

Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)  
im Elementarbereich:

Mehrdimensionale Bilderbuchanalyse, Rezensionsanalyse und  
Praktikabilitätsstudie zur pädagogischen Nutzung

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors  
der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Wolfram Fuchs aus Augsburg

Hochschulschriftenserver OPUS  
der Pädagogischen Hochschule  
Ludwigsburg 2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Armin Lude  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Elmar Drieschner

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 13. Dezember 2022

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>14</b>
<b>Teil A: Rezensionsanalyse und mehrdimensional-komparative Bilderbuchanalyse .....</b>	<b>18</b>
<b>2 Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>18</b>
2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich.....	18
2.1.1 „Der bedrohte Planet“: Globale Problemlagen und Herausforderungen im „Anthropozän“ .....	18
2.1.2 Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Konzepte, Entwicklungslinien und Begriffsverwendung in dieser Studie .....	20
2.1.2.1 Die Begriffe Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung .....	20
2.1.2.2 Dimensionen, Modelle und Strategien der Nachhaltigkeit.....	23
2.1.2.3 Zum Begriffsverständnis der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).....	26
2.1.2.4 Begriffsverwendung von Nachhaltigkeit und BNE in dieser Studie.....	29
2.1.3 Verortung von BNE in den Tageseinrichtungen für Kinder .....	31
2.1.3.1 Begründungslinien zur Implementierung von BNE in der KiTa .....	31
2.1.3.2 Elementarpädagogische Konzepte zur BNE in der KiTa .....	34
2.1.4 Positionierung der BNE in den Bildungsplänen für den Elementarbereich und für die Ausbildung von Erzieher:innen (Fokus: Baden-Württemberg und Bayern).....	41
2.1.4.1 Verortung der BNE in den Bildungsplänen für den Elementarbereich in Baden-Württemberg und Bayern.....	42
2.1.4.2 Positionierung der BNE in den Bildungsplänen für die Ausbildung von Erzieher:innen (Baden-Württemberg und Bayern) .....	43
2.2 Stand der Forschung zu Bilderbüchern für die Nachhaltigkeitsthematik.....	45
2.2.1 Historischer Rückblick auf Bilderbücher im Kontext der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur (1950er Jahre bis zur Jahrtausendwende).....	45
2.2.2 Neuere Forschungen zur Thematisierung von Nachhaltigkeit in Bilderbüchern ....	57
2.3 Forschungsbefunde zum Entwicklungs- bzw. Bildungspotenzial und zur kindlichen Rezeption von Bilderbüchern .....	63
2.3.1 Zur Praxisrelevanz von Bilderbüchern in der Ausbildung der Erzieher:innen und in der pädagogischen Praxis in der KiTa .....	63
2.3.2 Forschungsbefunde zum Entwicklungs- bzw. Bildungspotenzial von Bilderbüchern .....	66
2.3.3 Forschungsbefunde über die kindliche Rezeption von Bilderbüchern .....	70
2.4 Empfehlungslisten und Beurteilungskriterien für Bilderbücher zur BNE .....	72
2.4.1 BNE-Empfehlungen im Rahmen thematischer Breitbandpublikationen .....	73
2.4.2 „Wie wir leben (wollen) – Nachhaltigkeit als Thema der Kinder- und Jugendliteratur“ .....	80
2.4.3 1000 BÜCHER – 1000 CHANCEN – Books for Future .....	82

2.4.4	Klimabuchtipps im Öko-Test Magazin Januar 2020 .....	84
2.4.5	Beurteilungskriterien für Bilderbüchern zur BNE .....	85
2.5	Begriffsklärungen zu den untersuchten Bilderbuchformen .....	88
2.5.1	Begriffsbestimmungen zum Bilderbuch – ein Medium im Wandel .....	89
2.5.2	Hinweise zur Narrativik des modernen Bilderbuches .....	91
2.5.3	Zur Abgrenzung qualitativ gehobener Bilderbücher versus Massenware .....	94
2.5.4	Typologisierung und Beschreibung der verwendeten Bilderbuchformen .....	96
2.5.5	Aktuelle Entwicklungstrends (mit Relevanz zu BNE-bezogenen Bilderbüchern) ....	99
2.6	Zwischenfazit zum Forschungsstand: Neuere Bilderbuchforschung und Sachstand zu BNE-bezogenen Bilderbüchern .....	101
<b>3</b>	<b>Forschungsfragen, methodisches Vorgehen und Durchführung.....</b>	<b>102</b>
3.1	Forschungsfragen zu Teil A .....	102
3.2	Methoden und Instrumente .....	105
3.2.1	Festlegung und Begründung des Untersuchungszeitraums mit Bezug zur UN-Dekade BNE .....	105
3.2.2	Begriffsklärung zur Rezensionsanalyse und Beschreibung des Samples der Rezensionsorgane .....	107
3.2.3	Generierung eines BNE-spezifischen Inhaltsindex zur thematischen Bilderbuchanalyse (Primärversion).....	111
3.2.4	Entwicklung eines Verfahrens zur kriteriengeleiteten Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern unter der BNE-Perspektive .....	114
3.2.4.1	Das fünfdimensionale Modell der Bilderbuchanalyse von Michael Staiger .....	114
3.2.4.2	Die narratoästhetische Bilderbuchanalyse nach Tobias Kurwinkel .....	116
3.2.4.3	Weitere Ansätze zur Bilderbuchanalyse nach Thiele, Doonan und Nikolajeva & Scott .....	118
3.2.4.4	Beschreibung und Begründung der verwendeten Analysekatoren .....	121
3.2.4.5	Selektion und Adaption von BNE-Analysekriterien .....	123
3.2.4.6	Das konditional gestaffelte Analyse- und Beurteilungsverfahren zur Einschätzung BNE-relevanter Bilderbücher (Alpha-Version) .....	129
3.3	Durchführung .....	134
3.3.1	Beschreibung des Auswahlprozesses und der Überprüfung unklarer Fälle von BNE-bezogenen Bilderbüchern .....	134
3.3.2	Durchführung der Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern zur BNE .....	136
<b>4</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>139</b>
4.1	Thematisierung von Nachhaltigkeit im Untersuchungssample .....	139
4.1.1	Zusammenschau der rezensierten Bilderbücher mit BNE-Bezug innerhalb des Samples .....	139
4.1.2	Thematisierungstendenzen im Verlauf der Jahre 2005 bis 2018 .....	143
4.1.3	Die Thematisierung von BNE-Indexbegriffen .....	151
4.2	Umfang und Merkmale des (Empfehlungs-)Katalogs für BNE-Bilderbücher (Version 1) .....	154

4.3	Exemplarische Ergebnisdarstellung zur mehrdimensionalen Bilderbuchanalyse und -beurteilung .....	159
4.3.1	Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚nicht empfehlenswert‘ .....	159
4.3.2	Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚bedingt empfehlenswert‘ .....	171
4.3.3	Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚empfehlenswert‘ .....	183
4.3.4	Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚sehr empfehlenswert‘ .....	198
4.4	Komparative Analyse von themengleichen (Sach-)Bilderbüchern .....	216
4.4.1	Komparative Analyse zum Thema Bienen .....	217
4.4.2	Komparative Analyse zum Thema Eisbären .....	224
4.4.3	Fazit aus der komparativen Analyse themengleicher (Sach-)Bilderbücher und Ergänzung des Empfehlungskatalogs .....	229
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>231</b>
5.1	Methodendiskussion .....	231
5.1.1	Diskussion zur Generierung und Bewährung des BNE-Inhaltsindex .....	231
5.1.1.1	Zur Bewährung des Inhaltsindex aus methodischer Sicht .....	231
5.1.1.2	Zuweisung von Schwerpunktthemen und Cut-off-Setzung .....	237
5.1.1.3	Bewährung der Kategorienbildung zur Thematisierungshäufigkeit .....	240
5.1.2	Statistische Analyse der BNE-Beurteilungskriterien im Analyse-Sample und Eruiierung von Reduktionsmöglichkeiten .....	241
5.1.3	Empirische Pilotstudie zur Beurteiler-Übereinstimmung bei der Anwendung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens .....	247
5.1.3.1	Rahmenbedingungen und Ablauf der empirischen Pilotstudie .....	247
5.1.3.2	Ergebnisse der Pilotstudie (mit Diskussion) .....	248
5.1.3.3	Folgerungen für das Analyse- und Beurteilungsverfahren (Beta-Version) und die Praktikabilitätsstudie .....	261
5.1.4	Methodische Restriktionen bei der Quantifizierung des Bildgehaltes .....	263
5.2	Ergebnisdiskussion .....	265
5.2.1	Die Ergebnisabhängigkeit von Sample und Untersuchungszeitraum der Rezensionsanalyse .....	265
5.2.2	Quantitative Vergleichshorizonte zur BNE-Themenanalyse .....	267
5.3	Fazit bezüglich der Forschungsfragen von Teil A und Folgerungen für die Praktikabilitätsstudie .....	272
<b>Teil B: Empirische Praktikabilitätsstudie zur Nutzbarmachung von Bilderbüchern zur BNE in der elementarpädagogischen Praxis .....</b>		<b>275</b>
<b>6</b>	<b>Theoretische Grundlagen und vorbereitende Adaptionen .....</b>	<b>276</b>
6.1	Zur Verwendung des Begriffs der Praktikabilität im Kontext der Studie .....	276
6.1.1	Begriffsnäherung über terminologische Bedeutungsfacetten .....	277
6.1.2	Recherchebefunde zu empirischen Praktikabilitätsstudien .....	277
6.1.3	Synoptische Bündelung der Begriffskomponenten von Praktikabilität .....	280
6.1.4	Arbeitsdefinitionen zu Praktikabilität und Praktikabilitätsstudie .....	282

6.2	Eckpunkte zur Entwicklung und Evaluation von Praxismaterialien in einem Fortbildungsformat .....	282
6.2.1	Prämissen der Konzepterstellung aus der Fort- und Weiterbildungsforschung ...	283
6.2.2	Zugrundeliegende Lerntheorien in der Fortbildungskonzeption .....	292
6.2.3	Relevante Leitlinien aus der sozialwissenschaftlichen Evaluationsforschung .....	297
6.2.4	Design-Impulse aus der innovations- und gestaltungstheoretischen Forschung .	306
6.3	Reorganisation und Reduktion des bisherigen Inhaltsindex (Sekundärversion) .....	308
6.4	Vereinfachung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens für die pädagogische Praxis (Beta-Version) .....	312
<b>7</b>	<b>Forschungsfragen, Forschungsdesign, methodisches Vorgehen und Durchführung...316</b>	
7.1	Forschungsfragen zu Teil B .....	316
7.2	Forschungsdesign und methodologischer Hintergrund der Praktikabilitätsstudie .	318
7.3	Feldzugang .....	326
7.4	Stichprobenbeschreibung .....	330
7.5	Das Untersuchungsset der BNE-Bilderbücher .....	335
7.6	Beschreibung des entwickelten Erprobungskonzepts .....	339
7.6.1	Erstellung des Erprobungsmaterials für die Fachkräfte: Themenfächer, BNE-Kriterienkarten und Bilderbuch-Analysebögen .....	339
7.6.2	Entwicklung didaktischer Zugänge zur BNE-spezifischen Bilderbucharbeit .....	343
7.6.2.1	Dialogische Bilderbuchbetrachtung .....	343
7.6.2.2	Sustained Shared Thinking in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zur BNE ...	347
7.6.2.3	Philosophieren mit Kindern in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zur BNE..	357
7.6.2.4	Anschlussaktivitäten nach Bilderbuchbetrachtungen.....	374
7.6.3	Konzeptualisierung digitaler Fortbildungsmodule .....	376
7.6.4	Leporello aus Zusammenschau der Modulinhalte .....	378
7.7	Beschreibung des methodischen Vorgehens zur Datengewinnung und der eingesetzten Instrumente .....	378
7.7.1	Prä-Fragebogen zur Arbeit mit Bilderbüchern und zum BNE-Bezug (OFB1).....	379
7.7.2	Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).....	383
7.7.3	Frage- und Dokumentationsbögen zur Erfassung der Erfahrungen in der Erprobungsphase .....	384
7.7.4	Post-Fragebogen nach Abschluss der Fortbildung (OFB2) .....	386
7.8	Durchführung der Fortbildung .....	388
7.8.1	Organisatorisch-logistische Realisierung der Online-Fortbildung (mit Zeitschiene) .....	389
7.8.2	Anpassungen der Fortbildung im Kontext der Coronavirus-(SARS-CoV-2)-Pandemie .....	393
7.8.3	Abschluss und Bescheinigung der Fortbildungsteilnahme .....	394
7.9	Verfahren der quantitativen und qualitativen Datenauswertung .....	395
7.9.1	Verfahren der quantitativen Datenauswertung .....	395

7.9.2	Verfahren der qualitativen Datenauswertung .....	396
<b>8</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>400</b>
8.1	Ergebnisse aus dem Prä-Fragebogen (OFB1) .....	400
8.1.1	Themenbereich Bilderbücher und deren Nutzung .....	400
8.1.2	Themenbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) .....	405
8.1.3	Themenbereich BNE in Bilderbüchern .....	407
8.1.4	Themenbereich Einstellungen zum Thema BNE.....	410
8.1.5	Qualitative Analyse zum Vorverständnis der Teilnehmenden zu den Begriffen Nachhaltigkeit und BNE .....	413
8.2	Ergebnisanalyse zur Beurteiler-Übereinstimmung bei der Anwendung des ABVs im Untersuchungsset der BNE-Bilderbücher .....	420
8.2.1	Exemplarische Detailanalyse zur Beurteiler-Übereinstimmung .....	420
8.2.2	Überblick der Beurteiler-Übereinstimmungen über die 17 Bilderbücher des Analysesamples .....	426
8.3	Ergebnisse aus dem Post-Fragebogen (OFB2) und den Dokumentationen zu Modul 7 .....	430
8.3.1	Akzeptanz von Angebot und Aufbau der Fortbildung .....	430
8.3.2	Einschätzung der Praktikabilität der Analyse-Instrumente und Materialien .....	436
8.3.3	Erfahrungen zur praktischen Umsetzbarkeit der didaktischen Angebote .....	442
8.3.3.1	Summative Einschätzungen mittels Post-Fragebogen .....	442
8.3.3.2	Detaileinschätzungen zu den didaktischen Ansatzpunkten (SST oder PmK) .....	443
8.3.3.3	Ergebnisse zu den Dialogbeispielen aus den Bilderbuchbetrachtungen mittels Video-Stimulated-Recall .....	449
8.3.3.4	Ergebnisse zu den Anschlussangeboten und Alltagsbeobachtungen .....	451
8.3.4	Zur pädagogischen Verortung und Funktionszuweisung von Bilderbüchern zur BNE .....	455
8.4	Kompetenzbezogene Veränderungen im Prä-Post-Vergleich .....	456
8.5	Weitergehende Impulse aus der Fortbildung und Feedback .....	459
<b>9</b>	<b>Ergebnis- und Methodendiskussion zu Teil B .....</b>	<b>461</b>
9.1	Übergreifende methodenbezogene Diskussionspunkte .....	461
9.2	Zur Frage der Vereinfachung und Praktikabilität der Analyseinstrumente für die KiTa-Praxis (Fo_C1 und C2.1.1) .....	463
9.3	Zur Frage der Beurteiler-Übereinstimmung in der Anwendung des ABVs (Fo_C2.1.2) .....	464
9.4	Zur Frage der Umsetzbarkeit und Gelingensbedingungen der didaktischen Arrangements SST und PmK bei der Bilderbuchbetrachtung (Fo_C2.2) .....	478
9.5	Zur Frage der BNE-spezifischen Effekte der Fortbildung auf die Teilnehmenden (Fo_C2.3).....	484

<b>10 Konsequenzen für die Fachkräfteausbildung und Perspektiven der zukünftigen Forschung</b> .....	<b>486</b>
10.1 Folgerungen für die Aus- und Fortbildung von fröhpädagogischen Fachkräften....	487
10.2 Qualifizierungsbausteine für die Lehrkräfte an den Ausbildungsstätten des pädagogischen Fachpersonals und strukturelle Ansätze zur Implementierung der BNE .....	490
10.3 Weiterführung der Nutzbarmachung von Bilderbüchern in der Grundschule und weiteren Handlungskontexten .....	491
10.4 Desiderata und weiterführende Forschungsfragen.....	492
10.5 Ausblick .....	498
<b>11 Schlussworte und Danksagung</b> .....	<b>501</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>503</b>
Verzeichnis der Bilderbücher und weiterer Kinder- und Jugendliteratur .....	503
Wissenschaftliche Literaturquellen .....	510
<b>Anhang</b> .....	<b>540</b>
A) Tabellenverzeichnis .....	540
B) Abbildungsverzeichnis .....	544
C) Detailinformationen zu einbezogenen Rezensionsmedien und -organen .....	547
D) Abkürzungsverzeichnis .....	550
E) Zusammenstellung der BNE-Indexbegriffe (Primärversion) .....	552
F) Verwendete Analysekategorien für Bilderbücher (Code-Book) .....	556
G) Primär verwendete BNE-Kriterienliste (N=20) mit Beispielen.....	560
H) Schaubild des konditional gestaffelten Analyse- und Beurteilungsverfahrens (Alpha-Version) .....	563
I) Datenmatrix der rezensierten Kinder- und Jugendbücher von 2005 bis 2018 aus den vier Publikationsorganen 1001 Buch, NomDJLitP, Kolibri / FW und Baobab Books .....	565
J) Übersicht der Mehrfachnennungen in den Rezensionsorganen / -medien .....	566
K) Ergebnisse der Thematisierung von Indexbegriffen .....	567
L) (Empfehlungs-)Katalog BNE-relevanter Bilderbücher .....	570
M) Komparative Analyse von Sachbilderbüchern .....	880
M1: Thema 3 - Tierlexika (Tiersammlungen) .....	880
M2: Thema 4 – Wölfe .....	883
M3: Thema 5 - Zoo (Zoologische Anlagen und Zootiere).....	891
M4: Exemplarische Steckbriefe zur komparativen Analyse .....	900
M5: Ergänzungen zum BNE-Empfehlungskatalog für Bilderbücher .....	906
N) Exemplarische Darstellung von fünf nicht-BNE-relevanten Bilderbüchern in <i>Drei für unsere Erde</i> .....	908



O)	Dokumentation zur Pilot-Studie der Interrater-Übereinstimmung.....	915
O1:	Informationsmaterial zur eigenständigen Einarbeitung in die Themenfelder BNE, Bilderbuchbeurteilung und in das ABV (Alpha-Version).....	915
O2:	Einschätzung von 21 Bilderbüchern (BNE-Gehalt / Bekanntheit bei Fachkräften).....	918
O3:	Einführungs- und Erprobungsbilderbücher (zur Einübung des ABVs) .....	921
O4:	Exemplarischer, ausgefüllter Dokumentationsbogen zum ABV inkl. Beiblatt (Begründung der Einsatzempfehlung) einer der pädagogischen Fachkräfte (Erstes Vierer-set der 16 Erprobungsbilderbücher) aus der Pilotstudie .....	922
P)	Reorganisation des BNE-Inhaltsindex (Sekundärversion) und der BNE- Kriterienliste (Beta-Version) für die Praktikabilitätsstudie.....	926
Q)	Informationen zur Sample-Gewinnung und Infografik zum Sample .....	931
Q1:	Übersicht aller angeworbenen Träger / KiTas .....	931
Q2:	Exemplarischer Info-Flyer (Individuelle Anpassung der Flyer je nach Träger) .....	933
Q3:	Übersicht zum Zeitaufwand für die Aufgaben der Fortbildung .....	935
Q4:	Infografik zum Sample der Studie (Anzahl der Träger / KiTas / Teilnehmende)...	936
R)	Fortbildungsmaterial für die ErzieherInnen / pädagogischen Fachkräfte.....	937
R1:	Übersicht der Online-Fortbildungsmaterialien auf der Plattform bwSync&Share .....	938
R2:	Themenfächer (Fächerarme getrennt aufgeführt zwecks Lesbarkeit).....	941
R3:	12 BNE-Kriterienkärtchen .....	943
R4:	Leporello zur Fortbildung (verkleinert, reduzierte Dateigröße im Vergleich zum Original) .....	946
R5:	Datenschutz-Informationen an die KiTas (als Vorlage für die Einverständnis- Erklärung der Erziehungsberechtigten) .....	950
R6:	BNE-Kriterienzuordnung zum SST-Konzept .....	954
R7:	Dialogbeispiel zur Umsetzung von Sustained Shared Thinking (SST) mit dem Bilderbuch McDonnell (2012): Janes Traum ... vom Dschungel .....	955
R8:	BNE-Kriterienzuordnung zum Ansatz des PmK .....	964
R9:	Dialogbeispiel zur Umsetzung des Konzepts 'Philosophieren mit Kindern' (PmK) mit dem Bilderbuch: Reitmeyer (2018): Biene Hermine, wo bist du zu Haus?.....	966
R10:	Beispiele für Anschlussaktivitäten zu Bilderbüchern .....	979
S)	Verwendete Instrumente (Analysebogen für Bilderbücher, Fragebögen, Dokumentationsbögen) .....	980
S1:	Prä-Fragebogen zur Arbeit mit Bilderbüchern und zum BNE-Bezug (OFB1) .....	981
S2:	Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher .....	992
S3:	Frage- und Dokumentationsbögen zur Erfassung der Erfahrungen in der Erprobungsphase .....	994
S4:	Post-Fragebogen nach Abschluss der Fortbildung (OFB2) .....	1011
T)	Dokumentationen und Daten zu Analyseergebnissen / Transskript-Beispiele .....	1029
T1:	Dokumentation des Kategoriensystems zur inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse zum Vorverständnis zu Nachhaltigkeit und BNE .....	1029

T2:	Code-Matrix des Code-Systems mittels MAXQDA zu den Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Ausschnitt) .....	1039
T3	Dokumentation der Aussagen zu Item C5 (OFB2): Verbesserungsmöglichkeiten zum ABV.....	1040
T4:	Beurteiler-Übereinstimmungen zu den Bilderbüchern des Analysesamples .....	1042
T5:	Beispieldokumente für exemplarische Sequenzen der Bilderbuchbetrachtungen (gelungene und weniger gelungene).....	1053
T6:	Beispieldokumente für Anschlussaktivitäten aus Modul 7 (nach den Bilderbuchbetrachtungen).....	1057
T7:	Beispieldokumente für Alltagsbeobachtungen aus Modul 7 (nach den Bilderbuchbetrachtungen).....	1063
U)	Kommentierter Überblick über ausgewählte Neuerscheinungen von BNE-Bilderbuchtiteln in den Jahren 2019 bis 2020 .....	1066
V)	Bildnachweise und Nutzungshinweise (Urheberrechte) .....	1070
W)	Bescheinigung zur Fortbildung (Muster) .....	1077
X)	Audiotranskriptionen exemplarischer tiptoi®-Bilderbuchseiten .....	1079

## Zusammenfassung

In elementarpädagogischen Handlungsansätzen zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) wurde dem gezielten Einbezug qualitativ hochwertiger Bilderbücher zu Themen der Nachhaltigkeit in den beiden zurückliegenden Jahrzehnten allenfalls eine marginale Beachtung gewidmet, obwohl das substanzielle Bildungspotenzial von Bilderbüchern in der elementarpädagogischen Praxis – aus thematisch übergreifender Perspektive betrachtet – empirisch belegt ist (Ennemoser & Kuhl, 2013; Kammermeyer et al., 2019). Dies verwundert angesichts der sich zuspitzenden, prekären Weltlage der Menschheit und Umwelt (Klimakrise, Biodiversitätsverlust, Ressourcenverknappung, Energiekrise, Welthunger und globale Ungerechtigkeit) einerseits und den intensiven Maßnahmen zur Ausweitung des Bekanntheitsgrades des BNE-Konzepts, z. B. im Zuge der BNE-Weltdekade (2005 bis 2014) und dem nachfolgenden Weltaktionsprogramm (Agenda 2030) andererseits. Da die Erfahrungen aus dem Einsatz verschiedener didaktisch-methodischer Ansätze zur BNE in den Kindertageseinrichtungen (KiTas) die prinzipielle Zugänglichkeit sowie das große Interesse dieser Altersgruppe aufgezeigt hatten und damit Vorurteilen eines potenziell verfrühten Einsatzes solcher Bildungsangebote bzw. der Überforderung von Kindergartenkindern widersprachen (Bascope, Perasso & Reiss, 2019; Stoltenberg & Thielebein-Pohl, 2011), stellte sich die Frage nach der Verfügbarkeit und den Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern zur BNE für den Elementarbereich.

Daher wurde im ersten Teil dieser Forschungsarbeit (**Teil A**) der Frage nachgegangen, inwieweit Bilderbücher zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung (kurz: Bilderbücher zur BNE) in Fachrezensionen und Empfehlungskatalogen für frühpädagogische Fachkräfte bislang aufgenommen und welche konkreten Inhalte zur Nachhaltigkeit in den rezensierten Bilderbüchern aufgegriffen wurden. Das dieser Studie zugrunde gelegte Begriffsverständnis von Nachhaltigkeit kombiniert die ressourcenökonomische mit der gerechtigkeitsbasierten Dimension von Nachhaltigkeit (Kohler & Lude, 2012; Pufé, 2014). Kurz gefasst bedeutet hier Nachhaltigkeit, „sich für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen einzusetzen, Gerechtigkeit weltweit und zwischen den Generationen zu gestalten und bisherige Lebens-, Wirtschafts- und Konsummuster im Sinne von Nachhaltigkeitsstrategien neu- und umzudenken“ (Schubert, 2017, S. 11). Das Verständnis von BNE schließt an dieser Sichtweise an, hier verstanden als Bildungskonzept, das den Menschen nachhaltiges (zukunftsfähiges) Denken und Handeln vermitteln will. Als transformatives Konzept zielt es auf die Befähigung der Kinder (und Erwachsenen) ab, sich zunehmend autonom und eigenverantwortlich an der Entwicklung einer nachhaltigen und lebenswerten Zukunft zu beteiligen, unter simultaner Beachtung ökologischer, ökonomischer und sozialer (inkl. kultureller) Aspekte (Kohler & Lude, 2012; Lude, 2019).

Das Analysesample in der Rezensionsstudie (Teil A) umfasst alle Bilderbuchtitel aus vier maßgeblichen, deutschsprachigen Publikations- bzw. Rezensionsorganen aus dem Zeitraum von 2005 bis 2018 (u.a. 1001 Buch – Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur). Für die inhaltliche Auswertung wurde ein Analyse- und Beurteilungsverfahren für Bilderbücher zur BNE (kurz: ABV) entwickelt. Dazu wurde unter Einbezug verschiedener Konzeptionen zur mehrdimensionalen Bilderbuchanalyse (z. B. Kurwinkel, 2017; Staiger, 2014) ein konditional gestaffeltes Verfahren entwickelt, das unter Berücksichtigung von Inhalt, Sprache bzw. Text, Bild und weiteren Bereichen der Mikro- und Makroanalyse von Bilderbüchern eine kriteriengeleitete Analyse und Beurteilung der Bilderbücher beschreibt. An dessen Abschluss steht eine begründete und transparent nachvollziehbare Empfehlungseinstufung des jeweils analysierten

Bilderbuches für den BNE-bezogenen Einsatz. Im Zentrum des ABVs stehen ein Inhaltsindex und ein Set von BNE-Kriterien. Zur Konstruktion des Inhaltsindex wurden 93 von insgesamt 379 Lemmata zu Nachhaltigkeitsthemen aus drei Referenzwerken zur BNE selektiert, ergänzt um 12 weitere Themenfacetten. Das BNE-Kriterienset umfasste in der Alpha-Version des ABVs 20 BNE-spezifische Kriterien, die aus verschiedenen Kriteriensammlungen gewonnen wurden (u.a. Lude & Scholderer, 2014) und den Dimensionen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (Schreiber & Siege, 2016) zugeordnet sind.

Insgesamt konnten aus 4771 Rezensionen zu kinder- und jugendliterarischen Werken 1245 Rezensionen zu Bilderbüchern identifiziert werden, wobei Sachbilderbücher, erzählende Bilderbücher und weitere Sonderformen des Bilderbuches einbezogen wurden. Hiervon wiesen 46 Bilderbücher einen hinreichenden Nachhaltigkeitsbezug auf, was einem Anteil von 3.7 % entspricht. Ergänzend wurden weitere, bereits nachhaltigkeitsfokussierte Rezensionsquellen und Empfehlungskataloge (z. B. Harms, 2013; STUBE, 2011) für den zugrunde gelegten Analysezeitraum von 2005 bis 2018 hinzugezogen, wodurch das Gesamtkorpus identifizierter Bilderbücher zu Nachhaltigkeitsthemen auf insgesamt 60 Werke anwuchs. Die zeitliche Trendanalyse ergab dabei eine zögerlich verlaufende, d.h. nur geringfügige Zunahme von BNE-relevanten Bilderbüchern im Analysesample während der BNE-Dekade (2005-2014). Erst nach deren Ablauf kristallisierte sich eine deutliche Zunahme an relevanten Titeln in den vier Rezensionsorganen heraus, mit einem Maximum im Jahr 2016.

Die Feinanalyse der Bilderbücher ergab, dass aus dem zugrunde gelegten Themenspektrum von 105 BNE-Indexbegriffen 70.5 % der Themen nie oder nur selten in dieses ermittelte Bilderbuchkorpus aufgenommen wurden (z. B. Treibhauseffekt, Fossile Brennstoffe, Sonnen- und Windenergie, Plastikmüll, Fair Trade). Dies signalisiert eine markante Ausblendung relevanter Nachhaltigkeitsthemen in den Bilderbüchern für Kinder bis zum Einschulungsalter, bezogen auf das Analysesample. Im Kontrast hierzu konnte für eine geringere Zahl an Themen ein häufiger bis sehr häufiger Einbezug in das Bilderbuch-Korpus eruiert werden. Solche Präferenzthemen waren z. B. Artensterben und Artenschutz, Lebensstil, Umwelt- und Naturschutz sowie Biodiversität.

Die anwendungsorientierte Forschungsarbeit zielt auf die praktische Nutzbarmachung von Bilderbüchern zur BNE für die elementarpädagogische Arbeit der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen ab. Als Vorbereitung für die Praktikabilitätsstudie (Teil B der Arbeit) wurde in einer Pilotstudie die Alpha-Version des ABVs in der praktischen Anwendung durch pädagogische Fachkräfte überprüft. Auf der Basis der hieraus ermittelten Interrater-Übereinstimmungen bei der Einstufung der Bücher hinsichtlich der vier Empfehlungskategorien und der Inhaltscodierungen wurde eine optimierte und mit Blick auf die Praxisakzeptanz vereinfachte Beta-Version des ABVs entwickelt. Diese besteht im Kern aus einem vierstufigen, konditional gestaffelten Analyseverfahren unter Einbezug eines Themenfächers und 12 BNE-Kriterienkarten. Das strukturierte Verfahren führt die Anwender:innen schrittweise zu einer transparenten, intersubjektiv nachvollziehbaren Empfehlungseinstufung der Bilderbücher. Der Themenfächer stellt eine komprimierte Fassung der ursprünglich 105 Inhaltsbegriffe des BNE-Index dar und gliedert sich in acht Bereiche (z. B. Klimawandel, Biodiversitätsbedrohung, Ressourcenverknappung). Das Set der BNE-Kriterien wurde auf der Basis der empirischen Befunde und statistischen Analysen der Pilotstudie auf insgesamt 12 BNE-Kriterienkarten reduziert (z. B. Gerechtigkeit; Empathie und Solidarität; Zukunftsorientiertes Denken), so dass insgesamt ein

komprimiertes Verfahren für die Praktikabilitätsstudie – als Praxistest der entwickelten Instrumente – zur Verfügung stand.

Über die Erprobung des ABVs in der Beta-Version durch die pädagogischen Fachkräfte und ihren Einschätzungen zur Praktikabilität der entwickelten Instrumente und Materialien wird in **Teil B** dieser Forschungsarbeit berichtet, welche als Praktikabilitätsstudie konzipiert wurde. Bei der Bildung der Erprobungsstichprobe wurde zur Sicherung der externen Validität der Studie auf eine dezidiert heterogene Konstellation geachtet (z. B. Vorerfahrungen hinsichtlich BNE, variable Kommunengröße der beteiligten KiTas, Verteilung auf verschiedene Regionen in Süddeutschland, KiTas unterschiedlicher Größe). Insgesamt 28 Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und Bayern wurden in die Studie einbezogen, wobei 71 Fachkräfte in Tandems die Anwendung des ABVs (Beta-Version) erprobten. Zur Vermittlung der dazu erforderlichen Kompetenzen erhielten die Teilnehmenden zu Beginn der Praktikabilitätsstudie eine onlinebasierte Fortbildung zu den relevanten Grundlagen der BNE und der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse. Darauf aufbauend wurden sie in die Analyse-Instrumente für die Bilderbuchanalyse (ABV Beta-Version) und deren Gebrauch eingeführt, wobei das textbasierte Fortbildungsmanuskript durch z. B. videobasierte Demonstrationen und Beispielanalysen zur Veranschaulichung ergänzt wurde.

Ein weiterer Baustein der empirischen Praktikabilitätsstudie bestand in der Erprobung neuer didaktischer Ansätze für Bilderbücher zur BNE. Hierzu wurden Ansätze zum Philosophieren mit Kindern (Klauer, 2017; Müller & Schubert, 2011a, 2011b) und das Konzept des Sustained Shared Thinking (Hopf, 2012; Siraj-Blatchford, 2005) dezidiert auf die Arbeit mit Bilderbüchern zur BNE bezogen und methodisch-didaktische Umsetzungen für die nachhaltigkeitsfokussierte Bilderbuchbetrachtung mit Kindern konzipiert. Dabei wurde auf eine vergleichbare Strukturierung beider Ansätze geachtet, indem jeweils Facetten zur BNE-Vertiefung, Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption und Rollen im Dialog ausformuliert wurden. Die Fachkräfte erprobten in Tandems jeweils einen der beiden didaktischen Zugänge mit den analysierten Bilderbüchern im Rahmen dialogischer Bilderbuchbetrachtungen mit einer Kleingruppe in der KiTa. Anschließend reflektierten sie ihre Erfahrungen mittels Video-Stimulated-Recall, inwieweit ihnen die Umsetzung der didaktischen Konzepte gelungen ist und welche Schwierigkeiten sich ihnen dabei stellten.

Der Gesamtumfang der Fortbildung betrug etwa 30 Zeitstunden (Laufzeit Okt. 2020 bis Juni 2021), wobei die Teilnehmenden die konkrete Umsetzung der Modulaufgaben (Erarbeitung der Grundlagenmodule, Erprobung des ABVs, Durchführung der dialogischen Bilderbuchbetrachtungen mit dem gewählten didaktischen Konzept, Dokumentation von Anschlussbeobachtungen) flexibel in die gegebenen Rahmenbedingungen der KiTa einpassen konnten.

In der method(olog)ischen Verortung kombiniert das Forschungsdesign Merkmale eines explorativen und eines evaluationsbezogenen Designs. Als Mixed-Method-Design wurde der Schwerpunkt auf quantitative Verfahren gelegt, ergänzt um qualitative Bausteine (z. B. inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse). Zugleich ist es der angewandten, elementarpädagogischen Forschung verpflichtet, da es einen Praxistest für die entwickelten Instrumente und didaktischen Module darstellt. Der Forschungsablauf wurde gemäß eines Prä-During-Post-Designs konzipiert, welches auch die Erhebung von Veränderungen im Kontext der Fortbildung ermöglicht. Als Instrumente der Datenerhebung wurden Prä- und Postfragebögen, Analysebögen für die Bilderbücher und weitere, modulspezifische Dokumentationsbögen verwendet.

Die Praktikabilitätsstudie lieferte durchwegs hochsignifikante Ergebnisse in den sechs ausdifferenzierten Praktikabilitätskriterien des Verfahrens (Verständlichkeit, Praxisrelevanz, Effekti-

vität, Handhabung, Unterstützungspotenzial und Adaptivität), welches die hohe Praktikabilität des Verfahrens für die frühpädagogischen Fachkräfte belegt. Hinweise der Fachkräfte zur weiteren Optimierung werden für die finale Gamma-Version des ABVs integriert. Die Primärversion des entwickelten Empfehlungskataloges für Bilderbücher zur BNE wurde im Zuge der Einschätzungen der frühpädagogischen Fachkräfte angepasst, wobei Maße der Beurteilerübereinstimmung (Cohens  $\kappa$ ) sowie Reliabilitätsmaße (Kendalls  $\tau$ ) als Kriterien verwendet wurden. Das Ausmaß der Klassifikationshomogenität wurde anhand der Bilderbuch-Analysedaten der Fachkräfte zu 17 repräsentativ ausgewählten Testbilderbüchern aus dem Gesamtkorpus ( $N = 60$ ) bestimmt. Dabei wurden statistische Analysen zur Beurteiler-Übereinstimmung hinsichtlich der Themenzuordnungen, der Zuweisung von BNE-Kriterien und den Empfehlungseinstufungen vorgenommen. Sämtliche Paarvergleiche wurden einer Signifikanzprüfung unterzogen. Tendenziell waren die Übereinstimmungen bei den Themenzuordnungen (Median aller Kappa-Werte:  $\kappa > 0.6$ ) höher als bei den Einstufungen der BNE-Kriterien. Dort fanden sich neben hohen und mittleren Übereinstimmungen auch geringe bis gegenläufige Zuordnungen. Diese Befunde werden mit Blick auf die herausfordernden, d.h. vielschichtig gelagerten Merkmalsattribute der zu beurteilenden Bilderbücher im Spannungsverhältnis zu den heterogenen Vorbildungen der Fachkräfte hinsichtlich ästhetisch polyvalenter, zeitgenössischer Bilderbücher, wie es z. B. die Forschungsarbeit von Dichtl (2017) aufgezeigt hatte, diskutiert und um Folgerungen zur Homogenitätserhöhung ergänzt. Bei den Empfehlungszuordnungen wurde eine Übereinstimmung von 70.3 % mit dem jeweiligen Masterurteil ermittelt. Insgesamt sind die gefundenen Übereinstimmungsmaße vielversprechend für die Anwendung der Analyseinstrumente. Bezogen auf die Anwendung der BNE-Kriterien ist auf eine Optimierung des Verfahrens hinzuwirken, um die Klassifikationshomogenität weiter zu erhöhen.

Im Prä-Post-Vergleich zeigten sich signifikante Zuwächse in mehreren, durch die Fortbildung angesprochenen Kompetenzbereichen der Studienteilnehmenden. Von hohem Forschungsinteresse sind auch die potenziellen Effekte der realisierten dialogischen Bilderbuchbetrachtungen auf die Kinder und deren Sensibilisierung für Themen der Nachhaltigkeit. Die Beobachtungen der Fachkräfte zu Anschlussaktivitäten der Kinder im KiTa-Alltag über einen zweiwöchigen Zeitraum hinweg lieferten eine Fülle von selbst initiierten Aktivitäten, spontanen Dialogen und Weiterführungen der Bilderbuchthemen in verschiedenen Handlungskontexten der KiTa und darüber hinaus.

Neben den Analyse-Instrumenten für Bilderbücher zur BNE steht den elementarpädagogischen Fachkräften als weiteres, praxisbezogenes Material ein ca. 350 Seiten umfassender, durch die Praktikabilitätsstudie nun validierter und revidierter Empfehlungskatalog für Bilderbücher zur BNE zur Verfügung, welcher nach verschiedenen Kategorien (Altersgruppe, BNE-Schwerpunkte, Themen) die Suche der Fachkräfte nach geeigneten Bilderbüchern zur BNE unterstützen und die Bildungsarbeit zur Nachhaltigkeit in den Kindertageseinrichtungen befördern kann. Mit dem erprobten ABV und den didaktischen Konzepten können die Fachkräfte künftig auf empirisch überprüfte, praxisaffine Verfahren zugreifen, deren Umsetzung sie z. B. im Rahmen interner Fortbildungen an das Gesamtteam weitergeben können.

Beide Teile der Forschungsarbeit (Teil A und B) schließen mit Methoden- und Ergebnisdiskussionen und darauf bezogenen Folgerungen ab. In Teil B werden zudem Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der frühpädagogischen Fachkräfte und der Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen dargelegt. Weiterführende Forschungsfragen und Desiderata, z. B. zur entwicklungs- und rezeptionspsychologischen Forschung, sowie auf Veränderungen im Bilderbuchangebot im Kontext der medienwirksamen Fridays for Future - Bewegung seit Herbst 2019 wird abschließend hingewiesen.

# 1 Einleitung

Am Ende werden wir nur das bewahren, was wir lieben. Wir werden nur das lieben, was wir verstehen. Und wir werden nur das verstehen, was uns beigebracht worden ist. (Baba Dioum, senegalesischer Umweltschützer; Zit. nach Sbampato, 2015, S. 123).

Diese eindrücklichen Worte vereinen zentrale Perspektiven und Ansatzpunkte dieser Forschungsarbeit: Sie verweisen auf die Bedrohung des Heimatplaneten der Menschheit – der Erde –, die es aus verschiedenen Gründen zu bewahren gilt, sei es aus der Sicherstellung der Lebensgrundlagen der Menschheit auf dem *einen* Planeten, sei es aus Argumenten zur Bewahrung der Schöpfung oder aus ethisch fundierter Verantwortlichkeit des Menschen für seine Mitwelt. Die Herausforderungen sind immens. Denn wir leben in einer prekären Epoche, die aus gutem Grunde als „Anthropozän“ (Crutzen, 2000; Zit. nach Mauelshagen, 2012, S.131) bezeichnet wurde, als der ersten vom Menschen geprägten erdgeschichtlichen Epoche. Die Headlines der Nachrichten der jüngeren Zeit sind in wachsendem Maße bestimmt durch Schlagworte wie Klimawandel, Energiekrise, Ressourcenverknappung, Biodiversitätsverlust und Welternährung. Der Diskurs um die Große Transformation ist in vollem Gange, mit den Fragen nach Wegen und Methoden hin zu einer nachhaltigeren Zukunft, hin zu einem stimmigeren Gleichgewicht und einer gerechtigkeitsbasierten Balance der Bedürfnisse aller Menschen auf der Erde, geprägt vom Respekt vor der Vielfalt der Natur und dem Schutzbedürfnis aller Lebewesen.

Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) resümierte dazu: Das Ausmaß des vor uns liegenden Übergangs ist kaum zu überschätzen und wird zu Recht als große Menschheitsherausforderung bezeichnet. [...]. Sie [die Transformation] ist zudem keineswegs ein Automatismus, sondern muss aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht vorangetrieben werden, wenn sie in dem engen Zeitfenster gelingen soll, das zur Verfügung steht. Dies ist historisch einzigartig“ (WBGU, 2011, S. 281).

Die Sentenz von Baba Dioum weist darauf hin, dass die Bewahrung der existenziellen Grundlagen und die Vielfalt der Natur – und der Kulturen – an Voraussetzungen geknüpft ist: Der Liebe und dem Verständnis dafür. So kommt die Bildung ins Spiel, denn beides entsteht nicht von alleine, sondern bedarf des Anstoßes und der intensiven wie vorausschauenden Pflege durch die Erziehung und Bildungsarbeit von Kindesalter an.

Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, sich in solidarischer und empathisch-verantwortlicher Weise für die Zukunft ihres Planeten einzusetzen und die dazu notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Sie möchte die Menschen über Bildungsangebote darin stärken, in kooperativen Kontexten und diskursiven Aushandlungsprozessen nach einvernehmlichen und tragfähigen Lösungen zu streben, was angesichts permanenter Ziel- und Interessenkollisionen in einer komplexen, globalisierten Welt eine der größten Herausforderungen der Zukunft sein wird.

Neben der Entwicklung von Gestaltungskompetenzen – wie der weltoffene und Perspektiven integrierende Aufbau von Wissen oder das vorausschauende Denken und Handeln – kommen

auch der Herausbildung von nachhaltigkeits-sensiblen Grundhaltungen und Lebensstilen eine herausragende Rolle zu.

Wann soll, wann kann mit diesen Bildungsbemühungen der BNE begonnen werden? Martín Bascopé, Paolo Perasso und Kristina Reiss (2019) sind mit vielen weiteren Forschenden und Akteuren der BNE der festen Überzeugung, dass die frühe Kindheit, das Kindergartenalter, der richtige Zeitpunkt für den Start dazu liegt:

Against a view of young children as not ready to be taught about critical societal issues, the literature tends to agree not only about the pertinence of ESD [Education for Sustainable Development] in early-childhood, but also on the necessity to foster child-centered approaches to start the development of abilities, attitudes and values for sustainable development from an earlier age. (ebd., S. 2)

Und gerade die *frühe* Befassung mit Fragen und die Heranführung an Themen der Nachhaltigkeit – natürlich stets im Sinne von Jérôme Bruner am Verständnishorizont der jüngeren Kinder entlang vorangehend – bergen den besonderen Charme der Herausbildung von Kompetenzen, Haltungen und Fertigkeiten, die von Beginn an in der Reibung mit Grundthemen des Nachhaltigkeitsdiskurses sind und nicht – wie bei der älteren Generation – von der Bürde des oft mühevollen Umlernens und aufwändiger De-Routinisierung mit fraglicher Erfolgsaussicht geprägt sind. Daher werden die jüngeren Kinder auch als Change Agents gesehen, da sie sui generis das Veränderungspotenzial für eine nachhaltigere zukünftige Entwicklung besitzen.

Damit kommt den Kindertageseinrichtungen eine herausragende Zukunfts- und Bildungsaufgabe zu: Mit welchen didaktisch-methodischen Möglichkeiten und mit welchen Materialien und Medien können nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse arrangiert werden? Die Forschungsbefunde im Bereich der BNE in der frühen Kindheit sind – da lange Zeit zu wenig in den Fokus gerückt – in der Rückschau von Bascopé und Kolleg:innen nur dünn gesät: Obwohl die UN Dekade BNE von 2005 bis 2014 auf eine weltweite Stärkung zur Verankerung der BNE hinarbeitete und es in vielen Bereichen bereits Fortschritte gab, hinkte der elementarpädagogische Bereich hinterher: „Still, the UN reported little empirical evidence of relevant change regarding pedagogical approaches, especially in early childhood education (ECE)“ (Bascopé, 2019, S. 2).

An dieser elementarpädagogischen Schnittstelle setzt diese Forschungsarbeit an. Sie fokussiert auf die Möglichkeit, Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung einzusetzen und aus der Befassung der Kinder mit den Inhalten dieser Bild-Text-Kompositionen die Weichenstellung in Richtung Schlüsselkompetenzen zur BNE zu stellen. Über die entwicklungsförderliche Wirkung von Bilderbüchern, die im Dialog mit der Fachkraft und in verschiedenen Kontexten der Kindertageseinrichtung zum Einsatz kommen, besteht bei bildungsinteressierten Eltern wie Forschenden weithin Konsens. Ein Fundus empirischer Belege stützt diese Sichtweise. Bilderbücher werden in ihrer umweltzeigenden und -erklärenden Funktion als ein weites Tor zum Entdecken und Verstehen der Welt, als ein Schlüssel zur Sprache und zum Denken angesehen, der keinem Kind vorenthalten sein sollte.



Die Studie befasst sich mit mehreren grundsätzlichen Fragen, zielt aber letztlich auf eine anwendungsbezogene Perspektive ab: (1) Wie können die pädagogischen Fachkräfte in ihrer BNE-bezogenen Bildungsarbeit anhand eines qualitativ hochwertigen Empfehlungskataloges zu nachhaltigkeitsrelevanten Bilderbüchern für den Elementarbereich unterstützt werden? Dabei ist das Ziel, diesen Empfehlungskatalog gemäß einer wissenschaftsbasierten Methodik, d.h. sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert und nach transparenten, intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien zusammenzustellen. Dazu ist ein Verfahren zu entwickeln, welches diesem Anspruch einer regelgeleiteten Bilderbuchanalyse und -beurteilung mit wissenschaftlichem Anspruch gerecht wird. Mangels vorhandener Vorarbeiten in diesem innovativen Gebiet erfordert dies eine Neuentwicklung (2). Eine weitere Forschungsfrage (3) befasst sich daran anknüpfend mit besonders BNE-affinen didaktischen Methoden, welche die Fachkräfte bei der Umsetzung einer Bilderbuchbetrachtung gewinnbringend anwenden können. Dazu werden passende didaktische Konzepte rezipiert und – ebenso als innovativer Beitrag dieser Forschungsarbeit – auf das Thema Bilderbuchbetrachtung zur BNE hin ausgearbeitet.

Im ersten Teil dieser Arbeit (Teil A) werden die Vorarbeiten für die praktischen Zielsetzungen umgesetzt und diskutiert. Dazu ist primär eine Übersicht zu erstellen, welche Themenfacetten zur Nachhaltigkeit überhaupt in Bilderbüchern für den Elementarbereich vorkommen und inwieweit Themen – möglicherweise aus bewahrpädagogischen Gründen – dort gar nicht oder nur marginal aufgenommen sind. Dies ist wichtig, um für die Bildungsarbeit in den KiTas das ganze Spektrum BNE-relevanter Inhalte über Bilderbücher einbeziehen zu können und nicht der irrtümlichen Annahme zu unterliegen, dass die relevanten Themen durchwegs im Angebot der Bilderbücher präsentiert seien. Dazu wird der Zeitraum von 2005 bis 2018 als Analysezeitraum gewählt und aus einem definierten Set von Rezensionsorganen und -medien alle dort besprochenen Titel der Kinder- und Jugendliteratur dahingehend untersucht, ob es sich um BNE-relevante Bilderbücher handelt und wenn ja, ob sie für den Einsatz in der KiTa geeignet sind. Dabei wird untersucht, ob und wie sich die Thematisierungshäufigkeiten im Verlauf der UN Dekade BNE (2005-2014) und in den Anschlussjahren bis 2018 verändert hat. Im nächsten Schritt wird die Entwicklung eines Instruments zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern zur BNE erfolgen, welches in einer empirischen Pilotstudie überprüft wird.

Damit ist der Weg bereitet für den zweiten Teil der Forschungsarbeit (Teil B). Diese ist als empirische Praktikabilitätsstudie konzipiert. Sie zielt darauf ab, das entwickelte Analyse- und Beurteilungsinstrument im Rahmen einer Fortbildungsstudie für pädagogische Fachkräfte in der KiTa zu überprüfen. Im Zentrum steht dabei die Frage der Praktikabilität, also z. B. des Nutzens, der Effizienz und Akzeptanz des Tools aus Sicht der Fachkräfte. Auch die didaktischen Zugänge werden hierbei erstmalig zum Einsatz kommen. Die Ergebnisse aus diesem Praxistest werden inhaltlich und methodisch diskutiert. Daraus werden im Abschlussteil der Forschungsarbeit Optimierungen der Instrumente und Materialien für die künftige Arbeit sowie den didaktischen Zugangsweisen der BNE-bezogenen Bildungsarbeit vorgenommen.

Die Forschungsarbeit stellt sich in mehrerer Hinsicht innovativen Herausforderungen: Das entwickelte Verfahren zur Bilderbuchanalyse, die auf BNE hin adaptierten didaktischen Konzepte

und die vorangehenden Fragen der Themen und Thementrends von Bilderbüchern zur BNE finden bis dato keine Entsprechung und müssen neu entwickelt werden.

Seit dem Beginn der Forschungsarbeit ab 2016 / 2017 haben sich viele Entwicklungen im Kontext der Nachhaltigkeit und der sog. großen Probleme der Erde ergeben. Beispielsweise spielte ab Herbst 2019 die Fridays for Future – Bewegung eine zunehmende Rolle, mit öffentlichkeitswirksamen Aktionen eines bis dahin ungeahnten Ausmaßes. Der weltweite Streik der Fridays for Future – Bewegung am 25.9.2020 machte auf das zu langsame Tempo der internationalen Transformationsbemühungen aufmerksam. Das neue Biodiversitätsgesetz in Baden-Württemberg (23.7.20), die Hochwasserkatastrophe vom 14.07.2021 im Ahrtal, die internationale Konferenz in Glasgow im November 2021, neue Klima-„Rekorde“, das Waldsterben 2.0 und der neue Bericht des IPCC zum Klimawandel im April 2022 ... - all diese Wegmarken begleitend zu dieser Forschungsarbeit bestätigten die Wichtigkeit dieses Forschungsprojektes. Zwar warfen sie immer wieder die Frage der Rechtzeitigkeit der Ergebnisse dieser Studie angesichts drängender Problemstellungen auf. Doch letztlich ist es unumgänglich, Methoden zur BNE und adäquate Materialien für die frühpädagogische Praxis vor einer Nutzung auf den wissenschaftlichen Prüfstand zu stellen.

---

#### Hinweis:

Die Dissertationsschrift wurde gemäß den Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) in der 5., aktualisierten Auflage von 2019 erstellt.

Bei den urheberrechtlichen Angaben zu den einbezogenen Bildern aus Bilderbüchern wurde versucht, soweit als möglich ein einheitliches Format zu verwenden. Allerdings mussten die z.T. divergierenden Vorgaben der genehmigenden Verlage oder Illustrator:innen aus nutzungsrechtlichen Gründen genau beachtet werden, wodurch teilweise unterschiedliche Formate resultierten.

Bei den Abbildungen aus Bilderbüchern erfolgen aus Übersichtlichkeitsgründen des Abbildungsverzeichnisses keine Nummerierungen, um das Abbildungsverzeichnis auf die wissenschaftlichen Abbildungen zu beschränken. Für die Bilderbuchabbildungen findet sich eine eigenständige Tabelle zum Bildnachweis in Anhang V).

Der argumentative Nachvollzug bei der Besprechung von Bilderbüchern ist wesentlich eindrücklicher, wenn dazu exemplarische Abbildungen einzusehen sind. Daher war es ein intensives Anliegen des Verfassers, insbesondere für den Empfehlungskatalog in Anhang möglichst viele Nutzungsgenehmigungen von Bilderbuchauszügen zu erhalten. Bei einem kleinen Teil ist dies z. B. aufgrund der Rückgabe der Urheberrechte an den (ausländischen) Ursprungsverlag nicht gelungen. In solchen Fällen ist es hilfreich, sich über eine kurze Internetrecherche zum Buchtitel einen visuellen Eindruck des Buches (z. B. Cover) zu verschaffen. Durch die bereitwillige Unterstützung der meisten Buchverlage sind erfreulicherweise der Großteil der besprochenen Bilderbücher des Empfehlungskataloges mit Bildern versehen.

# Teil A: Rezensionsanalyse und mehrdimensional-komparative Bilderbuchanalyse

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

#### 2.1.1 „Der bedrohte Planet“: Globale Problemlagen und Herausforderungen im „Anthropozän“

Die ersten Farbbilder des Planeten Erde, welche bei der Raumfahrtmission von Apollo 8 am Weihnachtsabend 1968 aus den Tiefen des Alls heraus von den Astronauten Frank Borman, William Anders und James Lovell aufgenommen wurden, waren in mehrerer Hinsicht beeindruckend: „Heiligabend 1968 knipsen die Astronauten ein Foto, das die Welt verändern sollte: Im Vordergrund der kahle graue Mond, im Hintergrund die aufgehende blauweiße Erde – die erste Weltraumperspektive auf unseren Planeten“ (SWR2 Archivradio, 15.07.2021). Denn neben der Neuartigkeit der Blickperspektive auf die Erde als Ganzes wurde zugleich auch die Einzigartigkeit und Fragilität des blauen Planeten in der schwarzen Weite des Weltalls der Menschheit vor Augen geführt und erhielt in der Metapher des „Blauen Planeten“ zunehmend Gewicht in der erstarkenden, internationalen Ökologiebewegung der 1960er und 1970er Jahre (*Geschichte der Ökologiebewegung* – SWR2 Archivradio, 14.2.2022). Lässt man die wichtigsten Umwelt- und Klimaschutzkonferenzen und – parallel dazu – die seitdem hinzu gekommenen Umweltkatastrophen und -krisen wie das Waldsterben der 1980er Jahre, Öltanker-Havarien wie jene der Exxon Valdez 1989 vor Kanada oder die Nuklearkatastrophe von Tschernobyl am 26. April 1986 kurz Revue passieren (Pufé, 2014, S. 59-63; *Geschichte der Ökologiebewegung* – SWR2 Archivradio, 14.2.2022), so wundert es auch mit Blick auf bislang erreichten bzw. verpassten globalen Reformbemühungen kaum, dass etwa 40 Jahre später eine begriffliche Verlagerung bzw. Verschärfung stattgefunden hat: Aus dem blauen Planet wurde „Der bedrohte Planet“, so der Titel eines vom bayrischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (SB) rezensierten Sachbilderbuches von David Burnie für die Sekundarstufe I (5. bis 7. Klasse). Kommentiert mit den Worten, wonach dieses Sachbilderbuch „deutlich kritischer und damit realistischer als vergleichbare Werke anderer Verlage [sei]“ (SB, o. J.), wird die klare Strukturierung des Sachbilderbuches mit den Kapiteln „Zerbrechliche Erde“, „Die Erde unter Druck“ und „Eine nachhaltige Zukunft“ (SB, o. J.) herausgestellt. Die „Konzentration des Bandes auf den Aspekt >>Bedrohung<<“ (ebd., o. J.) wird explizit positiv hervorgehoben und damit euphemistischen Darstellungstendenzen bis hin zu Ausblendungen der prekären Lage der Erde eine entschiedene Absage erteilt. Im gleichen Jahr wie diese Sachbilderbuchpublikation von Burnie wurde von wissenschaftlicher Seite aus vom Autorenteam um Johan Rockström das Konzept der Planetaren Grenzen der scientific community präsentiert. Dabei wurden neun sogenannte Planetare Grenzen der Erde herausgestellt und aufgezeigt, dass mindestens drei davon bereits überschritten wurden (Rockström et al., 2009): „Humanity has already transgressed at least three planetary boundaries“ (ebd.), nämlich „climate change, the rate of biodiversity loss, and the rate of interference with the nitrogen cycle“

(ebd., Fig. 6)<sup>1</sup>. Als Fazit ihrer Analysen konstatierte die Forschergruppe ein herausforderndes Paradoxon:

On the one hand, these dynamics underpin the resilience that enables planet Earth to stay within a state conducive to human development. On the other hand, they lull us into a false sense of security because incremental change can lead to the unexpected crossing of thresholds that drive the Earth System, or significant sub-systems, abruptly into states deleterious or even catastrophic to human well-being. (Rockström et al., 2009, o. S.)

Die Radikalität und Gravidität der globalen Veränderungen haben bereits im Jahre 2000 den Atmosphärenchemiker Paul Crutzen dazu bewogen, von einer neuen geologischen Epoche zu sprechen, dem: „Anthropocene“ [Anthropozän] (Crutzen, 2000; Zit. nach Mauelshagen, 2012, S. 131). „Die Bezeichnung unterstreicht, dass menschliche Aktivitäten immer größere Spuren in allen Teilsystemen des Erdsystems hinterlassen, seitdem sie sich mit der Kraft fossiler Brennstoffe entfalten“ (Mauelshagen, 2012, S. 131). Mit der industriellen Transformation, die „mit der Industrialisierung in England und im übrigen Europa begonnen habe“ (ebd., S. 131), wurden „Kräfte freigesetzt [...], deren Summe >>die Menschheit<< heute zu einer geopolitischen Gewalt macht. [...] Das Anthropozän ist diejenige Epoche, in der das Klima zum globalen Risiko geworden und die Weltgesellschaft herausgefordert ist, Lösungen ohne historische Vorbilder zu finden“ (Mauelshagen, 2012, S. 134). Dabei beschränken sich die Problemlagen auch in der Perspektive von Crutzen keineswegs auf die mit dem anthropogenen, rezenten Klimawandel verbundene „Veränderung natürlicher Systeme (steigende Konzentrationen von Treibhausgasen in der Atmosphäre, schmelzende Gletscher, steigende Meeresspiegel, rückläufige Biodiversität usw.)“ (Mauelshagen, 2012, S. 135), sondern sind untrennbar mit dem „Wandel der Weltgesellschaft (steigendes Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstum, wachsender Welthandel, zunehmender Tourismus, intensiviert Landnutzung usw.)“ (ebd., S. 135) gekoppelt. Dabei können den Analysen von Will Steffen, Paul Crutzen und John McNeill zufolge zwei Phasen differenziert werden: Eine frühe industrielle Phase beginnend mit der Industrialisierung um 1750 in England und – nach einer Zäsur um etwa 1950 – „eine Phase >>großer Beschleunigung<< (Great Acceleration)“ (Mauelshagen, 2012, S. 136). Diese große Beschleunigung der globalen Veränderung ist an diversen sozialen und ökologischen Indikatoren abzulesen, z. B. dem globalen Biodiversitätsverlust, dem Temperaturanstieg in der Nordatmosphäre, dem Anstieg der CO<sub>2</sub>-Konzentration in der Atmosphäre oder dem globalen Bevölkerungszuwachs (ebd., S. 136). Da aus der Sicht von Historikern und Soziologen weniger die artspezifischen Einflüsse (*anthropogen*), sondern vielmehr die gesellschaftlichen Dynamiken als die Haupttreiber der Ursachen für das Anthropozän angesehen werden, wäre der Argumentation von Mauelshagen folgend „präziser, von einem *soziogenen* statt von einem *anthropogenen* Klimawandel zu sprechen“ (ebd., S. 137).

---

<sup>1</sup> Die neun planetaren Grenzen (“Planetary Boundaries”) nach Rockström et al. sind: „Climate change, ocean acidification, stratospheric ozone, biogeochemical nitrogen (N) cycle and phosphorus (P) cycle, global freshwater use, land system change, biological diversity loss, chemical pollution and atmospheric aerosol loading“ (2009, o. S.).

Die Anstrengungen der Weltgemeinschaft, den wachsenden Umweltproblemen und ihren globalen Auswirkungen entgegenzuwirken, haben sich in den zurückliegenden Jahrzehnten in eine Vielzahl internationaler Umwelt- und Klimakonferenzen, Abkommen und Beschlüsse niedergeschlagen, wie z. B. dem Rio-Weltgipfel von 1992, dem Kyoto-Protokoll von 1997 (Pufé, 2014, S. 59-63) oder dem Pariser Klimavertrag auf der 21. UN-Klimakonferenz „mit dem Ziel, die menschengemachte Erderwärmung auf deutlich unter 2 °C zu begrenzen“ (Rahmstorf & Schellnhuber, 2019, S. 123). Diese Entwicklung kann als „Prozess der Etablierung des Nachhaltigkeitsleitbildes auf politischer Ebene“ gesehen werden. Dem Resümee von Pufé zufolge verlaufen sowohl die „globale politische Konsensfindung als auch die Umsetzung von Maßnahmen im Verhältnis zur Relevanz des Themas viel zu langsam, fragmentarisch und unkoordiniert. [...] **Fazit – Es geht voran, aber zu langsam**“ (2014, S. 65).

Inwieweit es der Weltgesellschaft gelingen wird, die sog. „Große Transformation“ (Karl Polanyi, 1944; siehe Seitz, 2017a, S. 206) in Bezug auf die globale Reduzierung der Treibhausgase und der weiteren beschriebenen Herausforderungen in den erforderlichen Zeitfenstern umzusetzen, kann als Schlüsselfrage der zukünftigen globalen Entwicklung angesehen werden. Im Begriffsverständnis des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) bedeutet eine große Transformation den Weg „zur klimaverträglichen, nachhaltigen Gesellschaft als umfassenden Wandel, der einen Umbau der nationalen Ökonomien und der Weltwirtschaft innerhalb der planetarischen Leitplanken vorsieht. So sollen nicht nur irreversible Schäden des Erdsystems sowie der Ökosysteme vermieden werden, sondern auch deren Auswirkungen auf die Menschheit“ (Hamann, Zea-Schmidt & Leinfelder, 2020, S. 130).

Um diese Neuausrichtung und Realisierung der großen Transformation hin zu einer global gesehen nachhaltigeren Lebensweise zu bewerkstelligen, bedarf es intensiver Bildungsbemühungen, welche in Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung gebündelt sind.

### **2.1.2 Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Konzepte, Entwicklungslinien und Begriffsverwendung in dieser Studie**

Die begrifflichen Grundlagen, Entwicklungslinien und einschlägige Konzepte zu Nachhaltigkeit und BNE für den Verwendungskontext dieser Studie werden im Folgenden dargelegt.

#### **2.1.2.1 Die Begriffe Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung**

Der Ursprung des Nachhaltigkeitskonzepts wird dem Waldbewirtschaftungsprinzip des sächsischen Oberberghauptmanns Hans Carl von Carlowitz zugeschrieben. Er hatte bereits vor mehr als 300 Jahren, im Jahre 1713, als die Holzressourcen für den damaligen frühindustriellen Bergbau zunehmend knapp wurden, „in seinem Werk >>Sylvicultura oeconomica oder haußwirthliche Nachricht und naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht<< erstmals die Notwendigkeit einer nachhaltigen Holznutzung [beschrieben]“ (Kohler, 2015a, S. 9). Carlowitz hatte erkannt: „Bäume, die abgeholzt werden, müssen nachgepflanzt werden, um die Ressourcenbasis – und damit die wirtschaftliche Basis – nicht zu erschöpfen. Wer allen Wald abholzt, hat kurzfristig viel Holz, aber die nächsten Jahrzehnte nur wenig“ (Pufé, 2014, S. 34 f.). Der Kern dieser forstökonomischen Idee besteht in der „Nutzung eines regenerierbaren natürlichen Systems in einer Weise, dass dieses System in seinen wesentlichen Eigenschaften

erhalten bleibt und sein Bestand auf natürliche Weise nachwachsen kann“ (Pufé, 2014, S. 34). Dabei sollte nicht übersehen werden, dass es schon wesentlich früher erste Ansätze für eine nachhaltige Holznutzung gab, z. B. in Form von sog. Niederwaldbewirtschaftungen zur sozialen Existenzsicherung (Kohler, 2015, S. 9; Kohler & Lude, 2012, S. 9). Die ursprünglich auf die soziale Existenzsicherung bezogene Sichtweise von Nachhaltigkeit veränderte sich im Verlauf der Geschichte: „So hat sich <<forstliche Nachhaltigkeit>> von einer bis ins 17. Jahrhundert dominierenden sozialen Ausrichtung (Wald als Existenzsicherung) zu einem mehrdimensionalen Begriff entwickelt, der seit dem 18. Jahrhundert auch ökonomische und seit dem 20. Jahrhundert explizit ökologische Aspekte umfasst“ (ebd., S. 9).

Der ressourcenökonomische Nachhaltigkeitsbegriff der aktuellen umweltpolitischen Diskussion „geht deutlich über den Ansatz der forstlichen Nachhaltigkeit hinaus: Er basiert auf der Erkenntnis, dass die Tragfähigkeit der Ökosphäre sowie die Ressourcenvorräte der Erde eine Ausdehnung unserer industriegesellschaftlichen Lebens- und Wirtschaftsweise weder auf alle Teile der Erde noch in die Zukunft hinein erlauben“ (Kohler & Lude, 2012, S. 10). Dies impliziert eine Ressourcennutzung unter der Maxime der „Möglichkeit der fortwährenden Existenz“ (Lude, 2019, S. 14). Der langfristige Erhalt des planetaren Systems soll sichergestellt werden (Zeitperspektive). Die Nutzung der Ressourcen erfolgt so, dass sein Bestand auf natürliche Weise regeneriert werden kann (Perspektive eines regenerierbaren Systems) (Pufé, 2014, S. 128).

Auf die zunehmende Ressourcenknappheit und Gefahr ihrer endgültigen Erschöpfung haben die Warnungen des Club of Rome in ihrem Bericht zu den „Grenzen des Wachstums“ (1972) der Forschergruppe um Dennis Meadows aufmerksam gemacht (Pufé, 2014, S. 37). Allerdings führte das noch nicht zu einer umweltverträglicheren Wirtschafts- und Lebensweise. Ganz im Gegenteil: Es traten in den Folgejahren zunehmend wirtschaftliche, ökologische und soziale Probleme in vielen wirtschaftlich aufblühenden Ländern zu Tage (ebd., S. 41). Immer stärker rückte die Sorge nach der zukünftigen Lebensfähigkeit der Menschen auf dem Planeten in den Mittelpunkt: Ist es gerecht, wenn die heute lebende Generation auf Kosten der kommenden Generationen wirtschaftet, konsumiert und Ressourcen aufbraucht, ohne deren Nachwachsen zu garantieren?

Die Frage der Gerechtigkeit als Kerngedanke von Nachhaltigkeit wurde 1987 im sog. Brundtland-Bericht „Our Common Future“ (Unsere gemeinsame Zukunft) herausgestellt (Pufé, 2014, S. 41). Der Bericht ist nach der Vorsitzenden der Sachverständigenkommission, der Norwegerin Gro Harlem Brundtland, benannt. Im Auftrag der UN sollte die 1983 gegründete, unabhängige Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED) einen Bericht vorlegen, wie eine langfristig tragfähige, umweltschonende Entwicklung im Weltmaßstab bis zum Jahr 2000 und darüber hinaus möglich sein kann. Die Definition dieser Brundtland-Kommission gilt Pufé (2014, S. 41) zufolge „bis heute als <<klassische>> und am weitesten anerkannte Definition und Leitbildbeschreibung von nachhaltiger Entwicklung“. Brundtland definierte wie folgt: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die gewährleistet, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig lebende“ (Brundtland, 1987; Zit. nach Pufé, 2014, S. 42). Damit ist seitens der Vereinten Nationen bzw. der

WCED intendiert, „eine dauerhafte Erfüllung der Grundbedürfnisse aller Menschen weltweit unter Berücksichtigung der *Tragekapazität der natürlichen Umwelt* sowie der Konfliktlinien zwischen Umwelt- und Naturschutz, Armutsbekämpfung und Wirtschaftswachstum“ (ebd., S. 429) zu sichern.

Das Verdienst des Brundtland-Berichts war, den Begriff nachhaltige Entwicklung erstmals als globales Leitbild der Entwicklung einer breiten Öffentlichkeit nahegebracht zu haben. Und dies indem er einen Aspekt hervorhob, der gemeinhin radikal vernachlässigt wird: Globale Umweltprobleme sind hauptsächlich das Resultat der nicht-nachhaltigen Konsum- und Produktionsmuster im Norden und der großen Armut im Süden. (Pufé, 2014, S. 42)

So forcierte der Bericht eine gerechtigkeitsbezogene Definition der Nachhaltigkeit (ebd., S. 42). Auf diesem Hintergrund verbindet die obige Definition zwei Gerechtigkeitsaspekte:

- Die Generationengerechtigkeit (schon heute auf die Bedarfe der kommenden Generationen von ‚morgen‘ achten) und
- Die globale Gerechtigkeit (zwischen globalem Norden und globalem Süden bzw. zwischen Reich und Arm).

Die Schweizer Autorinnengruppe Muheim, Künzli David, Bertschy & Wüst (2014) hat dafür die Begriffe „Intergenerationelle Gerechtigkeit“ (S. 25) und „Intragenerationelle Gerechtigkeit“ (S. 26) geprägt und im Verbund mit „Nachhaltigkeit als Vision der gesellschaftlichen Entwicklung“ (S. 25) als die drei Zieldimensionen der nachhaltigen Entwicklung gefasst.

Ergänzend ist auf die genderbezogene Gerechtigkeit hinzuweisen. Die „Geschlechtergerechtigkeit“ (Lang-Wojtasik & Natterer, 2017, S. 376) ist die fünfte der insgesamt 17 Zielmarken der Sustainable Development Goals (SDGs), die am 25.09.2015 von den 193 Mitgliedsstaaten der UN verabschiedet [wurden]“ (ebd., S. 375). Darin wird das Erreichen der „Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen“ (Schreiber & Siege, 2016, S. 49) gefordert, welches die globale Intention der SDGs, „nachhaltige Gerechtigkeit umsetzen zu können (ebd., S. 375), komplettiert.

Zusammenfassend lassen sich im historischen Prozess und der umweltpolitischen Diskussion verschiedene Begriffsbestimmungen zur Nachhaltigkeit bzw. nachhaltigen Entwicklung ausmachen. Je nach Perspektive wird dabei Nachhaltigkeit als ressourcenökonomisches Prinzip oder als Gerechtigkeitsappell an die je aktuelle Generation gesehen. Beide Begriffsverständnisse vereint als zwei Seiten derselben Medaille folgende Aspekte:

- Es handelt sich um grundsätzliche Leitideen oder Leitbilder, um deren Konkretisierung sich die politischen Auseinandersetzungen der beteiligten Gruppen (z. B. Staaten, Interessengruppen) bemühen müssen (Muheim et al., 2014, S. 20).
- Sie beinhalten eine Transformation der aktuellen Wirtschafts- und Lebensbedingungen inklusive der Werthaltungen einer Mehrheit der Menschheit, damit die geforderten bzw. erwünschten positiven Effekte tatsächlich erreicht werden können: „Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein grundsätzlicher mentaler Wandel in unserer Gesellschaft“ (Kohler & Schulte Ostermann, 2015b, S. 7)

- Es handelt sich um normative Konzepte, d.h. es werden darin Wertvorstellungen oder künftige Entwicklungen als erstrebenswerte Zielzustände in Form von Appellen, Zielformulierungen und Soll-Zuständen formuliert ( Muheim et al., 2014, S. 21 ff.).

Die begriffliche Unterscheidung zwischen Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung (NE) fasst Pufé folgendermaßen: Nachhaltigkeit verweist auf einen Zustand, Statik, Beständigkeit; nachhaltige Entwicklung impliziert Bewegung, Dynamik, das Prozesshafte sowie das Werden und Entstehende (2014, S. 43). Dies unterstreichen auch Muheim et al. (2014, S. 22): „Die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung einer NE kann also nicht statisch verstanden werden, sondern unterliegt ständigen Wandlungsprozessen“.

Mit Blick auf die immer wieder kontrovers diskutierte Bedeutung von Nachhaltigkeit oder nachhaltiger Entwicklung in der (Fach-)Öffentlichkeit bietet nach Muheim et al. (2014, S. 21 ff.) die Unterscheidung von zwei Bedeutungs- bzw. Abstraktionsebenen eine Orientierung:

- Auf der *Ebene 1* bezeichnet Nachhaltigkeit eine „regulative Leitidee“ (ebd., S. 21), an der die gesellschaftliche Entwicklung ausgerichtet werden soll. Bei gesamtgesellschaftlichen Veränderungen soll geprüft werden, ob sie mit dem Ziel in Einklang zu bringen sind, dass allen Menschen – heute und auch in Zukunft – ein gutes Leben ermöglicht werden kann (Muheim et al., 2014, S. 21). Auf dieser Ebene werden also die grundsätzlichen Anforderungen formuliert und es soll Orientierung gegeben werden.
- Auf der „Ebene der Konkretisierung“ (ebd., S. 22) wird eine Konkretisierung von Nachhaltigkeit vorgenommen (*Ebene 2*). Dabei geht es darum aufzuzeigen, „wie die gesellschaftliche Entwicklung zu gestalten ist, damit allen gegenwärtigen und zukünftigen Menschen ein ‹ gutes › Leben ermöglicht werden kann“ (ebd., S. 22). Es werden hier also (Handlungs-)Ziele und Maßnahmen beschrieben, um eine nachhaltige Entwicklung zu realisieren. Dies geschieht in einem Aushandlungsprozess von möglichst vielen, beteiligten Interessengruppen. Alle notwendigen Maßnahmen müssen dabei an die spezifischen Bedingungen angepasst werden können. „Damit ist gemeint, dass jede Generation für sich prüfen und festhalten muss, was Nachhaltigkeit ganz konkret bedeutet und bezogen auf einzelne Teilbereiche des menschlichen Lebens bedeuten könnte und welche Schritte hin zu einer zukunftsfähigen Entwicklung notwendig sind.“ (Muheim et al., 2014, S. 22).

### 2.1.2.2 Dimensionen, Modelle und Strategien der Nachhaltigkeit

Es gibt verschiedene Modelle, um die vielfältigen Bedingungen und Zusammenhänge von Faktoren zur Realisierung von Nachhaltigkeit in eine übersichtliche und komprimierte Struktur zu bekommen. Geläufig ist in vielen Publikationen zur Nachhaltigkeit die Unterscheidung von drei Dimensionen: Ökonomie, Ökologie und Soziales (Enquetekommission, 1998; siehe Bormann, 2017, S. 295). Teilweise wird die Kultur als vierte Dimension ergänzt oder in die soziale Dimension (z. B. als sozio-kulturelle Dimension) integriert (z. B. in Kohler & Lude, 2012, S. 13; Muheim et al., 2014, S. 42). Eine Zusammenstellung verschiedener Modelle, ihre Weiterentwicklung und inhaltlichen Differenzen findet sich z. B. in Pufé (2014, S. 118-125). Ein explizites Vier-Dimensionen-Modell haben z. B. Stoltenberg (2011c, S. 40 ff.) vorgeschlagen.



Während das (ältere) Drei-Säulen-Modell wegen der isolierten Darstellungen der drei Dimensionen von Ökonomie, Ökologie und Sozialem inzwischen nicht mehr adäquat erscheint, bricht das Schnittmengen- bzw. Dreidimensionenmodell das Nebeneinander der genannten Bereiche auf und macht die Verbindungen der Dimensionen sichtbar. Jede Dimension weist zu den beiden anderen Überschneidungen auf, in deren Schnittmengen sich die Kernwerte befinden: „überlebensfähig, erträglich und gerecht“ (Pufé, 2014, S. 121). Bei der Beachtung aller drei Dimensionen resultiert auf längere Sicht eine dauerhafte (nachhaltige) Realisierung von Projekten, Produkten und Entwicklungen.

Am Beispiel Wald finden sich in Abbildung 1 Beispiele für konkrete Inhalte der drei Dimensionen (nach Kohler & Lude, 2012, S. 13; Überschneidungsbegriffe ergänzt aus Pufé, 2014, S. 121). Zum Drei-Dimensionenmodell passt die o.g. Gerechtigkeitsdefinition von Brundtland als Leitgedanke nachhaltiger Entwicklung. Denn sie fordert, „dass wir nicht auf Kosten der Menschen in anderen Regionen unserer Erde oder auf Kosten nachfolgender Generationen leben dürfen. Da Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen, kann dies nur gelingen, wenn ökologische, ökonomische und soziale Bedingungen und Ziele menschlichen Handelns in Einklang gebracht werden können.

Nachhaltige Entwicklung verbindet folglich wirtschaftlichen Fortschritt mit sozialer Gerechtigkeit und dem Schutz der natürlichen Umwelt“ (Kohler & Lude, 2012, S. 10).

Eine Weiterentwicklung dieser Modelle stellt nach Ansicht von Pufé (2014, S. 121) das sog. Nachhaltigkeitsdreieck dar. Dessen Vorzüge sind es, dass alle drei Dimensionen durch die Vereinigung in einem gleichschenkligen Dreieck auf gleiche Weise miteinander verbunden sind und so „ein gemeinsames Ganzes“ (Pufé, 2014, S. 121) abbilden. Darüber hinaus erlaubt dieses vom Forschungszentrum Karlsruhe entwickelte Nachhaltigkeitsdreieck, Schwerpunktsetzungen in einer oder zwei der drei Dimensionen aufzuzeigen, ohne dass das Insgesamt der drei Bereiche durch die integrierte Darstellung ganz aus dem Blick gerät (Pufé, 2014, S. 121 ff.).

Da in einigen der Kita-relevanten Dimensionen-Darstellungen neben dem Drei-Dimensionen- oder Dreiecksmodell auch die Kultur als eigene Dimension abgebildet wird, wodurch ein Nachhaltigkeits-Viereck entsteht, wird dieses hier der Vollständigkeit halber mit abgebildet. Beispielsweise wird im Projekt Leuchtpol (Stoltenberg, Benoist & Kosler, 2013) oder im Konzept der KITA 21 (Stoltenberg & Thielebein-Pohl, 2011) das Vierfelder-Modell verwendet (siehe Abbildung 2; nach Stoltenberg, 2011c, S. 47, leicht mod.; d. V.).

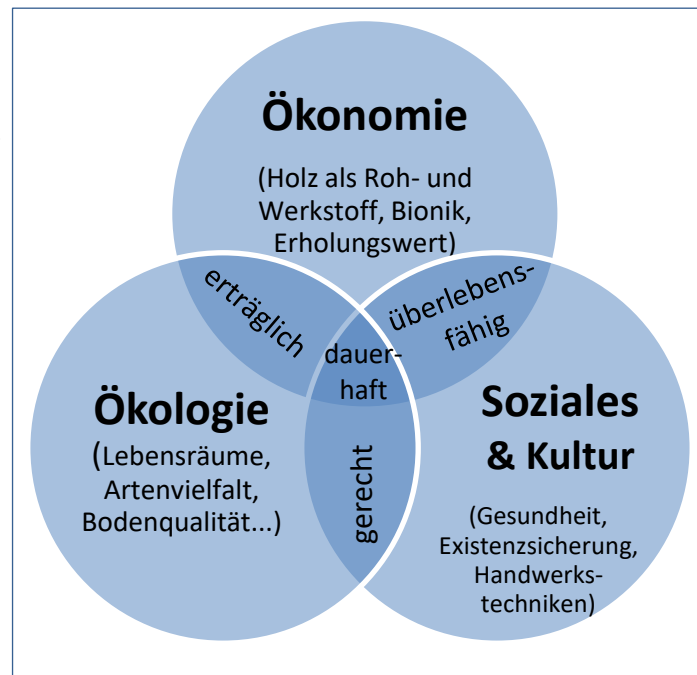


Abbildung 1: Schnittmengen- bzw. Dreiklangs-/ Drei-Dimensionenmodell am Beispiel Wald

Eine weiter ausdifferenzierte Variante des Dreiecks in Anlehnung an das sog. Gibbsche Dreieck wurde von Hauff & Kleine (2009) als das „integrierende Nachhaltigkeitsdreieck“ (Pufé, 2014, SS. 123 ff.) entwickelt. In dieser Variante ist es möglich, näher auf die Verhältnisse einzugehen, mit denen die jeweiligen Dimensionen beteiligt sind. In den verschiedenen Feldern der Abbildung sind die Kombinationen jeweils eingetragen.

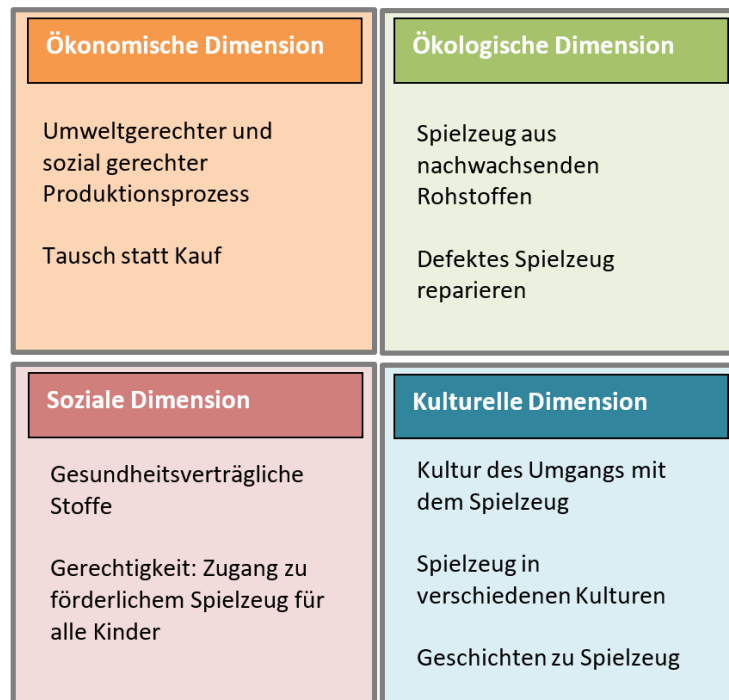


Abbildung 2: Nachhaltigkeitsviereck am Beispiel Spielzeug

Der Vorteil dieser Modelle liegt darin, dass man sich bei der Planung von Bildungsangeboten zur Nachhaltigkeit damit vergewissern kann, ob bzw. welche der Dimensionen darin wirklich enthalten sind und ob die Intensität der jeweils angesprochenen Dimensionen der eigenen Intention gerecht wird.

Vorausblickend auf die später beschriebene Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern unter BNE-Gesichtspunkten ist zu betonen, dass in dieser Studie Bilderbücher dann als BNE-relevant herangezogen werden, wenn neben der sozial-kulturellen oder ökonomischen Dimension auf jeden Fall auch die ökologische Dimension eine Rolle spielt (wenn auch nicht zwingend eine dominante Rolle). Dahinter steht die Überlegung, dass es sonst zu einer erheblichen Ausweitung bzw. Aufblähung der Sammlung von Bilderbüchern für den geplanten Empfehlungskatalog von BNE-Bilderbüchern resultieren würde und der ursprüngliche Kern des Nachhaltigkeitsdenkens, nämlich der fortwährenden Existenz unter der Perspektive begrenzter Ressourcen, aus dem Blick geraten könnte.

Exemplarisch sei dies am Beispiel von Bilderbüchern zum Thema Flucht und Migration verdeutlicht. Zu diesem Thema sind in den letzten Jahren etliche Bilderbücher erschienen. Bei Anwendung eines weiten BNE-Begriffsverständnisses würde dieses Thema (SDG Nr. 16: „Friede, Gerechtigkeit [...]“ (Lang-Wojtasik & Natterer, 2017, S. 376) einer nachhaltigen globalen Entwicklung zugeordnet werden. Wenn allerdings die ökologische Dimension in solch einem Bilderbuch gar nicht enthalten ist, dann wird es in dieser Studie nicht mit einbezogen. Würden hingegen in dem Bilderbuch auch Aspekte von Klimaflüchtlingen einbezogen oder umweltbedingte (ökologische) Flucht- / Migrationsfaktoren dargestellt, dann wird das Buch wieder als BNE-relevant im Sinne dieser Studie eingestuft. Mit diesem Vorgehen wird der Problematik

Sorge getragen, eine immer weitergehende Verwässerung des Nachhaltigkeitsbegriffs – der im Extrem alle für den Menschen überlebensrelevanten Zukunftsthemen der Erde fassen würde –, zu vermeiden. Diese Gefahr einer „fortlaufenden Entgrenzung des Begriffs [von BNE]“ wurde auch im Zuge der Ausdifferenzierung der SDGs kritisiert (Schreiber, 2017, S. 31). Damit tendiert das in dieser Studie vorgestellte Konzept zur BNE-bezogenen Bilderbuchanalyse und -beurteilung in Richtung einer starken Nachhaltigkeit (Pufé, 2014, S. 117). Das bedeutet, dass Belange der Ökologie / des Umweltschutzes in den Vordergrund gerückt und Zweifel an einer rein technologischen Lösung der großen Probleme der Erde (Klimawandel, Biodiversitätsverlust, globaler Welthunger, Ressourcenverbrauch etc.) ohne nachhaltigkeitsbezogener Transformation bisheriger Maximen des Wirtschaftens und Konsumierens gehegt werden. Ein ungebremses wirtschaftliches Wachstum bei gleichzeitig voranschreitender Weltbevölkerung in den nächsten Jahrzehnten stellt die Tragfähigkeit der Erde immer mehr in Frage, so dass neben Effizienzstrategien (neue, verbesserte Technologien) auch vermehrt Konsistenz- (Recycling) und Subsistenzstrategien (Beschränkung, Verzicht, Wachstumsbegrenzung) zum Einsatz kommen müssen.

Der Vorrang der ökologischen Dimension wird somit aus der Abhängigkeit der ökonomischen und soziokulturellen Dimension von der Intaktheit und (dauerhaften) Verfügbarkeit der natürlichen Grundlagen des Planeten begründet. Da in verschiedenen Zusammenhängen auf die Nachhaltigkeitsstrategien Bezug genommen wird, werden diese in Abbildung 3 kurz skizziert (nach Pufé, 2014, S. 134 ff., 194 f.):

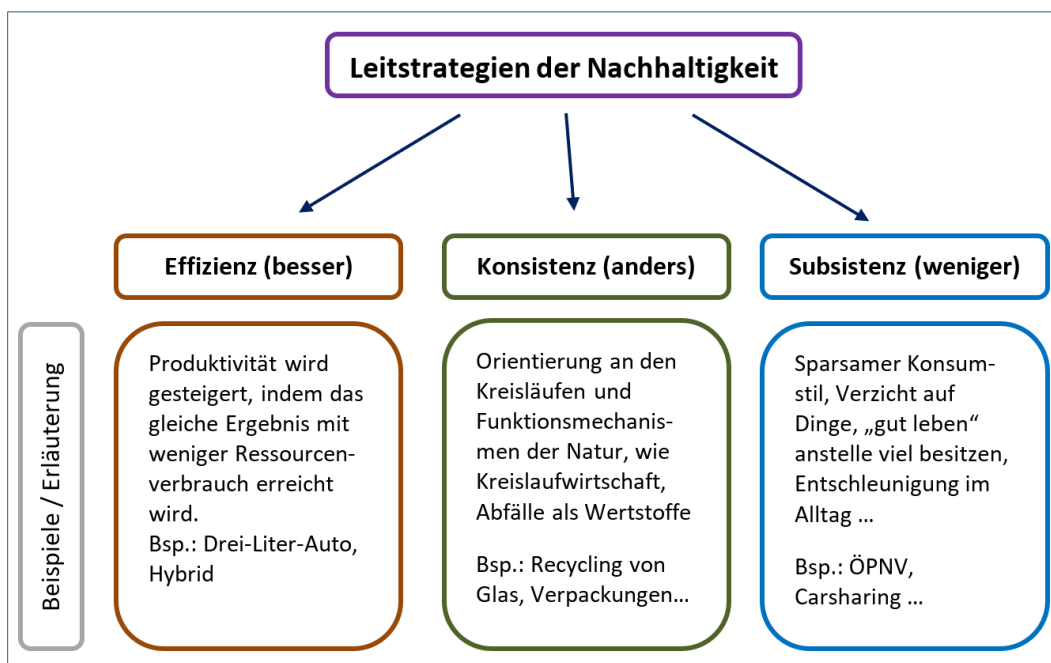


Abbildung 3: Die drei Leitstrategien der Nachhaltigkeit

### 2.1.2.3 Zum Begriffsverständnis der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

„Die Wurzeln der BNE sind in der Konferenz der Vereinten Nationen über die Umwelt des Menschen in Stockholm 1972 zu finden, in deren Folge sich das allgemeine Bewusstsein für ökologische Herausforderungen und die Umwelterziehung entwickelten“ (Schreiber, 2017, S. 30). Im Verbund mit der von der UNESCO 1974 verabschiedeten „Empfehlung über die Erziehung

zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (Schreiber, 2017, S. 30) lagen damit Referenzdokumente bereit, die für die Entwicklung der BNE (und dem Globalen Lernen) von großer Bedeutung waren. Im Jahre 1998 kam der „Orientierungsrahmen Bildung für nachhaltige Entwicklung der Bund-Länder-Kommission hinzu (de Haan & Harenberg, 1999, S. 58-60), welcher ein Set aus sechs didaktischen Prinzipien und diesen jeweils zugeordneten Schlüsselqualifikationen zur Konkretisierung des BNE-Leitbildes anbot (z. B. „System- und Problemlöseorientierung“ als ein didaktisches Prinzip und „Systemisches (vernetztes) Denken“ als Schlüsselqualifikation; de Haan & Harenberg, 1999, S. 59). In ihrer Expertise kritisierten de Haan und Harenberg auch die bisherige „Ökologielastigkeit“ der Debatte um die Bildung für nachhaltige Entwicklung [...]. Zu wenig wurden bisher in der Diskussion um eine veränderte Umweltbildung die ökonomische wie die soziale Seite der nachhaltigen Entwicklung bedacht“ (1999, S. 10). Mit dem BNE-Konzept ist daher eine „kulturelle Wende in der Umweltbildung“ nach Ansicht von de Haan et al. (1997; Zit. nach Lude, 2014a, S. 9) verbunden. Aus dieser Perspektive wird verständlich, dass BNE als übergeordnetes Konzept verstanden werden kann, „das Schnittbereiche zu anderen Konzepten hat, wie zur Umweltbildung, zum Globalen Lernen, der Friedensbildung, der Verbraucher- und Ernährungsbildung“ (Lude, 2014, S. 7). Allerdings „trugen die Zielsetzungen und Aktivitäten im Rahmen der UN-Dekade [2005-2014] zu einer fortlaufenden Entgrenzung des Begriffs bei“ (Schreiber, 2017, S. 31). Dies hängt auch damit zusammen, „dass der Begriff *nachhaltig* sehr oft nicht im Sinne von *zukunftsfähig* verwendet wird und als opportunistischer Trendterminus zum Etikett mit positiver Konnotation aber eben unscharfer Denotation degeneriert [ist]“ (ebd., S. 31), was aus Sicht der Skeptiker zu einer „Verwässerung des Begriffs und einer bis zur Unkenntlichkeit reichenden Deformation“ (Lude, 2019, S. 14) führen kann.

Der Begriff „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wird im Folgenden unter Bezug auf die in Kapitel 2.1.2.1 dargelegten ressourcenökonomischen und gerechtigkeitsbasierten Nachhaltigkeitsdefinitionen wie folgt verstanden: „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Konzept, das Kindern und Erwachsenen nachhaltiges Denken und Handeln vermittelt“ (Lude, 2014a, S. 7). Dabei impliziert das Begriffsverständnis von Armin Lude zur Nachhaltigkeit die *Zukunftsfähigkeit*, wie eine ergänzende Formulierung aufzeigt: „Alle Menschen sollen befähigt werden, zukunftsfähig zu denken und zu handeln“ (Lude, 2019, S. 14). Der Bildung wird bei der Konkretisierung und Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung (NE) eine wesentliche Rolle zugeschrieben. „Aus diesem Grunde rief die UNO die Jahre 2005 bis 2014 als Weltdekade ‹Bildung für eine nachhaltige Entwicklung› aus, mit dem Ziel, BNE in den Bildungssystemen weltweit zu etablieren und zu fördern“ (Muheim et al., 2014, S. 20)<sup>2</sup>. In Deutschland haben sich in

---

<sup>2</sup> „Am 20. Dezember 2002 beschloss die Vollversammlung der Vereinten Nationen auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg, für die Jahre 2005 bis 2014 eine Weltdekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (Education for Sustainable Development (ESD)) auszurufen. Ihr Ziel ist es, durch Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung der in Rio beschlossenen und in Johannesburg bekräftigten Agenda 21, Kapitel 36, beizutragen und die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern“ (UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung – Lexikon der Nachhaltigkeit der Aachener Stiftung Kathy Beys [LdN], 13.11.2015). Die Umsetzung im

der Folgezeit verschiedene Ansätze zur Umsetzung der BNE mit teilweise unterschiedlichen Kriterien entwickelt (Details in Kohler & Lude, 2012, S. 12)<sup>3</sup>. „In Deutschland hat sich die Konzeption der Gestaltungskompetenz inzwischen durchgesetzt [...], obwohl es auch alternative Ansätze gibt“ (Kohler & Lude, 2012, S. 12). Das Konzept der Gestaltungskompetenz von de Haan et al. (2008) fußt auf dem „Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD [...]: autonom handeln können, in heterogenen Gruppen agieren können und Medien sowie Tools interaktiv nutzen können“ (de Haan et al., 2008, S. 12). Es orientiert sich zudem an der Kompetenzdefinition von F. Weinert, die ergänzend zu kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung auch die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten integriert, „um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.; Zit. nach de Haan et al., 2008, S. 183). Das im Jahr 2008 überarbeitete Konzept der „Gestaltungskompetenzen“ nach de Haan et al. differenziert 12 miteinander verzahnte Teilkompetenzen aus, welche die heranwachsende Generation und die Erwachsenen erwerben sollen, um eine nachhaltige Zukunft mitgestalten zu können. Diese Teilkompetenzen sind z. B. vorausschauendes Denken und Handeln (antizipatorische Kompetenz), gemeinsames Planen und Handeln (kooperative Kompetenz), disziplinübergreifende Erkenntnisgewinnung, Entwickeln von Empathie und Solidarität für andere (Benachteiligte und die Natur) sowie Nutzung von Vorstellungen über Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage (de Haan et al., 2008, S. 188; 237-242). Da diese Kompetenzformulierungen einen relativ hohen Anspruch an die Entwicklungsvoraussetzungen erkennen lassen, stellt sich die Frage nach dem Transfer des Ansatzes auf das Entwicklungsniveau von Kindern im Kindergartenalter, worauf in Kapitel 2.1.3 zu Konzeptualisierungen der BNE in den Kindertageseinrichtungen (KiTas) eingegangen wird. Mit Blick auf die KiTas kommt es darauf an, Themenfelder in ihrer ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Vernetzung auszuwählen und entwicklungsadäquat zu bearbeiten, die „einen Bezug zum Alltagsleben der Kinder aufweisen. Im Idealfall werden gemeinsam mit den Kindern kindgerechte Möglichkeiten für ein nachhaltiges Handeln erarbeitet“ (Kohler & Schulte Ostermann, 2015b, S. 8).

Als gemeinsamer Kern verschiedener BNE-Definitionen zeigt sich die Befähigung der Menschen an einer nachhaltigen, lebenswerten Zukunft mitwirken zu können. Dies spiegelt auch die UN-Definition im Zuge der BNE-Weltdekade wider: „Die globale Vision der Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“ (UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung – LdN, 13.11.2015).

Als Weiterführung der UN Dekade (2005-2014) wurde von den UN die Agenda 2030 verabschiedet: „Die Agenda 2030 ist ein Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand“ (UN, 2015; Zit. nach Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Sep. 2017, Präambel, S. 7). Als Teil der Agenda 2030 wurden die 17 Sustainable Development

---

deutschen Bildungssystem wurde von der beauftragten Deutschen Kommission der UNESCO (Deutsche UNESCO Kommission [DUK]) vorangetrieben.

<sup>3</sup> In Kohler und Lude (2012, S. 12) und Lude (2014a, S. 11) werden dazu die näheren Quellen und Autor:innen aufgezeigt: Seybold (2009), Künzli David und Bertschy (2008), Rieckmann (2011), de Haan & Harenberg (1999) sowie Kohler und Lude (2012).

Goals (SDGs) verabschiedet, welche den „Rahmen für die Bewältigung der immensen Herausforderungen“ (ebd., S. 7) mit dem Zieljahr 2030 abstecken. „Das vom Bildungsministerium (BMBF) federführend gestaltete Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2015-2019) zielt darauf ab, BNE unter dem Leitgedanken *vom Projekt zur Struktur* noch breiter in der formalen und non-formalen Bildung sowie in der Gesellschaft zu verankern“ (Schreiber, 2017, S. 30). Innerhalb der 17 SDGs der Agenda 2030 wird die BNE als Wesenskern von Ziel 4 (Bildung / quality education) gefasst und dort in Teilziel 4.7 genauer erläutert:

4. QUALITY EDUCATION: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern [...]. 4.7: bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fähigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, global citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.

(UN / SDGs; Zit. nach Scheiber & Siege, 2016, S. 49)

#### **2.1.2.4 Begriffsverwendung von Nachhaltigkeit und BNE in dieser Studie**

Angesichts der begrifflichen Vielfalt und Bedeutungsdivergenzen im Verständnis von Nachhaltigkeit und BNE ist eine Präzisierung der hier zugrunde gelegten Begriffsverständnisses notwendig. Unter Bezug auf die Ausführungen in den Kapiteln 2.1.2.1 bis 2.1.2.3 werden die beiden Begriffe wie folgt verwendet:<sup>4</sup>

##### **Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung**

Der Begriff der *Nachhaltigkeit* wird mit der ressourcenökonomischen und der gerechtigkeitsbasierten Bedeutungskomponente verwendet. Er stellt ein normatives Konzept dar.

- *Ressourcenökonomische Dimension*: Nachhaltigkeit bedeutet ein umweltverträgliches und ressourcensensibles Bewusstsein in der Nutzung von Dingen, so dass die ökologische Systemregeneration mit dem Ziel einer fortwährenden Existenz des planetaren Systems (möglichst innerhalb der planetaren Grenzen) aufrecht erhalten werden kann.
- *Gerechtigkeitsbasierte Dimension*: Nachhaltigkeit gründet sich auf die Beachtung einer gerechten Bedürfniserfüllung aller Menschen, d.h. der aktuell lebenden Menschen im globalen Norden und globalen Süden gleichermaßen wie der zukünftigen Generationen unter Einbezug der Geschlechtergerechtigkeit. Daher ist Nachhaltigkeit immer vorausschauend, in die Zukunft gerichtet.

*Nachhaltige Entwicklung* verweist dabei auf den Prozess- und Aushandlungscharakter von Nachhaltigkeit unter integrativer Beachtung der Dimensionen von Ökologie, Ökonomie und Soziales / Kultur (z. B. was genau eine gerechte Verteilung von Gütern bedeutet, was mit Bedürfnissen und ihrer Erfüllung genauer gemeint ist und welche Schritte dorthin zu unterneh-

---

<sup>4</sup> Da in den Begriffsklärungen verschiedene Quellen der Kapitel 2.1.2.1 bis 2.1.2.3 komprimiert werden, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die dort benannten Quellenangaben verwiesen.

men sind). Nachhaltige *Entwicklung* resultiert aus dem normativen Charakter von Nachhaltigkeit als wünschenswertem Soll-Zustand.

In Kurzform bedeutet hier Nachhaltigkeit, „sich für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen einzusetzen, Gerechtigkeit weltweit und zwischen den Generationen zu gestalten und bisherige Lebens-, Wirtschafts- und Konsummuster im Sinne von Nachhaltigkeitsstrategien neu und umzudenken“ (Schubert, 2017, S. 11).

### **Bildung von nachhaltiger Entwicklung (BNE)**

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird als ein Konzept verstanden, das den Menschen nachhaltiges (zukunftsfähiges) Denken und Handeln vermittelt. Die BNE integriert – in Abgrenzung z. B. zur Umweltbildung – in simultaner Beachtung die Nachhaltigkeitsdimensionen der Ökologie, Ökonomie und Soziales / Kultur. Dabei zielt sie darauf ab, der heranwachsenden Generation und den Erwachsenen altersadäquate Gestaltungskompetenzen zu vermitteln, um (zunehmend) autonom und eigenverantwortlich an der Entwicklung einer nachhaltigen und lebenswerten Zukunft mitzuwirken. BNE zielt auf nachhaltigkeitsbezogenes Wissen und Verhaltensweisen, auf nachhaltigkeitspezifische Werthaltungen und Lebensstile ab. Als transformatorisches, visionäres Konzept unterliegt BNE dem Leitgedanken einer tiefgreifenden („Großen“) Transformation hin zu einer zukunftsfähigen (Welt-)Gesellschaft.

Die Konkretisierung der BNE ist von den jeweiligen Zielgruppen bzw. den Entwicklungsvoraussetzungen abhängig. In dieser Studie wird auf die Zielgruppe der 3- bis 6-jährigen Kinder mit entsprechenden entwicklungsbezogenen Adaptionen fokussiert.

Mit Blick auf den hier relevanten Bereich der BNE-bezogenen Arbeit in der KiTa sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Die Kinder sollen an die Zielsetzungen der BNE unter Beachtung entwicklungspsychologischer Voraussetzungen und Möglichkeiten allmählich herangeführt werden (z. B. Sensibilisierung für unterschiedliche Wertvorstellungen oder Zielkonflikte, Empathie für Benachteiligte aufbauen, erstes Erkennen von systemischen Zusammenhängen).
- Die Kinder sollen Impulse zum Aufbau eines nachhaltigkeitsorientierten Lebensstiles erhalten (Werte, Einstellungen, konkrete Verhaltensweisen).
- Dabei soll die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Kinder als Subjekte ihres Bildungsprozesses beachtet und gefördert werden.<sup>5</sup>
- In didaktischer Hinsicht ist auf die Interessen, Fragen, Bedürfnisse und die Lebenssituation der Kinder zu achten (Lebensweltbezug, Entwicklungsadäquatheit)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Hierbei ist das „Überwältigungsverbot“ (d.h. keine politisch-weltanschauliche Indoktrinierung der Kinder) ebenso zu beachten wie das „Kontroversitätsgebot“ (d.h. das Recht auf eigene Meinung und das Kennenlernen verschiedener Positionen und Meinungen bei kontroversen Themen anstelle von ‚Zensur‘ oder Einheitsdenken). Diese Kriterien stammen aus dem Beutelsbacher Konsens von 1976 (von Hans-Georg Wehling) für die politische Bildung (Beutelsbacher Konsens – Bundeszentrale für politische Bildung [bpb] (07.04.2011) und werden auch in der BNE zugrunde gelegt (siehe auch Späth und Schubert, 2013a, S. 23); Altersadaption an die KiTa: d. Verf.

<sup>6</sup> „Denn Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist dann erfolgreich, wenn sie die Themen und den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt“ (Schubert, 2017, S. 13).

## **2.1.3 Verortung von BNE in den Tageseinrichtungen für Kinder**

### **2.1.3.1 Begründungslinien zur Implementierung von BNE in der KiTa**

Die „großen Probleme der Erde“ (Hutter, Blessing & Köthe, 2012), gebündelt in den globalen Herausforderungen von Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Ressourcenverknappung, Umweltverschmutzung und Flächenverlust, Bevölkerungswachstum und Armut, haben seit Längerem auch Einzug genommen in den Lebensalltag von Kindern und bestimmen in zunehmendem Maße die inhaltliche Agenda der KiTas. Kinder „stellen Fragen und wollen ihre Umwelt verstehen. Sie wachsen in einer zunehmend komplexen und globalisierten Welt auf. Sie brauchen Orientierung und Erfahrungsräume zu gesellschaftlichen Werten – insbesondere auch zu nachhaltiger Entwicklung“ (Schubert, 2017, S. 10). Kinder bekommen häufig mehr von globalen Themen oder Katastrophen mit, als Erwachsene ahnen. „Sie haben vielleicht von der Gefährdung der Elefanten gehört und wollen Tierschützer werden. Bei Katastrophen wie dem Reaktorunfall in Fukushima (2011) oder dem Wirbelsturm auf den Philippinen (2013) bekamen sie mit, was die Medien berichteten (Fritz & Schubert, 2014, S. 7). „Kinder erleben Erwachsene, die im Angesicht von Katastrophen betroffen reagieren. Sie nehmen Ängste, Sorgen oder Hilflosigkeit der Erwachsenen wahr und spüren, dass ihre Fragen nicht erwünscht sind. Das kann Kinder verunsichern und zu Ängsten führen“ (Fritz & Schubert, 2014, S. 7). Daher bietet der Einbezug von BNE in die KiTa auch die Chance der emotionalen Aufarbeitung der mit den globalen Veränderungen und bedrohlichen (Umwelt-)Ereignissen verbundenen Fragen und Zukunftssorgen der Kinder. Angesichts der Dynamik globalisierter Lebenszusammenhänge und sich verschärfender Gefährdungsszenarien im Kontext planetarer Belastungsgrenzen (siehe Kapitel 2.1.1; Rockström et al., 2009; Rahmstorf & Schellnhuber, 2019) stellt sich die zentrale elementardidaktische Herausforderung, wie man Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bereits in der KiTa als Querschnittsthema integrieren und mit welchen Methoden und Medien man dabei auf wissenschaftlich fundierter Basis arbeiten kann (z. B. Fritz & Schubert, 2014; Bascopé, Perasso & Reiss, 2019). Da der Elementarbereich ein „großes Potential für die Ermöglichung von BNE bietet“ (Benoist, in: Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2015, S. 94), ist die Erforschung didaktisch-methodischer Konzeptualisierungen und die Auslotung ihrer Optimierungschancen ein zukunftsrelevantes Anliegen. Dass in diesem Gebiet ein erheblicher Forschungsmangel besteht, haben z. B. Bascopé, Perasso und Reiss (2019, S. 7) herausgestellt: „On ECE [early childhood education], ESD [education for sustainable development] addresses the flaws and limitations of current early-childhood education and sustainability approaches“. Angesichts der z.T. hohen Anforderungen, die mit dem Erwerb von Gestaltungskompetenzen verbunden sind, wurden immer wieder skeptische Stimmen laut, die auf eine potenzielle Verfrühung im Einbezug der BNE im vorschulischen Alter hinwiesen. Ein zentrales Vorurteil lautete: „Das Konzept ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ sei viel zu kognitiv ausgerichtet, als dass es für den Elementarbereich taugte“ (Stoltenberg, Benoist & Kosler, 2013, S. 11). „Ist das Thema nicht zu komplex und abstrakt für dieses Alter? Sind junge Kinder



damit vielleicht überfordert?“ (Fritz & Schubert, 2014, S. 6)<sup>7</sup>. Hinzu kam auch die Befürchtung, dass ein Konkurrenz- oder Verdrängungsverhältnis zu anderen, als besonders wichtig erachteten elementarpädagogischen Aufgaben- und Themenfeldern (z. B. zu MINT-Bildungsförderung oder zur frühen (Zweit-)Sprachbildung) resultieren könnte (Stoltenberg et al., 2013, S. 11). Diesen Argumentationen wurde entgegen gehalten, dass der Einbezug der BNE in der KiTa unter Beachtung der didaktischen Prinzipien der Lebensweltorientierung und Entwicklungsadäquatheit (Schubert, 2017, S. 13) erfolgt. Fachgremien der DUK erarbeiteten zur frühkindlichen Bildung passende Konzepte (Schubert, 2017, S. 11). Zudem ist BNE kein alternatives, konkurrierendes ‚Verdrängungskonzept‘, sondern kann als Perspektivwechsel in die bisherigen, als besonders relevant erachteten Themenfelder wie z. B. MINT und Sprachförderung integriert werden: „Mit der »Nachhaltigkeitsbrille« erweitert sich der Blick in die bisherige Arbeit. Es geht darum, Themen weiterzuführen und miteinander zu verknüpfen oder bei der Auswahl von neuen Fragen/Themen aus der Lebenswelt der Kinder die »Nachhaltigkeitsbrille« aufzusetzen. BNE in der KiTa ist somit kein zusätzliches, additives Einzelthema, sondern „ein anderer Blick auf die Praxis“ (Fritz & Schubert, 2014, S. 5) im Sinne eines querschnittlichen Perspektivwechsels in der Art und Weise der inhaltlichen Auseinandersetzung und mit neu ausgerichteten Kompetenzschwerpunkten. Auch die DUK wies 2010 in ihrem Diskussionsbeitrag „Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln“ explizit auf die Kompatibilität der BNE mit Sprachbildung und naturwissenschaftlicher Bildung hin (DUK, 2011, S. 43).

Ein weiterer Grund für den Einbezug der BNE in die elementarpädagogische Bildungsarbeit liegt in der Sachlogik der frühzeitigen Prägung nachhaltigkeitsrelevanter Einstellungen, Werthaltungen, Gewohnheiten und Lebensstile begründet, um der Herausbildung nicht-nachhaltiger Ausprägungen entgegenzuwirken. „Die frühe Kindheit ist eine besonders sensible Phase körperlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklungen eines Kindes. Was Menschen sich in der frühen Kindheit an Grundfertigkeiten, Werthaltungen und Überzeugungen aneignen, spielt eine große Rolle dafür, wie sie sich in ihrem weiteren Leben sich selbst, ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt gegenüber verhalten“ (DUK, 2011, S. 42). Damit wird der Zukunfts- und Anschlussfähigkeit der Bildung von Kindern Sorge getragen. Es wird als besondere Chance der primären Sozialisation in der ersten außerfamiliären Institution (abgesehen von einem davor gelagerten Krippenbesuch) gesehen, von Beginn der kindlichen Entwicklung an nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Werthaltungen zu fördern sowie nachhaltigkeitsbewusste Lebensstile anzuregen, anstelle in späteren Jahren (späte Kindheit, Jugend- und Erwachsenenalter) ein mühsames Umlernen in Gang setzen zu müssen. In ihrem systematischen Review von 30 peer-reviewten Artikeln zur Implementierung von BNE im Elementarbereich resümieren – wie in der Einleitung bereits angeführt – Bascopé, Perasso & Reiss hierzu wie folgt: „Against a view of young children as not ready to be taught about critical societal issues, the literature tends to agree not only about the pertinence of ESD [education for sustainable development] in early-childhood, but also on the necessity to foster child-centered approa-

---

<sup>7</sup> Im Themenheft „Auf dem Weg zur nachhaltigen Kita“ richtete die Herausgeberin von KiTa BW, Ute Walker, noch 2019 die (rhetorische) Frage an die Leser:innen: „Ist das Thema als frühkindliches Bildungsthema nicht ein bisschen zu groß, um es im Kindergarten zu behandeln?“ (Walker, 2019).

ches to start the development of abilities, attitudes and values für sustainable development from an earlier age". Die Forschungen zur Änderungsresistenz von Einstellungen auch im Bereich z. B. umweltbezogener Haltungen oder Gewohnheiten (habits) stützt diese Argumentation des frühzeitigen Beginns: „In the environmental domain, habits appear to be important predictors of many different behaviours“ (Steg & de Groot, 2019, S. 240), wie z. B. in den Bereichen Mobilitätsverhalten, Ernährung, Energieverbrauch. „Habits are usually considered as *barriers* against pro-environmental behaviour, which interfere with pro-environmental intentions of norms“ (ebd., S. 240). Versuche zur Veränderung von Gewohnheiten erwiesen sich insbesondere bei verfestigten Habits als schwierig: „Changing habitual behaviour is extremely difficult evidenced because many well-established interventions techniques [...] often fail“ (ebd., S. 246). „Thus, an intervention strategy aiming at changing habitual behaviour has to address the issue of deactivating old habits; while new habits are being created, old habit traces still exist, and carry the risk of relapses“ (ebd., S. 247). Diese Herausforderungen können mit einer nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit in den KiTas von Beginn an umgangen werden. Darüber hinaus kann mit der frühen Ausprägung nachhaltigkeitsbezogener Einstellungen und Werthaltungen der zusätzliche Effekt genutzt werden, dass nachhaltigkeits sensibilisierte Kinder als „change-agents“ (Bascopé et al., 2019, S. 9) in ihrem unmittelbaren Lebenskontext auch als Impulsgeber der Nachhaltigkeit fungieren können. „The objective is to raise change-agents actively involved in sustainability measures in their own locality“ (ebd., S. 9).

Ein dritter Begründungsstrang zur BNE-Implementierung in die KiTas hängt (wie bereits in der Umweltbildung) mit der zunehmenden Naturentfremdung vieler Kinder aufgrund veränderter Bedingungen des Aufwachsens von Kindern seit den 1980er Jahren zusammen. Stichworte wie der Schwund an Naturraum und Brachflächen, Verhäuslichung, Medienkindheit, Technologisierung und Digitalisierung, verplante und beaufsichtigte Kindheit (Kohler, 2014, S. 80; Bolay & Reichle, 2014, S. 36) machen plakativ auf die Tendenz der „Entfremdung von der Natur“ (Bolay & Reichle, 2014, S. 36) aufmerksam, wobei trotz des aktuell sich vollziehenden Gegen-trends mittels Angeboten wie Wald- und Naturkindergärten oder Naturtagen „bislang nur ein Bruchteil der Kinder in Deutschland die Möglichkeit hat, regelmäßig an naturpädagogischen Angeboten teilzunehmen“ (Kohler, 2014, S. 81). Angesichts der monierten „Wissenserosion in Sachen Natur“ (Hutter, Blessing & Köthe, 2012, S. 13), die mit der Naturentfremdung einhergeht, droht die oft zitierte Sachlogik der Umweltschutz-Trias von „Kennen – (Wert-)Schätzen – Schützen“ verlustig zu gehen.<sup>8</sup> „Wird aber ein eingetretener Artenverlust nachträglich überhaupt als Verlust wahrgenommen? Menschen empfinden als Wert meist nur, was sie kennen oder aus der Kindheit gekannt haben. Was ihnen lediglich noch aus Erzählungen der Vorgenerationen bekannt ist, wird deutlich weniger stark oder überhaupt nicht als Verlust empfunden“ (Streit, 2007, S. 11). Hinzu kommt die Problematik, „dass den jüngeren Generationen der Vergleich mit der Vielfalt früherer Jahrzehnte fehlt und deshalb der Rückgang bei der Artenvielfalt als weniger gravierend wahrgenommen wird als von älteren Generationen“ (Beate Jessel, Vorwort der Naturbewusstsein Studie 2015; Bundesamt für Umwelt, Naturschutz, Bau

---

<sup>8</sup> Siehe dazu das Zitat des senegalesischen Umweltschützers Baba Dioum in der Einleitung (S. 1): „Am Ende werden wir nur das bewahren, was wir lieben...“

und Reaktorsicherheit [BMUB], 2015, S. 7). Über die Implementierung der BNE in die KiTas und den damit zusammenhängenden, häufig auch naturpädagogisch geprägten Bildungsarrangements und naturnahen Lernorten eröffnet sich zusammenfassend die Möglichkeit, einen der Naturentfremdung gegenläufigen Entwicklungsprozess zu installieren. Anhand einer Metaanalyse zeigten Raith und Lude in *Startkapital Natur* (2014), „dass Naturerfahrungen zu einer tieferen Naturverbundenheit und einem verbesserten Naturwissen führen und sich positiv auf Umwelteinstellungen und Umwelthandeln auswirken. Der Aufenthalt und die Auseinandersetzung mit Natur ist somit auch eine wesentliche Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang mit Natur“ (Kohler, 2014, S. 80).

Im Jahre 2010 plädierte die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) mit der Publikation „Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln“ für den stärkeren Einbezug der BNE in den deutschen KiTas. Dabei wurden auch Modelle, die dies bereits erprobten, explizit herausgestellt (ebd., S. 44). Zwei davon, das Projekt *Leuchtpol* und *KITA21 – Die Zukunftsgestalter*, werden im Folgenden exemplarisch dargelegt, ergänzt um ein drittes Projekt (*Der Wald ist voller Nachhaltigkeit*), welches auch im Kontext der Weltdekade (2005-2014) mit der Zielsetzung der konzeptionellen Integration der BNE entstanden ist.

### **2.1.3.2 Elementarpädagogische Konzepte zur BNE in der KiTa**

Bei den nachfolgend skizzierten BNE-fokussierten Ansätzen für die elementarpädagogisch Praxis werden die Zielvorstellungen und methodisch-didaktischen Vorstellungen, ggf. auch Materialien / Medien aufgezeigt. Sofern vorhanden, werden Angaben zur wissenschaftlichen Fundierung der Konzepte dargelegt. Vorausgreifend auf die Analysen zur Bilderbuchforschung hinsichtlich der Beachtung von Bilderbüchern zur BNE und ggf. verfügbarer Beurteilungskriterien (siehe Kapitel 2.2 bis 2.4) werden für die hier dargelegten Konzepte jeweils am Abschnittsende ein Hinweis zur Frage des Einbezug von BNE-spezifischen Bilderbüchern (und ggf. Beurteilungskriterien) gegeben. Da im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung bereits im Jahr 2007 auf das Bildungspotenzial von Bilderbüchern im Lernbereich Globale Entwicklung explizit hingewiesen wurde (BMZ & KMK, 2007, S. 60), kann von einer frühzeitigen Information der einschlägigen Akteure im Themenfeld der BNE als gegeben vorausgesetzt werden.

#### **KITA21 - Die Zukunftsgestalter**

Das Projekt „KITA21 - Die Zukunftsgestalter“ wurde 2009 von Ute Stoltenberg (Leuphana Universität, Lüneburg, Institut für integrative Studien) und Ralf Thielebein-Pohl (S.O.F. – Safe Our Future- Umweltstiftung Hamburg) entwickelt. Das Konzept will KiTas dabei unterstützen, mit dem Konzept der BNE zu arbeiten und eine neue Sichtweise auf bisherige Aufgaben und Arbeitsweisen zu erlangen. Dadurch sollen neue motivierende Impulse gesetzt und Kompetenzen für eine „verantwortungsvolle Zukunftsgestaltung“ (Stoltenberg & Thielebein-Pohl, 2011a, S. 9) gefördert werden. Im Konzept KITA21 wird explizit darauf hingewiesen, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung „keine neue zusätzliche Anforderung an Bildungseinrichtungen und die Beschäftigten [stellt]“ (ebd., S. 9), sondern als grundlegende Orientierung und Ergänzung der vorhandenen Lernbereiche zu verstehen ist. Strukturebend wurden hierfür

verschiedene Elemente in das Konzept integriert: Ein Werterahmen, ein bestimmtes Naturverständnis, Bildungsziele, Kriterien für die Auswahl von Inhalten und Methoden, neue Perspektiven und Denkmodelle (Stoltenberg, 2011c, S. 28 ff.). Der Werterahmen nimmt insbesondere die Achtung der Menschenwürde (inkl. Recht auf politische Beteiligung, Partizipation), den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen (Biodiversität) und die Herstellung von Gerechtigkeit für die heute lebenden und die zukünftigen Generationen (BNE-Definition des Brundtland-Berichts) in den Blick (ebd., S. 29 ff.).

Als Ziele der BNE im Konzept von KITA21 wurden der Aufbau einer „Werthaltung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung“ und „Sensibilisierung und Wahrnehmungsfähigkeit [...] für gelingende Mensch-Natur-Beziehungen und für gelingende Beziehungen der Menschen untereinander“ (ebd., S. 33) herausgestellt. Auch der Wissensaufbau im Sinne von „Grundeinsichten zu zentralen Fragen des Lebens“ und die „Gestaltungskompetenz: sich an der Gestaltung des eigenen Lebens im Kontext sozialen Miteinanders beteiligen zu können – im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung“ (ebd., S. 33) sind Teil der Zielformulierung.

Die in dem Konzept bearbeiteten Themenfelder und Bildungsinhalte einer BNE ergeben sich aus der Trias von Lebensgrundlagen, Lebensprozesse und Lebensorte. Dabei wird betont, dass BNE-Themen „keine »Schulthemen«, sondern »Lebensthemen« sind“ (ebd., S. 36), zu welchen die Kinder bereits eigene Erfahrungen gemacht haben. Beispiele solcher Lebensthemen wären Erlebnisse beim Einkaufen im Supermarkt, ein Tagesausflug in den nahegelegenen Wald, eine Fahrt mit dem Zug zum Museum oder das gemeinsame Vorbereiten einer Veranstaltung, z. B. für ein Fest. Zur Analyse und Vorbereitung von BNE-Themen, z. B. Ernährung oder Spielzeug wird das Nachhaltigkeitsviereck genutzt (ebd., S. 41; siehe Kapitel 2.1.2.2).

Das Konzept stellt verschiedene Methoden und Arbeitsweisen zur BNE in der KiTa vor. Dazu gehört unter anderem die Methode der Partizipation als grundlegendes didaktisches Prinzip (Einbettung in eine Kultur der Nachhaltigkeit, in der Kinder beteiligt werden) sowie die Grundhaltung der Fachkräfte, die Kinder ernst zu nehmen und ihnen etwas zutrauen („Bildungsprozesse in Ernstsituationen“; ebd., S. 37). Zudem ist es von zentraler Bedeutung, Lern-, Such- und Gestaltungsprozesse zuzulassen und dabei auch Umwege und Widerstände erfahren zu können. Auch der Umgang mit Nichtwissen, Vorausschauendes Denken und Handeln unter Ungewissheit (Was wäre, wenn...?) sind bei der Arbeit bedeutsam. Als konkrete Methoden werden in dem Konzept herausgestellt: Projektarbeit, Spiel, kreatives Gestalten, Medieneinsatz, Experimente, Fragen der Kinder aufgreifen, Einbezug von Expert:innen, Exkursionen und die Recherche im regionalen Umfeld (ebd., S. 37-39). Stoltenberg verweist auf die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkräfte bezüglich der drei Nachhaltigkeitsstrategien: Effizienz-, Konsistenz- und Subsistenzstrategie (siehe Kapitel 2.1.2.2).

Da Kinder ihre grundlegenden Einstellungen und Haltungen zur Welt bereits sehr früh ausbilden, ist zum einen die bei den Erwachsenen beobachtbare Haltung wichtig. [...] Zum anderen können die in den Strategien angesprochenen Zusammenhänge in der Bildungsarbeit mit Kindern auch bewusst gemacht werden. [...] So kann man das Pflegen und Reparieren von Dingen nicht nur mit Geldersparnis, sondern mit einem verantwortlichen Umgang mit Ressourcen erklären. [...] Und dass es Alternativen zur individuellen Anfahrt zur Kita mit dem jeweils eigenen Auto gibt,

eröffnet Kindern (und Eltern) neue ökonomische, soziale, kulturelle und ökologische Sichtweisen. (Stoltenberg, 2011c, S. 43 f.)

Zu dem Konzept liegen Modellprojekte zu verschiedenen Themen vor. Entwickelt wurden diese von KiTas im Rahmen ihrer Kooperation mit KITA21. Die verschiedenen Modellprojekte wurden in der pädagogischen Praxis erprobt und wissenschaftlich ausgewertet (z. B. - Was essen wir heute? - Die Energiedetektive (Thielebein-Pohl & Wunderlich, 2011). Das Auszeichnungsverfahren soll zur „Weiterentwicklung und Verstetigung“ (Thielebein-Pohl, 2011a, S. 85) der BNE in den KiTas beitragen. Dabei wurden auch „Gelingensbedingungen für die Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich“ (Stoltenberg, 2011d) formuliert, auf die im Teil B dieser Arbeit (Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte; siehe Kapitel 6.2) Bezug genommen wird.

Zur Frage des Einbezugs von BNE-spezifischen Bilderbüchern: In den beiden Kapiteln zu den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten für BNE-bezogene Aktivitäten wird kein expliziter Bezug auf Bilderbücher genommen (Stoltenberg, 2011b, 2011c), obwohl das Ausmaß der Konkretisierung dem nicht entgegenstünde. Im Beitrag von 2011c weist Stoltenberg z. B. auf „Experimente“ (ebd., S. 38) und das „Spiel“ (ebd., S. 39) hin, und betont die Nutzung von „Medien“ (ebd., S. 38) und „Medienangebote“ (ebd., 39). Ein expliziter Hinweis auf Bilderbücher im allgemeinen und BNE-spezifische Werke im Besonderen wird dabei nicht gegeben. Auch im zweiten praxisbezogenen Beitrag von Stoltenberg (2011b) finden sich keine diesbezüglichen Angaben, obwohl dort für andere Themen ein höherer Konkretisierungsgrad in der Beschreibung von praktischen Ideen gewählt wurde. Die Implementierung der dezidierten Bilderbuchnutzung hätte z. B. einen Platz finden können in Form eines bilderbuchgestützten „Philosophierens mit Kindern“ (ebd., S. 60), oder zum wertschätzenden, nachhaltigen Umgang mit den Dingen (ebd., S. 60, 67), mit denen das Kind tagtäglich zu tun hat (auch solchen, die mit „ehemaligen Bäumen“ (ebd., S. 60) zu tun haben, wie „Tischen, Stühlen, Holzbausteinen ebenso wie zu Musikinstrumenten“ (ebd., S. 60). Auch beim Hinweis zur Nutzung von „Was wäre wenn-Geschichten“ (ebd., S. 64) wäre ein Bilderbuchbezug adäquat gewesen. Fazit: Der Bilderbucheinbezug wird in KITA21 noch nicht realisiert, zumindest nicht transparent gemacht.

### **Das Projekt „Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben!“**

Unter dem Titel „Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben!“ wurde das erste bundesweite Modellprojekt zur Einführung von BNE in den Elementarbereich unter der Leitung von Ute Stoltenberg, Barbara Benoist und Thorsten Kosler realisiert. In der 4-jährigen Laufzeit des Projekts von 2009 bis 2012 mit dem Themenfokus „Energie & Umwelt neu erleben!“ beteiligten sich insgesamt etwa 4.000 Kindertageseinrichtungen in allen Bundesländern (ausgenommen Baden-Württemberg), gemäß dem Projektziel, etwa 10 % aller Kitas bundesweit zu erreichen. Das Projekt wurde an der Leuphana-Universität Lüneburg am Institut für integrative Studien wissenschaftlich begleitet und prozessbegleitend evaluiert (Stoltenberg et al., 2013). Eine Besonderheit war dabei die Kooperation eines Umweltverbandes (Leuchtpol gGmbH als Tochtergesellschaft der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung - ANU) mit dem Energiekonzern E.ON als Finanzpartner. Dabei wurde ein konstruktiver Dialog der beiden Projekt-

partner gepflegt, denn freilich stellten sich dazu auch Fragen der inhaltlichen Passung in dieser auf den ersten Blick „ungewöhnlichen Kooperation“ (ebd., S. 11).

In den Nachbeben des Pisa-Schocks wurde das Projekt in einer Zeit realisiert, als die naturwissenschaftliche und (fremd-)sprachliche Bildung im Aufmerksamkeitsfokus der Bildungspolitik und -forschung stand. Dennoch gelang es, das wertorientierte Leuchtpol-Projekt umzusetzen. Dabei wurde u.a. Pionierarbeit geleistet hinsichtlich der Frage, ob BNE überhaupt schon für den Elementarbereich (Kinder bis 6 Jahre als Altersgruppe) geeignet sei (Argumentation siehe 2.1.3.1). In der Dokumentation des Forschungsprojekts wurde hingegen an vielen Stellen aufgezeigt, dass dem durchaus ist. Mit dem gewählten inhaltlichen Schwerpunkt Energie und Umwelt „wurde zudem auch ein, für Kindergärten innovatives und bisher kaum bearbeitetes, Themenfeld, das aus der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung zu den Kernfragen der Zukunft gehört, aufgegriffen“ (Stoltenberg et al., 2013, S. 20).

Die Erzieherinnen und Erzieher als Zielgruppe des Projekts erhielten eine kostenlose fünftägige Fortbildung zum Thema BNE und den thematischen Schwerpunkten Energie und Umwelt. Ihre Aufgabe war es dann, auf Basis der Fortbildungsinformationen mit einer Kindergruppe ein Bildungsangebot zu Energie und Umwelt (z. B. Strom, Wasser, Energie, Sonne / Feuer / Licht, Regenerative Energien u.a.) zu realisieren und die eigene Praxis anschließend zu reflektieren (Stoltenberg et al., 2013, S. 115, 223).

Ziele des Projekts und angestrebte Kompetenzen: Aus den Erkenntnissen des Projekts sollten Strategien und Argumente gewonnen werden, die die Qualität der Kitas unter der Perspektive einer „verantwortlichen Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung in der unmittelbaren Praxis, in der Arbeit von Trägern als auch auf bildungspolitischer Ebene unterstützen und fundieren“ (Stoltenberg et al., 2013, S. 20). Ein Kern des Projekts ist der Paradigmenwechsel in der Bildung. Denn angesichts der drastischen Folgen des Klimawandels und den drängenden Aufgaben der Zeit, dagegen anzukämpfen, „geht es darum, einen gesellschaftlichen Wandel einzuleiten“ (Stoltenberg et al., 2013, S. 20). Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte als primäre Zielgruppe des Projekts ist für diesen Wandel von herausragender Bedeutung: Sie sollen als „Change Agents“ (ebd., S. 13), als Anwälte der Großen Transformation mitwirken, bei der nachkommenden Generation – von Anfang an – damit zu beginnen, nachhaltigkeitsförderliche Wertmaßstäbe, Leitbilder und Sichtweisen für ein „gutes Leben“ (Muheim et al., 2014, S. 22) zu wecken. Dies wird mit dem Begriff der transformativen Bildung gefasst. Sehr passend ist hierzu das Zitat von David Orr, der 1994 betonte: „the crisis cannot be solved by the same kind of education that has helped create the problems“ (Orr, 1994, S. 83; Zit. nach Stoltenberg et al., 2013, S. 20).

Das Verständnis von BNE im Elementarbereich wurde im Leuchtpol-Projekt unter Bezug auf die gerechtigkeitsbezogene Sicht auf Nachhaltigkeit der Brundtland-Kommission fundiert. Wie im Projekt KITA21 – Die Zukunftsgestalter stellt auch im Projekt Leuchtpol BNE kein zusätzlich zu bearbeitendes Thema dar, sondern intendiert eine ethische Neuausrichtung, die sich durch alle bisherigen Themen der Kita als „neue Orientierung für Bildungsprozesse“ (Stoltenberg et al., 2013, S. 130) zieht. Auf der Zielebene der Kinder wurde unter Einbezug des Konzepts der Gestaltungskompetenz von de Haan & Harenberg (1999) 10 Teilkompetenzen zugrunde gelegt, wie „Vorausschauend zu denken und zu handeln“, „An Entscheidungsprozessen parti-

zipieren können“ oder „Empathie und Solidarität für Benachteiligte“ entwickeln (Stoltenberg et al., S. 132 f.).

Weitere Parallelen zum Konzept der KITA 21 ist der Einbezug des Nachhaltigkeitsvierecks (Stoltenberg et al., S. 134) und die Arbeit mit den Effizienz-, Konsistenz- und Suffizienzstrategien als didaktische Orientierungspunkte, hier nun ergänzt um die Gerechtigkeitsstrategie (ebd., S. 135). Mit Blick auf die Zielgruppe (Kinder bis sechs Jahre) wurden folgende methodisch-didaktischen Empfehlungen gegeben, die teilweise zugleich auch als Ziel-/ Kompetenzvorstellungen bezogen auf die Kinder gelesen werden können (Stoltenberg et al., S. 35):

- Wissen nicht vorgeben, sondern Kinder an der Wissenssuche und Erkenntnisgewinnung beteiligen. Auch das Lernen, selbst zu beurteilen und zu bewerten, gehört hier dazu.
- Anstelle linearen, eingleisigen Denkens soll vernetztes Denken und Denken in Querbzügen angestoßen werden, das Denken in Alternativen ebenso wie das spekulierende Denken. Dieses passt besser zum zukünftigen Leben unter Unsicherheit.
- Empathie und den Sinn für den Wert von Vielfalt anregen.
- Lernen in Ernstsituationen, um Selbstwirksamkeit zu erfahren.
- Weckung des Möglichkeitssinns, d.h. mit Kindern über die begrenzte eigene Lebenswelt hinausdenken: „Wie machen es andere? Was könnte man anders machen? Was wäre, wenn ...?“.

Als konkrete Methoden in der pädagogischen Arbeit werden u.a. Spiel, Projektarbeit, Philosophieren mit Kindern, entdeckendes Lernen und Experimentieren, all dies unter der Prämisse der ernstgemeinten Partizipation der Kinder, empfohlen. In Abbildung 4 sind die zentralen Elemente einer BNE im Konzept von Leuchtpol visualisiert (vgl. Stoltenberg et al., 2013, S. 133).

Ein wesentliches Ergebnis der Projekt-Evaluation bestand darin, dass es vielen Erzieher:innen gelang „klassische Themen und Aktivitäten aus der pädagogischen Arbeit in Kitas aufzunehmen und so weiterzuentwickeln, dass sie Kindern eine Auseinandersetzung mit ‚Energie und Umwelt‘ als Schlüsselthema einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen“ (ebd., S. 247).

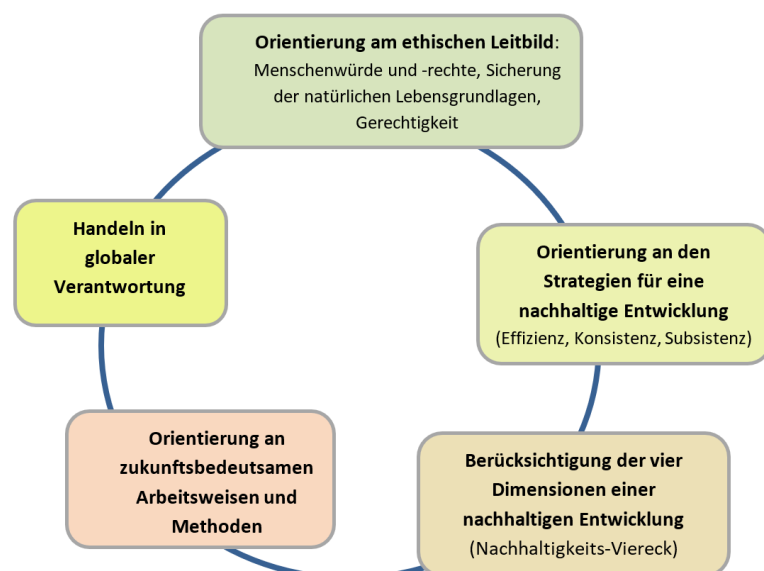


Abbildung 4: Zentrale Aspekte im Konzept des Projekts *Leuchtpol*

Viele Fachkräfte widmeten sich auch über die Projektzeit hinaus dem Themenfeld Energie, wie eine Nachbefragung ergab (ebd., S. 247 f.). Im Kontext des Leuchtpol-Projekts sind mehrere

Praxishefte in der Reihe „Hier spielt die Zukunft“ erschienen (Schubert, Salewski, Späth & Steinberg, 2012; 2013a; 2013b), welche reichhaltige methodisch-didaktische Anregungen und Instrumente bereitstellen, wie pädagogische Fachkräfte das Konzept der BNE im Elementarbereich sich selbst aneignen und für weitere Zielgruppen moderieren können (z. B. Elternabend, Teamfortbildung).

Zur Frage des Einbezugs von BNE-spezifischen Bilderbüchern: Im Rahmenkonzept des Projekts wird auch eine Materialkiste eingesetzt und den Fachkräften im Rahmen der Fortbildung zur Verfügung gestellt. Diese „besteht aus einer Basiskiste, welche dem Thema Energie gewidmet ist und die den TeilnehmerInnen nach dem Einführungsmodul zugesandt wurde sowie vier thematische Vertiefungskisten“ (Stoltenberg et al., 2013). „Die Basiskiste enthält Sach- und Bilderbücher zum Themenfeld Energie, sechs Umwelt-DVDs, Solarspielzeug (Autos und Hub-schrauber), Dynamo- und Schütteltaschenlampe, ein Digital-Thermometer ...“ (ebd., S. 119 f.) und etliche weitere Spiel- und Experimentiermaterialien. Die Analyse der Beschreibung zeigt, dass ein ausgearbeitetes Konzept für BNE-Bilderbücher dabei nicht enthalten, jedenfalls nicht beschrieben ist. Die Bücher selbst beinhalten auch Themen zu erneuerbaren Energieformen (Solarenergie, Wind- und Wasserkraft; ebd., S. 119). Es wurden auf dem Markt verfügbare Materialien (inkl. der Bilderbücher) für die Kisten verwendet (ebd., S. 120).

Als Fazit kann festgehalten werden, dass im Leuchtpol-Konzept ein Bilderbucheinsatz konzeptionell enthalten ist, allerdings auf das Forschungsthema *Energie* hin spezifiziert ist. Die Befunde zu den Rückmeldungen der Teilnehmer:innen an der Fortbildung weisen auf die hohe Attraktivität und den praktischen Nutzen der Materialkiste auch weit über den unmittelbaren Fortbildungszeitraum hinaus hin<sup>9</sup> und zudem auf die Wichtigkeit der Vernetzung von KiTas mit dem Ziel, das entwickelte Material noch mehr untereinander auszutauschen (Stoltenberg et al., 2013, S. 121). Besonders hervorzuheben ist die mit Abstand häufigste Zustimmung in der Nutzung von „Literatur / Buch / Bücher“ (49 %) in der ersten Nachbefragung (ebd., S. 121), wobei eine Unterscheidung zwischen Bilderbüchern und Fachbüchern in diesem Kontext wichtig gewesen wäre. Ob im Rahmen des Einbezugs der Methode des Philosophierens mit Kindern (ebd., S. 220 f.) Bilderbücher zum Einsatz kamen, wird in der Projektbeschreibung nicht angegeben. Hinweise auf Analyse- und Beurteilungskriterien für BNE-spezifische (hier: energiethemabezogene) Bilderbücher sind nicht angegeben, die Gesamtheit der Materialkistenbeschreibung legt dies – da zu spezifisch – nicht nahe.

### **Der Wald ist voller Nachhaltigkeit**

Die Projektsammlung „Der Wald ist voller Nachhaltigkeit“ bündelt 21 naturpädagogische Projektideen für die KiTa unter einem Dach. Das Werk wurde 2015 von Beate Kohler (Forstwirtin und Naturpädagogin) und Ute Schulte Ostermann (Sozialpädagogin, Natur- und Umweltpädagogin) herausgegeben (2015a). Es dokumentiert die Ergebnisse einer Multiplikatoren-schulung von Erzieher:innen und Förster:innen, die in 20 gemischten Tandems in aktuellen BNE-Ansätzen geschult wurden. Dabei haben alle Tandems eigenständig Projektideen entwickelt und mit

---

<sup>9</sup> „Ein halbes Jahr nach Abschluss des Leuchtpol-Projekts werden die Inhalte der Kiste von 94 % weiter genutzt“ (Stoltenberg et al., 2013, S. 120).



Kindergruppen durchgeführt. Projektverantwortliche waren dabei der Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland (BvNW), die Universität Freiburg und das Forum Bildung Natur. Viele weitere Projektpartner waren daran beteiligt, bis hin zum „Kodomo No Mori Kindergarten aus Japan“ (Kohler & Schulte Ostermann, 2015b, S. 5). Die gemeinsame Klammer dieser variantenreich realisierten KiTa-Projekte ist zum einen die Berücksichtigung gemeinsamer BNE-Grundlagen (z. B. den 12 Gestaltungskompetenzen von de Haan et al. 2008), und zum anderen das gemeinsam (weitläufig) bearbeitete Themenfeld „Wald“, was mit dem beruflichen Hintergrund der beiden Herausgeberinnen in Verbindung steht.

Auf jeweils acht Seiten pro Projekt wurden praxisbezogenes Anschauungsmaterial mit Projektbeschreibung inkl. Hintergrundwissen, konkreten Spiel- und Aktionsideen dargestellt. Die Illustrationen und Fotografien ermöglichen einen differenzierten Einblick in die 21 praktisch erprobten Projekte, wie z. B. „Die blaue Kugel – süß und gesund!“ [Die Blaubeere] oder „Wölfe – Herzlich willkommen in Deutschland“ (Kohler & Schulte Ostermann, 2015a, S. 5). Gemäß der Projektmethode werden dabei didaktische Prinzipien wie Partizipation, Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Öffnung nach außen etc. integriert. Die aufgesuchten Lernorte variierten vom Kindergarten hin zum Wald, einen Bach, einer Kläranlage, einer Mühle mit Museum u.a.

Details über den fachlichen und methodisch-didaktischen Hintergrund zu der Projektdokumentation bietet die dazugehörige Broschüre „Mit Schwung in die Nachhaltigkeit“ von Beate Kohler und Ute Schulte Ostermann (2015b). Darin werden die Vorgehensweise bei der Multiplikatorenschulung für das Projekt „Der Wald ist voller Nachhaltigkeit“ aufgezeigt und neben methodisch-didaktischen Anregungen auch exemplarische Veranstaltungen für die Multiplikatoren des BNE-Konzeptes vorgestellt. Dabei werden neben den Gemeinsamkeiten auch die Abgrenzung bzw. Besonderheiten der BNE gegenüber der Waldpädagogik aufgezeigt.

Auf neuere BNE-spezifische Konzepte (Haus der kleinen Forscher (2019); Praxishandbücher ‚Zukunft leben – Welt gestalten‘: Geisler, 2020; Miklitz, 2020), welche nach dem UNESCO-Weltaktionsprogramm (2015-2019) bzw. nach dem hier zugrunde gelegten Analysezeitraum von 2005 bis 2018 publiziert wurden, wird im Rahmen des Fortbildungsmanuskripts für die pädagogischen Fachkräfte in Teil B dieser Arbeit eingegangen (siehe Kapitel 7.6.3). Sie haben aus chronologischen Gründen bei der Entwicklung des Forschungsdesigns noch keine Rolle gespielt.

#### Zur Frage des Einbezugs von BNE-spezifischen Bilderbüchern

Die praxisfokussierte Konzeption der zusammengestellten Projektideen legt auf den ersten Blick eine Bilderbuchfokussierung nicht nahe. Gemäß der Projektanforderungen sollten die Projekte „von einem beobachtbaren Phänomen bzw. von Themen der Kinder im Wald ausgehen“ (Kohler & Schulte Ostermann, 2015a, S. 18). In den Projektskizzen lassen sich diverse Einbezüge von Bilderbüchern (insbesondere Sachbilderbücher und Bestimmungsbücher) in der praktischen Projektumsetzung passend zum Wald- bzw. dem erweiterten Naturkontext des jeweiligen Projekts identifizieren. Beispiele solcher Fotodokumentationen finden sich auf S. 25: Sachbilderbuch zum Teich; S. 26: Bestimmungsbuch Amphibien; S. 110: Sachbilderbuch Wölfe; S. 114: Sachbilderbuch Wasser; S. 137: Bilderbuchbetrachtung im Projekt Erde, dabei Texthinweis: „Wir recherchieren in Büchern und im Internet ...“).

Bei genauerer Betrachtung hätte bei manchen Projekten eine stärkere Berücksichtigung von Bilderbüchern nicht als Recherche-Hilfsmittel, sondern als inhaltlicher Fokus eine sinnvolle

Bereicherung darstellen können. Das Projekt „Ein Baum für den Papierkorb“ (Kristin, Weinelt & Gierke, 2015; in Kohler & Schulte Ostermann, 2015a, S. 31-38) befasste sich mit der Herkunft des Papiers und den Umwelt-/Gütesiegeln („Papier und Nachhaltigkeit“; ebd, S. 37). Dazu hätten auch Bilderbücher (anstelle der „Student 80 Blöcke“ des Schreibwarengeschäfts, siehe Foto S. 37) in den Blick genommen werden können. Auch in der konzeptionellen Beschreibung von Kohler & Schulte Ostermann ist der Blick auf das ‚Wald-Produkt Bilderbuch‘ nicht expliziert (2015a, S. 18). Eine konzeptioneller Bezug zu BNE-bezogenen Bilderbüchern besteht zusammenfassend nicht, ist allerdings aufgrund der Anlage des Konzepts auch weniger zu erwarten.

#### **2.1.4 Positionierung der BNE in den Bildungsplänen für den Elementarbereich und für die Ausbildung von Erzieher:innen (Fokus: Baden-Württemberg und Bayern)**

Eine bundesweit ausgerichtete Analyse zur Frage des Einbezugs der BNE in den Bildungsplänen des Elementarbereichs wurde von Stoltenberg (2008) angefertigt. Sie konnte aufzeigen, dass in den Bildungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich die Forderung des Deutschen Bundestages von 2009, im Zuge der Agenda 21 „das deutsche Bildungssystem umfassend auf nachhaltige Entwicklung auszurichten“ (Stoltenberg, 2011a, S. 21) „bisher kaum Eingang gefunden hat“ (ebd., S. 21), obwohl der Elementarbereich ausdrücklich mit einbezogen werden sollte. Ein expliziter Bezug auf BNE fand sich nur im Bildungsplan von Schleswig-Holstein und Bayern (Stoltenberg, 2008, S. 109). „Dennoch finden sich sowohl im hessischen als auch in weiteren Bildungsplänen Inhalte, Arbeitsweisen und Methoden, die nicht nur eine Nähe zu dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweisen, sondern als deren Bestandteile angesehen werden können“ (ebd., S. 109). Allerdings fehlt es hier an konkreten Hinweisen für die Ausgestaltung durch die Erzieher:innen (ebd., S. 109). Stoltenberg kam zu dem Schluss, dass in verschiedenen Themenfeldern (z. B. Wasser / Energie, Ernährung / Gesundheit) „bedeutsame Bildungsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gefördert werden könnten. Bisher wird das Potenzial dieser Themenstellung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung allerdings bei weitem nicht ausgeschöpft“ (ebd., S. 109). Daher formulierte Stoltenberg zehn Empfehlungen zur Stärkung der Implementierung der BNE im Elementarbereich (2008, S. 112-118). Die erste Empfehlung lautete: „Das Konzept ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ sollte als Orientierung in die Bildungspläne integriert werden“ (ebd., S. 112). Dabei ist auf eine präzise Verwendung des Begriffs der Nachhaltigkeit im Sinne der BNE zu achten (und nicht nur in dem verwässernden Sinne von „lang anhaltend, wirksam“; (ebd., S. 113)). Eine weitere Empfehlung von Stoltenberg lautete:

Um den Erzieherinnen und Erziehern und den weiteren Verantwortlichen im Bereich der Kindertagesstätten eine Arbeit im Sinne von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen, sind die den Plänen zugrunde gelegten Ausführungen zum Bildungsverständnis zu überarbeiten. Da Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht ein neues Themenfeld (und auch nicht der „Ersatz“ für Umweltbildung ist), sondern eine veränderte Perspektive ist, unter der man Themenfelder und Fragen gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenlebens in dieser Welt bearbeitet und Arbeitsweisen und Methoden auswählt, müsste einleitend deutlich werden, was die Gestaltung der

pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ausmacht. (Stoltenberg, 2008, S. 112)

Seit der richtungsweisenden Analyse von Stoltenberg (2008) haben sich etliche Neuerungen in den Bildungsplänen der Bundesländer ergeben. In einer neueren Studie von Singer-Brodowski, Etzkorn, Brock, Grapentin-Rimek & Seggern (2019) konnte „in den Bildungsplänen der Bundesländer eine sehr diverse und in manchen Ländern in den letzten Jahren deutlich zunehmende Thematisierung von BNE und verwandten Konzepten konstatiert werden“ (Singer-Brodowski et al., 2019, S. 98). Dies verdeutlicht, dass in den Jahren nach den Empfehlungen von Stoltenberg eine partielle Sensibilisierung zum Einbezug der Thematik der BNE im den Bereich der frühkindlichen Bildung stattgefunden hat.

Welchen genaueren Stellenwert die BNE in dem zugehörigen Zeitrahmen dieser Arbeit in Baden-Württemberg und Bayern in den elementarpädagogischen Bildungsplänen und in den Bildungsplänen zur Ausbildung der Erzieher:innen einnimmt, wird anhand der folgenden Analyse ermittelt. Dabei wird auf den Sachstand dieser beiden Bundesländer fokussiert, da in der Praktikabilitätsstudie (Teil B) pädagogische Fachkräfte aus Baden-Württemberg und Bayern einbezogen wurden. Der zusätzliche Forschungsaufwand, der mit dem Einbezug von Fachkräften bzw. KiTas in Bayern verbunden war, wurde gezielt in Kauf genommen, um auf diese Weise ergänzend zu Baden-Württemberg als ‚Ursprungsort‘ des Forschungsprojektes das zweite süddeutsche Flächenland in die Studie einbeziehen und so auch verstärkt ländlich und kirchlich geprägte Einrichtungen zu rekrutieren. Auch die angestrebte höhere Variabilität der Ausbildungshintergründe konnte durch den Einbezug von Fachkräften aus Bayern erreicht werden.

#### **2.1.4.1 Verortung der BNE in den Bildungsplänen für den Elementarbereich in Baden-Württemberg und Bayern**

##### **BNE im Orientierungsplan Baden-Württemberg**

Die BNE wird im baden-württembergischen „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weitere Kindertageseinrichtungen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS-BW, 2014), der seit dem 15. März 2011 als Bildungsplan zur Verfügung steht, nur in marginalem Umfang thematisiert. Explizit findet sich im Kapitel zum Bildungsverständnis ein BNE-Hinweis: „Andererseits ist Bildung zukunftsbezogen. Sie muss – auch im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – der nachwachsenden Generation die Voraussetzungen bieten, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln“ (MfKJS-BW, 2014, S. 25 f.). Differenzierte Bezugnahmen zur BNE oder Nachhaltigkeit finden sich an dieser Stelle nicht, zudem ist es die einzige ausdrückliche Nennung einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Orientierungsplan. Weitere inhaltliche Anknüpfungspunkte lassen sich in den Beschreibungen des Bildungs- und Entwicklungsfeldes „Sinn, Werte und Religion“ identifizieren. Darin wird auf die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkräfte hingewiesen: „Sie [Die Erzieherin] steht überzeugend für Sinn- und Wertorientierung, z. B. bezüglich der natürlichen Lebensgrundlagen, der kulturellen und biologischen Vielfalt, der Frage von Gerechtigkeit und globaler Verantwortung. Es ist von besonderer Bedeutung, dass sich Kinder als Teil der Natur erleben und Natur [...] als Teil unseres Lebenszusammenhanges, den wir verantwortlich nutzen und zu erhalten haben

[begreifen]“ (MfKJS-BW, 2014, S. 167). Das nachhaltigkeitsbezogene Ziel dazu lautet: „Kinder bringen sich zusammen mit anderen in die nachhaltige Gestaltung ihres sozialen und ökologischen Umfeldes ein“ (ebd., S. 167).

Diese wenigen BNE-relevanten Hinweise nehmen in Relation zu den gesamten Ausführungen des 173 Seiten umfassenden Orientierungsplans einen stark marginalisierten Status ein. Die Idee von Nachhaltigkeit als Leit- oder Querschnittsthema, welche sich durch alle sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder ziehen könnte bzw. müsste, wurde nicht realisiert. Die Strahlkraft der BNE in die verschiedenen Bildungsdomänen (Sprachbildung, Naturwissenschaftliche Bildung) hinein wurde auch von Stoltenberg (2008) hervorgehoben und hätte daher in den fünf weiteren Bildungs- und Entwicklungsfeldern - Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl (MfKJS-BW, 2014, S. 103) - einen Niederschlag finden sollen. Ebenso wenig wird in Teil A des Orientierungsplan, in dem die richtungsweisenden Grundlagen des Bildungskonzepts formuliert sind, auf die Wichtigkeit der BNE als transformatorisches Konzept hingewiesen, sondern das ko-konstruktivistische Bildungskonzept favorisiert und ausdifferenziert.

### **BNE im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan**

Eine BNE-Thematisierung findet sich im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (Bay-BEP) im Kapitel 7.7 „Umwelt“ (Fthenakis, 2018, S. 278) innerhalb der Leitgedanken. Dort wird „ein verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt und den natürlichen Ressourcen [...] vor dem Hintergrund globaler ökologischer Veränderungen“ (ebd., S. 279) herausgestellt, der durch eine entsprechende Umweltbildung und -erziehung unterstützt wird. Bei der Darstellung zur Wichtigkeit von Umweltbildung durch die zunehmende Umweltverschmutzung und Ressourcenverknappung unter Verweis auf die Agenda 21 wird das Leitbild „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erstmals genannt und der Dreiklang zwischen Ökonomie, Ökologie und Soziales expliziert. In den Bildungs- und Erziehungszielen wird der praktische Umweltschutz und das Umweltbewusstsein benannt. Hierbei wird auf das Erkennen von (ökologischen) Zusammenhängen und Umweltproblemen und der damit verbundenen Verantwortung hingewiesen. Zudem wird die Bedeutsamkeit der Eigeninitiative und Beteiligung von Kindern unterstrichen, was auch in den pädagogischen Leitlinien verankert ist. Die Kinder sollen sich für „eine gesunde Umwelt engagieren und dabei Denken und Handeln im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einüben“ (ebd., S. 281). Der Begriff „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ konnte insgesamt an sechs Stellen im Bildungs- und Erziehungsplan lokalisiert werden. Wie im baden-württembergischen Orientierungsplan fand im Bay-BEP eine übergreifende Verankerung in anderen Bildungsbereichen ebenso wenig statt wie Hinweise auf didaktische Prinzipien zur Umsetzung von BNE oder Bewusstmachung des transformatorischen, paradigmatischen Bildungsanspruches.

#### **2.1.4.2 Positionierung der BNE in den Bildungsplänen für die Ausbildung von Erzieher:innen (Baden-Württemberg und Bayern)**

##### **BNE an der Fachschule für Sozialpädagogik Baden-Württemberg**

Im Vorspann „Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg)“ zum baden-württembergischen Lehrplan für die Erzieherinnen und

Erzieher wird auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsthema hingewiesen (MfKJS-BW, 2010a, S. 4). BNE soll nicht nur in einem separaten Lernfeld bearbeitet, sondern „in ‚Querlage‘ zu allen Handlungsfeldern gedacht werden“ (ebd., S. 4). Der BNE wird eine „Schlüsselfunktion“ (ebd., S. 4) zugewiesen. „Der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern kommt hier in doppelter Hinsicht eine große Bedeutung zu, weil die angehenden pädagogischen Fachkräfte sich selbst ein Verständnis von Nachhaltigkeit aneignen sollen. In einem zweiten Schritt soll nachhaltiges Handeln pädagogisch erarbeitet und umgesetzt werden, damit Kinder und Jugendliche dies möglichst früh erlernen und habitualisieren“ (ebd., S. 4 f.). Weiter heißt es: „In den Lehrplänen zu den Handlungsfeldern und dem Fach ‚Religionslehre/Religionspädagogik‘ lassen sich in vielen Lernsituationen und Themenfeldern einleuchtende wie notwendige Zusammenhänge zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung herstellen“ (ebd., S. 5). Weitergehende Hinweise oder konkrete didaktisch-methodische Anregungen werden nicht gegeben, d. h. eine Konkretisierung dieser Querschnittsaufgabe wird in den einzelnen Lehrplänen der Handlungsfelder nicht ausformuliert, mit einer einzigen Ausnahme im benannten Lehrplan Religionslehre/Religionspädagogik. Darin findet sich der Hinweis zur Auseinandersetzung mit der „nachhaltigen Bewahrung der Schöpfung“ (MfKJS-BW, 2010b, S. 13).

### **BNE an der Fachakademie für Sozialpädagogik Bayern**

Im Lehrplan für die Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern werden an zwei Stellen Bezüge zur Nachhaltigkeit hergestellt. Im Lernfeld 4, „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (BayS-BWK), 2017, S. 51) ist als Kompetenzerwartung vermerkt: Die Auszubildenden „stellen sich dem Anspruch der Nachhaltigkeit als Prinzip globalen Lernens, das eine Vielfalt von sozialen, ökologischen, kulturellen sowie ethischen Fragen berührt“ (BayS-BWK, 2017, S. 51). Im Lernfeld 6, „Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren“ (ebd., S. 66) werden im Bereich der Ökologie und Gesundheitspädagogik die Themen „Nachhaltiger Umweltschutz (z. B. Energieproblematik)“ (ebd., 2017, S. 70) und die „Kooperationsmöglichkeiten mit Institutionen des Gesundheitswesens, der Ernährungs- und Verbraucherberatung und des Natur- und Umweltschutzes“ (ebd., S. 70) aufgeführt. Eine konkrete Nennung oder Ausführung des Begriffs der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ findet sich im untersuchten Lehrplan nicht, vielmehr scheint die Orientierung an typischen Begrifflichkeiten der Umweltbildung zu dominieren. Dies kristallisierte sich auch tendenziell in Bezug auf den Bay-BEP in der Analyse von Stoltenberg (2008) heraus.

Mit dem Weltaktionsprogramm (2015-2019) wurde darauf abgezielt, „Bildung für nachhaltige Entwicklung vom Projekt in die Struktur zu bekommen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), o. J.a). Das Fachforum Frühkindliche Bildung plädierte für die verbindliche Verankerung von BNE in den Bildungsplänen sowie die Integration von BNE in die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Angesichts der Ergebnisse zum aktuell marginalen Stand der BNE-Verortung in den beiden Analysebereichen (Bildungspläne des Elementarbereichs und Lehrpläne für die Ausbildung von Erzieher:innen) in Baden-Württemberg und Bayern muss konstatiert werden, dass den Empfehlungen von Stoltenberg von 2008 nach stärkerer Implementierung von BNE in den jeweils zeitlich danach publizierten kultusministerialen

Dokumenten bislang kaum entsprochen wurde. Inwieweit die allgemein verortete Querschnittsaufgabe BNE sich in der baden-württembergischen Erzieher:innenqualifizierung im konkreten Unterrichtsalltag gestaltet, bedürfte weitergehender Untersuchungen.

Für die Konzeptualisierung der Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte, die an der Praktikabilitätsstudie (Teil B) teilnehmen, ist im Lichte dieser Befunde Sorge zu tragen, Grundlagemodule zur BNE einzubeziehen, um heterogene Vorkenntnisse ausgleichen zu können und den notwendigen Verständnishorizont zur Bilderbuchanalyse unter der BNE-Perspektive bereitzustellen.

Nach den BNE-bezogenen Grundlegungen aus Kapitel 2.1 folgen nun die Analysen zu den Theoriegrundlagen des zweiten Inhaltsbereichs des Forschungsprojektes, dem Forschungsstand zur Nachhaltigkeitsthematik in Bilderbüchern. Dabei werden im ersten Schritt historisch hervorsteckende Repräsentanten der ökologisch orientierten Kinder- und Jugendliteratur (KJLit) einbezogen und auf ihre Affinität zur BNE hin sondiert. Im zweiten Schritt wird der Forschungsstand zur BNE in deutschsprachigen Bilderbüchern aufgezeigt, wie er bis zu Beginn des Forschungsprojektes (2016/2017) vorgelegen hat. Es schließt sich daran als dritter Schritt (Kapitel 2.3) die Skizzierung der Relevanz von Bilderbüchern für die frühkindliche Entwicklung in Verbindung mit der Frage an, welche Forschungsbefunde zur Bilderbuchrezeption von Kindern für diese Studie beachtenswert sind. Im vierten Schritt folgt eine Analyse zum Stand der Entwicklung von Empfehlungskatalogen und Beurteilungskriterien mit dem Fokus auf die Nachhaltigkeitsthematik. Dieser Schritt ist insbesondere mit Blick auf die Praktikabilitätsstudie in Teil B, in der die pädagogischen Fachkräfte BNE-bezogene Bilderbücher analysieren und beurteilen sollen, ein zentrales Thema, an das die Entwicklung eines passgenauen Analyse- und Beurteilungsverfahrens anzuknüpfen ist. Abschließend werden Begriffsklärungen zu den in der Studie einbezogenen Bilderbuchformen dargestellt. Aufgrund der Weite des thematischen Feldes sind komprimierte Darlegungen unumgänglich.

## **2.2 Stand der Forschung zu Bilderbüchern für die Nachhaltigkeitsthematik**

### **2.2.1 Historischer Rückblick auf Bilderbücher im Kontext der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur (1950er Jahre bis zur Jahrtausendwende)**

Als Vorbereitung der Analyse von Bilderbüchern zur Nachhaltigkeitsthematik im Kontext der UN-Dekade zur BNE (2005-2014) wird im Folgenden eine Rückschau auf die Entwicklung der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur (KJLit) von den 1950er Jahren bis etwa zur Jahrtausendwende gegeben. Nach der begrifflichen Klärung zur Bedeutung der ökologischen KJLit wird die Entwicklung in zwei Unterpunkten aufgezeigt: Die Zeit bis etwa 1970 und die beiden Jahrzehnte danach mit Ausblick bis zum Jahr 2000. Anhand exemplarischer Bilderbücher werden ausgewählte Aspekte dieser Zeit – ohne Anspruch auf Vollständigkeit dieser komplexen Entwicklungen – veranschaulicht.

Mit der Etablierung der „Kinderliteratur im ausgehenden 18. Jahrhundert als eigenständige literarische Sparte“ (Lindenpütz, 2000, S. 727) war die Intention von Autoren der Aufklärung darauf gerichtet, „das Wissen ihrer Adressaten über die natürliche und soziale Umwelt“ (ebd.,

S. 727) zu vermehren. Dabei wurde, wie bereits Jean-Jacques Rousseau aufzeigte, „für viele Verfasser die (angenommene) Naturnähe der Kinder zu einer entscheidenden Prämisse ihres kinderliterarischen Schaffens“ (Lindenpütz, 2000, S. 727) und führte in der Romantik<sup>10</sup> zu einer zivilisationskritischen Akzentuierung in der Kinderliteratur. Lindenpütz zufolge strahlt dieses ganzheitliche Bild von der kindlichen Natur als „positives Gegenbild und Wertmaßstab der defizitären Erwachsenenkultur [...] bis in die ökologisch akzentuierten Natur- und Kindheitsbilder der jüngsten Kinder- und Jugendliteratur [hinein]“ (ebd., S. 727).

### **Die Entstehung der ökologischen Kinderliteratur von 1950 bis in die 1970er Jahre**

Im krassen Gegensatz zu dem aufkeimenden ökologischen Bewusstsein im Zuge der *ökologischen Epochenschwelle* ab etwa 1970 stehen die zwei Jahrzehnte davor, nach der Phase des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg: Mit dem Aufblühen der deutschen Wirtschaft sprechen die Historiker vom sog. „1950er Syndrom“ (Pfister, 1995; Zit. nach Bühler, 2016, S. 18). Damit wird die Zeit des Wirtschaftswachstums ohne Bewusstsein für die Schädigungen an der Natur bezeichnet, die mit den ökonomisch-industriellen Prozessen verbunden waren. Die Wohlstandssteigerung und der Demokratisierungsprozess standen in der jungen Bundesrepublik im Vordergrund. „Die »Interpretation« dieser Umweltverschmutzung als gesellschaftliches Syndrom begann erst zwanzig Jahre später“ (Kupper, 2003, S. 328; Zit. nach Bühler, 2016, S. 18) im Kontext der beginnenden globalen Betrachtung der Umweltzerstörung und der Erkenntnis der prekären Lage des Planeten Erde insgesamt, markiert durch den Bericht „limits to growth“ [Grenzen des Wachstums] von Meadows et al. (1972) und der Publikation von Barbara Ward und René Dubos (1972) *Only One Earth. The Care and Maintenance of a Small Planet* (vgl. Bühler, 2016, S. 18), worin aus einer globalen Perspektive u.a. die CO<sub>2</sub>-bedingte Erderwärmung aufgezeigt wurde. Gestützt von mehr als 70 Fachbeiträgen aus 58 Ländern diente dieser Bericht als Vorlage für die erste UN-Umweltkonferenz in Stockholm im Jahre 1972 (Bühler, 2016, S. 18).

Das Aufkeimen der ökologischen KJLit vollzog sich im Zusammenhang mit den „gesellschaftlichen Ökologie-Debatten [...], die seit etwa 1970 in den westlichen Industrienationen einsetzen“ (Lindenpütz, 2000, S. 727). Die Zeit um 1970 wird in der KJLit als *ökologische Epochenschwelle* bezeichnet: „Ökologische Themen gelangen nun auch zunehmend in die Publizistik, Filme und Literatur“ (Bühler, 2016, S. 131). Nicht zuletzt haben auch mit der Ausbreitung des Fernsehens die Natur- bzw. Tierfilme von Heinz Sielmann, Bernhard Grzimek und Horst Stern zur ökologischen Sensibilisierung breiter Massen beigetragen (Bühler, 2016, S. 132; siehe Geschichte der Ökologiebewegung – SWR2 Archivradio, 14.2.2022 den Beitrag zu Horst Stern).

Im Übergangsbereich zwischen dem 1950er Syndrom und der ökologischen Epochenschwelle standen vielfältige Umbruchprozesse, die als Wurzeln der neuen Kinderliteratur anzusehen sind. Die Studentenbewegung gegen Ende der 1960er Jahre begründete nicht nur die

---

<sup>10</sup> Als literarisch-historische Epoche erstreckt sich die Romantik „vom letzten Jahrzehnt des 18. bis ins vierte Jahrzehnt des 19. Jh.s [...] [und] bildet den mittleren Abschnitt zwischen Aufklärung und Realismus“ (Matuschek, 2007, S. 664)

„antiautoritäre Kinderliteratur (1969-1974)“ im Kontext der Erprobung neuer Lebensformen, Erziehungs- und Lebensideen (z. B. Kinderläden, Wohngemeinschaften), sondern beförderte die neue Sichtweise auf Kinder als selbständig denkende und verantwortungsbewusste Wesen als Kern der emanzipatorischen Pädagogik (Kaminski, 2002, S. 322). Und mit Blick auf die Gestaltung von Bilderbüchern entfachte sich im Zuge des wachsenden, von Erwachsenen zunehmend kritisch gesehenen TV-Konsums der Kinder eine „Diskussion über die Notwendigkeit ästhetischer Erziehung schon im Vorschulalter“ (ebd., S. 322). „Die Reformfreude [der frühen 1970er Jahre] wurde begleitet von einer sich ausbreitenden politischen und ökonomisch-ökologischen Krisenstimmung“ (Kaminski, 2002, S. 322), die ihren Niederschlag in der ökologischen KJLit und einer problemorientierten Neuausrichtung fand<sup>11</sup>.

Ein weiterer Modernisierungsaspekt im Kontext der ökologischen Epochenschwelle hängt mit dem Wandel der Kindheitsvorstellungen zusammen. Im Zuge der „Forderung nach der Emanzipation des Kindes und seiner gleichberechtigten Teilhabe an der Welt der Erwachsenen“ (Weinmann, 2018, S. 30) zielte die neue Autorengeneration ab den 1970er Jahren darauf ab, „die Kinder aus den (gesellschaftlichen) Schonräumen in die Wirklichkeit und Widersprüchlichkeit der modernen Industriegesellschaft zurückzuholen“ (ebd., S. 30). In dessen Folge „geriet das Kinderliteraturkonzept der vorangegangenen Epoche in die Kritik“ (ebd., S. 30) und führte zu einer „Annäherung an Erzählweisen, die bislang nur in der Erwachsenenliteratur zu finden waren“ (ebd., S. 30). „Entsprechend der wachsenden Bereitschaft, Kindern mehr zuzugestehen als vorgeblich ›kindliche‹ Malereien, riskieren die Künstler jetzt unterschiedlichste Sujets und Stile“ (Kaminski, 2002, S. 323). Ein „Beispiel für die Stilvielfalt im Bilderbuch der 70er Jahre sind die Bilderbögen von Jörg Müller, die dem Photorealismus verpflichtet sind“ (Kaminski, 2002, S. 323). Im Zuge dieser Enttabuisierung veränderten sich die Themen, literarischen Formen und Gattungsmuster unter Aufweichung der bislang klaren Grenzziehung zwischen Erwachsenen- und Kinderliteratur. Etwa ab Mitte der 1970er Jahre entwickelte sich „die neue Kinderliteratur, die mit Blick auf das implizierte Kindheitsbild als emanzipatorisch oder, mit Blick auf die Themen bzw. Stoffe und die (didaktische) Funktion, als problemorientiert bezeichnet wurde; sie war insgesamt einem sozialkritischen Realismus verpflichtet“ (Weinmann, 2018, S. 31).

### **Zum Begriff der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur**

Als *ökologische KJLit* werden nach Lindenpütz „Texte bezeichnet, in denen es um Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise geht. Diese Literatur ist immer auch Ausdruck des schlechten Gewissens einer Elterngeneration, die befürchten muss, ihren Nachkommen eine unbewohnbare Welt zu hinterlassen“ (Lindenpütz, 2000, S. 728). An anderer Stelle definiert Lindenpütz: „Für die Gesamtheit der an Kinder adressierten Texte, die sich mit Themen des Natur- und Umweltschutzes aus der Per-

---

<sup>11</sup> Allerdings war dies nicht der einzige kinderliterarische Entwicklungsstrang dieser Zeit: „Neben die vielfach explizit politische Kinderliteratur schob sich – durchaus als Reaktion auf Ölschock, Weltwirtschaftskrise und ökologische Krise – zur gleichen Zeit die Fantasy, die dem Bildungsoptimismus der studentischen Protestbewegung widersprach“ (Kaminski, 2002, S. 327).



spektive aktueller ökologischer Diskurse befassen, wird [...] der Terminus *‘ökologische Kinderliteratur’* verwendet“ (1999, S. 20). Weitgehend ähnlich und mit Verweis auf die Pionierarbeit zur ökologischen KJLit-Forschung von Lindenpütz (1999, 2000) definiert Mikota den Begriff der ökologischen KJLit als umweltschutzbezogene Literatur, die „zeitgenössische Diskurse aufgreift, thematisiert und auch nach Lösungen sucht“ (2013, S. 113). „Der Begriff ökologische Kinder- und Jugendliteratur meint hier Texte, in denen die Umwelt und die ökologische Krise thematisiert und problematisiert werden“ (ebd., S. 113). Im Unterschied zu früheren Autorengenerationen, die „durchaus schon über Tiere und Naturschutz schreiben, ohne dass jedoch hierbei eine weiter reichende gesellschaftspolitische Dimension sichtbar wird“ (Lindenpütz, 2000, S. 728), ist den Verfassern der modernen ökologischen KJLit nach Einschätzung von Lindenpütz ein ausgeprägtes Krisenbewusstsein zu eigen: „Das [...] Jahr 1970 markiert keine absolute Schwelle, naturkundlich und naturschützerisch engagierte Texte gab es selbstverständlich auch zuvor. Wohl aber verstärkt sich in den frühen siebziger Jahren das Bewusstsein der Dringlichkeit und Globalität der Probleme, das Naturverständnis wandelt sich: Es geht [...] um die Erhaltung der Erde als Grundlage allen Lebens, die Endlichkeit ihrer Ressourcen sowie um die Abhängigkeit des Menschen von natürlichen Kreisläufen und Gleichgewichten (ökologischer *Umweltbegriff*)“ (Lindenpütz, 1999, S. 18).

Innerhalb der ökologischen KJLit lassen sich nach Mikota (2013, S. 113) zwei Richtungen unterscheiden: „(1) Texte zur ökologischen Aufklärung“ [und] „(2) Dystopien, in denen die Welt durch Umweltkatastrophen zerstört ist“. Eine dreigliedrige Typologie wird von Lindenpütz (1999) vorgeschlagen, indem sie drei „paradigmatische Konzeptionen von Natur und Umwelt im Kinderbuch“ (S. 11) herausstellt: „Ökologische Aufklärung“, „Ethische Fundierung“ und „Postmoderne Zeitdiagnostik“, wobei die letztgenannte Kategorie dystopische KJLit im ökologischen Themenfeld bezeichnet. Die Kinderbuchautor:innen sahen sich nach Einschätzung von Lindenpütz aufgefordert, „innerhalb der verschiedenen kinderliterarischen Gattungen einen Beitrag zur *ökologischen Bildung* ihrer Rezipienten zu leisten“ (Lindenpütz, 1999, S. 18). Um den notwendigen Bewusstseinswandel anzustoßen, erschien es zielführend, auf Kinder und Jugendliche z. B. durch die Umwelterziehung Einfluss zu nehmen. „In diesem Zusammenhang wird von Autoren und Verlagen, Erziehern und Institutionen die KJL [Kinder- und Jugendliteratur] als potentiell Medium ökologischer Bildung entdeckt“ (Lindenpütz, 2000, S. 728).

Im Folgenden werden exemplarisch markante Beispiele der ökologischen KJLit im Bereich der Bilderbuchpublikationen vorgestellt. Inwiefern dabei zwei zeitlichen Vorläufern der Status von Prätexten der ökologischen KJLit zuerkannt werden kann, welche im Jahr 2008 als deutsche Übersetzung neu aufgelegt wurden, wird diesen Beispielen vorgelagert untersucht.

### **Beispiel-Bilderbücher der ökologischen KJLit im Umfeld der ökologischen Epochenschwelle**

„Zwei nahezu klassische Bilderbücher aus den 1960er Jahren, neu aufgelegt“ hat Ines-Bianca Vogdt (2008, S. 43) rezensiert und in den Entstehungskontext der Umweltprobleme in den 1960er Jahren gerückt: „Das Anwachsen der Müllberge, die Zerstörung der Regenwälder, die Verschmutzung der Ozeane und der dramatische Anstieg des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes“ (Vogdt, 2008, S. 43). Im Werk *What Colour is Your World?* (1962 / 2008) hinterfragt Bob Gill die rollenspezifischen Einengungen und standardisierte Sicht auf die Dinge, visuell durch monochrome

Bildgestaltung symbolisiert. Mit provokanten farblichen Neukombinationen wird der Betrachter angeregt, eingefahrene Klischees seiner Vorstellungswelt zu entlarven und über die Kraft der Phantasie mehr Vielfalt und Offenheit in seinen Umweltdeutungen zu entwickeln. Mitgenommen vom Künstler als Befreiungsfigur aus einer allzu schematischen Weltsicht (ebd., S. 17 f.) mutieren die vorgestellten Bildmotive in ungewohnte Anblicke: Der Soldat auf dem braunen Pferd (S. 7 f.) reitet in eine weiße (friedvollere?) Welt hinein (S. 21 f.), die purpurne Welt des Monarchen (S. 11 f.) schlägt ins Grüne um (S. 19) und die blaue Unterwasserwelt des Tauchers (S. 13 f.) changiert in einen Ozean aus sattem Orange (S. 23 f.). Die Interpretation von Vogdt zum Werk von Gill (2008) wird hier nur soweit geteilt, „dass Vorstellungskraft die Welt verwandelt“ (Vogdt, 2008, S. 43) und der Inhalt einen Anstoß zur Hinterfragung der eigenen, begrenzten Weltsicht bieten kann. Die Projektion dieser lebensphilosophisch getönten Aussagen in das von Umweltproblemen geprägte „Katastrophengrau“ (ebd.) der Jetzt-Zeit (2008) nahezu 50 Jahre später wird allerdings weder von der Buchaussage selbst noch von den Verlagsangaben im Zuge der Neuauflage des Werkes gestützt. Der hintere Klappentext verzichtet auf einen expliziten Bezug zur Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsdebatte.<sup>12</sup> Die Hoffnung von Vogdt (2008, S. 43): „Was ist heilsamer für die Welt, als dieser farbige Optimismus?“ bleibt als symbolische Beschwörungsformel zu unspezifisch und für die Anbindung an konkrete Sachfragen im Nachhaltigkeitskontext zu unverbindlich. Ein Bezug z. B. zur Vielfaltsthematik der multikulturellen Weltbevölkerung (etwa in Anknüpfung an die Charta der Vielfalt (2006) deutscher Unternehmen; vgl. Pufé, 2014, S. 133) wird nicht hergestellt.

Auch Vogdts Interpretation des zweiten, neu aufgelegten Werks von Bob Gill und Alastair Reid (2008) *A Balloon for a Blunderbuss* ist von einer anachronistischen Aufoktroierung der Nachhaltigkeitsperspektive geprägt. In „diesem Bilderbuch über das Tauschen“ (Vogdt, 2008, S. 43) steigert sich der Protagonist in immer gewagtere Tauschideen hinein, beginnend mit einem Schmetterling in seinen Händen, der in einer langen Kette von Tauschprozessen schließlich zum Besitz der ganzen Welt führen könnte. „Think of it! I began with a butterfly in my hands and now I own EVERYTHING!“ (Gill & Reid, 1961 / 2008, S. 25). Doch im anschließenden Denouement platzt der Traum vom unerschöpflichen Reichtum und Besitz: Als der Tauschpartner bittet, man möge ihm den Schmetterling doch erst einmal sehen lassen, öffnet der geschäftstüchtige Protagonist seine geschlossenen Hände, woraufhin ihm der prächtige Schmetterling entweicht. Die gesamte phantasierte Tauschkette ist damit hinfällig geworden. Indem Vogdt die verbleibenden zwei weißen Doppelseiten nach dem Ende der Geschichte als bewusst frei gelassene Projektionsfläche deutet, die von den Rezipienten „mit neuen Wünschen gefüllt werden könnten“ (Vogdt, 2008, S. 3), negiert sie im Grunde die nachhaltigkeitsaffine Idee des Gütertauschs im Sinne eines ressourcenschonenden Lebensstil (Konsistenz- und Suffizienz-Prinzip; vgl. Pufé, 2014, S. 137) oder eines postwachstumsökonomischen Lebensstils (ebd., S. 274). Auch die Tatsache, dass die Tauschwünsche des Protagonisten nicht

---

<sup>12</sup> Vielmehr betont der Verlag die Neuauflage mit der Beliebtheit des Buches bei Kindern und Eltern („much loved book“) und verweist auf dessen „entertaining narrative and bold illustrations“ (Gill 2008; hinterer Klappentext). Die paratextuelle Nutzung des Klappentextes, der Kurzwinkel zufolge oft „einen kurzen Werbetext“ (2017, S. 64) enthält und das Interesse wecken soll, bezieht sich nicht auf Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsthemen.

nur materieller Art sind (ein Flaschenschiff, ein Kaugummiautomat, ein Turm, eine ganze Armee), sondern auch den dezidierten Besitz von Natur einschließt (z. B. ein Seepferdchen, ein Zoo, ein ganzer Wald, elf haushohe Eisberge oder ein sattgrüner Dschungel), hätte von Vogdt BNE-spezifisch als das Bedürfnis des Menschen nach (intakter) Natur akzentuiert werden können, welche angesichts des entfliehenden Schmetterlings am Ende der Geschichte (Gill & Reid, 2008, S. 27) als bedrohtes und verletzbares Gut der Menschheit visualisiert und zum Sinnbild einer prekären Wirklichkeit wird. So gesehen treffen beide Analysen von Vogdt nicht den von ihr postulierten Nachhaltigkeitskern der Bilderbücher<sup>13</sup>. Die Mehrfachadressierung beider Bilderbücher lassen zudem fraglich erscheinen, inwieweit für Kinder ein BNE-Gehalt allein durch die Werke schon zugänglich gemacht werden kann, sofern man die Perspektive der (kulturellen) Vielfalt und des suffizienten Lebensstils nicht offensiv im Dialog mit den Kindern integriert. Die beiden Titel können daher nicht mit dem Nimbus „nahezu klassischer“ (Vogdt, 2008, S. 43) BNE-Prätexte versehen werden. Dennoch können sie Vogdts Perspektive folgend für einen BNE-bezogene Bilderbuchbetrachtung mit entsprechenden Gesprächsinitiativen der pädagogischen Fachkraft nutzbar gemacht werden.

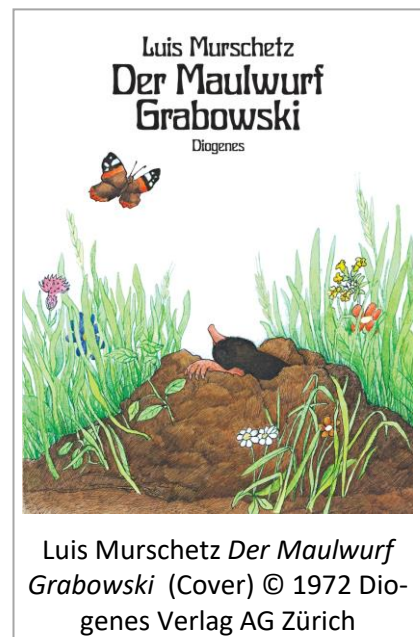
Der Ökoklassiker von Wolf Harrant: *Da ist eine wunderschöne Wiese* (1972), illustriert von Winfried Opgenoorth (1985), markiert Anfang der 1970er Jahre nach Einschätzung der österreichischen Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (STUBE) die Etablierung einer ökologischen, auf Umweltschutz fokussierten Kinderliteratur (STUBE, 2011, S. 8). Die Geschichte zeigt die Entwicklung einer herrlichen Wiese, die durch immer intensivere Beanspruchung durch die (Stadt-)Menschen bei ihren Sonntagsausflügen mit dem Auto zunehmend beeinträchtigt und verbaut wird. Am Ende ist nichts mehr von ihr übrig. Herr Timtim bietet den Menschen eine neue Wiese an. Die Kinder ermahnen „ganz im Duktus jener Zeit“ (STUBE, 2011, S. 8, Nr. 12) streng die Erwachsenen: „Aber diesmal gebt acht und bedenkt, was ihr macht!“ (Harrant, 1972, S. 26).

Auch das bereits zwei Jahre davor publizierte Bilderbuch *Das Städtchen Drumherum* von Mira Lobe (1970) und der Illustratorin Susi Weigel wurde unter Denomination als „preisgekrönter Klassiker der österreichischen Kinderliteratur“ (STUBE, 2011, S. 10, Nr. 15) in den STUBE-Empfehlungskatalog „Wie wir leben (wollen) – Nachhaltigkeit als Thema der Kinder- und Jugendliteratur“ aufgenommen. Hier sind es die Kinder des Bürgermeisters, die mit Unterstützung des kleinen Waldgeistes „Frau Hullewulle“ (Lobe, 1970, S. 17) die Bauabsichten des Bürgermeisters so umwandeln können, dass zur Erweiterung des kleinen Städtchens nicht der Wald abgeholzt, sondern eben drumherum gebaut wird und so der Lebensraum der Tiere und der Wald als Spiel- und Abenteuerbereich der Kinder erhalten bleiben kann.

---

<sup>13</sup> Auch in der Neuauflage von *A Balloon for a Blunderbuss* wird im Klappentext kein Bezug zur Nachhaltigkeit hergestellt, sondern das Amüsement des Tauschens betont: „Their [Gill und Reid] captivating narrative and vivid drawings will delight the youngest and oldest of readers, as well as giving children lots of ideas for fun swaps and trades“ (Gill & Reid, 2008; hinterer Klappentext).

„Die zunehmende Sensibilisierung für die Umweltproblematik hat [...] zum internationalen Erfolg des Bilderbuchs *Der Maulwurf Grabowski* (1972) beigetragen, mit dem der bekannte Cartoonist Luis Murschetz sich in die Kinderliteratur begeben hat“ (Kliwer, 2002, S. 353) (siehe Abb.: Murschetz, 1972, Cover). In dieser Geschichte wird die Lebensraumbedrohung bzw. der Flächenverbrauch am Beispiel des Maulwurfs Grabowski aufgezeigt, dessen unterirdisches Zuhause durch den voranschreitenden Straßenbau durcheinander gewirbelt wird. Mit den zertretenen Maulwurfshäufen durch den wenig einsichtigen Bauern hätte sich Grabowski vermutlich noch arrangieren können. Doch als eines Tages ein Messstab seine Wohnhöhle durchbohrte und Männer begannen, seine angestammte Wiese für die Bauarbeiten zu vermessen, war es mit dem glücklichen Leben vorbei, „...denn hier sollten Hochhäuser mit Tiefgaragen entstehen“ (Murschetz, 1972, S. 18) (siehe Abb. unten: Murschetz, 1972, S. 10-11).



Gegen die anrückenden Bagger und Baumaschinen blieb ihm nur noch die Flucht übrig. Nach einer gefährlichen Flucht gelang es Grabowski schließlich, in einer entfernten, noch unverbauten Wiese eine neue Heimat zu finden. Für die Zielgruppe ab etwa vier Jahren bietet diese spannende Geschichte mit Happy End-Schema wichtige

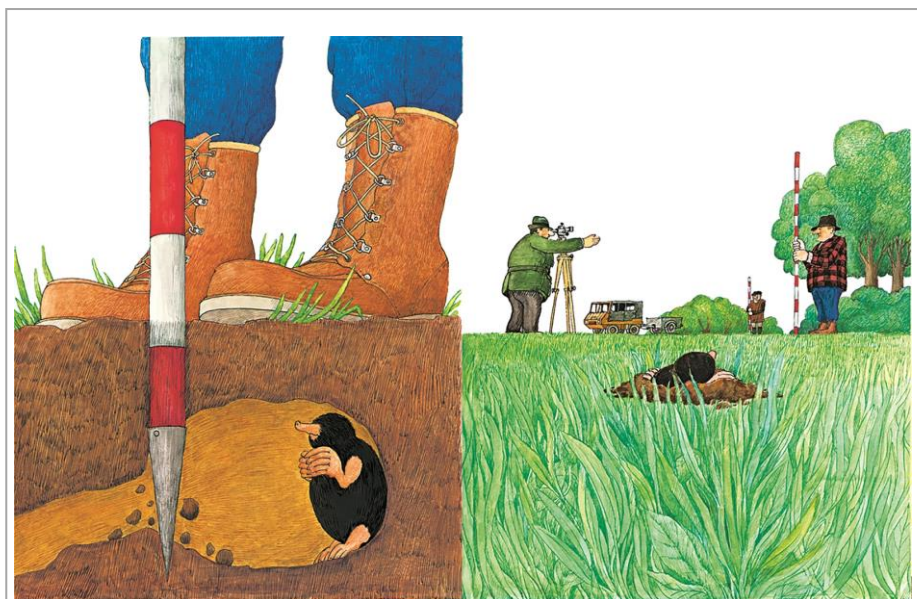


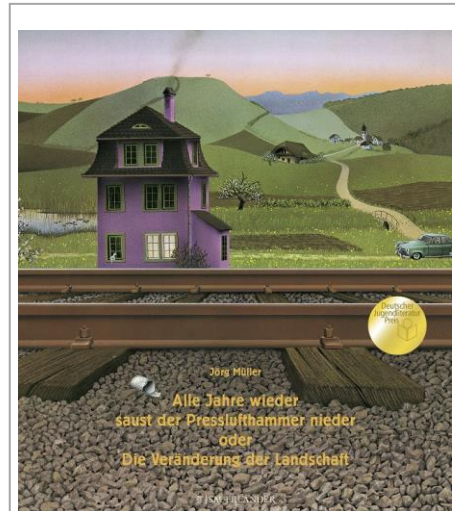
Illustration aus Luis Murschetz *Der Maulwurf Grabowski* Copyright (S. 10-11) © 1972 Diogenes Verlag AG Zürich

Einblicke in die Auswirkungen menschlicher Bautätigkeit. Im anthropomorphisiert dargestellten Maulwurf können sich die Kinder empathisch in seine Ängste, Sorgen und Hoffnungen einfühlen. Im Unterschied zu „zeitgenössischen“ Bilderbüchern zur BNE fällt im Rückblick die Ausblendung von Mitstreitern für die Interessen des Maulwurfs auf, er ist ganz auf sich allein gestellt. Inwiefern die gefundene Lösung von Dauer und das Lösungsschema der Flucht auf Dauer hilfreich sein wird, bleibt offen, da eine Blickerweiterung auf vertiefende Hintergründe und Veränderungen in der Lebenswelt nicht expliziert sind. Dennoch, als Diskussionsimpuls zur Auseinandersetzung über die Vereinbarkeit von Interessen und Bedürfnissen von Mensch

und Tier vermag das Werk auch heute noch wichtige Dienste zu leisten und Betroffenheit sowie Empathie zu wecken.

Ein weiterer Klassiker der ökologischen KJLit ist die bereits zitierte photorealistische Bildermappe *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft* von Jörg Müller (1973). Diese Bildermappe „ist dokumentarisch und engagiert gegen die Umweltzerstörung gerichtet“ (Kaminski, 2002, S. 323). Sie besteht aus sieben textlosen, aufklappbaren Bildtafeln, welche die Veränderung einer Landschaft in Panorama-Ansicht aufzeigen, beginnend am „Mittwoch, 6. Mai 1953“ und endend am „Dienstag, 3. Oktober 1972“ (Müller, 1973 / 1996).

Beim genauen Betrachten und Vergleichen der sich sukzessiv vollziehenden Veränderungen können die Rezipienten den scheinbar schleichenden und dennoch unwiederbringlichen Verlust des Naturraums in den vorüberziehenden Jahren wie in einem Zeitraffer mitverfolgen. Im Unterschied zu den Wimmelbilderbüchern von Ali Mitgutsch mit ihrer Visualisierung einer „heilen Welt“ (Kliwer, 2002, S. 352), zielt das Werk von Müller auf die „Zerstörung der Idylle“ (ebd., S. 352) ab und regt nicht nur zum Vergleichen, sondern auch zum Urteilen an (ebd., S. 353). Auf der vorletzten Bildtafel ist zu erkennen, wie das inzwischen baufällige Haus, das einst inmitten von Wiesen und Feldern am Rande eines Dörfchen stand, nun als letzter Zeuge einer vergangenen Zeit abgerissen wird. Von der damaligen Natur ist nur noch eine verschmutzte Pfütze zu sehen, der letzte Baum liegt gefällt am Boden (siehe Abb.: Müller, 1973 / 1996, Bildtafel 1 und Bildtafel 6).



Jörg Müller (Cover) © 1996 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt a.M.



Illustration von Jörg Müller aus »Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder« (Bildtafel 1) © 1996 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Auf der Schlusstaftel 7 ist die in Tafel 6 (siehe Abb.: Müller, 1973 / 1996, Bildtafel 6) begonnene vierspurige Straße nun fertiggestellt, so dass alle Überbleibsel der Natur nun endgültig zu-

gebaut sind. Auch die Entwicklung des Dörfchens hin zu einer industrialisierten Kleinstadt kann man anhand der Bildtafeln erschließen.

Das Werk war 1973 „etwas ganz Neues in der Bilderbuchwelt. Diese Bestandsaufnahme einer Landschaft und deren baulicher Veränderung innerhalb von nur 20 Jahren machte den Schweizer Künstler gleich international bekannt. 1974 erhielt er dafür den Deutschen Jugendliteraturpreis“ (Fischer-Verlagsangabe, Innenseite der Mappe). Im Vorsatzpapier der Neuauflage der Bildermappe resümiert Jörg Müller 1996 rückblickend wie folgt über das Werk:

Als ich vor über 40 Jahren an diesen Bildern arbeitete, war es nicht meine Absicht, die Kinder zu traumatisieren. Vielmehr dachte ich daran, deren Eltern im Zeitraffer – aber ohne zu werten – vor Augen zu führen, was unsere Generation in der Zeit des ungebrochenen Fortschrittsglaubens selber erlebt hatte. Heute ist der damalige Optimismus einer Zukunftsskepsis und einem viel größeren Umweltbewusstsein gewichen, aber die Zerstörung geht ungebremst weiter, allenfalls mit einem schlechten Gewissen. Die Zerstörungsursachen – Profitgier und Konsumsucht – sind die gleichen geblieben. Daraus sind uns neue Bedrohungen erwachsen. (Müller, 1997 / 1996, Vorsatzpapier)

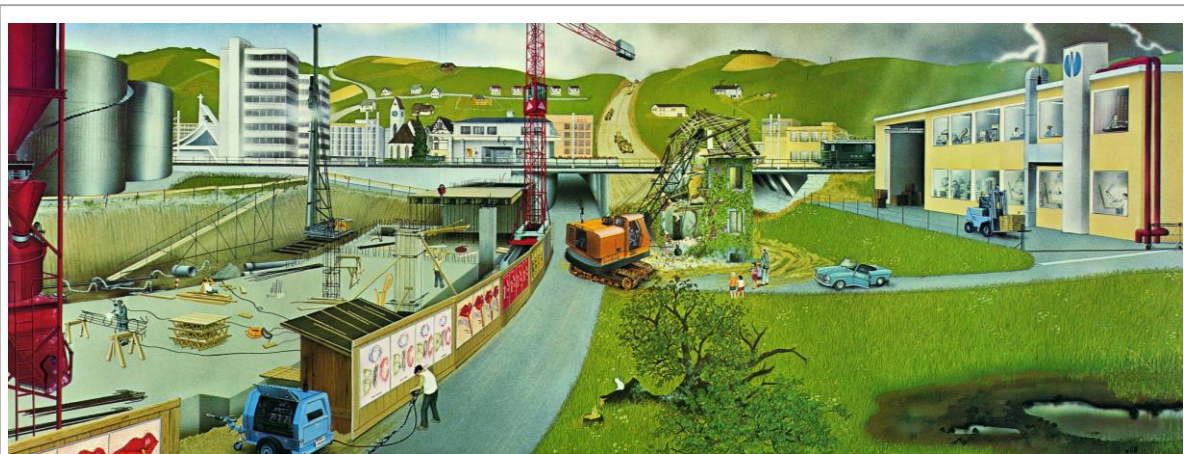


Illustration von Jörg Müller aus »Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder« (Bildtafel 6) © 1996 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Die beiden vorgestellten Werke von Murschetz (1972) und Müller (1973) sind nach Ansicht von Kliewer als „Klassiker der 70er Jahre noch heute in allen Kindergärten präsent“ (2002, S. 352). Beide Werke werden auch von Oeste als Klassiker „mit deutlich gesellschaftskritischer Botschaft“ (2016, S. 396) bezeichnet, die die „ersten problemorientierten Bücher mit Umweltthematik dieser Zeit“ (ebd., S. 396) waren. Jörg Müller produzierte etliche weitere Bilderbücher zu ökologischen Themen, z. T. auch gemeinsam mit Jörg Steiner. Das Werk „*Die Kanincheninsel*“ (Müller, 1977) warnt vor Zerstörung von Natur und Natürlichkeit“ (Kliewer, 2002, S. 353). In der gemeinsamen Produktion von Jörg Müller (Bild) und Jörg Steiner (Text) in *Die Menschen am Meer* (1981) wird der Raubbau an den Ressourcen der Insel (inkl. Goldrausch) in drastischer Weise aufgezeigt, der letztlich zur Zerstörung der eigenen Lebensgrundlagen führt, da „gegen das Gesetz des Lebens“ (ebd., o. S.) verstoßen wurde.

Dieses Motiv der Selbstzerstörung durch Raubbau und Industrialisierung findet sich bereits in einem historisch frühen Werk, das kurz nach dem Ersten Weltkrieg in Frankreich erschien und

im Jahr 2004 als deutsche Erstausgabe herausgegeben wurde: *Macao und Cosmage oder Die Erfahrung des Glücks* von Edy Legrands (2004) [französisches Original: 1919. Titel: *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*]. Darin wird eine kritische Darstellung des Kolonialismus und der Zerstörung einer weitgehend naturbelassenen Insel durch die Folgen der Zivilisation, wie Technisierung, Industrialisierung, Raubbau an den natürlichen Ressourcen inkl. den Auswirkungen des Tourismus quasi in Zeitraffer vor Augen geführt. Im Vorwort von Michel Defourny heißt es: „Macao und Cosmage erzählt, wie eine paradiesische Insel, auf der zwei Menschen - sie schwarz, er weiß - in tiefer Liebe vereint leben, urplötzlich in den Sog der Zivilisation gerät. Die Insel wird entdeckt, und schon stürzen sich Kolonisten, Gelehrte, Militärs, Industrielle, Touristen auf sie ... Das Ende des Buches ist bitter. Macao wendet sich schließlich vom Fortschritt ab, nach dem er sich so sehr gesehnt hatte.“ (Legrands, 2004, Vorwort).

Exemplarische Textauszüge in der Übersetzung von Otto Honke zur Illustration (Legrands, 2004):

- S. 26: Eines Tages sahen sie nun mit Zittern, wie der Horizont über dem Meer von Rauchwolken verhüllt wurde. Sie waren die unübersehbaren Vorzeichen .....
- S. 27: einer gewaltigen Flotte, die Kurs auf die Insel nahm.
- S. 33: Die Kolonisten, die Gelehrten und die Soldaten hatten sich wie ein Insektenschwarm auf die Insel gestürzt. Sie verfügte über wertvolles Holz, wunderbare Wasserfälle, deren Kraft man in elektrische Energie umwandeln würde, einen Boden reich an Kohle, Eisen und Gold! Tiere in Hülle und Fülle.
- S. 40: Die gesamte Natur wurde von Menschenhand umgestaltet. Einsamkeit gab es nicht mehr. Die Arbeiten verursachten einen Höllenlärm.

Dieses Bilderbuch, das nach Einschätzung von Michel Defouny „als eines der größten Meisterwerke der Kinderliteratur gilt“ (Legrands, 2004, Vorwort), kann im Kontext der ökologischen KJLit als Prätext der nachhaltigkeitsbewussten KJLit gewertet werden. Allerdings ist zu bedenken, dass es dem deutschsprachigen Diskurs nach der ökologischen Epochenschwelle noch nicht als Übersetzung zur Verfügung stand.

### **Weiterentwicklung der ökologischen KJLit in den 1980er und 1990er Jahren**

Die Weiterentwicklung in den achtziger Jahren ist nach Einschätzung von Kirchhoff durch eine „literarische Kehrtwendung“ (2002, S. 354) gekennzeichnet, was eine „Wende von der Realität zur Phantasie, von der Außen- zur Innenwelt, vom kritischen Engagement zur evasorischen Flucht, von der Progression zur Restauration“ (ebd., S. 354) bedeutet. Zwar bestehen kritische Stimmen weiterhin fort, begünstigt durch die Gründung der Partei der Grünen (1979) und befeuert durch die großen Demonstrationen vor allem Jugendlicher in Bonn gegen Kernenergie (1979) und atomare Nachrüstung (1981 und 1982), sowie begleitet von den Kinderromanen Gudrun Pausewangs zu den Gefahren atomarer Angriffe oder Reaktorkatastrophen (Kirchhoff, 2002, S. 355). Aber dennoch, so das Resümee von Kirchhoff, „findet kein genereller Umschlag der kinderliterarischen Kehrtwendung statt. [...] Politiker, Autorinnen und Autoren sowie Wissenschaftler wenden sich gegen die problemorientierte, gesellschaftskritische Kinderliteratur.“

Pausewangs *Wolke* wird anfänglich der staatliche Deutsche Jugendliteraturpreis 1986 verweigert“ (ebd., S. 355), die „Flucht in die Fantasy“ (ebd., S. 357) setzte sich fort.

Doch über das Genre negativer Dystopien, z. B. zu Umweltkatastrophen-Szenarien konnte sich auch in der Fantasy die ökologische Thematik und Fragen der Zukunftsgefahren weiter ausdifferenzieren. Daher beurteilt z. B. Lindenpütz die Entwicklung der 1980er Jahre anders. Ihrer Einschätzung nach, basierend auf ihrer umfassenden Analyse der relevanten ökologischen KJLit (1999) „kommt es in Westdeutschland [in den achtziger Jahren] zu einem regelrechten Boom ökologischer KJL“ (2000, S. 730).

Im Übergang in die 1990er Jahre findet nach Mikota eine weitere Verlagerung statt: „Während die Texte der 1970er und 1980er Jahre die Umweltproblematik vor der eigenen Haustür thematisierten, mitunter auch zu Vereinfachungen griffen, so zeigte sich seit den 1990er Jahren die Umweltkrise in den literarischen Texten als ein globales Problem“ (2013, S. 116).

Diese Entwicklung spiegelt sich auch im Werk *Der standhafte Zinnsoldat* von Jörg Müller wider, das exemplarisch zur Verdeutlichung dienen soll. Es handelt sich um eine Neuerzählung des Märchens von Hans Christian Andersen vom einbeinigen Zinnsoldat, der sich in das Spielzeug-Mädchen verliebt hatte. Achtlos von den Kindern der Konsumgesellschaft weggeworfen bzw. vergessen im Überangebot ihres Spielzimmers (siehe Abb.: Müller, 1996, S. 7-8) gehen der Zinnsoldat und das Mädchen (eine Barbiepuppe) auf eine ganz besondere Reise: Mitgerissen vom Regen gelangen beide über Abflusskanäle in einen Fluss, der sie ins Meer hinausspült. Dort werden sie schließlich von einem riesigen Fisch verschluckt (siehe Abb.: Müller, 1996, S. 23). Arme Menschen eines fernen, afrikanischen Landes entdecken beide Figuren bei ihrer Suche auf der Müllhalde nach verwertbaren Dingen zwischen verdorbenen Essenresten.



Cover zu Jörg Müller »Der standhafte Zinnsoldat« © 1996 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main



Illustration von Jörg Müller aus »Der standhafte Zinnsoldat« (S. 7-8) © 1996 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main



Schließlich kehren der Zinnsoldat und sein Mädchen als vermeintlich kulturelles Erbe des afrikanischen Landes in ein europäisches ethnologisches Museum zurück. In Kopplung mit Themen wie Konsum, Wegwerfkultur, Recycling bzw. Upcycling kann das Bilderbuch als Dokument des Einbezug der Globalisierungsthematik in den Bilderbuchkanon interpretiert werden. Caroline Roeder resümiert 2011 im Sonderband „Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt“ der Zeitschrift *kj&m* (Knobloch, 2011) in ihrem Beitrag zur Analyse der Globalisierungsthematik in der aktuellen KJLiT im abschließenden „Ausblick: Rereading Andersen“ (S. 129) folgendermaßen:

„Dieses mit eindrücklichen fotorealistischen Illustrationen ausgestattete Bilderbuch überzeugt durch seine kompromisslose und zugleich nachhaltige Botschaft. Es ist heute so aktuell wie vor 15 Jahren (Roeder, 2011, S. 129).<sup>14</sup>

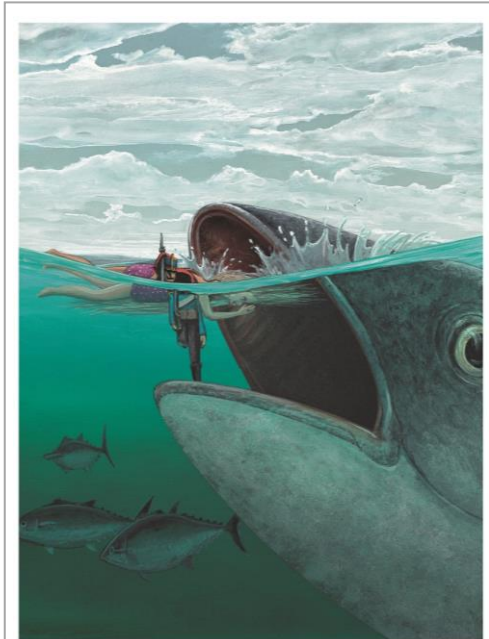


Illustration von Jörg Müller aus »Der standhafte Zinnsoldat« (S. 23) © 1996 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Weitere Bilderbuchbeispiele für die globalisierte Perspektive des Themenangebotes in den 1990er Jahren sind Werke, die auf die Bedrohungssituation in anderen Gebieten der Erde hinweisen und dabei die Zusammenhänge mit der Lebensweise der westlichen Hemisphäre aufzeigen.

Exemplarisch wird dies im Bilderbuch *Arrang lebt im Regenwald* von Siegert, Veit und Wiebus (1991) deutlich. Das Buch wurde „in Zusammenarbeit mit der Deutschen Welthungerhilfe; Dritte-Welt-Shop für Entwicklungsförderung in der Dritten Welt“ herausgegeben. Es ist ein fotodokumentarisches Sachbuch über das Leben der Punan in Sarawak, dem nördlichen, zu Malaysia gehörenden Teil von Borneo. Die intensive Verbindung der Lebensweise der Punan mit dem Regenwald wird ausführlich, dennoch für Kinder ab 5 bis 6 Jahren gut verständlich aufgezeigt. Die Besonderheit des Buches kann in der Fokussierung auf den kindlichen Protagonist gesehen werden: Arrang ist ein siebenjähriger Punan-Junge (S. 2). Man erfährt, wie er sich zunehmend im dichten Dschungel, weitab von jeder anderen Zivilisation, zurechtfinden lernt und die Bräuche und lebenspraktisches Wissen und Fertigkeiten von seiner Sippe im Wald erlernt. Im hinteren Teil der Geschichte wird auf die zunehmende Bedrohung der Lebensweise und des Lebensraumes der Punan aufgrund der Abholzung des Regenwaldes (Suche nach Edelhölzern, z. B. Meranti) aufgezeigt (Siegert et al., 1991, S. 28 ff.). Hinweise auf Umsiedlungskonzepte der malaysischen Regierung zeigen auf, wie prekär die Lage der Punan im Regenwald geworden ist. Am Ende des Buches ist ein Informationsteil für den erwachsenen Begleitler angefügt (ebd., S. 33-35), welcher vertiefende Informationen zum Regenwald in

<sup>14</sup> Auf das Bilderbuch *Der standhafte Zinnsoldat* wird im Empfehlungskatalog (siehe Anhang L) im Vergleich mit neueren Bilderbuchbearbeitungen zum Globalisierungsthema vertiefend eingegangen.

Südost-Asien liefert, einige Gründe für die Abholzung darlegt und die Folgeeffekte aufzeigt z. B. „Treibhauseffekt“ (ebd., S. 34). Auch der bereits erfolgte, drastische Waldverlust in den vergangenen 20 Jahren wird expliziert: 1971-1991 wurde fast die Hälfte des Regenwaldes von Borneo zerstört, bzw. jährlich eine Waldfläche „halb so groß wie die Bundesrepublik Deutschland“ (ebd., S. 32) abgeholzt.

Als letztes Beispiel der Weiterentwicklung der ökologischen KJLit in den 1990er Jahren wird eine Sachbilderbuch-Reihe vorgestellt. In den Jahren 1992 bis 1994 veröffentlichte der Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH die Reihe *Die Welt bewahren*, in acht Bänden mit jeweils ca. 75 Seiten Umfang und einem differenzierten Sachregister mit ca. 50 bis 60 Einträgen im Anhang sowie einem Inhaltsverzeichnis. Der Anteil an ökologischer bzw. nachhaltigkeitspezifischer Bearbeitung der acht einbezogenen Themenkomplexe (z. B. Klima, Wasser, Energie, bedrohte Tierarten) ist hoch und nimmt etwas über die Hälfte des jeweiligen Buchumfanges ein. Konsistent zum Ökologiethema wird auch der umweltfreundliche Druck der Reihe vermerkt: Alle acht Bände sind „auf chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt“ (S. 4, vor dem Innentitel). Die Zielgruppe dieser Reihe wird nicht explizit angegeben. Die differenzierte inhaltliche und präzise fachsprachliche Beschreibung sowie das insgesamt etwas kleinformatige Layout legen nahe, dass eine lesekundige Zielgruppe ab ca. neun Jahren (Klasse 3) anvisiert wurde. Doch auch für Kinder ab etwa sechs Jahren kann die Bilderbuchbetrachtung mit der Unterstützung des Erwachsenen erfolgreich verlaufen. Die Reihe ist didaktisch abwechslungsreich aufbereitet, mit eingefügten Zitaten, Literatúrauszügen und geflügelte Worten, die das verdichtet dargelegte Sachwissen der Bände bereichern. Ein Beispiel dazu: „*Wir sind am Nahen Osten wegen zweier Buchstaben interessiert: ÖL.*‘ (US-Senator Robert Dole)“ (Bd. 6, S. 63). Zudem werden immer wieder anschauliche Vergleiche gebracht, die den Kindern die Ausmaße z. B. von Müllbergen besser vor Augen führen können: „Bis zum Mond würde der Turm aus den Dosen, die allein die Briten jedes Jahr wegwerfen, reichen: 4,5 Mio. Dosen!“ (Bd. 2, S. 67)

Als Ausblick in Richtung Jahrtausendwende hält Lindenpütz für die ökologische KJLit fest: „Die aufklärerischen Ansätze, wie sie in den siebziger und den frühen achtziger Jahren vorherrschten, weichen, je mehr wir uns dem Jahrtausendwechsel nähern, einer zunehmend skeptischen Haltung“ (2000, S. 730). Sie stellt die Frage: „Steckt die ökologische KJL in einer Sackgasse? War sie nur eine Modeerscheinung, die jetzt allmählich ihre Attraktivität verliert und in der Versenkung verschwindet?“ Nach Einschätzung von Lindenpütz auf der Basis verschiedener Indikatoren (z. B. Schullektüren der KJLit; Themenlisten von Verlagen) ist damit nicht zu rechnen: „Und so bedarf es keiner hellseherischen Fähigkeiten, um zu prophezeien, dass es ökologische KJL solange geben wird, wie die Umweltprobleme fortbestehen und öffentlich diskutiert werden“ (Lindenpütz, 2000, S. 731). 18 Jahre später pflichtet ihr dazu Hering generell bei: „Auch heute greifen Bilderbücher aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen auf“ (Hering, 2018, S. 231).

### **2.2.2 Neuere Forschungen zur Thematisierung von Nachhaltigkeit in Bilderbüchern**

Mit der zunehmenden Verbreitung der Inhalte und Zielsetzungen der BNE, unterstützt durch die zusätzlichen, an die (Fach-)Öffentlichkeit gerichteten Impulse der UN-Dekade BNE von 2005 bis 2014 (Adick, 2017, S. 389) stellt sich die Frage, inwieweit die Themenfelder der

Nachhaltigkeit in der jüngeren KJLit nach der Jahrtausendwende (ab dem Jahr 2000) aufgenommen wurden, bezogen auf den Forschungsfokus Bilderbücher. Hierzu wurden verschiedene Fachquellen analysiert, ob und wenn ja wie das Thema *Nachhaltigkeit in Bilderbüchern* darin aufgenommen und ausdifferenziert wurde.

Eine ansatzweise, auf eine kleinere Auswahl von Bilderbuchtiteln beschränkte Bearbeitung des Themas findet sich bei Anke Harms (2013). In ihrer Studie „Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern“ untersucht sie, wie „anhand in jüngster Zeit erschienener Bilderbücher [...] sich der öffentliche ökologische Diskurs in seinen verschiedenen Facetten auf den Bilderbuchmarkt auswirkt und wie unterschiedliche gestalterische Möglichkeiten ausprobiert werden, um das Interesse kindlicher Rezipienten am Thema Umweltschutz zu wecken“ (Harms, 2013, S. 175). Dieses programmatische Vorhaben deutet bereits über die gewählte Terminologie eines *ökologischen* anstelle eines *nachhaltigkeitsbezogenen* Diskurses und der Fokussierung auf den *Umweltschutz* ein Verharren in der Begrifflichkeit der ökologischen KJLit an, also einer zeitlich deutlich vor der BNE-Dekade verorteten Perspektive. Zwar wählt Harms insgesamt 11 Bilderbücher im Publikationszeitraum der Jahre 2011 bis 2013 aus, doch eine nachhaltigkeitsbezogene Analyse mit den relevanten Begrifflichkeiten wird nicht entfaltet. Im Einbezug der BNE-spezifischen Terminologie und fachlichen Analyse sowie Bezugnahmen bleibt sie deutlich hinter den bereits bei Lindenpütz (1999, S. 14) erkennbaren Bezügen z. B. zu *Grenzen des Wachstums* (Meadows et al. 1972) oder zu *Die neuen Grenzen des Wachstums* (Meadows et al. 1992) zurück, obgleich sie auf Lindenpütz (1999) rekurriert. Der Begriff Nachhaltigkeit wird von Harms nur zweimal in unscharfer Weise verwendet (2013, S. 183). Einschränkend ist auch das relativ kleine Analyse-Set von Bilderbüchern zu sehen, da Harms in ihrem Beitrag weitreichende Folgerungen zieht. So z. B. resümiert sie unter Bezug auf Brode (2005): „Der Stil, in dem Umweltbilderbücher gestaltet werden, ist größtenteils flächenhaft und klar. Es werden meist ungebrochene Farben eingesetzt, die nicht von der Dringlichkeit ökologischer Botschaften ablenken, einen Symbolcharakter der Darstellungen unterstützen und womöglich nicht zuletzt auch den jungen Rezipienten geschuldet sind, die in ihrer Wahrnehmung immer noch als nicht umfassend geschulte Rezipienten angesehen werden“ (Harms, 2013, S. 185). Wie die späteren Analysen an verschiedenen Stellen ergeben werden, z. B. im (Empfehlungs-)Katalog für Bilderbücher zur BNE in Anhang L), sind diese Aussagen in ihrer Allgemeinheit keinesfalls haltbar.

Dennoch bietet die Studie von Harms für die genauere Erforschung des Themas erste Anregungen und Hinweise auf relevante Bilderbuchtitel. Darüber hinaus achtet sie darauf, auch die materielle Gestaltung und Produktionsbedingungen der nachhaltigkeitspezifischen Bilderbücher in den Blick zu nehmen, quasi als Prüffrage, ob die Verlage bei ihren verlegten Bilderbüchern auch selbst auf Nachhaltigkeitsaspekte in der Produktion Rücksicht genommen haben. Hinweise auf die Verwendung spezifischer Beurteilungskriterien und -verfahren werden von Harms nicht gegeben. Die Begründung des Einbezugs der Werke erfolgt somit unsystematisch bzw. intransparent, buchweise werden Argumente für die Relevanz zum Thema Nachhaltigkeit (nach Harms: „Natur und Umwelt“) aufgezeigt.

Seit einigen Jahren befasst sich auch die „Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik (Wanning, 2013) der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen mit dem Bildungs-

gehalt der Kinder- und Jugendliteratur hinsichtlich nachhaltigkeitsrelevanter Themen, wobei das „Lernen durch Lesen [...] als Parole für eine neue Art der Umwelterziehung durch Literatur“ (ebd., S. 65) verstanden wird. Die Zielrichtung der Forschungsstelle lautet, „die Themen Umwelt, Natur, Kultur, Literatur und Sprache in einer forschungsorientierten und praxisfokussierten Weise“ (ebd., S. 62) so zu verknüpfen, „um die ökologische Bewusstheit nachfolgender Generationen durch für diese Fragen sensibilisierte und kompetenten Lehrkräfte des Faches Deutsch zu stärken“ (ebd., S. 62). Die Forschungsstelle möchte damit ein „gesellschaftliches Desiderat einlösen, Lehrerbildung wissenschaftlich anspruchsvoll, aber zugleich auf Praxis und Zukunft orientiert und zugeschnitten auf eines der wichtigsten Themen des 21. Jahrhunderts auszurichten“ (ebd., S. 62). Unter Bezug auf das Konzept des *environmental doublethink*, welches „Lawrence Buell, einer der führenden Theoretiker des *Ecocriticism*, schon 1995 formuliert hat“ (Wanning, 2013, S. 62), zielt die Forschungsstelle darauf ab, den Nexus von Wissen, Haltung und Handeln verstärkt in den Blick zu nehmen, denn „Informationen über Umweltgefahren wie Klimawandel, Meeresverschmutzung, Ressourcenknappheit und vieles mehr allein reichen nicht aus, um die Haltung in Bezug auf die Umwelt zu verändern“ (ebd., S. 63). Die kulturökologische Perspektive impliziert einerseits einen transdisziplinären Zugang zur Literatur, wobei die literaturdidaktische These von Hubert Zapf leitend ist: Da Literatur „mit kreativen Prozessen zu tun hat, eröffnet sich ein besonderer Zugang zu Natur, Kultur und Umwelt, der anderen Erkenntniswegen verschlossen bleibt“ (Wanning, 2013, S. 63). Unter Bezug auf die Rezeptionstheorie von Wolfgang Iser zielt die Programmatik der Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik darauf ab, über entsprechende Literaturangebote bei den Schüler:innen alte Vorstellungsbilder bzw. Sprach- und Denkbilder zu hinterfragen und ggf. abzulösen (ebd., S. 64). „Mit ästhetischen Mitteln soll so ein Problem- und Lösungsbewusstsein entstehen. [...] Literatur ermöglicht dadurch eine einzigartige ästhetische Naturerfahrung, die dem Leser die Chance bietet, sein (bisheriges) Denken aus einer anderen Perspektive zu sehen“ (ebd., S. 64 f.). Die Affinität zum Konzept der Gestaltungskompetenz nach de Haan et al. (2008) ist offenkundig. Die Forschungsstelle sieht ihre Aufgabe darin, insbesondere inhaltlich – jenseits der inhaltsneutralen Kompetenzdebatte – Impulse für BNE-geeignete Lektüre im Deutschunterricht zu setzen, was dem Anliegen des in dieser Arbeit anvisierten Empfehlungskataloges für BNE-relevante Bilderbücher für die KiTas – abgesehen von der Zielgruppen – in hohem Maße korrespondiert. In Abgrenzung von der ökologischen KJLit betont die Forschungsstelle dabei den expliziten Einbezug von Texten, die auch die gesellschaftlichen (sozialen / kulturellen) Dimensionen der Nachhaltigkeitsfragen einbeziehen, denn: „Es gibt nämlich keine isolierten oder ‚reinen‘ Umweltkonflikte, [vielmehr] wird deutlich, dass die gesellschaftlichen Dimensionen des Problems auf einer Ebene mit den natürlichen liegen, nur dass hier die Menschheit handelnd ansetzen kann. Angesichts der Wichtigkeit, wenn nicht gar Dramatik der Problemlage für die Nachfolgenden kann der Deutschunterricht nicht daran vorbeigehen“ (ebd., S. 66 f.).

Die Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik wurde für ihre Pionierarbeit in der BNE-bezogenen Lehrkräfteausbildung „als offizielles UNESCO-Dekadeprojekt *Bildung für nachhaltige Entwicklung 2012/13* ausgezeichnet“ (Wanning, 2013, S. 62).

Die Zielsetzungen der Forschungsstelle korrespondieren jenen dieser Arbeit mit Blick auf den anvisierten Empfehlungskatalog für BNE-relevante Bilderbücher für die KiTas und der beglei-

tenden Fortbildung der frühpädagogischen Fachkräfte in vielerlei Hinsicht. Die prägende bzw. bildende Wirkung im Kontext der ästhetische Erfahrungen ist für die Bilderbücher mit ihren vielschichtigen Bild-Text-Interdependenzen par excellence gegeben. Die Stoßrichtung der Siegener Forschungsstelle untermauert zum einen die Relevanz des Forschungsprojekts zu BNE-bezogenen Bilderbüchern und verweist zum anderen auf die vielen offenen Forschungsfragen im neuen Bezugsrahmen der Kulturökologie hin.

Es stellt sich die Frage, inwieweit für die hier relevante Altersgruppe der KiTa-Kinder seitens der Forschungsstelle konkrete Ergebnisse vorliegen. Der Beitrag von Wanning ist primär auf schriftsprachliche Texte für die Schule gerichtet (z. B. Kinderbuch, Jugendromane). Vier Bilderbücher werden im Artikel exemplarisch genannt, wobei der Klassiker *Der Lorax* von Dr. Seuss (1971) als Bilderbuchausgabe von 2012 in den Empfehlungskatalog (siehe Anhang L) aufgenommen wurde. Verweise auf weitere Bilderbuchempfehlung oder Kriterien zur Auswahl und Beurteilung sind im Beitrag von Wanning (2013) nicht expliziert.

Die weiterführende Analyse zu bilderbuchspezifischen Angaben im Sammelband *Kulturökologie und Literaturdidaktik*, den Grimm und Wanning 2016 herausgegeben haben, erbrachte nur punktuelle Bilderbuchbeispiele, insbesondere eine vertiefende Analyse zum bereits genannten Bilderbuch *Der Lorax* (Hollerweger, 2016, S. 29-47), auch unter dem Fokus des medialen Vergleichs (Film vs. Bilderbuch zu *Der Lorax*). Unter dezidiertem Bezug auf die 12 Teilkompetenzen nach de Haan et al. (2008) arbeitet Elisabeth Hollerweger unter der Überschrift „Gestaltungskompetenz in den und durch die Geschichten [...] Möglichkeiten für die Nachhaltigkeitsbildung“ (ebd., S. 41) heraus. „Hollerweger zeigt, wie der Autor Theodor Seuss Geisel bereits 1971 die drei Säulen des heute gängigen Nachhaltigkeitsmodells in seiner Bilderbuchgeschichte antizipiert hat“ (Grimm & Wanning, 2016, S. 13), so dass dem Werk ein „Prätext“-Status (Auerochs, 2007, S. 606) der nachhaltigkeitsbezogenen Bilderbuchliteratur zuerkannt werden kann. Trotz aller Unterschiedlichkeit in den Darstellungs- und Ausdrucksweisen von Film und Bilderbuch kommt Hollerweger zum Schluss, dass „sich beide Medien in einem ›nachhaltigen‹ Literatur- und Medienunterricht einsetzen lassen“ (ebd, S. 46). Auch hier dominiert die schulische Einsatzperspektive, was dem Fokus der Forschungsstelle, der *unterrichtsbezogenen* kulturökologischen Literaturdidaktik, geschuldet ist.

Der zweite (und letzte) bilderbuchspezifische Beitrag in Grimm und Wanning (2016) stammt von Bettina Oeste und analysiert am Beispiel von Einar Turkowskis Bilderbuch *Der Schäfer, der Wind, der Wolf und das Meer* das Verhältnis von Literaturökologie und KJLit (Oeste, 2016, S. 393). Auch hier dominiert der unterrichtliche Einsatz des Bilderbuches, beginnend ab der Grundschule und vertiefend in der Sekundarstufe I. Denn „die polyvalenten Bild-Text-Konstruktionen bieten je nach literarischem Sozialisationsstand seiner Rezipienten unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten, von denen der kulturökologische nur einer ist. Cross-over- oder All-Ages-Literatur im Bilderbuchsektor stellen eine Herausforderung dar“ (ebd., S. 402), die von Thiele durchaus kritisch betrachtet werden, wenn Kindern Texte und Bilder vorgeführt werden, „in denen sich das Kind nicht wiederfinden kann“ (Oeste, 2016, S. 403). Zusammenfassend gesehen steht die bilderbuchspezifische, kulturökologische Forschungsarbeit mit dem Fokus auf die Elementarpädagogik diesen Dokumentenanalysen zufolge noch weitestgehend am Anfang.

Dieses Ergebnis wird auch durch die Detailanalyse des Buches *Ecocriticism: Eine Einführung* von Bühler (2016) bestätigt. Der aus dem internationalen Kontext stammende Ecocriticism ist inhaltlich in dem „transdisziplinären Diskurszusammenhang [...] von Natur und Kultur“ (Wanning, 2013, S. 63) des kulturökologischen Verständnisses in wesentlichen Aspekten aufgenommen worden. Bühler stellt in seinem Werk *Ecocriticism* die Begriffsgeschichte und vielschichtigen Modifikationen des Ökologiebegriffs differenziert heraus. In starker Vereinfachung können dabei neben naturwissenschaftlich dominierten Konzepten gesellschaftswissenschaftlich geprägte Sichtweisen unterschieden werden, z. B. jene des Biologen und Umweltaktivisten Barry Commoner. Dieser bezieht Ökologie „nicht auf die Erforschung der Wechselbeziehungen zwischen Organismen und ihrer physikalischen Umwelt, sondern auf eine Wissenschaft, die für das Überleben der Menschheit zuständig ist“ (Bühler, 2016, S. 19), indem sie aus den - vom Menschen gestörten - globalen und hochkomplexen Zirkulationsprozessen der Natur lernt und die Erkenntnisse in die Zukunftsgestaltung der Gesellschaften integriert. Denn Umweltprobleme seien auch soziale Probleme, „die nur durch eine grundlegende gesellschaftliche Umstellung der Produktionsweise und des Verbrauchs zu lösen seien“ (Bühler, 2016, S. 20).

Die Sichtung nach bilderbuchbezogenen Hinweisen der Nachhaltigkeitsthematisierung ergab ein ernüchterndes Bild: Im Kapitel „Literatur nach der ökologischen Epochenschwelle“ (Bühler, 2016, S.131-140) findet sich nur ein einziger Hinweis auf den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, nämlich das vielzitierte Jugendbuch *Die Wolke* von Gudrun Pausewang als Szenario des atomaren Super-GAUs. Auch in den weiteren Kapiteln haben kinderliterarische Bezüge Seltenheitswert: Ein einziger Verweis findet sich im Kontext der Geschichte um Johnny Appleseed (alias John Chapman), der einem Artikel von W. D. Haley (1871) zufolge „im Jahre 1797 in den Mittleren Westen gezogen sein (soll), im Rucksack einige Apfelsamen [...], im Westen Pennsylvanias habe er seine erste Apfelbaumschule angelegt, sei dann aber weiter in den Westen vorgedrungen, über die frontier hinaus, wo noch keine Siedler gewesen seien“ (ebd., S. 188). Bühler zufolge avancierte J. Appleseed zur „Verkörperung einer friedlichen Besiedlung des Westens, der mit seinen Bäumen die Wildnis in Kultur verwandelte. Dass es sich dabei um einen Mythos handelte, wurde mehrfach bemerkt, was der Wirkmacht der Geschichte freilich keinen Abbruch tat“ (ebd., S. 188) und sich nach der Verfilmung der Geschichte durch Walt Disney (Melody Times, 1948) auch in „diversen Kinderbuchfassungen“ (Bühler, 2016, S. 188) niederschlug. Eine eigene Recherche (d. Verf.) hierzu verwies auf durchgängig englischsprachige Kinder- und auch Bilderbücher, eine Resonanz in der deutschsprachigen, ökologisch orientierten Literatur wurde nicht identifizierbar.

Ein dritter (und letzter) kinderliterarischer Hinweis findet sich im Kontext des Recycling-Narratives. Bühler verweist dort auf eine fünfbändige Kinderbuch-Reihe der britischen Autorin Elisabeth Beresford aus den Jahren 1968 bis 1976. Beresford erfand Kindergeschichten, in denen die umweltbewussten *Wombles* die Hauptfiguren sind. Diese pelzigen Wesen mit langen Nasen, „die Teddybären gleichen und in Erdhöhlen im Londoner Stadtteil Wimbledon wohnen, sammeln alles, was Menschen wegwerfen, und dank ihres Erfindungsgeistes machen sie daraus nützliche Dinge“ (Bühler, 2016, S. 158) - eine Form des Re- und Upcyclings. Ab dem Jahr 1977 wurden die synchronisierten Puppenfilme *Die Wombels* im ZDF-Kinderfernsehen ausgestrahlt. Bilderbücher konnten dazu nicht aufgefunden werden (Recherche d. Verf.).

Auch hinsichtlich der Figuren-Reflexion ist bei Bühler (2016) kein kinderliterarischer Bezug erkennbar: In der Auseinandersetzung mit der Darstellungsweise und Funktion von Tieren als „Grenzfiguren“ (Bühler, 2016, S. 190) der Literatur wird zwar auf ihre Doppelgesichtigkeit - halb Mensch und halb Tier - hingewiesen (z. B. E.T.A. Hoffmanns *Kater Murr*), was vielfältige literarische Zugänge der Bewusstmachung, Selbstreflexion, Konfrontation oder Selbstvergewisserung eröffnet. Doch trotz des Verweises auf das Forschungsfeld im Zuge des „animal turn“ nach Ritvo (2007) und den damit in Gang kommenden sog. „animal studies“ (Bühler, 2016, S. 189), welche die Problematisierung und Politisierung der anthropologischen Differenz bzw. die Mensch-Tier-Abgrenzung in einer interdisziplinär orientierten Erforschung ins Visier nahm, wird ungeachtet der prädominanten Rolle der Tiere im Bilderbuch mit den dort ganz eigenen Weisen der Figurengestaltung nichts dazu thematisiert. In der Bilderbuchanalyse (siehe 4.3 und 4.4; Anhang L) wird wiederholt deutlich, dass in etlichen der BNE-relevanten Bilderbüchern ‚neue‘ Tier-Figurentypen Einzug genommen haben. Neben den üblichen anthropomorphisierten Tieren als Handlungsträger der Geschichte gibt es auch die primär tierbleibenden Tiere (jenseits der fotodokumentarischen Sachbilderbücher), die den Menschen einen Spiegel ihres Umgangs mit der tierischen Mitwelt vorhalten: Exemplarisch kann auf Gorilla und Orang-Utans - auf Augenhöhe mit dem Rezipienten - in Anthony Browns *Zoo* (1992) oder auf die ausdrucksstarken Tiger, Aras und Schildkröten in *Löwen zählen – Tiere der Wildnis ganz nah* von Cotton & Walton (2016) hingewiesen werden, auch diese in der Nah- und Großansicht, was eine besondere, auch konfrontative Nähe zum Betrachter erzeugt (Krichel, 2020, S. 84). Als Verdienst der Studie von Bühler kann u.a. die Herausarbeitung sog. ökologischer Narrative (Bühler, 2016, S. 152) benannt werden. Für die Zielsetzungen und Zielgruppen dieser Arbeit finden sich allerdings nahezu keine weiteren Bezüge auf Bilderbücher zur Nachhaltigkeitsthematik.

In der rückblickenden Rezension von Jana Mikota zu verschiedenen kinderliterarischen Werken unter der inhaltlichen Klammer „Umweltschutz in der Kinderliteratur der 1980er-Jahre“ (Mikota, 2015, S. 29) werden weitgehend Kinder- und Jugendromane in die Analyse, welche an die Vorarbeiten von Lindenpütz (1999) anknüpft, einbezogen. Bilderbuchspezifische Hinweise sind nur punktuell gegeben.

Eine Sondierung des Themenbandes „Die angekündigte Katastrophe oder: KJL und Umweltschutz“ (kjl&m, 2009, Heft 4) ergab zwei potenziell relevante Artikel zu nachhaltigkeitsrelevanten Bilderbüchern. Im Beitrag von Oeste fand sich als einziger Bezug der Hinweis auf das Werk *Die Menschen am Meer* von Müller und Steiner (1997) unter Hinweis auf dessen Thematisierung des Motivs der „menschlichen Hybris in KJL“ (Oeste, 2009, S. 8). Thorsten Strübing im gleichen Themenheft auf „Neuere Kinder- und Jugendbücher zum Thema Umweltschutz“ ein (S. 46). Dabei dominieren Sachbilderbücher, die ab dem Grundschulalter geeignet sind, sowie Jugendromane, allesamt mit den Schwerpunkten Klimawandel, Umweltkatastrophen, Energie und Umweltschutz. Forschungsergebnisse zur Nachhaltigkeit im Bilderbuch oder exemplarische dazu passende Bilderbücher finden sich in diesem Beitrag nicht.

„Gemessen an der großen Zahl der Kinder- und Jugendbücher zu ökologischen Themen ist das Forschungsinteresse hierfür bislang vergleichsweise gering geblieben“ (Lindenpütz, 2000, S. 728). „Die einzig größere Forschungsarbeit zur ökologischen KJL wurden von der Verfasserin

(Lindenpütz 1999) veröffentlicht“ (ebd., S. 728). Dieses Forschungsdefizit kann auf Basis der dargestellten Analyse einschlägiger Quellen auch für die Zeit der BNE-Dekade fortgeschrieben werden. Zwar konnten in den dafür affinen Fachquellen punktuelle Bezugnahmen gefunden werden, doch eine systematische und vor allem auch eine buchmäßig gesehen quantitativ größer angelegte Analyse nachhaltigkeitsbezogener Bilderbücher konnte nicht identifiziert werden. Selbst in der umfassenden Arbeit von Lindenpütz, in der etliche Bilderbücher neben vielen Kinder- und Jugendbüchern einbezogen wurden, erfolgte keine systematische Auseinandersetzung mit den Bilderbüchern, sondern diese wurden en passant mit der ökologischen Literatur für die älteren Kinder und Jugendlichen verarbeitet. Durchgängig erbrachte die Analyse auch das Fehlen ausformulierter Kriterien für die Auswahl oder Beurteilung BNE-relevanter Bilderbücher in den untersuchten Quellen.

## **2.3 Forschungsbefunde zum Entwicklungs- bzw. Bildungspotenzial und zur kindlichen Rezeption von Bilderbüchern**

Die Nutzbarmachung von Bilderbüchern zur BNE gründet sich auf der Prämisse, dass Bilderbücher generell für die Entwicklungsförderung des Kindes bzw. für die Anregung von substanziellen Bildungsprozessen ein geeignetes Medium darstellen und sich in der pädagogisch-didaktischen Nutzung von Bilderbüchern in Elternhaus und KiTa entsprechende Wirkungen auf das Kind empirisch feststellen lassen (sollten). Damit verbunden sind Annahmen zur spezifisch kindlichen Rezeptionsfähigkeit des Bilderbuchangebotes, welche sich in der dazu kompatiblen, gezielten Selektion von Bilderbüchern widerspiegeln sollte. Im Folgenden wird die Forschungslage zu diesen Vorannahmen überblicksartig dargelegt und vorausgehend die hohe Relevanz des Bilderbuches in der pädagogischen Praxis umrissen.

Für die Ausgestaltung der Fortbildungsmodule in Teil B (Praktikabilitätsstudie) werden hierdurch essentielle Grundlagen vorbereitet. Auf vertiefende Erkenntnisse aus der Interaktionsforschung in den KiTas sowie zu Formen und Wirkungen der Bilderbuchbetrachtung wird in den Kapiteln zur Entwicklung didaktischer Zugänge zur BNE-spezifischen Bilderbucharbeit detaillierter eingegangen (siehe Kapitel 7.6.2).

### **2.3.1 Zur Praxisrelevanz von Bilderbüchern in der Ausbildung der Erzieher:innen und in der pädagogischen Praxis in der KiTa**

Die Affinität zwischen Kind und Bilderbuch scheint prima facie eine Selbstverständlichkeit zu sein, werden doch Bilderbücher gerade für diese Zielgruppe maßgeschneidert entwickelt und sind in vielfältigen Kontexten der kindlichen Lebenswelt – gleich einem omnipräsenten Begleitmedium - anzutreffen.

Das Thema Bilderbuch ist in den Lehrplänen zur Ausbildung von Erzieher:innen in Baden-Württemberg und Bayern enthalten. Im Lehrplan zur Erzieher:innenausbildung in Baden-Württemberg wird das Thema Bilderbuch im Handlungsfeld Bildung und Entwicklung fördern I (kurz:



BEF I) im Lernfeld 2 aufgeführt (MfKJS-BW, 2010c)<sup>15</sup>. Darin wird als Kompetenzbeschreibung der Auszubildenden angegeben: „Sie wählen Bereiche der Kinder- und Jugendliteratur zielgruppenorientiert aus und bieten sie methodisch vielfältig dar“ (MfKJS-BW, 2010c, S. 6). Explizit wird dabei auch, neben Kinder- und Jugendbuch und den Märchen, das Bilderbuch genannt. Die Fachkräfte sollen sich mit „Auswahl, Analyse, Darbietung, Medien“ (ebd., S. 6) näher auseinandersetzen. Weitere dazu affine Inhalte in diesem Lernfeld 2 sind die „Förderung der Sprachentwicklung“ und das „Literacy-Konzept“, womit die Fachkräfte den Kindern wichtige Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb vermittelt können sollen. Entsprechend der Verortung im Lernfeld zur Sprachlichen Förderung dominiert somit die sprachfördernde Funktion des Bilderbuches, wobei auch die schulvorbereitende Perspektive der Schriftsprachlichkeit mit angelegt ist.

Der bayerische Lehrplan für die Ausbildung der Erzieher:innen an den Fachakademien für Sozialpädagogik (BayS-BWK, 2017) ist gleich dem baden-württembergischen in Lernfeldern organisiert, weist allerdings parallel dazu eine fächerbezogene Studententafel aus (BayS-BWK, 2017, S. 24). Im Rahmen der Inhaltsbeschreibung zu Lernfeld 4 („Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“) findet sich unter der Kategorie „Literatur- und Medienpädagogik“ (ebd., S. 56), einem laut Studententafel dreistündigen Fach, die Inhalte „Literacy-Konzept“ und „Kriterien zur Beurteilung von Medien und Arten von Medien“ (ebd., S. 56). Dabei ist das Bilderbuch (genauso wie z. B. Kinderbuch, Jugendbuch und andere Gattungen) als Thema zwar nicht ausdrücklich genannt, da der Lehrplan auf einer höheren Abstraktionsebene angesiedelt ist, doch fachlich betrachtet kann das Thema Bilderbuch darin als integrierbar angesehen werden. Die einzige explizite Nennung des Themas Bilderbuch findet sich im bayerischen Lehrplan der Erzieher:innen bei der Querschnittsaufgabe „Vermittlung von Medienkompetenz“ (S. 8). Dort heißt es: „Als Medien werden von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowohl neue Medien wie Internet und Handy wie auch traditionelle Medien wie Bilderbücher genutzt. Sie sind ein wesentlicher Teil ihrer Erfahrungswelt. Sozialpädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz“ (ebd. S. 8).

Auch in den Bildungsplänen für die pädagogische Praxis wird auf das Bilderbuch als ein wichtiges Bildungsmedium rekurriert. Im OP-BW (2014) wird im Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache explizit auf die Nutzung von Bilderbüchern zum Spracherwerb (S. 129) hingewiesen. Für den „Sprachlernprozess“ (ebd., S. 130) benötigt das Kind „sich wiederholende Alltagsroutinen wie Begrüßung, Essen, Bilderbuchbetrachtung, Spiele, Singspiele, die von Erwachsenen und Kindern sprachlich und nicht sprachlich begleitet werden“ (ebd., S. 130). Kinder benötigen für die Sprachbildung und Erweiterung ihres Sprachvermögens „eine sprachanregende Umgebung, Bücher, vor allem aber Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen“ (ebd., S. 132). Bei den sog. „Fragen als Denkanstöße“ wird gefragt:

---

<sup>15</sup> Im Folgenden wird auf den Lehrplan für die vollzeitschulische Ausbildung von Erzieher:innen Bezug genommen (Lehrplan für das Berufskolleg – Fachschule für Sozialpädagogik vom 8. September 2010. Schulversuch 41-6623.28/179) (MfKJS-BW, 2010c). Dieser ist nahezu identisch mit dem Lehrplan für die praxisintegrierte Erzieher:innenausbildung in Baden-Württemberg (3BKSPIT).

„Wie werden die Kinder motiviert, auf ein vielfältiges Medienangebot (Bilderbücher, Hörspiele, Kinderfilme etc.) zuzugreifen?“ (ebd., S. 136). Insgesamt drei explizite Nennungen zum Bilderbuch finden sich im OP-BW.

Im Bay-BEP zeichnet sich ein wesentlich differenzierteres Bild zum Einbezug des Bilderbuches ab. Insgesamt 56 explizite Nennungen finden sich zum Bilderbuch und dazugehörigen Komposita (z. B. Bilderbuchbetrachtung). Auffallend ist dabei die stark vernetzte Einbindung des Bilderbuchbezugs. Neben der als selbstverständlich zu erachtenden Bezugnahme zu Sprachbildung und Literacy-Förderung wird das Bilderbuch, z. B. im Bereich von ästhetischer Bildung, zur Resilienzförderung, Elternarbeit oder für die Unterstützung von Familien mit Migrationshintergrund integriert.

Ein rein quantitativer Vergleich beider Bildungspläne ist allerdings nicht zielführend, da die Umfänge deutlich divergieren: Der OP-BW weist mit 173 Buchseiten in deutlich lockerem Schriftbild, zahlreichen Abbildungseinschüben und der stilistisch spürbaren Doppeladressierung an Fachkräfte und Eltern einen erheblich geringeren Umfang auf als der fachlich ausdifferenzierte, 476 Seiten umfassende Bay-BEP.

Der Implementierung des traditionellen Themas Bilderbuch in den Lehr- und Bildungsplänen (Fachkräfteausbildung und elementarpädagogische Praxis) korrespondiert ein breites Angebot an praxisnahen Publikationen zur entwicklungsförderlichen Nutzbarmachung von Bilderbüchern, deren Gemeinsamkeit insbesondere in der Ausweisung eines umfassenden Bildungspotenzials für die unterschiedlichen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereiche darstellt (und damit der multiperspektivischen Verortung des Bay-BEP entspricht). Diese Bereiche stellen nicht selten die Gliederungsstruktur der praxisbezogenen Publikationen dar (z. B. Albers, 2015; Kain, 2008). In der Publikation von Winfried Kain (2008) *Die positive Kraft der Bilderbücher* ist ein breit gefasstes Themenspektrum von Bilderbüchern mit insgesamt 14 Kategorien entwickelt, z. B. Gefühle, Freundschaft, Prosoziale Verhaltensweisen, Förderung kognitiver Fertigkeiten. Die Zusammenstellung war dabei geleitet von der „Fragestellung, welche Themenbereiche für Kindergartenkinder aus psychologischer Sicht besonders wichtig sind und sich anhand von geeigneten Bilderbüchern veranschaulichen lassen“ (Kain, 2008, S. 60). Den pädagogischen Fachkräften steht mit der entwicklungsbereichsbezogenen Zusammenstellung ein komprimierter Überblick von als geeignet erachteten Bilderbüchern für eine passgenaue Nutzung in der KiTa zur Verfügung. Ebenso entlang von Entwicklungsbereichen strukturiert ist *Das Bilderbuch-Buch* von Timm Albers (2015), worin Bilderbuch-Empfehlungen mit dem Schwerpunkt auf „Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern“ (so der Untertitel des Werks) bereits eine partielle Eingrenzung des Breitbandspektrums markieren. *Das Bilderbuch in der Erziehung* von Ursula Schmitz, im Jahr 1997 in 2. Auflage erschienen und als „Ratgeber für Erzieher/innen, Unterrichtende und alle, die Kinder und Bilderbücher lieben“ (Schmitz, 1997, Untertitel) konzipiert, beinhaltet eine Sammlung von 74 Bilderbuchbesprechungen. Schmitz wählt dabei eine Strukturierung entlang der Bilderbucharten, verweist allerdings einleitend auf die Bedeutung des Bilderbuches für die verschiedenen Entwicklungsbereiche: „Umwelterklärende Bedeutung“ (ebd., S. 11), „Bedeutung für die intellektuelle Entwicklung“ (ebd., S. 11) und sieben weitere Bedeutungskomponenten (ebd., S. 12-18), wobei sie im Unterschied zu Albers und Kain keine Hinweise auf entsprechende Forschungsbelege angibt.

Einen stärker auf dialogisch-erzählende Kompetenzen zugeschnittene Strukturierung weisen die beiden nächsten Beispielpublikationen auf. Im Ansatz von Jochen Hering (2018) wird die Erzählförderung der Kinder ins Zentrum der didaktisch-fachsystematischen Auseinandersetzung für die KiTa und Grundschule gerückt, wenngleich auch andere Zielsetzungen (Weltwissen vermitteln, Mut machen etc.) damit in Verbindung gebracht werden. Bilderbücher „sind das Medium der frühen Kindheit, mit dem Kinder die Welt (und ihre Wörter) zu sich holen können“ (Hering, 2018, S. 83). In den weit über 100 einbezogenen Bilderbüchern illustriert Hering die je spezifischen Bildungspotenziale der ausgewählten Werke unter besonderer Akzentuierung der kindlichen Sprach- und Erzählkompetenz. Katrin Alt (2017) bietet in ihrem Praxisbuch *Mit Kindern Bilderbuchwelten vielfältig entdecken* praktische Anregungen, die z. B. „Erzählfähigkeiten entwickeln“ (ebd., S. 6), „Literacy-Erfahrungen“ (ebd., S. 6), „Mehrsprachigkeit“ (ebd., S. 7) unterstützen sollen und die dialogischen Kompetenzen der Kinder z. B. über das gemeinsame „Philosophieren“ (ebd., S. 6) erweitern sollen.

Wie dargelegt, ist die wissenschaftliche Unterfütterung der postulierten z. T. umfassenden Wirkungen und Förderpotenziale des Bilderbuches heterogen. Nachfolgend werden hierzu ausgewählte empirische Ergebnisse dargelegt.

### **2.3.2 Forschungsbefunde zum Entwicklungs- bzw. Bildungspotenzial von Bilderbüchern**

Doch inwieweit korrespondieren die benannten entwicklungsbezogenen Erwartungen von Kultusbehörden, Lehrplanautor:innen und Praktikern an die Wirkungsmöglichkeiten des Bilderbuches den empirischen Erkenntnissen? Diese „wirkungsbezogene Perspektive“ (Ritter, 2017, S. 135) der modernen Bilderbuchforschung bedient sich zumeist qualitativ-empirischer Studien. Diese stützen sich „auf die Theorie des Wirkungsansatzes, der u. a. den Rezipienten als reagierendes Subjekt auffasst. Wirkungsanalysen geben Einblicke in die inhaltlichen und formalen Eigenschaften des Mediums, von denen ausgehend die Reaktion des Rezipienten beschrieben werden kann“ (Ritter, 2017, S. 135). Da die Bilderbuchbetrachtung in der KiTa öfters auch ein spontanes oder geplantes interaktives Geschehen einzelner Kindern oder einer kleineren Gruppe von Kindern mit der Erzieher:in darstellt, in dessen Verlauf pädagogisch-didaktische Strategien zur Förderung der Kinder zum Einsatz kommen, sind hierbei auch die „interaktionsbezogene Perspektive“ (ebd., S. 133) und die „didaktisch-methodische Perspektive“ (ebd., S. 137) ergänzend zur Wirkungsforschung einzubeziehen.

Ein umfangreich bearbeitetes Forschungsfeld ist die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung und Literacy-Kompetenzen. Kammermeyer et al. (2019) weisen im Kontext ihres Qualifizierungskonzeptes *Mit Kindern im Gespräch*, das für die Fortbildung der fröhpädagogischen Fachkräfte entwickelt und wissenschaftlich evaluiert wurde, darauf hin, dass sich in gezielt ausgewählten Schlüsselsituationen die Kompetenzen der Fachkräfte zur alltagsintegrierten Sprachförderung der Kinder weiterentwickeln lassen. In einem gestuften Konzept von Schlüsselsituationen findet sich an erster Stelle das dialogische Lesen mittels Bilderbücher zur Aneignung der Sprachförderstrategien, welche dann sukzessive in weitere Alltagssituationen, gezielte Aktivitäten, Symbol- und Rollenspiele sowie spontane Anlässe zu integrieren sind (Kammermeyer et al., 2019, S. 32). In diesem Kontext ist hervorzuheben, dass dem Bilderbuch –

insbesondere in der Form des dialogischen Lesens sensu Whitehurst et al. (1988)<sup>16</sup> – eine hohe entwicklungsförderliche Relevanz zuerkannt wird. „Mittlerweile liegen drei Metaanalysen vor, die Effekte des Dialogischen Lesens vor allem auf den Wortschatzerwerb und schriftsprachliche Kompetenzentwicklung belegen“ (Kammermeyer et al., 2017, S. 33). „Die Wirkungen konnten vor allem auf die explizite Begriffsbildung, die Auseinandersetzung mit Begriffen in bedeutungsvollen Situationen und auf das Wiederholen der Begriffe in vielfältigen Gelegenheiten zurückgeführt werden“ (ebd., S. 33). Die Frage der Übertragbarkeit der international gewonnenen Erkenntnisse auf die Förderung in deutschen Kindergärten ist inzwischen auch durch empirische Studien gestützt. So z. B. ergab eine Untersuchung zu einem Förderangebot für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in hessischen Kindergärten signifikant größere Zuwächse in einen Sprachtest, wenn die Förderung mit dem Dialogischen Lesen umgesetzt wurde (ebd., S. 33). Das Bilderbuch dient beim dialogischen Lesen „vorrangig als Impulsgeber für das Gespräch. Es geht darum, dass das Kind sprachlich aktiv ist, im besten Fall wird es selbst zum Vorleser, während der Erwachsene zunehmend in die Rolle des aktiven Zuhörers schlüpft“ (ebd., S. 33). Bilderbücher besitzen aus der wirkungsbezogenen Perspektive somit über spezifisches sprachanregendes Potenzial (Wortschatz, Fragen aufwerfen, zum Weitererzählen anregen...), welches in Verbund mit den passend eingesetzten Sprachförderstrategien und Impulsen der Fachkräfte unter Beachtung der sprachförderlichen Grundhaltungen (z. B. korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Verbalisieren) seine volle Wirkung entfalten kann (King & Metz, 2020, S. 239). „Dass der Einsatz der Sprachförderstrategien als anregend für die sprachliche Entwicklung angesehen werden kann, konnte in verschiedenen Studien sowohl zum intuitiven Strategieeinsatz von Bezugspersonen (insbesondere von Müttern) [...] als auch zum bewussten und zielgerichteten Einsatz im Rahmen von Trainings- und Fortbildungsstudien mit Eltern und pädagogischen Fachkräften bestätigt werden“ (King & Metz, 2020, S. 239). Bilderbücher eröffnen den Kindern „die Möglichkeit, in andere Lebenswelten einzutauchen, mit Gegenständen, Orten, Personen etc., die den Kindern in ihrem alltäglichen Umfeld sehr selten begegnen. [...] Darüber hinaus regt die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung Fachkraft und Kind an, über das unmittelbar Sichtbare, wie Bild und Text hinauszugehen und über nicht Vorhandenes zu sprechen“ (ebd., S. 240 f.). All dies unterstreicht das sprachliche Bildungspotenzial inkl. der Entwicklung von Literacy-Vorläuferfähigkeiten des Bilderbuches.

Aufgrund der vielfältigen Verbindungen zwischen Sprache und Denken ist es nicht überraschend, dass auch die kognitive Entwicklung durch das Bilderbuch angeregt werden kann. In einer Studie zu textlosen Bilderbüchern konnte Jalongo et al. (2002) aufzeigen, dass sich damit narrative Fertigkeiten unter Einsatz des ikonischen Denkens anregen lassen (Kain, 2008, S. 18). Untersuchungen von DeLoache (1987, 1991) zur Entwicklung des repräsentationalen Denkens haben die Sonderstellung von Bildern im Vergleich zu anderen repräsentationalen Objekten (z. B. Modellen) herausgestellt: „Demnach kommt Bildern vor allem deshalb eine besondere Bedeutung bei der Vermittlung des Symbolverständnisses zu, weil die Darstellungen trotz potenziell vorhandener Detailliertheit und Originaltreue eben nicht unmittelbar physikalisch

---

<sup>16</sup> Auf die Forschung zu dialogischen Lesen wird bei der Beschreibung der Fortbildungskonzeptualisierung der Praktikabilitätsstudie in Kapitel 7.6.2.1 näher eingegangen.

präsent sind und auf diese Weise die Symbolfunktion des Gegenstandes besonders salient machen“ (Ennemoser & Kuhl, 2013, S. 13). Bereits mit etwa 19 Monaten verstehen die Kleinstkinder, „dass Bilder nicht nur selbst Objekte sind, sondern dass sie darüber hinaus auch als Repräsentation der dargestellten Objekte fungieren“ (ebd., S. 12).

Bilder [und Bilderbücher] können somit in gewisser Weise als Wegbereiter einer repräsentationalen Entwicklung gelten, die sich im weiteren Entwicklungsverlauf immer weiter ausdifferenzier und in eine vielschichtige symbolische Sensitivität (*symbolic sensitivity*) mündet, auf deren Grundlage sich komplexere Symbolsysteme wie das der Schriftsprache oder der Mathematik entfalten können.“ (Ennemoser & Kuhl, 2013, S. 13)

Eignen sich Bilderbücher auch zur Förderung von Theory of Mind-Fertigkeiten, also der Fähigkeit, „sich die mentalen Zustände und inneren Prozesse anderer Menschen zu erklären“ (Kammermeyer & Jester, 2020, S. 228)? Dieser Frage, verortet im Bereich der sozialer Kognition, ging das Forscherteam Dyer, Shatz und Wellman (2000) nach. Sie analysierten 90 Bilderbücher für 3- bis 6-jährige Kinder, inwiefern darin mentale Begriffe (kognitive und emotionale Zustände der Figuren) einbezogen sind. Wie Kain in seinem Bericht dieser Forschungsergebnisse aufzeigt, wird in Bilderbüchern „sehr oft Bezug genommen [...] auf mentale Begriffe, insbesondere auf Beschreibungen emotionaler Zustände (durchschnittlich bei jedem dritten Satz)“ (Kain, 2008, S. 28). Auffallend war dabei, dass auch im Alltag weniger gebräuchliche mentale Begriffe verwendet werden, so dass eine Anregung der Theory of Mind-Fertigkeiten primär über den Schrifttext möglich wird. Da sich die Bilder in der Analyse von Dyer et al. (2000) stärker auf die Darstellung des Handlungsstranges bezogen, konnten sie nur in etwa 20 % der Vertiefung mentaler Zustände dienlich sein. Als Ergebnis wird hieraus für die Entwicklung der Theory of Mind-Fertigkeiten die Unterstützung der pädagogischen Fachkraft abgeleitet, die begleitend die weniger verbalisierten Aspekte in den Dialog einbringt. Allerdings wäre es voreilig zu folgern, hieraus der Fachkraft eine dominante bzw. eine sehr aktive Rolle zuweisen zu müssen. Vielmehr konnte in einem weiteren Forschungsprojekt zur Frage der Förderung der Theory of Mind-Fertigkeiten in einer Interventionsstudie von Peskin und Astington (2004) aufgezeigt werden, dass es ein Optimum der Anregungen der Fachkräfte gibt, das durch dosierte Zurückhaltung im Dialog mit den Kindern geprägt ist. Kain (2008, S. 28) fasst das Ergebnis dieser Studie zusammen: Wenn Eltern oder Fachkräfte im Verlauf von vier Wochen in zu intensiver Weise mit vielen zusätzlichen metakognitiven Verben (z. B. denken, wissen, vermuten) den Bilderbuchdialog in der Experimentalgruppe anreicherten, resultierten (zunächst überraschend) keine Verbesserungen der Theory of Mind-Fertigkeiten. Die Kontrollgruppe schnitt sogar in Teilbereichen besser ab. Dies wird damit erklärt, „dass die implizite Darstellung mentaler Zustände im Text bzw. in den Bildern und die unterstützende, nicht erklärende Diskussionsführung der Erzieherinnen die Kinder vermehrt anregt, selbst Erklärungsmöglichkeiten durchzugehen und Schlussfolgerungen zu ziehen, was letztendlich zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text führt“ (Kain, 2008, S. 28).

Die kognitiv vertiefende Wirkung des dialogischen Lesens in der Bilderbuchbetrachtung wird durch die weitere Forschung zur Wirkung des Sprachförderkonzepts *Mit Kindern im Gespräch* von Kammermeyer et al. (2017) gestützt. Die darin eingesetzten Strategien sind nicht nur

sprachanregende, sondern ebenso denkaktivierende Impulse, wie z. B. problemlösendes Denken. „Die langfristigen Wirkungen dieses Konzepts auf die Anregungsqualität der pädagogischen Fachkraft wurde in einer Längsschnittstudie belegt [...]. Die Anwendung der vorgeschlagenen Strategien und Maßnahmen führt zu häufigeren langanhaltenden Gesprächen, die auf der einen Seite Kindern Impulse für ihre Entwicklung geben und auf der anderen Seite den pädagogischen Fachkräften spannende und bereichernde Einblicke in die Welt der Kinder ermöglichen“ (Kammermeyer & Jester, 2020, S. 234). Indem in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung über das Hier und Jetzt hinausgegangen wird (ebd., S. 229), mit offenen Fragen der Dialog angeregt, infrage gestellt und provoziert sowie zu Vergleichen angeregt wird (ebd., S. 229-234), kommt dem Medium Bilderbuch als dem Dreh- und Angelpunkt der dialogischen Bezugnahme eine zentrale kognitive Bildungschance zu. In Bezug auf die häusliche Bilderbuchbetrachtung resümieren Ennemoser und Kuhl: „Etwas einfacher ausgedrückt stellen Bilder einen besonders fruchtbaren Boden dar, dessen Potenzial etwa durch bestimmte Merkmale der Eltern-Kind-Interaktion im Sinne des dialogischen Lesens erst richtig zur Entfaltung gebracht werden“ (2013, S. 16). Im Kapitel 7.6.2.2 zur Darstellung der Forschungsergebnisse zum Sustained Shared Thinking (SST) und der Implementierung von SST in das Fortbildungsangebot der Praktikabilitätsstudie wird dieser SST-bezogene Aspekt weitergeführt.

Frühe Hinweise auf das ästhetische Wirkungspotenzial erbrachte die qualitative Studie von Jane Doonan mit 13- bis 14-jährigen Schüler:innen einer Comprehensive School (Doonan, 1997). Zeigten die Schüler:innen anfänglich noch die gängigen Vorurteile zu Bilderbüchern als typisches Kleinkindmedium geringer Komplexität, die sich großer, farbiger Bilder bedienen würden<sup>17</sup>, so führte die intensive Wahrnehmungsschulung in Rahmen eines 20-stündigen Unterrichtsprojektes in Verbindung mit der Verständnisvertiefung von Bilderbüchern in ihrer Bild-Text-Verschränkung, künstlerischen Darstellung und vielschichtigen, auch mehrdeutigen Aussagekraft zu einem radikalen Blickwechsel auf das Bilderbuch. Beispielsweise schrieb ein Schüler, welche vor dem „Training in Visual Literacy“ (Doonan, 1997, S. 53) die o. g. Vorurteile hatte, nach dem Kurs einen unerwartet ausführlichen Text zu Anthony Brownes *Zoo* mit 2000 Wörtern Länge (Doonan, 1997, S. 54).

Doonan kommt zu dem Ergebnis, „that picture books can provide a valuable introduction to art appreciation“ (Doonan, 1993, S. 48). Das von Doonan herausgestellte ästhetische Potenzial der Bilderbücher wurde auch unter der Terminologie der „visual literacy“ (Doonan, 1997, S. 53) bzw. „Bildliterateität“ (Uhlig, 2014, S. 11) weiter untersucht. Dabei gab der *iconic turn* der 1990er Jahre wichtige Impulse, da er „die Bildlichkeit in ihrer Differenz zur Sprache [betonte]“ (Uhlig, 2014, S. 10). Scherer hat in Fallstudien das literar-ästhetische Bildungspotenzial zeitgenössischer Bilderbücher“ (2014, S. 75) untersucht und auf die differenzierten Möglichkeiten für „literarische und bildnerische Erfahrungen [...], die bereichernde neuartige Erlebnisse mit

---

<sup>17</sup> Doonan fasst die Vorurteile der Jugendlichen zusammen: „In summary, the implied audience is the very young; characters are stereotypical; the functions of picture book and pictures in them are for education, entertainment, and diversion; plots are simple, subject matter traditional. As for the art, there are large pictures, bright colours“ (Doonan, 1997, S. 54).

literarischen Kunstgegenständen mit sich bringen“ (ebd., S. 87) hingewiesen, wobei sie auch deutlich über das vorschulische Alter hinausgeht.

Abschließend soll der Blick auf die Möglichkeit der Identitätsbildung und -förderung durch die Auseinandersetzung mit den Bilderbuchgehalten aufgezeigt werden. Im Zusammenhang mit der Gestaltungskompetenz (de Haan et al., 2008) ist die persönliche Positionierung und Selbstreflexion eine wichtige Teilkompetenz und Voraussetzung für die Perspektivenübernahme. Daher ist in diesem Kontext interessant, dass inzwischen auch Forschungen zum Beitrag von Bilderbüchern zur Identitätsentwicklung vorliegen. Ritter verweist auf zwei Mikrostudien von 2009, die aufzeigen, „dass im Rahmen von pädagogischen Handlungssituationen ästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher Kinder zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit sich selbst anregen können“ (2017, S. 136).

### **2.3.3 Forschungsbefunde über die kindliche Rezeption von Bilderbüchern**

Als Teil der Makroanalyse beachtet die „narratoästhetische Bilderbuchanalyse“ nach Kurwinkel (2017, S. 51; siehe auch Kapitel 3.2.4.2) die Rezeptions- bzw. Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder bei der Bildbetrachtung. Jens Thiele (2000a) moniert, dass sich seit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Deckmantel der „Kindgemäßheit“ (S. 189) einige Vorurteile zur Rezeptionskompetenz und den Bildpräferenzen der Kinder herausgebildet haben, die den jüngeren Kindern eine sehr begrenzte Aufnahmefähigkeit des visuellen Inputs zuschreiben. Diese Vorurteile haben teilweise bis heute bei Eltern und z. T. auch Fachkräften im pädagogischen Bereich oder im Verlagswesen überdauert, auch deswegen, weil viele Jahrzehnte lang kaum neue Forschung dazu angestoßen wurde. Hintergrund hierfür sind die Thesen des Reformpädagogen und Kunsterziehers Heinrich Wolgast, der forderte, dass die Illustrationen im Bilderbuch „scharfe Umrisse“ haben müssen und „keinerlei Unklarheiten“ zeigen dürfen (Wolgast 1906; Zit. nach Kurwinkel, 2017, S. 59). „Verschobene, unklare Proportionen und Räumlichkeiten, sich auflösende Konturen, Merkmale einer abstrakten Darstellung, wie sie sich beispielsweise in fantastischen Bilderbüchern findet, können Kindern diesen Äußerungen nach nicht wahrnehmen; sie sollten von ihnen ferngehalten werden“ (Kurwinkel, 2017, S. 59 f.).

Diese These der defizitären Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder wurde durch die Forschung nie bestätigt, findet sich jedoch bis heute in vielen Aussagen wieder, z. B. in Empfehlungen von Bilderbüchern, die eine platte Einfachheit, ganz klare Konturen und nur wenige, kontrastreiche Farben fordern, zu komplexe Bildgestaltungen ankreiden oder den Kindern schlichtweg keine ästhetisch wie künstlerisch anspruchsvolleren Bildgestaltungen zumuten möchten. Vielmehr werden sogar offensichtlich kindertümelnde und anbiedernde, ins Kitschige weisende Bilder als vermeintlich „kindgerecht“ beurteilt. In der dargestellten Studie von Doonan (1997) konnten diese Vorurteile nahezu identisch zu jenen von Wolgast auch in den Meinungen der 13- bis 14-jährigen Schüler:innen vor dem „Training in visual literacy“ (Doonan, 1997, S. 53) nachgewiesen werden. Thiele resümiert: „Der Mythos vom einfachen Bild für eine naive kindliche Wahrnehmung, der ja Produktion, Kritik und Rezeption von Bilderbüchern bis heute beherrscht, ist, so möchte ich provokativ sagen, nichts anderes als eine Idee im Kopf der Pädagogen“ (2000a, S. 183).

Bereits ältere Studien von Hermann Hinkel (1989) haben diesen Vorurteilen nach Wolgast klar widersprochen. Hinkel konnte zeigen, dass Kinder bis zum siebten Lebensjahr durchaus differenziert wahrnehmen können und neben eher realistischen Bilddarstellungen gleichermaßen eine Akzeptanz „gegenüber solchen Bildern [zeigen], die Proportionen verschieben, Gegenstände bedeutungsperspektivisch vergrößern [...] und auch in der Farbgebung von einer naturalistischen (Darstellung) abweichen“ (Hinkel, 1989; Zit. nach Kurwinkel, 2017, S. 60).

Die noch junge empirische Bild- bzw. Bilderbuch-Rezeptionsforschung hat weitere Befunde erbracht, dass die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder im Kindergartenalter weithin unterschätzt wurde und die Kompetenz der Kinder zum Erschließen der Inhalte aus dem Bild-Text-Geflecht in Bilderbüchern selbst von erfahrenen Fachkräften immer wieder fehleingeschätzt wurde. Mehr noch: Kinder zeigen – wenn man es ihnen anbietet – auch für problemorientierte und bildstilistisch herausfordernde Bilderbücher ein großes Interesse, wobei die Begleitung im Rezeptionsprozess durch die Fachkraft und der Austausch über die Buchinhalte dazu notwendig ist (Lieber & Flügel, 2009, S. 37). In der Studie von Lieber und Flügel (2009) zur Frage „Wie kindgemäß sind Premiumbilderbücher“ (S. 32), womit sie qualitativ hochwertige Bilderbücher bezeichnen, wurden die Bildbuchpräferenzen von Kindern und ihrer Eltern vergleichend untersucht. Es zeigte sich, dass die elterlichen Präferenzen „nicht immer mit denen der Kinder übereinstimmen. [...] Die Kinder zeigen die Bereitschaft, sich auch ungewohnten Illustrationen und Inhalten zu stellen und sich thematisch darauf einzulassen“ (ebd., S. 37). Die zweite Präferenzhebung ergab, „dass Kinder auch mit zunächst als schwierig empfundenen Themen und Illustrationen umzugehen vermögen“ (ebd., S. 37) und letztlich „Begeisterung auch für anfangs abgelehnte Bilderbücher entwickelt [haben]“ (ebd., S. 37).

In die gleiche Richtung weisen die Forschungsergebnisse von Savas zur Bild-Präferenzforschung bei Kindern von zwei bis zehn Jahren. Er fasst diese wie folgt zusammen: „Die Unterschiede in den von Kindern präferierten Bildern (wie auch in den abgelehnten) sind so groß, dass davor gewarnt werden muss, die Präferenzen auf ein, zwei oder drei Kriterien zu stützen. [...] Vielmehr ist hier die Sprache von der Multidimensionalität der kindlichen Präferenzen [...]. Bilder werden von Kindern vor allem dann präferiert, wenn diese für sie subjektiv bedeutsam sind und formale und inhaltliche Anknüpfungspunkte an ihre konkrete Alltags- und Lebenswelt bieten, d.h. wenn subjektive Realitätserfahrungen, wie z. B. Erinnerungen, (Vor-)Erfahrungen, Emotionen Identitätsbilder, Hobbys, Träume und Wünsche, in einem Bild zu finden sind. Kindliche Präferenzen und Lebensweltbezüge lassen sich allerdings nicht nur im Bekannten finden, sondern auch im Neuen, Unbekannten, Nichtalltäglichen, Ungewöhnlichen und in der Differenz entdecken“ (Savas, 2009, S. 50). Es können auch „gerade solche Bilder das kindliche Interesse wecken und zu einer Auseinandersetzung motivieren, die zunächst Fragen auslösen, Divergenzen provozieren und die Kinder ratlos machen“ (Savas, 2009, S. 42). Mit Blick auf Bilderbücher zur BNE, welche in inhaltlicher Sicht durchaus auch krisenhafte und problematische, mit Verunsicherung verbundene Inhalte transportieren, ergibt sich aus der aktuellen Bild(erbuch)-Präferenzforschung ein positives Signal an die pädagogischen Fachkräfte, sich auch an die ‚vermeintlich schwierigeren‘ Stoffe oder Visualisierungen heranzuwagen und mit den Kindern gemeinsam den Sinngehalt der Werke zu erschließen.



Als Beispiel eines solchen herausfordernden, irritierenden Bilderbuches kann das Werk *Freddy, das Glücksschwein* von Julia Wakonigg und Joachim Sohn (2020) genommen werden, das sich mit dem Thema Ernährung, Tierhaltung und Tierwohl befasst. Darin wird das Leben von Schwein Freddy gezeigt, der kurz nach seiner Geburt als Ferkel von seiner Mutter getrennt wird und in einen Mastbetrieb kommt. Mit viel Glück gelingt es ihm einige Zeit später, beim Transport zum Schlachtbetrieb zu entkommen. Freddy findet ein neues, behütetes Zuhause auf einem Gnadenhof und erkennt dort, dass nicht alle Tiere so viel „Glück“ hatten wie er selbst (siehe Abb.: Wakonigg & Sohn, 2020, S. 3, 5)



Dieses Bilderbuch wird im Rahmen der Fortbildung der Fachkräfte in Modul 3 (siehe Teil B) einbezogen, um die Reflexion eigener Präferenz- und Auswahlentscheidungen anzustoßen. Die skizzierten Forschungsergebnisse zu den kindlichen Rezeptionsfähigkeiten und Bildpräferenzen sind für die kritische Hinterfragung von z. T. unhinterfragt übernommenen oder in der Erzieher:innenausbildung erworbenen Misskonzepten und euphemistischen, einer Bewahrpädagogik verpflichteten Haltungen von hoher Bedeutung. Sie entlarven das tradierte und inzwischen als inadäquat ausgewiesene Postulat der Kindgemäßheit von Bilderbüchern und werden daher in die Fortbildung der Praktikabilitätsstudie integriert.

## 2.4 Empfehlungslisten und Beurteilungskriterien für Bilderbücher zur BNE

Zur Entwicklung eines wissenschaftsbasierten Empfehlungskataloges unter Verwendung eines funktionalen, empirisch erprobten Analyseinstrumentes kann die Sondierung bereits vorliegender Empfehlungskataloge für Bilderbücher zur Nachhaltigkeitsthematik wichtige Anregungen und Orientierungspunkte bieten. Zu diesem Zweck wurde eine Recherche zu nachhaltigkeitspezifischen Empfehlungslisten, -broschüren und -katalogen durchgeführt. Trotz der rela-

tiven Novität diesbezüglicher Publikationen und der thematischen Spezialisierung konnten einigen Materialien dazu eruiert werden<sup>18</sup>. Die Resultate dieser Recherche wird nachfolgend dargelegt. Zur komparativen Analyse dieser Empfehlungslisten und -kataloge wurden dabei folgende Kriterien verwendet:

- Kurze Beschreibung des Empfehlungsmediums (Eckdaten wie Titel, Autoren bzw. Herausgeber, zugehörige Institution, Erscheinungsjahr)
- Hintergrundinformationen zur Publikation unter Bezug auf den BNE-Kontext
- Angaben zur Selektion der Titel (Auswahlkorpus, Kriterien, Verfahren, Zielgruppe)
- Thematische Schwerpunktsetzung für die Auswahl der Werke
- Hinweise auf Beurteilungskriterien für nachhaltigkeitspezifische Bilderbücher
- Quantitative Angaben zur Relation enthaltener Bilderbücher (bis einschließlich 6 Jahre) gegenüber Kinder- und Jugendbüchern für ältere Kinder (ab 7 Jahren) und zur erfassten Zeitspanne der empfohlenen Werke (anhand der Erscheinungsjahre)
- Weitere Merkmale der Rezensionen wie Umfang der Einzelrezensionen, Aufmachung, Bezug auf Sekundärliteratur oder andere intertextuelle Verweise, Wissenschaftsbasierung, Marketing-Indizien von Verlagen.

Die folgenden Ausführungen schließen jeweils mit einer kommentierenden Einschätzung zur Qualität des Materials ab, wobei z. B. der Umfang der einbezogenen Werke, die Transparenz des Selektionsverfahrens und die BNE-Spezifität der empfohlenen Quellen bewertet werden. Dabei werden auch Folgerungen für die Nutzbarmachung des Mediums für die Untersuchungsziele dieser Arbeit gezogen.

#### **2.4.1 BNE-Empfehlungen im Rahmen thematischer Breitbandpublikationen**

*Das Bilderbuch in der Erziehung* von Ursula Schmitz, im Jahr 1997 in 2. Auflage erschienen und als „Ratgeber für Erzieher/innen, Unterrichtende und alle, die Kinder und Bilderbücher lieben“ (Schmitz, 1997, Untertitel) konzipiert, beinhaltet eine Sammlung von 74 Bilderbuchbesprechungen. 29 davon werden in exemplarischer Intention entlang von acht ausdifferenzierten Bilderbuchgattungen genauer hinsichtlich Inhalt und Bedeutung dargelegt, die verbleibenden 45 Bilderbücher werden innerhalb der Bilderbuchgattungen in erwähnender Weise einbezogen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind die Werke für das Krippen- und vor allem das Kindergartenalter ausgewählt. Die Publikationsjahre reichen zurück bis zu Maurice Sendaks Klassiker *Wo die wilden Kerle wohnen* (1967), der Großteil der rezensierten erstreckt sich von den 1980er bis Mitte der 1990er Jahre.

*Kommentar mit Folgerungen:* Da das Werk mangels Angabe der verwendeten Sekundärliteratur wissenschaftliche Standards nicht berücksichtigt, wird es hier nicht weitgehender analysiert. Allerdings soll der schlaglichtartige Einbezug des *Ratgebers* von Schmitz zur Illustration

---

<sup>18</sup> Die Recherche erfolgte im Zuge der generellen Literaturrecherche im Themenfeld BNE und Bilderbuch. Da Empfehlungskataloge z. T. auch der sog. grauen, schwerer recherchierbaren Literatur zuzuordnen sind, wurden ergänzende Recherchen bei einschlägigen Institutionen des Kinder- und Jugendliteratursegments und in Publikationen des Verlagswesens für Kinder- und Jugendliteratur vorgenommen. Auch direkte Anfragen bei Expert:innen und Akteuren im KJLit-Bereich (z. B. persönliche Gespräche mit STUBE-Mitarbeiter:innen in Wien (11.09.2019) waren Teil der breit angelegten Recherche.

genutzt werden, dass es im Kontext der Breitbandorientierung eines Empfehlungswerkes erwartet werden kann, Nachhaltigkeitsbezüge einzubinden. An mehreren Stellen nimmt Schmitz (1997) den Einbezug von Umweltschutzfragen – interpretierbar als Nachhall der ökologischen KJLit ab den 1970er Jahren – vor, wenngleich eine Kategorie *ökologische KJLit* (resp. Umweltbilderbuch) nicht expliziert wurde<sup>19</sup>. Mit Blick auf die ökologische Bildungsrelevanz der Bilderbücher formuliert Schmitz:

Je mehr die Kinder z. B. über die Vorgänge in der Natur erfahren und wissen, desto mehr Achtung kann vor ihr entstehen und desto sorgsamer beginnen sie mit ihr umzugehen. Erst wenn ihnen die Zusammenhänge zwischen Natur, Technik und ihrer eigenen Existenz deutlich werden, können Gedanken z. B. des Umweltschutzes verstanden und umgesetzt werden. (Schmitz, 1997, S. 126)

Die Aufnahme der „Umweltprobleme“ (Schmitz, 1997, S. 54) neben den weiteren gängigen Themen: „Alter, Tod eines geliebten Menschen, schwere Erkrankungen, Behinderung, Ausländerproblematik“ (ebd., S. 54) im Zuge der Themennennung von problemorientierten Bilderbüchern zeugt vom partiellen Bewusstsein der Autorin für den Stellenwert der Umweltfrage, wobei einschränkend die fehlende Bezugnahme auf den Nachhaltigkeitsdiskurs ihrer Zeit hinterfragt werden muss. Zudem macht Schmitz auf das praktische Bedürfnis der Fachkräfte (und Eltern) für eine kommentierte Literaturliste aufmerksam, was dem Leitgedanken des (Empfehlungs-)Kataloges (siehe Kap. 4.2; Anhang L) als Praxishilfe entspricht.

Die Publikation von Winfried Kain (2008) vernachlässigt die von Schmitz einbezogene Umweltschutzthematik nahezu vollständig, und dies trotz erheblich erweiterten Analysekorpus im Vergleich zu Schmitz (1997). Kain rezensiert in seinem Werk *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen* in etwa ein- bis anderthalbseitigen Buchbesprechungen ein breit gefasstes Themenspektrum von Bilderbüchern. Er gliedert den Empfehlungskatalog in 14 Kategorien, z. B. Gefühle, Freundschaft, Selbstwert und Selbstvertrauen oder Problemsituationen im Kindergarten. Seinen strukturierten Buchanalysen, die jeweils Inhaltzusammenfassung, Themenschlagworte, praktische Hinweise (mit Förderimpulsen) und Altersempfehlung enthalten, stellt Kain relevante Forschungsgrundlagen zu den Themengruppen voran, z. B. zum Verständnis von Gefühlen und ihrer Entstehung oder zum Verständnis von anderen – Perspektivenübernahme (Kain, 2008, S. 23 ff.) im Kapitel „Förderung emotionaler Kompetenzen“ (Kain, 2008, S. 23-27). Dem „Überblick über empfehlenswerte Bilderbücher“ (Kain, 2008, S. 60-210) geht ein Theorieteil voran, der einige Forschungsgrundlagen zur Bedeutung von Bilderbüchern für verschiedene Entwicklungsbereiche zusammenfasst, entwicklungspsychologische Grundlagen der Rezipienten beleuchtet und methodisch-didaktische Hinweise zur „Präsentation von Bilderbüchern“ (Kain, 2008, S. 50) bündelt. Der Autor expliziert hinsichtlich des Datenkorpus, dass „bei der Vorarbeit zu diesem Buch ca. 800 Bilderbücher durchgesehen [wurden]“ (Kain, 2008, S. 60), gespeist aus unterschiedlichen Quellen wie den „Empfehlungen von Freunden, Bekannten oder Erzieherinnen, über das

---

<sup>19</sup> Die von ihr einbezogenen Klassiker der ökologischen Kinderliteratur von Jörg Müller: *Der standhafte Zinnsoldat* (1996) und *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder* (1973/2017) und das Werk *Der Maulwurf Grabowski* von Murschetz (1972) wurden im Kap. 2.2.1 besprochen.

Stöbern in Buchläden und Büchereien bis hin zur Recherche im Internet und der Anforderung von Rezensionsexemplaren bei vielen Verlagen“ (ebd., S. 60). Eine tabellarische Aufschlüsselung der heterogenen Datenquellen erfolgt weder zum Ausgangskorpus noch zum Empfehlungskatalog. Letzterer umfasst 114 Bilderbücher, von denen knapp ein Drittel ( $n=36$ ) vor dem Jahr 2000 erschienen ist. Aufgrund des Einbezugs etlicher Klassiker reicht der Katalog bis ins Jahr 1962 zurück, in dem das seitdem vielzitierte parabolische Werk *Swimmy* von Leo Lionni, Sinnbild für die Stärke der Gemeinschaft, publiziert wurde. Die weiteren 78 empfohlenen Bilderbücher verteilen sich auf die Zeit von 2000 bis 2008. Neben der künstlerischen, Schrift- und Bildtext umfassenden Qualität waren auch die Hilfestellung der Bilderbücher zum Erschließen der gedanklichen und emotionalen Prozesse in den Geschichten und eine für Kinder attraktive Gestaltung der Werke weitere Auswahlkriterien (Kain, 2008, S. 61).

Die Analyse des Empfehlungskataloges ergab, dass lediglich der Klassiker *Maulwurf Grabowski* von Luis Murschetz (1972) als BNE-relevanter Titel unter der Themenkategorie „Entdeckung der Welt und der Natur“ (Kain, 2008, S. 172) aufgenommen wurde<sup>20</sup>. Verschlagwortet mit den Inhalten „Bewusstsein über den Lebensraum von Tieren. Umweltschutz“ (Kain, 2008, S. 178), betont Kain, dass diese Geschichte über den von Siedlungsbau bedrohten Lebensraum des Maulwurfs den Kindern aufzeigen kann, „was eine solche Veränderung für die Tiere und die Umwelt bedeutet. [...] Gleichzeitig [sic] wird ihnen ein Gefühl für die Schönheit der Unversehrtheit von Natur vermittelt“ (Kain, 2008, S. 178). Das zweite, potenziell BNE-affine Bilderbuch des Katalogs ist unter der Rubrik „Von Charakterstärken und Tugenden“ (Kain, 2008, S. 135) subsumiert und hebt vor allem die Hilfsbereitschaft gegenüber Tieren hervor: In Doris Lechers *Ein neues Haus für Charlie* (1999) trat der Junge Micha versehentlich auf eine Schnecke und zerstörte dabei ihr Gehäuse. Zu guter Letzt hilft er der Schnecke aus Mitleid, das „beste Haus“ (Kain, 2008, S. 140) zu finden. Indem Kain vorschlägt, im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern zu thematisieren, „wie sie selbst mit verwundeten oder hilflosen Tieren umgehen würden“ (ebd., S. 140), begrenzt er den thematischen Bogen im Bereich der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, ohne auf größere Nachhaltigkeitskontexte aufmerksam zu machen, wie z. B. der Empathie für Lebewesen und der Achtsamkeit im Umgang mit der Natur als Grundlage für umweltschützende Haltungen und Handlungsansätze.

Kommentar mit Folgerungen: Impliziert die Subsummierung von Bilderbüchern zu ökologischen bzw. Nachhaltigkeitsthemen unter die Rubrik „Entdeckung der Welt und der Natur“ bereits eine untergeordnete Positionierung, so kann die geringe quantitative Präsenz mit einem (*Maulwurf Grabowski* von Murschetz), maximal zwei (*Ein neues Haus für Charlie* von Lecher) BNE-relevanten Werken ein weiteres Indiz für den marginalen Stellenwert gesehen werden, den Kain diesem Thema insgesamt eingeräumt hat. Der These von Kain: „Es gibt wenige Bilderbücher, die das Thema Umweltschutz kindgerecht aufbereiten“ (2008, S. 178) fehlen nicht nur die notwendigen Belege, sondern widersprechen dem in Kapitel 2.2 dargelegten breiten Fundus von Bilderbüchern zu Umweltfragen im Zuge der Etablierung der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur in den 1970er Jahren. Von daher mutet der weitgehende Neglect von Bilderbüchern zu ökologischen Themen im Empfehlungskatalog von Kain paradox an, wenn er gleichzeitig die „oft vernachlässigte Sichtweise“ (Kain, 2008, S. 178) auf die Bedrohung der

---

<sup>20</sup> Vgl. die Ausführungen zu diesem Klassiker der ökologischen Literatur in Kap. 2.2.1.

natürlichen Lebensräume und ihrer Folgen moniert. Diese Kritik stützt auch die weitergehende quantitative Auswertung zum Katalog von Kain (2008): In der Kategorie „Gesundheit, Behinderung, Krankheit und Tod“ (Kain, 2008, S. 158) werden neun Bilderbücher beschrieben. Bezieht man auch noch die 93 ergänzenden Bilderbuchempfehlungen hinzu, welche Kain den 14 Themengruppen jeweils mit kurzen Hinweisen angefügt hat, stehen insgesamt 17 Bilderbücher (Behinderung [5], Krankheit [5] und Tod [7]) den beiden genannten BNE-bezogenen Bilderbüchern gegenüber. Seiner Intention, „einen gut strukturierten Überblick“ (Kain, 2008, S. 61) zu bieten, wird der Autor durch die stringent gegliederte Darstellung voll gerecht und sorgt so für eine hohe Orientierungsqualität für die Nutzer. Auch die stichwortartigen Themennennungen dienen der effizienten Leserinformation, hätten aber durch ein Stichwortverzeichnis am Ende die Übersichtlichkeit des Ganzen erhöhen können. Die Untermauerung der Fördergehalte der Empfehlungstitel durch Forschungsgrundlagen und Darlegung von Studien zur Rezeption von Bildern bzw. Bilderbücher durch Kinder machen die fachliche Zuordnung der Werke in die 14 Kategorien plausibel. Die stark eingeschränkte Transparenz der Herkunft des Datenkorpus und der daraus entwickelten Empfehlungsliste schränkt die vergleichende Analyse mit anderen Empfehlungskatalogen stark ein. Beurteilungskriterien werden nur teilweise expliziert, z. B. in Bereich „Förderung der emotionalen Kompetenz“ (Kain, 2008, S. 25). Ein transparentes Verfahren der Herkunft und Anwendung dieser Kriterien sowie weiterer bei den anderen Themengebiete wird nicht explizit gemacht. Aus den Buchbesprechungen lässt sich eine ad hoc-Nutzung von unterschiedlichen Kriterien je nach Werk ableiten.

In der Zusammenstellung *55 neue Lesetipps – Bücher für Kitakinder*, herausgegeben von Susanne Becker und Katja Eder (2014), haben acht Autorinnen in den vier Kategorien Bilderbuch, Sachbuch, Vorlesebücher und Lieder, Gedichte und Reime insgesamt 55 Kinder- und Jugendliteraturtipps ausgearbeitet. Die Publikation soll für eine breite Zielgruppe („Eltern, Großeltern, Lesepaten, Mitarbeiter/innen in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Bibliotheken“; ebd., S. 6) „eine Orientierungshilfe [...] auf einem immer unüberschaubarer werdenden Buchmarkt“ (ebd., S. 6) sein. Neben ein paar Klassikern der KJLit wie z. B. *Frederick* von Leo Lionni (1967) sind in den 55 Buch-Empfehlungen „vor allem neuere Bücher versammelt, die in den Jahren 2008 bis 2014 erschienen sind“ (ebd., S. 7). Das übergreifende Ziel des Empfehlungskatalogs wird mit der Förderung der Lesekompetenz und der damit verbundenen Aspekte (wie Lesefreude, positive Leseerlebnisse) benannt und mit Blick auf die Sprach- und Lesefähigkeit als Schlüsselkompetenz für „die Teilhabe an der Informationsgesellschaft und an demokratischen Prozessen“ (ebd., S. 7) begründet.

Als Selektionsbegründung der 55 Empfehlungen wird primär auf die Auszeichnung mit diversen Buchpreisen (z. B. Deutscher Jugendliteraturpreis [DJLitP]) für einen Großteil der Titel als Qualitätsargument rekurriert (Becker & Eder, 2014, S. 7), erweitert mit „persönlichen Favoritentipps“ (ebd., S. 8), mit denen die Autorinnen „gute Erfahrungen bei Kindern gemacht haben“ (ebd., S. 8). Die Beachtung von „relevanten Themen, Genres oder Leseniveaus“ (ebd., S. 8) und weiteren entwicklungsbezogenen Kriterien wird benannt, allerdings nicht weiter expliziert, ausgenommen der Differenzierung von „vier (Vor-)Leseniveaus“ (ebd., S. 8) vom ersten bis zum siebten Lebensjahr, die für die Strukturierung der Tippsammlung konsequent verwendet wird. Jedes Werk wird in einem Dreischritt von Inhaltszusammenfassung, Darlegung

der Besonderheit und den Erlebensmöglichkeiten für die Kinder im Zuge der Rezeption präsentiert. Anhand eines Infokastens zu inhaltlichen Schlüsselwörtern wie „Selbstbehauptung“; „Größer werden“; „Freundschaft“; „ästhetische Bildung“ (Becker & Eder, 2014, S. 56), dem Leseniveau, der Buchgattung und dem Hinweis auf „besondere Anlässe“ (ebd., S. 56) soll dem Nutzer die thematische Auswahl fokussierung erleichtert werden. Die genauere Analyse der empfohlenen 24 Bilderbücher und 11 Sachbücher anhand der zugeordneten Schlüsselwörter und Inhaltsbeschreibungen ergab, dass keines davon nachhaltigkeitsrelevante Bezüge enthält<sup>21</sup>. Zwar werden auch Bilderbücher mit potenziell nachhaltigkeitsaffinen Themen wie Zoo (S. 70 f.), Haus- und Wildtiere (S. 30 f.; 60 f.) oder Bauernhof (S. 94 f.) aufgenommen, doch weist der inhaltliche Fokus durchwegs in BNE-ferne Gebiete (wie Gutenachtgeschichte, Mut, Kommunikation, Baustelle, Freundschaft).

Kommentar mit Folgerungen: Die 55 neuen Lesetipps sind zum Ausklang der BNE-Weltdekade erschienen und würden in Kombination mit dem formulierten Anspruch, überwiegend neuere Bücher einzubeziehen, die Integration nachhaltigkeitsrelevanter Werke nahelegen. Dies zeigt sich an keiner Stelle, vielmehr liegt ein vollständiger Neglect für die (medienpräsenten) Nachhaltigkeitsthemen der Dekade sowohl innerhalb der Buchempfehlungen als auch in der Zielsetzung und den verwendeten Schlüsselwörter (Becker & Eder, 2014, S. 182-183) vor. Obwohl die Zusammenstellung auch problemorientierte Kinderliteratur, z. B. Themen wie Behinderung (S. 58: *Planet Willi* von Birte Müller, 2012) oder BNE-affine Sachthemen (Raupen: S. 80 f.; Jahreszeiten: S. 90 f.) enthält, wird der Brückenschlag zum aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs unterlassen. Die Dominanz der Sprachförderperspektive setzt sich im ergänzenden Methodenteil des Werkes von Becker & Eder (2014, S. 149-179) durchgängig fort.

Auch in den postulierten „Funktionen des Bilderbuchs für Kinder“ (ebd., S. 152) wird der Einbezug von BNE-Aspekten – trotz prinzipiell hoher Passung - unterlassen. Für die vorliegende Untersuchung zeigt das Werk einige Eckpunkte auf, die der Orientierungsfunktion eines Empfehlungskatalog zuträglich sind, wie z. B. Inhaltsszusammenfassung und Darlegung von Besonderheiten der analysierten Werke, Angaben zu Auszeichnungen / Preisen (Qualitätsbeurteilung), Aufzeigen von Themenschwerpunkten und Alterspräferenzen sowie die Erweiterung um didaktisch-methodische Angebote. Hinweise für Gelingensbedingungen wie Humor oder entwicklungsadäquate Adaptionen finden sich zwar im Rahmen der Buchbewertungen (z. B. ebd., S. 97) können aber mangels BNE-Bezug der Titel nicht für diese Untersuchung genutzt werden.

Eine in weiten Teilen deckungsgleiche Einschätzung ergibt die Auswertung der Bilderbuch-Empfehlungen von Timm Albers (2015) in *Das Bilderbuch-Buch*, wobei der Untertitel des Werkes: „Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern“ bereits eine partielle Eingrenzung des Breitbandspektrums markiert. Innerhalb der 63 im „Buch genannten (Bilder)Bücher“ (Albers, S. 133) werden 44 Titel in jeweils etwa viertelseitigem Umfang besprochenen<sup>22</sup>. Diese

---

<sup>21</sup> Das gleiche Urteil gilt auch für die 20 weiteren Titel (Vorlesebücher / Lieder, Gedichte und Reime).

<sup>22</sup> Zwei weitere Titel (*Der Grüffelo* von Axel Scheffler & Julia Donaldson; *Oh, wie schön ist Panama* von Janosch) erfahren eine ausführlichere Darstellung hinsichtlich Inhalt und Umsetzungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis (Albers, 2015, S. 120-129).

knappen Abhandlungen werden durch die kapitelweisen Vertiefungen mit Forschungsbefunden und pädagogischen Hinweisen verknüpft. Es findet sich in Albers (2015) *Bilderbuch-Buch* kein einziges BNE-relevantes Werk, obwohl eine Einbindung an mehreren Stellen möglich und im Zusammenhang der Werteförderung (Kap. 3.5 in Albers, 2015) aus zwei Gründen sogar besonders naheliegend gewesen wäre: Zum einen betont Albers explizit die grundsätzliche Nutzbarmachung von Bilderbüchern für die Werteerziehung: „Bilderbücher können hilfreich sein, da sie bestimmte Werte kindgerecht in Erzählungen aufbereiten“ (2015, S. 63). Zum anderen werden wertorientierte Themen aufgezeigt, wie die Partizipation der Kinder im Prozess des Regellernens (ebd., S. 62), die Bedeutung von „Zuverlässigkeit, Fairness und Ehrlichkeit im Umgang mit anderen“ (ebd., S. 62), die Thematik der „vorurteilsbewussten Erziehung“ (Petra Wagner, 2008) im Kontext des Projekts „KINDERWELTEN“ (Krug, 2010) mit Bezug auf Behinderung und Kinder mit Migrationshintergrund (Albers, 2015, S. 63-67). Obwohl bei all diesen Themen die Nachhaltigkeitsperspektive durch kleine Blickverlagerungen problemlos hätte integriert werden können, findet dies nicht statt<sup>23</sup>. In der Formulierung der Ziele einer inklusionsbezogenen, „wertorientierten Pädagogik“ wie „Chancengleichheit, Antidiskriminierung, soziale Gerechtigkeit und Teilhabe“ (Albers, 2015, S. 67) tangiert er in weiten Teilen zentrale BNE-Kompetenzen (Gerechtigkeit, Solidarität, Abbau von Ungleichheit, Partizipation, Zukunftsorientierung). Auch den von Albers im *Bilderbuch-Buch* präferierten Zielsetzungen der Förderung von Sprache, Kreativität und Emotionen wäre der Einbezug des Nachhaltigkeitsdiskurses in hohem Maße zuträglich gewesen.

Kommentar mit Folgerungen: Obgleich viele der ausgewählten Bilderbücher im Analysezeitraum der BNE-Weltdekade erschienen sind, ist die Eingrenzung auf die Dekade aufgrund der lückenhaften Angaben bei den Publikationsjahren und des Einbezugs von Klassikern nicht gegeben. Genauere Angaben zu den Selektionskriterien für die Empfehlungstitel im *Bilderbuch-Buch* gibt Albers (2015) nicht. Solche Angaben sind für eine vergleichende und der Transparenz verpflichteten Forschung unabdingbar. Die zumindest partielle Nutzung von explizierten Beurteilungskriterien im Kontext interkultureller Bilderbücher und der durchgängige Einbezug von Forschungsergebnissen zur Stützung der postulierten Fördermöglichkeiten anhand der vorgeschlagenen Bilderbücher können aus der Analyse des Empfehlungswerks von Albers als wissenschaftsrelevante Bezüge gesichert werden. Aufgrund ihrer hohen Praxisnähe können die methodisch-didaktischen Anregungen (S. 69 ff.; 99 ff.) in der Praktikabilitätsstudie (siehe Teil B, Kapitel 7.6.2) Berücksichtigung finden, da hier diverse Einsatzmöglichkeiten der Bilderbücher sowie der „Einsatz von Fragetechniken und Sprachlehrstrategien zur Förderung der

---

<sup>23</sup> Geradezu als Steilvorlage für ein BNE-integrierendes Gespräch kann das ausführlich dokumentierte Fallbeispiel zum Thema „Regeln zum Umgang mit Bilderbüchern“ (Albers, 2015, S. 60) angesehen werden: Dieses anderthalbseitige Gesprächstranskript zwischen einer Erzieherin und sechs Kindergartenkindern (ebd., S. 61 f.) dokumentiert einen Gesprächsverlauf entlang der Frage, warum man Bilderbücher pfleglich behandeln soll (d. h. nicht darauf herumbeißen, nicht zerreißen, nicht damit werfen, Bücher ins Regal zurückeräumen, defekte Bilderbücher der Fachkraft zur Reparatur bringen). Nachhaltigkeitsbezogene Impulse über den ressourcenbewussten Umgang mit den Dingen, der Wichtigkeit einer längeren Nutzungsdauer und das Verstehen der Folgen dieser achtsamen Handlungsweisen böten sich hierbei an, ohne dass zwangsläufig eine moralisierende Note mit dem Dialog einhergehen müsste. Vielmehr enthielte ein auf Augenhöhe geführtes Gespräch Angebote für Einsichtsprozesse und könnte Transferprozesse auf andere Nutzgegenstände in der KiTa eröffnen.

Sprache und Kommunikation“ (S. 23 f.) ausgearbeitet und anhand von Praxisbeispielen ergänzt werden (Albers, 2015, Kap. 6).

In seiner auf die *Erzählförderung in Kita und Grundschule* ausgerichteten Monographie *Kinder brauchen Bilderbücher* (2018) analysiert Jochen Hering ein weites Spektrum von Bilderbüchern hinsichtlich der enthaltenen Erzählstrukturen im Schrift- und Bildtext und den damit einhergehenden Anforderungen und Förderpotenzialen für Kindergartenkinder aus heterogenen Bildungskontexten. Dabei bezieht er Studien des Bremer Instituts für Bilderbuch- und Erzählforschung ein, die z. B. aus einem Bremer Erzählprojekt und Sprachförderungsinitiativen in Stadtteil- oder Nachbarschaftsprojekten gewonnen wurden (Hering, 2018, S. 14 ff.; Kap. 5 und 8). Beispielhaft sei das Bremer Lesepatenschaftsprojekt „Huckepack“ genannt, welches Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern Bildungschancen durch schrittweises Heranführung an das eigene Erzählen und kompetente Bilderbuch-Rezipieren erschließen möchte (ebd., S. 14f.). So gesehen zielt das Werk zwar nicht primär darauf ab, als Empfehlungskatalog für die Literaturmultiplikatoren zu fungieren, zumal die ausgewerteten Werke vor allem hinsichtlich Erzählweisen und Sprachförderimpulse analysiert werden. Allerdings ist die Argumentation von Qualitätsüberlegungen durchzogen, deren Diskurs automatisch Empfehlungshinweise mit sich bringt, gestützt durch den Einbezug von „Auswahlkriterien für Bilderbücher“ (Hering, 2018, S. 175). Im Online-Anhang der Monographie werden *expressis verbis* „Bilderbuch-Empfehlungen“ (Hering, 2018, Download-Material) für verschiedene Altersgruppen und Erzählimpulse für narrative Formate wie „Kettengeschichten“, „Such- und Rätselbilderbücher“ oder „für die Erfindung eigener Episoden“ (ebd.) angeboten, dort allerdings nicht weiter besprochen.<sup>24</sup>

*Kommentar mit Folgerungen:* Der Bilderbuchkorpus für die Auswahl der einbezogenen Bilderbücher wird nicht angegeben und scheint sich aus dem Erfahrungsspektrum des Autors im Rahmen seiner Literatur- und Mediendidaktikprofessur zu speisen. Die Analyse der im Literaturverzeichnis aufgeführten 123 Bilderbücher, die in der Monographie „schwerpunkthaft vorgestellt und besprochen [werden]“ (Hering 2018, S. 248), ergab, dass keines dieser Bilderbücher einen BNE-Bezug aufweist. Obwohl der Autor in seiner Auswahl großen Wert darauf gelegt hat, neben einigen gängigen Klassikern vor allem neuere Bilderbücher einzubeziehen – immerhin 95 der 123 ausgewählten Titel (77.2 %) sind im hier gesetzten Analysezeitraum (2005-2018) publiziert - und als „Schlussgedanke“ (ebd., S. 231) die Nutzbarmachung von Bilderbüchern für die „aktuellen Herausforderungen“ (ebd., S. 231) betont, thematisiert er dort nur Migration, Fluchterfahrungen und den Umgang mit Anderssein (Hautfarbe, Kultur, Sprache, sexuelle Orientierung). Auch das BNE-affine Kapitel 4.3 zum „Weltwissen“ (Hering, 2018, 82-86) führt keine nachhaltigkeitsbezogenen Titel auf. Analog zum o. g. Resümee der verpasssten Förderchance bei Albers (2015; dort: Sprache, Kreativität und Emotionen) blendet Hering das erzählförderliche Potenzial nachhaltigkeitsrelevanter Bilderbücher aus, obwohl er gerade diesen „*Bezug zur Lebenswelt von Kindern, das Maß seiner Relevanz*“ (ebd., S. 174) von Bilderbuchinhalten als notwendige Voraussetzung für die Weckung des (Lektüre-)Interesses der

---

<sup>24</sup> Ein Teil davon findet sich allerdings bereits im Hauptteil von Hering (2018), so dass eine partielle Analyse der Empfehlungswerke der Download-Materialempfehlung gegeben ist.



Rezipienten ansieht (Hering, 2018, S. 15). Der Einbezug der erzähl- und diskursförderlichen BNE-spezifischen Bilderbücher wäre dieser Intention sehr zuträglich gewesen. Ergänzend zur Nutzbarmachung der Auswahlkriterien (Kap. 2.4.5) bietet der erzähl-didaktische Ansatz von Hering wichtige Impulse für die Konzeptualisierung der didaktischen Vorschläge für BNE-spezifische Bilderbücher (Kap. 7.6.2). Seine Betonung von Ausschlusskriterien (ebd., S. 175) und die argumentative Herausarbeitung von Negativbeispielen von Bilderbüchern besitzt im Kontext der bislang dargelegten Empfehlungskataloge Alleinstellungscharakter. Die zusätzlichen Einsichten, welche durch den plausibel begründeten Ausschluss von Bilderbüchern aus einem Empfehlungskatalog resultieren können, werden in dieser Untersuchung durch den Einbezug von nicht empfehlenswerten Bilderbüchern (unter der BNE-Perspektive) aufgegriffen (siehe Kapitel 4.3.1; Anhang L), Nr. 52-60).

#### **2.4.2 „Wie wir leben (wollen) – Nachhaltigkeit als Thema der Kinder- und Jugendliteratur“**

Im Jahr 2011 publizierte die österreichische Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (STUBE) in Wien unter dem Titel „Wie wir leben (wollen) – Nachhaltigkeit als Thema der Kinder und Jugendliteratur“ eine dezidiert nachhaltigkeitsfokussierte DIN A5-Broschüre zu ausgewählten Werken der Kinder- und Jugendliteratur<sup>25</sup>. In sechs Themenkapiteln, versehen mit programmatisch anklingenden Titeln wie „Die Eine Welt“ (S. 2), „Schöpfungsverantwortung“ (S. 7), „fünf vor zwölf“ (S. 18) und „Weitergedacht“ (S. 30) werden jeweils halbseitig kommentierte Publikationen vorgestellt und deren spezifische Nachhaltigkeitsbezüge dargelegt, welche sich z. B. auf „soziale Verantwortung, Globalisierung, [...] Erhalt der Artenvielfalt, Klimaschutz oder Gesundheitsbewusstsein“ (STUBE, 2011, Vorwort S. 1) beziehen. Das fünfköpfige Redaktionsteam der Schrift (Leitung der Redaktion: Christina Ulm; vgl. STUBE, 2011, S. 36) formuliert den Anspruch dieser Auswahl unter Bezug auf das Gerechtigkeitskonzept von Nachhaltigkeit (generationale und globale Gerechtigkeit) angesichts einer gefährdeten Zukunft folgendermaßen: „Literatur kann und will zwar kein Patentrezept für die Lösung universeller Probleme sein, vermag aber zu sensibilisieren hinsichtlich der Bedürfnisse allen Lebens. Manche der ausgewählten Bücher tun dies ganz explizit, andere wiederum sehr subtil und unkonventionell“ (ebd., S. 1). Angaben zum Auswahlkorpus enthält die Empfehlungsbroschüre nicht. Hinsichtlich des Selektionsverfahrens wird betont, dass „eine große Bandbreite an Textsorten, Themen und Alterszuschreibungen (ebd., S. 1) berücksichtigt wurde und auf „Anknüpfungsmöglichkeiten an den tatsächlichen Erlebens- und Wirkungskreis des kindlichen und jugendlichen Lesepublikums“ (ebd., S. 1) geachtet wurde. Dabei erstreckt sich der „thematisierte verantwortungsvolle Umgang mit der Schöpfung von der persönlichen bis hin zur globalen Ebene“ (ebd., S. 1) Die Titel bewegen sich nach Einschätzung der Redaktion auf einem „hohen literarischen und illustratorischen Niveau“ (ebd., S. 1). Eine genauere Angabe zu Kriterien und Verfahren ist nicht enthalten. Zwar könnte man aus den Einzelrezensionen verschiedene Kriterien herauslesen, aber inwieweit diese stringent allen Rezensionen zugrunde

---

<sup>25</sup> Da die STUBE in jährlichem Turnus eine Empfehlungsbroschüre unter dem Reihentitel „SEITENWEISE – Kinderliteratur: Die bemerkenswertesten Neuerscheinungen des Jahres [JAHR]“ mit breit gemischtem Themenspektrum herausgibt, kann diese zusätzliche Nachhaltigkeitsbroschüre von 2011 als akzentuierendes Themenheft gesehen werden.

gelegt wurden, ist nicht transparent gemacht. Der Gesamtkorpus bezieht überwiegend Publikationen der zurückliegenden Dekade ein (55 Werke sind zwischen 2005 und 2011 erschienen), daneben finden sich unter Hinweis auf ihren Klassiker-Status zwei ältere Bilderbuchtitel, beides Pionierschriften der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur<sup>26</sup>. Unter den insgesamt 62 rezensierten Kinder- und Jugendbüchern finden sich 15 Bilderbücher für eine Zielgruppe bis einschließlich sechs Jahre. Drei davon weisen nur einen marginalen BNE-Bezug auf (Nr. 1, 3, 51), die 12 verbleibenden sind deutlich BNE-spezifisch ausgerichtet<sup>27</sup>. Das einbezogene Verlagsspektrum ist breit gestreut. Die ästhetische Aufmachung des handlichen Kataloges wirkt mit den eingestreuten exemplarischen Abbildungen einiger Werke (Cover oder Bildausschnitte) und den jeweils zuoberst gesetzten markanten Zitaten der Texte sehr ansprechend. Die inhaltliche Tiefe ist durch die prägnant formulierten Rezensionen trotz beschränktem halbseitigen Umfangs so informativ, dass die Orientierungsfunktion der Rezensionen voll erfüllt wird.

Kommentar mit Folgerungen: Der innerhalb des Nachhaltigkeitsspektrums thematisch breit angelegte Katalog bietet einen differenzierten Zugang zu Werken für die verschiedenen Zielgruppen an. Die BNE-Selektionsperspektive wurde überwiegend, wenngleich nicht durchgängig eingehalten, da manche Titel auf zu allgemeinem Niveau verharren, so dass die BNE-Spezifikationen durch die erwachsenen Mitleser integriert werden müssten. Explizite Hinweise auf Kriterien und das Selektionsverfahren werden, abgesehen von der benannten Auswahl qualitativ hochwertiger Titel, der bewussten Textsorten- und der Altersgruppenvariation, nicht gegeben. Immerhin sieben der 12 BNE-Bilderbücher konnten aufgrund der strukturellen Passung und des erhöhten BNE-Gehaltes in die vorliegende Untersuchung aufgenommen werden<sup>28</sup>. Mehrfach verwendete, überwiegend implizit eingesetzte Beurteilungskriterien im Ensemble dieser zwölf BNE-affinen Bilderbücher waren die Kontrastierung (4-mal), das Aufzeigen ökologischer Zusammenhänge (3-mal) und die Nutzung intertextueller bzw. interpiktoraler Bezüge (5-mal). Noch stärker hervorstechende Kriterien waren das Angebot einer Identifikationsfigur für die kindlichen Rezipienten (6-mal), der Einbezug von Humor auf der Schrift- und Bildtextebene (7-mal) und die Betonung einer Happy End-Lösung nach bewältigten Problemsituationen (9-mal). Diese kriterienbezogenen Hinweise werden bei der Zusammenstellung von Bewertungskriterien und der Analyse von Gelingensbedingungen für BNE-bezogene Bilderbücher wieder aufgegriffen (Kap. 3.2.4.5 und 7.1). Insgesamt haftet den Empfehlungen aufgrund der Intransparenz der genaueren Verfahrensweise und des zugrunde gelegten Auswahlkorpus eine gewisse Beliebigkeit an, ohne dass die sachkompetent geführten Rezensionen damit kritisiert oder der Nutzen des Werkes im Ganzen in Frage gestellt werden sollen.

---

<sup>26</sup> Der Ökoklassiker von Wolf Harranth: *Da ist eine wunderschöne Wiese* (1972), illustriert von Winfried Opgenoorth (1985), markiert die Etablierung einer ökologischen, auf Umweltschutz fokussierten Kinderliteratur (STUBE, 2011, S. 8) Anfang der 1970er Jahre. Auch das bereits zwei Jahre davor publizierte Bilderbuch *Das Städtchen Drumherum* von Mira Lobe (1970), „preisgekrönter Klassiker der österreichischen Kinderliteratur“ (STUBE, 2011, S. 10) wurde in den Katalog aufgenommen (siehe Kapitel 2.2.12.2.1).

<sup>27</sup> Es handelt sich um die Besprechungen der Nummern 5, 8, 12, 15, 16, 17, 21, 27, 32, 33, 58, 60.

<sup>28</sup> Diese Werke (Nr. 8, 12, 15, 16, 21, 27 und 33) werden in den jeweiligen Kapiteln z. B. als historische Vorläufer, im Empfehlungskatalog, im Zuge der komparativen Analyse und als optionale Werke für die philosophische Bilderbuchbetrachtung einbezogen.

Die argumentative Nutzung des STUBE-Nachhaltigkeits-Kataloges (2011) in thematisch affinen Quellen wie dem Extraheft der Zeitschrift *kj&m* zum Thema "Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierenden Welt" (Knobloch, 2011) illustriert, wie wichtig solche themenspezifischen Werkbesprechungen im Feld der (komparativen) Literaturwissenschaft sind und der effizienten Themenerschließung für ein Fachpublikums dienlich sein können. Darüber hinaus setzt der Empfehlungskatalog innovative Impulse in der Frage der (formalen) Grenzziehung von Sachliteratur zu anderen Formaten, wie Caroline Roeder in ihrer Analyse resümiert: „Zusammenfassend kann man an dieser Zusammenstellung [des STUBE-Kataloges] eine veränderte (wissenschaftliche) Perspektive auf das Sachbuch feststellen. Das Vermittlungspotential von Wissen wird hier nicht allein im Sachbuch vermutet, sondern ebenso in Titeln angenommen, die *rein* fiktionalen Formaten zuzuordnen sind“ (2011, S. 127).

### **2.4.3 1000 BÜCHER – 1000 CHANCEN – Books for Future**

Der Bundesverband Leseförderung (BVL) mit Sitz in Aachen hat sich zum Ziel gesetzt, dass „alle Kinder einen Zugang zur Schrift- und Bildsprache finden“ (Bundesverband Leseförderung 2020a). Aus diesem Grund „setzt sich der Verband für die Weiterentwicklung der professionellen Leseförderung im deutschsprachigen Raum ein. Sein Handeln richtet sich auf qualitätsvolle Bildung und nachhaltige Fördermaßnahmen“ (ebd.). Ein breitgestreutes Informations- und Fortbildungsangebot steht zu diesem Zweck für alle in der Literaturförderung wissenschaftlich und praktisch tätigen Fachkräfte zur Verfügung. Im Januar 2020 hat der Verband die Wanderausstellung "1000 BÜCHER – 1000 CHANCEN – Books for Future" ins Leben gerufen, die als „neue Wanderausstellung des BVL zu Klima, Energie, Umwelt, Natur, Artenvielfalt“ (ebd.) dem interessierten Fachpublikum (Verbandsmitglieder und Externe, z. B. Schulen, Bibliotheken) ein Bücherangebot zum Verleih anbietet. Die Zielsetzung dieser Wanderausstellung zu den „derzeit beherrschenden Themen“ (BVL, 2020b) formuliert der BVL in folgendem Motto: „Wir lesen, weil wir die Welt verstehen und gestalten wollen [...] und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. Für ein gemeinsames Morgen, das Menschen und Tiere nicht auf Kosten künftiger Generationen leben lässt“ (BVL, 2020b). In „packenden Geschichten über den Klimawandel, über die Umweltzerstörung und über eine lebenswerte Welt“ (ebd.) sollen die Rezipienten motiviert werden, „unsere Welt positiv mitzugestalten“ (ebd.) und „mit und durch Literatur zum Nachdenken für ökologisches Handeln und Umweltbewusstsein“ (ebd.) angeregt werden. Da alle Entleiher der „Bücherkiste“ gebeten werden, im Zuge der Rückgabe der Medien einen weiteren Buchvorschlag zu machen, resultiert eine wachsende Literaturempfehlungsliste: „Der BVL wird in regelmäßigen Abständen die Ausstellung um thematisch passende Bücher – mit Blick auf die Vorschlagsliste – ergänzen“ (BVL, 2020b). Aufgrund der hohen Nachfrage der Ausstellung ist die Liste auf inzwischen 108 Werke für verschiedene Altersgruppen angewachsen. Die Überprüfung der Titelliste (Stand Mai 2020 mit 109 Werken; vgl. BVL 2020d; Stand Feb 2020: 101 Titel; vgl. BVL, 2020c) hinsichtlich einer BNE-fokussierten Zusammenstellung in den fünf Kategorien des Bücherkataloges ergab eine partielle Passung zu Themen der BNE, daneben haben auch Themenkreise Eingang gefunden, die allenfalls in den Randbereichen der BNE (z. B. Naturphänomene; natürliche Lebensräume) oder im erweiterten Feld der dystopischen Zukunftsliteratur (z. B. Identität und Gentechnik / Klonen) anzusiedeln sind.

Tabelle 1 zeigt die nach BNE-Relevanz differenzierten Häufigkeiten in den Beschreibungskategorien der Bücherausstellung (Stand Mai 2020; vgl. Bundesverband Leseförderung, 2020d).

Tabelle 1:

Kategorienhäufigkeiten der Empfehlungstitel der Liste „1.000 Bücher – 1.000 Chancen“ des BVL, teilweise nach BNE-Relevanz und Altersbezug differenziert

BNE-Bezug	Altersgruppe	Bilderbuch	Kinderbuch	Jugendbuch	Sachbuch <sup>a</sup>
gegeben	bis 6 Jahre	7	---	---	7
	ab 7 Jahre	2	k. A. <sup>b</sup>	k. A. <sup>b</sup>	20
nicht gegeben <sup>c</sup>	bis 6 Jahre	19	---	---	9
	ab 7 Jahre	1	k. A. <sup>b</sup>	k. A. <sup>b</sup>	16
Summe		29	17	11	52

*Anmerkungen.* Die Kategorie „Sekundärliteratur“ (Bundesverband Leseförderung (2020d) enthielt keine Einträge und wurde daher nicht in die Übersicht aufgenommen.

<sup>a</sup> Diese Kategorie vereint Sachbücher und Sachbilderbücher. Zwei der sieben Sachbilderbücher (bis 6 Jahre) mit BNE-Bezug sind in dieser Untersuchung in der Unterkategorie „Erzählendes Bilderbuch“ geführt.

<sup>b</sup> k. A. (Keine Angaben). Die BNE-Differenzierung für die Kategorien Kinder- und Jugendbuch wurde nicht einbezogen, da sie nicht Thema dieser Untersuchung sind und die Empfehlungsliste des BVL keine relevanten Angaben enthält

<sup>c</sup> Diese Kategorie umfasst die Titel mit BNE-fernen, wenngleich zukunftsrelevanten Themenkreisen (z. B. Klonen und Identität) und Sach(bilder-)bücher mit keinem oder viel zu marginalem BNE-Bezug (z. B. Nr. 12: Katrin Wiehle: Mein kleiner Wald).

Die BVL-Empfehlungsliste weist insgesamt 14 Bilder- und Sachbücher (hier: Sachbilderbücher) mit BNE-Bezug für die Altersgruppe bis einschließlich 6 Jahre auf, von denen 12 in die vorliegende Untersuchung integriert wurden<sup>29</sup>. Die Publikationsjahre der Empfehlungstitel erstrecken sich von 2011 bis 2020, wobei 106 der 109 Bücher (vgl. BVL 2020d; Stand Mai 2020) nach der BNE-Weltdekade, in den Jahren 2015 bis 2020 erschienen sind. Die Bücherausstellung bietet den Entleihern eine literaturdidaktische Beilage. In diesem einseitigen „Handout für Pädagogen“ (BVL, 2020e) sind sechs Leitfragen für die eigene Auseinandersetzung mit den Büchern formuliert, wie z. B. „Was ist das zentrale Thema dieses Buches?“ [...] „Wie bringe ich die Kinder in Verbindung mit dem Thema?“ (ebd.). Neben der Nennung von Methoden zur Weckung der Neugierde werden einige handlungsanregende Impulse für die Weiterarbeit mit den Büchern dargelegt. Eine Linkliste zu umweltbezogenen Websites (z. B. NABU, Umweltschulen) schließt das methodisch-didaktische Angebot ab.

**Kommentar mit Folgerungen:** Das Verfahren und der herangezogene Fundus zur Selektion von Büchern für die Ursprungsliste der Ausstellung (Jan 2020) sowie die prozessualen Ergänzungen aus den eingereichten Vorschlägen der Entleiher bleibt hinsichtlich der verwendeten Kriterien

<sup>29</sup> Die Titel-Nr. 1, 31, 33, 52, 57, 60, 61, 62, 73, 85, 96 (vgl. BVL, 2020d) sind in den Kapiteln des (Empfehlungs-)Kataloges (Kap. 4.3; Anhang L) und Titel-Nr. 27 (ebd.) ist in den Neuerscheinungen ab 2019 im Anhang U) einbezogen.

weitgehend intransparent. Die postulierte Themenauswahl unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten muss nach der Analyse der einbezogenen Bilder- und Sachbücher kritisch hinterfragt werden: Nur 14 der Werke für Kinder bis 6 Jahre weist einen hinreichenden BNE-Fokus auf, während der doppelte Umfang ( $n=28$ ) diese Nachhaltigkeitsperspektive vermissen lässt. Die Detailanalyse zeigt, dass viele originäre Sach(bilder-)bücher zu Themen wie Wald, Wiese oder diversen Tierarten oder Tiergruppen (z. B. Insekten) und Lebensräumen (z. B. Meer, Berge) ungerechtfertigterweise unter die enger gefasste Themenüberschrift der Ausstellung subsumiert wurden. Diese Inkonsistenz in der Katalogzusammenstellung könnte zur Verwässerung der Ausstellungsententionen beitragen, zumal das zugrunde gelegte Begriffsverständnis der Nachhaltigkeit nicht expliziert und die Anforderungen für die einzureichenden Buchvorschläge nicht weiter spezifiziert wurden. Die fehlenden Angaben in der mitgeführten Kategorie „Sekundärliteratur“ (BVL 2020c, d) könnten mit Blick auf die intendierte Qualifizierungsfunktion des BVL gefüllt werden (z. B. mit den Publikationen von Ewers et al., 2013 oder Grimm & Wanning, 2016). Da die Empfehlungsliste keine Rezensionen zu den empfohlenen Werken enthält, bleibt es den Entleihern überantwortet, z. B. anhand der Klappentexte und anderer Merkmale der Werke eine Lektüreentscheidung zu fällen. Ansatzweise finden sich didaktische Anregungen für die Umsetzung von exemplarischen Titeln (Bundesverband Leseförderung, 2020f). Der Aktualität der Buchempfehlungen wurde Sorge getragen, wobei aufgrund des Verleihmodus die Nutzung besonders geeigneter ältere (z. T. im Handeln nicht mehr erhältlicher) BNE-Titel zielführend gewesen wäre. Unbenommen der BNE-förderlichen Gesamtkonzeption der Ausstellung böte die Umsetzung der angesprochenen Kritikpunkte erhebliche Optimierungschancen. Die inkonsistente BNE-Fokussierung der Empfehlungsliste zeigt die Wichtigkeit einer kriteriengeleiteten, stringenten Auswahl von Werken auf, wenn der Orientierungsanspruch eines thematisch fokussierten Empfehlungskatalogs erfüllt werden soll. Eine Kommentierung der ausgewählten Werke hätte einer effizienten und zielorientierten Information der potenziellen Nutzer (bzw. Multiplikatoren) gedient. Genauere Angaben zu inhaltlichen Schwerpunkten, Präzisierungen in der Zielgruppenadressierung und besonders geeigneten Förderimpulsen für BNE-Kompetenzen könnten die didaktischen Optionen maßgeblich erhöhen. Wenn gleich in der Ausstellung „Books for Future“ selbst erst ansatzweise realisiert, wird die praxisbezogene Idee der methodisch-didaktischen Anreicherung von Empfehlungskatalogen weiter verfolgt (siehe Kapitel 7.6.2).

#### **2.4.4 Klimabuchtipps im Öko-Test Magazin Januar 2020**

Im Januar 2020 widmete sich das Magazin Öko-Test unter der Headline „Greta und Du – Was jeder von uns fürs Klima tun kann“ dem Titelthema Klimaschutz und Nachhaltigkeit. Im Überblicksartikel „Nur noch kurz die Welt retten“ umreißt Stefan Ruzan (2020) die Entstehung der Fridays for Future – Bewegung, die mit Greta Thunbergs „Schulstreik für das Klima“<sup>30</sup> (Ruzan, 2020, S. 22) am 20. August 2018 in Stockholm ihren Anfang genommen hat (Giannella, 2019, S. 19) und seitdem zu einer weltweit präsenten Klimaschutzbewegung angewachsen ist, unterstützt von diversen Organisationen wie z. B. Scientists for Future, Greenpeace, Brot für die Welt und der Evangelischen Kirche (Ruzan, 2020, S. 22). Richten sich die klimaschützenden

---

<sup>30</sup> Im Schwedischen: „Skolstrejk för Klimatet“ (Thunberg, 2019, S. 7)

Empfehlungen, wie Veränderungen von Ernährung und Reiseverhalten oder zum Themenkomplex *fast versus fair fashion* im Schluss des Artikels noch primär an die erwachsenen Leser (Ruzan, 2020, S. 28 f.), so wird mit dem Beitrag von Annette Dohrmann (2020, S. 90 f.) ein explizit an Kinder gerichtetes Lesangebot avisiert: In sieben Kinderbüchern unterschiedlicher Verlage für Altersgruppen von sechs Jahren bis in Jugendalter wird das Thema Klimawandel (Entstehung, Folgen, Handlungsmöglichkeiten) bearbeitet. Mit dem Titel *Regenland + Trockenland. Ein Wendebuch* von Michael Engler (Text), Jan Birck und Joëlle Tourlonias (Illustr.) (2019) ist immerhin *ein* Bilderbuch (ab 6 Jahre) für die hier relevante Zielgruppe vertreten. Die ausgewählten Titel sind überwiegend auf den Klimawandel fokussiert. Mit dem Kinder- und Jugendbuch *Mein Name ist Greta* von Valentina Giannella (ab 12 Jahre) wird explizit ein Titel über die „Galionsfigur“ (A. Dohrmann, 2020, S. 91) der Fridays for Future - Bewegung präsentiert und in den Buchkapiteln die ganze BNE-Themenbandbreite rezipientengerecht aufbereitet.<sup>31</sup>



Ausgabe Öko-Test Januar 2020. Titel: „Greta und Du“  
© Öko-Test AG 2020)

**Kommentar mit Folgerungen:** Die Klima-Buchtipps von A. Dohrmann untermauern das wachsende Interesse und Bedürfnis nach Literaturempfehlungen für Kinder und ihren erwachsenen Mitlesern, denn vor allem aus diesem Begründungszusammenhang heraus konnte es Eingang in das von Käuferinteressen abhängigen Ökotest-Magazin finden. Annette Dohrmanns pauschale These: „Es gibt immer mehr Bücher, die kindgerecht erklären, wie Klimawandel entsteht und was man dagegen tun kann“ (A. Dohrmann, 2020, S. 90) bleibt ohne Belege und zeigt einmal mehr die Wichtigkeit quantitativ basierter Literaturanalysen auf. Des Weiteren muss kritisch kann angefragt werden, warum die Chance ungenutzt blieb, vermittelt einer Linkliste auf weitere Klima- bzw. BNE-bezogene Kinderliteratur aufmerksam zu machen (z. B. Drei für unsere Erde), die bis zum Jahr 2020 bereits vorgelegen haben. Nichtsdestotrotz dokumentiert die Berücksichtigung der Altersgruppe der unter Siebenjährigen und das Bilderbuchangebot die Zumutbarkeit der BNE-Thematik für Kindergartenkinder. Die Öko-Test Publikation von Januar 2020 lag erst zu einem Zeitpunkt vor, als die Konzeptentwicklung dieser Arbeit schon weiter vorangeschritten war. Sie wurde hier vor allem mit der Intention einbezogen, um die Aktualität und die Notwendigkeit von Empfehlungslisten und -katalogen aus Sicht der Nutzer und Verleger zu dokumentieren.

#### 2.4.5 Beurteilungskriterien für Bilderbüchern zur BNE

Als zentrales Ergebnis der Analyse der Bilderbuch-Empfehlungslisten konnten zwar Anregungen für den Aufbau eines BNE-spezifischen Analyseverfahrens gewonnen, allerdings keine

<sup>31</sup> Aufgrund des begrenzten 2-seitigen Magazinraumes und des anders gelagerten Formats von Öko-test im Vergleich zu den bisher analysierten Empfehlungskatalogen und -listen wäre die weitergehende Analyse des Mediums anhand der eingangs formulierten Aspekte (siehe Kapitel 2.4) nicht zielführend, da der Beitrag von A. Dohrmann nur kurze Inhaltsangaben zu den sieben Buchempfehlungen bereitstellt.

direkt verwertbaren Vorarbeiten hinsichtlich Beurteilungskriterien abgeleitet werden. Dies liegt zum einen an der Ausblendung oder Marginalisierung BNE-spezifischer Bilderbücher in den Empfehlungskatalogen, zum anderen – bei gegebenen BNE-Bilderbuchempfehlungen – in der fehlenden Ausdifferenzierung und Offenlegung von Beurteilungskriterien. Sofern mit Beurteilungskriterien gearbeitet wurde, kamen diese ohne ein expliziertes Verfahren nach individueller Maßgabe und (anzunehmender) Methode der Autor:innen zur Anwendung, abgesehen von den genannten Überlegungen, z. B. für verschiedene Altersgruppen zu verschiedenen Entwicklungsbereichen Bilderbuchangebote zusammenzustellen.

Interessant ist zudem die Beobachtung, dass mit Ausnahme von Hering (2018) keine Aussagen zur Ablehnung einer Integration von Büchern in den jeweiligen Empfehlungskatalog getroffen wurden. Hierdurch bleibt die Chance zur Schärfung der Kriterien und die Präzisierung der Grenzziehung zwischen empfehlenswert oder nicht empfehlenswert ungenutzt. Die Explikation von Ausschlusskriterien erfordert eine Präzisierung der Kriterien der Empfehlung und vertieft den fachlichen Diskurs. Exkludierte Bilderbücher erhöhen den komparativen Korpus ähnlich gelagerter (Negativ-)Fälle und tragen als Hintergrundfolie zur Plausibilitätsstärkung des Vorgehens bei. Für die pädagogischen Fachkräfte ist die Kompetenz zum argumentativen und regelgeleiteten Ausschluss von Bilderbüchern als Kehrseite des intendierten Analyseergebnisses wichtig (z. B. zur Auswahl relevanter Bilderbücher für die KiTa-eigene Bibliothek, zur Empfehlung geeigneter Werke bei einem Elternabend, zur Umsetzung eines Bildungsangebotes oder zur begründeten Ausgestaltung der Bilderbuchecke).

Die Durchsicht der BNE-spezifischen Rezensionen von Harms (2013), Wanning (2013), Grimm und Wanning (2016), Bühler (2016) und – noch weiter zurückblickend – Lindenpütz (1999, 2000) erbrachte die gleichen Resultate fehlender expliziter Kriterien und nicht definierter Verfahren zur BNE-bezogenen Bilderbuchselektion (Kapitel 2.2). Die Zielrichtung dieser Arbeit ist allerdings ein objektivierbares, expliziertes und wissenschaftlich fundiertes Analyse- und Beurteilungsverfahren, das z. B. mittels Fortbildungen pädagogischen Fachkräften vermittelt und so zur Professionalisierung der BNE-bezogenen Bildungsarbeit mit dem Medium Bilderbuch beigetragen werden kann.

Daher wurde in einem nächsten Schritt nach weiteren Konzepten zur Bilderbuchanalyse und -beurteilung unter der Frage der BNE-Passung gesucht, mit folgenden Resultaten:

- Das in älteren Publikationen häufiger genutzte und umfangreiche „Raster zur Beschreibung eines Bilderbuches“ von Otilie Dinges (1992, o. S.) ist aufgrund der Erscheinungszeit nicht auf die Nachhaltigkeitsthematik ausgerichtet, bietet aber differenzierte Strukturierungsmöglichkeiten an. Es differenziert die Beschreibung bzw. Analyse in die Bereiche „I. Bildnerische und sprachliche Analyse“ (inkl. Layout und Typografie) und „II. Kriterien zum Lesealter“, ergänzt um die Analyse der kindlichen Bedürfnisse (III.) und der Frage nach „IV. Förderungsmöglichkeiten durch Bilderbücher“. Dies zeigt, dass neben der beschreibenden Analyse auch eine pädagogisch-didaktische Perspektive in das Raster aufgenommen wurde.
- Bei Albers (2015, S. 64-66) finden sich lediglich 10 Auswahlkriterien (als „Soll-Formulierungen“ verfasst) zur vorurteilsfreien Beurteilung von Bilderbüchern.

- Thiele schlägt einen Katalog von „Kriterien zur Analyse von Kinderfiguren im Bilderbuch“ (2003, S. 86-88) vor, begründet in der Tatsache, dass die (Kinder-)Figuren „häufig die Identifikationsfiguren für das lesende und betrachtende Kind [sind]“ (ebd., S. 86). Die Zusammenstellung kann als allgemeine Anregung genutzt werden, aufgrund der thematischen Offenheit ist aber keine BNE-spezifische Fokussierung auf Identifikationsfiguren erkennbar, die z. B. im Sinne der Analyse von Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz prinzipiell ausdifferenzierbar wäre (Bsp.: Zeigt die Identifikationsfigur Empathie oder Solidarität mit benachteiligten Gruppen etc.).
- Hering (2018) stellt verschiedene Beurteilungskriterien dar, allerdings ohne BNE-Spezifikation. Dennoch sind seine Kriterien (S. 174 ff.) anregend: „Bezug zur Lebenswelt des Kindes“, „Literarische Qualität“ (Sprache und Bild), „Komplexität, Schwierigkeitsgrad“ (mit Erzählmuster, Bildsprache, Sprache und vorausgesetztes Weltwissen). Er schlägt ein Punkteverfahren (von ++ bis --) vor, allerdings bleibt die Prozedurbeschreibung an dieser Stelle stehen. Eine wichtige Anregung ist die Einführung von Ausschlusskriterien (S. 175), wenn z. B. kein hinreichender Lebensweltbezug gegeben ist. Die praktische Durchführung (S. 175 ff.) zeigt, dass kein stringentes, regelgeleitetes Vorgehen realisiert bzw. nicht ersichtlich wird.
- Aus der kritischen Begriffsanalyse sog. kindgemäßer Bilderbücher leiten Lieber und Flügel (2009, S. 30 ff.) eine Offenheit und stilistisch-ästhetische Pluralität bei der Auswahl und Angebotszusammenstellung ab, die auch durch die aktuelle Präferenzforschung (ebd., S. 32 ff.; Savas, 2009) gestützt wird. Als obsolet entlarvte Kriterien der ‚Kindgemäßheit‘ sollen durch „kindgerechte Bilderbücher“ (Lieber & Flügel (2009, S. 38) ersetzt werden, die „die dem Kind eigene Neugier und seine Suche nach elementaren Erfahrungen im ästhetischen Bereich befriedigen“ (ebd, S. 38). Einschränkend ist zu bedenken, dass die Autorinnen die ästhetische Seite in den Vordergrund rücken und in der Abgrenzung vom Kindgemäßen nicht automatisch ein differenzierter Kriterienkatalog der als ‚positiv‘ oder wünschenswert erachteten Merkmale eines Buches resultiert. Dennoch, die Hinweise auf ästhetische Pluralität und Enttabuisierung sind wichtige Impulse für die Kriterienentwicklung.
- Eine grundsätzliche Maxime der Bilderbuchbeurteilung wird von Thiele herausgestellt: „Die Bilderbuchanalyse kann keinem starren Schema folgen, sondern muß sich auf die jeweilige Bild-Text-Struktur sowie auf die ästhetischen, dramaturgischen und thematischen Besonderheiten des Buches einlassen“ (2000a, S. 13). Aus dieser methodenpluralistischen Perspektive ergeben sich die potenziellen Auswahlkriterien aus den gewählten, methodenspezifischen Herangehensweisen (siehe Kapitel 3.2.4.3).
- In einem Überblicksbeitrag zu „Qualitätskriterien zur Auswahl von Bilderbüchern“ differenzieren Tanja Kraft und Corinna Luptowicz (2019)<sup>32</sup> drei Kategorien: Thematische und inhaltliche, künstlerische und ästhetische sowie sprachliche und erzählerische Qualitätskriterien (ebd., S. 13), die in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Dabei formulieren sie jeweils Kriterien (z. B. in der thematischen Kategorie:

---

<sup>32</sup> Zwar stand dieser Artikel im Zeitraum der eigenen Konzeptentwicklung noch nicht zur Verfügung, doch die darin integrierten Kategorien lagen bereits als Querschnitt diverser rezipierter Quellen vor.



Lebensweltbezug, Identifikationsfiguren, Anregung von Problemlösekompetenzen; S. 13) und fügen auch Ausschlusskriterien sensu Hering (2018) an (z. B. rassistische Elemente, ethisch-moralische Idealisierungen, Rollenklischees; S. 13). Der Hinweis auf die Selbstreflexion der buchauswählenden Erwachsenen ist ein wichtiger Aspekt für die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte. Die Beispielbeurteilung eines Buches durch Kraft und Luptowicz (2019, S. 15-17) erfolgt zwar entlang der drei Hauptkategorien, es wird aber kein weiter ausgearbeitetes, ‚lehr- bzw. lernbares‘ Verfahren dargestellt, sondern eine Argumentationskette mittels als passend erscheinenden Kriterien entlang der drei Hauptkategorien entfaltet. Eine BNE-bezogene Konkretisierung findet sich in diesem allgemeiner ausgerichteten Beitrag nicht, allerdings bietet er eine übersichtliche Strukturierung an.

Aus den analysierten Konzepten lassen sich etliche Anregungen für die Entwicklung eines BNE-kompatiblen Analyse- und Beurteilungsverfahrens gewinnen. Angesichts der ersichtlich gewordenen fehlenden BNE-spezifischen Ausrichtung der Konzepte ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es durchaus für bestimmte Themenkreise solche Beurteilungskriterien oder Kriterienkataloge gibt. Im Bereich der interkulturellen Erziehung findet sich z. B. das Konzept von Elke Schlösser, welche 27 Kriterien zur Bewertung von Medien ausdifferenziert hat. Eine Auswahl von sechs dieser Beurteilungskriterien fand in Baden-Württemberg über das Schulbuch von Jaszus, Büchin-Wilhelm, Mäder-Berg und Gutmann (2008) Eingang in die Erzieher:innen-ausbildung<sup>33</sup>. Auch für die Buchrezensionen in *Fremde Welten* wurden Kriterien zum Bereich des Interkulturellen bereitgestellt (Roeder, 2011b, S. 89). Zusammenstellungen zu Beurteilungskriterien für die KJLit zum Thema Tod, Trauer und Sterben weist Hopp (2015) nach.

Bei der Sondierung der o. g. Quellen wurde zudem deutlich, dass häufig keine Explikation zwischen deskriptiven und präskriptiven Kriterien erfolgt, sondern dies indirekt aus der Anwendung der Kriterienlisten erschlossen werden muss. Der Übergang von der Beschreibung eines Bilderbuches (z. B. Bildaufbau, Farbverwendung, Textlänge, Bild-Text-Interdependenzen, Bildzitate...) zur Beurteilung (angemessene Zielgruppenadaption, gelungener Spannungsaufbau, sachliche Richtigkeit, vertiefende thematische Bearbeitung ...) sollte nicht unausgesprochen ineinander übergehen oder vermischt werden. Genauer formuliert sollte bei Beurteilungskriterien zwischen Beschreibungskriterien / -kategorien und Beurteilungskriterien differenziert werden. In den weiteren Schritten hin zum Erprobungskonzept eines Analyse- und Beurteilungsverfahrens werden die hier als relevant erachteten Aspekte integriert (siehe Kapitel 3.2.4.4 und 3.3.2).

## 2.5 Begriffsklärungen zu den untersuchten Bilderbuchformen

In dieser Arbeit werden erzählende Bilderbücher, Sachbilderbücher und Sonderformen des Bilderbuches einbezogen. Die genauere Begriffsbedeutung und die darin einbezogenen Unterformen von Bilderbüchern werden im Folgenden ausgearbeitet, wobei auch die

---

<sup>33</sup> Bilderbücher (aber auch Lieder, Spiele, Verse) sollen nach Schlösser von den Auszubildenden bzw. Erzieher:innen mit Prüfungen untersucht werden, z. B. „Werden die Menschen in der Geschichte gleichberechtigt dargestellt? Gibt es Über- oder Unterordnungen?“; „Transportiert die Geschichte die Haltung, Unterschiedlichkeit und Vielfalt sind Bereicherung?“ (Jaszus et al., 2008, S. 538).

Unterscheidung von qualitativ anspruchsvollen Bilderbüchern versus Massenware und neuere Tendenzen im Kontext der Mediatisierung der Kindheit bzw. Gesellschaft aufgezeigt werden. Die Sichtweise auf das Bilderbuch als primär narratives Medium in der ihm eigenen Besonderheit wird dabei vorangestellt.

### **2.5.1 Begriffsbestimmungen zum Bilderbuch – ein Medium im Wandel**

„Wie alle Medien unterliegt auch das Bilderbuch Entwicklungen und Veränderungen, die ein-dimensionale Definitionen problematisch erscheinen lassen und differenziert zu betrachten sind“ (Thiele, 2018, S. 217). Mit dieser Feststellung als Orientierungsmarke wird im Folgenden zunächst eine ‚traditionelle‘ Definition des Bilderbuches präsentiert und Grundformen des Bilderbuches differenziert. Anschließend werden wichtige Einflussfaktoren und Entwicklungen, die insbesondere seit den 1970er Jahren beginnend und verstärkt in den 1990er Jahren (Kurwinkel, 2017, S. 16 ff., 34 ff.; Oetken, 2014, S. 24 ff.; 2017a; 2017b, S. 199 ff.; Thiele, 2000a, S. 160; 2002; 2018, S. 222) das Medium Bilderbuch verändert haben, einbezogen und eine verfeinerte, aktualisierte Begriffsbestimmung des Bilderbuches präsentiert. Aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des begrifflichen Feldes, bedingt durch den Zugriff und Einfluss verschiedener Wissenschaftsdisziplinen auf das Bilderbuch, wird auf jene Aspekte fokussiert, die für die weitere Untersuchung in Teil A und für die Fortbildung der Fachkräfte in der Praktikabilitätsstudie (Teil B) besonders wichtig sind.

Eine einfache und eher formale Definition des Bilderbuches könnte heißen: es ist eine spezielle Untergattung der Kinderliteratur, die in der Regel 30 Buchseiten nicht überschreitet und sich durch eine enge Wechselbeziehung von Bild und Text auszeichnet. Das Bilderbuch richtet sich im Allgemeinen an Kinder, die noch nicht lesen können oder sich im frühen Lesealter befinden; nicht zuletzt deswegen kommt den Bildern im Bilder-Buch auch eine führende Rolle zu. (Thiele, 2003, S. 71)

Mit der Veränderung und Pluralisierung der Erziehungsziele seit Ende der 1960er Jahre (siehe Kapitel 2.2.1) und der Herausbildung „offenerer kunst- und literaturpädagogischer Ansätze der 70er Jahre haben sich die pädagogischen Positionen gegenüber dem Bilderbuch differenziert“ (Thiele, 2000a, S. 160). Anders als das „bis heute vorwiegend altersspezifisch adressierte Kinderbuch“ (Oetken, 2017a, S. 58) wird beim Bilderbuch immer wieder die „Diskussion um Grenzen und Entgrenzung des Bilderbuches“ (ebd., S. 58) wegen der Mehrfachadressierung und der thematischen Öffnung für Jugendliche und Erwachsene (z. B. Identitätsverlust, Entwicklungskrisen) aufgeworfen. Wie Oetken resümiert, ist es „das Verdienst von Thiele (2000), erstmals das Bilderbuch theoretisch, stilgeschichtlich und analytisch unter Berücksichtigung der angrenzenden Wissenschaften umfassend untersucht zu haben“ (2014, S. 24). Jens Thiele arbeitet in seinem vielzitierten Werk (2000a) die intensiven Bezüge des Bilderbuches zur darstellenden Kunst (Filmtheorie, Dramentheorie), zur erzählenden Literatur und weiteren narrativ-bildhaften Medien als „Bausteine zu einer Literatur des Bilderbuches“ (S. 39) heraus und kommt zu der Erkenntnis, dass „der Schlüssel zum tieferen Verständnis des Bilderbuches tatsächlich über die Kategorie des Narrativen in den Bild-Text-Strukturen zu finden ist (ebd., S. 40). Aus dieser Perspektive definiert Thiele:

Für das Bilderbuch ist die enge Wechselbeziehung von Bild und Text konstitutiv [...]. Diese Doppelqualifikation weist es als eine Gattung im Feld der Wort-Bild-Beziehungen aus. Es grenzt sich damit klar vom illustrierten Buch ab, in dem das Bild eine den Text erläuternde, kommentierende Funktion besitzt. Die beiden unterschiedlichen, aber doch untrennbaren Ebenen von Bild und Text stellen zusammen ein komplexes symbolisches Gebilde dar, in dem in der Regel Stoffe fiktionalen Charakters erzählt werden, so dass das Bilderbuch primär ein narratives Medium ist. (2000a, S. 36)<sup>34</sup>

Im Angebotsspektrum des zeitgenössischen Bilderbuches haben diverse Entwicklungsniederlagen gefunden. Ein zentraler Aspekt ist die Ausweitung der Zielgruppen, für die die Buchverlage Bilderbücher in ihr Sortiment aufnehmen: „Immer häufiger sind Erwachsene Leser, Liebhaber und Sammler von Bilderbüchern, und immer häufiger werden die Bilderbücher in Bezug auf Format, Ausstattung, Seitenumfang, Thema, Erzähl- und Bildstil komplexer, anspruchsvoller“ (Thiele, 2003, S. 71). Diese Entwicklung spiegelt sich in dem neuen Begriff „All-Age- / Crossover-Bilderbuch“ (Kurwinkel, 2017, S. 18) wider. Dieser Ausdruck bezeichnet Bilderbücher, „die an Kinder und an Erwachsene adressiert sind und von diesen gleichermaßen gelesen werden können“ (ebd., S. 16). Hier sind Erwachsene also nicht mehr in der sonst üblichen Rolle als „Mitleser, die kinder- und jugendliterarische Werke in dem Bewusstsein lesen, nicht deren eigentliche Leser zu sein“ (ebd., S. 16) und sich in der Rolle als Unterstützer und Begleiter im Rezeptionsprozess des Kindes verstehen. Vielmehr weist die All-Age- oder Crossover-Literatur eine intendierte Mehrfachadressierung aus, die durch intramediale und intermediale Gestaltungsmerkmale dieser Bilderbücher ausgearbeitet wird und für Erwachsene autonome Rezeptionserfahrungen eröffnen. Indem Erwachsene andere, den jüngeren Kindern noch nicht ersichtlich werdende Bedeutungsebenen und Inhalte herauslesen können (intramedial) und in einbezogenen Bild- und Textzitate – paradigmatisch z. B. *Der Schrei* von Edvard Munch 1895 (Partsch, 1997, S. 303) – Bezüge zu Kunst, Literatur, Film und Weltgeschichte herzustellen vermögen (intermedial), eröffnen sich auf dem Buchmarkt neue Verkaufsmöglichkeiten. Daher steht vor allem die Ausweitung des Phänomens der Crossover-Literatur stark unter dem Einfluss veränderter Marketingstrategien, während es historisch gesehen mehrfachadressierte Werke „in allen literarischen Epochen und Perioden und in keineswegs geringem Umfang [gab]“ (Kurwinkel, 2017, S. 18).

Durch den starken Wandel und die Ausweitung der stilistischen und erzähl-dramaturgischen Realisationen von Bilderbüchern fanden zunehmende Entgrenzungen im Bilderbuchangebot statt. Auch eine „Entgrenzung pädagogischer Kategorien“ (Thiele, 2000a, S. 160) nahm an Fahrt auf und führte zum Einbezug von ehemals tabuisierten Inhalten (z. B. Gewalt, Aggression) und ausgeblendeten Themenfeldern (z. B. Holocaust, Armut, Migration, Hunger und Krieg) (Thiele, 2000a, S. 164 ff.). Das „Ende der Verniedlichung [und] des pädagogischen Zeigefingers“ (Oelkers, 1991, S. 27; Zit. nach Thiele, 2000a, S. 163) wurde konstatiert.

---

<sup>34</sup> Über die Gattungsfrage des Bilderbuches gibt es konträre Positionen: „Wenngleich das Bilderbuch immer wieder auch als eigenständige literarische Gattung beschrieben wurde und wird, stellt es jedoch keine solche dar“ (Kurwinkel, 2017, S. 251). Auch Abraham und Knopf (2014) weisen auf die uneinheitliche Lage der Kategorisierungen des Bilderbuches (Genre, Gattung, Mediales Format) hin.

Thiele hatte wiederholt die seiner Ansicht nach dringend erforderliche Befreiung des Bilderbuches aus einer zu engen, pädagogisierten Vereinnahmung angemahnt, die mit Schutzmaßnahmen in Folge der veralteten Thesen zur kindlichen Rezeptionsfähigkeit begründet und unter dem Argument der Kindgemäßheit Jahrzehnte überdauert hatte, gestärkt durch eine bewahrpädagogische Haltung: „Die ständig reproduzierten Aussagen über das *kindgemäße* Bild verhindern seit Jahrzehnten die Emanzipation der Kinderbuchillustrationen zur künstlerischen Kategorie (immer abgesehen von Ausnahmen)“ (2000a, S. 189). Doch die Zunahme der Entgrenzungen in neueren Bilderbuchpublikationen (z. B. *Die drei Schweine* von David Wiesner (2002)), in denen man „den Kindern im Bilderbuchalter keine zusammenhängenden Geschichten mehr erzählt, sondern ihnen nur Scherben und Bruchstücke vorsetzt“ (Thiele, 2002, o. S.), veranlasste Thiele, mahnend auf diese überschießende Entwicklungstendenz aufmerksam zu machen:

„Keine Spur mehr von Linearität der Erzählung, keine Rede mehr von zusammenhängenden Bildern; stattdessen werden Konstruktion und Dekonstruktion von Texten und Bildern vorgeführt. Nicht mehr Einheitlichkeit des Stils und Geschlossenheit der Form sind ästhetische Merkmale, sondern, im Sinne postmoderner Entgrenzung, Nonlinearität der Erzählung und Brechung der Bildstile. (Thiele, 2002, o. S.)

Eine weitere Modernisierung des Bilderbuchangebots hängt mit der Mediatisierung von Gesellschaft und Kindheit zusammen. Durch ökonomische Vermarktungskonzepte von Medien (Merchandising), eben auch des Bilderbuches, „wurden seine Motive, Figuren und Bildstile in andere Medien und Genres transferiert“ (Thiele, 2000a, S. 160). Auch mit dieser Entwicklung war eine Entgrenzung des Bilderbuches verbunden, da „es nun zumindest über seine herausgelösten Figuren eine ständige Verfügbarkeit jenseits der Kontrolle der Erwachsenen [gab]. Gleichzeitig wuchsen durch den Einbezug von Bilderbuchinhalten in die neuen audiovisuellen Medien die Sorgen von Eltern und Fachkräften zu unerwünschten Auswirkungen deren Nutzung“ (ebd., S. 160 f.). Dass der Entgrenzungsprozess eine dynamische Weiterentwicklung vollzieht, unterstreicht Weinkauff: „Zu den Veränderungen der traditionellen Rezeptionskontexte kommen noch weitere Phänomene der ‚Entgrenzung‘, die Thiele im Jahr 2000 noch gar nicht absehen konnte: neue Formen des bildbasierten Erzählens im Bereich der epischen Großformen [...] sowie Sachcomics und Sachbilderbücher, deren grafische Gestaltung eine über die Veranschaulichungsfunktion weit hinausreichende ästhetische Dimension entfalten“ (2014, S. 40).

### **2.5.2 Hinweise zur Narrativik des modernen Bilderbuches**

„Bilderbücher setzen sich in der Regel aus Bildern und Texten zusammen“ (Thiele, 2003, S. 77) und entfalten die Geschichte<sup>35</sup>. Dieser narrativer Text gliedert sich auf in einen ...

---

<sup>35</sup> Im Fall der textlosen Bilderbücher leisten dies die Bilder allein, ermöglicht durch unterschiedliche visuelle Narrationsstrukturen und Bildgestaltungen (Krichel, 2020).



Der auf den ersten Blick widersprüchlich klingende Begriff Bildtext ist für das umfassende Verstehen und Entschlüsseln der vielfältigen Aussagen im Bilderbuch unabdingbar. Denn er macht deutlich, dass Bilder nicht nur Beiwerke, Illustrationen oder reine Veranschaulichungen dessen sind, was im ‚eigentlichen‘ Buch über den Schrifttext erzählt wird. Das Bild im Bilderbuch wird, wenn es künstlerisch und narrativ bewusst gestaltet ist, eben nicht reduziert „zu einer Funktion der Verkörperung des Narrativs im Medium Schrift“ (Baum, 2014, S. 23; Zit. nach Oetken, 2017a, S. 24), wie es Michael Baum medienphilosophisch gesehen justiert, sondern vermag eigene Aussagekerne und Erzählimpulse zu entfalten, die weit jenseits bloß illustrierender Relevanz zu liegen kommen können. Somit besitzen die Bilder selbst eine erzählende Funktion, und eben nicht nur eine ergänzende, sondern je nach Zuschnitt des Buches eine wesentliche, die sogar (absichtlich) auf manchen Seiten eines Buches dem Schrifttext widersprechen und so Spannung auslösen, Konflikte erzeugen oder Fragen wecken können<sup>36</sup>. Und beide, Text wie Bild, entwickeln „als selbstständige Bedeutungsträger ein Handlungskontinuum“ (Kurwinkel, 2017, S. 47), entfalten also erzählend in ihren wechselseitigen Bezügen gemeinsam die Geschichte. Dabei ist wichtig, sich die jeweils besonderen Möglichkeiten von Text und Bild klarzumachen, vor allem auch mit Blick auf die noch leseunkundigen Kinder, die für das (Schrift-)Textverstehen ja fast gänzlich von der pädagogischen Fachkraft abhängig sind (außer die kennen bereits manche Wörter als „Sichtwortschatz“):

- *Telling*: Der Schrifttext erzählt über die Worte / Sprache, wenn z. B. die pädagogische Fachkraft den Schrifttext vorliest oder in eigenen Worten erzählt, was auf der Seite geschrieben ist. Der Darstellungsmodus ist „narrativ“ (Kurwinkel, 2017, S. 48).
- *Showing*: Die Bilder (der Bildtext) erzählt auf der ikonischen, visuellen Ebene. Er ist im Unterschied zum Schrifttext für die Kinder in vielerlei Hinsicht daher unmittelbar verständlich (ausgenommen natürlich komplexere Bildkompositionen, wo z. B. symbolische Bildsprache, Bildzitate der Kunst und Kulturgeschichte verwendet werden). Der Darstellungsmodus ist hier „dramatisch“ (vgl. Kurwinkel, 2017, S. 48).

In der narratologischen Konzeption von Tabbert (2004) wird ein episches Konzept, „das eine Welt entfaltet“, einem dramatischen Konzept, das „einen Konflikt entwickelt“ (Tabbert, 2004, S. 48; Zit. nach Oetken, 2017a, S. 25) gegenübergestellt, eine Sichtweise, die für die BNE-bezogene Bilderbuchnutzung Anregungen bietet (Weltwissen bieten und Interessenkonflikte entwickeln). Die Besonderheit der Bildzusammenstellung für ein Bilderbuch – im Unterschied zu den bewegten Bildern des Films – besteht darin, dass jeweils einzelne Bilder / Bildszenen pro Doppelseite ausgewählt werden müssen. Hierbei kommt den Illustrator:innen die

<sup>36</sup> Wenn im Folgenden vereinfacht von Schrift/Text und Bild gesprochen wird, ist stets Schrifttext und Bildtext in diesem erzählenden Sinne beider Ebenen gemeint.

künstlerisch zentrale Aufgabe zu, in jedem Bild die maximale Aussagekraft zum Erzählen der jeweiligen Geschichten-Passage zu entfalten. In der Literaturgeschichte hat hier der Begriff „fruchtbarer Moment“ von Gotthold Ephraim Lessing (1766) die Zeit überdauert, da er Fundamentales deutlich gemacht hat: Dem künstlerisch hochwertigen Bild gelingt es, einen zentralen Moment der Erzählung „mimetisch“ (bildhaft) so abzubilden, dass das Entscheidende der jeweiligen Handlungspassage daraus erkannt werden kann. Die gelingt dann am besten, wenn das Bild der Vorstellungskraft des Betrachters „freies Spiel lässt“ (Lessing; Zit. nach Kurwinkel, 2017, S. 48), was im Kontext der Bilderbücher bedeutet, dass die Kinder aus dem dramatisch dargestellten Bild das Davor und Danach der jeweiligen Passage in der Geschichte in ihrer eigenen Vorstellung ergänzen und sich selbst ausmalen. „Das *diachrone* Moment, der zeitliche Verlauf des Erzählten, entsteht erst durch den Rezipienten, welcher die narrativen *Leerstellen* assoziativ [...] auffüllt“ (Kurwinkel, 2017, S. 48).

Thiele hat drei Grundformen der Bild-Text-Interdependenz zur Entwicklung der Narration differenziert (Thiele, 2000a, S. 74 ff.; 2003, S. 77 ff.), auf die häufig Bezug genommen wird (z. B. Wildeisen, 2013; Kurwinkel, 2017, S. 160 ff.). Nach Thiele können folgende Text-Bild-Verknüpfungen auftreten:

- *Parallelität von Text und Bild*: Oft laufen Bild und Text parallel und nehmen aufeinander Bezug, „wobei dem Text eher die Funktion der Entwicklung der Handlung zukommt und das Bild eher die Rolle des Darstellens ausgewählter Handlungsmomente übernimmt“ (Thiele, 2003, S. 78). Schritt für Schritt wird gemeinsam erzählt. Es ist keine bloße Doppelung im Sinne bewusster Redundanz (Nikolajeva & Scott, 2006), sondern eine gegenseitige Ergänzung bzw. Erweiterung (Kurwinkel, 2017, S. 160).
- *Der geflochtene Zopf*: Wenn Bild und Text auf ihre ganz besondere Weise erzählen können, verweben sich textliche und bildhafte Erzählstränge im Bilderbuch. „In einem solchen Erzählzopf tritt mal der eine, mal der andere Strang deutlicher hervor; mal wird über das Bild gezeigt und dargestellt, mal wird über das Wort die Handlung weitergetrieben“ (Thiele, 2003, S. 79). In der Terminologie von Nikolajeva und Scott (2006) wird dieses Ineinandergreifen beider Ebenen als ein „*komplementäres* Verhältnis“ (Kurwinkel, 2017, S. 162) bestimmt, in dem „Bild- und Schrifttext wechselseitig bestehende Leerstellen füllen“ (ebd., S. 162).
- *Kontrapunkt*: „Wenn Bild- und Textebene offenkundig nicht zusammenpassen im Sinne einer harmonischen Einheit, wenn sie sogar absichtsvoll gegeneinander gesetzt werden, so spricht man von einem *kontrapunktischen* Verhältnis“ (Thiele, 2003, S. 78). Dies dient z. B. zum Zweck der Komik, der Irritation oder Provokation. Trotz ihrer gegensätzlichen Aussage vermitteln Bild und Text eine gemeinsame Erzählung, die sich z. B. gerade in der Widersprüchlichkeit und Subjektivität der Figuren entfaltet und über „das ironische Spiel [...] mit Wahrheit und Lüge“ (Thiele, 2003, S. 79) und augenzwinkernden Hinweisen die Rezipienten für unterschiedliche Sichtweisen sensibilisieren möchte.

Dabei betont Thiele, dass die tatsächliche Erzählform im Bilderbuch sich „am häufigsten wohl in der Vermischung und Durchdringung der genannten Möglichkeiten“ vollzieht und es „weitere, im Prinzip unbegrenzte Möglichkeiten (gibt)“ (Thiele, 2000a, S. 75).

Auf die narrative Funktion der Typographie (Schriftbildlichkeit) ist ergänzend hinzuweisen, da auch mit den typographischen Ausdrucksformen in modernen Bilderbüchern zunehmend experimentiert wird: Das „Lettering des Textes“ (Oetken, 2017a, S. 67), d. h. die Schrifttypensetzung im Bild durch verschiedene Größen, Abweichungen von der Horizontalen etc. wie im Comic kann „zum Bildelement“ (ebd., S. 67) werden und damit die Erzählung anreichern oder sogar kontrapunktische Akzentuierungen setzen (siehe auch Kurwinkel, 2017, S. 52).

### 2.5.3 Zur Abgrenzung qualitativ gehobener Bilderbücher versus Massenware

Angesichts eines überbordenden Angebotes an Bilderbüchern – Kraft und Luptowicz (2019, S. 12) weisen auf allein „über 100.000 Werke“ des Onlinehändlers Amazon in der Kategorie ‚Bilderbuch‘ hin – ist die Frage nach der Qualität von Bilderbüchern unabdingbar, wenngleich diese Frage kein neues Phänomen ist. Da der Kinder- und Jugendbuchmarkt als Teil des Gesamtbuchmarkts (Kurwinkel, 2017, S. 253) von ökonomischen Interessen und Bedingungen bestimmt wird, kann bei dem offerierten Bücherspektrum nicht automatisch von einer akzeptablen Qualität ausgegangen werden. Besonders augenfällig ist dies im Fall sog. „Warenhaus- / Kaufhausbilderbücher“ (Kraft & Luptowicz, 2019, S. 13), die als Kontrastbild zu qualitativ anspruchsvolleren Bilderbüchern angesehen werden können. Kaufhausbilderbücher weisen eine geringe inhaltliche und ästhetische Qualität auf und zielen durch bestimmte kaufförderliche Merkmale (leuchtstarke Farben, Kindchenschema, Eye-Catcher, geringerer Preis) auf ihre Käufer. Hering hat eine Bewertung dieses Angebots unter dem Begriff der *Wichtelliteratur* vorgenommen: „Der Begriff Wichtelliteratur verweist auf Texte, die – in Bild und Text – gekennzeichnet sind durch Kindchenschemata, Verniedlichungen, Rollenklischees, wertende Sprache und belanglose Inhalte, die bar sind jeder Sperrigkeit, die den kleinen LeserInnen eigenes Denken zumuten könnte“ (Hering, 2018, S. 147). „Wir finden sie vor allem auf den Wühltischen großer Buchläden und in den Regalen der Supermarkt- und Drogerieketten“ (ebd., S. 135)<sup>37</sup>. Hering warnt: „Vorsicht vor stumpfsinnigen und inhaltsleeren Bilderbüchern aus den Regalen der Supermärkte. [...] Diese Bilderbücher haben Kindern nach dem ersten oberflächlichen Durchblättern nichts mehr zu sagen. Gute Bilderbücher hingegen eröffnen mit sogenannten Leerstellen einen Dialog mit ihren LeserInnen“ (Hering, 2018, S. 146). Einen weiteren Anteil der Kaufhausbücher stellen jene Werke dar, die über mehrere Generationen – als „Longseller“ (Weinkauff, 2014, S. 37) weitertradiert werden (*Die Häschenschule* von Koch-Gotha / Sixtus, 1924; *Hänschen im Blaubeerwald* von Beskow, dt. 1903).

Aber nicht nur in „Kaufhäusern“ bzw. großen Supermarktketten findet sich ein qualitativ fragwürdiges Bilderbuchsortiment. Der „Auch- oder Beibuchhandel“ (Kurwinkel 2017, S. 57) betrifft auch Aktionen von Fast-Food-Ketten und Angebote in Drogeriemärkten und im Spielzeughandel. „Die Zahlen zeigen, dass auch heute die traditionellen Bilderbücher den Markt beherrschen, die unter anderem in ihrer Gestaltung von den Forderungen der Reformpädagogen nach detailhaftem, additivem Bildaufbau, klaren Umrissen und Formen, eindeutigen Farben und Verzicht auf Räumlichkeit geprägt sind“ (Ritter, 2020, S. 114). Die tradierten Vorstellungen des „guten“ bzw. „kindgemäßen“ Bilderbuches wirken in den Sichtweisen von

---

<sup>37</sup> Zwei Beispiele dazu: Das Buch *Wimmelspaß mit vielen Dinosauriern* von Joachim Krause in der Reihe Maxi-Pixi und *Regenbogenfisch, komm hilf mir* von Marcus Pfister (Hering, 2018, S. 136).

„IllustratorInnen, AutorInnen, VerlegerInnen, KritikerInnen und KäuferInnen“ (Ritter, 2020, S. 114) fort, so dass Ritter noch im Jahre 2020 feststellt: „Trotz der [...] Emanzipation des Bilderbuchs in den 1990er Jahren hat sich der Buchmarkt insgesamt nur wenig verändert (ebd., S. 114).

Als Kontrast hierzu sind die neueren Entwicklungen zu qualitativ hochwertigen Bilderbüchern zu sehen. Birgit Flügel verwendete für ihre Studie zum kindlichen Präferenzverhalten von Bilderbüchern sog. „Premiumbilderbücher“ (Lieber & Flügel, 2009, S. 32). Diese Bücher erfüllen „Kriterien der guten Qualität, bezogen auf die Materialien, den Inhalt und den ästhetischen Aspekt im Bilderbuch“ (Lieber & Flügel, 2009, S. 32). Diese Bilderbücher müssen frei von Rollenklischees und anderen inhaltlich offensichtlichen Schwachstellen sein. Die begriffliche Forderung, dass „der Bildanteil dominierend gegenüber dem Geschriebenen ist, oder das Wort-Bildverhältnis wenigstens eins zu eins ist“ verdeutlicht die Wichtigkeit der künstlerisch-ästhetische Dimension von Bilderbüchern in der Definition von Flügel (siehe auch Kraft & Luptowicz, 2019, S. 13), lässt die Frage aber offen, wie eine Quantifizierung eines Bildanteiles vorgenommen werden kann, um dieses Kriterium zu prüfen. Beispiele solcher von Flügel in ihrer Studie verwendeten Premiumbilderbücher sind z. B. *Der Tigerprinz* von Chen Jianghong, *Das Bärenwunder* von Wolf Erlbruch oder *Fledolin verkehrt herum* von Antje Damm (Lieber & Flügel, 2009, S. 33).

In der jüngeren Forschungsliteratur ist in diesem Qualitätskontext die Sprache von Bilderbüchern als qualitativ gehobene, „literar-ästhetische Werke“ (Scherer, Volz & Wiprächtiger-Geppert, 2014, S. 1). Diese Bilderbücher zeichnen sich durch eine „anspruchsvolle Bildsprache“ aus und „bieten ein reichhaltiges literar-ästhetisches Erfahrungspotenzial“ (Scherer, 2014, S. 75). Ästhetisch anspruchsvolle bzw. qualitativ als höherwertig eingestufte Bilder(bücher) sind nach Uhlig (2014) nicht hinlänglich mit dem einfachen, evolutionär herausgebildeten „präattentiven Sehen“ erschließbar<sup>38</sup>. Dieses auf das schnelle Wiedererkennen gerichtete Sehen (Was ist das?) erfasst nicht die Vielschichtigkeit und weniger eindeutig präsentierten Bildinformationen. Hierzu bedarf es eines „weiteren Modus des Sehens: das attentive Sehen bzw. den zweiten Blick. Das attentive Sehen verweilt länger auf einer visuellen Oberfläche und weist einen höheren Grad an Konzentration und Bewusstheit auf. Es ist in gewisser Weise das Gegenprogramm zum wiedererkennenden Sehen, weil es eine vertiefte, aufmerksame, versunkene Betrachtung ermöglicht“ (Uhlig, 2014, S. 14).

Uhligs These lautet: „Bilderbuchbilder sind dann von besonderer Qualität, wenn sie sich nicht mit dem ersten Blick begnügen, ja sich ihm geradezu verstellen. Und vielmehr den zweiten Blick, das attentive Sehen herausfordern“ (2014, S. 16). Daraus folgert sie: „Bilderbuchdidaktisch ist eine Bildbetrachtung, die nur auf das Abfragen und Aufzählen dessen zielt, was auf einem Bild zu sehen ist, zu wenig“ (ebd., S. 16), was den Forschungsbefunden zur Sprachförderung mittels dialogischer Bilderbuchbetrachtung korrespondiert. „Anspruchsvolle Bilderbuchbilder [und damit auch das Bilderbuch insgesamt] legen den Bildbetrachter indes nicht auf eine Deutung fest, indem sie klar identifizierbare Bildstereotype (gut / böse) zeigen,

---

<sup>38</sup> Uhlig rekurriert auf die Kognitionswissenschaften (Treisman, 2002; Hustved, 2010)



sondern eröffnen mit bildnerischen Mitteln differente, uneindeutige Bedeutungsoptionen und -dimensionen; ja fordern diese geradezu heraus!“ (Uhlig, 2014, S. 16).

Für diese Studie werden Bilderbücher auf der Basis der Vorauswahl der ausgewählten Rezensionsorgane analysiert (siehe Kapitel 3.2.2). Es ist davon auszugehen, dass in diesen Rezensionsorganen (z. B. den Nominierungsbroschüren zum Deutschen Jugendliteraturpreis [NomDJLitP]) der Anspruch leitend ist, dem interessierten Leserkreis solche literar-ästhetisch gehobenen, qualitativ hervorstechenden Bilderbücher zu präsentieren. Im STUBE-Empfehlungskatalog (2011) (siehe Kapitel 2.4.2) wird dies expliziert: Die Titel liegen nach Einschätzung der Redaktion auf einem „hohen literarischen und illustratorischen Niveau“ (ebd., S. 1).

#### 2.5.4 Typologisierung und Beschreibung der verwendeten Bilderbuchformen

Hinsichtlich einer formalen Kategorisierung und eindeutigen Zuordnung von Bilderbüchern gibt es keine einheitliche Systematik. Abraham und Knopf (2014, S. 4) monieren anhand von Beispielen, „wie unsystematisch Einteilungsversuche [...] bis heute sind: Ein bestimmter Darstellungsstil (Wimmelbilderbuch) steht neben einem bestimmten Wirklichkeitsbezug (realistisch), ein Gattungsaspekt (erzählend) neben einem intertextuellen Phänomen (Märchenbuch), und daneben gibt es noch den Zielgruppenaspekt (Elementarbilderbuch). Durchgehalten werden diese Kategorisierungen indessen selten“. Grundsätzlich nimmt das Bilderbuch „alle drei Großgattungen der Literatur in sich auf und kann episch (narrativ), dramatisch (szenisch) und selbstverständlich auch lyrisch sein“ (2014, S. 3). Als Kategorisierungslösung schlagen Abraham und Knopf vor, eine dreifache Zuordnung für jedes Bilderbuch vorzunehmen: Nach dem Genre, dem Modus und dem medialen Format. In Tabelle 2 werden die Begriffe skizziert und zugehörige Ausprägungen sowie Bilderbuchbeispiele angegeben.

Tabelle 2:

Kategorisierung von Bilderbüchern nach Abraham und Knopf (2014)

	Genre (mit Beispielbuch)	Mediales Format	Modus
Formen	Bilderbuchgeschichte ( <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> / Sendak, 1967) Bilderbuchgeschichte mit Sachanhang ( <i>Ida bei den Elefanten</i> / Stolpe & Pehrson, 2011) Comic-Serie ( <i>Tim und Struppi</i> / Hergé, 1929 ff.) Dramenadaption ( <i>Prinz Hamlet</i> / Waechter, 2005) Erzählsachbuch ( <i>Akim rennt</i> / Dubois, 2013) Graphic Novel als Adaption eines Kinderromans ( <i>Die Schwarzen Brüder</i> / Binder, nach Tetzner, 2002) Illustrierter Kinderroman ( <i>Alice in Wonderland</i> / Carroll, 1865) Märchenadaption ( <i>Rotkäppchen</i> / Janssen, 2001) Sachbilderbuch ( <i>Meister der Tarnung</i> / Siems, 2012) Szenisches Bilderbuch ( <i>Struwwelpeter</i> / Hoffmann, 1845) Textlose Bilderbuchgeschichte ( <i>Strandgut</i> / Wiesner, 2007) Textlose Graphic Novel ( <i>Robo und Hund</i> / Varon, 2008)	App E-Book Film Hörbuch Print Videospiele	fantastisch realistisch  (auf eine graduelle Abstufung wird verzichtet)

*Anmerkungen.* Für ein bestimmtes Bilderbuch können verschiedene mediale Formate realisiert sein. Die in der Literatur häufig genannte Variante „Textlose Bilderbücher“ (Krichel, 2020) ist hier als weitere Unterdifferenzierung in der Genre-Kategorie integriert. Die Liste ist bezüglich Genre und medialem Format perspektivisch gesehen nicht abschließend (d. h. offen für mediale Neuentwicklungen), da sie als Ausarbeitung auf die behandelten Werke von „Bilderbücher Band 1“ von Abraham und Knopf (2014) entwickelt wurde. Das Tiptoi-Format fehlt in der Übersicht von Abraham und Knopf, sie stellt eine Kombination aus Print und digitales Erweiterungstool dar (mediales Format). Die Spielbilderbücher (Thiele, 2018, S. 222) müssten in die Kategorie *Mediales Format* eingeordnet werden.

Thiele unterscheidet in formaler Hinsicht zwischen erzählendem Bilderbuch und Sachbilderbuch (2018, S. 222), was nach Abraham und Knopf zwei Genre-Formen entspricht. Dazu ergänzt Thiele unter Bezug auf eine Untersuchung von Ries (1992) als dritten Typus „gestalterische Sondertypen“, die er als „Spielbilderbücher“ (2018, S. 222) zusammenfasst (z. B. Bücher zum Aufklappen, mit Dreh- und Ziehfunktionen bzw. haptischen Elementen). In der Kategorisierungslogik von Abraham und Knopf (2014) vermischt Thiele damit ein mediales Format (Spielbilderbücher) mit dem Genre (z. B. Bilderbuchgeschichte bzw. Erzählendes Bilderbuch).

Für diese Studie wird ein pragmatischer Weg angesichts der divergierenden Typologien gewählt. Die drei Oberkategorien (Genre, Format, Modus) von Abraham und Knopf (2014) würden für die intendierten Analysen und Vergleiche eine zu hohe Differenzierung bzw. zu geringe Zellenbesetzungen für die statistische Auswertung implizieren. Zudem sind das mediale Format und der Modus für diese Arbeit von geringerer Relevanz, hingegen steht die Differenzierung zwischen erzählendem Bilderbuch und Sachbilderbuch im Vordergrund. Daher wird die vereinfachte Typologie von Thiele (2018, S. 222) genutzt. Hierdurch können insbesondere die Analysen der Bilderbuchdatensätze übersichtlicher präsentiert werden. Die Differenzierungen nach Abraham und Knopf (2014) können dennoch in den Detailanalysen der Bilderbücher herangezogen werden.

In Tabelle 3 wird die verwendete Typologie einschließlich der Erläuterung und Unterformen vorgestellt (Bilderbuchbeispiele entsprechend Tabelle 2 nach Abraham und Knopf, 2014).

*Tabelle 3:*

Verwendete Kategorisierung der Bilderbucharten

Kategorie	Formen
Erzählendes Bilderbuch	Bilderbuchgeschichte ( <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> / Sendak, 1967) Bilderbuchgeschichte mit Sachanhang <sup>a</sup> ( <i>Ida bei den Elefanten</i> / Stolpe & Pehrson, 2011) Szenisches Bilderbuch ( <i>Struwwelpeter</i> / Hoffmann, 1845) Textlose Bilderbuchgeschichte ( <i>Strandgut</i> / Wiesner, 2007)
Sachbilderbuch	Sachbilderbuch ( <i>Meister der Tarnung</i> / Siems, 2012) Erzählsachbuch <sup>b</sup> ( <i>Akim rennt</i> / Dubois, 2013) Und andere Formen, z. B. Tierbuch, Experimentierbuch (laut Thiele dem Sachbilderbuch zuzuordnen; 2018, S. 223)
Sondertypen des Bilderbuchs	Aufklapp- bzw. Pop-up-, Zieh-, Dreh-, Bewegungs- und Spiel-Bilderbuch; Bilderbuch mit Tiptoi-Technologie Sonstige Bilderbücher (z. B. Märchen-Bilderbuch, religiöses Bilderbuch; Adaptionen nach Abraham und Knopf, 2014).

*Anmerkungen.* Für die Studie nicht relevante Kategorien von Abraham und Knopf (2014) sind nicht aufgenommen. Für die Zielgruppe der 3- bis 6-jährigen Kinder sind z. B. Graphic Novels hier nicht relevant.

<sup>a</sup> Bei Vorhandensein eines Sachanhangs wird für jedes Bilderbuch individuell entschieden und begründet, was dominierend ist (Erzählendes Bilderbuch oder Sachbilderbuch) und die Zuordnung entsprechend gewählt.

<sup>b</sup> Bei den Erzählsachbüchern wird für jedes Bilderbuch individuell entschieden und begründet, was dominierend ist: Die Sachinformationen (Ausmaß der integrierten Information) oder die durchgängig entfaltete Narration (i. d. R. mit weniger Sachinformationsanteil und z. B. stärker subjektiver Sicht (Thiele, 2018, S. 222). Entsprechend wird die Zuordnung gewählt.

Auch Thiele differenziert beim erzählenden Bilderbuch, was dem Terminus „Bilderbuchgeschichte“ von Abraham und Knopf (2014) entspricht, je nach Realitätsbezug zwischen einer realistischen und einer fantastischen Variante. Problemorientierte Bilderbücher gehören z. B. zum realistischen Modus (Thiele, 2018, S. 222).

Das Sachbilderbuch hat in den vergangenen Jahrzehnten aufgrund experimentell-innovativer Darstellungsformen und ausgeweiteter Gestaltungskonzepte einen starken Wandel erfahren. Gabriele Lieber ging 2014 der begrifflichen Entwicklung des Sach(bilder)buches genauer nach. Sie kommt zu der Folgerung, dass die Feststellung von Ossowski (2002) bis heute gültig sei: „Eine allgemeingültige Definition des Begriffs Sachbuch lässt sich bis heute der Fachliteratur nicht entnehmen“ (2002, S. 657; Zit. nach Lieber, 2014, S. 89). Mehr noch: „Der Markt scheint eher noch unübersichtlicher und Hybridformen sind noch zahlreicher geworden. Erweitert wurde der Bereich des Sach(bilder)buchs um crossmediale Formen, die entweder CD-ROMs, DVDs oder Links auf Webseiten den Büchern beilegen“ (Lieber, 2014, S. 89). Steinlein nennt nach gründlicher Sondierung der Definitionsversuche zu Sach(bilder)büchern den „>Sachbezug<“ (2010, S. 30; Zit. nach Roeder, 2011, S. 121) als den kleinsten gemeinsamen Nenner aller systematisch-begriffslogischen Bemühungen. Bei den Sachbilderbüchern (hier nach Tabelle 3 die Form: Sachbilderbuch) steht somit der informierende Charakter im Vordergrund. Häufig in doppelseitiger thematischer Darbietung arrangiert, wird auf die Leserlichkeit (optisch entzifferbar), die Lesbarkeit (inhaltlich verständlich) und die Attraktivität des Mediums (lohnend für das Kind, Neugier weckend) (Lieber, 2014, S. 91) geachtet. Der begleitende Text ist sachlich gehalten, schildert die thematischen Schwerpunkte und enthält sich weitgehend einer entfaltenen narrativen Gestaltung (Steitz-Kallenbach, 2003, S. 127). Diese narrative Zurückhaltung erkennt man z. B. daran, dass die abgebildeten Personen oder Figuren von Doppelseite zu Doppelseite variieren, was eine narrative Kontinuität unterbindet. Dennoch sind seitenweise z. B. über das Ausdrucksverhalten der Figuren der Einbezug emotionaler Anregungen möglich (ebd., S. 127). Diese Kriterien entsprechen den von Rüdiger Steinlein herausgearbeiteten drei Gattungsmerkmalen des Sachbuchs: Es besitzt (1) einen informierenden Gehalt, weist dazu parallel (2) einen Unterhaltungscharakter und überzeugt (3) in qualitativer Hinsicht durch die Richtigkeit der sachlichen Aussagen und die Qualität der Präsentation derselben, d. h. realisiert eine didaktisch gelungen Umsetzung (Steinlein 2010, S. 33; nach Roeder, 2011, S. 121 f.).

Bei einem Erzählsachbuch wird das Wissen auf narrative Weise angeboten, d. h. mehr indirekt, exemplarischer in eine Geschichte verpackt (Lieber, 2014, S. 94). „Mit der Einführung handlungstragender Charaktere, mit der Einnahme einer Erzählperspektive, mit Erzählerrede und Personen sowie anderen erzählerischen Gestaltungsmitteln beginnen erzähltechnische

Eigengesetzlichkeiten den Text zu bestimmen, der gleichwohl in dieser erzählerischen Struktur Sachwissen vermittelt“ (Steitz-Kallenbach, 2003, S. 128). Die Schwierigkeiten der Grenzziehung hebt auch Steitz-Kallenbach heraus: „Gerade die erzählerischen Potentiale der Bilder machen es mitunter schwer, ein Buch eindeutig einer Sachbuchkategorie zuzuordnen oder es überhaupt als Sachbuch zu klassifizieren“ (ebd., S. 145). Gestützt wird diese Einschätzung von Marlene Zöhrer. Sie hat in einer Artikelreihe zum Sach(bilder)buch „Zur Sache (1)“ bis „Zur Sache (5)“ von 2017 bis 2018 in *1001 Buch - Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur* die neueren Entwicklungen dazu herausgearbeitet. Auch ihren Erkenntnissen nach gibt es einen weiten Überschneidungsbereich zwischen erzählendem Bilderbuch und Sachbilderbuch: „Fiktionale und erzählende Elemente jedenfalls schließen ein Sachbuch nicht aus“ (S. 63). Vielmehr ist es so, dass auch sie zu den grundlegenden Gestaltungsmöglichkeiten von Sachtexten gehören: „Textlich bewegen sich Sachbücher frei zwischen den ihnen zugewiesenen Polen des reinen Sachtexts (z. B. Lexikonartikel) und der Erzählung (z. B. Abenteuererzählung). Wobei die Grenzen, wie gerade gesehen, fließend verlaufen und sich eine Differenzierung beziehungsweise Abgrenzung [...] ausgesprochen schwierig gestaltet“ (ebd., S. 63).

Die Abgrenzung zwischen dem erzählenden Bilderbuch (insbesondere, wenn noch ein Sachanhang dabei ist) und einem Sachbilderbuch mit narrativer Ausprägung (hier: Erzählsachbuch) ist daher im Einzelfall zu entscheiden. Für diesen klassifikatorischen Kontext impliziert es die Herausforderung der jeweiligen Einzelfallentscheidung (erzählendes Bilderbuch oder Sachbilderbuch).

### **2.5.5 Aktuelle Entwicklungstrends (mit Relevanz zu BNE-bezogenen Bilderbüchern)**

Im Folgenden werden als Ergänzung der Typologisierung drei zeitgenössische Phänomene dargestellt, die für die BNE-spezifische Analyse von Bilderbüchern beachtenswert sind.

#### **Zur Altersangemessenheit dystopischer Bilderbücher am Beispiel einer Märchenadaption**

Eine pointiert dystopische Adaption des Märchens „Von dem Fischer und seiner Frau“ haben Renate Raecke und Jonas Lauströer (2013) vorgenommen. Stand das vom frühromantischen Maler Otto Runge an die Brüder Grimm im vorpommerschen Dialekt übermittelte Märchen einst unter der individualistischen Perspektive der unersättlichen Gier der Fischersgattin, so erfährt das Märchen in der neuen Erzählweise von Raecke und Lauströer eine drastische Wendung hin zur Zivilisationskritik, zur Hybris der menschlichen Spezies, die trotz der Warnsignale von Klimawandel und Ressourcenverknappung den Hals immer noch nicht voll zu bekommen scheint. Als „scharfer Kommentar auf die Gegenwart“ (Wildeisen, 2014b, S. 54) konzipiert, breitet der Künstler Lauströer immer düstere Panoramen eines zunehmend verdreckten Meeres vor den Augen des Betrachter aus: „Erkennt man zunächst noch präzise gezeichnete Plastikflaschen, dann Teer, Öl und Tonnen mit radioaktivem Material, erscheint das Meer am Ende als wüstes Gekräusel aus schwarzem wilden Strich und unkenntlichen Schatten“ (Wildeisen, 2014b, S. 54). Der wunscherfüllende Butt entwickelt sich „zur geschundenen Kreatur, einer Metapher für Mutter Erde“ (ebd., S. 54). Das Buch enthält insgesamt einen hohen Anteil düster gestalteter Buchseiten, die in Verbindung mit den vermummten Personen (Gasmasken, Schutzanzüge) und dem leidenden Butt bei jüngeren Kindern Ängste auslösen können und vermutlich nicht angemessen eingeordnet werden können. Hinzu kommen diverse Bildzitate,

Figurenposes (z. B. die ‚Papst-Geste‘ der Frau) und historische Anspielungen, die für Kinder ungeeignet erscheinen. Der Angabe des Verlages und der Rezensentin, das Buch sei „für jedes Alter“ muss daher eine Absage erteilt werden (Empfehlung d. Verf. ab etwa 10 Jahren).

Dieses Exempel verweist auf die Aufgabe der BNE-spezifischen Bilderbuchanalyse und -beurteilung, insbesondere bei (den zunehmend) dystopisch geprägten Bilderbuchnarrationen die Adressatenorientierung (Altersgruppe, Verständlichkeit, Zumutbarkeit) besonders gründlich zu prüfen.

### **Zur Qualität globalisierter Sachbücher**

Darunter sind Bücher zu verstehen, die „selbst von der Globalisierung maßgeblich geprägt [sind]“ (Roeder, 2011, S. 125). Solche Bücher sind aufgrund des standardisierten Formates „international kompatibel“ (ebd., S. 125). Das Gesamtdesign ist „hinsichtlich von Wirtschaftskriterien und Marketingansprüchen maßgeschneidert“ (ebd., S. 125). Als Profilmerkmale der globalisierten Bücher, welche sich auf ein weites Themenspektrum (nicht verengt auf Globalisierungsthemen) beziehen, benennt Roeder (2011, S. 125 f.) die „transnationale Relevanz“ der Themen, die Beachtung „kultureller Toleranzraster“ und der „United Colours of political correctness (Multikulturalität des Weltmarkts)“ sowie die Gestaltung in konventionellen „medialen Formaten“. Diese Merkmale führen zusammengenommen Roeder folgend und unter Anwendung der Kriterien guter Sachbücher von Steinlein zu einer tendenziell kritischen Bewertung solcher Werke (ebd., S. 126): „Die Sachbücher dieser Art schleifen alles Kulturelle und Individuelle ab. Sie präsentieren damit keine spannende Auswahl aus den Archiven des Wissens, sondern bedeuten einen zwar gut gefüllten, aber nur wenig qualitativ bestückten Warenkorb unserer Konsumgesellschaft“ (Roeder, 2011, S. 126).

### **Mediatisierungstendenzen im Kontext des Bilderbuches: Audiodigitale Lernsysteme am Beispiel von tiptoi®**

Mit der Digitalisierung und Mediatisierung der kindlichen Umwelt tritt das Bilderbuch in zunehmender Konkurrenz zu anderen medialen Bildungsangeboten und -formaten, wie z. B. E-Books, digital Enhanced Books oder Bilderbuch-Apps. „Die Rolle des (Bilder-)Buches als Leitmedium wird durch Veränderungen von Rezeptionsgewohnheiten zunehmend in Frage gestellt“ (Kurwinkel, 2017, S. 199; Oetken, 2017b). Mit der wachsenden Bedeutung von Medienverbänden – verstehbar als crossmediale Konvergenzströmung – nehmen die digitalen Möglichkeiten immer stärker Einfluss auch auf das Bilderbuch, z. B. im Form von Bilderbuch-Apps, z. B. als „Spiele-App, filmische Bilderbuchgeschichte oder Lernspiel“ (Kurwinkel, 2017, S. 199). Bei den „audiodigitalen Bilderbüchern, den sogenannten tiptoi, entstehen aktuell neue medienkonvergente Formate“ (Kurwinkel, 2017, S. 200).

Als mediale Ergänzung im Bereich Sachbilderbücher wird die Entwicklung audiovisueller Lernsysteme am Beispiel von tiptoi® (Ravensburger Verlag) vorgestellt, da diese in der Studie eine Rolle spielen werden. In der Sachbuchreihe *Wieso, Weshalb, Warum* (Ravensburger Verlag) wurden in den letzten Jahren etliche Themen in das neu entwickelte „audiodigitale Lernsystem“ transformiert, bei welchem die Kinder mittels tiptoi®-Stift die Bildelemente nach Belieben antippen können, wodurch ihnen die auf dem Stift gespeicherten Informationen (Wissen,

Erzählungen, auch Dialoge oder Geräusche, Töne oder Lieder) über die sog. OID-Technologie präsentiert werden. Hierbei werden unsichtbare Codes über optische Sensoren umgewandelt und über den integrierten Lautsprecher des Stiftes vorgespielt. Da die abrufbare Informationsmenge um ein Vielfaches den Text in einem herkömmlichen Bilderbuch übersteigt, ist hier prinzipiell eine Schnittmenge zu Hörbüchern und interaktiv aufbereiteten Computeranimationen, vielleicht sogar ein Medienwechsel (Thiele, 2000a, S. 78) gegeben. Da die Bilder bzw. Bildausschnitte zwar den Zugang zu den Informationen liefern, diese aber nicht weiter visuell begleiten können, verlagert sich in dieser tiptoi®-Sachbuchreihe die Bild-Text-Relation (Thiele, 2000b, S. 229) in erheblichem Maße zugunsten der gesprochenen Information, obgleich paradoxerweise auf der Bildebene selbst kaum noch Text zu finden ist. Unabhängig davon, wie sich die Bild-Text-Verknüpfung narrativ konkret ausgestaltet, in „Parallelität“, „kontrapunktisch“ oder im Erzählmuster eines „geflochtenen Zopfes“ (Thiele, 2000a, S. 78-79), weisen die interaktiven, von den Kindern initiierten Selektionen der Bild-Audio-Elemente gleichermaßen interessen geleitete wie „fragmentarisierte, a-chronologische Erzählmodi auf“ (Thiele, 2000a, S. 77 f). Für das umweltzeitigende Sachbilderbuch resultieren daraus allerdings im Gegensatz zu den bislang linear erzählten Bilderbuchgeschichten weit weniger Verwerfungen, da die rezipierten Sachinformationen wesentlich freier in der Abfolge kombiniert werden können, sind sie doch als „pluriszenische Bilder“ (Thiele, 2000a, S. 59) gestaltet: „Auf den Bildtafeln gibt es keinen zwingenden Bildverlauf; die einzelnen Bildelemente und Motivgruppen stehen relativ gleichwertig nebeneinander und erlauben die individuelle Steuerung des Blickes“ (ebd., S. 60).

## **2.6 Zwischenfazit zum Forschungsstand: Neuere Bilderbuchforschung und Sachstand zu BNE-bezogenen Bilderbüchern**

Dem Einsatz qualitativ hochwertiger Bilderbücher wird im methodisch-didaktischen Kanon der elementarpädagogischen Arbeit aus Sicht der Bilderbuchforschung ein hoher Stellenwert zugewiesen (siehe Kapitel 2.5.3) und über ihre entwicklungsförderliche Relevanz besteht weithin ein - auch empirisch abgesicherter - Konsens (siehe Kapitel 2.3). Umso erstaunlicher ist es, dass noch keine systematischen, breiter angelegten Untersuchungen zum Einsatz von Bilderbüchern im Kontext der BNE vorliegen, zeigen doch verschiedene Projekte zum Philosophieren mit Kindergartenkindern über Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsfragen das diskursive Potenzial von BNE-affinen Bildern bzw. Bilderbuchgeschichten (Müller & Schubert, 2011; Klauer, 2017). Die als punktuell einzustufenden Hinweise auf den Einbezug von Bilderbüchern im Kontext der BNE-fokussierten Konzepte (siehe Kapitel 2.1.3.2) dokumentieren, dass hier noch keine systematischen, pädagogisch-didaktischen Einsatzkonzepte spezifiziert wurden. De facto ist eine BNE-bezogene Bilderbucharbeit dort nicht ausgearbeitet.

Zugleich und möglicherweise damit in Verbindung stehend zeigt sich die Ausblendung der BNE-bezogenen Bildungschancen des Bilderbuches in der marginalisierten Beachtung von Nachhaltigkeitsthemen in den analysierten Empfehlungskatalogen und Breitbandpublikationen, welche zudem – falls beachtet – noch in der Terminologie von Umweltschutz und Umweltbildung der 1990er Jahre verhaftet sind. Passgenaue Beurteilungskriterien für BNE-bezogene Bilderbücher und ausgearbeitete Konzepte zu einer stringenten, wissenschaftsbasierten

Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern zur BNE liegen zum Beginn dieser Untersuchung nicht vor.

Aus den Darlegungen zu Weiterentwicklungen des Bilderbuches: All-Age- / Crossover-Bilderbuch, veränderte Erzähl- und Bildstile, Schwierigkeit der Grenzziehungen, Wandel der Sachbilderbuchkonzepte, Entwicklungen einer mediatisierten Kindheit, Medienverbünde und globalisierter Buchmarkt, Angebote dystopisch geprägter Bilderbücher und neue Technologien - ergeben sich bezüglich der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte „hieraus ganz neue Herausforderungen, indem zu entscheiden ist, ob Bilderbücher, in denen Themen, Probleme und ästhetische Konzepte für Erwachsene verhandelt werden, in die Kindergartenarbeit einzubeziehen sind“ (Thiele, 2003, S. 71) und inwieweit die neuen Formen und Formate für die elementarpädagogische Praxis adäquat zu beurteilen sind. Die pädagogischen Fachkräfte benötigen Analyseinstrumente, „um das erweiterte narrative Potential in aktuellen Bilderbüchern im Kontext seiner Bezüge zu den Künsten, angrenzenden Wissenschaften und Medien angemessen erfassen zu können und so Verstehen und Vermittlung zu unterstützen“ (Oetken, 2014, S. 24). Daher wird in der Fortbildungskonzeption (Teil B) auch ein Modul zur Bilderbuchanalyse integriert, worin grundlegende Konzepte der Bilderbuchanalyse und -beurteilung (also dem BNE-Fokus vorausgehend) dargelegt werden (Modul 3 im Fortbildungsmanuscript).

### **3 Forschungsfragen, methodisches Vorgehen und Durchführung**

#### **3.1 Forschungsfragen zu Teil A**

Auf der Basis der herausgearbeiteten Desiderata der Forschung zu BNE-spezifischen Bilderbüchern hinsichtlich der Art und Weise der Thematisierung von Nachhaltigkeitsthemen in neueren Bilderbüchern und bezüglich des Mangels eines adäquaten Analyse- und Beurteilungsverfahrens für Bilderbücher zur Nachhaltigkeit werden die nachfolgenden Forschungsfragen formuliert. Die Sichtung der Forschungsliteratur zu den hierzu relevanten Bereichen ergab als Ausgangslage ein weithin unbearbeitetes Forschungsterrain.

Die Forschungsfragen sind in zwei Hauptkategorien gegliedert: Quantitativ orientierte Fragen zu BNE-relevanten Inhalten in Bilderbüchern, deren Vorkommen oder Ausblendung, sowie methodische Fragen zur Entwicklung eines Verfahrens zur mehrdimensionalen, komparativen Bilderbuchanalyse und -beurteilung.

Die Forschungsfragen (gegliedert mit Fo\_...) zielen ergänzend zum wissenschaftlichen Nutzen letztlich auf praxisrelevante Anwendungen, nämlich den pädagogischen Fachkräften in den KiTas ein wissenschaftsbasiertes und zugleich praxistaugliches Instrument zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern, bezogen auf die BNE-bezogene Bildungsarbeit, zur Verfügung zu stellen. Zudem soll den Fachkräften als ein weiteres Resultat ein Empfehlungskatalog für nachhaltigkeitspezifische Bilderbücher für den BNE-Einsatz bereitgestellt werden, um so zur Stärkung der BNE im frühkindlichen Bereich in diesem forschungsmäßig vernachlässigten Fokus voranzubringen. Parallel dazu kann es zur Erweiterung der bestehenden BNE-bezogenen Konzepte oder als Baustein für neu entstehende elementarpädagogische Konzeptionen verwendet werden.

Die Forschungsfragen sind in Tabelle 4 dargelegt. Bei den Fragen zu BNE-relevanten Inhalten (Fo\_A) wurde ein dezidiert quantifizierendes Vorgehen gewählt, um für künftige Forschungen objektiverbare Vergleichsgrundlagen bereitzustellen. Voranalysen in diversen Rezensionsorganen haben ergeben, dass die Bilderbuch-Rezendent:innen häufig Quantoren zur Kennzeichnung von Trends oder vermuteten Häufigkeiten verwenden, ohne diese mit empirischen Daten zu untermauern<sup>39</sup>. Die Gefahr, dabei Verfügbarkeits- und Repräsentativitätsheuristiken zu unterliegen und zudem Fehleinschätzungen zu verbreiten, ist offenkundig.

Die Forschungsfragen B (Fo\_B) zielen auf die Entwicklung eines wissenschaftsbasierten Analyse- und Beurteilungsverfahrens für BNE-bezogene Bilderbücher (kurz: ABV). Es wird auf wissenschaftlicher Basis (theoriegeleitet und empirisch) als Innovation erstellt und nach der Überprüfung weiter optimiert (Teil B). Zudem wird die Entwicklung eines Empfehlungskataloges für BNE-relevante Bilderbücher vorangebracht. Dazu werden die selektierten, als BNE-spezifisch identifizierten Bilderbücher dem entwickelten Verfahren (ABV) unterzogen. Als weitere Forschungsfrage wird die komparative Analyse themengleicher Bilderbücher aufgenommen, z. B. der Vergleich von Bilderbüchern zum Thema Eisbären oder Wölfe, und die potenziellen Erkenntnisse solcher Vergleiche untersucht.

Die letzte Forschungsfrage Fo\_B5 befasst sich mit der Untersuchung der Güte (Reliabilität) des entwickelten ABVs, mit der Intention, Hinweise auf Optimierungen zu erhalten, bevor das Instrument in die praktische Erprobung in die Praktikabilitätsstudie eingehen wird. Vorausblickend auf den Teil B dieser Arbeit stellen die Ergebnisse von Teil A damit zentrale Präliminarien für das Forschungsdesign der Praktikabilitätsstudie dar (siehe Tabelle 28), da dort die hier entwickelten Instrumente einer empirischen Erprobung unterzogen werden.

Die Forschungsfragen (Tabelle 4) sind durchgängig bezogen auf den definierten Analysezeitraum (2005-2018) (siehe Kapitel 3.2.1) und die ausgewählten Rezensionsorgane (siehe Kapitel 3.2.2). Das wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Folgenden nicht weiter vermerkt.

*Tabelle 4:*

Forschungsfragen zur Rezensionsanalyse und mehrdimensionalen Bilderbuchanalyse (Teil A)

Bereiche und Untergruppierung der Forschungsfragen
<b>A) Forschungsfragen zu BNE-relevanten Inhalten in Bilderbüchern</b>

<sup>39</sup> So z. B. resümiert Claudia Sackl (2014) zu Entwicklungen von Dystopien im Bilderbuchmarkt: „Das Genre Dystopie vor allem in der Jugendliteratur *seit einigen Jahren besondere* Erfolge feiert, ist keine große Neuigkeit. Dass aber *immer mehr* Bilderbücher, die sich ja traditionellerweise an die jüngsten Leser\_innen richten, dystopische Erzählverfahren aufgreifen, ist bemerkenswert. [...] Neben den klassischen Bilderbuchvarianten gibt es inzwischen *viele Titel*, die sich primär an ein erwachsenes Lesepublikum richten. *Noch höher ist die Zahl* jener Bilderbücher, die als sogenannte »Crossover« sowohl an Kinder als auch an Erwachsene adressiert sind, wozu auch *viele jener Bücher* zählen, die dystopische Narrative mobilisieren. Aber *nicht alles*, was dystopisch ist, *ist nur für* jugendliche oder erwachsene Leser\_innen. *Einige Verlage* wagen sich auch in ihrem Kinderbuchprogramm an dunkle Zukunfts- bzw. Gegenwartsszenarien unserer Gesellschaft“ (S. 10). [Kursive Hervorhebungen d. Verf.]



<b>A1: Themen und ihre methodische Erfassbarkeit</b> in Bilderbüchern zur BNE
A1.1: <b>Welche Themen</b> aus dem umfassenden Themenspektrum der BNE werden in Bilderbüchern für das Kindergartenalter bearbeitet?
A1.2: Mit welchem <b>Instrumentarium</b> bzw. welcher <b>Methode</b> lassen sich Bilderbuchinhalte in differenzierter Weise erfassen?
<b>A2: Quantitativer Umfang der Thematisierung von BNE-Aspekten</b> in den Bilderbüchern des Analysesamples
A2.1: In welchem <b>quantitativen Umfang</b> bzw. in welcher <b>Häufigkeit</b> werden die verschiedenen BNE-Themen in die Bilderbücher einbezogen? Lassen sich hieraus <b>Präferenzthemen</b> erkennen?
A2.2: Welche <b>BNE-Themen</b> werden <b>ausgeklammert (Neglect- bzw. Tabu-Themen)</b> oder so verkürzt dargestellt, dass eine <b>inhaltliche Auseinandersetzung</b> der Kinder <b>verhindert oder zumindest erheblich</b> erschwert wird?
<b>A3: Verändert</b> sich die <b>BNE-Thematisierung im Verlauf</b> der BNE-Dekade und darüber hinaus bis Ende des Jahres 2018 in der Weise, dass die <b>Thematisierungsfrequenz</b> von BNE-Themen im <b>Verlauf des Untersuchungszeitraums</b> zunimmt? Und wenn ja, in welchem Umfang?
<b>A4:</b> Untersuchung der <b>Umweltverträglichkeit / Nachhaltigkeit</b> der Produktion der Bilderbücher
A4.1: Welche Hinweise lassen sich zur nachhaltigen Produktion von Bilderbüchern im Analysesample identifizieren? <i>Konkret:</i> Welche Art von nachhaltigkeitspezifischen Gütesiegeln und weiteren Verlagsangaben zum nachhaltigkeitsbewussten Sortiment können identifiziert werden? Zeigt sich ein Trend im Analysezeitraum hinsichtlich einer Zunahme nachhaltigkeitsensibler Produktion?
A4.2 Korrespondieren diese Hinweise den BNE-Analysen der jeweiligen Bilderbücher?
<b>B) Forschungsfragen zur Methodik einer mehrdimensionalen (komparativen) Bilderbuchanalyse und -beurteilung unter BNE-Perspektive</b>
<b>B1: Entwicklung eines BNE-sensitiven Instruments</b> zur Bilderbuchanalyse und -beurteilung
B1.1: Welche <b>Instrumente und Verfahren</b> stehen für die mehrdimensionale Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern zur BNE-Thematik zur Verfügung bzw. können adaptiert werden?
B1.2: Welche <b>BNE-spezifischen Kriterien</b> können für ein Analyse- und Beurteilungsverfahren gewonnen und in eine <b>strukturierte Prozedur</b> eingebunden werden?
<b>B2: Erstellung eines wissenschaftsbasierten Empfehlungskatalogs</b> für BNE-relevante Bilderbücher
B2.1: <b>Welche Bilderbücher</b> aus dem <b>Analysesample</b> können für den <b>Einsatz in der KiTa empfohlen</b> werden (gebündelt in einem Empfehlungskatalog für BNE-Bilderbücher)?
B2.2: Wie kann die <b>Aufnahme (und der Ausschluss) von Bilderbüchern</b> in den Empfehlungskatalog für BNE-Bilderbücher jeweils wissenschaftsbasiert und methodisch kontrolliert <b>begründet</b> werden?
<b>B3: Welche Erkenntnisse</b> für die Empfehlung von Bilderbüchern lassen sich aus einer thematisch fokussierten <b>komparativen Analyse themengleicher</b> Bilderbücher ableiten?
<b>B4: Welche Gelingensbedingungen</b> für Bilderbücher mit BNE-Bezug können wissenschaftsbasiert abgeleitet werden?
<b>B5: Untersuchung der Güte des verwendeten Analyse- und Beurteilungsverfahrens</b>
B5.1: Inwieweit hat sich das <b>Set der verwendeten BNE-Kriterien</b> im Verfahren bewährt?
B5.2: Ist das verwendete <b>Beurteilungsverfahren</b> hinreichend <b>objektiv und reliabel</b> ?

*Anmerkungen.* Die Forschungsfragen sind durchgängig auf das Analysesample (2005-2018) der ausgewählten Rezensionen bezogen. Nähere Angaben finden sich dazu in Kapitel 3.2.2. Einige der Forschungsfragen werden im Teil B der Studie im Kontext der Praktikabilitätsstudie fortgeführt. Die Forschungsfrage Fo\_A1.2 bezieht sich auf die methodische Erfassung von nachhaltigkeitspezifischen Inhalten in Bilderbüchern und stellt damit eine inhaltliche und diachrone Voraussetzung für die verfahrensbezogene Frage zur Bilderbuchanalyse und -beurteilung (Fo\_B1.1) dar. Die Forschungsfragen A4 und B4 sind in einem fakultativen Status aufgenommen (Begründung siehe Text).

Zwei Forschungsfragen (Fo\_A4 und Fo\_B4) sind grau markiert: Die Frage nach Gelingensbedingungen für BNE-bezogene Bilderbücher und die Frage nach der Umweltverträglichkeit dieser Bilderbücher. Die Belastung der Zeitressourcen der Studie durch die kaum kalkulierbaren Zeitverschiebungen im Zusammenhang mit der Coronavirus-(SARS-CoV-2)-Pandemie, insbesondere für die praktische Realisierungen in Teil B dieser Arbeit, erlauben keine garantierte Zusage zur Fertigstellung im Rahmen des Zeitkontingents der Studie (Details siehe Kapitel 7.8.2). Dennoch bleiben diese beiden Forschungsfragen aufgrund ihrer Wichtigkeit als fakultativ zu bearbeitende Themen in der Übersicht bestehen.

## 3.2 Methoden und Instrumente

### 3.2.1 Festlegung und Begründung des Untersuchungszeitraums mit Bezug zur UN-Dekade BNE

Als Zeitraum der Analyse wird die Zeit der UN-Dekade BNE (2005 bis 2014) gewählt. Denn es kann aus mehreren Gründen angenommen werden, dass sich in deren Verlauf in den deutschsprachigen Ländern sowohl „zunehmend Aufmerksamkeit im fachlichen Bildungsdiskurs“ (Schreiber, 2017, S. 30) entfalten konnte, als auch das öffentliche Bewusstsein für die Nachhaltigkeitsthematik seit der verabschiedeten Agenda 21 als eines der fünf Abkommen des Erdgipfels in Rio de Janeiro im Juni 1992 zugenommen haben sollte. Durch die in Kapitel 36 der Agenda 21 geforderten „Öffentlichkeitsarbeit“ (Adick, 2017, S. 388) und den aus den Agenda 21 – Empfehlungen hervorgehenden Initiativen<sup>40</sup> kann eine zunehmende Breitenwirkung des Nachhaltigkeitskonzepts vermutet werden, die mit der UN-Dekade noch einmal eine Intensivierung erfahren sollte. Auch die neueren Umweltkatastrophen nach der Jahrtausendwende (z. B. die Hitzewelle in Europa 2003 mit über 72.000 Toten) und sich verdichtenden Warnmeldungen über die prekäre Lage des Planeten (z. B. Bienensterben; Biodiversitätsverlust) könnten in der Breite zur Sensibilisierung der Bevölkerung für die Zukunftsfragen der Erde beigetragen haben.

Viele Bildungseinrichtungen sind dem Appell des Rio-Umweltgipfels gefolgt, das Thema in der Gesellschaft zu verankern; **Initiativen** wurden in Gang gesetzt, Projekte angegangen, Wettbewerbe ausgeschrieben. Die internationale Dekade zur ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, 2005 ausgerufen, hat deutsche Bildungseinrichtungen

---

<sup>40</sup> Z. B. die daran anknüpfende Arbeit der Bund-Länder-Kommission (BLK) mit ihrem BNE-Orientierungsrahmen (1998) und der Empfehlung des Deutschen Bundestages zu BNE im Jahre 2000 mit der Deklaration von „BNE insgesamt als neues Leitbild für die Allgemeinbildung im 21. Jhd. [...] (Dt. Bundestag, Drucksache 14/3319)“ (Adick, 1997, S. 388).

in ihrem Elan unterstützt; Bund und Länder haben eine Reihe dieser Initiativen mitgetragen. (Pufé, 2014, S. 256)

Selbstverständlich wird in der Frage, ob sich ein zunehmender Trend in der Rezension nachhaltigkeitsbezogener Bilderbücher (Fo\_A3) parallel zu diesen Entwicklungen zeigt, nicht als monokausaler Zusammenhang verstanden – dafür sind die Einflussfelder und Faktoren zu komplex und dynamisch –, sondern als ein mehrschichtiger, gesamtgesellschaftlich-politischer Hintergrundrahmen, der neben anderen Faktoren einen Wiederhall in der Bilderbuchproduktion und -distribution finden könnte. Es ist somit eine deskriptive Intention des Prozesses in diesem Analysezeitraum intendiert.

Da mit Blick auf die eigengesetzliche Trägheit der an der Bilderbuchproduktion und -distribution beteiligten Systeme und der sich darauf beziehenden Rezensionsorgane der Dekade-Zeitraum etwas kurz gefasst sein könnte und es ggf. im Anschluss an die BNE-Dekade zu verzögerten Effekten des Rezensionszuwachses führen könnte (auch hier: nicht kausal verstanden), wird der Analysezeitraum um weitere vier Jahre bis einschließlich 2018 prolongiert. Bilderbuchpublikationen ab dem Jahr 2019 werden aufgrund der immanenten Sachzwänge des Forschungsprojekts, die insbesondere einen verbindlichen zeitlichen Cut erfordern, nicht mehr aufgenommen (Ausnahme: Anhang U).

Der festgelegte Analysezeitraum umfasst somit die Zeit von 2005 bis 2018.

2005 markiert insofern ein neues, auch für Vergleichsstudien markantes **Diskursdatum**, da ab hier auch im Bildungssektor die Begrifflichkeit von BNE auf breiter (bildungs-)politischer Basis kommuniziert wurde und ihren Niederschlag in verschiedensten Bildungsbereichen, nicht zuletzt auch in der medialen Sparte des Bilderbuchs, erwarten lassen sollte. Für Letzteres sprechen folgende exemplarische Belege:

- Die Autoren des Arbeitsbuches für Umweltbildung und Globales Lernen: „Mit 18 Bäumen um die Welt“ (Geißler & Hirschmann, 2007) betonen in ihrem Vorwort explizit ihre Intention, im Zuge der Dekade wichtige Impulse für das Thema BNE setzen zu wollen. Anhand von 18 vorgestellten Bäumen (aus aller Welt) werden für den Unterricht und anderen umwelt- bzw. entwicklungspädagogischen Aktivitäten didaktisch aufbereitete Anregungen für die BNE geboten: „Somit leistet das vorliegende Buch einen Beitrag zur Umsetzung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung von 2005 – 2014“ (ebd., S. 7).
- Die Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik wurde für ihre Pionierarbeit in der BNE-bezogenen Lehrkräfteausbildung „als offizielles UNESCO-Dekadeprojekt Bildung für nachhaltige Entwicklung 2012/13 ausgezeichnet“ (Wanning, 2013, S. 62; siehe Kapitel 2.2.2). Die Forschungsstelle der Universität Siegen sieht sich als von der Kulturökologie und dem „Begriff der Nachhaltigkeit durch die Weltdekade der Vereinten Nationen Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014) [...] in ihrer innovativen Ausrichtung [beeinflusst]“ (Wanning, 2013, S. 62).
- Ewers, Glasenapp und Pecher begründen ihre Publikation „Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur“ mit dem Hinweis auf Klima- und Energiewandel. Es sei Auftrag der aktuellen KJLit, „den

gesellschaftlichen Auftrag zur Ausbildung von Umweltverständnis und vorausschauender Zukunftsgestaltung aktiv wahrzunehmen“ (2013, S. V).

- Die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur gibt in Zusammenarbeit mit dem Umweltbundesamt seit März 2011 monatlich einen Klima-Buchtipps heraus (Pecher, 2013 in Ewers et al., S. V).

### **3.2.2 Begriffsklärung zur Rezensionsanalyse und Beschreibung des Samples der Rezensionsorgane**

Rezensionen spielen im Bereich der KJLit angesichts eines überbordenden, zunehmend unüberschaubar gewordenen Angebotes eine wichtige Rolle für die an der Literaturvermittlung beteiligten Gruppen (Eltern, pädagogische Fachkräfte, Bibliotheken etc.). Rezensionen nehmen eine Orientierungsfunktion ein, indem sie z. B. über Neuerscheinungen, inhaltliche oder stilistische Trends informieren und zu verschiedenen Themen oder Genres einen Überblick bieten. In Verbindung mit den dabei übermittelten Urteilen nehmen sie zudem eine Selektionsfunktion ein, im günstigen Fall sollten als qualitativ ‚gut‘ beurteilte Werke, wenn schon nicht das Angebot, dann zumindest die Nachfrage prägen. Mittelbar tragen daher Rezensionen zur Qualitätssicherung und -entwicklung bei, da sich die Zielgruppen an deren Urteilen orientieren und die Marktnachfrage – zeitlich versetzt - auf das Verlagsangebot zurückwirken wird. Hinsichtlich der Qualitätsbeurteilung von Rezensionen stellen Nominierungen und Preise eine hervorhebende Bewertung dar, die den Interessenten in plakativer Weise eine qualitätsbasierte Entscheidung anbieten möchten. Wenngleich Kliewer eine „inflationäre Zunahme der Preise“ (2002, S. 330) im Kontext eines von Trivialliteratur und Fernseh- / Medienkonkurrenz in Bedrängnis geratenen Kinderliteraturbetriebes moniert, kann von einer bestehenden Orientierungsfunktion ausgegangen werden. Nach Kurwinkel sind die „Bilderbuchkritik“ (Bewertungen / Rezensionen) und „Bilderbuchpreise“ wichtige „Einflussfaktoren für die Verbreitung eines Bilderbuchs“ (2017, S. 58)<sup>41</sup> und sollten daher im Bereich der Makroanalyse von Bilderbüchern beachtet werden. Sie spielen für die „Distribution“ (ebd., S. 56) der Bilderbücher, damit diese „ihre Adressaten bzw. Käufer erreichen“ (ebd., S. 56), eine bedeutsame Rolle. Wichtig und – insbesondere für Laien – keineswegs einfach ist die Abgrenzung der Rezension zur Werbung, d. h. verkaufsstrategisch bzw. verlagsinteressengebundenen, geschönten Bewertungen von Bilderbüchern, die z. B. in Klappentexten, Buchumschlägen bzw. -rückseiten oder in Internetbeschreibungen der Verlage angeboten werden. „Die Vorder- und Rückseite des Umschlags werden vom Verlag in vielen Fällen mit einem Klappentext bedruckt; die Vorder- oder Innenklappe enthält dabei oft den Waschzettel, einen kurzen Werbetext, der Interesse für das Buch wecken soll und auch Zitate aus Rezensionen umfassen können“ (Kurwinkel,

---

<sup>41</sup> Die Preisverleihungen dienen unterschiedlichen Zielsetzungen, neben der Qualitätsinformation dienen sie z. B. der Würdigung von Künstler:innen / Autor:innen oder der Impulsgebung für die Weiterentwicklung der KJLit. Beispiele zu Preisen siehe Kurwinkel (2017, S. 58). Im Rahmen der Makroanalyse werden die im Untersuchungssample der Bilderbücher identifizierten Preise (und Nominierungen) mit angegeben (siehe Empfehlungskatalog Anhang L). Zu bedenken ist dabei auch, dass die Preisvergaben von unterschiedlich besetzten Jurys erfolgen. So können Preise ergänzend zu den Fachleuten auch durch Jugendlichen- oder Kinderjurys zuerkannt werden. Beispiele wären der Deutsche Jugendliteraturpreis (DJLitP) oder der Troisdorfer Bilderbuchpreis, der „einzigste Spezialpreis für künstlerische Bilderbuchgestaltung im deutschsprachigen Raum“ (Liesen, 2019, S. 5).

2017, S. 64); „Erwachsene sollen unter anderem durch das Rezensionszitat überzeugt werden“ (ebd., S. 225).

Im *Metzler Lexikon Literatur* wird Rezension wie folgt definiert: „[lat. recensere = sorgfältig prüfen]“, 1. Teil der philologischen Textkritik; 2. Kritische Besprechung lit.[erarischer] Veröffentlichungen (Lit.[eratur]kritik) oder wissenschaftlicher Publikationen, auch von Theater-, Musik, Film- oder Fernsehaufführungen. [...] Bei Buch-R.[ezension]en geht häufig eine Inhalts- und Formbeschreibung dem Qualitätsurteil voraus, doch variiert der Aufbau ebenso wie das Verhältnis zwischen Referat und Kritik“ (Kauffmann, 2007, S. 649). Der Definitionsteil (2.), bezogen auf die *Literaturkritik*, steht in diesem Kontext im Zentrum. Die Literaturkritik befasst sich mit literarischen Autoren, Werken und Stilen, wobei die literarische Wertung im Vordergrund steht (Kauffmann & Schweikle, 2007, S. 448). Im 17. Jahrhundert bereiteten „die gesellschaftlichen Debatten dieser Zeit über den *bon goût* die Ausbildung einer öffentlichen L.[iteraturkritik] vor“ (ebd., S. 448). Im Übergang zum 20. Jahrhundert differenzierte sich die Literaturkritik „zusammen mit ihren Publikationsorganen nach kultur- und parteipolitischen Ideologien aus“ (ebd., S. 449) und geriet in der Zeit des nationalsozialistisch regierten Deutschlands und in der DDR „teilweise unter die Herrschaft einer totalitären Kulturpolitik“ (ebd., S. 449). In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg soll die Freiheit der Literaturkritik in der BRD, der Schweiz und Österreich „durch ein liberales Presserecht und eine demokratische Medienpolitik gesichert werden“ (ebd., S. 449). Die printbezogene Literaturkritik in Zeitung (z. B. im Feuilleton), Zeitschriften und Fachliteratur wird seit dem 20. Jahrhundert durch die neu entstandenen Medien Radio, Fernsehen sowie im Übergang zum 21. Jahrhundert durch Rezensionsforen im Internet mit interaktiven Nutzungsmöglichkeiten, ergänzt (ebd., S. 449). Während im 19. Jahrhundert die Autor:innen von Literaturkritik zunehmend von neben- und hauptamtlichen Journalist:innen gestellt wurden, kann heute von einer breiten Palette hierauf spezialisierter Berufsgruppen heterogener wissenschaftsdisziplinärer Zugänge ausgegangen werden (ebd., S. 449). Die Literaturkritik bedient sich zur Veröffentlichung ihrer Ergebnisse verschiedener Publikationsmedien (z. B. Zeitschrift, Zeitung, Radio, Internet) oder -organe (z. B. Bibliotheken, Institute für KJLit, Verlage).

Aus diesem begrifflichen Gesamtkontext werden für diese Studie fokussierende Arbeitsdefinitionen von Rezension und Rezensionsanalyse formuliert:

**Rezension:** Der Begriff *Rezension* bezieht sich hier auf die Rezension als kritische Besprechung *einzelner Schriften bzw. Werke der KJLit*, und zwar auf *Bilderbücher* mit dem Fokus auf die Zielgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder (ggf. mit dem Übergang in das Grundschulalter). Die Bezeichnung *kritische Besprechung* wird hier operationalisiert als Anwendung der mehrdimensionalen (kriteriengeleiteten) Beschreibung und Beurteilung von Bilderbüchern mittels des dazu entwickelten, prozedural ausdifferenzierten Analyse- und Beurteilungsverfahrens (ABVs) (siehe Kapitel 3.2.4.6). Dieses enthält eine Beschreibung (Deskription) der Bilderbücher in mehreren Dimensionen (Schrifttext / Bildtext / intermodale Bezüge etc.) und schließt mit einem Qualitätsurteil (Bewertung) in Form einer gestuften und sachlich begründeten Empfehlung des Werkes ab. Die *inhaltliche Fokussierung* der Rezension ist die Frage nach der Art und Weise der Thematisierung von Nachhaltigkeitsthemen im jeweiligen Bilderbuch und der

Eignung des Werkes für die BNE-bezogene Bildungsarbeit in den KiTas. Zur Relativierung subjektiver Einflüsse im Zuge der Rezensionsdurchführung wird eine intersubjektive Überprüfung des ABVs vorgenommen und die Transparenz der Rezension sichergestellt.

Der Terminus **Rezensionsanalyse** umfasst in diesem Kontext vier Bedeutungen:

- Die Analyse des *angewandten Verfahrens* zur Bilderbuchrezension (*des ABVs*), z. B. die Überprüfung der intersubjektiven Anwendbarkeit des ABVs, die übergreifende Ergebnisanalyse der Einzelrezensionen oder die komparative Analyse divergierender Rezensionen zwischen Master- und Fachkräfte-Ergebnissen von Bilderbuchbeurteilungen. Auch die Optimierung des ABVs (in Richtung Beta- und Gamma-Version) gehört in dieses Bedeutungsfeld.
- Die Selektion der *Analyseobjekte* bezieht sich auf den *Datenkorpus* von Bilderbüchern, welche in dem definierten Analysezeitraum von 2005 bis 2018 in den ausgewählten Rezensionsorganen *rezensiert* und als thematisch relevant für diese Studie identifiziert wurden.
- Die Analyse bezieht dabei die *Rezensionen der Rezensent:innen* bzw. Literaturkritiker:innen der selektierten Bilderbücher mit ein und analysiert diese hinsichtlich der Berücksichtigung einer BNE-spezifischen Fokussierung und zentraler Rezensionsergebnisse. Eine weitergehende, z. B. komparative Analyse dieser Perspektive wird allerdings nicht vorgenommen (dies wäre Aufgabe einer umfassenden Meta-Rezensionsanalyse).
- Die einbezogenen *Rezensionsorgane* werden (quantitativ) vergleichend analysiert, inwieweit sie bilderbuchbezogene Rezensionen mit dem Fokus auf Nachhaltigkeit bzw. BNE einbeziehen.

### **Beschreibung des Samples der einbezogenen Rezensionsorgane (bzw. -medien)**

Für die Rezensionsanalyse wurde unter Beachtung der verfügbaren Projektressourcen eine Zusammenstellung einschlägiger Fachzeitschriften und Bilderbuch-Empfehlungskatalogen getroffen. Bei der Recherche nach geeigneten Rezensionsmedien und -organen wurden mehrere Herangehensweisen kombiniert: (1) Eine Datenbankrecherche und (2) Vor-Ort-Sichtung verschiedener Fachzeitschriften und Publikationen in der Internationalen Jugendbibliothek in München, verbunden mit der Aufgabe, die möglichst lückenlose Verfügbarkeit und dauerhafte Zugänglichkeit der Medien zu überprüfen sowie die Rezensionsmedien hinsichtlich der Strukturierung und des Gehaltes an Rezensionen zu sondieren. (3) Erkundungen auf der Frankfurter Buchmesse, um weitere Einblicke in Verlagswesen und Rezensionsorgane zu bekommen. (4) Digitale und Präsenz-Recherche an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, insbesondere im dort angesiedelten Zentrum für Literaturdidaktik (ZeLd)<sup>42</sup>. Wichtige Hinweise ergaben sich zudem aus der Analyse potenzieller Fachzeitschriften aus dem ZeLD Infoheft 1/2017,

---

<sup>42</sup> Akronym für das „Zentrum für Literaturdidaktik Kinder Jugend Medien“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. [<https://www.ph-ludwigsburg.de/hochschule/einrichtungen/zentrum-fuer-literaturdidaktik-kinder-jugend-medien-zeld>]

welches als Themenheft „Fachzeitschriften“ eine passgenaue und differenzierte Zusammenstellung und Charakterisierung von KJLit-Fachzeitschriften bot.

Für die Auswahlentscheidung war maßgebend, dass das jeweilige Medium über den gesamten Untersuchungszeitraum (2005-2018) publiziert wurde, um einen möglichen Trend dabei abbilden zu können. Zudem musste die möglichst lückenlose Zugänglichkeit gesichert sein. Vom Einbezug online verfügbarer Rezensionsorgane (z. B. „KinderundJugendmedien.de“, dem Onlineportal zur Kinder- und Jugendmedienforschung) wurde Abstand genommen, um nicht in unkalkulierbare Abhängigkeit bei Veränderungen der Homepage, insbesondere der benötigten Datenbanken (Zugänglichkeit, Umstrukturierung etc.) zu kommen. Zudem waren die Projektressourcen mit den ermittelten und projektadäquaten Printversionen bereits ausgeschöpft. Die Fokussierung auf den deutschsprachigen Bilderbuchsektor (Deutschland, Österreich und die Schweiz) legte die Beachtung von Rezensionsmedien möglichst aller drei Länder nahe. Ein zentrales Kriterium war die Fachlichkeit und Differenziertheit innerhalb der Publikationen und insbesondere die Ausweisung differenzierter, von Fachautor:innen angefertigter Rezensionen. Daher wurde die deutsche *Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien esels-ohr* (München) nicht einbezogen, da dort die Fachbeiträge und Rezensionen etwas zu knapp gehalten sind. Die Zeitschrift *Buch & Maus* (Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien, Zürich) wurde aus Gründen der Projektressourcen exkludiert. Die Fachzeitschrift *kj&m* (Kinder- / Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek) wurde partiell ausgewertet (die Jahrgänge von 2007 bis 2013), allerdings aufgrund der Projektressourcen für eine spätere Vergleichsstudie ausgesetzt. Ein letztes Auswahlkriterium war die Überlegung, BNE-affine Kataloge oder Publikationen einzubeziehen, die mit Bezügen zum Globalen Lernen auch BNE-relevante Titel führen könnten, z. B. *Kolibri* oder *Baobab Books*.

Für die Rezensionsanalyse wurden auf dieser Basis die folgenden Quellen verwendet:

- **„1001 Buch – Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur“** (Wien) [1001 Buch]. Herausgegeben von der AG Kinder- und Jugendliteratur (Vierteljährliche Erscheinung). 1001 Buch hat im deutschsprachigen Raum eine hohe fachliche Reputation und einen differenzierten, von ausgewiesenen Expert:innen erstellten Rezensionsteil.
- **„Nominierungslisten zum Deutschen Jugendliteraturpreis“** [NomDJLitP]. Herausgegeben vom Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (München). In den Sparten Bilderbuch und Sachbuch finden sich die Nominierungen der Kritiker-Jury. Die Jugendjury nominert Jugendbücher (beginnend ab etwa 12 Jahren). Der Deutsche Jugendliteraturpreis wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ausgelobt.
- **„Baobab Books“** [Baobab]: Der schweizerische Verlag Baobab Books (Basel) bietet ein alphabetisch sortiertes Angebot an interkulturell ausgerichteten Kinderbüchern an, zum Zweck der Förderung der interkulturellen Lesekompetenz. Zudem lanciert Baobab interkulturelle Projekte, die sich auf den Einbezug der ausgewählten Werke beziehen. Baobab wurde als potenziell BNE-affines Organ einbezogen.
- **„Kolibri – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern (Leseempfehlungen)“** [Kolibri]. Kolibri stellt in seinen mehrjährig jeweils neu aufgelegten Leseempfehlungen

Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur vor, die sich mit kultureller Vielfalt und dem Zusammenleben der Kulturen befassen. Im Analysezeitraum sind fünf Hefte publiziert (Jahre: ab 2014). Kolibri wird von Baobab Books herausgegeben.

- **„Fremde Welten“** [FW], die Vorgängerpublikation von Kolibri (von 2005 bis 2013). Die beiden Publikationen Kolibri und FW werden daher als Einheit über den Analysezeitraum hinweg ausgewertet. In FW sind „Kinder- und Jugendmedien zu den Themen Afrika, Asien, Lateinamerika, aussereuropäische ethnische Minderheiten und Rassismus“ aufgenommen, „empfohlen von den Lesegruppen des Kinderbuchfonds Baobab“ (Bern).

Auf die BNE-bezogenen Bilderbücher in den beiden Beiträgen der Publikation „Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur“ (Ewers, von Glasenapp & Pecher, 2013) wird in begleitenden Analysen rekuriert:

- (a) Anke Harms (2013, S. 175-186): „Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern“
- (b) Martin Anker und Christina Mayer (2013, S. 187-190): Bibliographie zu den Klimabuchtipps 2011-2014“.

In Fortsetzung der Analysen von Anker & Mayer (2013) werden die digital verfügbaren Buchtipps „Drei für unsere Erde“ einbezogen. Diese von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. digital herausgegebenen Empfehlungen [<https://www.akademie-kjl.de/>] benennen monatlich drei BNE-affine Werke der KJLit (auch Bilderbücher), davon jeweils eins zu den Themen Umwelt, Klima und Natur.

Eine genaue Beschreibung der verwendeten Publikationsorgane (Publikationszeitraum, Herausgeber / Organ, weitere Eckdaten) findet sich in Anhang A).

### **3.2.3 Generierung eines BNE-spezifischen Inhaltsindex zur thematischen Bilderbuchanalyse (Primärversion)**

Die systematische Erfassung und Analyse von BNE-relevanten Inhalten in Bilderbüchern für den Elementarbereich setzt die Zusammenstellung eines Sets von inhaltlichen Begriffen voraus, das dem in der Studie zugrunde gelegten Begriffsverständnis von BNE korrespondiert und auf die inhaltsbezogenen Forschungsfragen (siehe Kapitel 3.1) zugeschnitten ist. Zur Erfüllung dieser Prämissen wurde unter Beachtung des in Kapitel 2.1.2 dargelegten Begriffsverständnisses von Nachhaltigkeit und BNE eine Zusammenstellung von thematischen Indexbegriffen vorgenommen. Diese hat zum einen der Mannigfaltigkeit relevanter Inhaltsfacetten im wechselseitigen Spannungsfeld von Ökologie, Ökonomie und Soziales (inkl. Kultur) gerecht zu werden (vgl. Pufé, 2014, S. 129 f.) als auch sicher zu stellen, dass selbst BNE-Inhalte mit lediglich marginaler Auftretenswahrscheinlichkeit in Bilderbüchern des Elementarbereichs in den Analysefokus gelangen können. Mangels vorhandener Vorarbeiten für Themenkataloge aus Vorläuferstudien (siehe Kapitel 2.1.3.2 und 2.2.2) wurde für diese Studie in einem deduktiven, aber prinzipiell offenen Vorgehen ein neuer BNE-Inhaltskatalog zusammengestellt, dessen Bewährung als exploratives Instrumentarium inhaltlich und methodisch nach seiner Anwendung



diskutiert wird<sup>43</sup>. Für die Zusammenstellung der als relevant erachteten Inhaltsbegriffe wurde als primäre Fundstelle der Stichwort-Index von Hutter et al. (2012, S. 394-397) herangezogen. Da dieser „Grundkurs Nachhaltigkeit“ (ebd.) als thematisch breit angelegtes „Handbuch für Einsteiger und Fortgeschrittene“ (ebd.) konzipiert wurde, eignet es sich in besonderem Maße für die Zusammenstellung relevanter Themenfacetten aus dem gesamten Themenspektrum der Nachhaltigkeit. Es bearbeitet die verschiedenen Problembereiche der Erde (z. B. „Biosphäre“, „Klima“, „Schwindende Ressourcen“ (ebd., S. 5) und „Armut und andere Ungerechtigkeiten“ (ebd., S. 6), liefert dazu das nötige Grundlagenwissen und zeigt wesentliche Zusammenhänge auf. Der formulierte Anspruch, wonach das Werk dem Leser einen Überblick verschaffen möchte, „den er sonst nur aus der Lektüre zahlreicher einschlägiger Bücher gewinnen könnte“ (ebd., S. 18), unterstreicht die hier gewünschte inhaltliche Bandbreite des Werkes. Zudem wird ein besonderes Augenmerk auf die Klärung von Begrifflichkeiten gelegt (ebd., S. 17), was sich in einem ausdifferenzierten Stichwortverzeichnis im Index niedergeschlagen hat. Darin finden sich zudem auf die Praxis bezogene Begrifflichkeiten und politisch-strukturelle Handlungskontexte der „Akteure in Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ (z. B. NGO, NABU, Umweltschutz / -gesetze, Vogelschutz), wodurch die Maßnahmen- bzw. Handlungsebene der BNE in differenzierter Weise einbezogen wird. Fachwissenschaftliche Spezialbegriffe (z. B. „Aarhus-Konvention“, „FFH-Richtlinie“; Hutter et al., 2012, S. 394 f.) wurden allerdings für den Themenindex ebenso exkludiert wie jene Termini, deren Einbezug in die Kinderliteratur des Elementarbereichs als sehr unwahrscheinlich eingeschätzt wurde (z. B. „Bhopal“; Hutter et al., 2012, S. 395), allerdings mit der Option, diese wieder aufzunehmen, sollten sich dazu Bilderbücher im Sample finden lassen.

Der Themenkatalog wurde durch weitere Indexeinträge aus der Monografie von Pufé (2014, S. 305-307) ergänzt. Da dieses Überblickswerk zur BNE dem Geleitwort von Georg Zollner zufolge als „systematisches und kompaktes Einstiegs- und Überblickswerk“ (Zollner; Zit. in Pufé, 2014, S. 7) eine Zusammenstellung von „relevanten Begriffen, Konzepten, Elementen und Themenfeldern von Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 8) bietet, eignet es sich in besonderem Maße zur Schließung potenzieller Lücken aus der Stichwortsammlung von Hutter et al. (2012).

In einem dritten Schritt wurde gezielt nach einer elementardidaktisch bzw. fröhpädagogisch geprägten Ergänzung für den Themenkatalog gesucht. Unter der Prämisse, dass einige der Bilderbuchautoren ihre Werke mit pädagogisch-didaktischen Hintergedanken zu Themen der BNE konzipieren und bei den Verlagen die (umwelt- bzw. nachhaltigkeits-)didaktische Funktionalisierbarkeit von Bilderbüchern ein wichtiges Kriterium für die Aufnahme von Werken in das Verlagsprogramm darstellen kann, wurde diese Komplettierung des Themenkataloges aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive der BNE vorgenommen. Die in der „Reihe KompaktWISSEN“ erschienene und dezidiert an die fröhpädagogischen Fachkräfte adressierte Monographie von W. Dohrmann (2014) kam dieser Intention sehr entgegen: Das Aufzeigen der Zusammenhänge der „Komplexität von Umweltbeziehungen“ (ebd., S. 5) und die Ausführungen zu „Grundlagen über Umweltgefährdungen, praktischen Umweltschutz und

---

<sup>43</sup> Döring und Bortz (2016, S. 538, 540) folgend kann dieser Konstruktionsprozess als Mischform zwischen einer deduktiven und induktiven Herangehensweise zur Generierung des Merkmalskatalogs bzw. Kategoriensystems angesehen werden.

pädagogisches Handeln im Kindergarten“ (ebd., S. 5) mündet dort in ein breites Set fachlicher wie pädagogisch-didaktisch-geprägter Indexeinträge (ebd., S. 87-88) zur Umweltbildung. Nach dem dort verwendeten Begriffsverständnis ist die BNE darin integriert (W. Dohrmann, 2014, S. 14) und das „Dreieck der Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 10) mit den Eckpunkten „ökologisches Gleichgewicht, soziale Gerechtigkeit, ökonomische Sicherheit“ (ebd. S. 10) zugrunde gelegt. Als letzter Schritt wurde der bis dahin auf 93 Einträge angewachsene Index durch weitere acht Fachtermini ergänzt (z. B. Umweltsiegel / Ökosiegel oder Ziel- / Interessenkonflikte), da deren Einbezug aufgrund der thematischen und methodischen Fokussierung der Studie geboten erschien. Darüber hinaus wurde die Option einer prozessual notwendigen Erweiterung des Themenkataloges gewählt, um ein induktives Korrektiv im Zuge des thematischen Analyseprozesses zu implementieren. Auf diese Weise konnte die Integration neuer BNE-relevanten Themen sichergestellt werden (siehe die später hinzugefügten Indexeinträge E 01 bis E 04). Der BNE-Themenindex ist im Anhang E) (Tabelle E1) dokumentiert. Er umfasst 105 Themeneinträge (inkl. der vier Themen E 01 bis E 04). In Tabelle 5 wird die Anzahl der ausgewählten BNE-Begriffe für den Themenindex dargelegt und der prozentuale Anteil an allen Stichworteinträgen der jeweiligen Index-Quelle angegeben. Dabei ist zu beachten, dass die Summe der hieraus verwendeten Stichworteinträge (N = 123) der drei Quellenwerke deutlich über der Gesamtzahl der 105 nummerierten Einträge des Index zu liegen kommt. Dies begründet sich aus der Bündelung thematisch zusammengehöriger Begriffe bei einem Teil der Indexeinträge.

*Tabelle 5:*

Übersicht der absoluten und prozentualen Stichwortselektionen aus den drei Datenquellen für BNE-relevante Indexbegriffe, unter Einbezug von Index-Ergänzungen d. Verf. und Querverweisen

Datenquellen der Index-Stichworte	<i>n</i>	<i>in % der Quelle</i>
Hutter et al. (2012): <i>Grundkurs Nachhaltigkeit</i>	69	41.3
Pufé (2014): <i>Nachhaltigkeit</i>	37	31.9
W. Dohrmann (2014): <i>KompaktWISSEN Umweltbildung in der Kita</i>	17	17.7
Summe	123	–
Index-Ergänzungen des Verfassers (W. F.) <sup>1</sup>	12	–
Querverweise innerhalb des Themen-Index <sup>2</sup>	23	–

*Anmerkungen.* Die prozentualen Angaben beruhen auf der Relation der ausgewählten Themenstichworte zu allen Stichwortnennungen der jeweiligen Datenquelle.

<sup>1</sup> Damit sind hier nur die einbezogenen Termini bei den 12 eigenständig nummerierten Indexeinträgen gewertet: 8 Einfügungen zu Beginn der Analyse (01.09.2017) und 4 prozessuale Ergänzungen (E 01 bis E 04). Ergänzende Stichworte (N=18) d. Verf. bei bereits im Index enthaltenen Begriffen sind hier nicht eingerechnet.

<sup>2</sup> Die Begriffe der Querverweise können aus den drei Themenquellen stammen oder Ergänzungen d. Verf. sein. Sie sind nicht in den hier angegebenen Werten der Stichwortselektionen der drei Datenquellen enthalten und schlagen sich daher nicht auf die Summe aller Index-Einträge nieder.

Der Prozentanteil übernommener Stichworte von Pufé (2014) und W. Dohrmann (2014) mit 31.9 % resp. 17.7 % liegen jeweils unterhalb des Anteils der vorangehenden Datenquelle, da nur noch die neu hinzukommenden Stichworte aufgenommen wurden. Um ein künstliches Aufblähen des Index zu vermeiden, wurden bei etlichen der Indexeinträge semantisch verwandte oder inhaltlich spezifizierende Begriffe unter einer Codierung zusammengefasst. Dadurch sollte die Handhabbarkeit der Themenanalyse erhalten bleiben, ohne auf wichtige Themenfacetten verzichten zu müssen. Der Anteil dieser zusätzlichen 47 Amplifikationen beträgt 44.8 % an allen Stichworten (exklusive der 23 Querverweise). Das Gesamtset codierbarer BNE-Indexbegriffe ( $N=105$ ) wurde also so weit ausdifferenziert, dass die Häufigkeit von Themenbearbeitungen im Analysesample in hinreichender Differenzierung ausgewertet und blinde Flecke in inhaltlicher Präzision herausgestellt werden können. Zudem wurde bei der Zusammenstellung darauf geachtet, dass die Themenfelder der sechs wichtigsten, auf dem Erdgipfel in Rio de Janeiro (1992) unterzeichneten Dokumente enthalten sind (Pufé, 2014, S. 50 f.): Deklaration von Rio über Umwelt und Entwicklung (Armut, Bevölkerung, nachhaltige Konsum- und Produktionsformen), Klimaschutz-Konvention, Biodiversitätskonvention, Walddeklaration, Konvention zur Bekämpfung der Wüstenbildung und Agenda 21. Neben den Ursachenfacetten (z. B. Bevölkerungsexplosion, Industrialisierung) sollten auch Lösungsansätze (z. B. erneuerbare Energien, Umweltschutz) berücksichtigt werden können. Bei der Zusammenschau der BNE-Indexbegriffe in Anhang E) (Tabelle E1) werden weitere Hinweise zum Querverweis-System des Index gegeben und der Transparenz halber die Herkunft aller Indexeinträge aus den jeweiligen Quellen angegeben.

### **3.2.4 Entwicklung eines Verfahrens zur kriteriengeleiteten Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern unter der BNE-Perspektive**

Wie in Kapitel 2.4.5 herausgearbeitet, lag zu Beginn der Untersuchung kein adäquates Verfahren zur BNE-bezogenen Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern vor. Daher wurde eine Neuentwicklung eines entsprechenden Verfahrens durchgeführt. Hierzu werden im ersten Schritt gängige Verfahren der Bilderbuchanalyse und -beurteilung ausgewertet und hinsichtlich der wichtigen Dimensionen, relevanten Prämissen und methodischen Vorschläge analysiert. Eckpunkte dazu werden in den folgenden Abschnitten dargelegt. Daran anknüpfend wird der Entwurf einer Alpha-Version eines Analyse- und Beurteilungsverfahrens für Bilderbücher zum BNE-Einsatz [im Folgenden kurz: ABV] unter Einbindung dieser Resultate aufgezeigt. Der entwickelte Inhaltsindex (Kapitel 3.2.3) wird dabei als unabdingbarer Bestandteil in das ABV integriert.

#### **3.2.4.1 Das fünfdimensionale Modell der Bilderbuchanalyse von Michael Staiger**

Das Eigentümliche von Bilderbüchern besteht darin, über die Kombination von Bild und Text eine Geschichte oder ein Netz von Aussagen zu entwickeln, wobei die Bildsprache und die Verbalsprache auf ganz unterschiedliche Weise erzählen. Dadurch „erweist sich das Bilderbuch bei näherer Betrachtung als ein semiotisch sehr komplexes Erzählmedium und seine Analyse als eine interdisziplinäre Herausforderung“ (Staiger, 2014, S. 12). Die Informationsweitergabe an die Rezipienten erfolgt somit über eine „*Kombination aus bildlichen und verbalen Codes*, die in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen“ (ebd, S. 12). Hieraus folgt,

dass für die Erschließung der Sinngehalte nach Stöckl (2011) eine multimodale Kompetenz erforderlich ist, die es erlaubt, über die rein additive Erschließung der Bild- bzw. Seitenfläche (mit Verbal- und Bildtext) hinausgehend auch die Integration der beiden aufeinander bezogenen Codesysteme zu bewerkstelligen (Staiger, 2014, S. 13). Verkomplizierend kommt die prinzipielle Freiheit des jeweiligen Betrachters für die gewählte Reihenfolge im Erschließungsprozess für jede betrachtete Buchseite hinzu. Dies merkt man bei den nicht lesekundigen Kindern daran, dass manche z. B. darum bitten, der Text solle jetzt vorgelesen werden, während andere erst einmal von der Betrachtung der Szene und ausgewählter Details absorbiert sind. Auch wohin sich die Blicke der jüngeren Kindern jeweils (interindividuell divergierend) während einer vorgelesenen oder erzählten Passage richten, ist offen. Damit stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, die verschiedenen Formen der Bedeutungskonstitution im Zusammenspiel von bildlichen und verbalen Codes zu analysieren. Staiger schlägt unter expliziten Bezug auf andere „Begriffslisten und Raster der Bilderbuchanalyse“ (ebd., S. 13) ein fünfdimensionales Analysemodell vor. Dieses Analysemodell legt den Fokus auf das erzählende Bilderbuch (bzw. die Bilderbuchgeschichte in der Genre-Terminologie von Abraham & Knopf, 2014). Die differenzierten Dimensionen stehen untereinander sowohl im Rezeptions- als auch im Analyseprozess in ständiger Wechselbeziehung (Staiger, 2014, S. 12).

Die fünf Dimensionen sind im Überblick (Staiger, 2014, S. 14-21 für Details):

- (1) Narrative Dimension: Hier wird untersucht, *was* erzählt wird (die Geschichte / die histoire) und *wie* diese Geschichte erzählt wird (der discours).
- (2) Verbale Dimension: Sie analysiert die Wortwahl und den Satzbau, die Textgestaltung (z. B. Gesamtlänge), Stilmerkmale und den Tempus.
- (3) Bildliche Dimension: Hier differenziert das Modell elf Untergruppen zur Analyse des Bildtextes, mit weiteren Differenzierungen (z. B. Farben, Bildnerischer Stil, Komposition). Die Typografie integriert Staiger in diese Dimension (Schriftbildlichkeit, Ikonotext).
- (4) Intermodale Dimension: Sie bezeichnet die Art und Weise, wie verbale und bildliche Code zueinander in Beziehung treten (z. B. Symmetrie oder Kontrapunkt; vgl. die drei Grundformen der Bild-Text-Verschränkung bei Thiele).
- (5) Paratextuelle und materielle Dimension: Auch das Buchformat, die Seitengröße und das Vorsatzpapier sowie weitere äußere Merkmale bis hin zur Papiersorte sind für den Gesamtrezeptionsprozess bzw. die Analyse mit zu berücksichtigen.

Jede dieser Dimensionen findet in der Detailbeschreibung von Staiger weitergehende Differenzierungen, z. B. mit Bezug auf die Erzähltheorie (Martínez & Scheffler, 2007 / 2019) oder die akribischen, auf die Bild- und Text-Verschränkung spezifizierten narratologischen Analyse-Beispiele von Nikolajeva und Scott (2006). Hervorzuheben sind Staigers grundsätzlichen Überlegungen zur Bilderbuchanalyse. Er weist darauf hin, dass sich das vorgestellte Modell (mit der ausführlichen Tabellierung der vielfältigen Dimensionsmerkmale (Staiger, 2014, S. 14-15) „keinesfalls als Checkliste, die Punkt für Punkt abgehakt werden soll, sondern vielmehr als Werkzeugkasten [versteht], aus dem das Analyseinstrumentarium für ein konkretes Bilderbuch und eine spezifische Fragestellung zusammengestellt werden kann“ (ebd., S. 21). Im Kontext dieser Arbeit ist diese spezifische Frage die nach der Art und Intensität des BNE-Bezuges. Unter Bezug

auf die Überlegungen von Thiele (2000a) hebt Staiger zudem hervor, dass die Bilderbuchanalyse „keinem ‚starrten‘ Schema“ (ebd., S. 21) folgt, sondern sich auf die Besonderheiten des jeweiligen Buches einzulassen habe.

### 3.2.4.2 Die narratoästhetische Bilderbuchanalyse nach Tobias Kurwinkel

Auch Tobias Kurwinkel hat ein grundlegendes Modell der Bilderbuchanalyse vorgelegt, welches er „narratoästhetische Bilderbuchanalyse“ (2017, S. 51) bezeichnet. Wie der Name andeutet, wird dabei der Fokus auf die *Erzählung* innerhalb des Buches gerückt und dabei verstärkt auch auf die ästhetische bzw. die Bildebene (den Bildtext) für die Erzählung geachtet. Wie Staiger stellt auch Kurwinkel die Unterscheidung zwischen der *histoire* (Was wird erzählt?) und dem *discours* (Wie wird dies erzählt?) ins Zentrum der Bilderbuchanalyse, wobei für beide Aspekte jeweils beide Textformen des Bilderbuches, also Bildtext und Schrifttext bzw. bildliche oder verbale Codes zur Anwendung kommen.

Die folgende Auflistung stellt im Überblick wesentliche Aspekte der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse dar (Kurwinkel, 2017, S. 47 ff.) Die Parallelen zum fünfdimensionalen Modell der Bilderbuchanalyse von Michael Staiger (2014) sind ungeachtet der etwas abweichenden Strukturierung hoch.

- Mikroanalyse – Textinterne Aspekte:
  - (a) Was erzählt das Buch? (*histoire*)
  - (b) Wie erzählt das Buch? (*discours*)
  - (c) Interdependenzen von Bild und Text
  - (d) Intermediale Einflüsse (z. B. Comiceinflüsse, filmische Gestaltungsmittel)
- Mikroanalyse – Textexterne Aspekte
  - (a) Verlegerischer Peritext (Einband, Vorwort, Vorsatzblätter, Titelei, Klappentext)
  - (b) Weiterer Peritext (Autor / Illustrator, Titel, Impressum...)
  - (c) Materialität: Papierart, Künstlerfarben, verwendetes Werkzeug, Druckaspekte, Sonderaspekte der Spielbilderbücher (z. B. haptisches Material, Ausstanzungen) und elektronische Erweiterungen (z. B. Tiptoi).
- Makroanalyse: Kontext (Produktion, Distribution, Rezeption)

} Beide Aspekte können über Bild- und Schrifttext mitgeteilt werden.

Eine Besonderheit des Modells ist die Differenzierung zwischen textinterner und textexterner Mikroanalyse (beides zusammengenommen der umfassende Part der Analyse) und der Makroanalyse, welche sämtlich in Wechselbeziehung zueinander stehen (Kurwinkel, 2017, S. 51 ff.). Die Typographie fasst Kurwinkel, im Unterschied zu Staiger, als eigene Kategorie, mit der zusätzlich der *discours* entwickelt werden kann (ebd., S. 152 ff.). In Abbildung 5 sind die Bausteine der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse visualisiert (nach Kurwinkel, 2017, S. 51).

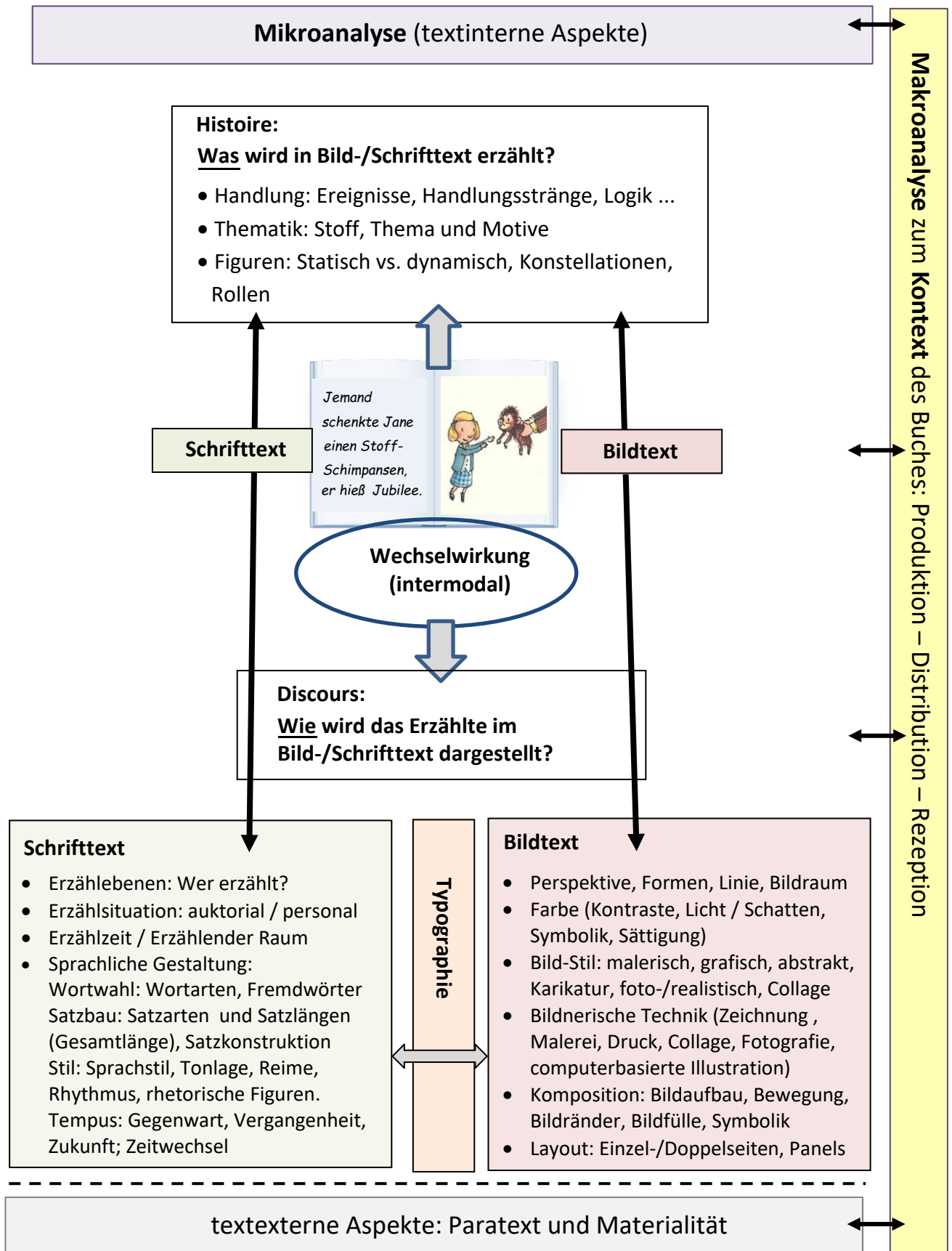


Abbildung 5: Die narratoästhetische Bilderbuchanalyse (nach Kurwinkel, 2017; leicht modifiziert, d. Verf.)

Kurwinkel schlägt vor, bei der Bilderbuchanalyse mit der textexternen Analyse zu beginnen, anschließend sich der textinternen Analyse der histoire über Schrift- und Bildtext zu widmen und dann unter Bezug auf die Fragestellung der Untersuchung (z. B. Figuren- oder Motivanalyse) die discours-Analyse durchzuführen (Kurwinkel, 2017, S. 174). Aspekte der Makroanalyse werden je nach Zielsetzung integriert (z. B. Autorenrecherche, Verlagswissen, Zielgruppenaspekte). Ähnlich wie Staiger ist die Wahl der differenziert heranzuziehenden Analysekatoren vom Untersuchungsgegenstand abhängig (Kurwinkel, 2017, S. 174). Er betont: „Jeder Analyse liegt der methodische Doppelschritt von Beschreiben und Deuten zugrunde. Dem Deuten geht immer die genaue Beschreibung, die Sicherung des Befundes, voran“ (ebd., S. 175). Anschließend kann sich eine Interpretation anschließen. Im Kontext dieser Studie steht die abschließende Beurteilung zur BNE-bezogenen Einsatzempfehlung am Ende der Analyse im Fokus. Anhand von vier Beispielanalysen wird die konkrete Durchführung der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse verdeutlicht (Kurwinkel, 2017, S. 191-242). Dabei wird analog zu Staiger (2014) ersichtlich, dass die Auswahl der Analysekatoren innerhalb der drei Basiskategorien (Makro- und Mikroanalyse / textintern und -extern) je nach Art des analysierten Buches und des Erkenntnisinteresses variieren. Serien-Bilderbücher (Steinhauser, 2017) bedürfen anderer Schwerpunktsetzungen als Bilderbücher mit Apps (crossmediale Erweiterungen) und Werke mit symbolischem Tiefgang (Shaun Tans *Die Regeln des Sommers* von 2014; Oetken, 2017) erfordert andere Perspektivsetzungen als nullfokalisierte, metaphorische Darstellungen mit biografischen Bezügen (hier: Die Analyse von Michael Staiger zu *Das Haus in den Bäumen* (2013) von Ted Kooser und Jon Klassen).

### **3.2.4.3 Weitere Ansätze zur Bilderbuchanalyse nach Thiele, Doonan und Nikolajeva & Scott**

Für die Entwicklung eines passenden ABVs wurden ergänzend zu den Modellen von Staiger und Kurwinkel konzeptionelle Anregungen und methodische Hinweise aus ergänzenden Fachquellen (Doonan, 1993, 1996, 1998/2000; Nikolajeva & Scott, 2006; Thiele, 2000a) exploriert.

#### **Methodische Herangehensweisen in der Zusammenschau nach Jens Thiele (2000a)**

Die Grundthese von Thiele lautet: Die Bilderbuchanalyse kann keinem „starrten Schema folgen, sondern muss sich auf die jeweilige Bild-Text-Struktur sowie auf die ästhetischen, dramaturgischen und thematischen Besonderheiten des Buches einlassen“ (Thiele, 2000a, S. 13). Dabei betont Thiele, dass für ein konkretes Bilderbuch durchaus mehrere Analysewege passend sein können und eine Offenheit in der methodischen Vorgehensweise angesichts der vielfältigen Realisierungsformen von Bilderbüchern unabdingbar ist: „Die Analyse von Bilderbüchern ist heute nicht als geschlossenes Konzept denkbar. Nicht ein allumfassendes Super-Modell wird der Komplexität des Mediums und seiner narrativen Spezifik gerecht, sondern vielfältige, offene Wege des Zugangs“ (2000a, S. 92).

Thiele stellt exemplarisch fünf methodisch heterogene Analyseansätze vor, die in Abhängigkeit von den Besonderheiten des Bilderbuches und der Untersuchungsfrage zum Einsatz kommen können. Ihre methodische Besonderheit wird dabei stark von den Perspektiven auf das ästhetische Material geprägt (ebd., S. 92):

Analysen, die vom ästhetischen Produkt ausgehen:

- Assoziativer Ansatz
- Erzähldramaturgischer Ansatz
- Thematischer Ansatz

Analysen, die von der Autorin / dem Autor ausgehen:

- Biographisch-genetischer Ansatz

Analysen, die vom kindlichen Rezipienten ausgehen:

- Rezeptionsbezogener Ansatz.

Thiele begründet die Notwendigkeit der Suche und Adjustierung der methodischen Herangehensweise über die Entwicklung der Bilderbücher als ästhetisches Medium der letzten Jahrzehnte: „Veränderte ästhetische Strukturen verlangen veränderte Methoden der Erschließung. Bei aller berechtigten Forderung nach verbindlichen Kriterien muß sich die Bilderbuchanalyse auf jedes Buch neu einlassen, um die je spezifischen Qualitäten zu erfassen“ (2000a, S. 92). Diese Ansätze und Prämissen der methodischen Passung und Offenheit stellen für das zu entwickelnde ABV einen wichtigen Orientierungsrahmen dar.

Der *thematische* Ansatz ist bezüglich der inhaltlichen Fokussierung auf Nachhaltigkeitsthemen in hohem Maße relevant. Er analysiert die Frage der narrativen Entwicklung des Themas („Was und wie erzählt der Text?“; Hohmeister, 2000, S. 131) und zeigt damit viele Gemeinsamkeiten mit den Modellen von Staiger und Kurwinkel auf, ebenso wie der *erzähldramaturgische* Ansatz mit der Fokussierung auf die Dramatik: Wie wird der Inhalt erzählt, welche „dramatische Formen wie Raum-Zeit-Gliederung, Erzählperspektiven, Figurenentwürfe und szenische Gestaltung“ (Thiele, 2000b) werden hierzu eingesetzt? Da im (Empfehlungs-)Katalog für BNE-bezogene Bilderbücher auch biografische Werke enthalten sind (zu Jane Goodall [Nr. 25], Wangari Maathai [Nr. 30], Sylvia Earle [Nr. 31])<sup>44</sup>, sind auch Anregungen der *biographisch-genetischen* Analyse (vor allem der biographische Anteil daran) beachtenswert. Als Vorausgriff auf die didaktischen Anregungen im Rahmen der Praktikabilitätsstudie ist hervorzuheben, dass der *rezeptionsbezogene* Ansatz in hohem Maße Parallelen zum Vorgehen mittels Sustained Shared Thinking (SST) aufweist. Die von Doonan (1998/2000) verwendeten Impulsfragen für den Dialog mit den Grundschüler:innen (9 und 10 Jahre alt) bei der gemeinsamen Betrachtung von *Stimmen im Park* (1998) von Anthony Browne (Fragenkatalog im Anhang in Doonan, 1998/2000, S. 155 f.) dienen wie das SST zur Vertiefung und Erschließung des Werkes in seiner vielschichtigen Komplexität. Somit bietet dieser Ansatz auch für die didaktische Arbeitsweise mit Bilderbüchern wichtige Impulse.

### **Der Ansatz des “Close Looking at Pictures in Picture Books” von Jane Doonan**

Ein zentrales Anliegen von Jane Doonan ist die intensive Auseinandersetzung des Rezipienten mit den im Bildtext enthaltenen Aussagen. Diese Ebene sei früher viel zu wenig in den Blick genommen worden (Bilder als illustratives Beiwerk). Für Doonan ist die Entwicklung der „visual literacy“ (1993, S. 9) sowohl ein Ziel im didaktisch genutzten Einsatz von Bilderbüchern

---

<sup>44</sup> Die Nummern bezeichnen die Fundstellen im (Empfehlungs-)Katalog in Anhang L).



als auch zugleich eine Voraussetzung für die sachgemäße Analyse von Bilderbüchern. Sie betont:

Wether we are skilled or unskilled in interpretation, we make judgements as we move away from a painting or close the covers of a picture book. But the more ideas we have to play with, the more ideas we have found to play with, the greater is our understanding and the clearer our judgement. (Doonan, 1993, S. 8)

Doonan erläutert anhand von exemplarischen Bilderbuchanalysen die Wichtigkeit des intensiven Eintauchens in die Aussagegehalte der Bildebene. Dabei spricht sie vom „Close Looking“ (ebd., S. 18), dem genauen, gründlichen und eingehenden Betrachten der Bilder (selbstverständlich unter Einbezug des Schrifttextes). Der Rezipient resp. Rezensent benötigt Zeit und Muße, damit sich die verschiedenen Bedeutungsnuancen, mögliche Hypothesen, Symbole und Assoziationen aus all den Attributen der Bildgestaltung entfalten und miteinander in Beziehung treten können. „What is crucial throughout all the searching, testing and hypothesizing is that we remain genuinely open-minded and prepared to give the whole process plenty of time“ (Doonan, 1993, S. 11). Damit zeigt das Analysekonzept eine deutliche Parallele zum attentiven Sehen, dem Sehen auf den zweiten Blick, wie es nach (Uhlig 2014) bei ästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern für die umfassende Sinnerschließung notwendig erscheint (siehe Kapitel 2.5.3). Den Rezipienten bezeichnet Doonan daher aufgrund ihrer ästhetischen Fokussierung ausdrücklich als einen „beholder“ ([Betrachter], ebd., S. 9), nicht als Leser: „To call such a person a reader, and the skill visual literacy, would be convenient but fails to acknowledge the difference between the ways we receive written words and pictorial images“ (ebd., S. 9).

Das analytische Vorgehen ist letztlich ein unabschließbarer Prozess. Dazu Doonan: „When I reread that picture book later, often I will find many more features I’ve overlooked, and so the hypothesizing and interpretation and evaluation continue until the covers close once more“ (Doonan, 1993, S. 20). Und sie unterstreicht, dass sich im Zuge der Sinnerschließung im Rezeptionsprozess stets individuelle Perspektiven und Konnotationen niederschlagen, eine schematische, objektive Umsetzung ist nach ihrem Konzept nicht möglich: „The more skillful we are, and the more ideas the picture book contains, the more the ideas go on bouncing. And in the process we create something of our very own“ (ebd., S. 21). Für die vorbereitenden Bilderbuchanalysen dieser Studie (durch d. Verf.) stellte das Konzept von Doonan – als Schule des genauen Sehens – eine wichtige Ergänzung zu den dimensionsorientierten Strukturierungen von Staiger und Kurwinkel dar. Eine wichtige Unterstützung ist hierzu auch Doonans „*Summary of Useful Terms*“ (1993, S. 81-94), beginnend bei „art“ (S. 81) über „pictorial style“ (S. 87) bis zu „wash“ ([Tünche] S. 89), welches für die Bilderbuchanalyse wichtige Aspekte zur Bildanalyse beisteuerte.

### **Impulse aus dem Analyseansatz „How Picturebooks Work“ von Nikolajeva und Scott**

Weitere Anregungen und Eckpunkte für die Entwicklung des ABVs (und der vorbereitenden Bilderbuchanalysen d. Verf.) wurden aus dem Grundlagenwerk zur Bilderbuchanalyse von Maria Nikolajeva und Carole Scott (2006) gewonnen. Deren auch von Kurwinkel (2017) und

Staiger (2014) einbezogenen, facettenreichen Analyseperspektiven spannen einen umfassenden Bogen zur Erschließung der möglichen Gehalte von Bilderbüchern im dichten Geflecht von Wort- und Bildtext. Das Werk bietet weitaus mehr als andere eine fachliche Differenzierung, so dass darin speziellere Fachbegriffe als Alleinstellungsmerkmal gefunden werden können, wie z. B. das Selbstzitat („Self-quotations“) (ebd., S. 232), was sich z. B. in einigen Bilderbüchern von Desmond wiederfinden lässt (z. B. in *Der Eisbär [Desmond, 2017]*, als der Junge in mehreren Szenen eben dieses Buch in der Hand hält bzw. darin liest). Durchgängig explizieren Nikolajeva und Scott auch verschiedene Qualitätsmerkmale von Bilderbüchern, wie z. B. den Einbezug von Humor in seinen verschiedenen Spielarten von Cartoon, Nonsense, Wortspiel (S. 20 ff., 88, 212 ff.), das Anregungspotenzial von Irritationen (S. 23, 113, 225) und Ambiguität (S. 25) sowie die Bereitstellung von Identifikationsmöglichkeiten und Ansatzpunkte für Empathie (S. 95, 131). Letzteres sind Elemente, die auch für BNE-bezogene Bilderbücher und der dabei wichtigen Impulssetzungen in besonderer Weise zuträglich wären bzw. den Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz (de Haan et al., 2008) zugutekommen dürften (z. B. Zielkonflikte, Empathie, Vorausschauend Denken und Handeln).

Für die Analyse und Beurteilung von Büchern sind Erfahrung und Schulung in der Auseinandersetzung Dreh- und Angelpunkt. Nikolajeva und Scott kontrastieren hier den „unsophisticated“ (weniger geschulten) und den „sophisticated“ (kenntnisreicheren, sachkundigeren) Bilderbuchrezipienten (2006, S. 173). „As empirical research often demonstrates, unsophisticated readers tend to interpret texts mimetically, identifying with protagonists and sharing their individual perception“ (ebd., S. 173). Sophisticated readers hingegen nehmen den Schrift- / Bildtext nicht mimetisch als „Wahrheit“ oder Faktum auf, sondern dekodieren den Text als Ausdrucksform von Möglichkeiten, Wahrscheinlichkeiten oder auch als Unmöglichkeit, (unerfüllte) Wünsche und Bedürfnisse. In Abgrenzung zur häufig anzutreffenden polaren Differenzierung der Modi als realistisch oder fantastisch (siehe Kapitel 2.5.4; zwei Modi nach Abraham & Knopf, 2014), präferieren Nikolajeva und Scott eine dreifache Modusbestimmung: „indicative‘ (presenting the events as true), ‚optative‘ (expressing a desire), and ‚dubitative‘ (expressing a doubt)“ (ebd., S. 175). Während unsophisticated readers Bilder als bare Münze nehmen (d. h. mimetisch), verfügen die sophisticated readers über ein reflektiertes Analyseinstrumentarium, um auf verschiedene semantische Bezüge zu achten und mit weitaus mehr Bild-/Text-Elementen in Beziehung zu setzen. Dies weist auf die Wichtigkeit der Fortbildung der Fachkräfte zur Entwicklung der Kompetenzen in der Anwendung eines ABVs mit den darin enthaltenen Anforderungen hin.

#### **3.2.4.4 Beschreibung und Begründung der verwendeten Analysekategorien**

Für die Entwicklung des BNE-spezifizierten ABVs wurden nach der vergleichenden Durchsicht der ausgewählten Analysekonzepte folgende Festlegungen getroffen:

Im ersten Schritt geht es darum, die ausgewählten Bilderbücher zu beschreiben und zu analysieren. Dazu wird als zentraler Ansatz das Konzept der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse verwendet und begleitend weitere analytische Aspekte der anderen Modelle, wie beschrieben, fallweise hinzugezogen. Die Grundstruktur der verwendeten Analysekategorien gestaltet sich wie folgt:

- Kategorie 1: Allgemeine Daten zum Bilderbuch
- Kategorie 2: Buchbeschreibung und Buchanalyse unter BNE-Perspektive
  - Art des Bilderbuches [Erzählendes Bilderbuch – Sachbilderbuch – Sondertypen]
  - Kategorie 2.1: Inhalt
  - Kategorie 2.2: Sprache / Text
  - Kategorie 2.3: Bild
  - Kategorie 2.4: Layout
  - Kategorie 2.5: Alter (der Rezipienten nach Verlagsangaben und Einschätzung d. Verf.)
- Kategorie 3: Beurteilung des Bilderbuches unter BNE-Perspektive
- Kategorie 4: Weitere Hinweise (z. B. Quelle der Rezension, Preise / Nominierungen)

Die Merkmale der Kategorien 1, 2 und 4 sind mittels der beschriebenen Analysekonzepte unter Schwerpunktsetzung auf die narratoästhetische Bilderbuchanalyse zusammengestellt. Ergänzt bzw. anders bezeichnet ist Kategorie 2.4. Das *Layout* zählt im Modell von Kurwinkel zum Peritext (textexterne Aspekte der Mikroanalyse). In dieser Studie wird bei Layout neben besonderen Auffälligkeiten (z. B. Übergröße) aufgrund des BNE-Fokus Informationen zur Frage der umweltverträglichen Herstellung des Bilderbuches erfasst (siehe Fo\_A4). Die Kategorie 4 bezieht sich auf untersuchungsrelevante Aspekte der Makroanalyse, wozu hier insbesondere Rezensionen für die Rezensionsanalyse und ggf. Preise / Nominierungen und dabei angegebener Begründungen zählen.

Die Darstellung und Analyse der Bild-Text-Interdependenz (intermodaler Aspekt bei Staiger) und die Analyse von *histoire* und *discours* finden im Zuge der Explikation der Bilderbuchanalyse statt, sie greifen dabei auf die bei den Variablen hinterlegten Informationen zu.

Im Anschluss an die Beschreibung und Analyse, die bereits unter der BNE-bezogenen Perspektive durchgeführt wird, folgt im zweiten Schritt eine zusätzliche BNE-bezogene Analyse und begründete Beurteilung hinsichtlich der Frage, ob das jeweilige Bilderbuch unter BNE-Gesichtspunkten für den Einsatz in der KiTa empfohlen werden kann oder nicht. Da für die Analyse und Beurteilung, wie bereits dargelegt, keine BNE-spezifischen Verfahren vorliegen, wird im nächsten Schritt ein als praxistauglich erachtetes Verfahren entwickelt (das ABV). Eine zentrale Vorarbeit hierzu stellt der BNE-Themenindex dar (siehe Kapitel 3.2.3), welcher in das ABV integriert wird.

Die Bilderbuchanalyse und -beurteilung wird als *mehrdimensional* bezeichnet, da sie stets verschiedenen Dimensionen der Analyse (allgemeiner und BNE-spezifischer Art) verwendet und für die Beurteilung miteinander in Beziehung setzt.

Für die Untergruppe der Sachbilderbücher (ohne Erzählsachbuch<sup>45</sup>) ist wichtig darauf hinzuweisen, dass dort die Analyse einer durchgängigen Geschichte nicht oder allenfalls rudimentär gegeben ist und damit die Bearbeitung bezüglich *histoire* und *discours* ins Leere zielen würden (ausgenommen, man würde z. B. die kurzen Geschichten einer einzelnen Doppelseite bereits als solche ansehen).

---

<sup>45</sup> Synonym zum *Erzählsachbuch* wird in dieser Arbeit der Begriff *narratives Sachbilderbuch* verwendet. Dieser Terminus bringt den Zielgruppenbezug (*-bilderbuch* statt *-buch*) und die Affinität zur narratoästhetischen Bilderbuchanalyse noch deutlicher zum Ausdruck.

Daher stehen bei den nicht-narrativen, informierenden Sachbilderbüchern die drei in Kapitel 2.5.4 dargelegten Fragen im Zentrum: Leserlichkeit, Lesbarkeit, Attraktivität des Mediums bzw. nach Steinlein: Informierender Gehalt, Unterhaltungscharakter und Richtigkeit der sachlichen Aussagen inkl. Qualität der Präsentation.

Die Details zu den Unterkategorien der Hauptkategorien 1 bis 4 finden sich in Anhang F). Dort werden die analyserelevanten Merkmale aufgeführt, die innerhalb der Unterpunkte für jeden Buchtitel herangezogen wurden. Im Format eines Code-Books oder „Kodeplans“ (Raithel, 2008, S. 83) sind darin alle notwendigen Informationskategorien (Variablen und Variablenlabels), Codierungen (Wertelabels) und ergänzende Analyseperspektiven für die offeneren Analysebereiche spezifiziert, so dass für die mehrdimensional-komparative Vorgehensweise alle Informationen synoptisch aufbereitet zur Verfügung stehen.

### 3.2.4.5 Selektion und Adaption von BNE-Analysekriterien

Zur Analyse von Bilderbüchern unter der Fragestellung, inwieweit darin Bezüge zu Themen der Nachhaltigkeit bestehen und sich durch die Qualität des Buches Impulse zur BNE-bezogenen Bildungsarbeit ergeben, bedarf es eines fachlich begründeten Konzeptes und eines daraus abgeleiteten Kriterienkataloges. Nach Abschluss der breit angelegten Suchbewegungen für BNE-spezifische Analyse- und Beurteilungskriterien (siehe Kapitel 2.1.3.2, 2.2.2, 2.4, 2.6) wurde ersichtlich, dass ein auf Bilderbücher spezifiziertes BNE-Analyse- und Beurteilungsinstrument mit ausdifferenzierten, BNE-konkretisierten Kriterien erst noch zu entwickeln ist. Hierzu wurde aus unterschiedlichen Ansätzen zur BNE eine Sichtung, Zusammenstellung und Adaption von Kriterien vorgenommen, die sich auf die Bilderbuchanalyse und die Zielgruppe der 3-bis 6-Jährigen transferieren lassen. Den Ausgangspunkt bildete das Projekt „Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr – 20 Aktionstipps für die ganze Familie“ (Lude & Scholderer, 2014), welches für Familien mit ihren Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter ein weitgefächertes BNE-fokussiertes Aktionsprogramm anbietet. „Im Rahmen des Projekts wurden Veranstaltungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Arbeit mit Familiengruppen (‚Eltern-Kind-Gruppen‘) des Naturschutzbundes Baden-Württemberg (NABU) entwickelt. Die Veranstaltungen (Aktionstipps genannt) lassen sich in die Arbeit mit der eigenen Familie, aber auch in NABU-Familiengruppen, Kindergärten und Grundschulen einsetzen“ (Lude, 2014b). Für die jahreszeitlich geordneten Aktivitäten werden die BNE-spezifischen Bezüge in den Nachhaltigkeitsdimensionen (Ökologie, Ökonomie und Soziales / Kultur) herausgestellt. „Alle Umsetzungen haben das Ziel, über das Thema Konsum eine Verbindung zum Schutz der Biologischen Vielfalt zu schaffen (Lude, 2014b)<sup>46</sup>. Im Theorieteil des Projekts zeigt Armin Lude die Hauptlinien der Entwicklung „Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Lude, 2014a) auf und begründet die grundsätzlich notwendigen neuen Zuschnitte, die klassisch umweltbildende Aktivitäten erfahren müssen, um im Sinne der Zielsetzungen von BNE-Veranstaltungen wirksam werden zu können. In diesem Kontext skizziert Lude (2014a)

---

<sup>46</sup> Exemplarisch aus der Fülle der Themen sei genannt: „**Lebensraum Garten** – Pflanzen, Tiere, Sensationen“ (Lude & Scholderer, 2014, S. 36 ff.) oder „**Vogelzug** – Meisterleistung und gefährliche Reise“ (ebd., S. 106 ff.). Für jeden der 20 Aktionstipps werden mehrere thematisch zugehörige Einzelaktivitäten beschrieben.

vier verschiedene Ansätze zur Implementierung einer BNE-Orientierung in Bildungsangebote (Lude, 2014a, S. 9 f.):

- In konfliktbasierten Vorgehensweisen findet die nachhaltigkeitsbezogene Auseinandersetzung statt, indem ein Konflikt ins Zentrum der thematischen Arbeit gerückt wird. Problemerkennung und -bewertung sowie die Entwicklung von Lösungsversuchen oder das Aushandeln von ausbalancierten Kompromissen stellen die damit einhergehenden Phasen der Bearbeitung dar.
- Schubert et al. (2012) nutzen für die BNE-Sensibilisierung im Kindergarten die Idee eines „BNE-Fokussators“ (Jacobs, 2012, S. 99). Mit diesem Analyseinstrument werden bei einem gewählten Thema (z. B. Speiseplan, Spielzeug) die Nachhaltigkeitsdimensionen dahingehend geprüft, inwieweit diese in der KiTa beachtet sind und welche Möglichkeiten zur Nachhaltigkeitsoptimierung in der pädagogischen Praxis hieraus abgeleitet werden können (Jacobs, 2012, S. 94 ff.).
- Im werteorientierten Ansatz des Landesbundes für Vogelschutz in Bayern (LBV) werden in den Kindergarten-Materialien sieben Werte (z. B. Achtung und Respekt, Verantwortungsbewusstsein) ins Zentrum der pädagogischen Arbeit gerückt, verbunden mit der Maßgabe, „dass diese Werte gelebt werden müssen“ (Lude, 2014a, S. 10), um ihre Wirkung (auch über die BNE-Themenfelder hinaus) entfalten zu können.
- Eine vierte Variante besteht in der Nutzung von Checklisten oder Fragekatalogen, um die BNE-Bezüge von Veranstaltungen genauer in Erfahrung zu bringen. Beispiele wären der „BNE-Spickzettel“ nach Kohler & Lude (2012, S. 17) oder die im Folgenden ausgeführte BNE-Kriterienliste.

Die hier zur Konzeptentwicklung als Ausgangspunkt verwendete BNE-Kriterienliste (Lude & Overwien, 2013; in Lude & Scholderer, 2014, S. 158) integriert BNE-Kriterien aus verschiedenen Konzeptionen zur BNE (z. B. von de Haan & Harenberg 1999<sup>47</sup>; Künzli David & Bertschy 2008; Seybold 2009, Rieckmann 2011; Kohler & Lude 2012; vgl. Lude, 2014a, S. 11). Trotz einiger Unterschiede verbindet sie ein gemeinsamer Kern an Kriterien, wie „Gerechtigkeit, Partizipation und die Vernetzung von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft/Sozialem“ (Lude, 2014a, S. 11). Im Juni 2013 wurde von Armin Lude und Bernd Overwien die Kriterienliste „für das NAJU-Projekt Fokus Biologische Vielfalt“ (Lude, 2014a, S. 11) neu erstellt und mit BNE-Kriterien angereichert, die aus dem BNE-Spickzettel von Kohler & Lude (2012, S. 17), dem Gestaltungskompetenz-Ansatz von de Haan und den BNE-Kriterien der Arbeitsgruppen *Biologische Vielfalt* und *außerschulische Bildung* herkommen (vgl. Lude, 2014a, S. 11). Die Kriterienliste „orientiert sich mit den Überbegriffen an der Dreigliederung, die auch im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung verwendet wurde: *Erkennen, bewerten und handeln*“ (Lude, 2014a, S. 11)<sup>48</sup>. Mit der Kriterienliste kann sowohl die BNE-spezifische

---

<sup>47</sup> De Haan und Harenberg verweisen insbesondere auf die sechs didaktischen Prinzipien und den zugeordneten Schlüsselqualifikationen (z. B. „*Systemisches (vernetztes) Denken*“ aus dem Orientierungsrahmen der BLK (de Haan & Harenberg, 1999, S. 59).

<sup>48</sup> Die Dimension *Erkennen* weist darin 6 Kriterien, *Bewerten* 4 und *Handeln* 10 Kriterien auf. Die vollständige BNE-Kriterienliste (Lude & Overwien, 2013) ist online abrufbar (Link siehe Lude & Scholderer, 2014; darin Kriterienliste: S. 158).

Beurteilung von Veranstaltungen als auch die Entwicklung neuer nachhaltigkeitsfokussierter Veranstaltungen für Vorschul- und Grundschulkindern erfolgen.

Im nächsten Schritt wurde geprüft, welche Anpassungen an dieser BNE-Kriterienliste zum Zwecke der Bilderbuchanalyse erforderlich sind. Um die Anschlussfähigkeit an den bisherigen BNE-Diskurs beizubehalten, wurden nur unbedingt als notwendig erachtete Modifikationen vorgenommen. Die kategoriale Strukturierung der Kriterien entlang der drei Oberbegriffe des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung wurde aus den folgenden Überlegungen heraus beibehalten.

*Erstens:* Die drei Überbegriffe *Erkennen – Bewerten – Handeln* wurden im o.g. Projekt zwar für die Analyse von praxisbezogenen Aktivitäten zur BNE genutzt und weisen hierdurch - in erster Näherung - durch den direkten Umwelt- und Naturkontakt einen höheren Handlungsbezug auf als eine Bilderbuchbetrachtung, der sui generis stärker kontemplativ-rezeptive und dialogische Anteile in einem medial vermittelten Umweltzugang zu eigen ist<sup>49</sup>. Erkennende und bewertende Tätigkeiten stellen auch für die Bilderbuchbetrachtung gängige Kompetenzbereiche dar (siehe Kapitel 2.3.2), da im Zuge der Bilderbuchbetrachtung das Medium als indirekte oder sekundäre Quelle der Erfahrung fungieren kann und dabei sowohl Sachzusammenhänge und Problemstellungen *erkannt* als auch eigene Positionierungs- und *Bewertungsprozesse* initiiert werden können, was Kernelemente der Kompetenzbereiche sind (KMK & BMZ, 2007, S. 73 f.). Etwas anders gelagert ist die Sachlage bei den „Handlungskompetenzen“ (KMK & BMZ, 2007, S. 75), da bei der Bilderbuchbetrachtung selbst ja noch keine BNE-bezogenen *Handlungen* stattfinden können. Allerdings kann analysiert werden, ob das Buch konkrete Anregungen zu BNE-relevanten *Handlungen* oder Aktionen einbezieht<sup>50</sup>. Im dialogorientierten Betrachten der Bilderbücher kann über mögliche Handlungsentwürfe nachgedacht („Was könnten wir tun, wenn ... / um ...?“; siehe auch Stoltenberg, 2011b, S. 64 : „Was wäre wenn-Geschichten“) und über bereits stattgefundenene, eigene oder fremde nachhaltigkeitsrelevante Handlungen der Figuren im narrativen Kontext der *histoire* des Bilderbuches reflektiert werden. Darüber hinaus können die Werke hinsichtlich spezifischer Handlungsimpulse analysiert werden (z. B. Einkaufen nachhaltiger Produkte). Zusammengefasst kann konstatiert werden, dass auch die Handlungsdimension über mannigfaltige, innerhalb der Geschichte selbst verhandelte Thematisierungen oder als sachlogische Weiterführung des bearbeiteten Themas in Form von Anschlussangeboten ihren berechtigten Ort in einem bilderbuchspezifischen Analysekonzept findet. Darüber hinaus können handlungsrelevante Veränderungen in motivationaler und volitionaler Hinsicht durch die Auseinandersetzung mit einem Bilderbuch angestoßen

---

<sup>49</sup> Der Begriff *medial vermittelter Umweltzugang* wird in Anlehnung an die „mediale Naturerfahrung“ (Lude, 2001, S. 200) als einer Variante verschiedener Formen der Umweltbegegnung verwendet.

<sup>50</sup> Beispiele wären hier Impulse zu mehr Gerechtigkeit im Umgang miteinander, Denkanstöße zu Verhaltensmodifikationen bei habituellen, unhinterfragten Verhaltensmustern im Konsum-, Ernährungs- und Freizeitverhalten oder Hinweise auf lokale Aktionen für mehr Nachhaltigkeit (z. B. Aktivitäten zur Förderung der Artenvielfalt im Garten). Für viele der im Projekt *Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr* aufgeführten Veranstaltungsthemen finden sich Parallelen in den Themen nachhaltigkeitsaffiner Bilderbücher, wie z. B. Lebensraum Garten, Energie, Essbare Pflanzen, Wasser als kostbares Gut, Boden, Vogelzug und Wald (Lude & Scholderer, 2014).

werden und die „Handlungsbereitschaft“ (KMK & BMZ, 2007, S. 75) in Richtung nachhaltigkeitsensiblen Agierens im Sinne des zugrunde gelegten Kompetenzbegriffs des Orientierungsrahmens stärken.

*Zweitens:* In den Sachbilderbüchern, insbesondere wenn hier keine durchgängige Geschichte enthalten ist, ergibt sich der Handlungsbezug aufgrund der beschriebenen Handlungsanweisungen (z. B. Experimente-Bilderbuch) oder den auf reale Umsetzbarkeit bezogenen Sachinformationen (z. B. „Lege einen Teich an“; Cox, 2010, S. 14; „Mach mit: Ein Haus für Schmetterlinge“ Cox, 2010, S. 34; ).

*Drittens:* Die Überbegriffe des Orientierungsrahmens sind als Leitdimensionen für unterschiedliche Anwendungskontexte, beginnend mit dem Kindergartenalter, konzipiert (BMZ & KMK, 2007, S. 74 ff.) und sollten daher auch für die hier relevante Analyse von Bilderbüchern, verstanden als Medium zur Unterstützung einer BNE, adaptierbar sein, zumal im Orientierungsrahmen selbst auf das Bildungspotenzial von Bilderbüchern im Lernbereich Globale Entwicklung explizit hingewiesen wird (BMZ & KMK, 2007, S. 60).

*Viertens* dient die Untersuchung auch dazu, die Zweckmäßigkeit des Analyseinstruments für die Bilderbuchanalyse zu explorieren.

Die 20 BNE-Kriterien der Kriterienliste von Lude & Overwien (2013) wurden weitgehend übernommen. Mit Blick auf das Medium Bilderbuch, der andersgelagerten Rahmenbedingungen im Kontext der Bilderbuchanalyse und der ausschließlichen Fokussierung auf das Kindergartenalter wurden unter entwicklungspsychologischer Perspektive noch einige Adaptionen innerhalb dieser drei Kompetenzbereiche vorgenommen, welche im Folgenden dargelegt und begründet werden. Dabei werden der Transparenz halber die Codes der Kriterien (E: Erfassen; B: Bewerten; H: Handeln)<sup>51</sup> aus Lude & Overwien (2013) verwendet. Die modifizierte Fassung für die Bilderbuchanalyse findet sich in Anhang G). Im Folgenden werden die neuen Codes kursiv gesetzt und Modifikationen unterstrichen, um den Adaptionsprozess transparent zu machen.

E4: Parenthetische Ergänzung um „(und deren Bedrohung)“. Hierdurch soll der BNE-Fokus intensiviert werden, da es im Bereich der Sachbilderbücher eine Fülle von Titeln gibt, welche überhaupt keine Nachhaltigkeitsperspektive zum Vielfaltskriterium beinhalten oder sogar die Vorstellung einer unhinterfragten (biologischen) Vielfalt als naturgegebene Tatsache befördern und auf diese Weise die Biodiversitätsbedrohung ausblenden<sup>52</sup>. Der Bedrohungshinweis soll den Blick auf die Problematisierungsperspektive im Bilderbuch schärfen. Allerdings wird die „und“-Verknüpfung nicht als obligatorisch gesetzt (daher in Klammern). Auch ohne Bedrohungshinweise kann das Kriterium voll gewertet werden, wobei die BNE-spezifische Gesamtwirkung des Werkes zu beachten ist.

E5: Der Bezug „Das Projekt“ wurde sinngemäß adaptiert in „Der Inhalt (des Bilderbuchs)“.

---

<sup>51</sup> E: Erfassen; B: Bewerten; H: Handeln. Die Ziffern geben die jeweiligen Kriterien an.

<sup>52</sup> Paradigmatische Stellvertreter für solche Bilderbücher sind z. B.: Braun, 2015; Hegarty & Courtney-Tickle, 2017; Pang & Wren, 2016.

- E6: Erweitert um „oder die Genese von Problemfeldern (z. B. Überbevölkerung)“. Mit Blick auf die entwicklungspsychologischen Studien zum Zeitverständnis der Kinder im vorschulischen Alter von Bischof-Köhler (2000) ist von einem sich allmählich entwickelnden, basalem Zeitverständnis in der Parallelität zur Entwicklung der Theory of Mind auszugehen, so dass die rückwärtsgewandte Sicht auf die Problemgenese aufgrund der aufkeimenden Fähigkeit, sich auf „mentale Zeitreise“ (ebd., S. 2) zu begeben, nicht gänzlich verschlossen bleiben wird<sup>53</sup>. Allerdings sind die in den BNE-Thematiken angesprochenen Zeiträume unvergleichlich weitreichender als die in den entwicklungspsychologischen Studien verwendeten Zeitspannen, die sich zumeist im Nahbereich weniger Minuten bewegen (z. B. in den Experimenten von Bischof-Köhler, 2000, S. 52 ff.). Trotz dieser Einschränkungen im weitreichenderem Zeitverständnis der jüngeren Kinder (ebd., S. 253) soll der Gedanke der Genese und prozessualen Verursachung von aktuellen Problemfeldern beibehalten werden.
- B1: Ergänzt um „und Zielkonflikte“ sowie „und bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigt“. Diese Ergänzung bezieht die Teilkompetenz „G.2 Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata“ der Gestaltungskompetenz von de Haan et al. (2008, S. 188) explizit mit ein (siehe auch Kohler & Lude, 2012, S. 12, Kompetenz Nr. 8). Mit dieser Ausweitung soll das Konzept des problemlösenden Denkens aus der kognitiven Psychologie (Anderson, 2013, S. 163 ff.) für die BNE-bezogene Bilderbuchanalyse salient und fruchtbar gemacht werden, was den o. g. konfliktorientierten Ansätzen ebenso korrespondiert wie dem Konzept der problemorientierten Narrativik im Bilderbuch (Thiele, 2000a, S. 163 ff.) bzw. der Problemorientierung der Kinderliteratur insgesamt, welche sich im Zuge des Wandels der Kindheitsvorstellungen zu Beginn der 1970er Jahre herauskristallisiert hat (Weinmann, 2018, S. 31; siehe Kapitel 2.2.1).
- B3: Der Klammerhinweis „(... Solidarität, Empathie)“ wurde in ein eigenständiges Kriterium verwandelt: B4 (neue Fassung) „Empathie und Solidarität für Menschen und Tiere (biozentrischer Ansatz) werden angeregt“. Dabei wurde die Anregung von Lude & Kohler (2012, S. 12) für eine stärker bio- statt anthropozentrische Perspektive integriert, indem Tiere explizit mit einbezogen werden, welche insbesondere im Bilderbuchkontext häufig die Protagonisten und Identifikationsfiguren darstellen und als (Haupt-)Figuren des narrativen Plots im Buch fungieren oder schlichtweg (z. B. im Sachbilderbuch) das zentrale Sachthema des Werkes sind (z. B. als eine vom Aussterben bedrohte Tierart). Zudem soll mit der eigenständigen Positionierung als B4 (neu) der intensive sozial-emotionale Gehalt von Empathie und Solidarität betont werden, während in B3 eine Fokussierung auf Werte anderer unter gleichzeitiger Beachtung einer eigenen kohärenten Identität vorgenommen wird, was stärker in die Richtung Selbst- und Fremdbild verweist. Unter Einbezug des Konzepts der vorurteilsbewussten Erziehung (Anti-Bias Approach) nach Louise Derman Sparks et al. (Krug, 2010) ist im Kontext des Kindergartenalters von besonderer

---

<sup>53</sup> Unter mentaler Zeitreise ist nach der Definition von Bischof-Köhler „die Fähigkeit zu verstehen, den Ich-Standort in der Vorstellung beliebig in der Zeitachse zu verschieben und die sich dadurch einstellenden Umweltkonstellationen einschließlich der dann zu erwartenden Ich-Zustände zu vergegenwärtigen“ (2000, S. 41).



Bedeutung, dass – insbesondere auch über das Medium des Bilderbuchs – ein starkes Selbstvertrauen aufgebaut wird. Darin einbezogen sind ein positiver Selbstwert bzw. ein positives Selbstwertgefühl, die eigene personale und soziale / kulturelle Identität (Ich-Identität), sowie die Notwendigkeit, eine stabile Selbstsicherheit aufzubauen, um auf dieser Grundlage vorbehaltloser für andere Kulturen, deren Werte und Weltansichten offen sein zu können. Die Empathie und Solidarität folgen im Prozessmodell der vorurteilsbewussten Erziehung also erst an zweiter bzw. dritter Stelle, nachdem primär eine „Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität“ (Krug, 2010) aufgebaut wurde (weitere Details siehe Wagner, 2008; Krug, 2010, S. 103 ff.; Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, 2017).

B5: Neuer Kürzel B5 (bisher als B4 geführt)

H4: Ergänzt um „Konkrete Handlungsbezüge“, um die stärkere Anbindung an das Handeln zu betonen.

H5: Wurde inhaltlich mit H6 verbunden zu: „Lösungsansätze werden erarbeitet und konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Überwindung von (interessenbestimmten) Barrieren werden diskutiert“. Beide Kriterien beziehen sich auf die Bewältigung von Hindernissen und werden daher zusammengefasst.

H7: Der darin formulierte Anspruch (Umgang ... wird erlernt) wurde wegen des Alters der Zielgruppe abgemildert: „ansatzweise“. Neuer Code ist H6.

H8: Dieser Punkt wurde mit H9 (vorausschauendes Denken) zusammengefasst, da beide Gedanken die prospektive Perspektive teilen: „Vorausschauendes Denken und Entwerfen von Zukunftsvorstellungen wird gefördert“. Neuer Code: H7.

H10: Wird jetzt als H8 – Code geführt und ergänzt mit: „verbunden mit der Motivation, für nachhaltige Entwicklung aktiv zu werden“. Dies korrespondiert zur Teilkompetenz „G.4 Kompetenz zur Motivation: Sich und andere motivieren können, [für nachhaltige Entwicklung] aktiv zu werden“ (de Haan et al., 2008, S. 188; vgl. auch Kohler & Lude, 2012, S. 11, Kompetenz Nr. 7).

H9: Neu einbezogenes Kriterium: „*Der Inhalt / die Geschichte des Buches vermittelt Mut, Lebensfreude und Kompetenz- / Erfolgserleben auch angesichts der bewusst gemachten prekären Lebenswirklichkeit*“. Für die Zielgruppe ist die Vermeidung von unnötigen Belastungen durch angsteinflößende Gegenwartssituationen und Zukunftsszenarien mit Blick auf eine positive Persönlichkeitsentwicklung wichtig. Daher wurde in H9 (neu) aus dem Konzept der Wertebildung aus den Kindergarten-Materialien des LBV die folgenden entwicklungsförderlichen Werte übernommen: Aufbau von „Mut, Lebensfreude“, verbunden mit dem Ziel, einen „starken Menschen zu fördern“ (Zit. nach Lude, 2014a, S. 9). Die Wichtigkeit einer von Zuversicht, Hoffnung und Optimismus gekennzeichneten Lebensperspektive trat als markantes Merkmal des STUBE-Empfehlungskataloges (siehe Kapitel 2.4.2) in Form von Happy End – Auflösungen in den Geschichtenabschlüssen zu Tage. Zudem wurde unter Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985, 2000; vgl. Rohlfs, 2011, S. 93 ff.; Schiefele & Köller, 2006, S. 306) die intrinsische Motivation des Kompetenzerlebens integriert, welche den theoretischen Überlegungen Deci und Ryan zufolge eines von drei fundamentalen Grundbedürfnissen

nissen ab dem frühen Kleinkindalter darstellt und hohe Affinität zu den anderen entwicklungsförderlichen Werten aufweist. Auch die beiden anderen Grundbedürfnisse (Autonomie und Zugehörigkeit / Eingebunden Sein) nach Deci und Ryan finden im modifizierten Kriterienkatalog ihren Ort, und zwar in *H1* das Bedürfnis nach Autonomie (Selbständigkeit) und in *H2* das Bedürfnis nach Zugehörigkeit / Eingebunden Sein (Partizipation) (Hille, Evanschitzky & Bauer, 2016, S. 84-93; Schiefele & Köller, 2006, S. 305-309).

Die neue, im Rahmen dieser Untersuchung verwendete BNE-Kriterienliste für die Analyse von Bilderbüchern (siehe Anhang G) beinhaltet 20 Kriterien und stellt die Primärversion im Zuge der Studie (Teil A) dar. Aus pragmatischen Gründen wurde jedem Kriterium eine einprägsame ‚Kurzformel‘ beigefügt (z. B. B4: „→ **Empathie und Solidarität**“). Darüber hinaus wurden im Rahmen der Interrater-Schulung (siehe Kapitel 5.1.3) alle Kriterien anhand eines typischen Ankerbeispiels konkretisiert, um die subjektiven Abweichungen im Begriffsverständnis der relativ abstrakten Kriterien zu minimieren.

#### **3.2.4.6 Das konditional gestaffelte Analyse- und Beurteilungsverfahren zur Einschätzung BNE-relevanter Bilderbücher (Alpha-Version)**

Die dargelegte neue Version der BNE-Kriterienliste bildet das Herzstück der BNE-Analyse und -beurteilung von Bilderbüchern. Die Kriterienanalyse ist in einen mehrstufigen Analyse- und Urteilsprozess eingebettet, in dessen Verlauf in transparenter, intersubjektiv nachprüfbarer Weise verschiedene Intensitätsgrade der BNE- bzw. Nachhaltigkeits-Thematisierung<sup>54</sup> von Bilderbüchern differenziert und in Abhängigkeit von der Erfüllung spezifischer Konditionen die korrespondierenden Buchempfehlungen zugeordnet werden. In dem mehrstufigen, konditional gestaffelten Verfahren der Analyse und Beurteilung wurden darüber hinaus auch allgemeinere, in der scientific community der Bilderbuchforschung und Literaturdidaktik konsensual geteilte Beurteilungskriterien verwendet (Staiger, 2014; Thiele, 2000a u.a.; siehe Kapitel 3.2.4). Als Ergebnis des Analyse- und Beurteilungsprozesses wurde jedem BNE-relevanten Bilderbuch eine Empfehlung in vier Abstufungen – von nicht bis besonders empfehlenswert – mit kriterienbezogener Begründung zugewiesen. In Abbildung 6 ist das vierstufige Reglement dargestellt.

Zu Beginn der BNE-Analyse wird der relative quantitative Umfang taxiert, der innerhalb des Bilderbuchs als Ganzes (bzw. global) betrachtet für die BNE-Thematik verwendet wird. Mit diesem primären Schritt wird geprüft, ob überhaupt eine ausreichende Thematisierung für die weitere Analyse gegeben ist. Dazu werden drei Abstufungen differenziert.

- Eine *randständige* BNE-Thematisierung liegt vor, wenn im Schrift- und Bildtext des jeweiligen Werkes weniger als 25 % identifizierbare BNE-Gehalte vorliegen. Bei dieser Codierung **am Rande** bezieht das Bilderbuch eine BNE-Thematik gar nicht oder nur oberflächlich neben anderen Themen ein, wobei die anderen Themen im Bilderbuch

---

<sup>54</sup> Selbstverständlich geht es dabei nicht um die Thematisierung von BNE im Sinne der fachlichen Definitionsmerkmale (Kapitel 2.1.2.3). Der Begriff „BNE-Thematisierung“ dient hier als Kurzbegriff für all jene Themen, die im Kontext der Nachhaltigkeit in Bilderbüchern für Kinder des Elementarbereichs sinnvoll einbezogen werden können (siehe BNE-spezifischer Inhaltsindex in Kapitel 3.2.3).

eine wesentlich größere bzw. gewichtigere Rolle einnehmen und den Aussagekern des Buches ausmachen. Die Nicht-BNE-Themen machen somit 75 % oder mehr aus. Diese prozentuale Einschätzung kann man über das Zählen der relevanten Buchseiten bzw. Buchpassagen, die dann in Relation zum Gesamtumfang gesetzt werden, vornehmen. Zu bedenken ist hierbei, dass der exakte Gehalt aus Text und Bildinformation aus grundsätzlichen Überlegungen heraus nicht rein quantitativ erfassbar ist, sondern hier ein Gesamteindruck zum relativen Umfang zwischen BNE bzw. Nicht-BNE-Gehalt zu bilden ist.

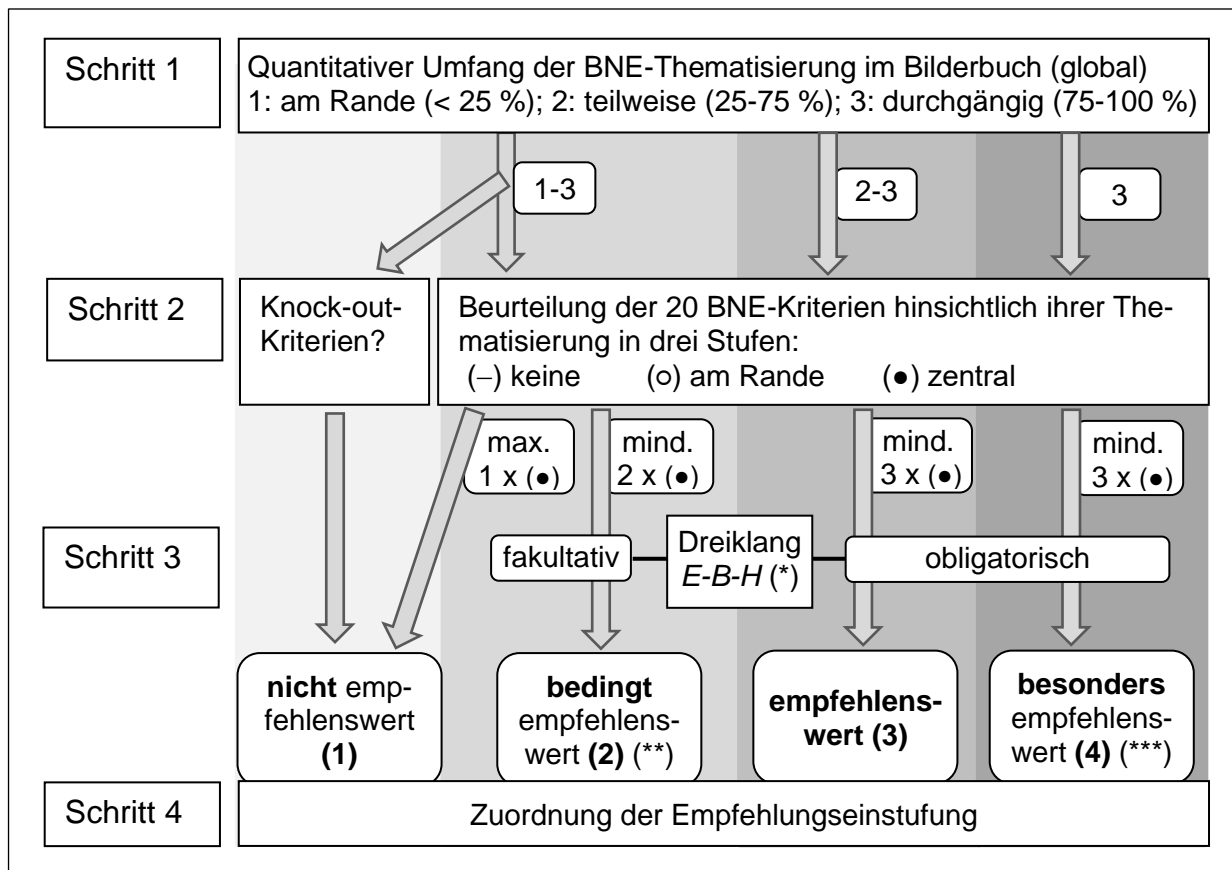


Abbildung 6: Alpha-Version des konditional gestaffelten Verfahrens zur BNE-Bilderbuchanalyse und -beurteilung

Anmerkungen:

(\*) Der Dreiklang E-B-H bezeichnet das gleichzeitige Vorhandensein von BNE-Kriterien in den drei Dimensionen Erkennen (E), Bewerten (B) und Handeln (H). Für die Stufen *bedingt empfehlenswert* und *empfehlenswert* werden dabei keine Anforderungen an das Ausmaß (am Rande (o) oder zentral (•)) gestellt. Für die höchste Empfehlungseinstufung (*besonders empfehlenswert*) müssen zentrale Ausprägungen (•) in mindestens zwei der drei übergeordneten Kompetenzbereiche codiert sein.

(\*\*) unter Angabe der Bedingungen, die für eine Empfehlung erfüllt sein müssen.

(\*\*\*) mit Explikation der Gründe für diese Prädikatsauszeichnung.

- Bei einem BNE-Thematisierungsgrad im „Interquartilsbereich“ von 25 % bis 75 % (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 141) wird eine *teilweise* Thematisierung zugewiesen. Wenn das Bilderbuch eine mehr als marginale BNE-Thematisierung vornimmt, indem zwar nicht durchgängig, aber doch an mehreren Stellen des Werkes immer wieder

BNE-Aspekte eingebracht werden oder sich ein längerer Abschnitt des Werkes sich ganz auf BNE-Themen bezieht, so liegt eine *teilweise* BNE-Thematisierung vor.

- Ein noch höherer Thematisierungsumfang ab 75 % wird in diesem Kontext als *durchgängige* BNE-Thematisierung bezeichnet. Diese Einstufung wird vorgenommen, wenn das Bilderbuch von einer BNE-Thematisierung durchdrungen ist, so dass die jeweils gewählten BNE-Themen das gesamte Buch durchziehen. Auch wenn dabei ein kleinerer Teil von Buchseiten oder Passagen auch anderen thematischen Aspekten gewidmet sein kann, so stellt doch das BNE-Thema (bzw. die thematischen BNE-Facetten) den inhaltlichen Fokus des Bilderbuches dar.

Während empfehlenswerte BNE-Bilderbücher mindestens eine *teilweise globale* BNE-Thematisierung voraussetzen, wird für besonders empfehlenswerte Werke die *Durchgängigkeit* der BNE-Befassung gefordert. Ein Automatismus der Empfehlungseinstufung wird daran allerdings nicht gekoppelt, da ergänzend die Detailanalyse der 20 BNE-Kriterien in den Blick genommen wird. Wie Abbildung 6 zeigt, können Zuordnungen von *bedingt* bzw. *nicht empfehlenswert* bei allen drei globalen Thematisierungsgraden (1-3) erfolgen.

Insgesamt betrachtet muss man sich bei der Einstufung der besonderen Ausdrucksmöglichkeiten des Bilderbuches bewusst sein, die einerseits in der intensiven Bild-Text-Verbindung und deren Wechselwirkung liegen, und andererseits auch durch symbolische oder metaphorisch konzipierte Bilderbuchgeschichten oftmals erst auf den zweiten Blick (Doonan, 1993; Uhlig, 2014) eine BNE-Thematisierung eröffnen können. Gerade beim Bilderbuch für Kinder vor dem Grundschulalter ist es nicht automatisch zwingend, dass BNE-spezifische Termini (z. B. Klimawandel, Artensterben, Umweltschutz, Gerechtigkeit) expressis verbis in das Werk integriert sind. Es wäre genauso akzeptabel, wenn die BNE-Thematik auf indirekte Weise angesprochen würde und die jeweiligen Aussagen eine naheliegende Assoziation auf die BNE- bzw. Nachhaltigkeitsthematik eröffnet.

Im zweiten Schritt kommt die BNE-Kriterienliste zum Zuge. Bei ihrer Anwendung wird bei jedem der 20 Kriterien eine Einschätzung in drei Abstufungen vorgenommen, inwieweit das Merkmal im zu beurteilenden Buch zutrifft. Dabei wurde die gleiche dreistufige Merkmalsausprägung wie in Lude & Scholderer (2014, S. 158) bzw. wie in den Begleitheften der Naturschutzjugend (NAJU) zum Projekt „Fokus Biologische Vielfalt – von der Naturerfahrung zur politischen Bildung“ (2015a, S. 6; 2015b, S. 4) verwendet:

- ( ) **kein Eintrag**, wenn das Kriterium nicht zutrifft. Das Kriterium ist nicht im Bilderbuch einbezogen.
- (o) **am Rande**, wenn ein Aspekt nur marginal enthalten ist. Dieser Code wird vergeben, wenn das Buch eine zwar geringfügige, dennoch für den Bilderbuchrezipienten deutlich erkennbare Thematisierung des jeweiligen Kriteriums aufweist. Das Kriterium ist also im Werk angelegt, nimmt aber in Relation zu anderen BNE-Kriterien keine dominierende Rolle ein.
- (●) **zentral**, wenn das Kriterium einen wesentlichen inhaltlichen Kern des Buches darstellt. Die Inhalte und Aussagen des Bilderbuches haben einen starken Bezug zum jeweiligen Kriterium, es bestimmt maßgeblich den Aussagekern des Werkes.

Hierbei wäre es aus fachlichen Gründen nicht zielführend, dass für eine „günstige Beurteilung“ eines Bilderbuchs möglichst viele der 20 BNE-Kriterien im Bilderbuch am Rande oder zentral thematisiert sein sollten, so dass die BNE-Thematisierung damit in kumulativer Weise korrelieren würde. Vielmehr wird den Überlegungen von Lude & Overwien (2013) zur BNE-Kriterienliste gefolgt, wonach es „weder Ziel war, noch möglich ist, alle Kriterien in eine Aktion zu integrieren“ (Lude, 2014a, S. 12), sondern die Schwerpunktsetzungen von BNE-Veranstaltungen visibel gemacht werden sollten. Analog zur inhaltlichen Variabilität der BNE- oder Umweltbildungsaktivitäten weisen auch die BNE-relevanten Bilderbücher verschiedene Akzentuierungen in den 20 BNE-Kriterien auf. Allerdings spielt die (Mindest-)Anzahl der zugeordneten, *zentralen* Kriterienstufen für den Empfehlungslevel hierbei schon eine wichtige Rolle. Als Cut-off für die dritte (*empfehlenswert*) und vierte (*besonders empfehlenswert*) Empfehlungsstufe wurde eine Untergrenze von drei zentralen Thematisierungen von BNE-Kriterien im Zuge der Verfahrensentwicklung festgelegt. Eine bedingte Empfehlung erfordert mindestens zwei zentrale Thematisierungen, weniger führt mangels hinreichender bzw. aufgrund zu spärlicher oder oberflächlicher BNE-Bezugnahme zur Nicht-Empfehlung des jeweiligen Werkes.

Der nächste Schritt 3 richtet den Blick auf die Verteilung der tangierten Kriterien (*am Rande* oder *zentral*). Für die Bilderbuchbeurteilung wird es als Qualitätszuwachs angesehen, wenn ein Bilderbuch über die Schwerpunktsetzung eines einzelnen Oberbegriffs des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK & BMZ, 2007, S. 72 ff.; KMK & BMZ, 2016, S. 90 ff.) hinausragt und so metaphorisch betrachtet auf einem solideren Fundament angesiedelt ist, indem es weitere Kompetenzbereiche integriert und sich eine ganzheitlichere Ansprache des Rezipienten durch die Buchinhalte eröffnen können. Der gleichzeitige Bezug auf die drei Dimensionen des genannten Orientierungsrahmens wird im Folgenden als ‚Dreiklang‘ von Erkennen (E), Bewerten (B) und Handeln (H) bezeichnet. Während dieser Dreiklang für die Empfehlungsstufe 2 noch fakultativ ist, wird er für die beiden höheren Empfehlungsgrade 3 und 4 als obligatorischer Qualitätsanspruch gesetzt. Dabei ist es für die Empfehlungsstufen 2 und 3 noch ad libitum belassen, wie sich die *zentralen* BNE-Kriterien auf die 3 Kompetenzbereiche verteilen. Erst auf der höchsten Empfehlungsstufe („besonders empfehlenswert“) wird gefordert, dass mindestens zwei Kompetenzbereiche zentrale BNE-Kriterien aufweisen.<sup>55</sup>

Als abschließender Schritt 4 wird die Zuordnung der so ermittelten Empfehlungseinstufung vorgenommen. Bei Zuordnung zur Stufe 2 werden im (Empfehlungs-)Katalog jeweils konkrete **Bedingungen** für das beurteilte Bilderbuch formuliert, die für eine Empfehlung für den BNE-Einsatz relevant sind. Hierbei wird in der verbalen Ausformulierung der Einsatzempfehlung darauf geachtet, die genaueren Bedingungen anzugeben, unter denen ein Einsatz dennoch empfehlenswert erscheint. Dies hat den Vorteil, einige geeignete Bilderbücher für den BNE-Einsatz nutzen zu können, unter der Maßgabe, dass die pädagogische Fachkraft sich um die Sicherung dieser Bedingungen kümmert (z. B. Altersanpassungen durch zusammenfassendes

---

<sup>55</sup> Als intensivste Variante könnte aus pädagogisch-didaktischer Perspektive der Einbezug aller drei Kompetenzbereiche betrachtet werden, da sich in der Trias die handlungsorientierte Ganzheitlichkeit von „Herz, Geist und Hand“ (Johann Heinrich Pestalozzi (o.J.), Sämtliche Werke, Bd. 25, S. 313; Zit. nach Liedtke, 1979, S. 181) widerspiegeln würde.

Erzählen bei zu großer Textlänge). Für die **Prädikatsauszeichnung** der Stufe 4 werden die triftigen Gründe dieser akzentuierenden Herausstellung der Werke für die Nutzer des (Empfehlungs-)Katalogs dargelegt. Dem Analyseverfahren ist zu entnehmen, dass für die Einstufung als nicht für BNE-Zwecke empfehlenswertes Bilderbuch neben der zu geringen globalen bzw. kriterienbezogenen BNE-Thematisierung auch sog. **Knock-out**-Kriterien wirksam werden können. Die Knock-out-Kriterien eröffnen mit Blick auf die Zielgruppe der Kindergartenkinder unter Beachtung allgemeiner Beurteilungskriterien und des Entwicklungsstandes der Kinder sowie ethischer Überlegungen die Möglichkeit, ein Bilderbuch trotz sonst vorliegender „günstiger“ Ausprägungen von der Einsatzempfehlung zu exkludieren. Solche problematischen Eigenschaften könnten pädagogisch nicht vertretbare Wertsetzungen sein (z. B. unkritischer Umgang mit Gewalt, Vorurteile gegen oder Verunglimpfungen von Ethnien etc.) oder fehlerhafte Sachaussagen bzw. Falschaussagen, die für das BNE- bzw. Buchthema tragend sind. Hierbei kommen die in Kapitel 2.4.5 zusammengestellten Kriterien verschiedener Ansätze zum Einsatz (z. B. Kriterien für informierende Sachbilderbücher oder die Formulierung von Ausschlusskriterien sensu Hering, 2018).

Das Reglement der konditional gestaffelten BNE-Bilderbuchanalyse und -beurteilung wurde als Erprobungsinstrument entwickelt. Die gewählten Festlegungen (Cut-offs, Mindestanforderungen, obligate und fakultative Bedingungen) kristallisierten sich als pragmatische Erfahrungswerte im Zuge der komparativen Bilderbuchanalyse heraus und verstehen sich als heuristische Regelsetzungen unter der Maßgabe, eine angemessene „Sensitivität“ (Jäger & Petermann, 1995, S. 175, 299) zur Identifikation und qualitativen Differenzierung von BNE-relevanten Bilderbüchern zu installieren. Da das Reglement auf den ersten Blick etwas komplex erscheinen mag, wurde die ursprünglich tabellarische Fassung (siehe Anhang H) in die überschaubarere, an den Prozessschritten orientierte Visualisierung der Abbildung 6 übertragen, ohne an dem Reglement selbst etwas zu verändern<sup>56</sup>.

In Kapitel 2.4.5 wurde im Zuge der Sondierung von Konzepten der Bilderbuchbeurteilung darauf hingewiesen, dass die Explikation zwischen deskriptiven und präskriptiven Kriterien wichtig ist. Der Übergang zwischen Beschreibungen einerseits und den Bewertungen, die an die Prüfung der präskriptiven Kriterien gekoppelt ist, andererseits, sollte nicht einem indirekten Schluss aufgrund der Anwendung der Kriterienlisten überlassen bleiben. Der Wechsel von der Beschreibung eines Bilderbuches (z. B. Bildaufbau, Farbverwendung, Textlänge, Bild-Text-Interdependenzen etc.) zur Beurteilung (z. B. angemessene Zielgruppenadaptation, gelungener Spannungsaufbau, sachliche Richtigkeit, vertiefende thematische Bearbeitung) sollte transparent vollzogen werden (Transparenzgebot). Daher wurde im Code-Book (siehe Anhang F) zwischen Beschreibungskriterien / -kategorien (Kategorien 1, 2, 4) und Beurteilungskriterien (Kategorie 3) differenziert.

---

<sup>56</sup> Die ursprüngliche Fassung (Alpha-Version) wurde ab dem 08.11.2018 (nach leichter Überarbeitung einer explorativen Vorform vom 19.11.2017) verwendet. Die 14 Bilderbücher des (Empfehlungs-)Katalogs, die bis zum 08.11.2018 bereits beurteilt waren, wurden einer Re-Analyse anhand der Alpha-Version unterzogen, um die Homogenität des Verfahrens zu sichern. Für die Praktikabilitätsstudie wurde auf Basis der Ergebnisse der Interrater-Studie (siehe Kapitel 5.1.3) eine vereinfachte Beta-Version entwickelt (siehe Kapitel 6.4).

### 3.3 Durchführung

#### 3.3.1 Beschreibung des Auswahlprozesses und der Überprüfung unklarer Fälle von BNE-bezogenen Bilderbüchern

Im Folgenden wird skizziert, wie aus den ausgewählten Rezensionsmedien und -organen der Auswahlprozess der Bilderbücher mit BNE-Gehalt für den Analysezeitraum aus der Gesamtmenge der darin besprochenen und rezensierten Werke der KJLit durchgeführt wurde. Damit wird eine Transparenz für die statistisch-quantitative Auswertung hergestellt.

##### 1001 Buch – Magazin für Kinder- und Jugendliteratur (1001 Buch)

Das Magazin *1001 Buch* gliedert sich im Untersuchungszeitraum 2005 bis 2018 jeweils in die zwei Hauptteile „Magazin“ und „Rezensionen“. Der Magazinteil ist mit ca. 40 Seiten etwas umfangreicher als der Rezensionsteil (ca. 30 Seiten). Die Rezensionen sind angesichts des größeren (DIN A4) Formates von *1001 Buch* im Vergleich zu den anderen Rezensionsquellen die ausführlichsten (ca. ein Drittel bis einer ganzen Seite, bevorzugt etwa eine halbe Seite Umfang). Da im Magazinteil in den thematischen Beiträgen, die sich zum überwiegenden Teil mit dem Schwerpunktthema des jeweiligen Heftes befassen, auch Bilderbücher einbezogen werden, die sich nicht im Rezensionsteil finden, wurde das gesamte Heft hinsichtlich Bilderbücher mit BNE-Gehalt analysiert. Zwar ist der Anteil der im Magazinteil aufgefundenen BNE-Titel relativ zum Rezensionsanteil eher marginal, dennoch wurde auf diese ergänzende Sichtung nicht verzichtet, da die Magazinbeiträge wichtige Hinweise für die grundsätzliche Beachtung oder Ignoranz zu Themenfeldern der Nachhaltigkeit liefern. In seltenen Fällen fanden sich auch nachhaltigkeitspezifische Fachartikel, die für die vorliegende Analyse besonders aufschlussreich sind. Darüber hinaus sollte die Analyse der ausgewählten Quellen möglichst alle dort auffindbaren Bilderbücher mit BNE-Thematik herausfinden, so dass neben den Magazinbesprechungen und bloßen Benennungen auch Verlagsanzeigen, die Hinweise auf BNE-Aspekte enthielten, nachgegangen wurde. Folgende fünf Kategorien wurden für die Art der Erwähnung in der Zeitschrift für die Auswertung gebildet:

- Rezension zum Bilderbuch
- Besprechung des Bilderbuches als Teil eines Artikels im Magazinteil
- Nennung des Bilderbuches im Rahmen eines Artikels
- Verlagsanzeige (Annonce)
- Sonstige (z. B. Hinweise auf Fachliteratur zur Kinder- und Jugendliteratur)

Für die quantitative Auswertung wurde aus Gründen der Eindeutigkeit und besseren Nachvollziehbarkeit der statistischen Analyse eine Beschränkung auf alle im *Rezensionsteil* aufgenommenen Titel vorgenommen, welche den Großteil (> 95 %) aller gefundenen relevanten Titel abbildet. Von diesen rezensierten Titeln, die Bilderbücher, Kinder- und Jugendbücher umfassen, wurde anhand der Durchsicht des Rezensionsteils die Anzahl der Bilderbücher bis zum Rezeptionsalter von sieben Jahren ermittelt. Aus diesen wiederum wurden jene Exemplare herausgearbeitet, die einen BNE-Bezug aufweisen.

## Auswahlliste Nominierungen Deutscher Jugendliteraturpreis (NomDJLitP)

Die DIN A6-Broschüren der NomDJLitP wurden in den beiden relevanten Kategorien „Bilderbuch“ und „Sachbuch“ der Kritikerjury auf BNE-relevante Werke hin durchgesehen, welche jeweils sechs Nominierungen enthalten (wie in den anderen Kategorien Kinderbuch, Jugendbuch und Nominierungen der Jugendjury). Die BNE-bezogenen Bilder- und Sachbücher bis zum empfohlenen Lesealter von sieben Jahren wurden ausgewählt. Die nominierten Werke sind nach einem einheitlichen Grundschema präsentiert: Jeweils auf einer Doppelseite wird linksseitig das Cover des Buches präsentiert, darunter werden Basisdaten zum Buch (Autor:innen / Illustrator:innen, genauer Titel, ggf. Übersetzer:in, Verlag, ISBN, Preis (EUR) und Altersangabe zur Zielgruppe) angegeben. Rechterhand findet sich die Rezension, meist als Abfolge einer Beschreibung zum Inhalt und einer Begründung für die Nominierung. Zusätzlich werden Kurzsteckbriefe (Autor:in, Illustrator:in und ggf. Übersetzer:in) mit Bild und Vita-Stichworten einbezogen. Infolgedessen ist der Textumfang der Rezensionen deutlich geringer als beim Großteil der Rezensionen in *1001 Buch*. Bei den NomDJLitP wird pro Rezension die Autorenschaft nicht angegeben. Allerdings sind die beteiligten Personen der Kritikerjury namentlich benannt und die Zusammensetzung der Jugendjury zumindest über die daran beteiligten Lesclubs aus verschiedenen Bundesländern transparent gemacht.

### Baobab Books (Baobab)

Die von *Baobab* als lieferbare Werke angegebenen Titel wurden anhand der auf der Website einsehbaren Beschreibungen hinsichtlich einer BNE-Passung sondiert. Der Umfang der Rezensionen auf der Website liegt zwischen denen von *1001 Buch* und den NomDJLitP. Zunächst werden auf der jeweiligen Website zum Buch die Basisdaten (analog zu NomDJLitP) angegeben. Danach folgt die Buchbeschreibung inkl. bewertender Aussagen (Rezension). Abschließend werden Kurzsteckbriefe zu Autor:in, Illustrator:in und ggf. Übersetzer:in (Bild und Vita-Stichworte) einbezogen. Auf der rechten Seite wird das Cover des Buches präsentiert, darunter sind in Abhängigkeit vom Buch weitere Informationsquellen verlinkt, die nähere Einblicke in das Buch ermöglichen (Leseprobe, d. h. exemplarische Buchseiten, Audio, Ergänzende Materialien). Sofern vorhanden, werden Auszeichnungen (Nominierungen, Preise, Empfehlungskataloge) angegeben.

### Fremde Welten (FW) und Kolibri – Lektüreempfehlungen

In den Heften von FW werden folgende Basisdaten angegeben: Autor:in / Illustrator:in und Titel des Buches, dann Form (z. B. Erzählung aus d. karibischen Französisch, mit Übersetzung), Verlag, Lesealter, Preis (EUR), Umfang, Geeignet als (z. B. als Einzellektüre, zum Vorlesen) und Inhaltsstichworte (z. B. Leben in zwei Kulturen; Migration; Natur; Tradition). Es folgt eine kurze Inhaltsbeschreibung und – stets durch einen Absatz markiert – die bewertenden Einschätzungen zum Werk. Der Umfang entspricht etwa jenen der NomDJLitP. Über die allgemein gehaltenen Inhaltsstichworte war keine verlässliche BNE-Identifikation möglich.

In *Kolibri* wurde ein neues Format gewählt. Die Basisdaten zum Buch sind jeweils rechtsseitig pro DIN-A5 Seiten platziert, so dass der Umfang der Rezension eine größere Differenzierung erhält, vergleichbar zu jenen in *Baobab*. Als Besonderheit hebt *Kolibri* mittels eines Signets



„Hervorragend“ (in der Abbildung des Kolibris) manche der in den Leseempfehlungen vorgestellten Werke hervor.

### **Hinweise zum Verfahren zur Überprüfung ‚unklarer Fälle‘ bezüglich der BNE-Affinität**

Um keine BNE-spezifischen Titel zu übersehen, wurde bei unklarer Sachlage hinsichtlich eines BNE-bezogenen Gehaltes von Bilderbüchern, z. B. aufgrund zu lapidarer und unspezifischer Angaben in der Rezension folgendes Prüfverfahren eingerichtet: Alle über die Rezensitionsinformationen nicht sicher kategorisierbaren Bilderbücher wurden in einschlägigen Bibliotheken bzw. über Fernleihbestellungen eingesehen, so dass eine Entscheidung über den BNE-Gehalt und der Einbezug in das weitere ABV verlässlich und aus erster Hand getroffen werden konnte. Die Anzahl dieser uneindeutigen, überprüften Fälle, bezogen auf die vier Rezensitionsorgane umfassten: 1001 Buch: 109 Werke; Baobab: 24; FW / Kolibri: 14; NomDJLitP: 13 Bilderbücher (Summe  $N=160$ ).

Für weitergehende Analysen, insbesondere zur komparativen Analyse von themengleichen Bilderbüchern, wurden in weiteren Rezensitionsmedien und -organen und darüber hinaus in diversen Quellen (Bibliotheken, Online-Recherche, Buchmesse, en passant – Entdeckungen in Zeitung, Zeitschriften bis hin zu Radiobeiträgen) in der Projektlaufzeit nach relevanten Bilderbüchern Ausschau gehalten. Explizit genannt seien: Online Empfehlungen *Drei für unsere Erde* (DfuE), Harms (2013), und sporadisch Buch & Maus, KinderundJugendmedien, eselsohr, Bücherbox<sup>57</sup>, IJB München, mehrere mit KJLit reichlich ausgestattete Bibliotheken, wie das ZeLD an der PH Ludwigsburg, die Bibliothek der Hochschule für Medien Stuttgart und die Stadtbibliothek Nürtingen (als mehrfach ausgezeichnete Bibliotheksstandort). Hierbei kamen ca. 70 Prüftitel dazu.

Für die Rezensitionsmedien bzw. -organe wurden jeweils Datenbanken in Excel (z. B. mit exakter Bibliographie, Fundstellen und Signaturen, Dokumentation des Arbeitsstandes) angelegt, um die ermittelten Publikationen systematisch und effizient für verschiedene Analyse Zwecke digital auswerten zu können (z. B. Filter- / Suchfunktionen, quantitative Auswertungen).

### **3.3.2 Durchführung der Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern zur BNE**

Der konkrete Durchführungsprozess der Bilderbuchanalyse und Beurteilung umfasste folgende Schritte:

- Sichtung der Rezensitionsmedien / -organe hinsichtlich der in Frage kommenden BNE-relevanten Bilderbücher, auf der Grundlage der Hinweise aus den Rezensionen, ggf. auch des Buchtitels. Aufnahme in die Datenbank unter Markierung zur weiteren Analyse.

---

<sup>57</sup> Die Bücherbox wird von der Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverbänden e.V. in Frankfurt am Main herausgegeben, jährliche Erscheinung mit Beschreibung, z.T. auch Bewerbung von Bilderbüchern, Kinder- und Jugendbüchern.

- Bei geringsten Anzeichen von potenziell enthaltenen BNE-Bezügen, selbst wenn diese in der Rezension nicht expliziert sind, wurde das Buch als ‚unklarer‘ Fall, d. h. als zu prüfendes Werk markiert. Ein Beispiel wäre das Bilderbuch *Die Zitronenfalterin*<sup>58</sup>.
- Beschaffung eines Bilderbuchexemplars für die Analyse aus erster Hand.
- Erfassung der Beschreibungsmerkmale und Dokumentation der Ergebnisse zu den Kategorien 1, 2 und 4 (siehe Code-Book in Anhang F).
- Durchführung der Beschreibung und Analyse des Bilderbuches entlang den Kategorien und methodischen Empfehlungen der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse (inkl. der weiteren, in Kapitel 3.2.4.4 dargelegten Aspekte und jeweils unter Adaption des Vorgehens an die Besonderheiten des Buches): Inhalt, Text/Sprache, Bild, Layout, intermodale Bezüge und weitere relevante Aspekte. Nichtpaginierte Bilderbücher wurden zwecks genauer Bezugnahmen einheitlich paginiert.
- Rechercharbeit zum Bilderbuch (zu Makroanalyse und Mikroanalyse, textexterne und interne Aspekte nach Kurwinkel, z. B. zu Preisen, zu Autor:in / Illustrator:in und den jeweils wichtigen Aspekten. Bei Sachbilderbüchern kann dies z. B. die Überprüfung faktualer Aussagen bedeuten, bei anderen die Befassung mit bildstilistischen Merkmalen, Bildzitat etc.
- Anwendung des ABVs (Alpha-Version) auf das Bilderbuch, entlang der beschriebenen vier Schritte des konditional gestaffelten Analyse- und Beurteilungsprozesses. Dokumentation der Ergebnisse des ABVs (Kategorie 3, siehe Code-Book in F). Anschließend Ausformulierung der Begründung zur Einsatzempfehlung unter Explikation der tragenden Gründe.
- Die methodischen Tipps und Prinzipien des *Close Looking at Picture Books* von Doonan (1993) wurden dabei beachtet, insbesondere die intensive und wiederholte, auch aus zeitlichem Abstand heraus vorgenommene Rezeption der Bilderbücher (attentives Sehen nach Uhlig, 2014).
- Analysen und Erkenntnisse aus der Bilderbuchanalyse anderer Werke konnten Einfluss auf die bereits durchgeführte Analyse der zuvor analysierten Bilderbücher haben, so dass im Sinne eines iterativen, hermeneutischen Zirkels eine Verfeinerung, Ergänzung oder ggf. auch eine Modifikation der bereits erfolgten Analyse erfolgte.
- Schrifttextstellen und Abbildungen zur Verdeutlichung der Aussagen und Argumentation in der Analyse und Beurteilung wurden fixiert (für die spätere Anfrage von Nutzungsrechten bei den Verlagen bzw. Autor:innen).

### **Hinweise zur Codierung der Inhalte laut Themenindex (Anhang E)**

Im Prozess der inhaltlichen Analyse wurden zunächst alle in Schrift- und Bildtext identifizierbaren BNE-Themen unabhängig von ihrem umfänglichen Einbezug notiert. Bei der Zuweisung eines Index-Stichwortes muss dabei prinzipiell auf die spezifischen, für das Medium Bilderbuch

---

<sup>58</sup> Walenta, A. & Hubinger, M. (2015). *Die kleine Zitronenfalterin*. Wien: Bibliothek der Provinz. Das Bilderbuch wurde in *1001 Buch*, 2015, Heft 1, S. 44 von Andrea Kromoser (2015b) rezensiert. Erst durch die Präsenzsichtung konnte es mit Sicherheit vom weiteren Einbezug in das Untersuchungsset der BNE-relevanten Bilderbücher ausgeschlossen werden. *Die kleine Zitronenfalterin* ist ein Erzählsachbuch (narratives Sachbilderbuch) ohne Nachhaltigkeitsbezüge.

charakteristischen Realisierungsweisen und den dabei auftretenden Anpassungen an die jüngere Zielgruppe geachtet werden. Demzufolge ist es für die Zuweisung eines Inhaltseintrages nicht erforderlich, dass die Themen oder Begriffe des Index expressis verbis im Bilderbuch enthalten sind. Vielmehr ist entscheidend, ob der jeweilige Inhalt in der Aussage des Buches (im Schrift- oder Bildtext) enthalten ist. Im Großteil der Entscheidungsfälle ist von einer impliziten bzw. indirekten Thematisierung auszugehen, da eine für Kinder adäquate, vereinfachende Wortwahl eingesetzt und wesentliche Teile der Inhalte auch auf der Bildebene kommuniziert werden. Sofern mehr als fünf Themen auftraten, wurde im nächsten Schritt eine absteigende Intensitätssortierung vorgenommen und die fünf am stärksten einbezogenen Themen in den Datensatz des Bilderbuches aufgenommen. Bei der Vergabe der Themencodes [v214] bis [v218] wurden die entsprechenden Indexnummern eingetragen (vgl. Code-Book in Anhang F). Zur Vermeidung des Informationsverlustes bei Indexeinträgen mit Begriffsderivaten (Komposita) wurde eine explizite Nennung der ausgewählten Indexeinträge vorangestellt [v213\_the]. Damit sollen die jeweils dominierenden Begriffsvarianten innerhalb der jeweiligen Codierung salient gemacht (z. B. Code-Nr. 84, Umweltschutz) und für die Buchanalyse im (Empfehlungs-)Katalogs gesichert werden.

Unter dem Code [v219] wurde vermerkt, ob weitere Themen nachrangiger Intensität enthalten waren. Diese wurden nicht mehr einzeln ausdifferenziert, da die zunehmend periphere Bearbeitung dieser Inhalte im jeweiligen Bilderbuch für die weitere Auswertung zu wenig Substanz geboten und die Herausarbeitung der Schwerpunkte eher verstellt als befördert hätte. Trotzdem wurden einige dieser zusätzlichen Inhalte bei der Zusammenfassung des Inhaltes des Bilderbuches [v220\_inh] und bei der Begründung der Empfehlungseinstufung [v332\_begr] einbezogen, so dass sie nicht gänzlich außen vor gelassen wurden.

### **Ergänzungen zur Anwendung des ABV**

Im Falle einer *bedingten* Empfehlung werden insbesondere die Bedingungen erläutert, welche für die Einsatzempfehlung zu beachten sind. Bei den *besonders empfehlenswerten* BNE-Bilderbüchern werden die Prädikatsargumente expliziert. Da auch den exemplarisch einbezogenen, *nicht für BNE-Zwecke zu empfehlenden* Bilderbüchern Nr. 52 bis 60 in Anhang L) ein wichtiger Erkenntniswert zukommt, stehen dort die Ausschlusskriterien im Vordergrund der Begründung, sowie Hinweise, welche Mankos für eine Empfehlung vorlagen. Durch die priorisierte Darlegung der Ausschlussgründe könnte insgesamt ein etwas zu kritischer Tenor der Begründung resultieren. Daher ist wichtig hervorzuheben, dass es bei den als für BNE-Zwecke ungeeignet beurteilten Bilderbüchern nicht um einen unsachlichen „Verriss“ (Kauffmann, 2007, S. 649) gehen soll, sondern der begrenzte Platz für die Begründungsdarlegung genutzt werden muss. Zudem wird die resultierende Beurteilung nur auf die hier relevante BNE-Perspektive bezogen. Es ist grundsätzlich also kein Hindernis, die als *nicht empfehlenswert* eingestufteten Bilderbücher für andere Zwecke pädagogisch-didaktisch zu nutzen.

Der Begründungsduktus bei allen empfohlenen Bilderbüchern des (Empfehlungs-)Katalogs, gleichviel welcher Empfehlungsstufe, wird entlang der folgenden Aspekte ausgearbeitet:

- Liegt ein hinreichender *BNE-Gehalt* vor? Hier wird die Einstufung in der o. g. Kategorie [v30\_bne] genauer ausgeführt und begründet.

- Wird eine adressatenadäquate *Zugänglichkeit* zur BNE realisiert?
- Ist eine *Problematisierung* enthalten (Problemorientierung, Anstoß zum Denken, Hinterfragen...)?
- Passt der *Altersbezug* des Werkes zu den Angaben der Verleger? [v251\_alt, v252\_eig, v253\_beg].
- Sind inhaltliche und faktuale Aussagen (Sachaussage, Fakten...) aus der Sicht der jeweils relevanten Bezugswissenschaften korrekt (insbes. bei den besonders zentralen Aspekten des Buches)?
- Bei Sachbilderbüchern: Sind faktuale Aussagen stimmig und werden ggf. auch Forschungsimpulse für die Kinder gegeben?
- Ist das Werk dialogisch gehaltvoll, d. h. finden sich (leicht) Anknüpfungspunkte der Kinder bzw. pädagogischen Fachkraft für einen weiterführenden Dialog zum Buch?
- Lädt das Bilderbuch aufgrund seiner ästhetisch-künstlerischen Qualität zum Erleben, Schauen, Entdecken ein, so dass eine ästhetisch wertvolle, eindruckliche Erfahrung möglich wird?

Dieser Empfehlungsbegründung wird aus Transparenzgründen ausreichend Raum zuerkannt, ohne in eine schematische Darstellungsweise zu verfallen, damit jedem Einzelwerk individuell gerecht werden kann.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Thematisierung von Nachhaltigkeit im Untersuchungssample

#### 4.1.1 Zusammenschau der rezensierten Bilderbücher mit BNE-Bezug innerhalb des Samples

Die Analyse der vier ausgewählten Publikationsorgane ergab insgesamt 4771 Rezensionen zu Titeln der Kinder- und Jugendliteratur für den Analysezeitraum 2005 bis 2018 (siehe Tabelle 6). Innerhalb dieses Samples wurden 1245 Bilderbücher für den Elementarbereich (bis inkl. 6 Jahre) identifiziert. Hiervon weisen 46 Bilderbücher einen BNE-Bezug in der hier definierten Anforderung für ein BNE-Bilderbuch (siehe Kapitel 3.2.4.6 ) auf. Der prozentuale Anteil von BNE-haltigen Bilderbüchern an den Bilderbüchern insgesamt beträgt durchschnittlich 3.7 %. Dabei zeigen sich nur geringfügige Variationen zwischen den Publikationsorganen. Zwar liegt in *Baobab Books* der Prozentanteil von BNE-Bilderbüchern mit 14.3 % deutlich höher, doch ist dessen Auswirkung auf die Gesamtzahl von BNE-Bilderbüchern aufgrund der geringen Gesamtzahl der *Baobab Books*-Buchtitel als gering einzustufen. Aufgrund der relativ hohen Gesamtzahl rezensierter Bücher in *1001 Buch* dominieren diese Rezensionen auch die Häufigkeiten sowohl bei den Bilderbüchern insgesamt als auch bei den BNE-spezifischen Bilderbüchern. Weitere Rezensionen wurden aus der Publikation von Harms (2013), Anker und Mayer (2013) und der Online-Empfehlungsliste *Drei für unsere Erde* (Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V., 2016 - 2018) gewonnen. Diese drei Datenquellen fokussieren in ihrer Auswahl auf Themen des Klima- und Umweltschutzes, so dass eine Relativierung zum Umfang

thematisch anders gelagerter Publikationen entfällt und die Kongruenz zu dem in Tabelle 6 zugrundeliegenden Beschreibungsformat nicht gegeben ist. Daher werden deren Bilderbuchrezensionen bzw. -empfehlungen hier gesondert analysiert.

Tabelle 6:

Übersicht der rezensierten Bücher in den vier Publikationsorganen von 2005 bis 2018

Publikationsorgan (jeweils 2005 bis 2018)	Gesamtzahl rezensierter Bücher	davon Bilderbücher (bis einschl. 6 Jahre)		davon Bilderbücher mit BNE-Bezug (bis einschl. 6 Jahre)	
		<i>N</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>
1001 Buch	3570	1017	28.5	34	3.3
Nominierungen Deutscher Jugendliteraturpreis	423	97	22.9	4	4.1
Kolibri / Fremde Welten	741	110	14.8	5	4.5
Baobab Books	37	21	56.8	3	14.3
Summe	4771	1245	26.1	46	3.7

Anmerkungen. Die Anzahl Bilderbücher ist in der Gesamtzahl rezensierter Bücher und die Anzahl Bilderbücher mit BNE-Bezug ist in der Anzahl Bilderbücher mit enthalten. Hierdurch soll der jeweils prozentuale Anteil salient gemacht werden.

### „Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern“ (Harms, 2013)

Anke Harms (2013) weist in ihrer Analyse von „in jüngster Zeit erschienener Bilderbücher“ (S. 175) 11 Titel der Kinder- und Jugendliteratur aus (ebd., S. 186). Davon sind 10 für ein Rezeptionsalter bis einschließlich sechs Jahre oder jünger ausgelegt. Die genauere inhaltliche Analyse hinsichtlich der BNE-Kriterien ergab, dass nur 2 dieser 10 Bilderbücher einen hinreichend hohen BNE-Bezug aufweisen: Boisrobert und Rigaud: *Das Faultier im Pop-up-Wald* (2012) und Lee: *Unsere Erde* (2013). Der Titel von Pfister: *Jack im Regenwald* (2011) weist bei genauerer Analyse keinen hinreichenden BNE-Bezug auf<sup>59</sup>. Bei den übrigen 7 Büchern werden zwar Naturthemen (z. B. Wald, Garten) mit mehr oder weniger ökologischen Aspekten angesprochen, allerdings lässt sich noch keine wirkliche Befassung mit Fragen der Nachhaltigkeit erkennen. Drei der Titel (Wiehle, 2013a, 2013b; Wolf, 2011) wurden unter dezidiertem Hinweis auf ihre nachhaltigkeitsensible „materielle Gestaltung und Produktion“ (Harms, 2013, S. 176) einbezogen, weisen allerdings davon abgesehen in inhaltlicher Hinsicht keine BNE-spezifische Auseinandersetzung auf. Damit reihen sich diese insgesamt 7 Titel in Harms (2013) in das Gros von Naturbüchern (Erzählende oder Sachbilderbücher) ein, deren Bezug zur BNE als zu marginal veranschlagt werden muss.

<sup>59</sup> Zur Begründung siehe Buchanalyse im Anhang L), Nr. 58.

### „Klima-, Natur- und Umweltbuchtipps“ (Anker & Mayer / DfuE von 2011 bis 2018)

Martin Anker und Christina Mayer haben in ihrer bibliografischen Zusammenschau der „Klima-Buchtipps 2011-2014“ (2013, S. 187) insgesamt 47 Titel der Kinder- und Jugendliteratur ausgewiesen, die von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V. in Kooperation mit dem Umweltbundesamt (vgl. Pecher, 2013, S. IV f.) ausgewählt wurden. Zwölf Titel davon sind Bilderbücher (bis einschl. 6 Jahre), von denen sieben als BNE-relevant identifiziert werden konnten. Diese seit März 2011 begonnene, monatliche Buchempfehlung der Klima-Buchtipps erstreckt sich in Anker und Mayer (2013) publikationsbedingt bis Februar 2014<sup>60</sup>. Weitergeführt und im Umfang ausgeweitet wurden die Klima-Buchtipps durch die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V. (Volkach am Main) mit der Online-Nominierung von monatlich jeweils drei Klima-, Natur- und Umwelt-Buchtipps. Die erstmalig auf der Homepage des Vereins identifizierbare Benennung stammt vom Januar 2016<sup>61</sup>.

Die Auswertung der Empfehlungen der Online-Publikationen *Drei für unsere Erde* (DfuE) erbrachte einen relativ hohen Anteil potenziell BNE-spezifischer Bilderbücher für das Kindergartenalter, da im Analysezeitraum (hier: 2016-2018) jährlich 36 Publikationen zur Empfehlung (Klima-, Umwelt- und Natur-Buchtipps) ausgewiesen wurden. 48 dieser 108 Bücher sind Bilderbücher (bis einschl. 6 Jahre). Allerdings erfüllen 39 dieser Bilderbücher für den Elementarbereich nicht die Kriterien im hier verwendeten Verständnis, lediglich 9 der Bilderbücher konnten als hinreichend BNE-spezifisch identifiziert werden. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass der Einbezug von Bilderbüchern aus Sicht der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V. erheblich niederschwelliger für eine Buchempfehlung angesetzt wurde als in der hier zugrunde gelegten Prozedur. Die Begründung für diese Reduktion der in *Drei für unsere Erde* empfohlenen Bilderbuchtitel auf knapp 20 % BNE-spezifischer Bilderbuchtitel folgt der bereits oben zu Harms (2013) bzw. den Klima-Buchtipps dargelegten Argumentation, insbesondere der zu geringfügigen BNE-fokussierten Thematisierung der hier exkludierten Werke. Dies ist nicht als Kritik an der Empfehlungspraxis bei DfuE zu verstehen, da im dort angesetzten Empfehlungskontext ein thematisch weitergefächertes Spektrum einbezogen wird (z. B. Sachbilderbücher zu Klima- und Umweltthemen auch ohne Nachhaltigkeitsbezug).

Der Transparenz halber findet sich im Anhang N) eine exemplarisch ausdifferenzierte Begründung für fünf der hier ausgeschlossenen 39 Bilderbücher: In *Schätze der Welt* von Susanne Riha (2015) reicht der BNE-Thematisierungsumfang nach einer quantitativ orientierten Analyse nicht für eine Aufnahme in den Empfehlungskatalog. Die Darstellung der Arbeitsabläufe und Zusammenhänge in einem zeitgenössischen Landwirtschaftsbetrieb zeigen Brigitte Laarmann und Bernadette Lütke Hockenbeck in *Wir Kinder vom Hof. Entdeckt mit uns die Landwirt-*

---

<sup>60</sup> Fünf der 11 Zusatztitel stellen die weiteren Käpt´n Klima-Bücher (Richter 2010; 2011) dar, die laut Anker und Mayer (2013) sämtlich im Juni 2011 empfohlen wurden. Ein weiterer Zusatztitel entfällt auf die Doppelnennung von Wiehle: – Mein kleiner Garten / Mein kleiner Wald (2013) im März 2013. Die Gründe für die weiteren fünf Zusatznennungen (Okt 2011, März 2012, Apr 2012, Okt 2012, Nov 2013) können anhand der knappen Bibliographie von Anker & Mayer (2013) nicht eruiert werden.

<sup>61</sup> Die Mailanfragen d. Verf. an die Akademie über die Publikationszeit März 2014 bis Dez. 2015 und dem Beginn der Einführung der drei Varianten (Klima-, Natur- und Umwelt-Buchtipps) erbrachten kein Ergebnis (2 Anfragen seit 25.03.2020).

*schaft* (2015) auf. Allerdings lässt das im „Landwirtschaftsverlag GmbH“ publizierte Werk eine offensivere Befassung mit BNE-sensiblen Aspekten wie Tierhaltung / Tierwohl und Ernährung (Vegetarismus, Veganismus) vermissen, wodurch trotz dokumentarischen Zugangs eine zu euphemistische Darstellung zeitgenössischer Landwirtschaftsbetriebe gezeichnet wird. Die Chance der Sensibilisierung und diskursiven Problematisierung bleibt damit ungenutzt. Das lyrische Bilderbuch *Familie Maus im Garten* von Kazuo Iwamura (2016) ist ein erzählendes Natur-/Sachbuch ohne jeden BNE-spezifischen Anklang. Im Werk *Die Affenbande. Alles über Mandrill, Gibbon, Schimpanse und Co.* von Owen Davey (2016) spielen die Fragen des Arten- und Umweltschutzes trotz der detailfreudigen Sachdarstellungen zur Vielfalt der Affenarten, ihrer jeweiligen Lebensweise und Spezifika, eine zu marginale Rolle, um eine Empfehlung fundieren zu können. Dieses Urteil einer zu marginalen BNE-Thematisierung trifft mutatis mutandis auch auf das Bilderbuch *Wanderungen. Die unglaublichen Reisen der Tiere* von Mike Unwin & Jenni Desmond (2018) zu.

Aus dem Summenwert der BNE-relevanten Bilderbücher aus Tabelle 6 ( $N=46$ ) und den empfehlenswerten Werke aus Harms (2013), Anker und Mayer (2013) und *DfuE* resultiert ein Gesamtwert von 58 BNE-fokussierten Bilderbüchern<sup>62</sup>. Einen Überblick zu den Mehrfachnennungen in den ausgewerteten sechs Rezensionsquellen zeigt Tabelle 7. Die ermittelten 16 Mehrfachnennungen verteilen sich auf 11 Bilderbücher mit anteilig acht Doppelnennungen, einer Dreifachnennung und zwei Vierfachnennungen. Etwas mehr als ein Viertel der BNE-relevanten Bilderbücher (27.6 %) weisen somit Mehrfachnennungen in den analysierten Rezensionsorganen auf. Dieser Wert soll als Orientierungswert im Hinterkopf behalten werden, wenn in den folgenden Diagrammen jeweils Einzelanalysen der Rezensionsorgane dargelegt werden. Eine titelgenaue Ausdifferenzierung aller mehrfach genannten Bilderbücher findet sich in Anhang 0).

Tabelle 7:

Mehrfachnennungen in den Publikationsorganen

Primäres Publikationsorgan	Nom DJLitPa	Kolibri / FW <sup>b</sup>	Baobab Books	Drei für unsere Erde <sup>c</sup>	Harms (2013)	Summe
1001 Buch	2	3	2	5	1	13
NomDJLitPa	—	0	0	2	0	2
Kolibri / FW <sup>b</sup>		—	1	0	0	1
Baobab Books			—	0	0	0
Drei für unsere Erde				—	0	0
Summe	2	3	3	7	1	16

<sup>62</sup> Die sieben BNE-Titel aus den Klimabuchtipps 2011-2014 (Anker & Mayer, 2013) werden dabei nicht mit einbezogen, da sechs davon (die Käpt'n Klima-Reihe von Richter 2010; 2011) aufgrund des kleinen Pocket-Formats (10,5 x 12,0 cm) kaum relevant für den Einsatz in der KiTa sind und daher nicht in den Empfehlungskatalog aufgenommen werden. Beim siebten Titel handelt es sich um eine Doppelnennung (Nivola: *Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai* von 2012).

*Anmerkungen.* Es werden alle Mehrfachnennungen bezogen auf die vier Publikationsorgane inklusive der Bilderbuchrezensionen in *Drei für unsere Erde*, den *Klima-Buchtipps* (Anker & Mayer, 2013) und der Bilderbuchtitel in *Harms (2013)* angegeben. Nicht für die BNE empfehlenswerte Bilderbücher wurden hier nicht aufgenommen.

<sup>a</sup> NomDJLitP: Nominierungen Deutscher Jugendliteraturpreis

<sup>b</sup> FW: Fremde Welten

<sup>c</sup> DfuE inkl. der Daten aus Anker & Mayer (2013).

#### 4.1.2 Thematisierungstendenzen im Verlauf der Jahre 2005 bis 2018

Im Folgenden werden die Rezensionshäufigkeiten von Bilderbüchern zur BNE für den Elementarbereich in Relation zu Bilderbüchern anderer Thematiken und weiteren kinder- und jugendliterarischen Werken für ältere Kinder (Kinderbuch, Jugendbuch) in den ausgewählten Rezensionsorganen dargelegt. Dabei soll eine Sequenzierung auf der Zeitachse von 2005 bis 2018 dazu dienen aufzuzeigen, inwiefern die anzunehmende Öffentlichkeitswirkung der UN Dekade BNE – als einer von vielen möglichen (nicht direkt kausal gemeinten) Einflussfaktoren – mit der Zunahme von Rezensionen zu nachhaltigkeitsfokussierten Bilderbüchern einhergeht. Dabei wird vermutet, dass Bilderbücher zu BNE-Themen mit Beginn der Weltdekade bereits vorlagen, also rezensiert werden konnten, und sich grundsätzlich eine Steigerung in der Nachfrage und der Publikation von BNE-sensiblen Bilderbüchern über die 14-Jahresspanne ergeben könnten. Durch die auf Öffentlichkeitswirkung hinzielende UN Dekade könnten Veränderungsprozesse sowohl bei den für die Werkschaffung zuständigen Gruppen (Autor:innen, Illustrator:innen) als auch im Verlagswesen (Verleger, Agenturen, Marketing) angestoßen worden sein. Beide Aspekte könnten ihrerseits eine weitere Zunahme an Rezensionen über einschlägige BNE-Bilderbücher in den relevanten Publikationsmedien und -organen bzw. in der Wahrnehmung des Themenfeldes durch die relevanten Berufsgruppen im Rezensionssektor zur Folge haben. Verkürzt formuliert: Spiegelt sich die angenommene (und intendierte) Öffentlichkeitswirkung der UN Dekade BNE in der Rezensionsfrequenz von BNE-Bilderbüchern im Analysekorpus wider?

In den nachfolgenden Abbildungen wird aus Gründen besserer Visibilität ein zweischrittiges Vorgehen gewählt. Zunächst werden die rezensierten Kinder- und Jugendbücher insgesamt in Relation zu den Bilderbüchern dargestellt und anschließend in einem zweiten Diagramm das Verhältnis der nachhaltigkeitsbezogenen Bilderbücher an allen Bilderbüchern (jeweils bis einschließlich 6 Jahre) aufgezeigt. Hierdurch ist der jeweilige Anteil der BNE-spezifischen Bilderbücher in den Diagrammen leichter ablesbar, da der Anteil der BNE-Bilderbücher an allen rezensierten Werken der KJLit bei etwa einem Prozent liegt.

Die genauen Rezensionsverhältnisse im KJLit-Magazin *1001 Buch* zeigt Abbildung 7. Der Anteil der rezensierten Bilderbücher<sup>63</sup> an allen Kinder- und Jugendbuchrezensionen liegt im Mittel betrachtet leicht über einem Viertel (28.5 %), wobei dieser Anteil über die Jahre etwas variiert

---

<sup>63</sup> Hierbei gilt im Folgenden durchgängig: Bei den kategorisierten Bilderbüchern werden jene aufgenommen, die eine Einsatzempfehlung bis einschließlich 6 Jahre (d. h. auf das KiTa-Alter bezogen) haben. Bilderbücher ab 7 Jahre und älter werden der Kategorie Kinder- und Jugendbuch zugerechnet.



(Minimum in 2005: 20.2 %; Maximum in 2017: 34.6 %). Dies spiegelt eine gewisse Ausgewogenheit bei der Auswahl der rezensierten Werke aus den verschiedenen Altersgruppen (resp. Bilderbuch, Kinderbuch und Jugendbuch) in der Redaktion von 1001 Buch wider.

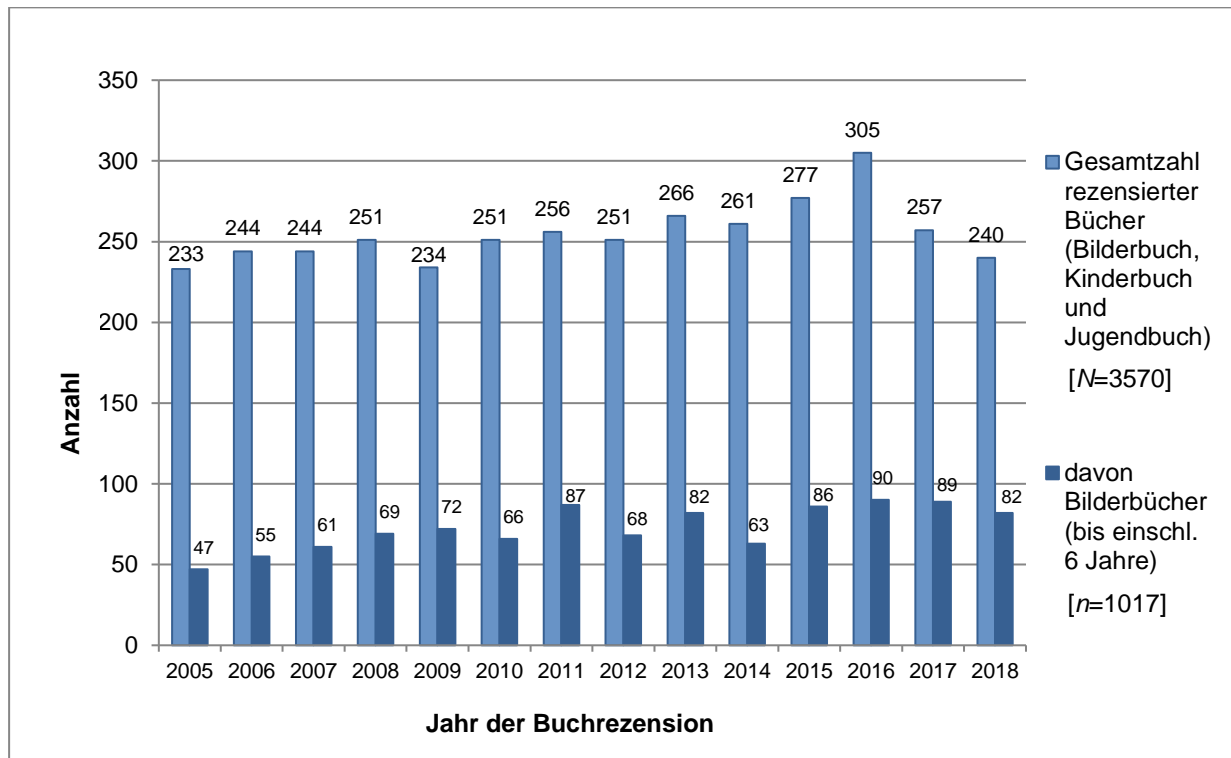


Abbildung 7: Rezensierte Bücher der Fachzeitschrift 1001 Buch von 2005 bis 2018

Der Anteil der BNE-Bilderbücher an allen Bilderbuchrezensionen wird in Abbildung 8 dargestellt. Er liegt im Mittel betrachtet bei 3.3 %, wobei dieser Anteil über die Jahre erheblich variiert (Minimum in den Jahren 2005 und 2006 mit 0.0 %; Maximum im Jahr 2016: 7.8 %). Alle Werte bis einschließlich 2011 liegen unter dem Durchschnittswert von 3.3 %. Darüber kommen die Werte in den Jahren 2012 (4.4 %), 2013 (4.9 %), 2015 (5.8 %) und 2018 (3.7 %) zu liegen. Entlang des Zeitverlaufs der BNE-Dekade zeigt sich im Ganzen betrachtet eine verzögerte, in den ersten Jahren (bis 2011) nur geringfügige Zunahme von BNE-relevanten Bilderbüchern innerhalb des Analysesamples. Erst nach Ablauf der BNE-Weltdekade im Jahr 2014 kristallisiert sich ein markanter Zuwachs an einschlägigen Titeln in den Rezensionen von *1001 Buch* heraus, insbesondere in den Jahren 2015 und 2016.

In einer dichotomisierenden Betrachtung zeigt sich folgende Verteilung der 34 BNE-Titel: Innerhalb der BNE-Dekade wurden 18 Titel rezensiert und danach mit 16 Werken annähernd gleichviele Werke, obwohl der Zeitraum von 2015 bis 2018 weniger als die Hälfte der Dekade umfasst. Damit kann ein markanter Zuwachs von BNE-sensiblen Bilderbuchrezensionen im Anschluss an die Weltdekade konstatiert werden, dem ein eher zögerlicher, sehr moderater Anstieg innerhalb der Dekade selbst vorangeht.

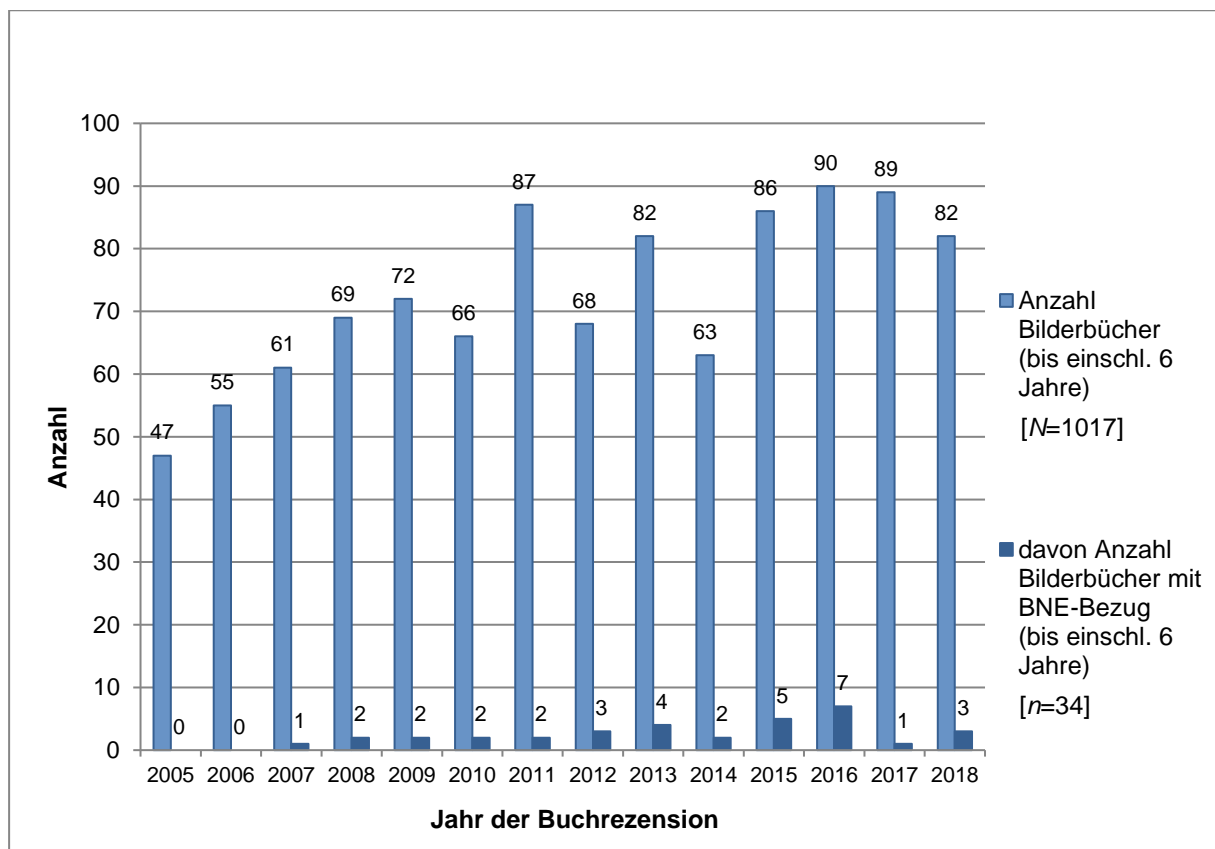


Abbildung 8: Anteil der BNE-Bilderbücher an allen rezensierten Bilderbüchern in 1001 Buch von 2005 bis 2018

Die Rezensionsverhältnisse bei den *Nominierungen zum Deutschen Jugendliteraturpreis* zeigt Abbildung 9. Hier umfasst der Anteil der 97 rezensierten Bilderbücher an allen 423 Kinder- und Jugendbuchrezensionen im Mittel betrachtet 22.9 %. Die pro Jahr ermittelten Anteile variieren dabei in unregelmäßiger Weise über die Jahre hinweg (Minimum im Jahr 2018: 12.5 %; Maximum im Jahr 2006 mit 40.0 %).

Der Anteil der BNE-Bilderbücher an allen Bilderbuchrezensionen wird in Abbildung 10 dargestellt. Der Durchschnitt von 4.1 % ist dabei wenig aussagekräftig, da er durch lediglich vier BNE-relevante Bilderbücher (2016 und 2017) innerhalb der nominierten Bilderbücher insgesamt zustande kommt. Bemerkenswert ist das gänzliche Fehlen BNE-spezifischer Bilderbücher entlang des gesamten Zeitverlaufs der BNE-Dekade<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> In den Sparten Kinder- und Jugendbuch finden sich innerhalb der Dekade vereinzelte Werke: Auf die Folgen der Erderwärmung für die Polargebiete macht das in der Sparte Sachbuch 2008 nominierte Werk von Karoline Stürmer & Doris K. Künster (2007) publizierte Wert: *Pole, Packeis, Pinguine. Leben im ewigen Eis* aufmerksam (ab 11 Jahren empfohlen). Von der Jugendjury wurde 2014 der dystopische Zukunftsroman von Jostein Gaarder: *2084 - Noras Welt* (2013) nominiert, der sich mit den Folgen von Klimawandel (z. B. Klimaflüchtlinge) befasst.

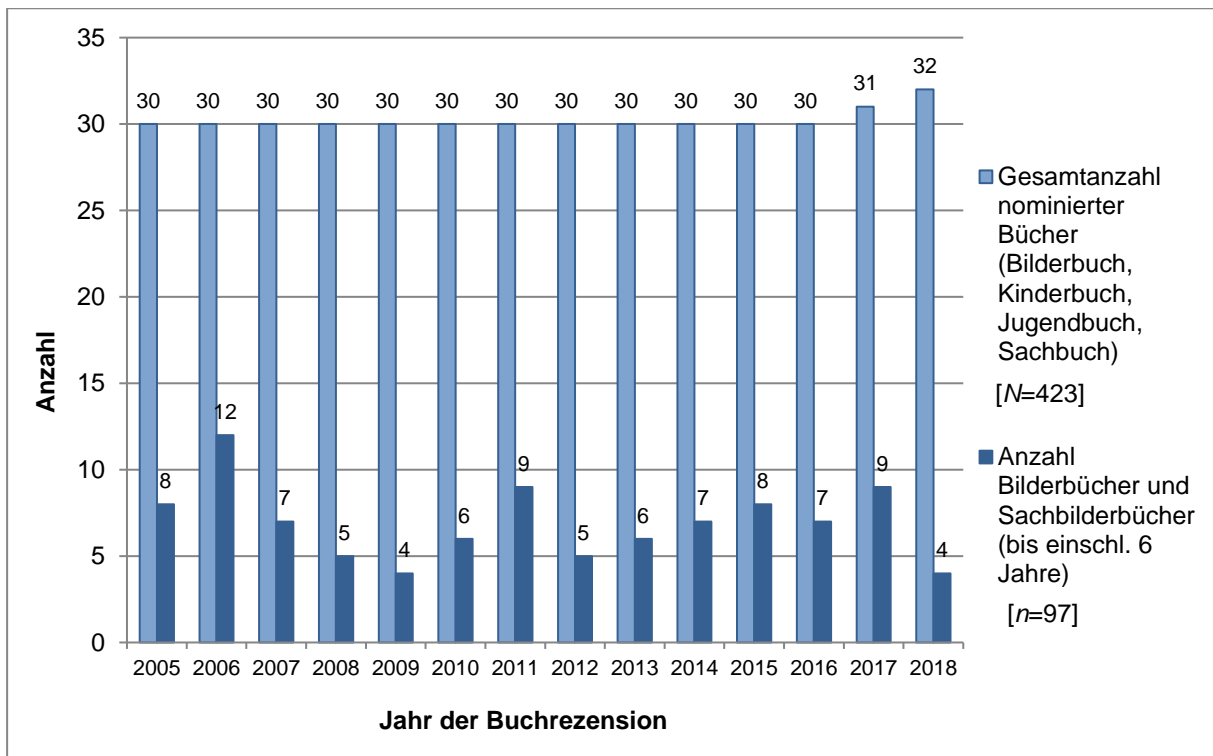


Abbildung 9: Nominierungen zum Deutschen Jugendliteraturpreis von 2005 bis 2018 im Vergleich aller Bucharten und anteiliger Bilderbücher inkl. Sachbilderbücher bis einschl. 6 Jahre

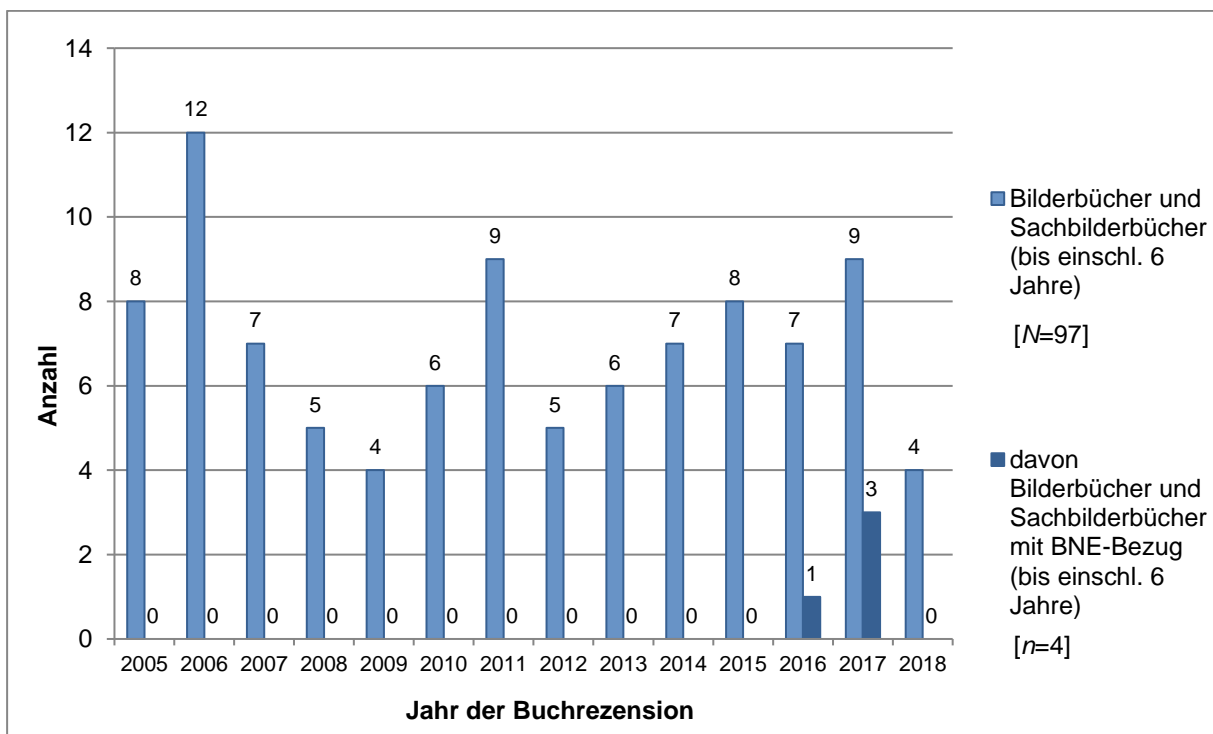


Abbildung 10: Anteil der BNE-Bilderbücher (inkl. Sachbilderbücher) an allen (Sach-) Bilderbüchern der Nominierungen zum Deutschen Jugendliteraturpreis von 2005 bis 2018

Im Extrahierungsprozess der BNE-relevanten Empfehlungen für die interkulturell ausgerichteten Rezensionsorgane *Fremde Welten* und *Kolibri* mussten mehrere Zwischenschritte der Datenaufbereitung eingefügt werden. Da in den Jahren von 2006/07 bis 2013/14 in den Empfehlungslisten von *Fremde Welten* auch Titel der vorangegangenen Jahre wiederholend empfohlen wurden, ergab sich eine Gesamtzahl von 1091 Empfehlungstiteln mit anteilig 173 Bilderbüchern (15.8 %). Diese wurden von allen Mehrfachempfehlungen im Analysezeitraum bereinigt, wodurch 741 Titel bzw. 110 Bilderbücher (14.8 %) resultierten. Eine weitere Besonderheit, die vermutlich mit der Umstellung von *Fremde Welten* auf *Kolibri* zusammenhängt, ist die Publikation von zwei sich überschneidenden Kolibri-Empfehlungskatalogen, nämlich für das Jahr 2014 und nochmals für den Doppeljahrgang 2014/15. Eine Begründung für das Zusatzheft in 2014 ließ sich in *Kolibri* nicht finden. Selbst nach der Bereinigung von Mehrfachnennungen sticht das Jahr 2014 daher mit einer weitaus höheren Zahl an Buchempfehlungen hervor. Der ab 2014/15 eingeschlagene Doppeljahrgangsmodus wurde seitdem in *Kolibri* beibehalten. In Abbildung 11 werden die quantitativen Verhältnisse der Leseempfehlungen beider Rezensionsorgane aufgezeigt. Lässt man das Jahr 2014 als Sonderjahrgang außen vor, wird deutlich, dass in *Fremde Welten* der Bilderbuchanteil mit durchschnittlich 9.3 % (2006-2013) erheblich niedriger ausfällt als in den Empfehlungskatalogen von *Kolibri* mit 23.4 %, gemittelt über die fünf Doppeljahrgänge.

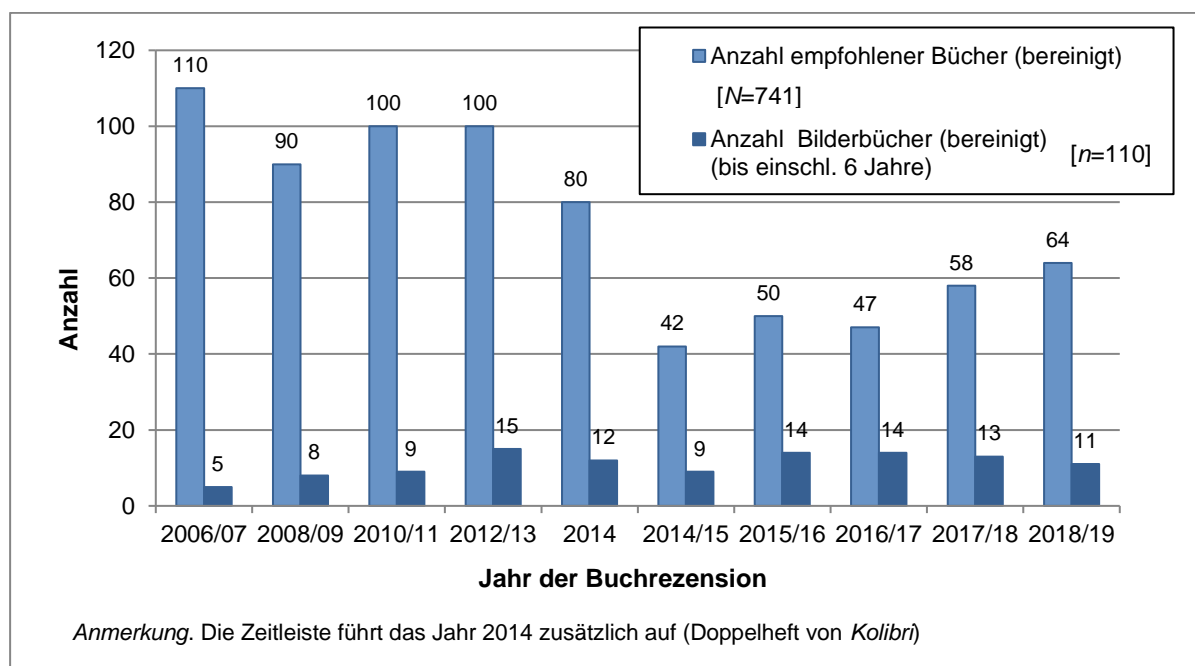


Abbildung 11: Quantitative Übersicht zu den Leseempfehlungen *Fremde Welten* und *Kolibri* von 2005 bis 2018

In *Fremde Welten* stieg der Anteil über die Jahre von 4.5 % auf 15 % an, wobei sich in den Zahlen bezüglich *Kolibri* (ab dem Jahr 2014) nach anfänglichem Zuwachs eine leicht rückläufige Relation auf 17.2 % im Jahrgang 2018/19 zeigt. Der identifizierbare Anteil von BNE-spezifischen Bilderbüchern an allen Bilderbüchern liegt, bezogen auf beide Rezensionsorgane (inkl. 2014), bei insgesamt 4.5 %. In beiden Empfehlungskatalogen ließen sich ein paar BNE-Titel identifizieren, die jahresgenaue Zuordnung wird in Abbildung 12 ersichtlich.

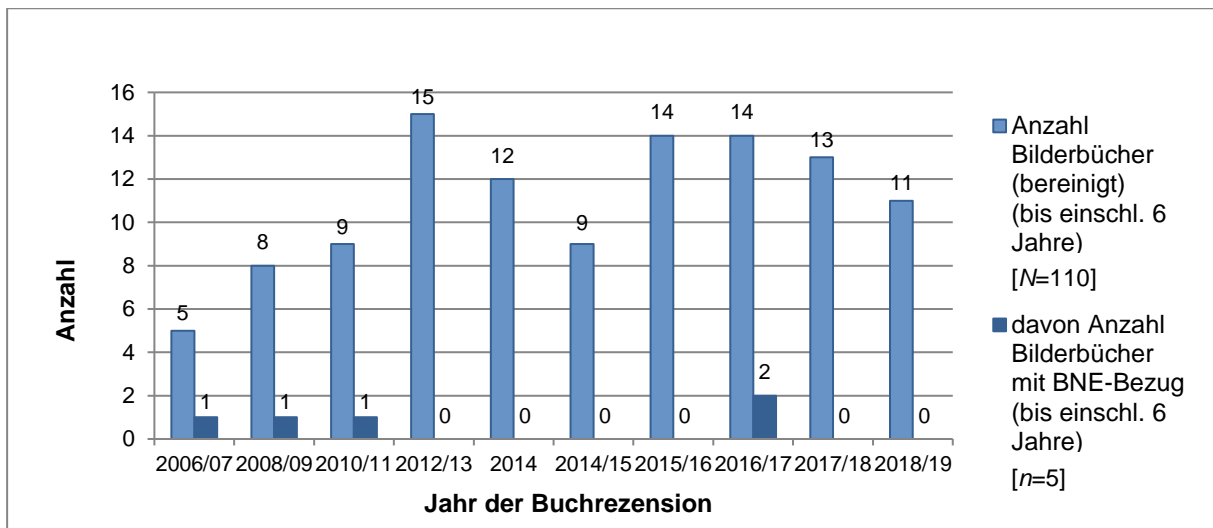


Abbildung 12: Anteil der BNE-Bilderbücher an allen empfohlenen Bilderbüchern in *Fremde Welten* und *Kolibri* von 2005 bis 2018

Sowohl innerhalb als auch im Anschluss an die UN Dekade BNE finden sich Jahrgänge, in denen gar kein BNE-fokussiertes Bilderbuch Eingang in die Empfehlungskataloge gefunden hat. Auf die Veränderungen im thematischen Zuschnitt, die eine Indexanalyse der Hefte ergeben hat und die sich hieraus ergebenden Rückschlüsse auf die unverändert niedrig bleibenden BNE-Nennungen im Zeitverlauf wird im Kapitel 4.1.3 näher eingegangen.

Das Online-Verzeichnis von *Baobab Books* weist in seinen Buchempfehlungen lieferbarer Bücher einen relativ hohen Bilderbuchanteil aus (siehe Abbildung 13). Im Durchschnitt umfasst dieser 56.8 % von allen Empfehlungstiteln, wobei hier die insgesamt relativ niedrigen Gesamtzahlen, verglichen mit den Werten bei *1001 Buch*, den Nominierungslisten *DJLitP* oder *Fremde Welten / Kolibri*, zu beachten sind.

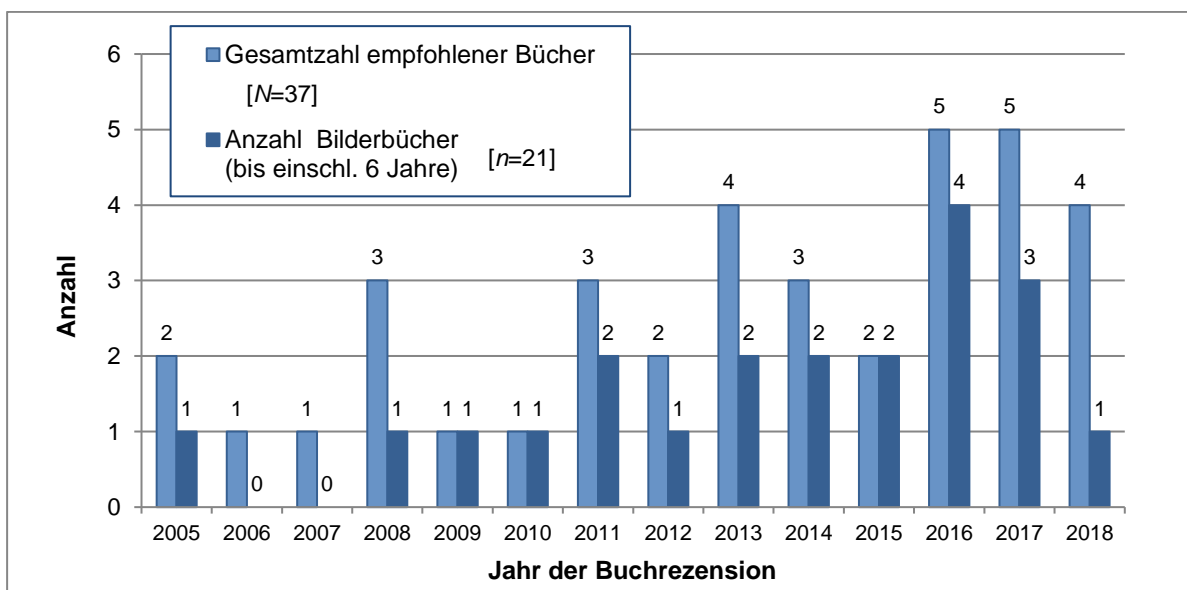


Abbildung 13: Gesamtzahl empfohlener Bücher und anteiliger Bilderbücher von *Baobab Books* (2005 bis 2018)

Der mit 14.3 % relativ hohe Anteil an BNE-Bilderbüchern repräsentiert de facto drei BNE-spezifische Bilderbücher, zwei davon wurden nach der BNE-Dekade publiziert bzw. rezensiert (siehe Abbildung 14).

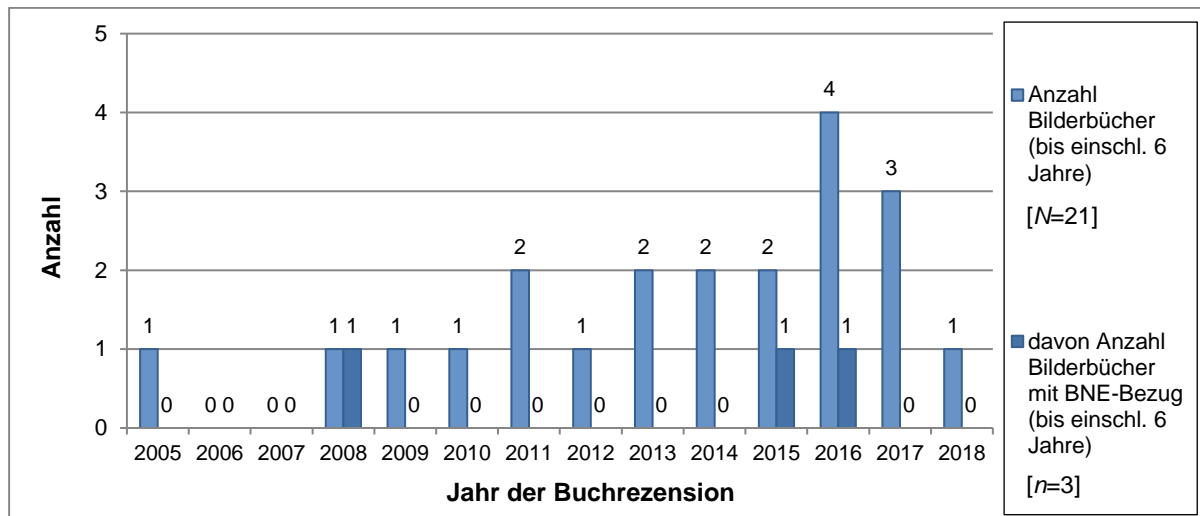


Abbildung 14: Anteilige Bilderbücher mit BNE-Bezug an allen Bilderbüchern (bis einschl. 6 Jahren) bei Baobab Books

Eine aggregierte Zusammenschau der BNE-spezifischen Bilderbücher in Relation zu allen Bilderbüchern über die vier Rezensionsorgane hinweg zeigt Abbildung 15.

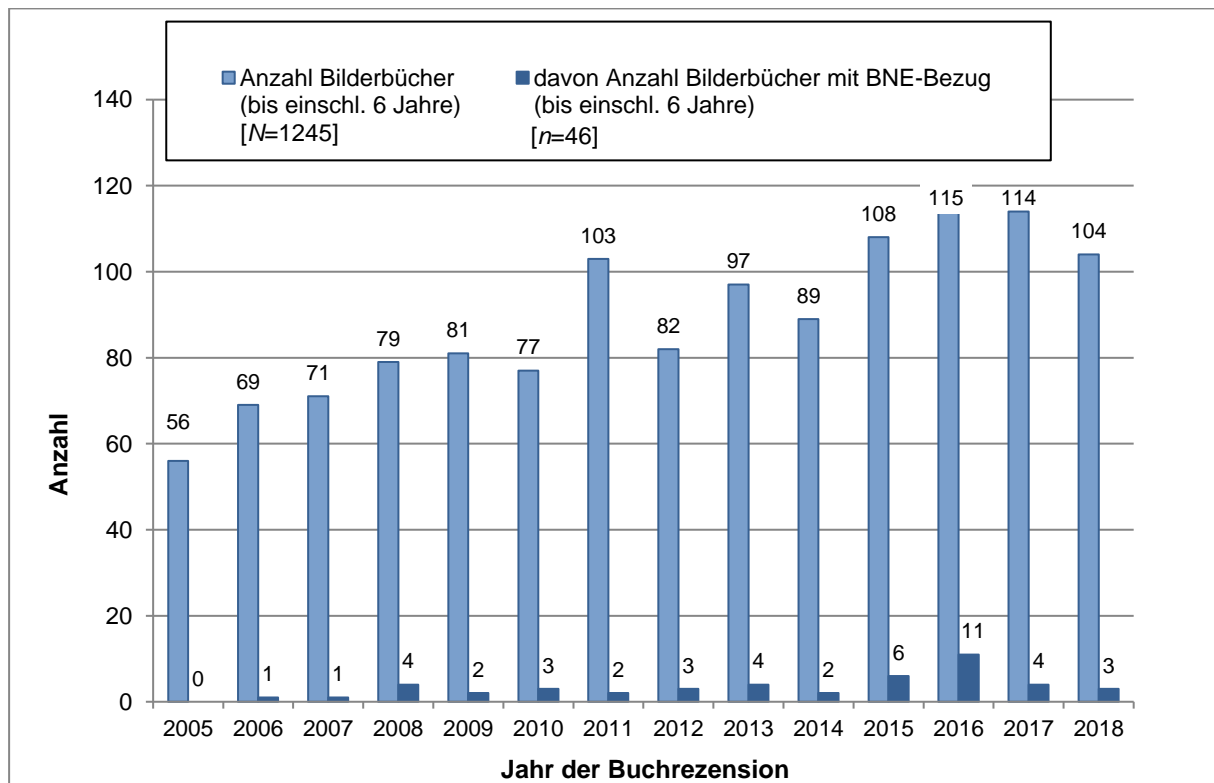


Abbildung 15: Zusammenschau aller Rezensionen aus den vier Rezensionsorganen (1001 Buch, DJLitP, Kolibri / FW, Baobab Books) von 2005 bis 2018 und den anteiligen BNE-Bilderbüchern

Der Anteil der BNE-Bilderbücher an allen Bilderbuchrezensionen liegt im Mittel betrachtet bei 3.7 %, wobei dieser Anteil über die Jahre erheblich variiert (Minimum in 2005 mit 0.0 %; Maximum in 2016 mit 9.6 %). Von den zehn Jahresdurchschnitten innerhalb der BNE-Weltdekade liegen sieben unterhalb des Gesamtdurchschnittswerts von 3.7 %, der Wert von 2012 entspricht genau dem Mittelwert. Zwar nehmen die absoluten Zahlen von BNE-Bilderbüchern nach Ablauf der UN Dekade deutlich zu, allerdings mit rückläufiger Tendenz in den Jahren 2017 (3.5 %) und 2018 (2.9 %). Entlang des Zeitverlaufs der BNE-Dekade zeigt sich im Ganzen betrachtet eine zögerlich verlaufende, nur geringfügige Zunahme von BNE-relevanten Bilderbüchern innerhalb des Analysesamples der vier Rezensionsorgane. Erst nach Ablauf der BNE-Dekade kristallisiert sich ein deutlicher Zuwachs an einschlägigen Titeln in den vier Organen heraus, insbesondere in den Jahren 2015 (5.6 %) und 2016 (Maximum mit 11 Buchtiteln bzw. 9.6 %, gemessen an allen Bilderbuchrezensionen). Analog zur Betrachtung bei *1001 Buch* zeigt auch hier eine dichotomisierende Betrachtung eine Ungleichverteilung. Während innerhalb der BNE-Dekade 22 BNE-Bilderbücher rezensiert wurden, fanden im anschließenden Vier-Jahres-Zeitraum sogar etwas mehr Werke mit BNE-Fokus ( $n=24$ ) Eingang in diese Rezensionsmedien bzw. -organe. Da immerhin 34 der 46 BNE-Titel, also knapp 74 %, aus den Rezensionen von *1001 Buch* in diese integrierte Datenanalyse eingehen, ist das weitgehend parallele Gesamtbild nicht überraschend: Im Verlauf der UN Dekade BNE treten BNE-sensible Bilderbuchrezensionen eher spärlich auf und nehmen nur zögerlich zu, während sich nach Ablauf der Dekade eine deutliche Zunahme von BNE-sensiblen Bilderbuchrezensionen feststellen lässt.

Die Verhältnisse bei den *Klima-Buchtipps* und *Drei für unsere Erde* können aufgrund veränderter Zuschnitte nicht unmittelbar als gemeinsame zeitliche Sequenz betrachtet werden. Aufgrund der fehlenden Daten ab März 2014 bis Dez 2015 und dem Wechsel des Reglements bei *DfuE* ist eine getrennte Darlegung angemessener (siehe Abbildung 16).

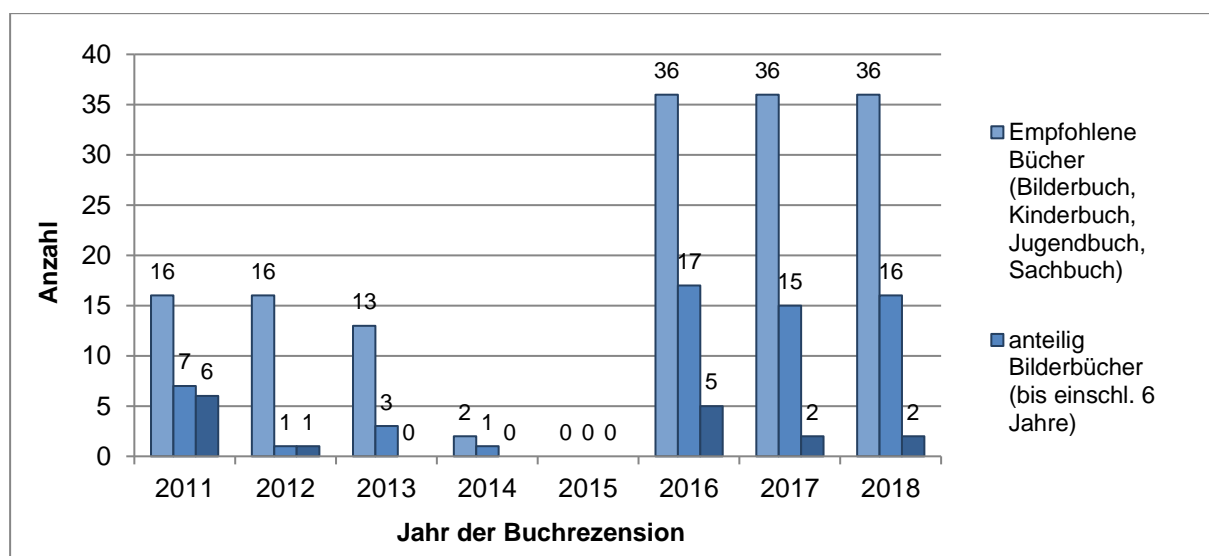


Abbildung 16: Anteile der Bilderbücher insgesamt und speziell der BNE-relevanten Bilderbücher an allen Empfehlungstiteln der *Klima-Buchtipps* (Juni 2011 bis Jan 2014) und der Online-Empfehlungen *Drei für unsere Erde* (Jan 2016 bis Dez 2018).

Anmerkung. Die Jahre 2014 und 2015 enthalten nahezu keine Daten, da keine Dokumentation hierzu recherchiert werden konnte (siehe Fußnote 61).

Bei den *Klima-Buchtipps* fallen die relativ hohen Anteile BNE-relevanter Bilderbücher im Jahr 2011 auf, was mit der thematischen Fokussierung bei Anker und Mayer (2013) in Beziehung zu setzen ist. In *DfuE* (ab 2016) umfasst knapp die Hälfte der Buchtipps Bilderbücher bis inkl. sechs Jahre, der Anteil an BNE-spezifischen Titel an diesen Bilderbüchern sinkt prozentual von 29 % (2016) auf 13 % (2017 und 2018).

#### 4.1.3 Die Thematisierung von BNE-Indexbegriffen

Wie in Kapitel 3.3.2 dargelegt, konnten für jedes Bilderbuch fünf Inhaltskodierungen aus dem BNE-Index vorgenommen werden, die für das jeweilige Bilderbuch die am intensivsten einbezogenen BNE-Themen angeben. Sofern weitere Themen im jeweiligen Buch in substantieller Weise enthalten waren, wurde dies in der Zusatzkategorie „Weitere Themen des BNE-Index enthalten“ [v219] pauschal, also ohne Angabe der weiteren Themen, codiert. Im Durchschnitt wurden  $M=4.6$  Inhaltskodierungen pro Bilderbuch vorgenommen. Bei 45 der 60 Bilderbücher des (Empfehlungs-)Katalogs wurde die Möglichkeit der Codierung von fünf Indexeinträgen voll ausgeschöpft, d.h. drei Viertel der analysierten und in den (Empfehlungs-)Katalog einbezogenen Bilderbücher beziehen ungeachtet der spezifischen Thematik des Bilderbuches mehrere Themenfacetten der BNE ein. Bei 31 dieser 45 Bilderbücher wurden darüber hinaus gehend noch weitere Inhalte gemäß des BNE-Index einbezogen. Dabei spielt auch die Art des Bilderbuchs eine Rolle. Bei Sachbilderbüchern ist es durch die Unabhängigkeit von einer narrativen Entfaltung theoretisch leichter möglich, verschiedene Themengebiete unter einem Dach zu vereinen. Exemplarisch sei das Werk *Löwenzahn und Schmetterling. Ein Naturgartenbuch für Kinder* von Martyn Cox (2010) genannt, in welchem neben den Themen Artenschutz, Biodiversität, Nahrungskette, Ökologie, Vogelschutz noch etliche weitere Inhalte des BNE-Index einbezogen wurden, z. B. Boden (Nr. 10) oder Lebensraumzerstörung (Nr. 27)<sup>65</sup>. Eine extreme Variante stellt das Pop-up-Sachbilderbuch *Schoko, Kleidung, Papier & Co. Alltagsdingen auf der Spur* von Christiane Dorion und Beverley Young (2015) dar. Neben den codierten Inhaltsbegriffen (Nr. 36, 37, 66, 68, 76) haben darin etwa 15 weitere Themen Eingang gefunden, so dass insgesamt etwa ein Fünftel des Indexkatalogs tangiert ist. Allerdings spiegelt die oben genannte Tendenz kein durchgängiges Muster wider: 8 der 21 Sachbilderbücher weisen keine weiteren Themencodierungen auf und gut ein Drittel bzw. 11 von den insgesamt 30 Büchern der Kategorie *Erzählendes Bilderbuch* weisen auch weitere Themenfacetten auf. Bei der Mehrzahl der 15 Bilderbücher, die weniger als 5 Themencodierungen erhalten haben, wurden mehr als ein Themenaspekt aufgenommen: Neun der 15 Bücher erhielten 4 Themencodierungen. Fünf Bilderbücher waren (BNE-)thematisch stärker fokussiert, so dass nur 3 Inhaltskodierungen zugewiesen wurden. Lediglich eine einzige BNE-Indexzuweisung (*Artensterben*, Nr. 5) erhielt das Werk *Der Traum des Tasmanischen Tigers* von Margaret Wild und Ron Brooks (2012). Die genauen Häufigkeiten, mit denen die 105 Begriffe des BNE-Index im Analysesample bearbeitet wurden, sind in dargelegt.

Für die Beurteilungsgüte der Bilderbücher spielt die Anzahl der Inhaltskodierungen per sei allerdings keine Rolle, da auch inhaltlich hochfokussierte Bilderbücher qualitativ anspruchsvoll

---

<sup>65</sup> Die Nummern bei den angegebenen Themen verweisen auf die BNE-Indexbegriffe in Anhang E) bzw. Anhang K).



sein bzw. gemäß des Analyseverfahrens uneingeschränkt empfehlenswerte Bewertungen erhalten können.

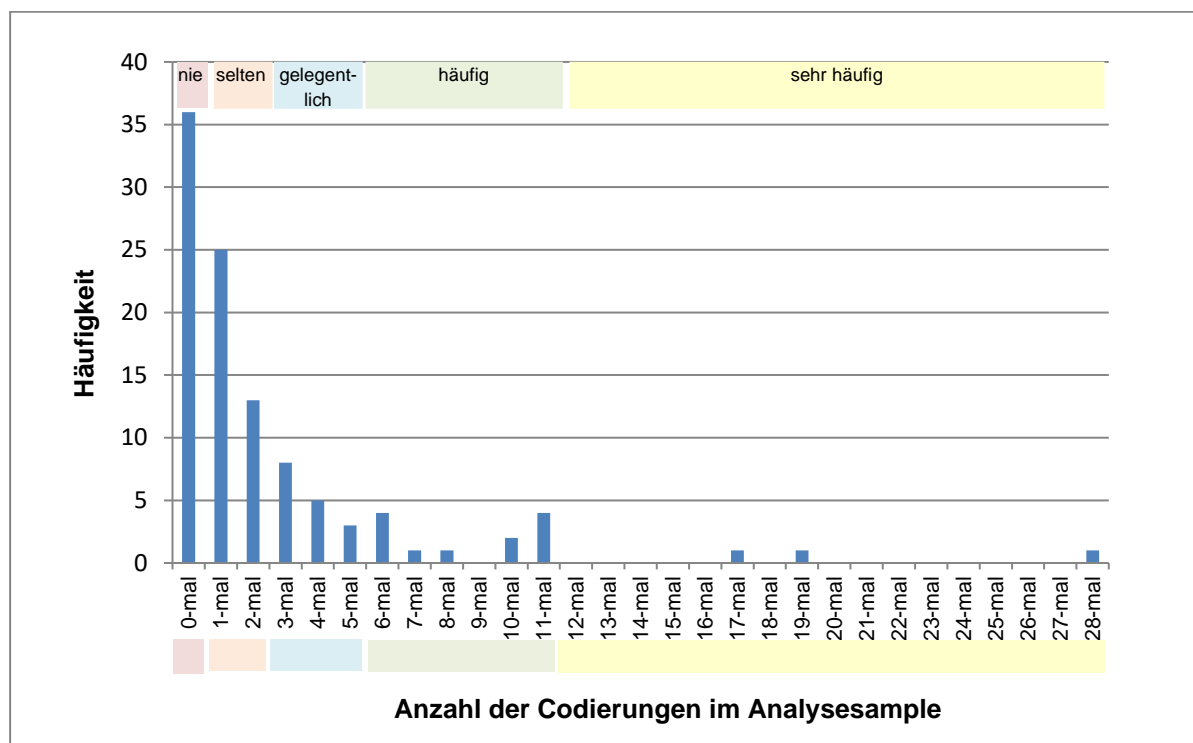


Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung für die Thematisierung der 105 BNE-Indexbegriffe im Analysesample (mit Zuordnung der definierten Kategorien).

Der Übersichtlichkeit halber wurden die aus den Rohwerten gebildeten Einzelhäufigkeiten (Minimum: 0; Maximum: 28)<sup>66</sup> in fünf Häufigkeitskategorien<sup>67</sup> gebündelt. Das Resultat, eine sog. „sekundäre Häufigkeitsverteilung“ (Eid et al., 2017, S. 145), zeigt Abbildung 18.

Einer kleinen Gruppe von *häufig* (11.4 %) oder *sehr häufig* (2.9 %) einbezogenen Themen steht ein weitaus größerer Teil von *selten* oder *nie* thematisierten BNE-Aspekten des Inhaltsindex gegenüber (zusammen 70.5 %). Die kleinste Gruppe der *sehr häufig* codierten Themen setzt sich aus der Trias von Artensterben bzw. Artenschutz (28-mal), Lebensstil (17-mal) sowie

<sup>66</sup> Die Angabe von Maßen der zentralen Tendenz ( $M=2.6$ ) ist aufgrund der stark linkssteilen Verteilung der Daten ( $Schiefe=3.2$ ) wenig aussagekräftig (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 164).

<sup>67</sup> Die Definition der Häufigkeiten wurde analog zur Definition im Tagungsbeitrag bei der 22. Internationalen Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB) an der Universität Wien (Fuchs, 2019a) und der Präsentation im Graduiertenkolleg an der PH Weingarten (Fuchs, 2019b) vorgenommen. Dabei wurde auf prozentual korrespondierende Häufigkeiten in den einzelnen Kategorien geachtet, so dass eine Vergleichbarkeit mit den Interimsdaten von 2019 (mit  $N=52$  Bilderbücher) gegeben ist. Die Kategorie *häufig* umfasst die anteilige Codierung der Indexbegriffe zwischen 10 % und 19 %. Während dies in Fuchs (2019a; 2019b) 6- bis 9-malige Codierungen bezeichnet (bezogen auf  $N=52$ ), umfasst es hier (aufgrund  $N=60$  Bilderbücher) die 6- bis 11-malige Codierung von Inhaltsbegriffen. Eine analoge Anpassung erfolgte in der Kategorie *sehr häufig*, die anderen Kategorien konnten unverändert beibehalten werden.

Umwelt- und Naturschutz (19-mal) zusammen. Die *häufig* einbezogenen Themen sind Biodiversität, Konsum /-verhalten, Ökosysteme, Regenwald /-abholzung (alle je 11-mal), Flächenverbrauch (7-mal), Klimawandel, Nutzpflanzen, Polyschmelze und Ressourcen /-verknappung (je 6-mal), Recycling und Umweltverschmutzung (je 10-mal) sowie der Aspekt Verantwortung (8-mal). Kontrastierend zu diesen relativ häufigen Themenbearbeitungen werden z. B. Themen wie Agenda 21, Armut, Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE (als Begriff), Erdöl, Greenpeace, Kernkraft, Kohle, Kohlenstoffdioxid / CO<sub>2</sub>-Emissionen, Ökologischer Fußabdruck und Umweltängste *nie* im Analysesample aufgegriffen.

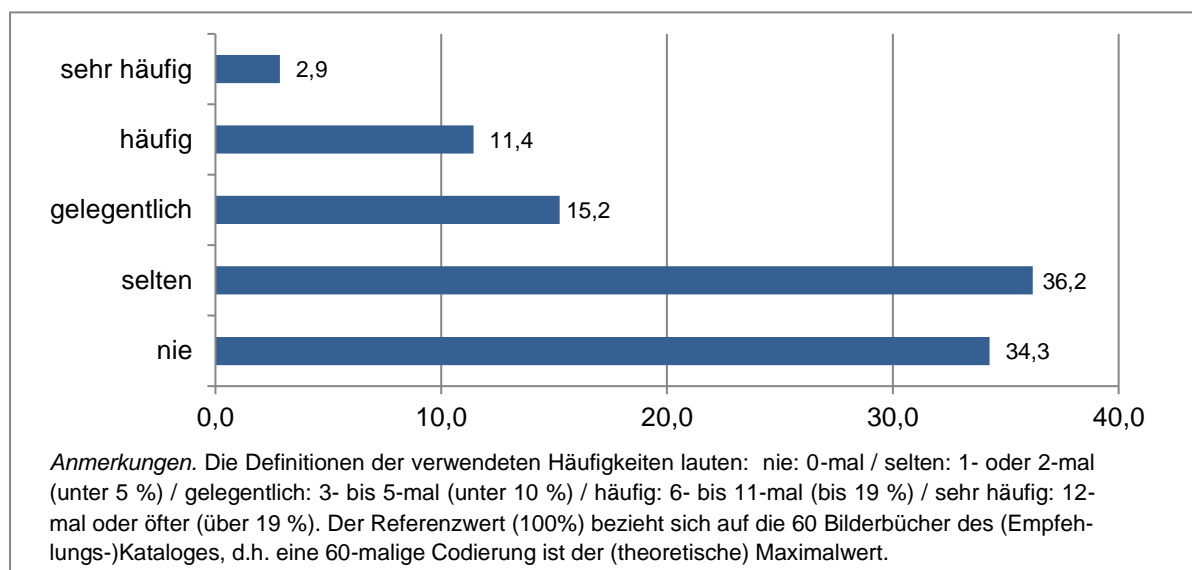


Abbildung 18: Prozentuale Thematisierung der 105 BNE-Indexbegriffe innerhalb des BNE- (Empfehlungs-)Katalogs (N=60 Bilderbücher).

Weitere BNE-relevante Facetten, welche durchaus auch für Kinder im KiTa-Alter aufgrund ihrer Präsenz in Alltag und Medien relevant sind, wie z. B. Antarktis, Treibhauseffekt, Energie/-verbrauch, Sonnen- oder Windenergie, Fragen von Fair Trade und Gerechtigkeit / soziale Probleme oder Themen der landwirtschaftlichen Erzeugung resp. Ernährung (Nutztiere, Intensiv- oder Ökologische Landwirtschaft) sowie Plastikmüll fanden nur *selten* Eingang in die rezensierten Bilderbücher des Samples. Auch zu überregional agierenden Verbänden des Umwelt- und Naturschutzes (BUND, NABU, WWF), zu deren Akteuren in der KiTa-Praxis z. B. über Projekte, Exkursionen oder eingeladene Referent:innen direkte Kooperationen gepflegt werden können, finden sich nur selten thematische Einbezüge in den analysierten Bilderbüchern. An der unteren Kategoriengrenze (3-malige Codierungen) der *gelegentlich* thematisierten BNE-Inhalte finden sich u. a. Arktis, Bevölkerungsexplosion, Globalisierung / Weltwirtschaft, Naturvölker / Indigene Bevölkerung, Szenario, Wasser /-kraft und Urbane Wildnis / Stadtökosysteme.

## 4.2 Umfang und Merkmale des (Empfehlungs-)Katalogs für BNE-Bilderbücher (Version 1)

Als Ergebnis der Analyse von BNE-relevanten Bilderbüchern aus dem Sample der verwendeten Rezensionsorgane wurden 60 Werke in den (Empfehlungs-)Katalog für BNE-Bilderbücher aufgenommen (siehe Anhang L). Der Katalog besteht aus zwei Teilen: Der umfangreichere erste Teil enthält die für BNE-Zwecke empfehlenswerten Bilderbücher (Nr. 1 bis 51). Der zweite Teil enthält eine Auswahl von Bilderbüchern, die nach Anwendung des ABVs als nicht für BNE-Zwecke geeignet eingestuft wurden (Nr. 52 bis 60). Die Parenthesen-Verwendung im Begriff *(Empfehlungs-)Katalog* macht jeweils deutlich, ob der ganze → (Empfehlungs-)Katalog (Nr. 1 bis 60) oder nur der → Empfehlungskatalog (Nr. 1 bis 51) gemeint ist. Auf eine Dokumentation der weiteren nicht-empfehlenswert beurteilten Werke wird aus Platzgründen verzichtet, zumal der Katalog primär der Nutzung für die pädagogische Praxis dienen soll. Um für die Praxis einen Empfehlungskatalog bereitzustellen, wurden die nicht-empfehlenswerten Titel diesen Büchern hinten angefügt. Beide Teile sind alphabetisch sortiert und zwecks Bezugsnahmen nummeriert.

Dem (Empfehlungs-)Katalog ist eine tabellarische Übersicht vorangestellt, welche für alle 60 Bilderbücher eine Zusammenschau der Ausprägung bezüglich der 20 BNE-Kriterien bietet. Die Idee der farbigen Gestaltung dieser Einschätzskalen im Sinne einer leserfreundlichen, den Vergleich erleichternden Aufbereitung wurde in Anlehnung an die Begleithefte der NAJU (Naturschutzjugend) zum Projekt „Fokus Biologische Vielfalt – von der Naturerfahrung zur politischen Bildung“ (2015) adaptiert. Ergänzend wird für jedes Bilderbuch die Empfehlungsstufe (von 1 bis 4) und die Altersgruppe (z. B. 3-4 J.) als primäre Adressatengruppe angegeben.

Im Folgenden werden Umfang und wichtige Merkmale des (Empfehlungs-)Katalogs näher beleuchtet, die den Blick für den Katalog insgesamt schärfen sollen.

Der Empfehlungskatalog umfasst 51 Bilderbücher. Neun weitere Bilderbücher aus der Kategorie *nicht für BNE-Zwecke zu empfehlende* Bilderbücher werden bei der folgenden deskriptiven Analyse der Vollständigkeit halber mit einbezogen. Um eine Konfundierung zwischen zu empfehlenden und nicht zu empfehlenden Bilderbüchern auszuschließen, werden bei den Feinanalysen die jeweiligen Zuordnungen zu den Empfehlungskategorien transparent gemacht.

Wie sich die Häufigkeiten der jeweiligen Empfehlungskategorien auf die 60 Titel verteilen, zeigt Tabelle 8.

Tabelle 8:

Häufigkeiten der Empfehlungskategorien zum Einsatz der Bilderbücher für die BNE

Nicht empfehlenswert	Bedingt empfehlenswert	Empfehlenswert	Besonders empfehlenswert	Σ
9	16	19	16	60
15.0 %	26.7 %	31.6 %	26.7 %	100 %

Hinsichtlich der vier differenzierten Bilderbucharten (siehe Kapitel 2.5.4) ergibt sich eine heterogene Verteilung, wobei das erzählende Bilderbuch mit 30 Titeln am häufigsten im Empfehlungskatalog vertreten ist. In Tabelle 9 wird die Zuordnung der 60 Werke auf die vier Bilderbuchformen wiedergegeben.

*Tabelle 9:*

Verteilung der 60 Bilderbuchtitel des Empfehlungskatalogs auf die vier Bilderbuchformen

Sachbilderbuch	Erzählendes Bilderbuch	Sondertypen des Bilderbuchs	Sonstige	Σ
21	30	7	2	60
35.0 %	50.0 %	11.7 %	3.3 %	100 %

*Anmerkungen.* Sachbilderbuch: Schließt das Erzählsachbuch bzw. narrative Sachbilderbuch, das Experimentierbuch, das Tierbuch und vergleichbare Formen ein. Sondertypen des Bilderbuchs: Bezeichnet die Aufklapp-, Zieh-, Dreh-, Bewegungs- und Spiel-Bilderbücher. Auch die Buchformate mit digitalen Erweiterungen (z. B. tiptoi®-Bilderbücher) werden hier eingeordnet. Sonstige: Umfasst z. B. das Märchen- oder das religiöse Bilderbuch (sog. Adaptionen nach Abraham & Knopf, 2014)

Zu den sieben Sondertypen wurden die beiden Photicular® Bücher von Kainen und Kaufmann (2015; 2016), die beiden Pop-up-Bilderbücher von Dorion und Young (2015) sowie Boisrobert und Rigaud (2016), das Klappen-Bilderbuch von Erne und Baumann (2016), das tiptoi® - Bilderbuch von Friese und Ebert (2016) und das ausgestanzte Bilderbuch (Lochbilderbuch) von Lee (2013) gezählt. In die Kategorie *Sonstige* wurden das legendenbasierte Werk *Der Tigerprinz* (Jianghong, 2005) und das Mitmach-Bilderbuch von Sbampato (2015) einbezogen.

Bei der Verteilung der 60 Bilderbücher auf die Kategorien der Altersempfehlung wurden grundsätzlich die Angaben der Buchverlage zu den publizierten Bilderbüchern herangezogen. Hierbei muss bedacht werden, dass aufgrund des ökonomischen Interesses der Verlage die Altersangaben zu niedrig angesetzt sein könnten. Daher wurden die Angaben im Zuge der Buchanalyse auf (entwicklungspsychologisch und rezeptionswissenschaftlich basierte) Plausibilität überprüft und in insgesamt 14 Fällen unter Angabe der Begründung modifiziert. Einen vergleichenden Überblick zu den Altersangaben der Buchverlage resp. der vorgenommenen Modifikationen und Zuordnungen bietet Abbildung 19. Bei 11 Bilderbüchern konnten über die Recherche keine altersbezogenen Verlagsangaben ermittelt werden, da manche Verlage generell darauf verzichten oder die z. T. älteren Werke nicht mehr auf der Verlagshomepage aufgeführt sind. In jeweils zwei von diesen Fällen wurden die Altersempfehlung ersatzweise anhand von Rezensionen bzw. Angaben aus dem Buchhandel verwendet. Die sieben noch bestehenden Lücken wurden durch eigene, begründete Alterseinschätzungen geschlossen. Bezogen auf die 49 Titel mit vorhandenen Altersangaben der Verlage wurde in sieben Fällen die Vorgabe durch d. Verf. um ein Jahr nach oben korrigiert und somit eine moderat konservativere Alterszuordnung vorgenommen. Bei sieben weiteren Bilderbüchern wurde die Alterseignung hingegen bereits für ein jüngeres Alter als rezipierbar eingestuft, d.h. die Altersangabe

wurde um ein Jahr gesenkt. Auch diese Modifikationen werden bei den Buchanalysen begründet, teilweise handelt es sich um spezifische Bedingungen, welche bei der Begleitung durch die pädagogische Fachkraft zu beachten sind, wenn das jeweilige Buch bereits für eine jüngere Altersgruppe eingesetzt würde.

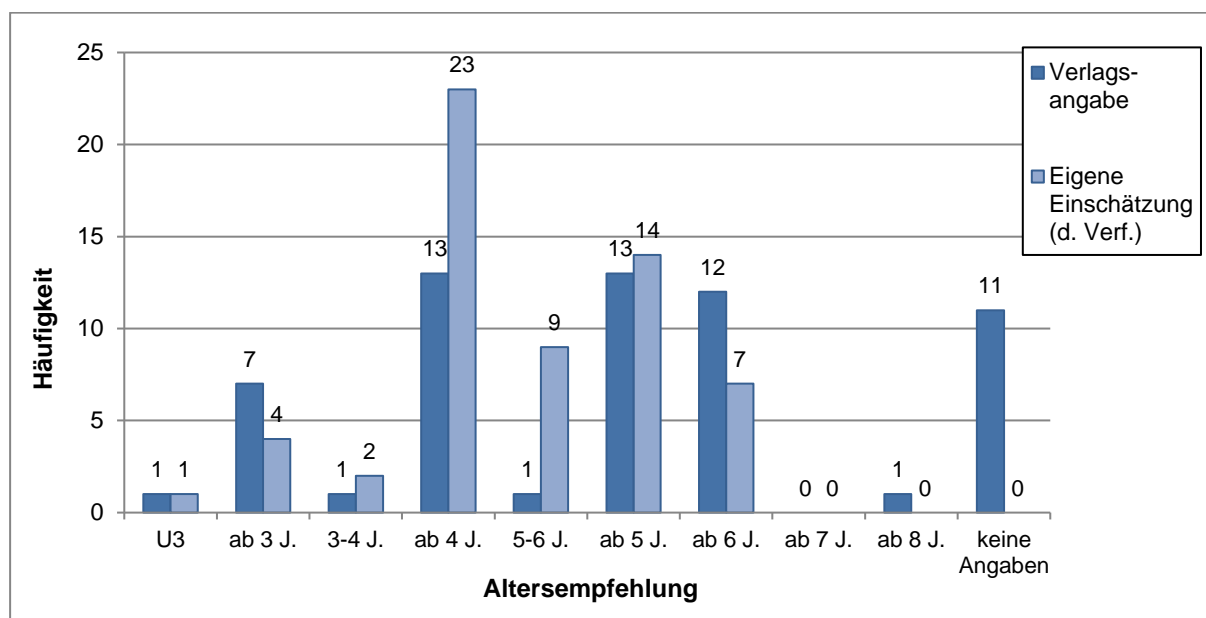


Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung der 60 Bilderbücher des (Empfehlungs-)Katalogs auf die vorgegebenen Alterskategorien, differenziert nach Verlagsangaben und z.T. davon abweichenden Einschätzungen d. Verf.

Mit Blick auf die weitere Analyse und die anvisierte Praktikabilitätsstudie stellt sich die Frage einer Reduktion der neun, sich z.T. auch überschneidenden Alterskategorien, die von den verschiedenen Buchverlagen verwendet wurden. Im ersten Schritt können die beiden Kategorien „ab 7 J.“ und „ab 8 J.“ weggelassen werden, da sie das Analyse-Alter der Untersuchung überschreiten<sup>68</sup>. Im zweiten Schritt wird eine Bündelung der überlappenden Kategorien unter Zugrundelegung der eigenen Alterseinstufungen vorgenommen, so dass drei Alterscluster resultieren: Der Bereich Kinder unter Drei Jahren (U3) und die Kategorien 3-4 Jahre bzw. 5-6 Jahre (siehe Tabelle 10). Die letztgenannte Kategorie impliziert die Verwendung der Bücher auch für ältere Kinder z. B. in der Grundschule für eine vertiefende Auseinandersetzung. Der nahezu unbesetzte Altersbereich U3 wird auf das Alter 2 Jahre eingegrenzt, da eine noch frühere BNE-Thematisierung aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht als sinnvoll erachtet wird. Mit dieser Vereinfachung auf drei Alterskategorien liegt eine pragmatische, für die elementarpädagogische Praxis hinreichend genaue Gruppierung vor, die bei der Auswahl von entwicklungsadäquaten BNE-Bilderbüchern eine Orientierungsfunktion bieten kann. Auf ein noch wei-

<sup>68</sup> Bei dem einzigen Bilderbuchexemplar „ab 8 J.“ handelt es sich um das Werk von Martin Brown: *Tiere, die kein Schwein kennt* (2017). Die Begründung für die vom Verfasser (W. F.) vorgenommene Alterseinstufung ab 5 Jahren wird in der Buchanalyse dargelegt (siehe Anhang L).

ter ausdifferenziertes Alterskategoriensystem wird bewusst verzichtet, um keine Scheingenaugigkeit der Alterszuordnungen zu suggerieren.

*Tabelle 10:*

Alterscluster der Bilderbucheinstufungen, bezogen auf den (Empfehlungs-)Katalog mit den Einschätzungen d. Verf.

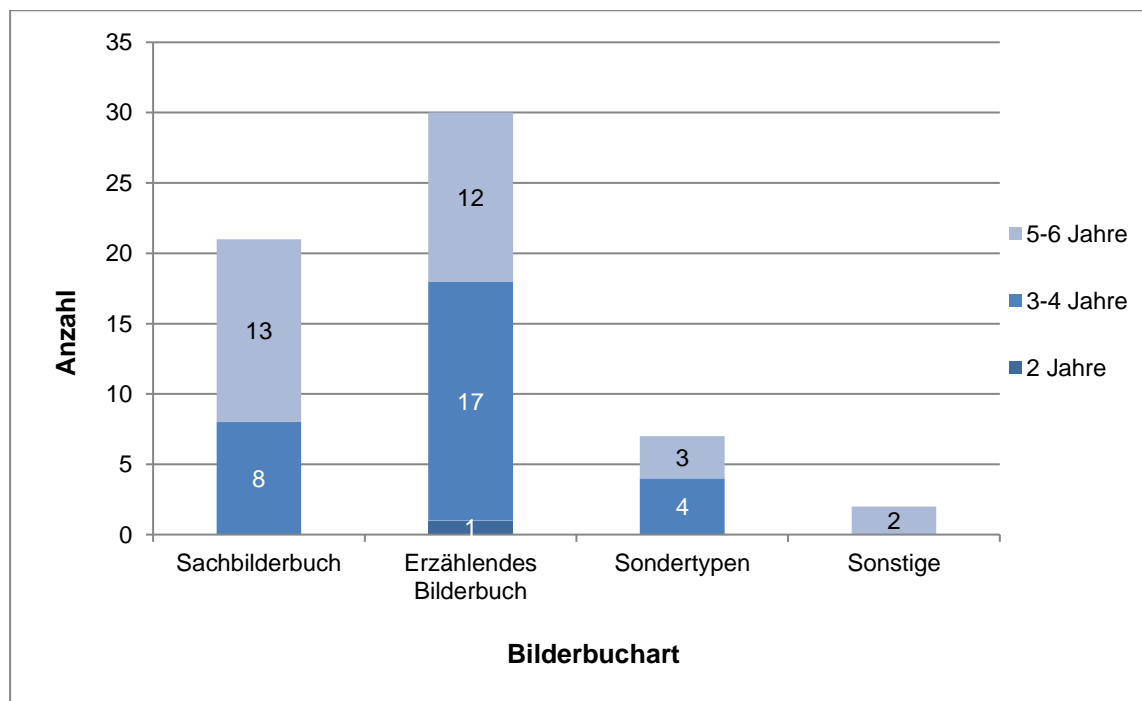
2 Jahre	3-4 Jahre	5-6 Jahre (und älter)	Σ
1	29	30	60
2 %	48 %	50 %	100 %

*Anmerkungen.* Wie aus Abbildung 19 ersichtlich, entfällt der weitaus größere Anteil der Bilderbücher der Kategorie *3-4 Jahre* auf die Vierjährigen, hingegen ist die Kategorie *5-6 Jahre* ausgewogener in den innerkategorialen Zuordnungen.

Die 60 Titel des Katalogs verteilen sich nahezu gleichmäßig auf die mittlere und höhere Alterskategorie.

Inwiefern sich Unterschiede in den relativen Verteilungen zwischen den drei Kategorien Bilderbuchformen, Empfehlungsstufen und Alterscluster zeigen, wird im Folgenden dargestellt.

Die Verteilung der drei Alterscluster auf die vier Bilderbuchformen zeigt Abbildung 20.



*Abbildung 20:* Verteilung der drei Alterscluster auf die vier Bilderbucharten

Bei den beiden quantitativ stark besetzten Bilderbuchformen ist für die beiden Altersgruppen *3-4 Jahre* und *5-6 Jahre* eine gewisse Auswahl an Bilderbüchern verfügbar. Auch unter den Sondertypen finden sich für diese beiden Alterskategorien ein paar Beispiele.

Den Zusammenhang zwischen Altersclustern und Empfehlungsstufen stellt Abbildung 21 dar.

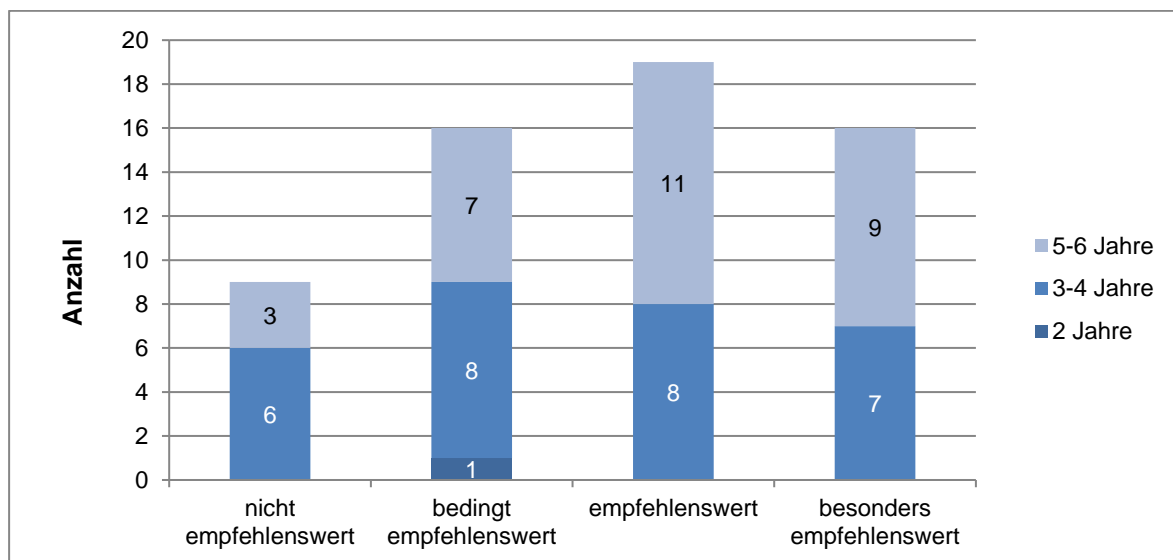


Abbildung 21: Verteilung der Alterscluster auf die Empfehlungsstufen

Da die Verteilung der Empfehlungsstufen in den beiden Altersstufen des Kindergartenalters überwiegend ausgewogen ist, kann nicht von einer grundsätzlichen Eignungsaffinität einer der beiden Altersgruppen gesprochen werden. Für die Gruppe der 2-jährigen Kinder kann mangels Vergleichsdaten keine Aussage gemacht werden.

Die Beziehungen zwischen den Bilderbuchformen und Empfehlungseinstufungen visualisiert Abbildung 22.

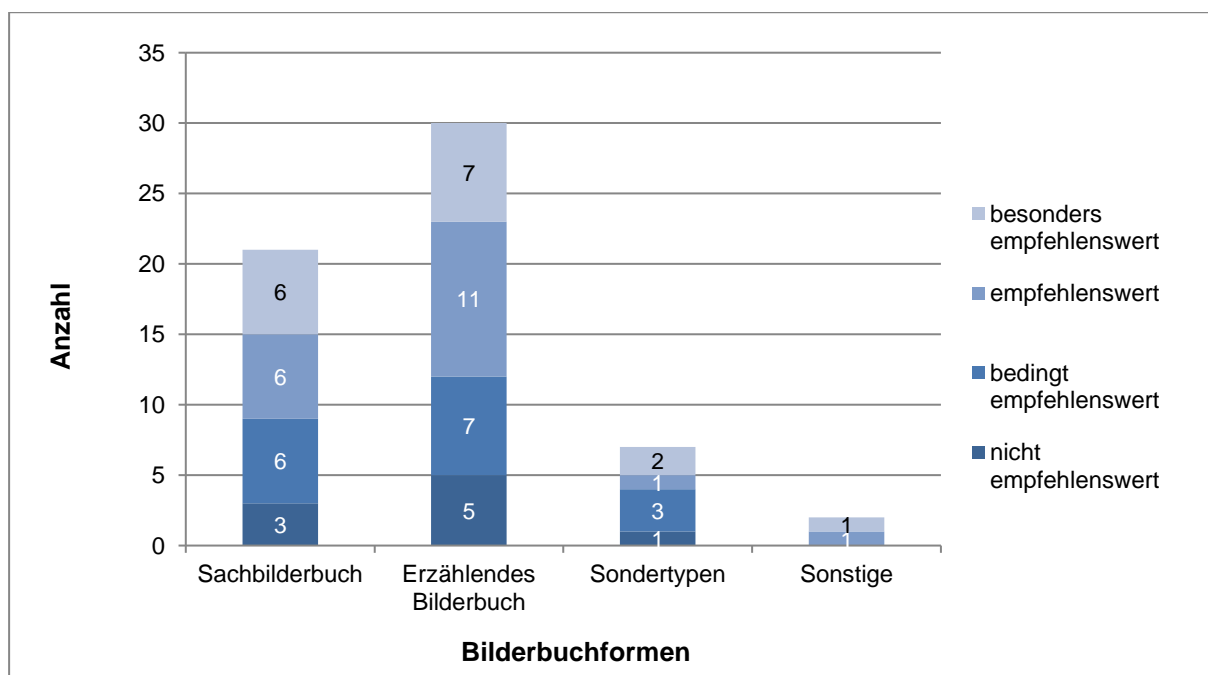


Abbildung 22: Beziehung zwischen Bilderbuchformen und Empfehlungseinstufungen

Es zeigt sich, dass keine der Bilderbuchformen per se zu einem Ausschluss einer Empfehlungseinstufung führt. In den beiden stark besetzten Formen (Erzählendes und Sachbilderbuch) sind alle vier Empfehlungseinstufungen vertreten, zudem in einem recht ausgewogenen Maße. Auch die quantitativ geringer besetzte Kategorie der *Sondertypen* ist mit jeder der Empfehlungsstufen kombiniert aufgetreten.

### **4.3 Exemplarische Ergebnisdarstellung zur mehrdimensionalen Bilderbuchanalyse und –beurteilung**

Aus dem (Empfehlungs-)Katalog der 60 analysierten und beurteilten Bilderbücher werden im Folgenden je zwei Beispiele für die vier Empfehlungskategorien vorgestellt. Der vollständige (Empfehlungs-)Katalog befindet sich im Anhang L), wobei auf die hier integrierten Werke im Anhang unter Angabe der bibliographischen Angaben auf dieses Kapitel 4.3 zurückverwiesen wird. Diese Aufspaltung der Darstellung wurde vorgenommen, damit im Hauptteil die Anwendung des ABVs in den vier Empfehlungsabstufungen anhand von Beispielen demonstriert werden kann. Da jedes Buch eine dazu adäquate Herangehensweise anstelle eines schematischen Abarbeitens des ABVs erfordert (siehe Kapitel 3.3.2), entfaltet sich der Einblick in das hier entwickelte ABV im Zuge der Vertiefung und vergleichenden Rezeption der Beispielanalysen. Um den Argumentationsstrang zu den weiteren Ergebnisdarstellungen von Teil A und der Fortsetzung der Erprobung des ABVs in Teil B durch die Beispiele nicht zu stark zu unterbrechen, wurde diese Splittung zwischen Hauptteil und Anhang L) vorgenommen. Da im Zuge der Überprüfung und Optimierung des ABVs eine Modifikation (Vereinfachung des ABVs) vorgenommen wurde, wird bei sechs der acht Bilderbuchanalysen (die in die Praktikabilitätsstudie aufgenommen wurden) bereits als Vorgriff die Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien angegeben (Beta-Version des ABVs). Die Erläuterungen hierzu werden in Teil B ausgearbeitet.

#### **4.3.1 Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚nicht empfehlenswert‘**

Die einbezogenen neun nicht-empfehlenswerten Bilderbücher wurden in verschiedenen Publikationsorganen des Untersuchungssamples rezensiert. Es handelt sich durchwegs um Titel, die aufgrund der inhaltlichen Anlage für eine BNE-Thematisierung geeignet wären und beim Großteil dieser Bilderbücher wies auch die Rezension auf die Nachhaltigkeitsthematik oder zumindest auf eine ökologische oder Umweltbildungsperspektive hin. Aus den in den Beurteilungen angegebenen Gründen konnte keine Empfehlung ausgesprochen werden. Mit ihrem Einbezug in der nachfolgenden Beschreibung soll den Nutzern des Empfehlungskataloges eine Kontrastfolie bereitgestellt werden, die zur Erhöhung der Sicherheit in der Anwendung des ABVs und der abschließenden Empfehlungsbeurteilung beitragen kann.

[Hinweis: Die nachfolgenden Angaben bei „Datensatz“ im Abschnitt „Bibliographie“ bezeichnet *nicht* die Nummer im (Empfehlungs-)Katalog, sondern dient der Identifikation in den angelegten Datenbanken; d. Verf.]



## Beer, Hans de (2017). Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische.

### Bibliographie:

Beer, Hans de (2017). *Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische*. Zürich: NordSüd.

Erstausgabe: 2017

Datensatz: 25

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 24

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuchs

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Arktis, Klimawandel, Polschmelze, Umweltprobleme

Themencodes: 3, 39, 65, 83

Weitere BNE-Themen: Nein

#### Inhalt

Im Frühjahr kommen Lars, der kleine Eisbär, und seine Eltern aus ihrer Winterhöhle im hohen Norden der Arktis wieder ins Freie. Lars hört seine Eltern darüber klagen, dass es viel zu warm für diese Jahreszeit ist und dies bringt das Eis zum Schmelzen. Zudem kommen seit einiger Zeit immer mehr Menschen in die früher so stille Fischbucht, dem angestammten Jagdrevier der Eisbären. Dieses Zwiegespräch weckt die Neugier von Lars an der Fischbucht und schon am folgenden Tag macht er sich allein auf den Weg. Dort angekommen, bemerkt Lars sogleich, dass die Fischbucht im Vergleich zum vorangegangenen Jahr weniger zugefroren ist und im Wasser kann er keine Fische in der sonst so fischreichen Bucht entdecken. Beim Tauchen nach Fischen lernt er zwei weitere Tiere auf Nahrungssuche kennen,



„Kleiner Eisbär – Lars und die verschwundenen Fische“ von Hans de Beer © 2017 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (Cover)

die Robbe Berti und die Seeschwalbe Isa. Zunächst streiten sie sich um das knapp gewordene Futter und weisen jeweils den anderen die Schuld am Verschwinden der Fische zu, doch dann durchquert plötzlich ein riesiges Containerschiff die eisfreie Fahrinne der Fischbucht. Die drei Gesellen schlussfolgern, dass die Fische aufgrund der Verwirbelungen und unterseeischen Turbulenzen, hervorgerufen durch das Lastschiff, verschwunden sind. In der Folge entdecken sie auch, dass neuerdings eine Funkstation

auf dem Hügel oberhalb der Bucht errichtet wurde und eine große Boje als Schifffahrtsmarkierung in der Fischbucht angebracht wurde. Ohne lange nachzudenken, machen sie sich daran, die Funkstation und die Boje durch gemeinsame Anstrengung und mittels der herbeigerufenen Hilfe eines Schwarmes verschiedener Seevögel und einer großen Gruppe von Robben zu zerstören. Die Seevögel picken und hacken solange auf die meterhohe, mit Eisen- und Maschendraht umzäunte Funkstation ein, bis diese „als ein rauchender Trümmerhaufen“ (S. 16) funktionsuntauglich am Boden liegt (siehe Abb.: Beer, 2017, S. 16).

Auch die Boje wird zerstört bzw. durch die gemeinsame Anstrengung aller Robben (bzw. Seehunde) versenkt, indem sie die Boje an den Befestigungsdrähten unter Wasser ziehen und das Meerwasser in die von Lars geöffnete Luke eindringen kann (siehe Abb.: Beer, 2017, S. 21-22).



Nun kann wieder die frühere Ruhe in die Bucht einkehren: „Das Eis schließt sich langsam und bald schon tummeln sich auch wieder Fische im Meer. Es gibt mehr als genug Nahrung für alle“ (S. 24). Die drei inzwischen befreundeten Tiere Lars, Berti und Isa treffen sich den weiteren Sommer über regelmäßig zum gemeinsamen Fischessen in ihrer Bucht, so dass die bedrohliche Ausgangssituation mit einem Happy End abgeschlossen wird.

Nun kann wieder die frühere Ruhe in die Bucht einkehren: „Das Eis schließt sich langsam und bald schon tummeln sich auch wieder Fische im Meer. Es gibt mehr als genug Nahrung für alle“ (S. 24). Die drei inzwischen befreundeten Tiere Lars, Berti und Isa treffen sich den weiteren Sommer über regelmäßig zum gemeinsamen Fischessen in ihrer Bucht, so dass die bedrohliche Ausgangssituation mit einem Happy End abgeschlossen wird.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Geschichte wird überwiegend aus der Perspektive von Lars und seinen beiden Freunden, der Seeschwalbe Isa und der Robbe Berti, erzählt bzw. in ihren Dialogen entwickelt, wobei der Figur von Lars eine tendenziell zentrale Stellung zugeordnet wird. Die Art der Fokalisierung kann als „interne Fokalisierung“ (Martínez & Scheffel, 2019, S. 70) charakterisiert werden, d.h. die Geschichte wird aus der jeweiligen Sicht der Figuren erzählt („= aktorial“; ebd., S. 68) und entfaltet sich als „variable interne Fokalisierung“ (ebd., S. 70) in der Aufeinanderfolge der Beiträge der Figuren. Die äußeren Rahmenbedingungen der Handlung werden knapp skizziert, im Wesentlichen wird die Episode der Entdeckung und Zerstörung der menschlichen Eingriffe in das bisherige Fischparadies der kleinen Fischbucht ausgeführt. Dabei werden immer wieder kurze Dialoge zwischen den drei Hauptfiguren eingeflochten, die zur Auflockerung beitragen und eine höhere Situationsnähe der Erzählung bewirken. Die Dialoge nehmen tendenziell kindliche Umgangssprache auf, wie z. B. im Satz: „Ich finde es doof, wie du hier herumplanschst...“ (S. 9). Die Satzstrukturen sind wenig komplex, allenfalls eine Nebensatzkonstruktion

wird einbezogen, was als Anpassung an die jüngere Zielgruppe (ab 4 Jahren) zu sehen ist. Der etwas über dem Mittelbereich einzuordnende Textumfang von etwa acht bis neun Sätzen pro Seite erzählt die Geschichte weitgehend eigenständig, so dass die Bilder eher eine illustrierende als eigenständige narrative Funktionen erhalten.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 1: >>Viel zu warm<<, brummt Vater Eisbär. >> Es ist noch wärmer als im letzten Jahr!<<. [...] >>Also ehrlich<<, sagt die Mutter besorgt, >>diese Hitze lässt nicht nur das Eis schmelzen, sie bringt auch immer mehr Menschen her. Schon seit Wochen sind sie dort drüben in der Fischbucht!<<
- S. 9: Ein riesiges Containerschiff steuert durch die schmale Bucht. Hinter dem Schiff schwappt und planscht es. Eisschollen prallen gegeneinander. Der Vogel seufzt: >>Seht ihr, das ist der Grund, weshalb es hier keine Fische mehr gibt. Wegen der Schiffe, die hier seit kurzem herumrumpeln!<<
- S. 12: >>Vor ein paar Wochen haben die Menschen dort drüben eine Funkstation gebaut und ein Stück weiter vorne eine große Boje ins Meer geworfen. Seitdem wirbeln die großen Schiffe hier alles durcheinander und fast alle Fische sind verschwunden.<<
- S. 22: Auf Bertis Zeichen hin tauchen alle Seehunde unter. Zugleich ziehen sie am Kabel, und langsam sackt die Boje immer tiefer ins Meer, bis die geöffnete Luke unter dem Wasserspiegel liegt. Und dann geht alles blitzschnell: Die Boje läuft voll und sinkt wie ein Backstein in die Tiefe.
- S. 24: Endlich kehrt wieder Ruhe in die Bucht ein. Das Eis schließt sich langsam und bald schon tummeln sich auch wieder Fische im Meer. Es gibt mehr als genug Nahrung für alle.

### **1.3 Bild**

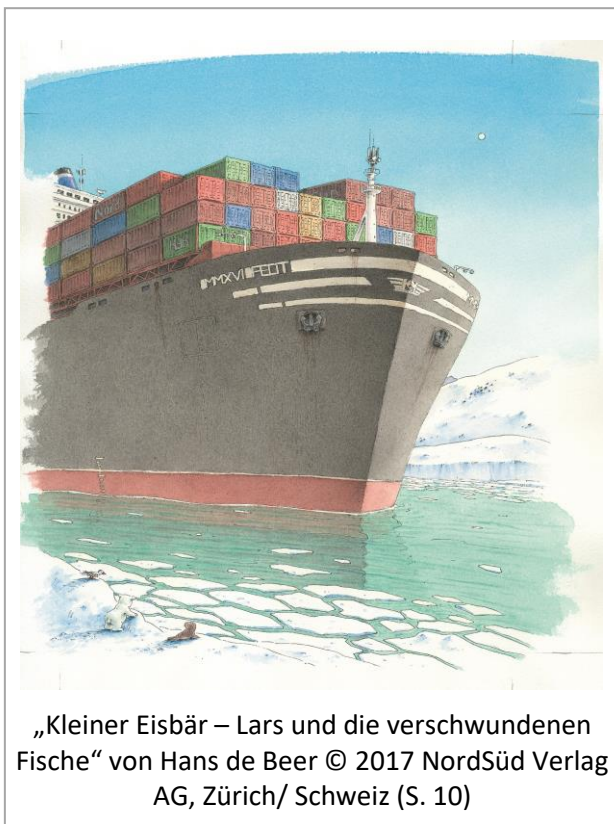
Bildnerischer Stil: Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Jede Doppelseite folgt dem gleichen Gestaltungsprinzip: Auf einer Seite findet sich eine textfreie Illustration und auf der gegenüberliegenden Seite eine Kombination aus Text und dazwischen gefügtem Bildausschnitt, der zumeist die Textpartie in zwei gleich große Hälften unterteilt. Dies ermöglicht auf der textfreien Seite das Eintauchen in die Bildszene ohne ablenkenden Text. Die Bildelemente sind durchwegs gut zu erkennen, was durch die klare Linienführung der Zeichnungen begünstigt wird, zudem ist die Zahl der Bildelemente recht begrenzt und weitgehend auf den Inhalt der Textseite beschränkt. Darüberhinausgehende Elemente finden sich nur marginal, lediglich die umgebende Landschaft wird durch angedeutete Hügelketten in der weiteren Ferne oder treibende Eisschollen im Umfeld des Szenenfokus einbezogen. Zusätzliche Bildelemente, die in vielen Bilderbüchern eine ergänzende, oft unterhaltsame Nebenbühne schaffen oder zu weiteren Entdeckungen und Gesprächsanlässen Nahrung geben, sind nicht enthalten. Der erzählende Text trägt weitaus mehr zur Entfaltung der Geschichte bei als die Bilder, da diese kaum über textuelle Informationen hinausgehen, von Landschaftsvisualisierungen einmal abgesehen. Die hierdurch entstehende Redundanz erleichtert auch der jüngeren Zielgruppe (ab 4 Jahren) ein umfassendes Verstehen der Handlungsvollzüge. Allerdings werden durch das mimisch-gestische Ausdrucksverhalten der drei Kameraden, insbesondere auch des Blickverhaltens wichtige Informationen über innere Zustände oder die Konnotation der sozialen Interaktion geboten, wenn die Tiere z. B. schmunzelnd, staunend, fragend oder glücklich dreinblickend miteinander umgehen. Das Ausdrucksverhalten der Tiere weist deutlich anthropomorphisierte Züge auf, zudem entsteht durch den dezenten Einbezug des Kindchenschemas eine leicht verniedlichende Darstellungsweise, die sich wenig für eine sachorientierte Darstellungsform über das Leben der arktischen

Tiere eignet. Insgesamt wirken die vorwiegend mit Aquarellfarben kolorierten Zeichnungen leicht und unbekümmert, selbst die Seite mit dem riesigen Containerschiff verliert durch die wässrigen bzw. halbtransparenten Farben etwas an Bedrohlichkeit, was die inhaltliche Aussage etwas abschwächt (siehe Abb.: Beer, 2017, S. 10).



Allerdings wird der Bedrohungseffekt und die Unterlegenheit der drei Freunde durch die Wahl der „Untersicht“ (Krichel, 2020, S. 85) und des Größenkontrasts (seitenfüllendes Schiff vs. Lars und seine zwei Freunde im linken unteren Eck) deutlich gemacht. So wird durch den Bildaufbau des jeweils von links in die Szene eindringenden Containerschiffes eine deutliche Kontrastierung zwischen menschlichem Eingriff und Verletzbarkeit der dort lebenden Tiere erkennbar. Entgegen der Textaussage werden die beschriebenen umweltschädlichen Turbulenzen, die die Frachter verursachen sollen, nicht im Bild sichtbar (S. 9-10). Diese eigentlich bedrohlichen Szenen wirken daher zu statisch, zu geglättet, um die potenzielle Bedrohung des maritimen Ökosystems durch die vordringende menschliche Technik vor Augen zu führen.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Ja

FSC MIX C043106

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Obwohl das vorliegende Werk in den Verlagsangaben damit beworben wird, dass sich der kleine Eisbär Lars nun auch für Umweltthemen engagiert (NordSüd Verlag AG, 2018a), vermag die dazu dargebotene Geschichte dieses Versprechen nicht einzulösen. Nahezu keines der für die BNE-Analyse entwickelten Beurteilungskriterien findet in dem Buch einen Widerhall. Zu simpel und zu unrealistisch sind die Situationsbeschreibungen, die Ursachenanalyse und die im Grunde gänzlich naive Konfliktlösung, als dass für die Kinder daraus Einsichten für Nachhaltigkeitsthemen gewonnen werden könnten. Sie erfahren lediglich, dass das Eis durch die zunehmende Wärme (Woher kommt diese denn?) etwas mehr als im Vorjahr schmilzt und dass mehr Schiffe durch die Bucht fahren (Warum?), geleitet von technischen Hilfsmitteln wie Sendemast und Boje. Und dass Fische (Welche?) durch die Turbulenzen der Schiffe verschwinden (Wohin?). Doch nach der Darstellung dieses an sich zutreffenden, nur oberflächlich angerissenen Ausgangsszenarios kommen keinerlei vertiefende, inhaltlich stimmige Beschreibungen von Hintergründen, potenziellen Auswirkungen kurz- oder mittelfristiger Art, geschweige denn auch nur annähernd sinnvolle Lösungsfindungen für den angedeuteten Zugriff der großen Industrie- und Handelsunternehmen auf die arktischen Rohstoffe und der damit verbundenen Nutzung der klimabedingt sich eröffnenden neuen Transportwege für Containerschiffe. Auch wenn der NordSüd-Verlag angibt, der Autor Hans de Beer setze sich in diesem Buch „... mit hochaktuellen Umweltthemen auseinander“ (NordSüd Verlag AG, 2018a), so schlägt sich dies in der Ausdifferenzierung der Geschichte selbst nicht nieder. Vielmehr verteidigt hier eine kleine Gruppe von Individualisten ihre vorgeliebig qua Naturrecht angestammte Heimat ohne weiteres Hinterfragen der Vorgänge und Veränderungen in ihrem Lebensraum, indem sie auf die gewaltsame Zerstörung der technischen Vorboten einer für sie undurchschaubaren Entwicklung setzen. Ein demolierter Sendemast und eine versenkte Boje als Äquivalent für die Lösung von epochalen Umweltproblemen zu präsentieren, ist selbst für die jüngere Zielgruppe keineswegs „klug und für Kinder verständlich“ (NordSüd Verlag AG, 2018a), wiegt es sie doch in der Illusion, zu einer radikalen Lösung ohne Verständigung und Befassung mit den Motiven der dahinterstehenden Akteure gelangen zu können. Dass durch die Zerstörung der (Elektro-)Schrott der Sendeanlage bzw. der Boje noch Jahrtausende lang in der Arktis verbleiben wird, ist eine weitere Inkonsistenz zum postulierten Umweltengagement des Kleinen Lars. Paradoxerweise endet die Geschichte damit, dass schon nach einiger Zeit (im Kontext der Darstellung handelt es sich dabei um einige Tage oder nur wenige Wochen) das Eis wieder gefriert und die Fische wieder zurückkehren, so dass es „mehr als genug Nahrung für alle“ (S. 24) gibt (siehe Abb.: Beer, 2017, S. 24).



Dies korrespondiert in keinerlei Weise den Langzeitschädigungen, die bei Eingriffen in die polaren Regionen die Folge sind (vgl. Hutter et al., 2012, S. 74 f.) und verunmöglicht so ein wirkliches Verständnis ökosystemischer Zusammenhänge. Überhaupt wird das komplexe arktische Ökosystem nicht in den Blick genommen. Nicht nur verbündet sich der kleine Eisbär mit

seinem potenziellen Beutetier, dem Seehund, sondern blendet weitere Vertreter der arktischen Fauna völlig aus. Aus biologischer und technischer Perspektive treten weitere Ungereimtheiten zutage. Zum einen ist die Gleichsetzung von Robbe und Seehund begrifflich unscharf, da die Robben systematisch betrachtet eine Säugetierordnung sind, die neben den Seehunden noch weitere Tierfamilien, z. B.

Walross und Ohrenrobben beinhalten (vgl. Robben, 2008, S. 790). Dann stellt sich die Frage, was die großen Containerschiffe überhaupt in der kleinen Bucht zu suchen haben, da sie offensichtlich auf der Durchfahrt sind. Ein Hafenbetrieb ist nicht erwähnt. Das Konfliktszenario wirkt hier künstlich arrangiert. Relativ unglaublich dürfte für die Kinder vermutlich auch das Zerstören der eisenumzäunten, etliche Meter hoch aufragenden Funkstation sein, da die Bilder auf eine massive Bauweise mit Beton (bzw. Stein) und Metall schließen lassen.

Der in vielen Bilderbüchern mit BNE-Bezug identifizierbare Impetus zur Förderung der Empathie für eine bedrohte Tierart greift in Falle des Sympathieträgers Lars nur sehr bedingt, da für einen Großteil der Lesergruppe Lars bereits durch die vorangegangenen Geschichten zu einem - jenseits von Bedrohungsszenarien entwickelten - unverwundbaren Sympathieträger geworden ist, dessen Existenz kaum in Frage gestellt werden kann. Mehr noch: Lars steht eben für Lars, einer in den vergangenen 30 Jahren zum „Klassiker“ (NordSüd Verlag AG, 2018b) gereiften fiktionalen Bilderbuchfigur und den damit assoziierten Geschichten, nicht aber für die reale Spezies der Eisbären als potenziell vom Aussterben bedrohte Tierart. Es würde dem Verlag wie auch den Rezipienten (gar Fans) von Lars schwerfallen, ein grundsätzliches Fragezeichen an die künftige Existenz des *Kleinen Eisbären* zu setzen. Fazit: Das Buch *Lars und die verschwunden Fische* ist zum Einstieg in den Diskurs über Nachhaltigkeitsthemen nicht geeignet. Denn dazu müsste man aus der verniedlichenden arktischen Bilderbuchwelt, die dort vor den Augen der Kinder ausgebreitet wurde, komplett aussteigen und mit klareren Worten und Bildern auf die tatsächlichen Gefährdungsmomente hinarbeiten. Die aktorale bzw. interne Fokalisierung der Erzählweise erschwert dabei die Blickerweiterung auf die relevanten Zusammenhänge und Hintergründe. Dem Klimawandel und der existenziellen Bedrohung des arktischen Lebensraumes, damit auch der fraglichen Zukunft der Eisbären als (noch) real existierende biologische Tierart wird mit der entworfenen, unvereinbaren Dichotomie von Natur und Technik in diesem Buch und einem auf Unterhaltung setzenden ‚Abenteuer mit Happy End – Plot‘ nicht hinreichend Sorge getragen.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): keine Angaben

Bildnachweis: siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz  <b>nicht empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=8$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=2.0$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 3-mal / Nein: 5-mal.

## Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014a). Die kleine Gartenbande sorgt für sauberes Wasser.

### Bibliographie:

Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014a). *Die kleine Gartenbande sorgt für sauberes Wasser* (1. Aufl.). Bindlach: Loewe.

Erstausgabe: 2014

Datensatz: 53

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 14

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



(Cover). Illustrationen von Frauke Weldin, Text von Hans-Christian Schmidt, © 2014 Loewe Verlag GmbH, Bühlstraße 4, D-95463 Bindlach

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuchs

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Ökosystem, Umweltschutz, Umweltverschmutzung, Wasser

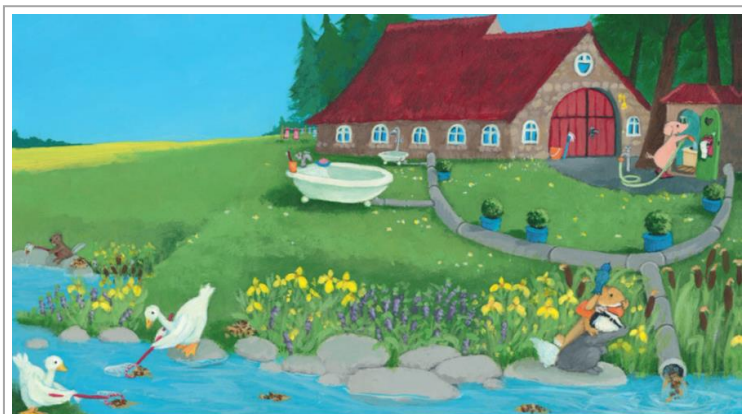
Themencodes: 61, 84, 87, 96

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Die kleine Gartenbande, bestehend aus den drei Tieren Hase, Dachs und Blaumeise, beschließt an einem sehr heißen Sommertag gemeinsam an den Fluss zum Baden zu gehen. Doch die Erfrischung ist nur von kurzer Dauer, da sie gleich nach dem Reinhüpfen ins Wasser bemerken, dass der Fluss nach Fäkalien stinkt. Ihr Fell bzw. Federkleid wird von herantreibenden (auf Stroh liegenden) Fäkalienteilen verschmutzt. Sofort kehren sie ans Ufer zurück und reinigen sich gründlich. Anschließend gehen sie flussaufwärts auf die Suche nach der Herkunft der Verunreinigung. Dabei begegnen sie einem Biber und zwei Enten, die mit Netzen versuchen, die übelriechenden Kotreste aus dem Fluss zu fischen. Kurz darauf entdecken sie den Tatort der Flussverunreinigung: Das Schwein Eberhard hat nahe am Flussufer sein Gehöft stehen und reinigt dort seine verschmutzten Räume und seine Toilette mit Wasser aus einem Gartenschlauch. Das verschmutzte Abwasser leitet Eberhard über ein dickes Rohr direkt und ungefiltert in den Fluss ein (siehe Abb.: Schmidt & Weldin, 2014, S. 7-8).

Die kleine Gartenbande stellt ihn zur Rede und macht dem Schwein unmissverständlich klar, dass es mit der Reinigung seines Hauses



Schmidt & Weldin 2014 ( S. 7-8). © 2014 Loewe Verlag  
(Details s. o.: Cover-Angaben)

den Fluss stark verschmutzt. Dem Schwein Eberhard war die Wirkung seiner Putzaktion nicht bewusst, sogleich zeigt er Reue, ist aber auch ratlos, wie er denn sonst sein Zuhause sauber machen kann. Daraufhin schlagen ihm Dachs, Hase und Blaumeise vor, das Wasser vor dem Einleiten in den Fluss zu reinigen. Sogleich machen sie sich gemeinsam ans Werk und bauen mit einfachen Utensilien (z. B. einem Küchensieb) fünf Filterelemente in das Rohrsystem ein. Das Wasser, welches nach dem Durchlaufen dieser Filter in den Fluss gelangt, erscheint nun sauber und klar.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das Bilderbuch ist durchgängig gereimt, wobei durchwegs Endreime eingesetzt werden. Auffallend ist, dass die Reimqualität wenig ausgefeilt ist, d.h. die Reime wirken häufig holprig und immer wieder unrhymisch, so dass durch die Anpassung der Betonung des Reimes an die korrespondierende Verszeile notgedrungen Betonungsverschiebungen resultieren, die das Verständnis des Satzes markant erschweren. Ein Beispiel:

Sie gehen los. Und sehen hier  
am Uferstrand, da sitzt ein Biber.  
„Warst du das?“, fragen sie das Tier.  
„Natürlich nicht“, sagt dieser. „Mir  
wär dieser Fluss auch sauber lieber“. (S. 6)

In den Strophen findet sich eine Mischung aus beschreibenden Passagen und dialoghaften Szenen, was eine relative Unmittelbarkeit der Situation schafft. Die Sprache bezüglich der umweltrelevanten Themen ist stark vereinfacht, vermutlich mit Blick auf die junge Zielgruppe („24+ Monate“; Angabe hinterer Buchdeckel) entsprechend angepasst. Statt Fäkalien oder Kot ist schlicht von „Dreck“ (z. B. S. 7) die Rede. Nachhaltigkeitsrelevantes Vokabular wird nicht explizit verwendet.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 9: [Das verschmutzte Wasser] Es fließt vom Stall ins dicke Rohr / mit allem Dreck und allem Mist. / Die Gartenbande ruft im Chor: / „Was machst du denn? Was geht hier vor? / Weißt du, was für ein Schwein du bist?“
- S. 12: „Das wollt ich nicht“, sagt da das Schwein. / „Da hab ich gar nicht dran gedacht.“ / Wie krieg ich jetzt mein Zimmer rein, / sodass der Schmutz - ob groß, ob klein - / den schönen Fluss nicht dreckig macht?“
- S. 13: „Da hilft nur eins, verehrtes Schwein, / du musst das Wasser sauber machen, / bevor's zum Fluss fließt und hinein: / Wir bauen einen Filter ein. / Der stoppt den Schmutz und solche Sachen.“

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei



## Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die Tierfiguren sind durchgängig anthropomorphisiert, mit menschlichen Gesten, Körperhaltungen und Posen versehen dargestellt. So z. B. kommentieren die drei Tiere der kleinen Gartenbande am Ende des Buches das kooperative und einsichtige Schwein mit einem ausgestreckten Okay-Daumen (S. 13 f.). Die Bildkomposition ist leicht überschaubar unter Verzicht auf Detailreichtum. Wesentliche Elemente der Seiten sind passend in das Zentrum der Bilder gerückt, wobei wiederholt eingesetzte Zeigegesten der Figuren (z. B. S. 9, 11) die Blickführung erleichtern und den Blick zum Kommunikationspartner in der Szene wechseln lassen. Durch die intensive und kontrastreiche Farbgebung (z. B. Grün-Rot-Kontrast) wird das Erkennen zentraler Bildelemente erleichtert. Knallbuntes Mobiliar im Haus des Schweines (S. 11 f.) oder farblich markant voneinander abgesetzte Wiesen- und Ackerflächen erleichtern zwar einerseits die rasche Orientierung in den Bildszenen, begünstigen aber andererseits den Eindruck einer kindertümelnden, simplizierenden Bildwirkung. Dies wird durch die Gestaltung der Tierfiguren verstärkt, die zwar näherungsweise an den natürlichen Farben orientiert gemalt sind, aber



Schmidt & Weldin 2014 ( S. 11-12). © 2014 Loewe Verlag  
(Details s. o.: Cover-Angaben)

zugleich klischeehafte oder verniedlichende Züge tragen: Das Schwein Eberhard ist zart rosarot (passend zur Reinlichkeit seiner Wohnung) und den Hasen kennzeichnet eine reinweiße Brust- und Bauchpartie, quasi in Stofftier-Design. Auch die überproportional vergrößerten Kopfparten in Relation zum Körper (Kindchenschema) stellen eine stilistische Verniedlichung dar (siehe Abb.: Schmidt & Weldin, 2014, S. 11-12).

### 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Auf dem hinteren Buchdeckel wird auf die ökologische Produktion des Buches hingewiesen: „In Deutschland hergestellt; Farben auf Pflanzenölbasis; Bis zu 90% Recycling-Papier“. Weitere Angaben finden sich dazu nicht, absehen vom FSC-Siegel.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Ja

FSC C021195 MIX aus verantwortungsvollen Quellen

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: 3 bis 4 Jahre („24+ Monate“ laut hinterem Buchdeckel)

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 3 bis 4 Jahre

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

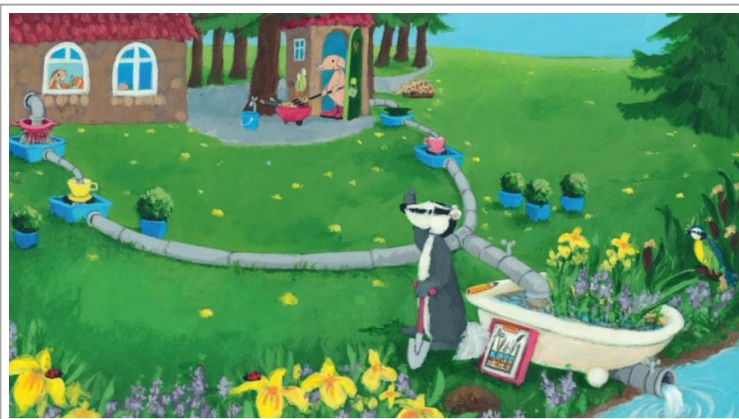
### Begründung der Einsatzempfehlung:

Obwohl sich das Thema der Umweltverschmutzung und dessen Behebung wie ein roter Faden durch die ganze Geschichte des Buches zieht, werden lediglich drei der 20 BNE-Kriterien randständig getroffen. Mehrere Gründe in der Art und Weise der Themenbearbeitung tragen dafür Rechnung. Zum einen werden die Auswirkungen auf das Ökosystem Fluss nicht aufgezeigt. Der Plot verharrt auf der Oberfläche der subjektiven Beeinträchtigung des Badevergnügens für die kleine Gartenbande und zwei weiteren Arten von Flussanwohnern (Gänse, Biber), da nur auf das stinkende bzw. dreckige Wasser hingewiesen wird. Auf weitergehende Konsequenzen für die biologischen Zusammenhänge wird weder in Bild noch Text Bezug genommen. Kein einziges Flusslebewesen mit seinem spezifischen Bedarf an ein sauberes, intaktes Flussökosystem wird einbezogen, so dass der kleine Fluss nur als seiner biologischen Vielfalt beraubten Kulisse für das ersehnte Badevergnügen der Gartenbande herzuhalten hat. Bestätigt wird dieser Fokus auch durch das Ende der Geschichte nach dem Einbau des Filters, als hier aus der Sicht des auktorialen Erzählers die kleine Gartenbande mit folgenden Worten verabschiedet wird: „Und nachher geht’s auf jeden Fall zum Baden. Danke, Gartenbande!“

Ein weiterer gravierender Mangel in der Bearbeitung des Umweltschutzthemas liegt in der Art der Flussverschmutzung. Es mutet anachronistisch an, dass aus einem einzelnen Anwesen ein voluminöses Rohrsystem, das offen über die gemähte Wiese ans Flussufer geführt wird und dort höchst verunreinigtes Wasser in breitem Schwall in den Fluss entlässt, den Kindern wesentliche Einsichten über die wirkliche Reinhaltung bzw. Verschmutzung und Belastung von Fließgewässern durch menschliche Eingriffe ermöglicht. Zwar könnte man argumentieren, dass gerade für die jüngere Zielgruppe des Buches (ab dem 3. Lebensjahr) solch eine vereinfachende Offensichtlichkeit für das Verständnis hilfreich sein wird. Doch was kann das Kind wirklich verstehen? Weder die ökosystemischen Auswirkungen noch die aus aktueller Sicht realen Faktoren für die Beeinträchtigungen der biologischen Qualität von Fließgewässern werden damit in den Blick genommen, die z. B. unter den Stichworten der industriellen Nutzung von Flusswasser, Flussbegradigungen, Siedlungsdruck / Verbauung, Einleitung von Klärwasser aus urbanen Klärwerken oder kommerzielle, schiffahrtliche Nutzung auch auf der Bildebene leicht aufzuzeigen wären. Besonders gravierend ist hierbei, dass im gesamten Buch die übermäßige Eutrophierung der Fließgewässer durch die Einschwemmung „überschüssiger Düngemittel und den Eintrag von Stickstoffverbindungen über die Niederschläge“ (Probst & Schuchardt, 2011, S. 455; siehe auch Tockner & Grossart, 2013; Hutter et al., 2013, S. 274) ausgeblendet wird. Denn der abgebildete, in sanften Biegungen mäandrende, schmale Fluss ist von verschiedenen landwirtschaftlich genutzten Flächen (Gras- und Ackerland) umgeben, die bis an den Flussrand heranreichen und – von einer dürftigen Baumgruppe abgesehen – keinerlei Pufferzone durch eine natürliche Uferbepflanzung (Übergangszone mit typischem Baum- und Gebüschwerk) aufweist. Aus der Perspektive der immensen Bedeutung von Binnengewässern und ihrer anthropogen bedingten Beeinträchtigungen resümieren Tockner & Grossart (2013, S. 121): „Ohne sofortige und umfangreiche Schutz- und Managementmaßnahmen werden wir diese einzigartige Biodiversität und die umfang-

reiche Ökosystemleistungen der Binnengewässer in den kommenden Jahrzehnten unwiederbringlich verlieren". Denn die Binnengewässer zählen „zu den weltweit am stärksten bedrohten Ökosystemen" (ebd., S. 124) und sind in besonders hohem Maße vom Biodiversitätsverlust betroffen (ebd., S. 124 f.). In Forschungsprojekten wie z. B. dem „EU-Projekt Bio-Fresh" (ebd., S. 127) wird darauf hingearbeitet, mehr über die Biodiversität zu verstehen und Managementkonzepte zur „Revitalisierung von Fließgewässern" (ebd., S. 127) zu entwickeln, was spätestens seit der Konferenz in Nagoya (Japan) zur Umsetzung der Biodiversitätskonvention im Jahr 2010 als unabdingbare Zukunftsaufgabe erachtet wurde.

Ein dritter inhaltlicher Malus des Bilderbuches ist in der Art und Weise der Problemlösung begründet, da diese schlichtweg von der kleinen Gartenbande unter Ausschluss des ‚Verursachers‘ vorgegeben und unter vollständiger Ausblendung potenzieller Hindernisse sogleich in die Tat umgesetzt wird. Dabei ist der allzu simple Einbau von vier zwischengeschalteten Sieben, zwei Nudel-Abtropfsieben und zwei Kaffeefiltern, sowie die als Endstufe gedachte Feinfiltration über eine mit Uferzonen-Pflanzen bestückte Badewanne offensichtlich ungeeignet, eine längerfristige Lösung herbei zu führen. Aufgrund der geringen Größe der ‚Filter‘ würde es in kürzester Zeit angesichts der Menge des Schmutzmaterials zur Überfüllung bzw. zum Verschluss führen, woraus sich sogleich die (ungelöste) Frage des Umgangs



Schmidt & Weldin 2014 ( S. 13-14). © 2014 Loewe Verlag  
(Details s. o.: Cover-Angaben)

mit dem ‚Klärschlamm‘ anschließt.

Des Weiteren steht die Relation zwischen der Menge des eingeleiteten Schmutzwassers in die Badewannen'- Endstufe in keinem Verhältnis zu deren Größe, so dass davon auszugehen ist, dass durch die wesentlich langsamer arbeitende Filterleistung die Badewanne kurzerhand überlaufen und das nicht fertig gereinigte Wasser wiederum in den Fluss strömen wird (Abb.: Schmidt & Weldin, 2014, S. 13-14).

Kurzum: Die Filteranlage ist in der dargestellten Form nicht funktionsfähig. Auch den jüngeren Kindern werden bei etwas genauerer und von einem Erwachsenen begleiteter Betrachtung solche Ungeheimheiten und Widersprüche ins Bewusstsein kommen. Das Werk verpasst damit insgesamt betrachtet die Chance, ein wichtiges Thema der Nachhaltigkeit an die jüngere Zielgruppe der etwa drei- bis vierjährigen Kinder in fachlich angemessenem Zuschnitt an deren Verständnishorizont anzupassen und unter Beachtung wirklich notwendiger Zugeständnisse aussagekräftig umzusetzen. Vielmehr wird durch den eindimensionalen, komplexitäts- und sinnreduzierten, auf dem rein subjektiven Interesse des Badevergnügens gegründeten Handlungsverlauf den Kindern eine realitätsverzerrte Geschichte dargeboten, die selbst für eine niederschwellig gedachte Hinführung zur BNE ungeeignet ist. Denn dafür stört letztlich auch der dichotom-moralisierende, in Gut und Böse eingeordnete Zuschnitt der Hauptfiguren: Die Gartenbande als Naturschützer und Entlarver des Verursachers, das böse Schwein als Umweltsünder und (reuiger) Täter.

Von Schmidt und Weldin sind 2014 drei weitere Titel der kleinen Gartenbande erschienen, deren Aufmachung und Herangehensweise an weitere Umweltthemen (Abholzung eines Waldes, Müll auf einer Wiese) und dem Trend-Lifestyle-Thema ‚Entschleunigung‘ dem hier analysierten Buch in hohem Maße ähneln (Schmidt & Weldin, 2014b-d). Am Beispiel des Titels *Die kleine Gartenbande räumt die Wiese auf* (Schmidt & Weldin, 2014b) lassen sich die o.g. Kritikpunkte zur BNE-Thematisierung wider-

spiegeln: Die Wiese wird lediglich als „Naturidyll“ (Schmidt & Weldin, 2014b, S. 5 ) angesehen, das durch illegal abgelagerten Müll zerstört wird. Ökosystemische Aspekte kommen auch hier nicht in den Blick, zumal auch die Darstellungsgüte der Vegetation (Blütenpflanzen, Bäume) so unscharf ist, dass auch hierüber keine Sachkenntnisse erworben werden können. Und wiederum wird rasch ein Täter (der Hund Lars) entlarvt, der sich kurzerhand seines Cityrollers auf der Müll-Wiese entledigt hatte. Der Anspruch des Buches, das Thema ‚Reparieren statt Konsumieren‘ zu bearbeiten, bleibt dabei viel zu oberflächlich liegen, wird doch lediglich der Cityroller des Hundes wieder instand gesetzt, ohne weiterführende Anregungen zu bieten, wie z. B. die Einrichtung einer Reparaturwerkstatt und das Treffen bewusster Kaufentscheidungen von (recycelbaren) Konsumgütern. Der Werbetext auf dem hinteren Buchdeckel („was für tolle Sachen sie aus den alten Dingen machen können“; Schmidt & Weldin, 2014b) verspricht somit auch für diesen Band weit mehr, als er inhaltlich herzugeben vermag. Im Verbund mit der auf ökologisch getrimmten Aufmachung der vier Titel durch die Bewerbung auf den hinteren Buchdeckeln, wonach in der Herstellung „Bis zu 90% Recycling-Papier“ verwendet wird und die „Farben auf Pflanzenölbasis“ sind (Schmidt & Weldin, 2014a-d), suggeriert diese kleine Reihe einen nachhaltigkeitsbewussten Anspruch, den die inhaltliche Bearbeitung nicht einzulösen vermag.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

#### 4.3.2 Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚bedingt empfehlenswert‘

---

### Damm, Antje (2018). Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur.

Bibliographie:

Damm, Antje (2018). *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur*. Frankfurt a.M.: Moritz.

Erstausgabe: 2018

Datensatz: 8

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 141



Damm (2018) (Cover)  
© Moritz

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

# 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

## 1.1. Inhalt

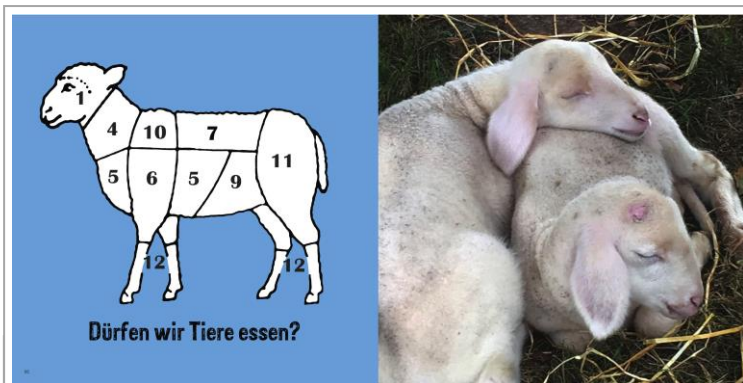
Themen (lt. Index): Artenschutz, Lebensstil, Nutzpflanzen, Nutztiere, Umweltschutz

Themencodes: 5, 48, 55, 56, 84

Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

Das Bilderbuch wirft zu unterschiedlichen Aspekten der Natur Fragen auf und liefert parallel dazu auf der Bildebene Impulse, darüber nachzudenken und sich auszutauschen. Ein erheblicher Teil der Fragen und Impulse befasst sich damit, was Natur eigentlich ist und mit welchen Wesensmerkmalen sie beschrieben werden kann. Dabei werden auch anthropozentrische Bewertungen von Naturphänomenen (z. B. ob Giftpflanzen wirklich „böse“ sind) und animistische Betrachtungen der Natur bewusst hinterfragt (z. B. „Haben Tomaten Angst vor uns?“; S. 105). Der Wechsel der kindlichen bzw. anthropozentrischen Perspektive wird durch den Impuls, sich in bestimmte Tiere einzufühlen, immer wieder ange-regt. Ein weiterer umfassender Fragenanteil thematisiert das Verhältnis von Mensch und Natur. So wird z. B. gefragt, ob Menschen auch Tiere seien (S. 21) oder wie es denn wäre, für immer in der Wildnis zu leben (S. 75). Weitere thematische Cluster kreisen um die Frage zur Entstehung der Natur und der Vielfalt der Lebenformen auf der Erde sowie den Gefahren, die von der Natur für den Menschen ausgehen können (z. B. Vulkane, Überschwemmung). Zudem zielen einige Fragen und Bilder in die Richtung des achtsamen, schützenden Umgangs des Menschen mit der Natur ab, wobei ethische



Damm, S. 86-87 © (2018) Moritz



Damm, S. 90-91 © (2018) Moritz

Aspekte („Dürfen wir Tiere essen?“; S. 86) ebenso eine Rolle spielen wie die Chancen der Nutzung von Natur z. B. im Kontext von Bionik (S. 90: „Was können wir von der Natur lernen?“) (siehe Abb.: Damm, 2018, S. 86-87; S. 90).

Inhaltlich gesehen kreisen die einzelnen Doppelseiten zwar stets um das Rahmenthema (Nachdenken über die Natur) und bilden für sich gesehen jeweils eine Einheit aus Fragestellung und darauf abgestimmtem Bildimpuls. Doch eine narrative Verbindung der thematischen Doppelseiten untereinander oder gar ein erzählender Gesamtrahmen ist nicht gegeben, so dass die einzelnen Frage-seiten auch gänzlich unabhängig

voneinander nach der Interessenslage der Rezipienten ausgewählt werden können. Bei manchen Themen werden ergänzende Sachinformationen gegeben, die für das bessere Verständnis der Frage hilfreich sind oder die Abbildung kommentierend ergänzen.

Der thematische Kern des Bilderbuches fokussiert auf den Untertitel des Buches: *Nachdenken über die Natur*. Der zukunftsgerichteten, tendenziell besorgten Frage des Haupttitels - „Was wird aus uns? -

wird hingegen sowohl auf der Schrifttext- als auch auf der Bildtextebene kaum thematisiert, kann allerdings über die einbezogenen Anregungen in einem vertiefenden Dialog integriert werden.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Der überwiegende Anteil des Textes ist in Frageform präsentiert. Zumeist findet sich eine Einzelfrage pro Doppelseite in einfacher Formulierungsweise (z. B. S. 58: „Warum ist die Natur so bunt?“ oder S. 64: „Können Tiere uns vertrauen?“). Die Fragen lassen sich perspektivisch gesehen in drei Fragekategorien unterteilen:

- a) Fragen aus einer Erwachsenenperspektive, wenngleich einige davon in tendenziell kindlichem Sprachduktus formuliert sind: „Welche Geschichten erzählen Pilze“ (S. 116); „Haben Tomaten Angst vor uns?“ (S. 105); „Warum wollen wir wissen, wie das Leben auf der Erde früher war?“ (S. 114); „Können sich Steine an ihre Geschichte erinnern?“ (S. 57).
- b) Fragen aus der unmittelbaren Kindperspektive: „Verstehen uns Tiere?“ (S. 39)
- c) Fragen an die Kinder (bzw. den angenommenen kindlichen Rezipienten): „Was würdest du gerne können, was nur ein Tier kann?“ (S. 80).

Gelegentlich werden ergänzend kurze Sachinformationstexte eingefügt, die eine Hintergrundinformation zu einer Abbildung bieten (z. B. Pantoffeltierchen, Neuntöter, Fingerhut, das ausgestorbene Quagga). Gegenüber den insgesamt 67 Fragen treten die zu acht Themen gebotenen Kurzinformationen jedoch deutlich in den Hintergrund, was die fragend-dialogische Intention des Buches unterstreicht.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 3: Wie können wir sie [die Natur] schützen und bewahren? Für dieses Buch habe ich viele Fragen versammelt, die mir wert erscheinen, über sie nachzudenken und sie gemeinsam zu besprechen.
- S. 16: Brauchen wir die Natur wirklich?
- S. 25: Warum verändern wir die Natur?
- S. 42: Worauf sollten wir achten, wenn wir die Natur nutzen?
- S. 63: Haben Pflanzen Rechte? Dürfen wir Pflanzen pflücken, essen, züchten, vergiften oder vernichten?
- S. 68: Müssen wir die Natur schützen?
- S. 70: Wo in deinem Leben hat Naturschutz keinen Platz?
- S. 121: Warum sind manche Tiere oder Pflanzen ausgestorben?

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Fotografie

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Neben den zahlreichen Fotografien werden auch Illustrationen einbezogen, die unterschiedliche Funktionen einnehmen. Einige von ihnen veranschaulichen schlichtweg die Textaussage, andere hingegen geben der Frage bereits ein inhaltliches Themenfeld vor, in dem nach einer Antwort gesucht werden kann. So gewinnen auch die zunächst divergenten und allgemein gestellten Fragen eine

konkrete Zuspitzung oder einen direkten, lebensweltlichen Anwendungsbezug (z. B. „Wer ist stärker, der Mensch oder die Natur?“ Damm, 2018, S. 22) (siehe Abb.: Damm, 2018, S. 22-23).



Darüber hinaus werden auch einige Male bewusst Kontrapunkte gesetzt, in denen die Abbildungen eine partielle Negierung der Textfrage anbieten und so absichtlich Dissonanz und Zündstoff für Diskussionen hervorrufen. Der Großteil der farbigen Photographien zeigt das jeweilige Lebewesen (Tier oder Pflanze) in der Totale oder Halbtotale, teilweise in der Interaktion mit dem Menschen. Aber auch Groß- und Detail-Ansichten

(Krichel, 2020, S. 84) finden sich, z. B. die Detail-Ansicht des Elefantenkopfes, fokussiert auf dessen Auge (S. 46). Aufgrund der Vielfalt der Motive reicht das fotografische Spektrum von mikroskopischen Aufnahmen über Makrofotographien bis hin zu Weitwinkel-Luftbildaufnahmen. Die Fotos und Illustrationen sind auf die jeweils korrespondierende Frage hin bezogen, so dass die zentralen Bildelemente leicht erfasst werden können. Bei den Illustrationen finden sich unterschiedliche Gestaltungsformen, von einfachen, computerbasierten stilisierten bis hin zu kolorierten Grafiken. Durch diese Heterogenität der Illustrationen entsteht in der Betrachtung etwas Unruhe und eine geringe Vorhersagbarkeit im Seitenaufbau, welche zudem dadurch forciert wird, dass auch die Gestaltung der jeweiligen Doppelseiten in wechselnden Formen realisiert wurde: Mal stehen sich zwei Abbildungen links und rechts zum Vergleichen gegenüber, mal wird auf einfarbigem Untergrund eine Frage präsentiert und das Bild dazu auf der Nebenseite ergänzt. Eine Regelmäßigkeit beim Einsatz von Photographien und Illustrationen ist dabei nicht erkennbar, so dass insgesamt eine Rhythmisierung von Bild- und-Textseiten nicht entstehen kann.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Nein

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahre

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Auch für Fünfjährige können etliche Seiten gut geeignet sein, da viele der Bildinformationen für diese Altersgruppe vertraut sein sollten und die Fragestellungen verständlich formuliert sind.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	1	1	1	0	0	0	1	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Der Titel des Bilderbuchs über die Zukunftsfrage der Menschheit weckt in Verbindung mit dem Einleitungstext (S. 3) starke Erwartungen, dass sich das Buch mit den aktuellen globalen Bedrohungen – auf kindbezogenem Niveau – befasst, wie sie im Kontext der BNE-Debatte auf der Agenda stehen. Diese Erwartungen werden nur bedingt erfüllt. Dass in diesem als Klima-Buch Tipp 2018 von der Deutschen Akademie für Jugendliteratur e.V. nominierten Buch „59 weitere wichtige Fragen rund um das Thema Klimaschutz“ (DfuE, 2018) gestellt würden, ist keinesfalls zutreffend, da sich nahezu keine der Fragen oder Anregungen spezifisch auf Fragen des Klimawandels oder Klimaschutzes beziehen. Zwar werden viele Anregungen geboten, über das eigene Verhältnis zur Natur, zu den Pflanzen und Tieren nachzudenken, wobei insbesondere die Frage der Nutztierhaltung und – noch näher auf die unmittelbare Erfahrungswelt des Kindergartenkindes bezogen – der Umgang mit den eigenen Haustieren immer wieder ins Zentrum gerückt wird. Somit wird das Kind angeregt, sich mit seinen tierischen Gefährten bewusst auseinander zu setzen und über die eigenen Anthropomorphisierungen oder die egozentrische Vereinnahmung von „Natur“ ins Nachdenken zu geraten. „Mit einer abwechslungsreichen Mischung aus Fotografien, Grafiken, gemalten, gezeichneten oder collagierten Bildern [...] verführt sie [A. Damm] zum Nachdenken, Philosophieren, Weiterforschen und zum Hinterfragen des eigenen Handelns und Denkens“ (NomDJLitP, 2019, S. 45). Dabei zeigt Antje Damm „ein Händchen für Kinderfragen bzw. kindgerechte Fragen und gleitet nie ins Betuliche oder in eine kitschige Kindheit-Natur-Idealisierung ab“ (Jüngst, 2018, S. 70). Auf den ersten Blick werden auch BNE-spezifische Aspekte wie der Schutz von Tieren und Pflanzen im Bezug auf den eigenen Lebensstil mit in den Blick genommen. Jedoch ist genau hier auch eine gewisse Schwachstelle des Buches zu erkennen, da diese Auseinandersetzung noch zu stark im herkömmlichen umweltpädagogischen Paradigma (Natur kennen, schätzen und schützen) verhaftet bleibt und die größeren Zusammenhänge, wie sie im Nachhaltigkeitsdreieck gebündelt sind, kaum in den Blick genommen werden. Da die prekäre Bedrohungssituation der Menschheit heute unter den Leitthemen Bevölkerungswachstum und (Un-)Gerechtigkeit, Klimawandel und massiver Verlust an Biodiversität nicht erkennbar genug in den Fragen, Textpassagen und Bildern zu Wort kommen, wird es letztlich dem erwachsenen Gesprächspartner überantwortet, die auch philosophisch antizipierten Dialoge mit den Kindern BNE-spezifisch aufzuladen, um die Chance der Nachhaltigkeitsbildung nicht ungenutzt vorüberziehen zu lassen.

Das Fehlen einer geordneten Abfolge der oben herausgearbeiteten Fragenkomplexe erschweren einen zielgerichteten, naturpädagogisch wie philosophisch geprägten Diskurs mit einer Kindergruppe und begünstigen einen zu sprunghaften Dialog. Ein Stück weit können diese Bedenken aufgewogen werden durch die besonders lebensnahen Photographien, die für viele Kinder einen Wiedererkennungseffekt haben und Assoziationen zu ähnlichen Erlebnissen herzustellen vermögen. Ob die Auswahl des relativ unbekanntes Quagga, einer 1883 entgültig ausgestorbenen südafrikanischen Zebraart, als Beispiel für den rezente Artenschwund wirklich ein breites Interesse der Kinder anspricht, muss kritisch hinterfragt werden. Weitaus bekanntere und für Kinder hoch attraktive Tiere, wie z. B. der Panda als Symboltier des WWF oder das vom Aussterben bedrohte nördliche Breitmaulnashorn (der letzte



lebende Bulle starb am 20. März 2018) hätten auch einen Platz in der insgesamt dennoch sehr anregenden Bild-Text-Sammlung verdient. Der Nominierungstext unterstreicht die oben genannte Umweltbildungsperspektive des Buches: „In der assoziativen Auseinandersetzung mit der Thematik wird die bewusste Begegnung mit der eigenen Umwelt geschult, wird Neugier und Wissen generiert [... und] zum bedachten Umgang mit der Natur“ (NomDJLitP, 2019, S. 45) angeregt.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Jüngst, H. E. (2018a). Kann Löwenzahn wütend werden? [Buchrezension zu *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur* (2018) von Antje Damm]. *1001 Buch*, 2, 70.

Bildnachweis: siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2019). Deutscher Jugendliteraturpreis – Nominierungen der Kritikerjury 2019, *Sparte Sachbuch*, S. 44-45.

Drei für unsere Erde: „Klima-Buchtip“ im April 2018

Weitere Auszeichnungen laut Verlagsangaben des Moritz-Verlags:

*Leselotse* (Börsenblatt für den deutschen Buchhandel), *Die Besten 7* („für junge Leser“, Deutschlandfunk), *Empfehlungsliste des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises* (Moritz Verlag, 2022).

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz  empfehlenswert
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
1	0	1	1	0	1	2	2	0	1	0	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Das Bilderbuch wurde nach der Erstellung der Beta-Version des ABVs als empfehlenswert eingestuft (Die Kategorie *bedingt empfehlenswert* ist dabei nicht mehr verwendbar).

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=9$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=2.2$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 7-mal / Nein: 2-mal.

## Pimentel, Marcelo (2015). Eine Geschichte ohne Ende. Ein Bilderbuch aus Brasilien.

### Bibliographie:

Pimentel, Marcelo (2015). *Eine Geschichte ohne Ende. Ein Bilderbuch aus Brasilien*. Basel: Baobab Books.

Erstausgabe: 2011 [Rio de Janeiro, Brazil. Titel: *O fim da fila*] | Datensatz: 27

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 20 [Seitenzählung inkl. Cover und Buchdeckelrückseite, da diese zum Endloskonzept der Geschichte dazu gehören]



Marcelo Pimentel: Eine Geschichte ohne Ende, © 2015 Baobab Books, Basel

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

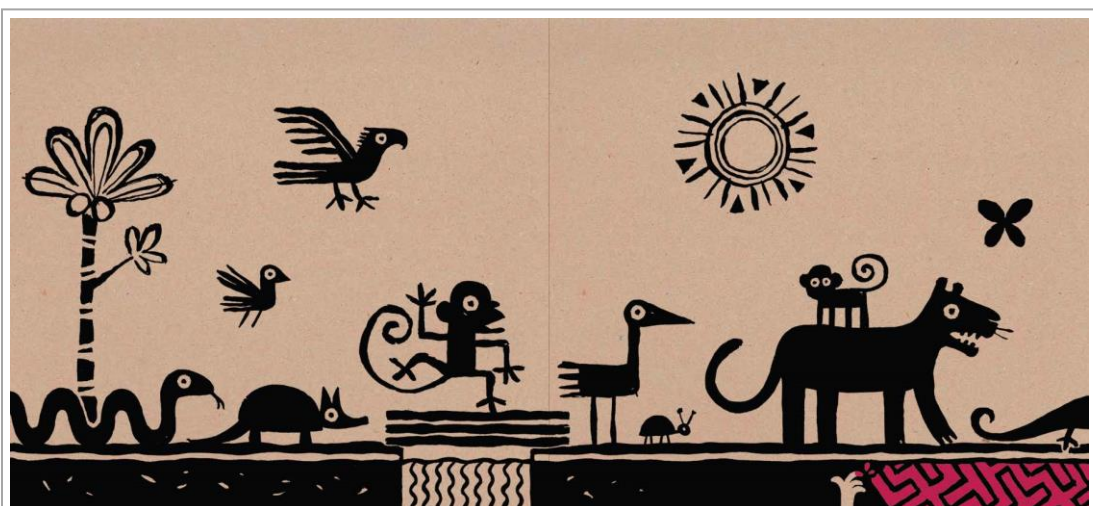
Themen (lt. Index): Artenschutz, Biodiversität, Regenwald, Umweltschutz

Themencodes: 5, 8, 67, 84

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Inmitten des brasilianischen Regenwaldes zieht eine nicht enden wollende Reihe verschiedenster Urwaldbewohner vor dem Auge des Betrachter vorüber: Alligatoren, Kolibris, Raubkatzen, Affen, verschiedene Insekten und ein Gürteltier, um nur einige der amazonischen Regenwaldvertreter zu nennen. Zunächst sind sie alle einfarbig in Schwarz gemalt (siehe Abb.: Pimentel, 2015, S. 3-4).



Marcelo Pimentel: Eine Geschichte ohne Ende, S. 3-4 © 2015 Baboab Books, Basel

Doch dann taucht plötzlich die Hand eines Malers auf (S. 4) und beginnt, den Waldboden mit roten Ornamenten zu bemalen. Es ist Curupira, eine brasilianische Sagengestalt, die sich für den Schutz der Tiere und Bäume des Urwaldes einsetzt. Curupira färbt alle Tiere, die an ihm vorüberziehen, mit roter und weißer Farbe ein: Er gibt ihnen verschiedene Körperzeichnungen und -verzierungen, die teilweise an den realen Vorbildern orientiert und teilweise in Form stilisierter Muster der Phantasie des Malers entsprungen sind.

Am Wechsel des Ausdrucksverhaltens der Tiere, ihrer Mimik, Gestik und Körperhaltung erkennt man die sichtbare Freude darüber, aus ihrem vormals farblosen Zustand herauszutreten und ein farbenfrohes, individuell gezeichnetes Erscheinungsbild zu erhalten. Auch wenn die Tiere in diesem textlosen Bilderbuch nicht direkt miteinander sprechen, so findet doch eine ausdrucksreiche nonverbale Kommunikation zwischen ihnen statt, die mittels nonverbaler Ausdrucksformen das gegenseitige Begutachten und Bestaunen vermittelt und auf lebendige Dialoge zwischen den Figuren schließen lässt (siehe Abb.: Pimentel, 2015, S. 5-6).



Marcelo Pimentel: Eine Geschichte ohne Ende, S. 5-6 © 2015 Baboab Books, Basel

Nach Ablauf eines Tages und einer Nacht, in der die tagaktiven Tiere mit verschlossenen Augen von den Erlebnissen des Tages zur Ruhe kommen konnten, springt, kriecht oder fliegt die vielgestaltige Gruppe am nächsten Morgen unter bunten Baumkronen munter weiter. Plötzlich ziehen Regenwolken heran und es beginnt zu regnen. Dadurch wird die ganze Farbenpracht wieder abgewaschen. Zunächst sind die Tiere erschrocken und bekümmert über den Verlust ihrer Körperbemalung. Doch dann entdecken sie in einem Baum ein großes Loch (S. 19) und steigen hindurch. Da finden sie wieder den malenden Curupira, der den Urwaldtieren ihre verlorene, farbig-gemusterte Pracht zurückgibt.

Die Geschichte ist als „Endlosgeschichte ohne Worte geschaffen“ (Kolibri, 2016/2017a, S. 18), als ein Kreislauf, der weder Anfang noch Ende erkennen lässt. Im Wechsel vom farbenabwaschenden Regen und künstlerischen Wirken des tierschützenden Waldgeistes Curupira, in der Aufeinanderfolge von Tag und Nacht vollzieht sich der Lebenszyklus in diesem Ausschnitt des Regenwaldes, der stellvertretend für den Lebenskreislauf des tropischen Urwaldes steht (Abb.: Pimentel, 2015, S. 18-19; *Hinweis*: Das drucktechnisch bedingte rote Oval im Baumstamm wird bei der Buchproduktion ausgestanzt. So können die Tiere wieder zum Anfang der *Geschichte ohne Ende* gelangen). Im hinteren Vorsatzpapier erfährt man eine wichtige Besonderheit des Urwaldbeschützers Curupira (S. 18): Seine Füße sind rückwärtsgewandt, und dies aus gutem Grunde: „Mit seinen verdrehten Spuren täuscht er die Jäger“ (S. 18) und bewahrt die bejagten Urwaldtiere vor ihrem Schicksal als Jagdbeute. Auch auf der Abbildung zu Curupira (S. 6) sind die rückwärtsgedrehten Füße deutlich zu erkennen, deren tieferer Sinn sich allerdings erst mittels des kommentierenden Hinweises für den Betrachter erschließt.



Eine über den konkreten Bilderbuchinhalt hinausgehende Recherche zur brasilianischen Sagenfigur des Curupira, die „aus der Mythologie der historischen Tupi-Indianer bis in den Aberglauben der heutigen Caboclos des Regenwaldes herübergewechselt (ist)“ (Brasilienportal, 2009), zeigt auf, dass es den sagenhaften Waldgeist Curupira mindestens schon zu Zeiten der europäischen Entdeckung des brasilianischen Südostens gegeben hat (ebd.). In einer der Legenden-Versionen ist die Rede davon, dass ein junger Mann namens Joca bei seinem Onkel Zé Pedro im Regenwald aufwächst. Der jagdversessene Onkel möchte, dass sein Ziehneffe Joca auch die Kunst des Jagdens erlernen möge, aber der künstlerisch veranlagte Junge zeigt kein Interesse an der Jagd und erweist sich zudem als sehr ungeschickt dabei. Sein Onkel bringt Joca daraufhin in Zugzwang, indem er seine eigene, reiche Jagdbeute im Dorf als vermeintliche Jagdleistung von Joca ausgibt. Dieser sieht sich in der Folge angesichts der zweifelnden Dorfgemeinschaft genötigt zu beweisen, dass er tatsächlich ein guter Jäger sei. Doch nur dank der Hilfe des Waldgeistes Curupira, der ihm unverhofft zur Seite steht und ihm stets rechtzeitig ein respektables Bündel von erlegten Jagdtieren beschafft, kann Joca sein Ansehen im Dorf aufrechterhalten und wird bald sogar als großer Jäger gefeiert (ebd.). Curupira begründet seine Jagd-Hilfe für Joca damit, dass dieser „die Tiere des Waldes beschützt“ (ebd.), was auch das Ansinnen von Curupira selbst als „ein guter Geist der Umwelt“ (ebd.) ist. Auch im Buch *Bäume* von Socha und Grajkowski (2018) wird auf ausgewählte Legenden und Sagen hingewiesen, die mit verschiedenen Wäldern der Erde verbunden sind. Einen Teil dieser Legenden bezieht sich auf jene Figuren, die den Wald und seine Bewohner vor den schädlichen Eingriffen der Menschen beschützen. „Nur wer die Gesetze des Waldes beachtet, darf diesen unversehrt wieder verlassen“ (Socha & Grajkowski, 2018, Tafel XXX). Die brasilianische Sagenfigur Curupira wird hier als „kleiner Rotschopf“ (ebd., Tafel XXX) beschrieben, „dem man wegen seiner rückwärtsgewandten Füße nur schwer auf die Schliche kommen konnte“ (ebd., Tafel XXX).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das Bilderbuch ist textfrei.

Im hinteren Vorsatzpapier findet sich ein kurzer Steckbrief zur Person von Marcelo Pimentel und dessen Interesse an den indigenen Kulturen Brasiliens. Dabei erfährt man auch etwas zum Hintergrund der in Brasilien bekannteren Figur von Curupira.

## **Textbelege mit Bezug zur BNE**

S. 18: Pimentel hat eine Vorliebe für Geschichten, die die Fantasie anregen, und besonders am Herzen liegen ihm die indigenen Kulturen Brasiliens. So steht in diesem Buch die Figur des Curupira im Zentrum. Jenes sagenumwobene Wesen, das seit Menschengedenken die Bäume und die Tiere des Urwalds beschützt. Zu seinen besonderen Merkmalen gehört nicht nur die Farbe Rot, auch seine rückwärtsgerichteten Füße zählen dazu: Mit seinen verdrehten Spuren täuscht er die Jäger - und zeigt den Weg zum Ausgangspunkt der Geschichte.

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Die Doppelseiten sind recht ähnlich aufgebaut: Etwa acht bis zehn Urwaldtiere bewegen sich auf der Bildfläche von links nach rechts, je nach Tierart auf dem ebenen Urwaldboden vorwärts laufend, hüpfend oder kriechend, bzw. über die Tiergruppe hinwegfliegend, da stets auch ein paar Vogelarten abgebildet sind. Die Tiere am linken und rechten Seitenrand dieser Kette werden meist nur angeschnitten abgebildet, wodurch die einzelnen Seiten narrativ miteinander verbunden werden und das Buch gewissermaßen einem Leporello gleicht (Ehmann, 2015, S. 41). Die gemalten Tier- und Baumdarstellungen sind recht schematisch realisiert (NomDJLitP, 2016a, S. 7), was auch durch die verschiedenen Muster und Ornamente, die Curupira auf die Tierkörper zeichnet, unterstützt wird. Dennoch können viele Tiere aus der brasilianischen Regenwaldfauna identifiziert werden (zumindest auf Gattungsniveau), wobei die exakte Artenbezeichnung für die junge Zielgruppe ohnehin nicht der Fokus des erzählenden Sachbilderbuches ist. Da die reihende Abbildung der Tiere mit den klaren, kontrastreichen Konturen in einem flächigen Stil erfolgt, können auch die sehr jungen Rezipienten die dargestellten Tiere gut erfassen und voneinander differenzieren. Als Zugeständnis an die reduzierte Bildkomplexität wurde abgesehen von einzelnen Bäumen auch auf das typische, undurchdringliche Dickicht des Dschungels verzichtet. Das Spiel mit der Farbe steht in existenziellem Zusammenhang mit der Geschichte, da es Curupira selbst ist, der den zunächst farblosen, schwarz daherkommenden Tieren ihre Individualität und einzigartige Schönheit verleiht: Mit seinem Finger taucht Curupira in seine roten und weißen Farberimer und zeichnet den Tieren ihre Federn, Fellzeichnungen oder Muster auf Haut oder Panzer, bis der Regen diesen Schöpfungsakt durch das Abwaschen der wasserlöslichen Farbe wieder beendet und ein neuer Zyklus beginnt. Trotz der farblichen Beschränkung strahlen die Bilder eine große Lebendigkeit und Vielfältigkeit aus. Das Buch lädt die Kinder zum Entdecken und Rückwärtsblättern ein, wenn sie die Tiere in den verschiedenen farblosen wie gefärbten Ansichten miteinander zu vergleichen trachten. In den Rezensionen wird auf die ästhetische Besonderheit des Buches aufmerksam gemacht: „Stilistisch in seiner Flächigkeit, den stilisierten Tierzeichnungen und der farblichen Reduktion sehr überzeugend bereichert der Künstler aus Rio die Pappbilderbuchlandschaft mit seiner Bildgeschichte, die mit dem Grand Prix des Mani Concours 2015 ausgezeichnet wurde" (Ehmann, 2016, S. 41). „Pimentel greift die klare und reduzierte Bildsprache lateinamerikanischer Kunst auf und vermittelt damit die Sicht auf eine andere Kultur (NomDJLitP, 2016a, S. 7).

### **1.4 Layout**

Layoutinweise (fakult.): Das Buch ist aus sehr stabiler Pappe gefertigt, passend zur Zielgruppe des Verlages („ab 2 Jahren“). Auf der letzten Seite findet sich eine ovale Ausstanzung, die eine Öffnung im

Baum bedeutet. Im Durchschreiten dieses Baumdurchgangs beginnt die *Geschichte ohne Ende* wieder von vorne. Die Grundfarbe des Kartons ist nicht Weiß, sondern ein sandfarbenes, helles Braun.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Ja

Anstelle eines Ökodrucksiegels findet sich die Angabe: „Karton aus 100 % Recyclingpapier - Druckfarben auf rein pflanzlicher Basis.“ (S. 20).

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 2 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 2 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Am Rande

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Bei der Beurteilung zur Einsatzempfehlung ist die sehr junge Zielgruppe, nämlich Kinder ab zwei Jahren (Baobab Books, 2018a), in Betracht zu ziehen, was eine entwicklungsadäquate Komplexitätsanpassung erforderlich macht. Die Geschichte weist auf den ersten Blick nur wenig Bezüge zur BNE-Thematik auf und könnte auch in einer Sammlung von Märchen, Fabeln und Legenden im interkulturellen Kontext eingeordnet werden. Doch damit wäre eine wichtige Gelegenheit verpasst, gerade für die jüngsten Kinder in der KiTa ein hinführendes Bilderbuch anbieten zu können, das durchaus auch Nachhaltigkeitsaspekte gemäß dem hier zugrunde gelegten Kriterienkatalog vorzuweisen hat. Da ist zunächst die Bewusstmachung der Vielfalt von Tieren im Regenwald zu nennen. Auch schon die Kinder im Altersbereich ‚Unter drei Jahren‘ (U3) finden in ihrem Lebenskontext viele Abbildungen von Regenwaldtieren (z. B. Schlange, Jaguar, Kolibri, Papagei), doch erst mit diesem Buch wird die Zusammengehörigkeit dieser Tiere im Ökosystem des Amazonasbeckens aufgezeigt. Durch das – aus biologischer Sicht – unrealistische Neben- und Miteinander der Tiere findet zwar noch keine Grundlegung für ein ökosystemisches Verständnis statt, doch das wäre für diese Altersgruppe vermutlich etwas verfrüht. Vielmehr geht es darum, überhaupt erst einmal einen ersten Eindruck über die Vielfalt bzw. die Biodiversität des tropischen Lebensraumes zu geben. Kaum ein Tier ist wie das andere, selbst die Schlangen, Raubkatzen oder Vogelarten, die zu sehen sind, weisen alle individuelle Besonderheiten auf. So kann sich das Kleinkind nach und nach mit den insgesamt 93 abgebildeten Tieren vertraut machen, diese miteinander vergleichen, um Gemeinsamkeiten zu erkennen und feinere Unterschiede aufzunehmen: Immerhin 43 verschiedene Tierarten lassen sich auf den 20 Bilderbuchseiten entdecken und durch die schematisierten Abbildungen gut voneinander abgrenzen. Inwieweit der erwachsene Begleitleser darauf achtet, die korrekten Tiernamen im Dialog mit dem Kind zu verwenden, hängt auch von dessen Vorwissen ab, da das textlose Bilderbuch kein Glossar der einbezogenen Tiere enthält. Doch viele der

abgebildeten Tiere dürften gemeinhin bekannt sein und wenn das Interesse für diesen Lebensraum erst geweckt wurde, ist es ein Leichtes, auch die Bezeichnungen der weniger geläufigen Tiere dem Kind nahezubringen (z. B. Tapir, Tukan, Gürteltier, Alligator (nicht Krokodil), Aguti und Capybara, das größte Nagetier im Amazonas-Urwald).

Ein weiteres Argument für die BNE-Empfehlung liefert die Sagenfigur des Curupira. Schon die jüngsten Kindergartenkinder sind empfänglich für solche sagenhaften Gestalten bzw. Zauber- und Fabelwesen aller Art. In der Figur des Curupira lernen die Kinder den legendären, guten Geist des Urwaldes kennen, der sich dafür einsetzt, dass Tiere nicht unnötig gejagt und getötet werden. Auch die beeindruckenden Urwaldbäume sollen nach dem Willen von Curupira geschützt werden. Er kann als Symbolfigur für den Schutz der Umwelt und die Sorge um einen artgerechten Umgang mit den Tieren aufgefasst werden, und zwar nicht nur im fernen Amazonien - einem für diese Altersgruppe ohnehin nicht lokalisierbaren fernen Ort -, sondern auch im unmittelbaren Umfeld der Kinder selbst, im Zuhause oder in der KiTa selbst. Und nicht zuletzt vermag die komische Figur des Curupira die bewegungsfreudigen Kleinkinder dazu zu animieren, auch selbst dessen eigenartigen Rückwärtsgang auszuprobieren. Generell weist die Geschichte ein hohes musisch-künstlerisches Umsetzungspotenzial auf.

Im November 2018 wurde das Bilderbuch von einer 3. Grundschulklasse in Basel auf Anregung von Baobab Books in einem Kooperationsprojekt im ‚Museum der Kulturen Basel‘ aufgeführt (Baobab Books, 2018b). Diese hohe Umsetzbarkeit, die sicher auch mit jüngeren Kindern bei entsprechenden Anpassungen gelingen kann, spricht ebenfalls für die BNE-Tauglichkeit des Buches, da es eine kindgemäße handelnde Auseinandersetzung und Vertiefung mit dem Inhalt der Geschichte ermöglichen kann. Auch das sprachliche Potenzial dieses „gut für jüngere Büchernovizen“ (Kolibri 2016/2017a, S. 18) geeignete Buch ist beachtlich: „Gemeinsam mit älteren Kindern oder erwachsenen Personen können Kinder verschiedene Tiere, Farbmuster, Pflanzen und Bäume entdecken und die Geschichte in ihren eigenen Worten immer neu erzählen. Das Pappbilderbuch eignet sich bestens für den Einsatz in Kitas und in mehrsprachigen Leseprojekten“ (ebd., S. 18). In Verbindung mit der kulturellen Öffnung durch die unkonventionelle Bildsprache von Pimentel und der Bewusstmachung des Lebenskreislaufes in der Natur sind genügend Gründe für eine bedingte Einsatzempfehlung der Geschichte ohne Ende vorhanden.

Eine wesentliche Bedingung für eine BNE-spezifische Nutzbarmachung des Buches ist das Engagement des erwachsenen Dialogpartners des Kindes zu nennen, der ergänzende Hintergrundinformationen zur Legende und den Zielen des umweltschützenden Waldgeists Curupira und Basiswissen zur bedrohten Flora und Fauna Amazoniens einbringen können muss, um die nachhaltigkeitsbezogene Fokussierung zu gewährleisten.

### **3. Weitere Hinweise**

#### Quelle der Rezension:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2016a). Deutscher Jugendliteraturpreis – Nominierungen der Kritikerjury 2016 [Nominierung zu *Eine Geschichte ohne Ende* (2015) von Marcelo Pimentel]. *Sparte Bilderbuch*, S. 6-7.

Ehmann, A. (2015). Schräger Vogel [Buchrezension zu *Eine Geschichte ohne Ende* (2015) von Marcelo Pimentel]. *1001 Buch*, 4, 41.

Kolibri – Empfehlungskatalog (2016/2017 a), o.A., S. 18.

Bildnachweis: siehe Anhang V.

Nominierungen / Preise:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2016a). Deutscher Jugendliteraturpreis – Nominierungen der Kritikerjury 2016 [Nominierung zu *Eine Geschichte ohne Ende* (2015) von Marcelo Pimentel]. *Sparte Bilderbuch*, S. 6-7.

Ausgezeichnet als „Eines der schönsten deutschen Bücher 2016“ (Stiftung Buchkunst, 2016).

Empfehlungsliste des GEP-Illustrationspreises 2016 (Pimentel: *Eine Geschichte ohne Ende* – Verlagsangaben, 2018).

„Für die brasilianische Originalausgabe von »Eine Geschichte ohne Ende« wurde Pimentel mit dem Grand Prix des Nami Concours 2015 ausgezeichnet“ (Pimentel: *Eine Geschichte ohne Ende* – Verlagsangaben, 2018).

---

### 4.3.3 Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚empfehlenswert‘

---

#### Jianghong, Chen (2005). *Der Tigerprinz*.

##### Bibliographie:

Jianghong, Chen (2005). *Der Tigerprinz*. Aus dem Französischen von Erika und Karl A. Klewer. Frankfurt/M.: Moritz.

Erstausgabe: 2005 [Paris: L'École des loisirs.  
Titel: *Le prince tigre*]

Datensatz:  
17

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 41



Jianghong (2005) (Cover)  
© Moritz

##### Art des Bilderbuchs: Sonstige Formen des Bilderbuchs

Ergänzung (fakult.): Der Inhalt des Bilderbuches geht auf eine chinesische Legende aus der Shang-Dynastie zurück. Chen Jianghong wurde durch ein Bronzegefäß aus dem 11. Jahrhundert v. Chr., das heute im Museum Cernuschi in Paris ausgestellt ist, auf diese Legende aufmerksam gemacht.

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Lebensstil, Zielkonflikte, Zukunft /Zukunftsfähigkeit

Themencodes: 48, 100, 101

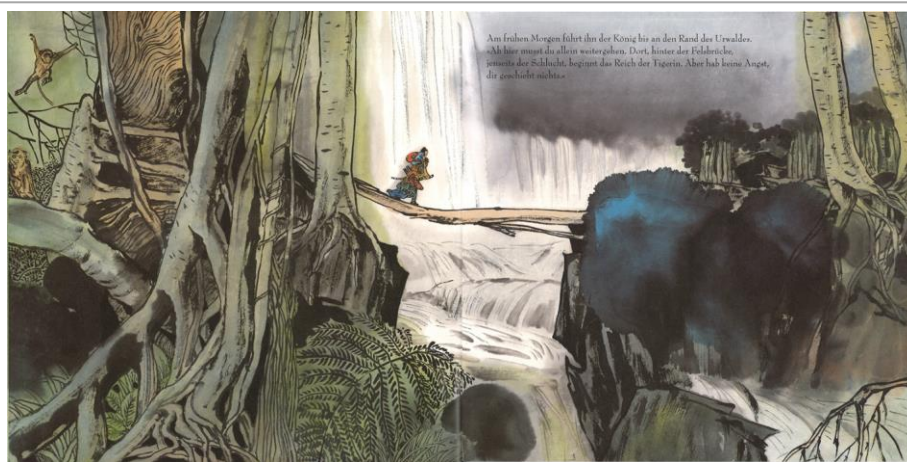
Weitere BNE-Themen: Nein

#### **Inhalt**

Cheng Jianghong verwendet als Grundlage seiner Erzählung eine mehr als 1000 Jahre alte chinesische Legende, wonach ein kleiner Junge namens Ziwen von einer Tigerin aufgezogen worden sei (S. 41). Jianghong stellt diesen auch in der abendländischen Literatur geläufigen Topos der sog. wilden Kinder oder Wolfskinder (Malson, Itard & Mannoni, 1972) nun in einen größeren thematischen Kontext des Zusammenstoßes von Natur und Kultur. Er wirft die Frage auf, inwieweit diese beiden polaren



Daseinsformen miteinander auskommen oder gar in friedlicher Koexistenz eine höhere Stufe der Daseinsgestaltung erreichen könnten. Zu Beginn der Geschichte stehen die Zeichen dafür denkbar schlecht, denn die Jäger des Königreiches haben die Jungen der Tigermutter getötet. Nun sinnt diese in ihrem Kummer auf Rache und nimmt den Kampf gegen die Menschen und Tiere in den Dörfern auf, es kommt zu etlichen Toten und Verwundeten in Folge dieser Attacken. Die drohende Eskalation des Konflikts scheint unausweichlich, will doch der König mit all seinen Soldaten die Tigerin zur Strecke bringen. Doch vor der Treibjagd holt er sich den Rat einer Wahrsagerin, der alten Lao, ein. Deren Prophezeiung besagt, dass der Konflikt nicht mit Gewalt gelöst werden kann, sondern dass der König seinen kleinen Sohn zur Tigerin schicken muss, um diese wieder friedlich zu stimmen. Dem Prinzen würde auch kein Leid geschehen, so die Weissagung von Lao. Trotz der Verzweiflung seiner Eltern ist der Prinz selbst zuversichtlich und ohne Angst. In Begleitung des Königs erreicht er bald den Rand des Urwalds und schreitet dann allein weiter in die tiefe Wildnis hinein (siehe Abb.: Jianghong, 2005, S. 9-10).

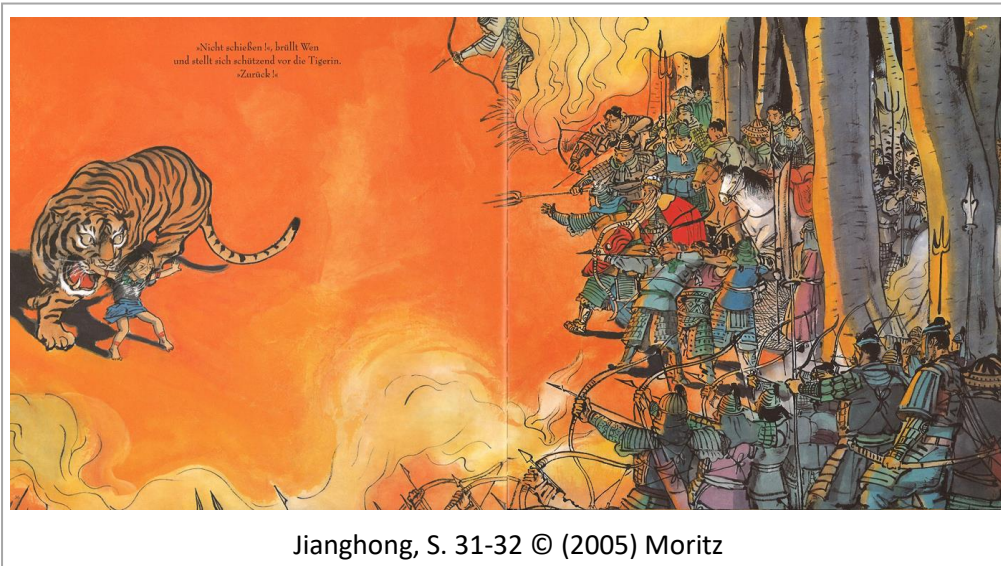


Jianghong, S. 9-10 © (2005) Moritz

Als die Tigerin ihn entdeckt, geschieht etwas Unerwartetes: Obwohl sie zunächst die menschliche Beute ergreifen will, erinnert sie sich im Moment des Zubeißens an ihre eigenen Kinder, die sie stets fürsorglich zum Wegtragen in ihr Maul aufgenommen hatte.

Schlagartig verflüchtigt sich ihr Hass und in der Folgezeit bleibt der junge Prinz in ihrer Obhut. Er lernt ihr großes Jagdreich im Dschungel kennen und erwirbt dort über die Jahre seiner Kindheit und Jugend eine Fülle von Fertigkeiten und Kenntnissen, die ein Tiger zum Überleben in der Wildnis braucht. Trotz des lang andauernden Friedens, welcher seit der Übergabe des Prinzen an die Tigerin herrschte, kommt es am Ende doch wieder zu einem Konflikt, weil die Eltern des Prinzen ihre langjährige Ungewissheit darüber, ob der Prinz noch am Leben ist, nicht mehr ertragen können und mit Soldaten und Feuer eine Treibjagd auf die Tigerin befehlen. Nur durch die tapfere und entschlossene Haltung des Prinzen, der sich in der Konfrontation der Soldaten mit der Tigerin zwischen die Kontrahenten wirft, gelingt es in letzter Sekunde den Kampf auf Leben und Tod zu stoppen (siehe Abb.: Jianghong, 2005, S. 31-32).

Als die Königin den verlorenen Sohn glücklich in die Arme schließt, wird dem Prinzen bewusst, dass nun die Zeit des Lebens und Lernens in seiner Herkunftsfamilie am königlichen Hof angebrochen ist. Aber er verabschiedet sich von seiner Tiger-Mutter nur auf Zeit und verspricht, sie immer wieder zu besuchen. So geschieht es dann auch. Am Ende der Geschichte sieht man den zwischenzeitlich erwachsenen Prinzen, wie er der Tigerin seinen erstgeborenen Sohn bringt und sie bittet, ihm alles beizubringen, „was ein Tiger können und wissen muss“ (S. 40). Denn dies sieht er als wesentliche Voraussetzung für eine gute Regentschaft seines Kindes in dessen späteren Jahren an.



## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Zeitform der Sprache ist das Präsens, wodurch eine erhöhte Unmittelbarkeit im Rezeptionsprozess erzeugt wird. So ist man noch direkter dabei, wenn z. B. die Tigerin angreift oder die Heerschar von Soldaten mit gespannten Bogen auf den todbringenden Befehl warten. Nur am Anfang wird im kurzen Rückblick auf die vorangegangenen Ereignisse die Vergangenheitsform gewählt, sowie am Ende, um in mehr zusammenfassender Rückschau den weiteren Verlauf der Geschichte zu bündeln. Als weitere Verstärkung der Unmittelbarkeit spielt auch die eingesetzte direkte Rede eine wichtige Funktion, allerdings weniger in der Ausdifferenzierung von Dialogen, sondern in Form von zentralen Statements durch die Akteure, wie z. B. : „Nicht schießen!, brüllt Wen. [...] Zurück!“ (S. 31). Die Tigerin selbst erhält konsequenterweise keine eigene Stimme, da sie im Kontext dieser Geschichte nicht als anthropomorphisiertes Tier erscheint, sondern tatsächlich für das Raubtier selbst steht (dessen ungeachtet birgt die Erzählung dennoch etliche Anthropomorphisierungen der Tigerin, was mit dem parabolischen Gehalt des Buches und der zugrundeliegenden Legende begründet ist). Durch ihre Körperhaltung und ergänzenden Beschreibungen der inneren Vorgänge der Tigerin durch den auktorialen Erzähler werden ihre Intentionen und Empfindungen dennoch plastisch ausdifferenziert. Der Textumfang ist insgesamt gut überschaubar und die Satzgestaltung ist für die Zielgruppe gut verständlich.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 2: Tief im Urwald klagt voll Kummer eine Tigermutter um ihre Kinder. Jäger waren gekommen und hatten sie getötet.
- S. 14: Aber gerade, als sie sich auf ihn [Wen] stürzen will, erinnert sie sich an etwas. Sie nimmt Wen vorsichtig ins Maul, genauso, wie sie es früher mit ihren eigenen Kindern getan hat.
- S. 26: Ab sofort lässt die Tigerin die Menschen in Frieden leben. Tag und Nacht wacht sie über Wen und lehrt ihn alles, was kleine Tiger können und wissen müssen.
- S. 31: >>Nicht schießen<<, brüllt Wen und stellt sich schützend vor die Tigerin. >>Zurück!<<
- S. 36: >>Aber ich verspreche dir wiederzukommen - ich will auf keinen Fall vergessen, was ich von dir gelernt habe.<<

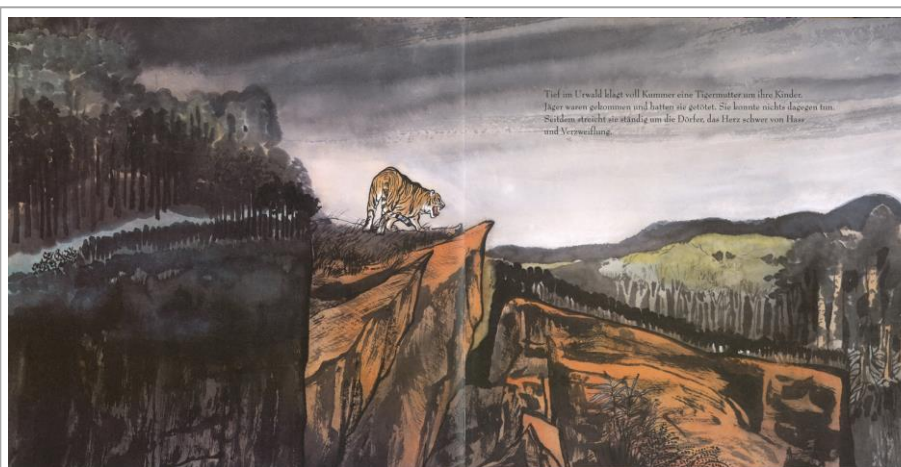
### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

„Chen Jianghong hat sich die Vermittlung großer Gefühle vorgenommen. Und er wird ihnen mehr als gerecht“ (Kromoser, 2015a, S. 30). Dieses lobende Urteil der Rezensentin, die in ihrem Artikel die emotionale Wirkung der Farbe in Bilderbüchern analysiert, lässt sich mit der intensiven Farbpalette in Kombination mit Kontrasten zu schwarz-grauen Tönen und der Symbolkraft von Farben näher erläutern (Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 78 ff.). Gleich zu Beginn der Erzählung wird über eine düstere, dunkelgrau gehaltene Landschaft der Kummer der Tigerin ins Bild gesetzt, wobei zugleich mittels orangeroter Töne eine Vorankündigung des Angriffs der Tigerin auf die Menschen und vermutlich auch der späteren Jagd auf die Tigerin mittels Feuer erkennen lässt (siehe Abb.: Jianghong, 2005, S. 1-2).



Jianghong, S. 1-2 © (2005) Moritz

„Es ist, als ob die Welt den Atem anhalten und der nun bevorstehenden, unausweichlichen sowie dramatischen Ereignisse harren würde“ (Kromoser, 2015a, S. 31). Auch in den weiteren Szenen des Buches lassen sich vielfältige, oft nur unbewusst wirkende emotionale Botschaften der Bildebene ausmachen (Kromoser,

2015a, S. 29). Neben der Farbgebung tragen weitere Stilelemente dazu bei. Auffallend ist z. B. die unrealistische Größendarstellung der Tigerin, die mit ihrer überzogenen Körpergröße weitaus mehr an Macht, Kraft und Würde auszustrahlen vermag und so auch trotz der Bedrohung durch die waffenstarrende königliche Armee und den züngelnden Flammen eine ernstzunehmende Gegnerin darstellt (S. 31-34). Der resultierende Größenkontrast zum kleinen Wen ist ein weiteres Stilmittel, das zwischen der Bedrohung des Kindes zu Beginn des Zusammentreffens (S. 13 f., 21 f.) und des Schutzes durch die Tigerin in ihrer Mutterfunktion (S. 15-20) hin- und herpendeln lässt. Die Bildausschnitte wechseln von angeschnittenen, bildsparenden Szenen der Tigerin in Halbtotalen, Nah- und Groß-Ansicht (Krichel, 2020, S. 84), die sie in ihrer Größe und Bedrohlichkeit, aber auch in ihrer Fürsorglichkeit für den Jungen noch stärker erscheinen lassen, hin zu panoramaartigen Landschaftsszenen, die den Betrachter in die Fülle und Weite des für den Menschen bis dahin verborgenen Lebensraumes der Tigerin hineinzunehmen vermögen.

Für die vertiefende Bildanalyse ist die Kenntnis der künstlerischen und biografischen Hintergründe von Chen Jianghong sehr aufschlussreich, der als Brückengänger zwischen chinesisch-traditionellen Illustrationsstilen und europäisch-zeitgenössischer Malkultur gilt und im Jahre 2005 für sein Bilderbuch *Han Gan und das Wunderpferd* den deutschen Jugendliteraturpreis verliehen bekam (Linsmann, 2007, S. 48). „Im >>Tigerprinz<< finden sich die unrealistischen Größenverhältnisse zwischen Menschen und Tieren wieder, die für die chinesische Malerei, die nie auf Realismus, sondern stets auf Stimmung setzte, so charakteristisch ist. In den distanzierteren Illustrationen ist die Tigerin gar auf beinahe west-

liche Art inszeniert – wäre da nicht die Wiederholung einiger Posen des Tiers, die in China als typisch für Tiger gelten“ (Platthaus, 2007, S. 15). Die Farbwahl setzt hier starke und durch die verwendete Aquarelltechnik auch farblich leuchtende Kontraste zwischen türkisblauem Wasser, rötlich-oranger Farnwedeln, dem Weiß des herabfließenden Wassers und dem satten Grün der Urwaldpflanzen (siehe Abb.: Jianghong, 2005, S. 19-20).

Bezüglich der von Jianghong verwendeten Technik ist vor dem Innentitel im Buch angegeben: „Für Bilderbuchillustrationen verwendet er [Chen Jianghong] häufig die traditionelle Technik Tusche auf Reispapier“.

Die Tigerin selbst ist immer leicht sichtbar, da sie mit ihrem orange-schwarz-



Jianghong, S. 19-20 (etwas in die Szene gezoomt) © (2005) Moritz

gestreiften Fell aus den dazu kontrastierenden Hintergründen hervorsticht und ohnehin im Zentrum der Szenen oder bildfüllend dargestellt wird. Der bewusste Einsatz der Farbe als Hinweis für handlungstragende Elemente und wichtige Veränderungen in den Figuren fällt an mehreren Stellen auf. Das Blau des Wassers für den kristallklaren, türkisfarbenen See inmitten des Reiches der Tigerin wird bereits an der Brücke dorthin angedeutet (S. 10). Zugleich ist es aber auch das Blau des Hosenanzugs, den Wen als kleines Kind trägt und den er später zur Hälfte eintauscht gegen ein Fell-Oberteil, Sinnbild für seine Ausbildung als jagender Tiger in der Wildnis. Und das gleiche Blau findet sich in der Blätter- und Krallenkette des inzwischen herangewachsenen Jünglings, die er anstelle des früheren Jadeamuletts seiner Mutter trägt. Die Farbe Rot verweist neben den schon benannten emotionalen Bedeutungen von Wut, Hass, Angst, Gefahr und Zerstörung durch das Feuer auch auf das Thema von Beziehung und Mutterliebe. Sowohl das rote Bündel mit Habseligkeiten und die beiden roten Armbänder wird der kleine Wen bis zum Wiedersehen mit seiner leiblichen Mutter bei sich tragen und über das gleiche Rot wie die Umhänge der Mutter symbolisiert mit ihr in Verbindung bleiben. Die Tigerin wiederum zeigt in ihren liebevollen Zuwendungen für den kleinen Wen eine im gleichen Rot getönte Zunge, mit der sie ihn liebkost (S. 15). Weitere emotionale Ausdrucksformen sind die Tränen der Freude und des Trennungsschmerzes, die sich bei Wen, seinen Eltern und auch der Tigermutter finden lassen (z. B. S. 24, 27, 34-36). Durch die z.T. eingestreuten kleineren Panels, die die Textaussagen unterstreichen oder ergänzende Informationen in die Erzählung einspeisen, wird zusätzliche Spannung und Dynamik erzeugt.

Abschließend soll auf die besondere Funktion der beiden Flashbacks der Tigermutter hingewiesen werden, die sie jeweils in jenen Momenten hat, als sie den kleinen Wen angreifen und verschlingen will (S. 14, 23). Hier kommen ihr schlagartig ihre eigenen Tigerjungen wieder in den Sinn, wie sie

diese früher im Maul trug und wie sie deren Angst im Gesicht erkennen konnte. Auf der Bildebene wird dies in nahezu identischen Posen gezeigt, in denen nur Wen und das Tigerjunge jeweils vertauscht abgebildet werden. Dies zeigt: Auch das wilde Tier hat Empfindungen und Emotionen, die den menschlichen gar nicht so fern sind. Unter der vermeintlich bestialischen Natur des Raubtieres schimmert eine ganz menschliche Seite hindurch (siehe Abb.: Jianghong, 2005, S. 23, linke Bildhälfte).



Jianghong, S. 23 (Ausschnitt)  
© (2005) Moritz

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Nein

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	0	0	0	2	0	2	2	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Nur auf den ersten Blick scheint das Bilderbuch durch seine legendenhafte, in die zeitliche wie räumliche diffuse Ferne verweisende Handlung nicht so recht in eine Empfehlungsliste für BNE-Bücher des 21. Jahrhunderts zu passen. Typische BNE-Begriffe und Bildelemente kommen bei oberflächlicher Betrachtung zunächst nicht vor. Die Analyse der vielfältigen inhaltlichen Bezüge auf Kernfragen der Nachhaltigkeitsdiskussion belehrt den Leser jedoch rasch eines Besseren. In der Konfrontation zwischen Mensch und Tier, auch in der Lesart eines Dualismus zwischen Natur und Kultur, findet sich der Rezipient schon mit der ersten doppelseitigen Ansicht der leidenden und wütenden Tigerin in medias res dieses Grundkonflikts wieder: Können Mensch und Tier in ihren eigenen Lebensbereichen und Lebensräumen nebeneinander existieren, ohne dem anderen sein Existenzrecht in Abrede zu stellen? Auch wenn es im Buch selbst nicht expliziert wird, schwingt die Frage des Wettstreits um lebenswichtige Ressourcen, um den Flächenverbrauch der wachsenden Zivilisation und um den Revierbedarf einer jagenden Großwildkatze von Anfang an mit hinein und sie weitet diesen Konflikt aus in Grundfragen des Umgangs mit den Rechten der Wildtiere überhaupt. Wenn man aufgrund des Anfangs der Geschichte mit dem Töten der jungen Tigerkinder durch den Menschen diesen nun als

den eigentlichen Konfliktverursacher identifizieren wollte, so könnte man leicht einen früher erfolgten Angriff der Tigerin auf die menschliche Siedlung oder das menschliche Nutzvieh entgegenhalten. Letztlich ließe sich unschwer eine endlose Kette von aufeinanderfolgenden Aktionen und Reaktionen des Einen auf die Bedrohung oder Angriffe des Anderen konstruieren, quasi als ein biologisch gewendetes, kommunikationspsychologisches Interpunktionsproblem im Sinne Paul Watzlawicks (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1985, S. 57 ff.).

Und genau hier setzt die Geschichte an: Sie zeigt auf, dass in der drohenden Konflikteskalation nicht die Verstärkung der immer gleichen Mittel, sondern die Umorientierung der Perspektiven und das Entdecken und Erproben gänzlich neuer Herangehensweisen der Weg zu einer Lösung sein kann. Interessanterweise tragen die Erwachsenen (hier in Person des Königspaares) nur einen kleineren Teil dazu bei, da sie zaudern und aus Angst um die Sicherheit des Kindes kein volles Vertrauen in den Lösungsvorschlag aufzubauen vermögen. Der entscheidende Schritt über diese Grenze, den Rubikon im positiven Sinne, wird daher vom jungen Prinzen selbst – frei von Angst und erfüllt von Zuversicht – geleistet und im Brückenübergang symbolisiert. Und auch auf der anderen Seite – derjenigen des Tierreiches – herrscht zunächst im Kontakt mit dem Prinzen das instinktive Verhaltensmuster vor, diesen anzugreifen und zu töten. Hier nun tritt der symbolische, parabolische Stil der Geschichte voll zu Tage. In der wachgerufenen Erinnerung der Tigermutter an ihre Jungen wird dem Rezipienten in Text und Bild gleichermaßen eine hohe Kongruenz zwischen tierischem und menschlichem Erleben vor Augen geführt. Das wilde Tier ist keine gefühllose Bestie, es teilt vielmehr auch menschliche Züge, zeigt Mitleid und Rücksicht. Beide, Mensch wie Tier, kümmern sich liebevoll um ihren Nachwuchs, beide können ihre Triebe und Impulse sinnbezogen steuern und in konstruktive Bahnen lenken. Und beiden ist es ein existenzielles Anliegen, dem Nachwuchs möglichst alles an Wissen und Fertigkeiten beizubringen, damit diese später als erwachsene Wesen eigenständig leben können. In der jenseits aller biologisch realmöglichen Wahrscheinlichkeiten sich vollziehenden, eben künstlerisch überformten Idee, wonach die Tigermutter – wie in der alten chinesischen Legende – nun das Königskind als ihresgleichen annimmt und großzieht, vollzieht sich die entscheidende Annäherung zwischen den beiden bis dahin getrennten Lebenswelten. Durch die Lösung des erneuten Konfliktes bei der Suche nach dem verschollenen Sohn wird deutlich, dass sich ein neuer Geist im Denken des Prinzen entwickeln konnte: Das Verständnis für die gleichberechtigten Belange beider Seiten, von Mensch wie Tier, von Natur wie Kultur. Damit wird er zu einem Botschafter, einem Brückenbauer für die Synthese oder zumindest von der Möglichkeit einer friedlich(er)en Koexistenz dieser dualistisch-konfligierenden Bereiche. Und er lebt diese Überzeugung auch selbst, da er in späteren Jahren seinen eigenen Sohn vertrauensvoll in diese neue Form des Zusammenlebens von Mensch und Tier einbindet.

Galt im alten China der Shang-Dynastie noch der Glaube an eine göttliche Offenbarung im Orakel, das wie hier im Bilderbuch oft von ranghohen Frauen gedeutet wurde (S. 5), so tritt heute an deren Stelle die Autorität kulturübergreifend geltender Grundrechte und Wertvorstellungen einschließlich der Tierrechte und des Umweltschutzes zum Erhalt des bedrohten Planeten. Die Empathie und Solidarität für bedrohte Tiere, die Schutzwürdigkeit der Mitwelt, das Ringen um Perspektivwechsel für konstruktive Konfliktlösungen, die Entwicklung neu kalibrierter Grundhaltungen im Mensch-Tier-Verhältnis und der Respekt vor den Kompetenzen, die ein Leben in der Wildnis erfordert, qualifizieren daher das emotional sehr intensiv wirkende Buch für den BNE-Einsatz und der grundlegenden Reflexion und Diskussion des Mensch-Tier-Verhältnisses. In der Figur des kleinen Wen und seiner persönlichen Entwicklung und Reife steht den Kindern eine attraktive Identifikationsfigur zur Verfügung. Auch die ästhetisch hohe Qualität des vielfach ausgezeichneten Werkes spricht für diese Empfehlung: „Kraftvoll und wechselhaft präsentieren sich die mit Tusche auf Reispapier gemalten Bilder [...]. Ein Schau- und Lesegenuss!“ (Fremde Welten, Kinderbuchfonds Baobab, 2008/2009, S. 14).

### 3. Weitere Hinweise

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Fremde Welten in Kinder- und Jugendbüchern – die Empfehlungen des Kinderbuchfonds Baobab 2008/2009 (17. Ausgabe), S. 14.

Kromoser, A. (2015a). Nebelaugen. Andrea Kromoser über die Darstellung von Emotionen im Bilderbuch. [u.a. Buchbesprechung zu *Der Tigerprinz* (2017) von Chen Jianghong]. *1001 Buch*, 3, S. 29-31.

Eine ergänzte Buchrezension im Rahmen der künstlerischen Werkanalyse zu Jianghong findet sich in der Ausstellungspublikation von Maria Linsmann (2007) vom Ausstellungsort Burg Wissem (Troisdorf).

Bildnachweis: siehe Anhang V)

#### Nominierungen / Preise:

Das Buch wurde mehrfach ausgezeichnet (Linsmann, 2007, S. 50; Jianghong: *Der Tigerprinz* – Auszeichnungen, 2018):

Die Besten 7 (*Deutschlandfunk*, monatlicher „Büchermarkt – Bücher für junge Leser“)

Eule des Monats Oktober 2005 (Bulletin *Jugend & Literatur*)

Kinder- und Jugendbuchliste des Saarländischen Rundfunks

Nominierung für Baobab – Salon du livre (Montreuil 2005)

Luchs 2005 (Radio Bremen und *DIE ZEIT*, monatlich ausgewähltes Kinder- oder Jugendbuch)

Rattenfänger Literaturpreis 2006 der Stadt Hameln

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz  <b>empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
1	0	0	0	2	2	2	2	0	0	1	1	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=7$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.6$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 3-mal / Nein: 4-mal.

## Kuhlmann, Torben (2015). Maulwurfstadt.

### Bibliographie:

Kuhlmann, Torben (2015). *Maulwurfstadt*. Zürich: NordSüd.

Erstausgabe: 2015

Datensatz: 14

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 24

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

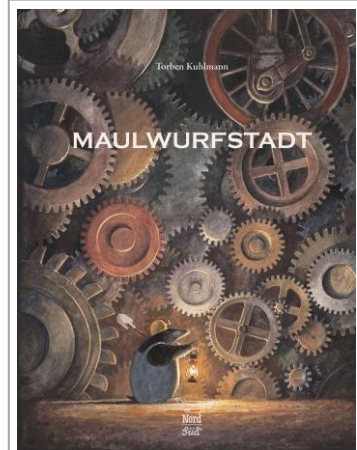
## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Industrialisierung, Lebensstil, Ökologie, Technologischer Fortschritt, Umweltschutz

Themencodes: 36, 48, 58, 76, 84

Weitere BNE-Themen: Ja



„Maulwurfstadt“ von Torben Kuhlmann  
© 2015 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (Cover)

### Inhalt

In *Maulwurfstadt* entfaltet sich die Entwicklung einer unterirdischen Stadt, ausgehend von einem kleinen Grüppchen der Pioniere und Neuankömmlinge der ersten Generation in einfachen Maulwurfsgängen, hin zu letztlich sich im Verkehrschaos der Rushhour dahinwälzenden Maulwurfsmassen in einer künstlich geschaffenen unterirdischen Großstadt. Die durchwegs anthropomorphisierte Darstellung der Maulwürfe in Kleidung, Verhalten und Ausgestaltung ihres Lebensraumes lassen die Geschichte als eine Parabel auf die Folgen der ungezügelter Industrialisierung und unkontrollierter Technologisierung der einstmaligen von Menschen ‚unberührten Natur‘ auffassen. Während im Anfangsteil der Erzählung noch eine grüne, mit Blütenpflanzen und Gräsern durchsetzte Wiese vor dem Hintergrund eines dichten Waldes zu sehen ist (siehe Abb.: Kuhlmann, 2015, S. 1-2), wandelt sich dieses Stück intakter



„Maulwurfstadt“ von Torben Kuhlmann © 2015 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (S. 1-2)

Natur durch die rasant zunehmende unterirdische Bautätigkeit der Maulwürfe hin zu einer schon bald stark beschädigten, verschmutzten und schließlich zu einer nahezu vollständig zerstörten Fläche, die durch die Auftürmungen der Aushubmassen und den zahlreichen, stark rußenden Kaminloten, Baukränen und andere Bauteilen bis zur Unkenntlichkeit entstellt und als Lebensraum gänzlich preisgegeben ist (S. 23-24).

Nur eine winzige grüne Fläche der Wiese ist noch erhalten, die man sicherheitshalber mit einem Absperrband markiert hat. In den Etappen der Besiedelung und der industriell geprägten Entwicklung von Maulwurfstadt lassen sich verschiedene Gra-

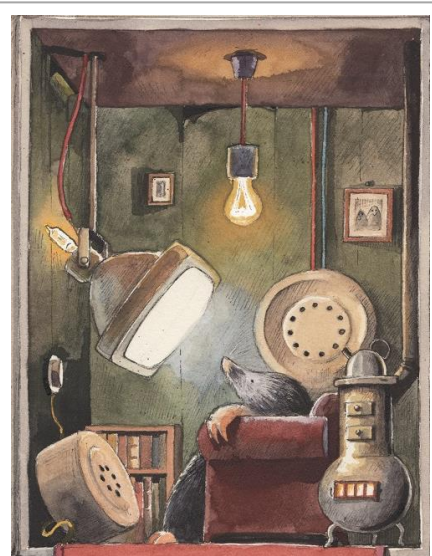
de der Kultivierung und Technologisierung des unterirdischen Lebensraumes verorten. In der Anfangszeit prägen noch eher einfach eingerichtete Wohnhöhlen das unterirdische Dasein, wobei die einfachen, von schmucklosen elektrischen Glühbirnen illuminierten Behausungen nur mit wenigen



Gebrauchsgegenständen wie Bett, Sessel, Nachttisch und Uhr (S. 5-6) eingerichtet sind (siehe Abb.: Kuhlmann, 2015, Ausschnitt, S. 5). Später dann, vorangetrieben durch die systematische und ruhelose unterirdische Bautätigkeit der Maulwürfe, werden zunehmend modernere Wohnungen geschaffen, welche mit etlichen technischen Elementen ausgestattet sind, wie z. B. Fernseher und Musikboxen, sogar eine Fernbedienung ist zu erkennen (S. 20) (siehe Abb.: Kuhlmann, 2015, Ausschnitt, S. 20).



„Maulwurfstadt“ von Torben Kuhlmann  
© 2015 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz  
(Ausschnitt, S. 5)



„Maulwurfstadt“ von  
Torben Kuhlmann  
© 2015 NordSüd Verlag AG, Zürich/  
Schweiz (Ausschnitt, S. 20)

Auch fließendes Wasser, Telekommunikation und ein WC finden sich nun. Dicht an dicht gedrängt sind die Einzelzimmer-Parzellen der Maulwürfe in einem standardisierten, orthogonalem Format in Containerart aufeinandergestapelt, das die Entfremdung der Maulwürfe von ihrer ureigenen Behausung salient werden lässt. Auch in der Erschließung der unterirdischen Welt spiegelt sich die industriell-technologische Veränderung wider. Während in der Anfangszeit noch körperliche Arbeit mit Spitzhacke und Schaufel durchgeführt wird (S. 4-8), werden in den späteren Bauphasen zunehmend Baumaschinen und komplexere Apparaturen eingesetzt, die von eher primitiven, noch dampfbetriebenen Schaukelradbaggern hin zu modernen, mit Spiralbohrern ausgestatteten Tunnelbohrmaschinen den technologischen Fortschritt im Kontext der Industrialisierung quasi im Zeitraffer abbilden. Sinnbilder dieser zunehmend verbauten, komplex ineinander verwobenen technisierten Untergrundstadt sind die vielen Zahnräder und zahnradbetriebenen Maschinen, Werkzeuge und Aufzüge in Pater-Noster-Art, die ersten elektrisch betriebenen Straßenbahnen und gegen Ende der Geschichte auch die Flut von Autos, die stimmig zum Retrostil des Buches im Aussehen an Oldtimer Anfang bis Mitte des 20. Jahrhunderts (1930 und 1940er Jahre) erinnern. Als weiteres Phänomen dieses Verstädterungsprozesses wird die Vereinzelung der Figuren auf der einen Seite – alle leben allein in ihren Wohnungen – und ihre parallele Vermassung im dichten Straßenverkehr, im rationalisiert organisierten Arbeitsprozess und im Gedränge als Passanten entlang der von Leuchtreklameschilder bestückten Einkaufsmeilen aufgezeigt (siehe Abb.: Kuhlmann, 2015, S. 21-22).

Eine direkte zwischenmenschliche Interaktion findet sich kaum noch. Die Anonymisierung und Vermassung der Figuren in dieser Großstadt wird durch die zunehmende uniforme Kleidung der Bevölkerung erkennbar, welche entweder als Bauarbeiter (blue collar worker), als Büroangestellte (Mantel, darunter Anzug mit Krawatte, Hut) oder als Bedienstete der Stadt (z. B. Fahrkartenkontrolleur) in Amtsuniform zu sehen sind. Auch der emotionale Ausdruck der Figuren ist durchwegs neutral und lässt weder Freude, Trauer, Schmerz noch andere Gefühlsvariationen erkennen.

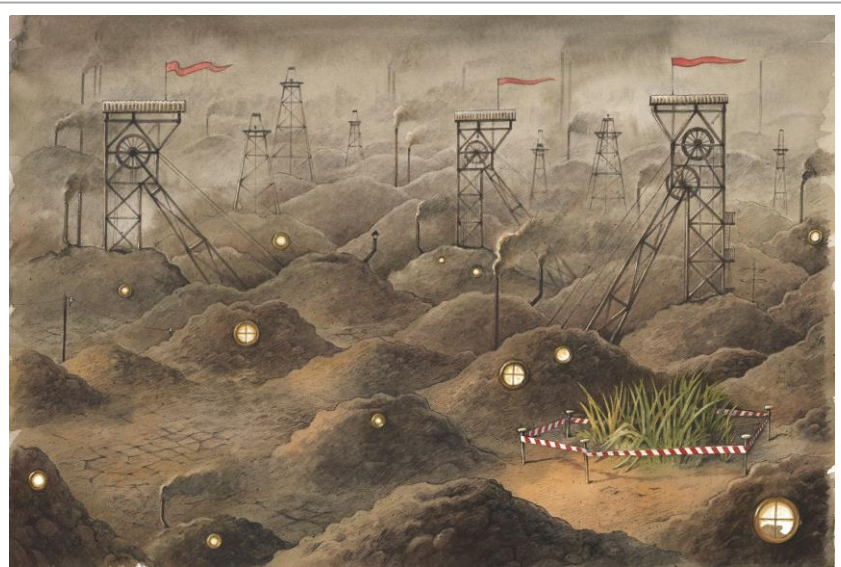


„Maulwurfstadt“ von Torben Kuhlmann  
 © 2015 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (S. 21-22)

Im Schlussteil des Buches zeigen sich die Kehrseiten dieses stetigen Industrialisierungs- und Technologisierungsprozesses, sei es in der erdrückenden Last von organisatorisch-kustodialen Aufgaben als Sinnbild einer ausufernden Bürokratisierung (S. 17-18), in der Vereinsamung der Bewohner in einer zunehmend mediatisierten, von der natürlichen Umgebung isolierten Lebensweise oder im Ausgeliefertsein im Verkehrschaos und anonymen Gedränge im Rush-hour-Dunst einer kollabierenden Metropole. Die desaströsen Auswirkungen der sich über Generationen hin-

ziehenden, städtebaulichen Entwicklung auf den ehemals so grünen Lebensraum treten auf der letzten Doppelseite offen zu Tage, die das Ausmaß der Umweltzerstörung durch die ungehemmten Bautätigkeiten und der unachtsamen Ausbeutung und Verschmutzung der Umwelt weit über dieses im Buch abbildbare einstige Wiesenareal hinaus erahnen lässt (siehe Abb.: Kuhlmann, 2015, S. 23-24).

Als Hoffnungsschimmer wird auf der letzten Seite (S. 24) aufgezeigt, dass es trotz dieser Zerstörungen noch einen allerletzten Rest von der früheren, saftig grünen Wiese gibt. Und mehr noch: Im hinteren Vorsatzpapier wird in diversen Bildvignetten ein Fortgang der Geschichte entworfen, der auf spätere Umweltproteste und einem Zeitungsaufmacher über neu geschlossene Umweltschutzverträge verweist und so eine Wendung in Richtung auf eine ökologische, dem Nachhaltigkeitsdenken verpflichtete Gegenbewegung andeutet.



„Maulwurfstadt“ von Torben Kuhlmann  
 © 2015 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (S. 23-24)

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Geschichte von *Maulwurfstadt* wird größtenteils auf der Bildebene entfaltet. Text findet sich als Rahmung der Geschichte nur zu Beginn (S. 1) und am Ende der Geschichte (S. 23) mit jeweils zwei knappen Sätzen.

Ergänzend lassen sich einige Textelemente auf den Maschinen und insbesondere in den verschiedenen Leuchtreklamen finden (S. 21-22). Diese Textelemente sind teilweise in Deutsch („Braune Brause“, S. 21), etliche aber auch in Englisch gedruckt (z. B. „Do Not Disturb“, S. 19; „DEEP“, S. 22).

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

S. 1: Eines Tages zog ein Maulwurf unter eine Wiese. Dort blieb er nicht lange allein. Und im Laufe der Zeit verändere sich das Leben unter Tage ...

S. 21: Braune Brause [Leuchtreklame im Coca-Cola-Design]; URGER [abgeschnitten; Leuchtreklame für Fast-Food-Kette: BURGER]

S. 23: Viele Maulwurfsgenerationen später war das Grün der Wiese fast völlig verschwunden. Fast ...  
Nachsatzpapier: AGREEMENT ON GREEN [Zeitungshheadline]; Save [Demonstrationsplakat mit Baumabbildung darüber]

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil; Elemente von Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Malerei; Zeichnung

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Viele der doppelseitig angelegten Abbildungen sind passend zum Umfeld der Maulwürfe in erdfarbenen Braun- und Rostrot-Tonvarianten gestaltet. Dabei dominiert malerisch gesehen die Aquarelltechnik. Konturen und Details werden durch zeichnerische Elemente ergänzend herausgearbeitet. Im Sinne einer atmosphärischen Nachempfindung des einbezogenen Zeitalters der Industrialisierung im 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts wurden die Abbildungen in einem Sepia-Ton gehalten, der den Abbildungen eine tendenziell drückend-düstere Atmosphäre mit retro-stylischem Effekt verleiht. Diese atmosphärische Ausstrahlung wird auch durch den Einbezug von quasi-realistischen Schwarz-Weiß-Fotographien in beiden Vorsatzpapieren gestärkt. Dabei verwendet Kuhlmann im Sinne historischer Verortung der Geschichte auch Bildzitate wie z. B. »Lunch atop a Skyscraper«, das vielzitierte Foto über die Arbeiter beim Bau des New Yorker Rockefeller Centers, auf einem Stahlträger in schwindelerregender Höhe sitzend (Rabus, 2016a, S. 31). Auch die Schattenseite der industriellen Produktionsweise für den Arbeiter wird durch einen Bildverweis auf den Film *Moderne Zeiten* mit Charlie Chaplin – verfangen in gewaltigen Zahnrädern der Maschinen – in Erinnerung gerufen (Rabus, 2016a, S. 32). In Rezensionen zum Buch wird auf den Einbezug von Stilelementen des Steampunk hingewiesen, was von Kuhlmann im Interview selbst auch bestätigt wurde (Rabus, 2016a, S. 29). Sofern Farben mit höherer Leuchtkraft eingesetzt sind, stehen diese entweder für das (noch) intakte Grün des Ökosystems von Wiese und Wald oder für markante technologische Errungenschaften, z. B. rote Felgen der Dampfmaschine (S. 9-10) oder Verbotsschilder in der Metropole (S. 14).

Eine besondere Funktion nimmt die Beleuchtung der Szenen ein, da die zunehmende Illumination der Szenen durch unterschiedliche Arten von Beleuchtungssystemen zugleich den technologischen Fortschritt eindrücklich vor Augen führt: Von der einfachen Glühlampe und diversen Formen simpler Deckenlampen mutiert die Beleuchtungstechnik hin zu hellstrahlenden Fernsehbildschirmen, gleißend hell-bunten Leuchtreklamen, erleuchteten Schaufenstern der Einkaufsstraßen und unzähligen Scheinwerferlichtern in der Innenstadtszene (S. 21-22). Konträr dazu zieht häufig im oberen Bildbereich der graue Dunst der Maschinen und unzähliger rauchender Schloten übers Bild, welcher auf die Folgewirkungen einer solch ökologisch unreflektierten Industrialisierung vorausweisen. Illumination und Verdunklung stehen damit stellvertretend für Fortschritt einerseits und sich anbahnende ökologische Katastrophe andererseits.

Der Bildaufbau ist in den zweiseitigen Abbildungen sehr übersichtlich gestaltet, so dass die wesentlichen Bildinformationen klar hervortreten können. Die Ausstattung des zunehmend städtischen Ambientes birgt dabei einen z.T. widersprüchlichen Mix von Utensilien und Gerätschaften verschiedener technologischer Zeitabschnitte. So finden sich neben analogen, urtümlich wirkenden Telefonanlagen bereits Fernseher, die paradoxerweise trotz veralteter Röhrentechnologie mit Fernbedienung ausgestattet werden. Sogar eine Konsole für Computerspiele kann man entdecken, als zeitlicher Vorausblick bzw. „Prolepse“ (Martínez & Scheffel, 2019, S. 36) über die gewählte Zeitspanne der Geschichte hinaus. Daraus lässt sich schließen, dass es keineswegs um eine – in die Maulwurfswelt verlagerte – realitätsgetreue Nachzeichnung der späten Industrialisierung und des technologischen Fortschrittsstrebens allein geht, sondern durch das bewusst konfundierende Spiel mit den modernistisch-technologischen Versatzstücken insgesamt eine ahistorische Verdichtung des Fortschrittsstrebens des Menschen auf der Basis der Naturausbeutung aufgezeigt werden soll. Torben Kuhlmann selbst formulierte seine Zielsetzung mit dem Buch folgendermaßen: „Das Buch ist thematisch mit >>Lindbergh<< verwandt, weil es ebenfalls vom technischen Fortschritt handelt. Aber es wird auch die Kehrseite dieses Fortschritts dargestellt und gezeigt, wie exzessiv im 20. Jahrhundert die Umwelt zerstört wurde. [...]. >>Maulwurfstadt<< ist daher als Umweltplädoyer zu verstehen“ (Kuhlmann in Rabus, 2016a, S. 28f.).



„Maulwurfstadt“ von Torben Kuhlmann  
© 2015 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (S. 7-8)

Durch den Einbezug diverser Symbole und der Wahl der Perspektiven wird diese Intention zusätzlich gestützt. So stürzt der Betrachter auf der Doppelseite 7-8 quasi bildlich in die Tiefe eines spiralförmig ins Erdreich tief eingegrabenen Schachtes, umrandet von einer endlos sich nach unten windenden Wendeltreppe. Gleichsam einer tiefen Wunde dringt die Wühl- und Baulust im Namen des Fortschritts ins Innere des Erdreiches ein (siehe Abb.: Kuhlmann, 2015, S. 7-8).

Dystopisch symbolhaltige Ausstattungselemente sind die Uhren und Wecker in verschiedenen Formaten für die zunehmende Kontrolle und Taktung der Vergesellschaftung und Arbeitswelt, die vielfach ineinandergreifenden Zahnräder für die zunehmende Komplexität, Verwobenheit und Undurchschaubarkeit technischer Entwicklungen sowie letztlich auch die Kleidung als Statussymbole und Anonymisierungselemente in ihrer uniformen Verwendung. Zudem fallen die Größenverzerrungen bei der Darstellung der Wohnparzellen ins Auge: Übergroße Fernsehgeräte und Musikboxen in proximaler Positionierung schränken den ohnehin schon beengten individuellen Lebensraum der Maulwürfe auf ein Minimum ein und stellen den technologischen Fortschrittsglauben angesichts einer verkümmerten Lebensweise sehr in Frage. Mit roter Signalfarbe wird im Abschlussbild der Umweltzerstörung auf der früheren Wiese oberhalb von Maulwurfstadt in doppeltem Sinne gearbeitet: Einerseits markieren rote, wimpelartige Flaggen auf den Fördertürmen die mögliche Präsenz und Monopolstellung eines global agierenden Bau- oder Energieversorgungskonzernes, andererseits wird der letzte noch erhaltene Grünstreifen halbwegs intakter Natur mit einem rot-weißen Signalband abgesperrt. So signalisiert das Abschlussbild als Kulminationspunkt der Umweltzerstörung die prekäre Lage der Umwelt und setzt einen Impuls zum Einsatz für deren Erhalt, solange noch Zeit dafür ist.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Ja

Mix FSC C002795

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	0	0	1	0	2	1	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Mit seinem Werk *Maulwurfstadt* hat Torben Kuhlmann ein eindrückliches Dokument der umweltzerstörerischen Folgen des ungehemmten Wachstums im Zuge der Industrialisierung vorgelegt. In verschiedenen Rezensionen wurde das Werk des erfolgreichen Nachwuchskünstlers durchwegs positiv aufgenommen und in der Kategorie „ÖKOLOGISCHE DYSTOPIEN“ (Sackl, 2018, S. 11) verortet: „In >>Maulwurfstadt<< (2015) beschreibt der deutsche Bilderbuchkünstler Torben Kuhlmann eine anthropomorphisierte Maulwurfsgesellschaft, deren Expansionsdrang nicht nur als Allegorie für die Industrialisierung des 18. und 19. Jahrhunderts und die damit einhergehende Urbanisierung, sondern vor allem auch für ihre eskalierenden Tendenzen in Zeiten der Globalisierung zu lesen ist“ (Sackl, 2018, S. 11). Es gelingt Kuhlmann überzeugend, auf den wenigen Seiten die Vielschichtigkeit der Problembereiche dieser Entwicklung in eindrücklichen Bildern aufzuzeigen. Durch die Mischung aus Patina-überzogenen, quasidokumentarischen Bildern und Blitzlichtern in die Geschichte der Industrialisierung einerseits und den sich ausbreitenden, bis an die Jetzt-Zeit heranreichenden, lebensfeindlichen Erd- und Geröllwüsten andererseits, wird ein nachdenklicher, zunehmend prekärer Grundton entfaltet. Die ästhetisch-eindrückliche Düsternis, mit der die fortschrittsgläubige Ausbeutung der Umwelt bildlich umgesetzt wurde, macht die Einordnung als ökologische Dystopie gut begründbar.

Es ist dabei wichtig zu fragen, was die kindlichen Rezipienten, die nach Verlagsangaben ab dem Alter von fünf Jahren (NordSüd Verlag, 2015) damit konfrontiert werden können, bei der Betrachtung des Bilderbuches neben diesen globalen Eindrücken bedrohter Umwelt ganz konkret erfahren und welche Fragen ihnen in den Sinn kommen könnten. Betrachtet man die inhärente Thematisierung der Anonymität und Uniformität der gesellschaftlichen Entwicklung, so resultiert als Begleiteffekt das Fehlen einer markanten, für Kinder wiedererkennbaren Handlungsfigur bzw. auch potenziellen Identifikationsfigur. Denn die Maulwürfe lassen sich weder über Namen noch über Aussehen oder Kleidung als Individuen unterscheiden und im Handlungsverlauf wiedererkennen. Dies stellt zwar einerseits eine gewis-

se Distanz zur Geschichte her, die auch durch die durchwegs emotionsarme Darstellung der Akteure in Mimik und Verhalten verstärkt wird. In fast schon sedierter, Lemminge-gleicher Manier durchqueren die Einwohner ihren urbanen Lebensraum oder sitzen – von den Medien berieselt – träge im Sessel. Insofern sind die Bilder statische Zeugen von Epochen der industriellen Entwicklung, die sich für die Kinder noch nicht mit jenen Bilder zu füllen vermögen, die sich beim geschichtsbewussten Erwachsenen quasi automatisch nebenher einstellen. Beispielhaft hierfür ist die Abbildung zum „unterirdischen Times Square“ (Kuhlmann, in Rabus, 2016, S. 29) , der bei den erwachsenen entsprechende Assoziationen zum Londoner Piccadilly Circus wecken wird. Die kindlichen Rezipienten sehen diese Abbildungen - kognitivistisch gewendet - intensiver im bottom-up als im top-down-Modus des erwachsenen Mitleiders, doch auch unabhängig vom städtebaulichen Vorwissen können die Kinder das Gedränge in den von Autos verstopften Straßenzügen als Sinnbild des Verkehrskollaps begreifen. Doch auf der anderen Seite kann diese distanziertere Wirkung zu einer nutzbringenden Irritation der auf Dialog und Interaktion hoffenden Rezipienten führen, da sich keine der Figuren so wirklich greifen und in eine persönlichere Beziehung zum Betrachter bringen lässt.

Aus der Perspektive der technischen Funktionsweise der Maschinen könnten während der Bilderbuchbetrachtung Fragen auftauchen, ob denn z. B. das runde Schaufelrad des Dampfkesselbaggers (S. 9) wirklich gut funktionieren würde (es würde den Aushub sofort wieder nach vorne befördern). Auch der gigantische Erdbohrer der „Mole Carp“ - Dampfmaschine (S. 16) wirkt durch die nur leicht gerillte Bohrfläche weniger bohrtauglich. Für die technisch besonders interessierte Kinder könnten diese Aspekte etwas Zweifel auslösen, doch für die jüngeren Kinder sind die Funktionsweisen der unterirdischen Aushubmaschinen so leichter zu erschließen.

Dem Bilderbuch *Maulwurfstadt* wird trotz der genannten Einschränkungen eine Einsatzempfehlung für die BNE-Thematisierung ausgesprochen, begründbar durch die entwicklungsadäquat dosierte und zugleich ästhetisch-stimmungsvolle Ausarbeitung der prekären Umweltsituation. Auch der bewusste Verzicht auf simplifizierende Lösungsaufträge oder pauschalierende Verhaltensvorschriften werden dem Thema gerecht. Um ein Optimum an Aussagekraft entfalten zu können, setzt das Buch den verständnisvollen erwachsenen Begleiter voraus, der insbesondere auch die schrifttextlichen Leerstellen zu füllen und die Andeutungen der Bilder auf die Lebenswelt der Kinder noch zu schärfen vermag. Für Kuhlmann war es ein Anliegen, „dass man ein gewisses Bewusstsein für seine Umwelt, für seine Mitmenschen, für die Gesellschaft an sich entwickelt“ (Kuhlmann, in Rabus, 2016, S. 29). Es soll den Kindern zeigen, „wie exzessiv im 20. Jahrhundert die Umwelt zerstört wurde“ (ebd., S. 28). Mit seinem weitgehenden Verzicht auf Text sollte eine interpretationsoffene Geschichte entwickelt werden (ebd., S. 30), die dazu beitragen kann, „den Blick ein klein wenig zu weiten“ (ebd., S. 2). "Fast ohne Worte erzählt Torben Kuhlmann mit seinen beeindruckenden Illustrationen von der Industrialisierung und der Kannibalisierung unserer Erde" (NordSüd Verlag, 2015).

Marie-Thérèse Schins resümiert: „>>Maulwurfstadt<< ist anders [als Kuhlmanns Werk *Lindbergh*] und nicht weniger interessant. Es rüttelt auf, ohne aufdringlich zu sein, bietet eventuell noch mehr Gesprächsstoff als >>Lindbergh<<“ (2015, S. 58). Ein Dystopie überschreitender Hoffnungsschimmer ist abschließend noch bemerkenswert: Mit dem Ausblick auf die Ökologie- bzw. Umweltschutzbewegung im hinteren Vorsatzpapier wird für den weiteren Dialog mit den Kindern der dystopische Kontext aufgebrochen und eine Brücke zu nachhaltigen Energieformen (Windenergie), zu umweltbewussteren Lebensstilen (Freude an Pflanzen, Erholungspausen anstelle ständigem Arbeiten) und zur Biodiversitätserhaltung geschlagen.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Rabus, S. (2015). Von OBEN nach UNTEN. Silke Rabus über den Blick aus der Vogelperspektive [Buchrezension zu *Maulwurfstadt* (2015) von Torben Kuhlmann / und weiteren Titeln]. *1001 Buch*, 2, 19-22.

Rabus, S. (2016a). Erzählen in Bildern. Der Hamburger Autor und Illustrator Torben Kuhlmann im Gespräch mit Silke Rabus. *1001 Buch*, 3, 28-32.

Sackl, C. (2015). Apokalypse im Bilderbuch. Claudia Sackl über Dystopien für die jüngsten Leser\_innen [Buchrezension zu *Maulwurfstadt* (2015) von Torben Kuhlmann / und weiteren Titeln]. *1001 Buch*, 3, S. 10-12.

Schins, M.-T. (2015). Blinde Zerstörung [Buchrezension zu *Maulwurfstadt* (2015) von Torben Kuhlmann]. *1001 Buch*, 2, 58.

Bildnachweis: siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz <b>empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
2	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=7$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.4$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 2-mal / Nein: 5-mal.

#### 4.3.4 Bilderbuchbeispiele mit der Einstufung ‚sehr empfehlenswert‘

### Beedie, Duncan (2018). Willibarts Wald.

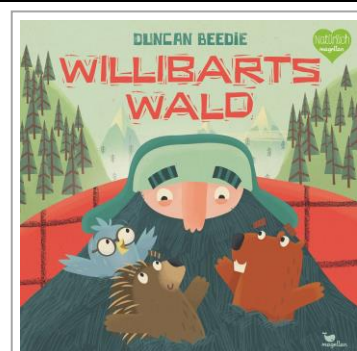
Bibliographie:

Beedie, Duncan (2018). *Willibarts Wald*. Aus dem Englischen von Kristina Kreuzer. Bamberg: Magellan.

Erstausgabe: 2017 [London: Templar Publishing.  
Titel: The Lumberjack's Beard]

Datensatz:  
54

Paginierung: nein | Seitenumfang: 32



Beedie, 2018 (Cover)  
© Magellan

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

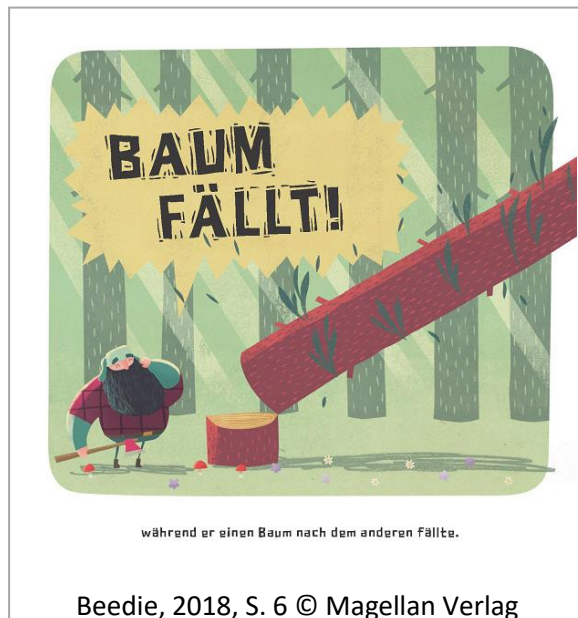
Themen (lt. Index): Lebensraumzerstörung, Abholzung, Rohstoffe (Holz), Umweltschutz, Verantwortung

Themencodes: 27, 67, 70, 84, 90

Weitere BNE-Themen: nein

#### Inhalt

Der Holzfäller Willibart lebt am Rande eines großen Waldes in seiner abgelegenen Blockhütte, mit Blick auf die nadelholzbewaldeten Berghänge und das weitläufige, von einem Flüsschen durchzogene Tal. Mit seinem Erscheinungsbild erfüllt er die typischen Erwartungen an einen Holzfäller der ‚früheren Zeit‘: Er ist groß und kräftig, hat „große, breite Schultern und einen noch größeren Rauschebart“ (S. 2). Stets trägt er großkarierte Kleidung, egal ob er den Schlafanzug oder seine Arbeitskleidung trägt. Passend zu seiner körperlich anstrengenden Arbeit verspeist er jeden Morgen nach seiner Morgengymnastik einen ganzen Berg Pfannkuchen mit Ahornsirup, bevor er sich mit seiner Axt zum Holzfällen auf den Weg zur Arbeit macht. Im Wald sieht man ihn dann Schlag um Schlag die Bäume fällen (siehe Abb.: Beedie, 2018, S. 6).



Mit kräftigen Schlägen seiner großer Axt fällt er einen Baum nach dem anderen, bis er abends nach Erledigung seines Tagwerks zufrieden nach Hause schreitet. Doch ab diesem Abend treten Veränderungen im bisher so gleichförmig ablaufenden Lebensalltag von Willibart ein: Gerade als Willibart zu Bett gehen möchte, klopft es an seine Türe. Draußen steht ein kleiner, „sehr wütender Vogel“ (S. 9) und beschwert sich darüber, dass Willibart heute genau jenen Baum gefällt hat, in welchem der Vogel sein schönes, neues Nest gebaut hatte. Nun sei er heimatlos. Willibart besinnt sich und bietet dem Vogel an, ab heute in seinem großen Bart zu wohnen, was dem Vogel recht ist. Am nächsten Morgen frühstücken beide gemeinsam und Willibart setzt seine Arbeit im Wald fort. Er zerkleinert nun die Äste und Zweige des Vortages und verbrennt diese auf einem großen Feuer.



Doch wieder stört er damit – zunächst von ihm unbemerkt – ein Lebewesen des Waldes, denn abends pocht es wieder an der Türe seiner Blockhütte. Ein „ziemlich ärgerliches Stachelschwein“ (S. 13) beklagt sich bei Willibart darüber, dass er ihm seine Zweige und Nadeln verbrannt hat, die es für den Nestbau dringend benötigt (siehe Abb.: Beedie, 2018, S. 13, unteres Panel).

Nun überlegt sich Willibart, wie er dem Stachelschwein helfen könnte und bietet auch ihm an, künftig in seinem großen Rauschebart zu wohnen. Mit den beiden Tieren in seinem Bart gerät der gewohnte Alltag für Willibart zunehmend durcheinander. Er kann nicht mehr richtig ausschlafen und seine



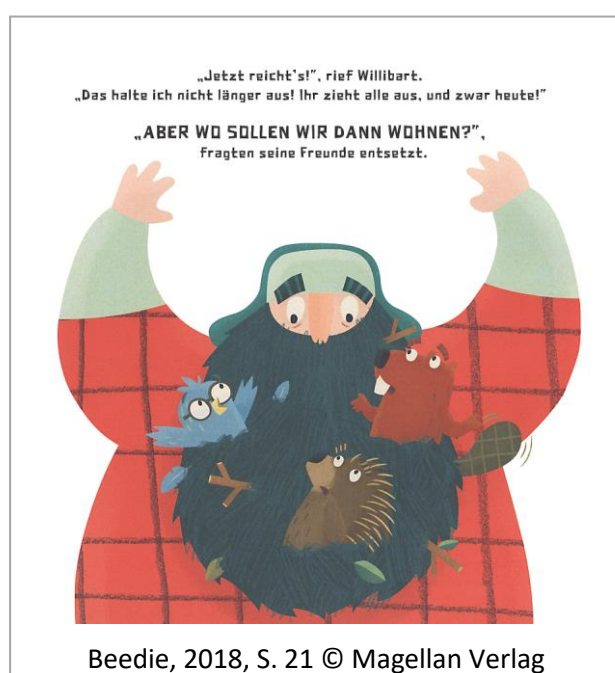
Morgengymnastik muss entfallen, weil er sich an den Stachelschwein-Stacheln verletzt hat. Selbst das gewohnte, üppige Pfannkuchenfrühstück lässt er ausfallen, da ihm der Vogelkot auf seiner Holzfälljacke den Appetit verdorben hat. Am dritten Arbeitstag sieht man Willibart die gefälltten Baumstämme in den Fluss schieben, so dass diese flussabwärts zum Holzlager treiben können. Dabei beschädigen die Baumstämme allerdings den Bau des Bibers und dieser steht wiederum abends vor der Türe der Blockhütte, um seinen großen Unmut über die Zerstörung seines Dammes kundzutun. Auch ihm bietet Willibart seinen voluminösen Bart als neue Wohnstätte an.

Doch damit hat er den Bogen überspannt, da die drei Tiere ihn die ganze Nacht über kaum zur Ruhe kommen lassen und am nächsten Morgen ein Tohuwabohu am Frühstückstisch veranstalten. Da platzt Willibart der Kragen und er will die Tiere aus ihrem Bart-Domizil hinauswerfen. Doch als er merkt, dass diese entsetzt und zugleich ratlos über eine neue Bleibe sind, entwickelt er eine neue Idee: Er rasiert sich seinen riesigen Bart ab und macht daraus eine große Wohnhöhle auf der Terrasse seiner Blockhütte, in die die drei Tiere anschließend einziehen können. Nun könnte wieder die alte Routine in Willibarts Blockhütte Einzug nehmen. Doch es kommt anders, denn am nächsten Tag steht Willibart nachdenklich am Fenster und schaut auf „die kahle Erde, wo mal der Wald gewesen war“ (S. 26). Ein weitläufiges Areal von Baumstümpfen der von ihm gefälltten Nadelbäume erstreckt sich vor seinem Auge. Da fasst Willibart einen Entschluss und beginnt sogleich damit, das ganze Tal und die angrenzenden Berghänge wieder aufzuforsten. Mit seiner Schaufel gräbt er viele Löcher in die Erde und pflanzt Setzlinge ein. Natürlich brauchen diese nun viel Zeit zum Wachsen, was im letzten Abschnitt der Geschichte in der Parallelität zum allmählichen Nachwachsen von Willibarts Vollbart und der Aufeinanderfolge der Jahreszeiten aufgezeigt wird. Dabei sieht man Willibart gemeinsam mit seinen neuen Freunden, dem Vogel, dem Stachelschwein und dem Biber, gemeinsame Aktionen erleben, bis schließlich der frühere Baumbestand in Willibarts Tal wieder hergestellt ist.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Textumfang pro Seite ist überwiegend geringgehalten. In ein bis zwei Sätzen werden die zentralen Aussagen der jeweiligen (Doppel-)Seiten prägnant formuliert. Nur dort, wo in eine dialogische Darstellungsform gewechselt wird, finden sich etwas längere Passagen, wobei sich auch hier die Zwiegespräche auf maximal zwei Sequenzen beschränken.



Häufig finden sich dabei Interjektionen, in denen sich die dramatische Zuspitzung der jeweiligen Situation zeigt, wie z. B.: „Jetzt reicht’s!“, rief Willibart. „Das halte ich nicht länger aus! Ihr zieht alle aus, und zwar heute!“ (siehe Abb.: Beedie, 2018, S. 21).

Ein Wechsel der Schrift (Majuskeln und höhere Schriftgröße) unterstreicht die daran anschließende Bestürzung der drei Tiere: „‘ABER WO SOLLEN WIR DANN WOHNEN?’, fragten seine Freunde entsetzt“ (S. 21). Als weiteres stilistisches Mittel sind die Wiederholungen hervorzuheben, die sich in verschiedenen sprachlichen Facetten zeigen. Zum einen sind dies die onomatopoeischen Ausdrücke, welche für die Aktivitäten von Willibart und den drei Tieren eingesetzt

werden: Mit „HACK-HACKE-HACK“ (S. 5) wird der Klang von Willibarts Axt beim Bäume fällen lautmä-  
lerisch nachempfunden und auch den Tieren werden passende Geräusche zugeordnet: Der Vogel  
pocht mit „TOCK-TOCKE-TOCK“ (S. 9) an die Türe von Willibarts Blockhütte, das Stachelschwein wiede-  
rum macht sich mit „KRATZ-KRATZE-KRATZ“ (S. 13) an der Eingangstüre bemerkbar und der Biber  
schlägt taktvoll mit seinem Schwanz ein „KLATSCH-KLATSCH-KLATSCH“ (S. 19), woraufhin Willibart  
ihm die Türe öffnet. Die gleichgestaltete Dreierstruktur schafft für die Rezipienten eingängige Onoma-  
topoetika, die durch den mit *E* erweiterten Mittelteil eine zusätzliche Sprechdynamik erhalten. Eine  
zweite Form der Wiederholung stellt der gleichartige Beginn der Beschwerde-Ansprache der drei Tiere  
dar, nachdem ihnen Willibart abends die Tür geöffnet hat („Vor Willibart stand ein ...“; S. 9, 13, 19). Als  
dritte Spielart sprachlicher Wiederholungen sind diverse Adjektiv-Attribute zu entdecken, die zur Be-  
schreibung von Willibart selbst oder seinen Geräten bzw. Werkzeugen verwendet werden. Besonders  
dominieren dabei folgende Adjektive:

- groß: „große, breite Schultern“ (S. 2), „großen, breiten Schultern“ (S. 4)
- treu: „große, treue Axt“ (S. 4), „seinen treuen Rasierer“ (S. 22), die „treue Schaufel“ (S. 26)
- kahl: „kahle Erde [...] kahles Stoppelkinn“ (S. 26).

Die Satzkonstruktionen sind überschaubar gestaltet, mit einfachen Hauptsätzen oder parataktischen  
Reihungen stellt der Text nur moderate grammatikalische Anforderung.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

S. 5: HACK-HACKE-HACK, schallte Willibarts Axt durchs Tal,

S. 6: während er einen Baum nach dem anderen fällt.

S. 9: Vor Willibart stand ein kleiner, sehr wütender Vogel. „Ich hatte mir so ein schönes, neues Nest in  
meinem Baum gebaut“, quietschte der Vogel, „und du hast ihn einfach gefällt!“

S. 19: KLATSCH-KLATSCH-KLATSCH machte es an der Tür. Vor ihm [Willibart] stand ein wirklich zornig-  
ger Biber. „Den ganzen Tag habe ich an meinem schönen, neuen Damm gearbeitet, aber die Baum-  
stämme, die du ins Wasser geworfen hast, haben ihn komplett zerstört!“, knurrte er.

S. 26: Nach dem Frühstück stand Willibart am Fenster und sah auf die kahle Erde, wo mal der Wald  
gewesen war. Und als er sich sein ungewöhnlich kahles Stoppelkinn kratzte, kam ihm noch eine  
brillante Idee... Willibart nahm seine treue Schaufel, ging hinaus und grub ein Loch nach dem ande-  
ren ...

S. 28: ... und mit seinen großen Händen pflanzte er einen Baum nach dem anderen.

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Den Verlagsangaben folgend wird das Buch einer jüngeren Zielgruppe ab 3 Jahren empfohlen. Ver-  
schiedene stilistisch-technische Bildgestaltungsmittel tragen unterstützend dazu bei, dass das Ver-  
ständnis des Werkes durch die anvisierte Rezipientengruppe gut gelingen kann. Zunächst einmal ist  
hier die nahezu durchgängige Bildführung anhand der Hauptfigur Willibarts hervorzuheben, welcher  
auf allen Bildern bzw. Bildvignetten zu sehen ist. In verschiedenen Kamera-Einstellungen (Fachtermini  
nach Krichel, 2020, S. 84) bekommt der Rezipient ein differenziertes Bild von Willibart, wobei Beedie  
variiert zwischen „Totale“ (z. B. S. 2), „Halbtotale“ (z. B. S. 13), „Nah-Ansicht“ (z. B. S. 11, 21) und „Groß-  
Ansicht“ (z. B. S. 14). Sofern sein Gesicht nicht gezeigt wird, finden sich stellvertretend für die gesamte  
Figur typische Ausschnitte wie die dünnen Beine, die karierte Arbeitsjacke oder seine markante

Ohrenmütze (S. 9, 19), so dass die Omnipräsenz von Willibart nicht durchbrochen wird. Die scheinbar einzige Ausnahme ist auf S. 23 zu finden, wo die drei Tiere in ihre neue Wohnhöhle einziehen, doch da diese aus Willibarts Barthaaren besteht, ist auch hier die Hauptfigur pars pro toto präsent. Da Willibart durchgängig die gleiche Kleidung trägt – morgens seinen karierten Schlafanzug in Hellrot, tagsüber seine karierte Arbeitsjacke in Karminrot, die grüne Hose und eine im gleichen Grün gefärbte Ohrenmütze –, ist er schon nach wenigen Seiten anhand seiner Kleidung leicht zu identifizieren.

Ein weiteres markantes Erkennungsmerkmal Willibarts stellt sein voluminöser, dunkelfarbiger Bart dar, der wie ein Nikolausbart weit herabhängt und durch die abgerundete Formgebung ein gepflegtes Erscheinungsbild vermittelt. Mit Blick auf die Zielgruppe ist diese Bartgestaltung nicht unerheblich, denkt man z. B. an erschreckendere Figurengestaltungen in klassischen ‚Räuber‘-Darstellungen, die durch verstrubbeltes (Bart-)Haar und geflickte, wenig zueinander passende Kleidungsstücke ganz gezielt einen verwegenen, Angst einflößenden Eindruck erwecken möchten. Willibart hingegen wirkt in seiner typischen Arbeitsbekleidung und rundlichen Körperform viel nahbarer. Trotz seiner breiten Schultern und dem kräftigen Oberkörpers strahlt er eine gewisse Leichtigkeit aus, da sein gewaltiger Rumpf auf dünnen und biegsamen Beinen ruht, die so gar nicht zu seinem dazu kontrastierenden Erscheinungsbild eines kräftigen Holzfällers passen wollen.

Die Bildgestaltung ist im Ganzen gesehen aus mehreren Gründen heraus relativ überschaubar gehalten. Hinsichtlich der Figurenanzahl beschränkt sich das Buch auf lediglich drei weitere Figuren, die als Stellvertreter für die Tiere des Waldes fungieren. Es werden weder weitere Artvertreter noch Details ihres Lebensraumes gezeigt. Auch die Darstellung der Landschaft im Ganzen ist jenseits einer realistischen Abbildung in hohem Maße stilisiert worden, was die ‚Lesbarkeit‘ der Bilder erleichtert. Die näherliegenden Bäume sind in weitgehend gleichförmiger Weise als spitz zulaufende Tannen oder Fichten dargestellt, und in den weiter entfernten Gebieten der Gebirgstalardarstellung sind sie als simple Strichzeichnungen mit Stamm und ca. vier Ästen zu jeder Seite zu sehen. Entgegen eines naturalistischen Anspruches erzählen die Bilder diese Geschichte der Entwaldung und Wiederaufforstung also in einer stark stilisierenden und farblich kontrastreichen Weise, mit klarer Linienführung und Strukturierung der eingefärbten Flächen (siehe Abb.: Beedie, 2018, S. 1-2; Das Tal zu Beginn der Geschichte).



Es wechseln sich ganz- und doppel-seitige Abbildungen mit zwei bis drei Bildvignetten pro Seite ab. Verschiedene Bildauschnitte und Blickwinkel auf die Szenerie wiederholen sich mehrmals, so dass sich die Rezipienten im Fortgang der Erzählung

leichter orientieren können: Das morgendliche Frühstück am Tisch, das Willibart hinter einem Berg aufgeschichteter Pfannkuchen mit Ahornsirup zeigt (S. 4, 11, 16, 20, 24) oder der sich wiederholende Blick auf die nachts ankommenden Tiere an der Türe, die mit wütend-anklagender Geste auf Willibart deuten (S. 9, 13, 19) sind eingängige Inszenierungen, welche einerseits die Steigerungen, andererseits auch die Veränderungen der jeweiligen Situationen im Verlauf der Handlung salient machen. Der Blick auf das Tal in den verschiedenen Etappen der Erzählung wird stets in derselben Blickrichtung dar-

geboten: Links und rechts von den steilen Berghängen eingerahmt, öffnet sich dem Blick ein weitläufiges Tal, das zunächst bewaldet (S. 1-2), dann abgeholzt, mit Baumstrünken übersät (S. 7-8, 25) und schließlich wieder im Prozess der Aufforstung (S. 27-28) dargestellt wird.

Wesentliche Veränderungen werden hierdurch auch für die Jüngerer augenfällig gemacht. Als weitere Zielgruppenanpassung ist der Umgang mit den Spiegeldarstellungen von Willibart zu sehen. Diese spielen in der Geschichte mehrfach eine Rolle, da sie den Reflexions-, Problemfindungs- und Transformationsprozess von Willibart aufzeigen. Den von den Stacheln des Stachelschweins verursachten Schmerz erblickt man ebenso im Spiegel (S. 15) wie den Beginn des Abrasierens seines Bartes (S. 22).

Und als Willibart nachdenklich durch das Fenster die kahle Landschaft betrachtet, spiegelt sich darin das nun glatt rasierte Gesicht als Widerhall des Kahlschlags (siehe Abb.: Beedie, 2018, S. 25-26). Auf allen drei Abbildungen sieht man stets auch die



Rückseite von Willibart, korrespondierend zur Spiegelbild-Position, wodurch das Verständnis der Abbildung erleichtert wird. Hinsichtlich der Bild-Text-Interdependenzen liegt ein klares Ergänzungsverhältnis vor, d.h. die Bilder erzählen noch vieles mehr, was im eher knapp gehaltenen Text nicht ausgesagt wird. Durch die aufgesetzten Augenbrauen von Willibart und den Tieren werden wichtige Hinweise auf die emotionale Befindlichkeit der Figuren gegeben, da diese Brauen in ihren jeweiligen Formen, mal kantig, mal hoch- oder herabgebogen, mehr oder weniger weit vom Kopf entfernt, ein feinsinniges mimisches Ausdrucksmittel darstellen.

Ergänzt wird dies durch diverse Gesten der anthropomorphisiert dargestellten Tiere und ein paar wenige, quasi symbolisch gedachte Objekte: Der Trolley des Vogels (S. 9), der Handkoffer des Stachelschweins (S. 13) und das ‚Haus-Schild‘ des Bibers mit der Aufschrift „TRAUTES HEIM, GLÜCK ALLEIN“ (S. 18). Der symbolische Einsatz von Farben (Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 76 ff.) zeigt sich z. B. in der gänzlich orange eingefärbten Szene des abgeholzten Waldes, wobei sich das als Signal für die vollständige Abholzung interpretierbare Orange sogar auf die eigentlich karminrote Arbeitsjacke und den dunklen Bart von Willibart überträgt (S. 7-8). Auch in der grau gehaltenen Szene, in welcher Willibart das von ihm kahlgeschlagene Tal vor seiner Blockhütte erblickt (S. 25 f.), kann man die düstere Farbgebung als Wendepunkt für die Bewusstwerdung und Neuausrichtung der weiteren Existenz Willibarts interpretieren.

Bei diesem Bilderbuch ist die Betrachtung des (vorderen und hinteren) Vorsatzpapieres, das nach Kurwinkler „als Peritext [...] im Bilderbuch eine wichtige Rolle ein[nimmt]“ (2017, S. 67), inhaltlich sehr aufschlussreich, da es das Thema des Buches „paratextuell akzentuiert“ (ebd., S. 67): Während man beim vorderen Vorsatzpapier eine kahlgeschlagene Waldfläche mit über hundert Baumstümpfen erblickt, was als Vorgriff auf die Abholzungszenen (S. 7 f., 17f., 23, 25 f.) anzusehen ist, eröffnet das hintere Vorsatzpapier den Anblick auf das wieder aufgeforstete Waldgebiet (S. 27 f.) bzw. der Darstellung der Landschaft, wie sie vor dem Kahlschlag war (S. 1-2). Die Darstellungen auf dem vorderen und hinteren Vorsatzpapier „enthalten damit nicht nur zentrale Elemente der *Erzählung*, sondern [...]

spiegeln damit *paratextuell* den Rahmen des narrativen Textes" (Kurwinkel, 2017, S. 66), nämlich Abholzung und Wiederaufforstung von Willibarts Wald.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): keine

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: ja

Umweltsiegel: „Natürlich magellan<sup>®</sup>" (Grünes Herz) auf dem Cover.

Umweltsiegel „Nachhaltigkeit liegt uns am Herzen“ (Grüner Wal) auf dem hinteren Buchdeckel.

Weitere Angaben vor dem Innentitel: „Hergestellt in Litauen, Gedruckt auf FSC<sup>®</sup>-Papier, Farben auf Pflanzenölbasis, Lösungsmittelfreier Klebstoff" (Frontispiz). Zudem „FSC-MIX, Paper from responsible sources, FSC<sup>®</sup> C107574“. Rechts daneben findet sich ein Baumlogo mit dem Vermerk „Wir pflanzen Bäume / Für unsere Umwelt“).

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: ab 3 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): ab 3 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	0	0	1	0	0	2	0	0	2	1	1	0	1	0	2	0	0	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

„Spielerisch nähert sich Beedie der Thematik Forstwirtschaft, zeigt in rustikal-farbigen Bildern, was die Abholzung von Wäldern für die Tiere bedeutet und erzählt zugleich vom Beginn einer wunderbaren Freundschaft.“ (DfuE, März 2018). Für die Beurteilung zur Einsatzempfehlung des Buches aus der BNE-Perspektive stellt die anvisierte jüngere Zielgruppe ab ca. 3 Jahren ein wichtiges Kriterium dar. Würde man das Werk nämlich mit Kindern ab etwa 5 oder 6 Jahren betrachten, würde man sich in der Geschichte durchaus mehr fachliche Tiefe und Hintergrundinformationen zum Thema Forstwirtschaft und Nachhaltigkeit wünschen.

Doch ganz anders verhält es sich bei den 3- bis 4-jährigen Kindern als Rezipienten, für die eine wohl-dosierte Heranführung an das Thema des achtsamen, ressourcenbewussten Umgangs mit dem Wald und seinen Bewohnern wichtig ist. Hierzu hat Beedie eine gleichermaßen simple und eingängige wie raffiniert aufgebaute, spannungsgeladene Geschichte entwickelt, die in erheblichem Maße wichtige BNE-Kriterien auf dem Niveau der Zielgruppe erfüllt. Betrachtet man die bildliche Darstellung und sprachlich-inhaltliche Entfaltung der Geschichte, so ist der Einschätzung von Marco Holmer zu folgen, wonach Duncan Beedie „die Geschichte in für Jüngere sehr zugänglichen Bildern [erzählt]" (2019, S. 21). „Gleichzeitig zeigt er überzeugend - und schon für Jüngere verständlich - die Folgen von

Willibarts leidenschaftlicher aber auch unbedachter Arbeit: Eine leere Landschaft und Tiere in Not" (ebd., S. 21). Willibart führt zunächst seinen Beruf mit Hingabe aus. Die Kinder können den sympathisch wirkenden Holzfäller, der gleichsam als ‚Prachtexemplar‘ eines typischen Holzfällers präsentiert wird und durch seine Alltagsroutinen (Morgengymnastik, Pfannkuchenberge verzehren) immer wieder Anlass zum Schmunzeln geben wird, vermutlich rasch ins Herz schließen. Und dies umso mehr, als er den Tieren, denen er ungewollt durch sein Tagwerk ihr Zuhause genommen hatte, bei sich selbst Unterschlupf anbietet.

So können sie mitverfolgen, wie Willibart grübelnd nach Lösungen für die heimatlos gewordenen Tiere sucht, symbolisch in das Bild des ausgiebigen Bartkratzens von Willibart gegossen. Auf diese Weise erfahren die Kinder, wie die anfängliche Konfliktlösung für den kleinen Vogel bei den nachfolgenden, größeren Tieren weniger gut funktioniert, stören diese doch immer mehr Willibarts gleichmäßigen Lebensrhythmus, bis dieser vollends aus dem Takt gerät. Auf dem Höhepunkt der Krise verschafft sich Willibart zunächst Luft, indem er die ihm lieb gewonnenen drei Tiere in der eigens geschaffenen Wohnhöhle seines abrasierten Bartes auf der Terrasse unterbringt, doch dies ist nur als Interimslösung gedacht. Denn im Zuge der Krise kommt Willibart, als er auf das kahle Feld des von ihm abgeholzten Waldes blickt, zu der Erkenntnis, dass die drei Wildtiere wieder ihren ursprünglichen Lebensraum benötigen, um wirklich glücklich zu sein. Hier nun entwickelt er eine nachhaltige Lösung, indem er be-

ginnt, aufzufors-  
ten. Mit der gleichen  
Tatkraft wie  
einst dem Fällen  
der Bäume macht  
er sich sogleich  
daran, das gesamte  
Areal wieder in den  
ursprünglichen Zustand  
zurück zu verwandeln  
(siehe Abb.: Beedie,  
2018, S. 27-28).



Beedie, 2018, S. 27-28 © Magellan Verlag

Dabei können die Kinder mitverfolgen, dass das Nachwachsen der frisch gepflanzten Setzlinge durchaus seine Zeit benötigt. Durch geschickt gesetzte Panels über die vier Jahreszeiten hinweg und den Rekurs auf das langsame Nachwachsen von Willibarts großem Bart bietet Beedie den Kindern für die entwicklungspsychologisch bedingte, noch schwierige Erfassung der Zeitdimension (Bischof-Köhler, 2000) einen bildlichen Brückenschlag an. In der Parallele zwischen dem Abrasieren und Nachwachsen des Bartes resp. dem Fällen und Wiederaufforsten der Bäume birgt sich als zentraler Bezugspunkt zur Nachhaltigkeit die Notwendigkeit der Veränderung bzw. Neuorientierung der Person: Willibart entschließt sich zur Weggabe des Bartes, seines identitätsstiftenden ‚Markenzeichens‘, zum Wohle der bedrohten Tiere, und dieser äußere, von Beedie durchaus in Spannung gesetzte Vorgang (erst nach zwei weiteren Bildseiten lässt er Willibart rasiert in Erscheinung treten; erstmals auf S. 26) wird von einem inneren Wandlungsprozess begleitet (S. 26), als Willibart betrübt auf ‚sein Werk‘ des abgeholzten Waldes blickt (S. 26). Auch wenn die inneren Vorgänge für die Zielgruppe nicht expliziert wurden, können diese anhand der grau-tristen Farbgebung und der nachdenklichen Mimik die innere Zerrissenheit und letztendlich die Einsicht Willibarts an seinen neuen, holzfälleruntypischen Taten erkennen, da er sich in der Folge der Wiederaufforstung widmet. Zwar wird der Gedanke der forstlichen Nach-

haltigkeit nicht vollends ausdifferenziert (Balance zwischen Nutzung und Nachwachsen), aber für die Zielgruppe wird in hinreichender Näherung an das Thema aufgezeigt, dass das rücksichtslose Abholzen gravierende Folgen auf die Waldbewohner zeitigt, welche letztlich nicht akzeptiert bzw. ignoriert werden (können). Durch den Einbezug von zwei Dimensionen der Nachhaltigkeit, der Ökologie (Schädigung des Waldes bzw. der Waldbewohner) und der sozialen Dimension (der Beruf des Holzfällers und seine Aufgaben) wird das Spannungsfeld zwischen beiden Bereichen thematisiert.

Eine weitere Stärke des Buches liegt in der fürsorglichen und witzigen Figur Willibarts begründet. Bewusst kontrastierend erkennt man bei den Anklage-Szenen die mächtige Statur des Holzfällers gegenüber den kleinen, schutzlos wirkenden Tieren, da hier lediglich die Beine von Willibart zu sehen sind (S. 9, 13). Doch diese asymmetrische Machtperspektive löst Willibart selbst auf, indem er sich auf Augenhöhe mit den Tieren begibt (S. 10, 14). Für die Kinder finden sich an mehreren Stellen erheiternde Passagen, z. B. als Willibart seine Morgengymnastik in Katzenpose und zu kurz geratenem Pyjama vollführt (S. 3), als Hausschuhe Pantoffeln in Hasen-Outfit trägt (S. 9), eine Unmenge an Pfannkuchen verpeist (S. 4, 11) oder gleich einer Balletttänzerin seine morgendlichen Streckübungen ausführt (S. 24). Auch sein „frisch gebügeltes Hemd“ (S. 24) birgt eine rollenklichee-karikierende Note, die zum Schmunzeln anregen kann.

Marco Holmer resümiert das Thema des Werkes wie folgt: „Willibarts Wald ist eine politische Geschichte über einen nachhaltigen Umgang des Menschen mit seiner Welt, die er ja nur einmal zur Verfügung hat“ (Holmer, 2019, S. 21). Dem ist hier zuzustimmen, insofern hier mit ‚Welt‘ exemplarisch auf die Waldnutzung fokussiert wird. Unterstrichen wird diese Themenbestimmung auch durch der Originaltitel des Buches – „The Lumberjack’s Beard“ –, welcher im Kontrast zur deutschen Übersetzung bereits in der Namensgebung der Hauptfigur dezidiert auf das Nachhaltigkeitsthema des Buches hinweist, da im Englischen (insbesondere im amerikanischen Englisch) der Begriff *Lumberjack* „Holzfäller [...] oder -arbeiter“ (Willmann, 2001, S. 680) bedeutet. Der Ausdruck ‚lumber‘ bedeutet als Substantiv „(gesägtes od. roh behauenes) Bau-, Nutzholz“ (ebd., S. 680) und wird als transitives Verb mit „Holz aufbereiten“ (ebd., S. 680) übersetzt. Das Buch bietet eine „... Anregung, über Nachhaltigkeit und Naturschutz nachzudenken. Das Bild vom abgeholzten Wald zum Beispiel macht viele Kinder betroffen und sie fragen wie automatisch nach“ (Tinz, 2018). Die insgesamt bewusst reduzierte Informationsdichte des Buches korrespondiert mit der intendierten Hinführung der Zielgruppe an das Nachhaltigkeitsthema, ohne auf die Darstellung von Problemkonstellationen und der Entwicklung von Lösungen zu verzichten.



Dabei überzeugt der glückliche Ausgang der Geschichte, der die vier Protagonisten fröhlich vereint unter dem nachgewachsenen Nadelbaum zeigt. Dort sieht man sie gemeinsam mit Willibart ein Buch mit dem programmatischen Titel „Bäume pflanzen“ (S. 31) betrachten (siehe Abb.: Beedie, 2018, S. 31).

Auch wenn man einschränkend auf den relativ geringen Input von Sachwissen oder – bedingt durch die stilisierende Darstellungsweise – die implizite Förderung eines Monokultur-Waldbildes monieren könnte und sich so manches weitere Bedrohungsszenario durch die Abholzung auch in diesem Buch vorstellen könnte (Erosion des Bergwaldes, Muren), so wird hier dennoch insgesamt eine beson-

dere Empfehlung des Buches aufgrund der hervorragend gelungenen, auf übermäßige dystopische Verunsicherung verzichtenden Aufbereitung des Themas für die Rezeptionskompetenz der jüngeren Zielgruppe ausgesprochen. Und nicht zuletzt eignet sich das Werk durch seine klare Struktur und „überschaubare Handlung“ (Holmer, 2019, S. 21) dazu, „die Geschichte nachzuspielen“ (ebd., S. 21) und so den Boden zu neuen Erfahrungen und dialogischen Weiterführungen in der KiTa zu bereiten.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2018). [Buchrezension zu *Willibarts Wald* (2018) von Duncan Beedie]. Drei für unsere Erde, Natur-Buchtipps März 2018.

Holmer, M. (2019). Willibarts Wald. In J. Hering (Hrsg.), *Vom Glück der Kinder. In Bilderbüchern dem Glück begegnen* (S. 21-22). Weimar: das netz.

Tinz, Sigrid (2018). [Buchrezension zu *Willibarts Wald* (2018) von Duncan Beedie].

Bildnachweis: siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Drei für unsere Erde: „Natur-Buchtipps“ im März 2018.

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz <b>sehr empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
2	0	0	1	2	0	2	1	1	0	2	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=9$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=2.3$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 8-mal / Nein: 1-mal

## Toledo, Eymard (2016). *Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien.*

Bibliographie:

Toledo, Eymard (2016). *Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien*. Basel: Baobab Books.

Erstausgabe: 2016

Datensatz: 31

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 29



Eymard Toledo: *Onkel Flores*, © 2016 Baobab Books, Basel

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Globalisierung, Industrialisierung, Lebensqualität, Soziale Probleme, Umweltverschmutzung

Themencodes: 31, 36, 47, 73, 87

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Der Junge Edinho (gesprochen: Ädschinjo), etwa zehn oder elf Jahre alt, wächst in der kleinen brasilianischen Stadt Pinbauê auf und verbringt viel freie Zeit bei seinem Onkel Flores, der Schneider ist. Während sie gemeinsam in der kleinen Schneiderwerkstatt die Stoffe zuschneiden und abmessen, Knöpfe annähen oder die fertigestellten Kleidungsstücke bügeln, erzählt Onkel Flores seinem interessierten Neffen aus der früheren Zeit, wie es war, bevor der kleine Ort von der Industrialisierung, insbesondere dem Bergbau und den dazugehörigen Fabrikanlagen erfasst wurde und sich nach und nach die Arbeits- und Lebensbedingungen in der entstehenden Kleinstadt verändert haben. Aus der Ich-Perspektive des Jungen, d.h. aus der „Ich-Erzählsituation“ gemäß der Terminologie von Stanzel (Martínez & Scheffel, 2019, S. 98) bzw. aus der aktorialen Perspektive (ebd., S. 99) erlebt man den atmosphärisch verdichteten Charme einer kleinen Nähwerkstatt, die verschiedenen Arbeitsschritte beim Schneidern, das mit Hand Anlegen des Jungen, und vor allem die dabei erzählten Geschichten von Onkel Flores. Denn immer, wenn Edinho gleich nach der Schule seinen Onkel besuchen kommt, schildert ihm dieser aus den guten alten Zeiten seiner Werkstatt und dem Leben im einstmaligen kleinen Dorf. Diese eingeflochtenen Erinnerungen des Onkels ergänzen die Erzählung um jene Aspekte, die außerhalb des (biografischen) Erfahrungshorizontes seines Neffen Edinho liegen und für das Gesamtverständnis notwendig sind<sup>69</sup>. Weit aus gemächlicher ging es damals noch zu, die Menschen hatten während ihrer Arbeit noch Zeit, zu plaudern und die Atmosphäre im Dorf war von Fröhlichkeit geprägt. Die Natur war noch intakt, vor



Eymard Toledo: *Onkel Flores*, S. 8 © 2016 Baobab Books, Basel

allem auch floss das Wasser im Velho Chico, dem großen Fluss am Dorf, so sauber dahin, dass die Frauen dort ihre Wäsche wuschen und der Vater von Edinho immer viele Fische fangen konnte (siehe Abb.: Toledo, 2016, S. 8).

Dies veränderte sich mit dem Bau der Fabriken. Zwar erfährt man aus Onkel Flores Schilderungen nicht genau, was in den Fabriken hergestellt und welche Rohstoffe und Materialien dort verarbeitet

<sup>69</sup> Daher handelt es sich erzähltechnisch um eine Kombination aus zwei personalen Erzählstimmen, wobei Edinho als extradiegetisch-homodiegetischer und der Onkel als intradiegetisch-homodiegetischer Erzählertyp klassifiziert werden können (Martínez & Scheffel, 2017, S. 86). Der Wechsel zwischen beiden Erzählstimmen trägt zur „Dynamisierung“ (ebd., S. 98) der Erzählung bei.

werden. Doch aus seinen Erzählungen wird offensichtlich, dass immer mehr Menschen in die sich industrialisierende Region herbeizogen und deswegen auch viele neue Häuser und Straßen gebaut werden mussten - „und so ist aus unserem Dorf eine Stadt geworden“ (S. 9). Die Industrialisierung des Ortes führte zu gravierenden Veränderungen im Dorf selbst: „Die Häuser in Pinbauê sind mit grauem Staub bedeckt. Seit langem gibt es im Netz deines Papas nur noch ein paar kleine Fische und auch die Frauen waschen keine Wäsche mehr im Fluss. Schau mal, wie trüb das Wasser ist“ (S. 17) (siehe Abb.: Toledo, 2016, S. 18).



Eymard Toledo: *Onkel Flores*, S. 18 © 2016 Baobab Books, Basel

Auch vor der Türe der kleinen Schneiderwerkstatt macht der Wandel keinen Halt. Fertigte Onkel Flores früher noch mit bunt bedruckten Stoffen verschiedene Kleidungsstücke für den Alltag oder festliche Anlässe an, so musste er schon bald auf die Produktion von grauen Arbeitsanzügen für die Fabriken umstellen, um seinen Lebensunterhalt verdienen zu können. Doch im Fortschreiten der Globalisierung ereilt ihn ein weiterer Schicksalsschlag: Die Fabrik kauft neuerdings die grauen Arbeitsanzüge „... im Aus-

land. Das sei billiger, meinte der Fabrikdirektor“ (S. 15). Onkel Flores ist deprimiert und ratlos angesichts seiner plötzlichen Arbeitslosigkeit.

Doch nun ist es an Edhino, Auswege aus dem Unglück zu finden. Er entwickelt die Idee, dass Onkel Flores mit den vielen bunten Stoffresten von früher, die noch in den Schubladen der Schneiderei liegen, für die Häuser in Pinbauê farbenfrohe Vorhänge nähen könnte. Diese Idee gefällt Onkel Flores so gut, dass er sich ermutigt ans Werk macht. Nach einiger Zeit hat sich im Ort herumgesprochen, dass Onkel Flores schön gemusterte Vorhänge ganz nach Wunsch anfertigt. Und weil die Kundenschaft bei Onkel Flores – ganz so wie früher – auch ein offenes Ohr und Zeit für Gespräche findet, gelingt es schließlich, dass Onkel Flores mit seiner Schneiderwerkstatt wieder sein Auskommen erwirtschaften kann. Doch dies ist nicht die einzige positive Veränderung. Denn allmählich gewinnt mit den fröhlich wirkenden Vorhängen an den Fenstern der Stadt und der von Onkel Flores gepflegten Gesprächskultur, die von Respekt,



Eymard Toledo: *Onkel Flores*, S. 26 © 2016 Baobab Books, Basel

Interesse und Zeit für den Dialogpartner geprägt ist, eine neue Lebensqualität an Raum. Die Menschen in Pinbauê zeigen wieder mehr Interesse füreinander, putzen ihre Wohnungen oder Häuschen wieder schön heraus und nehmen sich schlichtweg mehr Zeit für die wichtigen Dinge des Alltags, die sie vor lauter monotoner Fabrikarbeit aus dem Blick verloren haben (siehe Abb.: Toledo, 2016, S 26).

„Globalisierung an einem Einzelschicksal aufgezeigt“ - so ließe sich die Geschichte in einem Satz zusammenfassen. Doch dies würde nur den unschönen, den problembeladenen Teil der Geschichte umfassen, denn im Wesentlichen geht es Eymard Toledo darum aufzuzeigen, dass es trotz bedrückender Globalisierungsfolgen für das eigene (Berufs-)Leben doch Auswege und Lösungen aus der Misere geben kann. Dass es gerade der heranwachsende Junge Edinho ist, der angesichts der Probleme nicht verzagt, sondern kreative Lösungen sucht und findet, „ist typisch für das Leben in Brasilien. Die Menschen müssen von klein auf lernen, Lösungen für Probleme zu finden. Sie leben in einem Land, das in ständiger Veränderung ist, in dem alles provisorisch ist und es gute Ideen braucht, um zu überleben“ (S. 28).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der teilweise längere Text geht bei einigen Seiten deutlich über die Bildinformationen hinaus, da mehrmals in Rückblenden die Erinnerungen des Onkels über das frühere Leben im Dorf und die Veränderungen im Ort geschildert werden. Es wechseln sich Beschreibungen mit kleineren Dialogen zwischen Onkel Flores und seinem Neffen Edinho ab. Ab und zu werden portugiesische Begriffe eingestreut, z. B. „Pescadores“ für die Fischer, „... die der Geschichte einen wundervoll-fernen Charakter verleihen“ (Kromoser, 2016a, S. 46). Zum vollen Verständnis ist daher dem Bilderbuch eine Erläuterung für die Aussprache und Übersetzung dieser (insgesamt neun) brasilianischen Begriffe beigelegt (z. B. Praça Central: Dorfplatz; Viralata: Straßenhund; Aussprache vom Fluss Velho Chico: Wejo Chico). Im Nachwort beschreibt Eymard Toledo einige Hintergrundinformationen zum modernen Brasilien, die im Sprachstil an den Erwachsenen adressiert sind.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 5: Wenn ich [Edinho] mit meinen Hausaufgaben fertig war, saßen wir in der Küche und mein Onkel erzählte mir Geschichten. Am meisten mochte ich die, die mit >>Früher ... << anfangen.
- S. 9: >>Dann wurde die Stadt gebaut, und es kamen viele Leute ins Dorf<<, erzählte Onkel Flores weiter. [...] >>Pinbauê wuchs und wuchs, jeden Tag ein bisschen mehr, und so ist aus unserem Dorf eine Stadt geworden.<< Seit ich denken konnte, arbeiteten außer meinem Papa und Onkel Flores alle Erwachsenen von Pinbauê in der Fabrik.
- S. 15: Bald darauf bekam Onkel Flores einen Anruf aus der Fabrik. Es gab für ihn ab sofort keine Aufträge mehr, denn die Arbeitskleider wurden nun im Ausland bestellt. Das sei billiger, meinte der Fabrikdirektor. [...] Onkel Flores schüttelte ratlos den Kopf.
- S. 19: [Edinho] >>Du hast mir erzählt, dass du früher für die Frauen fröhliche Sonntagskleider und für die Männer schicke Anzüge genäht hast. Sogar für den Karneval haben die Leute bei dir Kostüme bestellt, nicht wahr? Mit den vielen Stoffen, die du in diesen Schubladen hast, könntest du für jedes Haus in Pinbauê Vorhänge nähen.<<
- S. 25: Und so kam es, dass das Haus von Onkel Flores das meistbesuchte Haus von Pinbauê wurde.
- S. 28 (Nachwort): Auch der Fluss (Velho Chico alias São Francisco) leidet unter der Umweltverschmutzung durch die Industrie, und nun soll er auch noch umgeleitet werden, um Wasser in den trockenen Nordosten Brasiliens zu bringen. Viele befürchten eine ökologische Katastrophe. [...] Edinho

war es, der die Idee hatte, die für seinen Onkel so wichtig war. Und auch das ist typisch für das Leben in Brasilien. Die Menschen müssen von klein auf lernen, Lösungen für Probleme zu finden. [...] Edinho und sein Onkel sind entschlossen, etwas zu verändern. Die Lösung, die sie gefunden haben, bringt zwar nicht die Bäume, die frische Luft, das klare Wasser oder die Fische zurück, aber sie bringt den Menschen Fröhlichkeit und Lebensfreude - und das ist doch ein guter Anfang, nicht wahr?

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Collage

Bildnerische Technik: Collage

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Getreu des Themas, einen Einblick in die globalisierungsbedingten Veränderungen des Lebensalltags im traditionellen Schneiderberuf in Lateinamerika zu geben, werden in den collagierten Bildkompositionen eine Vielfalt von Stoffen eingesetzt: Einfarbige, farblich ornamentierte oder mit Motiven bunt bedruckte Stoffe, leicht knittrig oder mit Faltenwürfen glatt hingebügelt, ziehen sich wie ein roter Faden durch die gemütliche Schneiderstube von Onkel Flores und finden sich dann auch in den weiteren Lebenskontexten der kleinen Stadt wieder (siehe Abb.: Toledo, 2016, S. 20).



Eymard Toledo: *Onkel Flores*, S. 20 © 2016  
Baobab Books, Basel

Man kann die Stoffe als graue Arbeitsanzüge in der Krise, als bunte Vorhänge an Verkaufsständen auf dem Marktplatz und in den Fenstern vieler Häuser entdecken, als die kreative Idee des Vorhangverkaufs ihre ersten Früchte trägt. Auch die Menschen selbst tragen im positiven Ausgang der Geschichte zunehmend wieder bunte, farbenfrohe Kleidung (S. 24, 26), wie es vor der industriellen Veränderung noch üblich war (S. 8). Die Collagetechnik verwendet darüber hinaus weitere Materialien, um die Veränderungen der Landschaft und Kommune eindrücklich sichtbar zu machen. Der Fluss verändert seine Farbe von hellen Grüntönen der Anfangszeit hin zu unschön-fahlen, grüngrauen Einfärbungen, wobei das gewellte und gecrashte Transparentpapier die Illusion der Wellenbewegungen passend auf die plane Buchseite zu bannen vermag.

Viele weitere Details der Darstellungen sind anhand des gleichen Gestaltungsprinzips entstanden: Graue Regenwolken werden durch grobstrukturiertes, vermutlich handgeschöpftes Papier gestaltet, wobei die zerfaserten Risskanten zugleich den Regenschauer sichtbar werden lassen. Die rauchenden Schloten der Fabrikanlagen sind aus grauen, mit Text- und Barcodesegmenten versehenen Schnipseln aus Zeitungen zusammengesetzt, wobei die staubhaltigen Abgase dieser kühl und technisiert wirkenden Anlagen mit Fetzen von Landkarten, grau gesprenkeltem Papier oder einer Buchseite (vermutlich aus einem Telefonbuch) ihre lebensfeindliche, giftige Zusammensetzung erahnen lassen (siehe Abb.: Toledo, 2016, S. 18; Ausschnitt).



Eymard Toledo: *Onkel Flores*, S. 18 (Ausschnitt) © 2016 Baobab Books, Basel

Der Realitätsbezug der Szenendarstellung wird durch den Einbezug von fotodokumentarischen Bildelementen verstärkt. Toledo hat z. B. die verkleinerten Fotografien von Einrichtungsgegenständen eingefügt, z. B. Fernseher, Mülleimer, Schemel (S. 2); Herd und Teekessel (S. 6), und in den Fabrikhallen finden sich Abbildungen von technischen Apparaturen wieder, z. B. Zahnräder, Nieten, Schalter und Sim-Kartenausstanzungen in den drei Formaten Standard, Micro und Nano (S. 14). Die Personendarstellungen wirken durch die Collage-Schnitte und der Art der Zusammenfügung zunächst etwas hölzern, verstärkt durch die (beabsichtigt?) nicht ganz harmonischen, marionettenhaften

Zusammensetzungen zu den Figuren. Doch nach wenigen Seiten ist man soweit an die Collagestilssprache des Buches adaptiert, so dass dies nicht mehr irritierend, vielmehr als Stiltreue stimmig zum Ganzen empfunden werden kann (siehe Abb.: Toledo, 2016, S. 2).



Eymard Toledo: *Onkel Flores*, S. 2 © 2016 Baobab Books, Basel

Mit Blick auf symbolische Bildelemente wäre zunächst das Bild des Drachentöters (bzw. der Heilige Sankt Michael) zu nennen, das in der Schneiderstube rechts vom Fernseher an der Wand hängt (Pfeil) und implizit den Sieg über die Not und zeitweilige Arbeitslosigkeit von Onkel Flores andeuten könnte. Zudem werden in ausgiebiger Weise verschiedene Blumenmuster in den Stoffen, die Onkel Flores für Kleidung und Vorhänge verwendet, dargestellt. Selbst einige der Blumen in den Fenstern sind aus den blühenden Stoffen gefertigt und korrespondieren nicht zuletzt mit

dem Namen des Schneiders selbst. Sie symbolisieren damit die Hoffnung auf bzw. die Freude über die wieder zu Leben erweckte Schaffenskraft und Zukunftsperspektive des deprimierten Schneiders, der als Prototyp des kleingewerblichen traditionellen Berufsstandes für die immense Abhängigkeit von den Folgen der Globalisierung und deren sozialen Auswirkungen auf die Lebenssituation der einfachen Menschen verstanden werden kann.

Die Bildkomplexität ist für die Zielgruppe (ab 5 Jahren) passend gewählt, da die Bilder übersichtlich sind und bei den in der Realität weitaus komplexeren Situationen (z. B. der Fabrikationsbereich, S. 14) eine stark reduzierte Bildgestaltung gewählt wurde. Die Anzahl einbezogener Personen ist gut überschaubar und die beiden Hauptfiguren, Onkel Flores und Edinho, können in Verbindung mit der Textaussage immer rasch identifiziert werden. Der Collagestil bietet den Kindern die reizvolle Handlungsoption an, auch selbst in einen aktiven Gestaltungsprozess einzusteigen. Je mehr die Kinder in der Betrachtung die ihnen bekannten Materialien wiederzuerkennen vermögen, desto mehr könnte bei ihnen die Lust geweckt werden, auch selbst in der KiTa oder zuhause kreativ zu werden. Diese energisierenden Handlungsimpulse intensiviert die Beziehung der Kinder zur Geschichte, macht diese fast schon haptisch spürbar, und vermag sie auf diese Weise noch näher an die innere wie äußere Erlebenswelt des Kindes heranzuführen. „Wer Papier in seiner unterschiedlichen Struktur und Haptik mag, mag auch diese ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien“ (Kromoser, 2016a, S. 46).

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Der Buchrücken ist mit einem rot-orange gemusterten Stoff in Blumenmotiv versehen, der die in der Bildanalyse beschriebene haptische Komponente der Collage unterstreicht.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Nein

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	2	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	0	0	1	2	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Geschichte um Onkel Flores und seinen Neffen Edinho weist einen dezidiert „ökosozialen Schwerpunkt“ (Kromoser, 2016a, S. 46) auf. Es verbindet die im Zuge der Globalisierung zunehmend bedrohte ökonomische Existenz von traditionellen, kleinen Handwerksbetrieben, die dem Rationalisierungs- und Kostendruck nicht gewachsen sind, mit den ökologischen Auswirkungen der ungehemmten Ausbeutung regionaler Ressourcen und der zu geringen Beachtung von Umweltschäden (vgl. Diskurse zur „Globalisierungskritik“; Wittmann, 2017, S. 195). Denn die industrielle Güterproduktion und die damit verbundene Logistik an Lager- und Transportanforderungen, aber auch der Bedarf an billigen Arbeitskräften mit den Konsequenzen auf die soziale Struktur und gesamte kommunale, insbesondere städtebauliche Infrastruktur implizieren massive Eingriffe in die ehemals ökologisch ausgewogene Situation in Pinbauê. Dieser Ort der Geschichte ist von Toledo erfunden und steht stellvertretend für viele

der brasilianischen Städte, wie die Autorin selbst betont: „Pinbauê könnte eine der vielen kleinen Städte meiner Heimat im Bundesstaat Minas Gerais in Brasilien sein. Wie viele Städte meiner Heimat ist Pinbauê von grauem Staub aus den Schornsteinen einer Fabrik bedeckt worden. Der Boden in Minas Gerais ist reich an Eisen und anderen Mineralien, und deshalb sind in den letzten Jahrzehnten viele Fabriken und Minen in der Region eröffnet worden" (Toledo, 2016, S. 28, Nachwort). Für die rezipierenden Kinder wird in den Bildern und rückblickenden Erzählungen der Wandel der Landschaft, der Flächenverlust an intakter Natur und die massive Verschlechterung von Luft- und Wasserqualität ersichtlich, was neben den gesundheitlichen Konsequenzen auch dort traditionell angesiedelte Berufe wie die Flussfischerei verdrängt hat und die verbindenden, sozial-kommunikativen Strukturen der am Fluss ihre Wäsche waschenden Frauen erodieren ließ. In gleicher Intensität wird ersichtlich, wie wenig der ökonomische Druck der Industrialisierung auf die ökologischen Belange der Region von Pinbauê Rücksicht nimmt und die einstmalige Biodiversität und Intaktheit der Ökosysteme (Fluss / Uferzone; S. 7 f., 17 f; Tropische Vegetation, S. 9 f., 21 f.) in Mitleidenschaft zieht (siehe Abb. oben: Toledo, 2016, S. 18).

Damit wird die Trias von Ökonomie, Ökologie und Kultur bzw. Soziales bzw. das Nachhaltigkeitsdreieck der BNE in vollem Umfang in das interdisziplinär angelegte Buch einbezogen, ohne dass diese Begriffe in unbotmäßiger Theoretisierung den Kindern aufoktroiert würden. Vielmehr setzt die Geschichte auf die Solidarität mit dem liebevollen und arbeitsamen, sich verantwortungsbewusst um seinen Neffen kümmernden Onkel Flores, der gleichermaßen unverschuldet wie abrupt in die Arbeitslosigkeit abrutscht. In der Figur von Edinho und dessen Schilderung der Situation in der Jetzt-Zeit der Geschichte können die Kinder eine zwar etwas ältere, dennoch ansprechende Identifikationsfigur finden, die von Onkel Flores durchwegs ernst genommen wird und zugleich zum Schlüssel für die Lösung der entstandenen Probleme wird. Sein vorwärtsgewandter Blick, seine kreative Kombination, aus den vorhandenen Mitteln und gegebenen Bedingungen eine neue, ertragreiche Beschäftigung für den Onkel zu finden, ihm damit eine Zukunftsperspektive zu geben, wird bei der Kindergruppe vermutlich nicht spurlos vorübergehen. Sie können ein Stück weit teilhaben an der Resilienz des Kindes, seinem gleichermaßen kindlich-naiven wie unerschrockenen Gestaltungswillen, der sich nicht so einfach den vermeintlichen Sachzwängen oder unabwendbaren Schicksalsschlägen geschlagen geben möchte.

Zwar werden die genaueren Zusammenhänge der Produktion in den Fabriken nicht aufgezeigt (Was wird produziert, wohin gehen diese Produkte, wie sind die Arbeitsbedingungen?). Aber dies ist zugleich eine Stärke des Buches, lässt es doch einige Leerstellen frei, die für Konkretisierungen in den Dialogen der Kinder mit der pädagogischen Fachkraft noch genügend Raum lassen. Ob in den Fabriken Bauteile für Smartphones und Tablets, Werkstücke für Automobile oder sonst etwas produziert wird, kann je nach thematischer Ausrichtung und Interesse individuell gefüllt und durch die Recherche der Gruppe vertieft herausgearbeitet werden.

In *Onkel Flores* steckt daher auch der initiale Funke eines Projektbuches, das den Auftakt für die Befassung mit der Globalisierungsthematik in der KiTa machen kann. Die Kinder vermögen selbst auf den Bildern vertraute Alltagsdinge wie Nivea-Artikel (S. 4), Haushaltsgeräte der Marke AEG (S. 6) und eine Flasche Coca-Cola® (S. 6) entdecken. Angeregt von diesen wiedererkannten Artikeln der eigenen Lebenswelt ermöglicht *Onkel Flores*, den Blick für die größeren Zusammenhänge zu weiten und die Kinder für die Auswirkungen der Globalisierung zu sensibilisieren, was für diese Altersgruppe an ganz konkreten Beispielen nachvollziehbar gemacht werden sollte. Der Junge Edinho und sein Onkel Flores bieten den Kindern solch ein konkretes Beispiel mit einem glücklichen Ende an. Der mutmachende Schluss des Buches ist für die jüngeren Kinder wichtig, er stärkt die Erfolgsoversicht und bestärkt sie in ihrer Selbstwirksamkeit, die sie in anderen Situationen wieder aktivieren können.

Für den erwachsenen Leser bleiben manche Fragezeichen, ob die Lösung in dieser „ziemlich wahre[n] Geschichte" (Untertitel des Buches), so tröstlich sie für die Kinder auch sein mag, wirklich realistisch

und unumschränkt zukunftsweisend ist. Vor allem sind die Umweltprobleme dadurch noch gar nicht gelöst, was auch Eymard Toledo selbst herausstellt (2016, S. 28, Nachwort). Angesichts solcher Realitätsbedenken sollte aber eine weitere im Buch enthaltene Thematik nicht übersehen werden: Die bedrohte Lebensqualität, die mit der Anonymisierung der Sozialbeziehungen und dem wachsenden Zeitdruck einer hektischen, postindustriellen Leistungskultur zunehmend konstatiert wird. Im bescheidenen Lebensstil von Onkel Flores, der sich auf wesentliche menschliche Bedürfnisse und ein auskömmliches Miteinander in echten Sozialbeziehungen konzentriert, zeigt sich ein von Suffizienz und Weisheit geprägter Lebensstil. Und dieser „... bringt den Menschen Fröhlichkeit und Lebensfreude - und das ist doch ein guter Anfang, nicht wahr?“ (Toledo, 2016, S. 28, Nachwort). Das Buch wurde im Empfehlungskatalog *Fremde Welten* (2016/2017, S. 24) mit dem Kolibri-Signet „hervorragend“ ausgezeichnet. Der Rezensionstext dazu lautet: „Eymard Toledo gelingt es, auf einfache Weise komplexe Zusammenhänge der Globalisierungsauswirkungen in einer ländlichen Gegend Brasiliens aufzuzeigen. [...] Nie überwiegt in den farbenfrohen Collagen die Resignation [...], stets ist zu spüren, wie sich die Bevölkerung mit einer innovativen Idee an die neue Lebensweise anpasst“ (*Fremde Welten*, Kinderbuchfonds Baobab, 2016/2017, S. 24).

### 3. Weitere Hinweise

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Kromoser, A. (2016a). Schöne Stoffe [Buchrezension zu *Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien* (2016) von Eymard Toledo]. *1001 Buch*, 3, 46.

Bildnachweis: siehe Anlage V

#### Nominierungen / Preise:

Nominierungen und Auszeichnungen laut Angaben von Baobab Books (vgl. Baobab Books, 2019e):

Nominiert für den AEILIJ Preis für Kinder- und Jugendliteratur 2018 (Brasilien)

Klima-Buchtipps Juni 2016 der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V.

Auf der Empfehlungsliste des GEP-Illustrationspreises für Kinder- und Jugendbücher 2016

Nominiert für den Heinrich-Wolgast-Preis 2017 der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) in der GEW

Ausgezeichnet mit dem Kolibri-Signet für hervorragende Neuerscheinungen.

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs

für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz <b>besonders empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
2	2	1	0	1	1	2	1	1	1	2	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=9$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=2.4$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 8-mal / Nein: 1-mal.



#### 4.4 Komparative Analyse von themengleichen (Sach-)Bilderbüchern

Im Voranschreiten der Auseinandersetzung mit Rezensionsanalysen, Buchrecherchen und konkreten Bilderbuchanalysen eröffnete sich als ergänzende Forschungsidee, Bilderbücher auch nach ganz spezifischen Themen hinsichtlich ihrer BNE-Eignung zu vergleichen. Mit zunehmender Ausweitung der Bilderbucheinblicke und der damit verbundenen Vergleichsmöglichkeiten traten teilweise frappierende Parallelen bei themengleichen Bilderbüchern (z. B. zum Thema Wölfe oder Bienen) – insbesondere auf der Bildtextebene – auf, aus deren inhaltlichem Vergleich unter der Nachhaltigkeitsperspektive teilweise erhebliche Diskrepanzen zutage traten.

Da die pädagogischen Fachkräfte bei der Suche nach Bilderbüchern vermutlich auch anhand von Stichwortsuchen nach adäquaten Büchern recherchieren, ist es lohnend der Frage nachzugehen, inwiefern bei gleichen Themenstichworten das Angebot an Bilderbüchern für das Kindergartenalter Übereinstimmungen und Unterschiede zur Nachhaltigkeitsaspekten aufweist. Als offene, prozessbedingte Forschungsfrage wurde diese komparative Analysethematik gemäß des explorativen Ansatzes des Forschungsprojektes weiter verfolgt. Zudem konnte hierdurch eine Vertiefung der Analyse in Bezug auf (informierende) Sachbilderbücher erreicht werden und so eine noch ausgewogenere Bearbeitung der verschiedenen Bilderbuchformen erreicht werden.

In methodischer Hinsicht wurden keine abschließenden Kriterien für die Auswahl dieser themengleichen Bilderbücher und der verwendeten Themenbegriffe definiert. Vielmehr wurde ein prozessual offener Such- und Sondierungsprozess parallel zur Analyse der rezensierten Bilderbücher der einbezogenen Rezensionsorgane 3.2.2 durchgeführt und durch thematische Stichwortrecherchen in Bibliotheken erweitert. Die Recherche wurde solange fortgesetzt, bis für mehrere Themen, die für die BNE und die Arbeit in den Kitas als besonders relevant erachtet werden, ein aussagekräftiger, komparativer Bilderbuchfundus zusammengestellt werden konnte. Je nach Thema konnte dieser Vergleichsfundus etwa 15 bis 20 Werke umfassen. Wenn weitergehende Recherchen nur noch zu einem marginalen, nicht mehr substanziellen Hinzugewinn für die komparative Analyse führte, wurde dies als Sättigung bzw. Abbruchkriterium für den Rechercheprozess definiert.

Fünf von insgesamt 10 phasenweise verfolgten Themen werden als komparative Themen ausgewählt: Bienen, Eisbären, Wölfe, Tierlexika (Tiersammlungen) und Zoo (Zoologische Anlagen und Zootiere)<sup>70</sup>. Die komparative Analyse unter der Perspektive, ob und in welcher Weise Nachhaltigkeitsaspekte in den ausgewählten Bilderbüchern bearbeitet werden, wird im Folgenden für die zwei exemplarischen Themen Bienen und Eisbären dargelegt. Im Anhang M) finden sich die Fortsetzung zu den Themen Tierlexika, Wölfe und Zoo (M1-M3). Darüber hinaus werden in Anhang M) exemplarische Steckbriefe für die fünf Themen präsentiert, die als Muster einer prägnanten, komparativen Informationsweise für die frühpädagogischen Fachkräfte entwickelt wurden (M4).

---

<sup>70</sup> Die fünf weiteren Themen lauten: Fischen / Angeln, Faultiere, Maulwürfe, Ozeane und Tropischer Regenwald. Im Kontext der begrenzten Projektressourcen und des damit verbundenen erheblichen Recherche- und Analyseaufwandes wurde deren Bearbeitung für spätere Arbeiten vorbehalten.

#### 4.4.1 Komparative Analyse zum Thema Bienen

Einleitend sei darauf hingewiesen, dass sich im Rahmen BNE-sensibler Gartensachbücher für Kinder häufig praktische Anregungen für Elternhaus und KiTa zur Gestaltung von bienenfreundlichen Gartenarealen, Nist- und Überwinterungshilfen finden, wie z. B. das Bauen von Bienen- bzw. Insektenhotels und das Pflanzen einer Bienenweide (Cox, 2010, S. 38 - 41; Muller, 2014, S. 26; Kohler & Lude, 2015, S. 55-57, 60). Da diese Publikationen auch viele weitere Themengebiete in sich aufnehmen, überschreiten sie zwar den hier gesetzten thematisch auf die Bienen fokussierten Vergleichsrahmen, sollten dennoch mit Blick auf die Auswahlmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte im Blick behalten werden.

Bereits im Jahr 1990, also 15 Jahre vor Beginn der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wies das fotodokumentarische Sachbuch *Die Honigbiene* von Barrie Watts (1990) in der Einleitung auf die schon damals bekannte Bedrohungslage der Honigbienen hin und stellte dabei die Ökodieleistungen der Honigbienen heraus: „Vielfach wird vergessen, wie wichtig die Honigbienen für die Natur und damit auch für den Menschen sind. Der Mensch hat seine Umwelt so verändert, daß die einst wildlebende Honigbiene heute ohne den Menschen in Gefahr wäre auszusterben“. Zwar findet sich im Inhaltsregister (ebd., S. 25) noch kein BNE-spezifisches Stichwort, aber die Intention der Begeisterung für die Natur und ihrer Erhaltung kann als tragendes Gestaltungsmotiv des Buches angesehen werden.

Sehr viel genauer bearbeitet der von Heiderose & Andreas Fischer-Nagel verfasste Sachbuchtitel *Unser Honigbuch* (2004; 1. Aufl. 2000) die Thematik der Honigbiene, wobei die Geschichte und Gegenwart der Imkerei ein besonderes Gewicht erhalten. Es wird aufgezeigt, dass ein nachhaltigerer Umgang mit der Honigbiene ein über Jahrtausende sich erstreckender Optimierungsprozess war, bis es zu einer schonenden Honiggewinnung ohne weitgehende Zerstörung der Bienenwaben oder Beuten kam, was in früheren Jahrhunderten häufig der Fall war (ebd., S. 6 ff.). Das Buch, das in seinem Detailreichtum primär für Grundschulkindern und darüber hinaus bis zur 7. Klasse verfasst wurde (vgl. Fischer-Nagel –Verlagsangaben, 2019a), stellt die vielfältigen ‚modernen‘ Bedrohungen für die Bienenvölker dar, wobei neben biologischen Faktoren (z. B. Varroa-Milbe; ebd., S. 38; Nosemakrankheit, ebd., S. 40) auch die anthropogenen Eingriffe in verschiedene Ökosysteme dargestellt werden: „Durch Begradigung von Bachläufen, durch Monokulturen und die Zerstörung natürlicher Lebensräume, durch Verwendung bienengiftiger Spritzmittel zur Ungeziefer- und Unkrautvernichtung finden auch die Bienen immer weniger geeignete Nahrung. Sogar Bienen gehören deshalb schon zu den bedrohten Tierarten!“ (ebd., S. 16). Die Wichtigkeit der Honigbienen für Bestäubung und Artenvielfalt wird besonders eindrücklich und reichhaltig bebildert aufgezeigt (S. 14 ff.) und damit die über den reinen „Verkaufswert“ des Honigs und weiterer Bienenprodukte hinausgehenden ökosystemische Relevanz der Bienen explizit ins Blickfeld gerückt: Es wird verdeutlicht, wie die Honigbienen bereits im Frühjahr „ihre für die Natur und viele Wild- und Kulturpflanzen so wichtige Bestäubungsarbeit aufnehmen. Und nur, wenn sich die vielen Blütenpflanzen vermehren, kann eine große Artenvielfalt erhalten werden“ (Fischer-Nagel & Fischer-Nagel, 2004, S. 15).

Im Jahr 2004 zeigte Anne Möller mit ihrem Werk *Nester bauen, Höhlen knabbern* speziell für jüngere Kinder die enorme Vielfältigkeit der Nestbauten für den Brutnachwuchs in der

Insektenwelt, und dabei vor allem auch von verschiedenen Wildbienenarten (Möller, 2004, S. 15-22) in detailreichen und ästhetisch ansprechenden Bildern auf, so dass ein markanter Nachhaltigkeitsbezug des Werkes aufgrund der immanenten Biodiversitäts- und Artenschutzsensibilisierung konstatiert werden kann. In ihrer zwei Jahre später erschienenen Publikation *Bei den Bienen* (Möller, 2006) können Aspekte der Nachhaltigkeit nicht mehr in dieser Deutlichkeit ausgemacht werden. Zwar wird das Leben eines Honigbienenvolkes in seiner Komplexität in verständlicher Weise aufbereitet, doch damit zusammenhängende BNE-Themenfacetten werden nicht in das Sachbuch integriert.

Ein weitgehend homologes Gestaltungsformat wie bei Watts (1990) zeigt sich auch in der mit vielen Einzeltiteln vertretenen Reihe „Meine kleine Tierbibliothek“ aus. Darin erschien im Jahre 2010 in zweiter Auflage das Sachbilderbuch *Die Biene* (Starosta, 2010; französisches Original bereits 1999). Das fotodokumentarisch reich bebilderte Werk bietet zwar eine Menge an altersadäquat aufbereitetem Fachwissen zu Bienen, vor allem zur Honigbiene (*Apis mellifica*, vgl. Bienen, 2008, S. 72 f.), ihrer Haltung und weiteren Bereichen ihrer Lebensweise (Fortpflanzung und Brutpflege, Wabenbau, Staatenbildung, Kommunikationssystem), allerdings wird kein Bezug auf Umweltprobleme im Allgemeinen oder spezifischen Bedrohungen der Honigbiene im Speziellen genommen. Eine Nachhaltigkeitsperspektive ist nicht einmal ansatzweise auf jener mit „Naturschutz“ (S. 26 f.) überschriebenen Doppelseite zu finden, stattdessen wird die Pflege der Honigbiene als „Haustier“ (ebd., S. 26) durch den Imker ohne Bezug auf ihre ökologische Bedeutung und ihrer mannigfaltigen Ökodienstleistungen beschrieben. Aus der BNE-Perspektive stellt das Buch daher eher einen Rückschritt in der Thematisierungsintensität dar, zumal auch in der sechsten Auflage von 2015 (Starosta) keine Anpassung an die seitdem an Dynamik hinzugewonnene Thematisierung der BNE im Allgemeinen und speziell auch des Insektenrückgangs vorgenommen wurde. Die einzige Veränderung fand im Austausch der Überschrift „Naturschutz“ (S. 26 f.) in der zweiten Auflage durch „Artenschutz“ (S. 26 f.) in der sechsten (2015) statt. Das Glossar (hinteres Vorsatzpapier) weist keine BNE-Adaptionen auf und bleibt immerhin ein Vierteljahrhundert später auf dem Stand des Inhaltsverzeichnis von Watts (1990, S. 25), d.h. ohne BNE-spezifische Einträge, stehen.

Dabei hatte bereits 2010 Franz Derdak das für ältere Kinder ab 10 Jahren verfasste Sachbuch *Mit Kindern im Bienengarten* von Kutsch und Obermann (2010) explizit „angesichts des gegenwärtigen, weltweiten Bienensterbens“ (S. 68) rezensiert, worin sich die erhöhte Präsenz des Insektenrückgangs (und allgemeiner der Biodiversitätsfrage) in der Verlagswelt widerspiegelt. Das Werk *Mit Kindern im Bienengarten* bietet Derdak zufolge viele, ein „ökologisches Verständnis ungemein fördernde Einblicke in die komplexe Weltordnung dieser für uns so wichtigen Lebewesen“ (ebd., S. 68). In Kontext des BNE-Empfehlungskataloges für die KiTas ist sehr bemerkenswert, dass Derdak dieses Werk explizit auch den Erziehenden als „ein wunderschönes, zur ökologischen Sensibilisierung mit Kindern [...] anregendes Buch“ (ebd., S. 68) empfiehlt und damit die Bedeutsamkeit der dialogischen Vermittlung von BNE-Themen anhand von Sachbilderbüchern unterstreicht.

Ungeachtet des damals bereits weithin erkannten Nexus zwischen Bienenthematik und Umweltbelastungen finden sich im Bilderbuch *Mela, die kleine Biene* von Quentin Gréban und Isabelle Maquoy (2015; französisches Original 2007) keinerlei Bezüge zu Nachhaltigkeitsfragen. Das für jüngere Kinder ab ca. vier Jahren konzipierte Werk stellt die Suche einer Biene nach neuen Nahrungsquellen und die dabei zu bestehenden Abenteuer ins Zentrum des narrativen Sachbilderbuchs. Konkretes Sachwissen zu Bienen und spezifische Nachhaltigkeitsaspekte werden gar nicht einbezogen. Zwar schaffen Gréban und Maquoy (2015) mit der Protagonistin Mela ein unterhaltsames Plot, jedoch weist auch das Buch etliche sachliche Verwerfungen und übermäßig viele Anthropomorphisierungen auf, so dass die Gefahr besteht, der Vermittlung von biologischen Misskonzepten Vorschub zu leisten.

In einem Übersichtsartikel zum Sachbuch in der Kinder- und Jugendliteratur analysiert Marlene Zöhrer unter der Fragestellung: „Was kommt ins Sachbuch? (Zöhrer, 2017, S. 65-67) etliche Sachbilderbücher, die sich im Themenkreis „Tiere, Natur und Umwelt (beziehungsweise kindliche Lebenswelt, wenn sich die Bücher an jüngere Kinder richten)“ (ebd., S. 65) bewegen. Bereits der Hinweis in Parenthese macht stutzig, impliziert er doch die Negation von Umweltthemen für jüngere Kinder, wobei eine präzisierende Altersangabe von Zöhrer allerdings nicht angegeben wird. Die weiteren Ausführungen von Zöhrer beziehen sich auf drei Bilderbücher zum Thema Bienen, wobei sie dieses Thema als stellvertretend für die aktuellen Themen „Artensterben oder Auswirkungen des Klimawandels“ (ebd., S. 65) ansieht. Im Sachbilderbuch *BieBu oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung! Mein Bienen- und Blümchenbuch* hätten, so die Ansicht Zöhrers, die Autoren Michael Stavarič und Renate Habinger „bereits 2008 auf die Nöte der Bienen und deren Bedeutung für das Ökosystem hingewiesen“ (Zöhrer, 2017, S. 65). Eine genauere Analyse des von Zöhrer als „Umweltkrimi“ (ebd., S. 65) titulierten Buches *BieBu ...* (2008) erbrachte trotz dieser Ankündigung keine vertiefenden Bezüge zu Umweltfragen. Sogar die reinen Sachinformationen jenseits aller BNE-Bezüge werden aufgrund der humoristischen und überladen-wuseligen sowie fachlich verzerrenden Darstellungsweise an vielen Punkten nicht recht klar. Der Text selbst ist „zu Gunsten der Illustrationen stark zurückgenommen“ (Kalteis, 2008, S. 52). Aus einer Collage verschieden lesbarer Episoden ergibt sich eine fragmentarische Erzählweise (Kalteis, 2008, S. 52), die einer thematischen Fokussierung zuwiderläuft. Zwar werden im Vorsatzpapier des Buches einige Ökodienstleistungen der Bienen in kurzen Textpassagen aufgezeigt, doch in der eigentlichen Entwicklung der Geschichte wird nur *ein* Thema einbezogen: Die immense Bestäubungsleistung der Bienen, die für die biologische Vielfalt, insbesondere für Obst und Gemüse eine zentrale Bedeutung innehat.

So passend dieser BNE-Ansatz auch gewählt wurde, durch die weitere Entfaltung der Episoden wird keine sachlich stimmige Vertiefung der Thematik erreicht. Der Klamauk des Scheiterns der verschiedenen Tierarten beim Blütenbestäuben, sei es die ironisierend dargestellte hochorganisierte Arbeitsteilung der Ameisen (Stavarič & Habinger, 2008, S. 15 f.) oder die „Netzwerkarbeit“ (ebd., S. 18) der Spinne, sie alle schaffen nicht einmal ansatzweise das, was den Bienen instinktiv gegeben ist. Das Happy End der Geschichte kommt überraschend in der Figur der Hummel Vince (ebd., S. 25-26), die in irrwitzigem Tempo die versäumte Bestäubungsarbeit leistet und schließlich doch noch von den überraschenderweise wieder gesundeneten

Bienen unterstützt wird. Auch wenn die Geschichte gut ausgeht und den Kindern vermitteln kann, dass die Bienen unersetzbare Bestäuber vieler Pflanzen sind, muss kritisch bilanziert werden, dass sich der Großteil der Geschichte in anspielungsreichen Nebenschauplätzen verzettelt und die expressis verbis eingestreuten Stichworte mit BNE-Bezug (z. B. „T wie ‚Treibhauseffekt‘; „G wie ‚Gletscherschmelze‘“; „O wie ‚Ozonloch‘“; Stavarič & Habinger, 2008, S. 23; „T wie ‚Taifun‘“; „Klimaphänomen“; ebd., S. 24) überhaupt nicht inhaltlich bearbeitet werden, weder im Text noch in den Bildaussagen.

Wenn man das Bilderbuch in den BNE-Einsatz einbeziehen möchte, so könnte dies zwar als Einführung in die Themen Insektenrückgang und Ökodienstleistung genutzt werden, die eigentliche sachliche Bearbeitung kann mit dem Buch allerdings nicht geleistet werden. Das von Zöhler behauptete kriminologische Erzählgenre wird zudem von Kalteis nicht geteilt: „Zwar erzählt uns das BieBu keinen Krimi, aber sie [Stavarič & Habinger] entwerfen ein [...] skurril anthropomorphes Soziogramm der Wiesenbewohner“ (Kalteis, 2008, S. 52). Das Buch erhielt 2009 den Kinder- und Jugendbuchpreis in der Kategorie Sachbuch, was sich in einer Kontroverse in der Fachzeitschrift *1001 Buch* niederschlug: Während Hans ten Doornkaat die Fachlichkeit und didaktische Absicht des Buches grundsätzlich in Frage stellt und der „postmodernen Bienenflause“ (Doornkaat, 2009, S. 42) vorhält, „... die Ameisen schlecht zu machen, um die Bienen zu erhöhen, das ist letztlich der fragwürdigste Aspekt des BieBu. Man muss weder Philosoph noch Zoologe sein, um einzusehen, dass es sinnlos ist, das Nicht-Genügen eines Tieres in fremder Aufgabe zu benennen“ (ebd.), vertritt Caroline Roeder die Ansicht, dass es sich bei *BieBu* gar nicht um ein Sachbuch handelt (Roeder, 2009, S. 43). Sie würdigt die ästhetische Gestaltungsweise des Werkes und die „Freude sich durch diese Augenweide an filigran gestalteten Blätterwelten zu bewegen“ (ebd., S. 43). Allerdings kommt auch sie zu dem Schluss, dass das rezipierende Kind trotz Lesefreude „vielleicht danach kein bisschen schlauer ist als zuvor“ (ebd., S. 43). Die Umwelt- bzw. BNE-Thematik wird in der Analyse von Roeder allerdings nicht thematisiert, sie interpretiert die im Buch an Erkältung erkrankten Bienen dahingehend, dass das Thema des Buches der „Frühling [mit seiner] blumigen Wucht“ (ebd., S. 43) sei. Betrachtet man allerdings die eingestreuten BNE-Stichworte des Buches und die menetekelnde Aussage der Protagonistin Labella (eine Libelle), die zu Beginn der Geschichte sagt: „>>Wacht auf! Kommt her! Der Frühling ist eingekehrt!<< Jawohl – der Frühling. Noch ahnte ich nicht, dass uns schwere Zeiten bevorstanden, wo doch das Jahr kam, in dem die Bienen erkrankten und wir alle beweisen mussten, was in uns steckt“ (Stavarič & Habinger, 2008, S. 1), so wird hier doch ein ganz besonderer, von Nachhaltigkeitsfragen (Insektenrückgang) geprägter Frühling in Szene gerückt.

Fazit: Das Buch tippt weitaus mehr Themen an, als es einzulösen vermag, für die BNE-Nutzung wird es summa summarum als nicht geeignet eingestuft.

Auch das zweite von Zöhler als Umwelt-Sachbilderbuch präsentierte Bienenbuch *Bienen. Kleine Wunder der Natur* von Britta Teckentrup (2017) eignet sich nicht zum BNE-Einsatz. Hieran ist zu bezweifeln, ob man mittels dieses Umwelt-Sachbuches überhaupt, wie Zöhler behauptet, den Kindern die Bedeutung von Bienen vertraut machen kann, was zumindest mit dem Werk *BieBu...* (Stavarič & Habinger, 2008) möglich wäre, geschweige denn auf die genannten globalen Herausforderungen hinarbeiten könnte. Denn zum einen ist das Buch von

Teckentrup (2017) mit gravierenden Sachmängeln behaftet. Der Pollen wird nur als Bestäubungsmittel beschrieben, seine Funktion als Nahrung für die Bienenbrut (Bienen, 2008, S. 72 f.) bleibt außen vor. Bei der Verständigung der Bienen über neue Nahrungsquellen wird fälschlicherweise die Bienenkönigin als Informationszentrale bezeichnet (Teckentrup, 2017, S. 15 f.), die alle anderen Bienen informieren würde, vom eigentlichen Schwänzeltanz (Bienen, 2008, S. 72 f.) erfährt man de facto nichts. Weder das Thema der Blütentreue beim Nektarsammeln noch die Spezialisierung der Insekten auf verschiedene Blütenarten und -formen wird beachtet. Und dass der ganze Schwarm aufbrechen würde, wenn eine Biene eine neue Nahrungsquelle erschlossen hat (Teckentrup, 2017, S. 17 f.), verwechselt die Aufteilung des Schwarmes aufgrund von Platzenge im wachsenden Bienenstock mit der Futtersuche an sich (Honigbiene, 2008, S. 396). Bei mehreren Textstrophen dieses gereimten Bilderbuches drängt sich auch der Eindruck auf, dass die inhaltliche Richtigkeit aus Gründen der Reimbarkeit hinten angestellt wurde. Hierzu ein Beispiel:

„Weil alle Blumen und alle Pflanzen

nur blühen, wenn die fleißigen Bienen tanzen“ (S. 24).

[Auf der Illustration ist eine solitäre Biene zu sehen, die über eine bunt blühende Wiese fliegt]

Weder die Auslagerung der Blumen jenseits der Überkategorie der Pflanzen ist richtig, noch sind alle Pflanzen Blütenpflanzen, und für alle Blühleistungen in der Flora wird man die Bienen nun doch nicht verantwortlich machen können: Neben den Bienen tragen weitere Tierarten zur Zoogamie bei, zudem erfolgt die Fortpflanzung anderer Pflanzenarten durch Windbestäubung (Anemogamie) und Wasserbestäubung (Hydrogamie) (vgl. Botanik im Überblick, 2009, „Bestäubung“). Darüber hinaus dominieren in den farbenprächtigen Bildern eine verschwenderische, fast schon unnatürliche Blütenpracht in verschiedensten Farben, Formen und Größen und auf engstem Raum vergesellschaftet, so dass es schwerfallen wird, den Kindern die Bedrohung der Artenvielfalt anhand dieses Buch aufzeigen zu können. Weder im Text noch im Bild lassen sich auch nur kleinste Hinweise auf die Gefährdung dieses reich blühenden Naturraumes einschließlich der Bienen selbst entdecken. Die BNE-Thematik müsste daher vollständig von der Fachkraft eingebracht werden, so dass das Buch nicht als Umweltspektakel einzustufen ist.

Nur das dritte von Zöhrer einbezogene Sachbilderbuch wird den Ansprüchen eines BNE-Einsatzes wirklich gerecht: Das Buch *Bienen* von Piotr Socha (2016), das im Rahmen des BNE-Empfehlungskataloges (siehe Nr. 44 in Anhang L) ausführlich analysiert wurde. Zwar spielen Fragen der Nachhaltigkeit in diesem Buch, das nach Heike Jüngst „ALLES über die Biene“ (2016a, S. 67) aufzeigen soll, in dem informativ wie humoristisch gestaltetem Buch keine dominante Rolle, dennoch werden aus den in der Buchanalyse (siehe Anhang L) genannten Gründen an vielen Stellen fruchtbare Ansatzpunkte und sensibilisierende Hinweise auf die Bedrohung der Bienen und „ihrer globalen Bedeutung“ (Zöhrer, 2017, S. 65) für die Biodiversität und ihren Ökodienstleistungen gegeben. Die BNE-bezogenen Sachinformationen, welche dem Leser die Bienen in einem für Bilderbücher selten erreichten Differenzierungsgrad nahebringen, können im Verbund mit dem leicht schalkhaften, dezent ironisierenden Unterton eine sehr förderliche, auch emotionale Beziehung zu den Bienen aufbauen helfen und so die Basis für

einen bewussteren, nachhaltigeren Umgang mit den Bienen (und auch den anderen im Buch angesprochenen Lebewesen) positiv beeinflussen.

Auch im Sachbilderbuch „Jetzt sind auch die Kirschen reif“ von Gerda Müller (2017) stehen Inhalte zur Nachhaltigkeit bzw. zum Umweltschutz zwar nicht im Zentrum, dennoch werden durch die Vielfalt ökologischer Aspekte des Obstanbaus und des (dezenten) Einbezugs von Nachhaltigkeitsthemen ausreichend Bezüge für die BNE-Thematik, insbesondere der Biodiversitätsthematik, hergestellt. Hierbei werden auch die Bienen in ihrer Bedeutung für den Obstbau (Müller, 2014, S. 8) einbezogen und die Problematik des Bienensterbens (ebd., S. 36) zumindest im Glossar etwas ausgeführt.

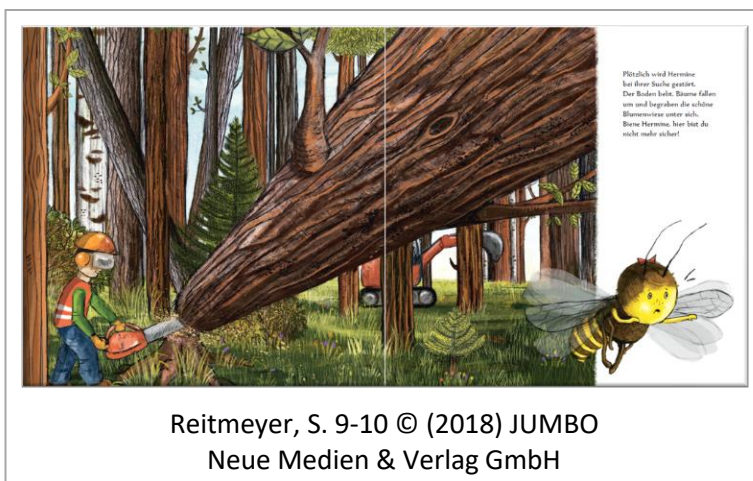
Auch in der 10. Auflage von 2018 blendet das inhaltlich recht differenzierte Sachbilderbuch von Friederun Reichenstetter und Hans-Günther Döring: *Wie lebt die kleine Honigbiene?* (1. Aufl. 2009) sämtliche Anknüpfungspunkte für Nachhaltigkeitsthemen aus. Dabei bestünde in dieser „Geschichte mit vielen Sachinformationen“ (ebd., Vorsatzpapier) gerade in der gewählten Parallelität von kurzen Sachtexten (am Seitenrand) und der Erzählung zur kleinen Biene (in der Seitenmitte) die Chance, ein honigbienenspezifisches Faktenwissen zu BNE mit einer spannenden Geschichte zu verbinden und so einen mehrdimensionalen, kognitiv wie emotional anregenden Zugang zu stiften. Auch die beiliegende Audio-CD mit 13 Liedern zu den Buchkapiteln nutzt die musikalische Anregung nur innerhalb dieser engeren, BNE-exkludierenden Perspektive.

Abschließend werden zwei besonders empfehlenswerte Ersterscheinungen von 2018 analysiert, die auf ganz unterschiedliche Weise die Nachhaltigkeitsthematik dezidiert ins Zentrum rücken.

*Das Buch der Bienen* von Charlotte Milner (2018) ist als Sachbilderbuch im Retro-Stil illustriert und richtet sich an Kinder ab fünf Jahren (Dorling Kindersley Verlag, 2019). Auf 47 Seiten wird mit detailreichen und zugleich übersichtlich gestalteten Informationsgrafiken ein für die Zielgruppe sehr weitgehendes Wissensniveau angeboten. Dabei wird nach einem Überblick zu exemplarischen Arten von Bienen (z. B. „Wallace Riesenbiene“, „Steppenbiene“, „Killerbienen“ und „Hummeln“; Milner, 2018, S. 5) und ihrer Lebensweise in besonderer Fokussierung die staatenbildende Honigbiene ins Zentrum gerückt. Das Leben in einem Bienenstock, der Lebenszyklus der verschiedenen Bientypen (Königin, Arbeiter, Drohnen), ihre Kommunikation und natürliche Fressfeinde werden sehr verständlich, gestützt von den aussagekräftigen Illustrationen, präsentiert. Dabei wird die Bedeutung der Honigbiene (und erweiternd der Wildbienen allgemein) für verschiedene Ökosysteme und die auch für den Menschen lebensnotwendigen Ökosystemleistungen der Bienen weitaus gründlicher als in vielen anderen Bienenbilderbüchern herausgestellt. Etwa 43 Prozent des Werkes sind BNE-spezifischen Themen gewidmet. Der „Rückgang verschiedener Bienenarten“ (Milner, 2018, S. 36) und die dazu beitragenden Gründe wie Klimawandel, Lebensraumverlust, Krankheiten auch aufgrund des weltweiten Handels mit Bienenstämmen und der Einsatz von Pestiziden (ebd., S. 34-37) wird ebenso gründlich aufgezeigt wie umwelt- und artenschützende Maßnahmen, die dieser Entwicklung entgegensteuernd ergriffen werden könnten. Die Kinder erhalten konkrete,

alltagstaugliche Anregungen, um gemeinsam mit anderen Akteuren bienenfreundliche Lebensräume wieder zurückzugewinnen (ebd., S. 42-47). In ihrem „Hoch auf die Bienen“ (Milner, 2018, S. 46) betont die Autorin: „Um jedes Tier, das ausstirbt, ist es schade. Doch die Bienen zu verlieren, würde bedeuten, die fleißigsten Arbeiter der Natur zu verlieren. [...] Also lass uns unsere flauschigen Freunde würdigen und alles tun, was wir können, um ihnen zu helfen“ (ebd., S. 46). Sowohl das Inhaltsverzeichnis als auch das Register unterstützen eine zielgenaue Auswahl der benötigten Informationen und machen das Buch auch für das spätere Nachschlagen zu einer effektiven Arbeitshilfe in der KiTa, z. B. im Rahmen von thematisch zugehörigen Projekten. Erstmals finden sich im Kreise der hier analysierten Bienenbilderbücher im Stichwortregister auch BNE-spezifische Begriffe wieder: „Bienensterben“ und „Pestizide“ (Milner, 2018, S. 48).

Einen narrativen Zugang hat Andrea Reitmeyer (2018) mit ihrem Werk *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* gewählt, das im Unterschied zu Milner (2018) für eine deutlich jüngere Zielgruppe (ab vier Jahren) konzipiert wurde. Reitmeyer gelingt es dabei sehr geschickt, die gängigen Wissensselemente, wie sie im Gros der Bienensachbücher zu finden sind, in eine ereignisreiche Suche der Wollbiene Hermine nach einem neuen Zuhause einzubetten und so en passant einige spannende Informationen über das Leben der Wildbienen (am Beispiel der Wollbienen) zu vermitteln. Die Grundstruktur der Erzählung weist deutliche Parallelen zu Murschetz' Umweltklassiker *Der Maulwurf Grabowski* von 1972 auf (siehe Kapitel 2.2.1): Nach der Beschreibung eines glücklichen Anfangszustands in einem intakten Lebensraum erschüttert der Mensch mit seinen Bautätigkeiten das bisherige Zuhause der Tiere bis in die Grundfesten hinein, so dass die Tiere fluchtartig ihr bisheriges Habitat verlassen müssen. Hier bei *Kleine Biene Hermine* sind es Straßenbauarbeiter, die am Ort der bisherigen „schönen Blumenwiese ... eine Autobahn zu bauen beginnen“ (siehe Abb.: Reitmeyer, 2018, S. 9-10).



Den Tieren des Waldes „bleibt nur die Flucht“ (Reitmeyer, 2018, S. 11). Doch so leicht findet die Biene Hermine in der Weite kein passendes Zuhause. Denn zubetonierte Landstriche ohne ausreichendes Vorkommen blühender Pflanzen, dichte Straßennetze und Feldmonokulturen bringen sie bald an den Rand ihrer Kräfte, ja sogar in tödliche Gefahr, als sie

in einem verlockend blühenden Rapsfeld in den Sprühnebel eines Traktors gerät, der dort gerade Insektizide versprüht: „... leider wirkt das Gift auch gegen alle nützlichen Tiere auf dem Feld“ (ebd., S. 21). Während es bei Murschetz (1972) noch allein dem Geschick und dem Durchhaltewillen des ganz allein auf sich gestellten Maulwurfs Grabowski zu verdanken war, dass jener wieder ein neues Zuhause in Geborgenheit finden konnte, so bekommt 46 Jahre später die Biene Hermine die lebensrettende Hilfe von einem Kind: Ein kleines Mädchen hat die malträtierte Wollbiene entdeckt, bekommt mit ihr Mitleid und hebt die vom Insektengift



betäubte Biene vorsichtig vom Boden auf (Reitmeyer, 2018, S. 26). Wieder bei Bewusstsein, findet sich Hermine in einem naturnah gestalteten, von botanischer Artenvielfalt strotzenden Garten direkt vor einem Insektenhotel wieder, was ihr neues Zuhause für sich und ihre Nachkommenschaft werden wird. Abgerundet wird die empathische Geschichte mit einer Bastelanleitung für eine vielseitig einsetzbare Wildbienen-Nisthilfe (ebd., hinteres Vorsatzpapier), ergänzt durch eine Pflanzanleitung für eine Wildbienen-Pflanzkugel auf der Verlagswebsite (Bastelanleitung Pflanzkugel – Jumboverlag, 2019). Die besonders hohe BNE-Relevanz erhält das Werk von Reitmeyer durch die durchgängig fokussierte BNE-Thematisierung in Verbindung mit dem empathischen Mitfiebern und der engagierten Hilfe für die bedrohte Biene, vorgelebt durch das verantwortungsbewusste Verhalten des Kindes.

Hinweis: Aufgrund dieser exponierten Eignung von *Biene Hermine* wurde das Bilderbuch für die Fortbildung der Fachkräfte im Rahmen der Praktikabilitätsstudie (siehe Teil B) ausgewählt.

#### **4.4.2 Komparative Analyse zum Thema Eisbären**

„Der Klimawandel birgt vor allem für die Arktis Gefahren, weil das Eis dort zum Teil abschmilzt. Das verkleinert den Lebensraum der Eisbären, vor allem aber werden dortige Rohstoffe, darunter Erdöl und Erdgas, zugänglich“ (Hutter, Blessing & Köthe, 2012, S. 75). Wurden in den vorangegangenen Jahrhunderten bereits viele arktische Tierarten durch die menschliche Jagd (z. B. Felle, Fleisch, Jagdtrophäen) dezimiert, wovon auch der Eisbärenbestand stark betroffen war, so bahnen sich im Zuge des Rückgangs des arktischen Eises neue, gravierende Einschnitte in ihren Lebensraum an. Die wachsende Zugänglichkeit für den Schiffsverkehr (Nordost- und Nordwestpassage) und die damit einhergehenden massiven Belastungen für die arktische Natur, welche auch durch den künftigen Abbau von Rohstoffen in hohem Maße zunehmen würden, bringen die Eisbären als Teil des polaren Ökosystems erneut in eine existenzielle Bedrohungslage (vgl. Hutter et al., 2012, S. 75, 296). „Der Wettlauf um die Schätze der Arktis hat begonnen“ (Hutter et al., 2012, S. 75) und stellt durch den kältebedingten extrem langsamen Abbau von Verschmutzungen zusätzlich zur Klimaerwärmung die Zukunft dieses hochempfindlichen Ökosystems zunehmend in Frage.

Auf diesem Hintergrund ist es kein Zufall, dass Eisbären in den Bilderbüchern zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt sind und sich neben ihren braun befellten Verwandten einen Platz im Bilderbuchangebot erobern konnten. Interessanterweise spiegelt sich die Verlagerung der Bedrohungsformen für Eisbären von der früheren Bejagung zum heutigen Klimawandel auch in den Publikationen wider.

In dem ökologisch motivierten, explizit dem brasilianischen Gewerkschaftsführer und Umweltaktivisten Chico Mendes gewidmeten Bilderbuch *He, du! Runter von unserem Zug!* von John Burningham (1990), welches ein Jahr nach dem gewaltsamen Tod von Chico Mendes (22.12.1988) erschienen ist (Chico Mendes: Ein Leben für den Amazonas; WWF, 17.12.2018), ist von der Klimaerwärmung noch gar nicht die Rede. Vielmehr wird ein Plädoyer für den Eisbären in Szene gesetzt, der aufgrund seines Felles gejagt wird und sich in der Geschichte wie weitere von Naturzerstörung bedrohte oder von Wilderern gejagte Tiere (Tiger, Robben, Elefanten) auf einen Zug rettet, der im Traum eines Jungen als Zufluchtsort für bedrohte Tiere übers Land zieht. „Bitte laßt mich mitfahren! Sie sind hinter mir her und wollen einen Mantel

aus mir machen. Bald wird es uns nicht mehr geben!“ (Burningham, 1990, S. 38), ruft der Eisbär den anderen zu. Aus heutiger Sicht der Klimaerwärmung mutet es paradox an, dass in der Folgeszene die Reisegruppe damit zu kämpfen hat, dass vor lauter Schneefall der rettende Zug im Schnee stecken zu bleiben droht und die Gruppe mit Schaufeln, Händen und Pfoten versucht, den Weg wieder freizulegen (ebd., S. 39 f.). Aus dieser Perspektive steht das Werk beispielhaft für die grundsätzlich historische Bedingtheit der Literatur und den Wandel der Umweltschutzthemen in den vergangenen Dekaden.

Geht man geschichtlich noch weiter zurück, findet sich im Bilderbuch *Umka. Die Geschichte einer ganz besonderen Freundschaft* (Jakowlew & Link, 2016) die von Irina Lind illustrierte Geschichte der Freundschaft eines jungen Eisbären mit einem Inuit-Kind, die der russische Autor Juri Jakowlew (1922 – 1995) bereits im Jahre 1969 verfasst hatte. Aufgrund der Entstehungszeit kann man keine Bezüge auf die aktuellen Klimaveränderungen in der Arktis erwarten. Allerdings löst die Text-Bild-Rezeption für den heutigen Rezipienten ein Befremden aus, wenn z. B. das auftauende Eis und die freiliegende Erde im arktischen Sommer als freudiges Ereignis für das neugierige, auf Entdeckungen erpichte Eisbärkind dargestellt wird (S. 17) und sich die eisfreien Bodenflächen in der Bildfläche zunehmend ausbreiten (S. 20-22). Während bei Osingers *Nanuk* (2009) der Blick in das offene Eismeer ein Sinnbild für die verlustig gehenden Jagdgründe der Eisbären darstellt, mutiert die gleichartige Szene in der doppelseitigen Panoramansicht von *Umka* (Jakowlew & Link, 2016, S. 25-26) zu einer romantisierenden, problematisierungsfreien Landschaftsbetrachtung, so dass dieses Werk für den Einbezug in die BNE-Thematik insgesamt betrachtet als nicht geeignet erscheint. Daran vermag auch der Hinweis der Rezensentin Marina Adelsberger (2016) auf die vermutete ökologische Motivation von Irina Link als Brückenbauer zwischen „... der schützenswerten Lebenswelt der Eisbären und der Zivilisation in Europa“ (S. 41) nichts zu ändern, da sich im Werk selbst keinerlei Hinweise für diese Einschätzung finden lassen. Adelsberger (2016) karikiert zudem selbst mit dem gewählten Titel ihrer Rezension („Warme Eisbärenidylle“) diesen vermeintlichen Umweltschutzanspruch.

In der Reihe „Kleine Entdecker“ führt das Buch *Der Eisbär mag's nicht gerne heiß* in die verschiedenen, klimatisch bedingten Lebensräume auf der Erde von der Arktis bis zu den Wüstengebieten Afrikas ein (Bo-Hyeon Su, Jae-Ok Cha, & Gil-Won Kim, 2009). Der Titel des Werkes weckt Erwartungen hinsichtlich der Thematisierung der Lebensraumbedrohung der Eisbären aufgrund des Klimawandels<sup>71</sup>. Die Analyse des Werkes zeigt jedoch, dass nahezu keine Hinweise auf Nachhaltigkeitsthemen gegeben werden. Nicht einmal im Nachwort von Gil-Won Kim „Was der Biologie-Professor dazu sagt“ (S. 33 f.) wird die Gelegenheit genutzt, für den erwachsenen Dialogpartner ein paar BNE-Hinweise bzw. Hintergrundwissen zu den Bedrohungsfaktoren bezüglich der im Buch dargelegten Lebensräume und der jeweiligen bedrohten Tierarten aufzuzeigen. An Ansatzpunkten hätte es nicht gefehlt (z. B. Arktis und Eisbär, S. 1-4; Regenwald und Afrika / Amazonien, S. 15-22). Doch die Eisbären durchstreifen im Buch eine gänzlich intakte und eisige Arktis, die den Kindern plastisch beschrieben wird als ein Ort, „an

---

<sup>71</sup> Dies war auch der Grund, dass das Buch in die Analyse aufgenommen wurde.

dem dein Speichel sich in ein Eisklumpchen verwandelt, bevor er auf den Boden trifft“ (S. 2) und als ein Land, „das fast das ganze Jahr mit Schnee und Eis bedeckt ist“ (ebd.). Die einzigen BNE-Hinweise finden sich zum einen im lapidaren Hinweis auf die Existenz von Naturschutzgebieten in Teilen der afrikanischen Savanne (S. 15), wobei dazu im Widerspruch die umweltbeeinträchtigenden Folgen des Tourismus durch die Grundidee des Buches, in alle Regionen der Welt zu reisen, überhaupt nicht in den Blick genommen und insbesondere die Chancen des Ökotourismus nicht angesprochen werden. Zum anderen wird nur ungenau auf den Rückgang des Artenbestandes des Afrikanischen Elefanten „wegen rücksichtsloser Wilderer auf der Jagd nach Elfenbein“ (S. 17) hingewiesen und auf die mindestens ebenso große Bedrohung für das afrikanische Nashorn auf der vorangegangenen Seite (S. 16) kein Bezug genommen. Das dritte und letzte BNE-Stichwort wird bei der Ausrottung der Beutelteufel auf dem australischen Kontinent durch die eingeführten Dingos gegeben (S. 29), wobei keine weiteren ökosystemischen Überlegungen dargelegt oder das Thema Neobiota (hier: „Neozoen“; Klotz, 2012, S. 191) angesprochen werden. Der weitaus größte Teil des Buches vermittelt hingegen eine Vielfalt intakter Lebensräume ohne BNE-Thematisierung. Dabei überwiegt zudem die Fokussierung auf das Thema Ernährung und ‚Räuber-Beute-Beziehung‘, eine umfassendere ökologische Ausdifferenzierung wird nicht gegeben. Besonders störend sind etliche, subjektiv eingefärbte Charakterisierungen von Tieren, die nichtnachhaltige Klischeebildungen perpetuieren können (z. B. Braunbär: „Er ist ein gefährliches Tier. Unersättlich frisst er einfach alles...“; Su, Cha & Kim, 2009, S. 7), so dass das Buch zusammenfassend als ausgesprochen BNE-unsensibel beurteilt werden muss.

Mit dem zehnten Band in der Reihe *Kleiner Eisbär* gibt der Autor Hans de Beer seiner inzwischen international bekannt gewordenen Figur Lars einen umweltaktivistischen Anstrich: Der kleine Eisbär Lars kämpft gegen die in den Nordpolarraum vordringenden Funkmasten und Containerschiffe und konstatiert das Schmelzen des arktischen Eises (de Beer, 2017) (siehe Abb.: de Beer, 2017, S. 22). Auf die genauere Analyse des Werkes *Lars und die verschwundenen Fische*, das als nicht für BNE-Zwecke empfehlenswert eingestuft wurde, sei verwiesen (siehe Kap. 4.3.1 bzw. Anhang L). In einem Interview anlässlich des 30-jährigen Jubiläums der Erstausgabe des ersten Bandes der *Reihe Kleiner Eisbär* (1987) macht de Beer selbst seine Motivation für die Thematisierung der Klimaveränderung im Polarkreis deutlich: „Lars´ Situation wird immer heikler. Im ersten Band war noch niemanden bewusst, dass die Umgebung von Lars derart in Gefahr ist. Im Lauf der Zeit ist das aber immer klarer geworden – für mich und meine Leser. Es wäre eigenartig, das nicht zu erwähnen“ (Pressedossier Kleiner Eisbär, 2018, S. 7). Damit wird die Thematisierung mehr als Reflex, als Zugzwang auf die inzwischen offensichtlich gewordene Bedrohungslage der arktischen ‚Heimat‘ von Lars ersichtlich, auf die de Beer respektive Lars ein Stück weit reagieren zu müssen glauben: „Das ist seine Bucht, und er verteidigt sie“ (ebd., S. 7). Der Eindruck einer marketingstrategisch motivierten BNE-Thematisierung des Verlages in Anpassung an den Bio- bzw. ‚Nachhaltigkeitstrend‘ muss an dieser Stelle kritisch angefragt werden.

Auch in den Werken von Jenni Desmond (*Der Eisbär*; 2017) und Dieter Braun (*Die Welt der wilden Tiere. Im Norden*; 2015) ist der Thematisierungsgrad von Nachhaltigkeitsaspekten

derart randständig, dass für eine inhaltlich substantielle Befassung ein überverhältnismäßig großer Ergänzungsauftrag für die pädagogische Begleitperson resultieren würde. Beiden Büchern ist gemein, dass lediglich im Vorspann (Desmond, 2017, Anmerkungen der Autorin) bzw. in der Einleitung (Braun, 2015, S. 3) einige Aussagen über den Bedrohungsstatus und zumindest oberflächlich ursächliche Zusammenhänge aufgezeigt werden, verbunden mit einem abschließenden Appell für den Schutz der Natur im Allgemeinen bzw. der Eisbären im Besonderen: „Nur mit unserem Engagement für den Schutz unseres Planeten werden Eisbären in ihrer arktischen Heimat gut leben und sich vermehren können“ (Desmond, 2017, Anmerkungen der Autorin).

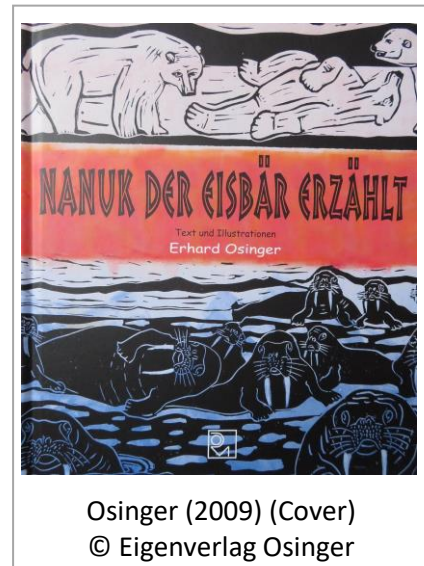
Doch diese umweltschutzbezogene Einstimmung und induzierte Erwartungshaltung des Lesers wird in der weiteren Entfaltung des narrativen Bild-Text-Plots in beiden Fällen durchgängig enttäuscht. Die beschriebenen *Tiere des Nordens* bei Braun enthalten in den kurzen Steckbriefen keine Hinweise auf Bedrohungslagen, in den Darstellungen sind die vereinzelt präsentierten Tiere zudem ihrer ökologischen Kontexte entkleidet, was einer Auseinandersetzung mit ökologischen Aspekten nicht dienlich sein kann. Die Machart des Buches *Der Eisbär* von Desmond (2017) weist bis in die Satzstrukturen hineinreichende Parallelen zu ihrem Werk *Der Blauwal* aus dem Vorjahr (2016) auf. Die in der Buchrezension (siehe Anhang L) herausgearbeiteten Desiderata für die BNE-Eignung des Buches kann in vielen Punkten eins zu eins auf das Eisbärenbuch von Desmond (2017) übertragen werden. Trotz der einbezogenen Figur des Mädchens mit der Krone resultiert keine echte Beziehung und Interaktion zwischen dem kindlichen Protagonist und dem sachlich beschriebenen Eisbär. Und der oben zitierte Naturschutz-Appell wird durch das Einschlummern der Hauptfigur am Ende der Geschichte – übrigens identisch zum Ausgang im Buch *Der Blauwal* – weniger befördert als vielmehr in einen lethargischen Gemütszustand gegossen, der ohne Zutun des engagierten Begleiters nur schwerlich einen Handlungsimpetus zu erwecken vermag.

Auch in der Einleitung von Braun (2015, S. 3) wurde noch plakativ auf die Bedrohung der Tiere und speziell der Eisbären hingewiesen: „Umweltverschmutzung und Klimawandel machen vielen Arten zu schaffen. Das berühmteste Beispiel ist vielleicht der majestätische Eisbär, dem durch die Erderwärmung buchstäblich das Packeis unter den Tatzen wegschmilzt (Braun, 2015, S. 3). Doch in der näheren Darstellung der Eisbären ist davon nichts mehr zu erkennen, vielmehr sieht man den Eisbären inmitten einer eisig-verschneiten Packeislandschaft ohne jedwede Bedrohungsindikatoren. Der Steckbrief zum Eisbären („*Ursus maritimus*“) verweist darauf, dass Eisbären auch im Wasser „in ihrem Element“ sind. „Sie sind hervorragende Langstreckenschwimmer und können fünf Kilometer in der Stunde zurücklegen. Ihre Beute jagen sie jedoch bevorzugt an Land“ (Braun, 2015, Seite Eisbär). Die naheliegende Problematisierung der Jagderfolge und weitergedacht der Arterhaltung überhaupt angesichts verlustig gehender Eisflächen erfolgt hierbei nicht.

Einen dezidiert narrativen Zugang zum Thema Eisbären wählt Claude Dubois in seinem Bilderbuch *Eisbärenbaby* (2007). Es schildert, wie ein Junge in der Dorfgemeinschaft der Inuit ein Eisbärenbaby aufzieht, dessen Mutter bei der Jagd getötet wurde. Dabei wird der zunehmend offensichtlich werdende Widerspruch zwischen den Bedürfnissen der Dorfbewohner und des heranwachsenden, nicht wirklich zähmbaren Wildtieres plastisch vor Augen geführt. Das Buch

schließt mit der Einsicht des Jungen, den halbwüchsigen Eisbären in die Freiheit bzw. artgemäße arktische Wildnis zu entlassen, wobei der geleistete Verzicht des Jungen auf den lieb gewonnenen Spielkameraden als wichtiger Kompetenzmarker in der Nachhaltigkeitsdiskussion positiv herausgestellt werden kann. Allerdings wird in diesem Buch die Bedrohung des Lebensraumes der Eisbären nicht thematisiert.

Ein Werk, das die bislang herausgearbeiteten Defizite, Euphemismen und blinden Flecke in der BNE-Thematisierung am Beispiel der Eisbären aufzulösen vermag, stellt das künstlerisch ausgestaltete Werk von Erhard Osinger (2009) dar (siehe Anhang L). In *Nanuk der Eisbär erzählt* werden sowohl relevante Bedrohungsfaktoren und Problembeschreibungen zum Leben der Eisbären in der Arktis gegeben als auch für den kindlichen Rezipienten mit der Figur des Eisbärenkindes eine beziehungsstiftende, solidarisierende Verbindung zum Kind hergestellt. Frei von Romantisierung oder Verniedlichung der Eisbären Darstellung gelingt es Osinger, ohne abschreckende Bilder realitätsbezogene Einblicke in die prekäre arktische Lebenswelt der Eisbären zu geben und zugleich auf mögliche Konfliktfelder



mit den dort lebenden Menschen aufmerksam zu machen. Dass auch Eisbären, um überleben zu können, als Raubtiere auf das Leben ihrer Beutetiere angewiesen sind, wird dem Kind ein Stück weit zugemutet und bietet Anstöße zur Reflexion der eigenen Ernährungsweise. Der erwachsene Begleitler wird bei der Ernährungsweise der traditionellen Inuit (viel Fisch und Fleisch, auch Walfleisch) auch selbst in seinen Ernährungseinstellungen hinterfragt, so dass hier eine Mehrfachadressierung in der BNE-Befassung konstatiert werden kann.

Im Sachbilderbuch *Der Eisbär* von Valérie Tracqui & S. Cordier / Jacana (2012) wird gemäß dem Format dieser Sachbuchreihe zunächst die Lebensweise der Eisbären in den verschiedenen Facetten wie Lebensraum, Ernährung, Nachwuchs und Sozialverhalten mit fotodokumentarischen Farbbildern und Sachtexten für die Zielgruppe ab fünf Jahren verständlich aufbereitet. Danach widmet sich der Schlussteil noch anhand einer Doppelseite dem Thema „Artenschutz“ (S. 26 f.). Hierbei werden als Gefährdungsfaktoren die Erkrankungsgefahr durch den Verzehr von Müll (aufgrund Umweltverschmutzung) und die gesundheitliche Belastung durch die Einlagerungen von Umweltgiften beschrieben, welche sich im Körper der Eisbären durch den Verzehr von belasteten Robben, „ihrer Hauptnahrungsquelle“ (S. 27), ansammelt. Erstaunlicherweise wird weder bei der Beschreibung des Lebensraumes (S. 6-13) noch im Kapitel Artenschutz etwas über die Gefahren des Klimawandels für den schrumpfenden Lebensraum und die erschwerten Jagdbedingungen der Eisbären geschrieben. Auch der Hinweis auf den gelungenen Schutz der Eisbären vor weiterer illegaler Bejagung seit dem Jagdverbot von 1974 (ebd., S. 27) aufgrund der Fellnutzung kann über diese gravierende Thematisierungslücke nicht hinweghelfen.

Unter Vorgriff auf die unten dargestellten Zoo-Bilderbücher sei hingewiesen, dass sich im Tier-Rätselbuch *Willkommen im Zoo* von Stronk & Drews (2012) lediglich der ungenaue Hinweis findet, dass Eisbären in ihrem Lebensraum gefährdet sind.

#### **4.4.3 Fazit aus der komparativen Analyse themengleicher (Sach-)Bilderbücher und Ergänzung des Empfehlungskatalogs**

Bei den fünf exemplarisch ausgewählten Nachhaltigkeitsthemen (einschließlich der drei Themen im Anhang M) der komparativen Analyse finden sich zu den Themen Bienen, Wölfe und Zoo im Kontext der BNE-Weltdekade und in den Anschlussjahren in zunehmenden Maße nachhaltigkeitsfokussierte Bilderbuchpublikationen. Dennoch liegen eine Reihe von Bilderbüchern zu diesen Themen vor, bei denen sich gänzliche Ausblendungen oder allenfalls randständige Bezugnahmen auf Nachhaltigkeitsthemen aufgezeigt haben. Zum Thema Eisbär fanden sich trotz dessen zunehmenden Symbolstatus für den Klimawandel und das Schmelzen des Nordpolareises nahezu keine Werke für das Kindergartenalter, die sich dezidiert damit auseinandersetzen würden (marginal: Desmond, 2017; fokussierter: Dubois, 2007; dezidiert: Osinger, 2009). Die analysierten Tierlexika (Tiersammlungen) verharren nahezu durchgängig im tradierten Modus einer demonstrativen Aneinanderreihung ästhetisch besonders markanter Tierarten oder typischer Gattungsvertreter, ohne dabei ökosystemische und nachhaltigkeits-sensible Perspektiven zu integrieren. Bei einigen der vorgestellten Werke (z. B. zu Bienen, Wölfe, Eisbären) wurden im Zuge von Neuauflagen als notwendig erachtete BNE-spezifische Aktualisierungen ungeachtet der zunehmenden medialen Präsenz von Nachhaltigkeitsthemen und des Trends zur Ausweisung einer ‚grünen‘ bzw. nachhaltigen Produktpalette (inkl. Greenwashing-Tendenzen) unterlassen. Mangels Aktualisierungen fielen manche Werke sogar hinter das Niveau ihrer früheren Nachhaltigkeitsthematisierung zurück.

Zusammenfassend betrachtet fiel der Ertrag zu nachhaltigkeitsrelevanten Bilderbüchern eher dürftig aus und verweist auf den erheblichen Aufwand für pädagogische Fachkräfte, geeignete Bilderbücher zu spezifischen BNE-Themen im Kontext einer höheren Anzahl inadäquater Werke herauszufiltern, wenn sie z. B. über Suchmaschinen mittels Stichwortsuche (z. B. „Bilderbücher Wölfe“ oder „Zoo / Zootiere“) nach Bilderbüchern recherchieren. Verkomplizierend kommen hierbei die wachsenden „medialen Entgrenzungen des Bilderbuchs“ (Kurwinkel, 2017, S. 8), eine zunehmende „Entgrenzung künstlerisch-medialer Kategorien“ (Thiele, 2000a, S. 16) und die Ausweitungen der Mehrfachadressierung als „All-Age / Crossover-Bilderbuch“ (ebd., S. 18) auf dem Buchmarkt bei den zeitgenössischen Bilderbüchern hinzu. In dessen Folge vermögen die Fachkräfte ihre Auswahlentscheidung erst nach einer gründlichen Inhaltsanalyse – insbesondere auch mit Blick auf die Passung zur Zielgruppe – in verantwortbarer Weise zu begründen. Das Angebot der Bilderbücher zum klischeeaufgeladenen, z.T. hoch emotionalisierten Thema Wölfe (siehe Anhang M2) hat dies in besonderer Weise offenkundig gemacht.

Bei den Bilderbüchern zu Tierlexika (Tiersammlungen) fällt bei einem Großteil der Werke, selbst jenen der jüngsten Zeit, die Perseveration der tradierten Vielfaltspräsentation auf, ohne wie z. B. Brown (2017) bei jeder der einbezogenen Tierarten neben den gängigen Aspekten

wie Ernährung, Lebensweise, Nachwuchs auch auf die zukunftsrelevanten Aspekte der Bedrohung inklusive bereits erzielter Schutzmaßnahmen einzugehen. Es muss kritisch hinterfragt werden, warum etliche der einbezogenen Buchverlage sich zu wenig auf ein modernisiertes, nachhaltigkeitsensibleres Konzept von Tiersammlungen öffnen und den kalkulierten ‚Verkaufserfolg‘ der Bücher primär über außergewöhnliche ästhetische Realisierungsformen zu erwirtschaften hoffen, was sich bei den analysierten Werken wie ein roter Faden der Bildgestaltung hindurchzieht.

Auch bei der komparativen Analyse von Büchern zum Thema Zoo (Zoologische Anlagen und Zootiere) sticht die Heterogenität der Werke hinsichtlich des Einbezugs oder Neglects der Nachhaltigkeitsperspektive hervor. Dabei sind auffallende Anachronismen bzw. die Tradierung obsolet gewordener Zoo-Konzepte bis in die jüngste Publikationszeit hinein besonders frappierend. Die implizite Problematik, den kindlichen Rezipienten eine intakte und unhinterfragte, praktisch unermessliche biologischen Vielfalt zu suggerieren, wird dabei kaschiert, zumal die Wahrnehmung und Nachfrage dieser Bilderbücher – so lassen Verschlagwortungen und Rezensionen vermuten – von der Perspektive der Förderung der lexikalischen Entwicklung von Kindern durch die Buchverlage und Eltern dominiert wird.

Als Ausnahmen dieses Trends wurden die Publikationen *Tiere, die kein Schwein kennt* von Brown (2017) und *Der große Atlas der Tiere* (Williams, Hawkins & Letherland, 2017) dargelegt (siehe Anhang M3). Dabei wäre der Einbezug der BNE-Perspektive keineswegs zwingend mit einem massiven Gestaltungsumbruch von Zoo-Bilderbüchern verbunden, wie es exemplarisch der Vergleich der beiden Werke *Im Zoo* von Erne & Kreimeyer-Visse (2009) und *Entdecke den Zoo* von Friese & Schargan (2017) aufzeigen konnte (siehe Anhang M3). Bereits mit geringfügigen schrifttextlichen Akzentuierungen, welche die nachhaltigkeitsbewusste Neuausrichtung dieser Werke salient machen, und dosierten Modifikationen auf der Bildebene (z. B. An- oder Abwesenheit von Zäunen / Gitterstäben) kann den Zoo-Bilderbüchern ein nachhaltigkeitsensiblerer Akzent verliehen werden. Das Werk *Lass mich frei!* von George (2017) stellt diese Überlegung der geringfügigen Veränderung spezifischer Bildelemente mit gravierendem, BNE-spezifischen Aussagewandel sogar ins Zentrum seines innovativen Buchkonzepts (Umblättereffekt der bedruckten Transparentfolie zur ‚Befreiung‘ des Tieres). Auffallend gering ist darüber hinaus die Recherche-Bilanz handlungsorientierter Bilderbuchpublikationen, wie es z. B. Sbampato (2015) zum Thema Zoo entwickelt hat.

Die hohe Sensibilität für Fragen der Nachhaltigkeit, die in den exemplarisch dargelegten, historisch frühen Werken von Anthony Browne (*Zoo*; 1992), Schmidauer und Knappe (*Als die Tiere den Zoo verließen*; 1997), Watts (*Die Honigbiene*; 1990) oder Burningham (*He, du! Runter von unserem Zug!*; 1990) weit vor Beginn der UN Dekade BNE integriert wurde, findet bis dato nur bei einem kleineren Teil der hier analysierten Bilderbücher einen Widerhall.

Im Anhang M) findet sich als Ergebnis der komparativen Analyse eine Erweiterung des BNE-Empfehlungskataloges mit den ermittelten BNE-empfehlenswerten Bilderbüchern dieser fünf Analysethemen (unter Einbezug ein paar der historisch früheren Werke). Die listenartig erstellte Aufführung, versehen mit Titel, Empfehlungsstufe und Altersgruppe, wird stellvertretend für die Entwicklung von thematisch strukturierten Empfehlungslisten zur Unterstützung

der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit in den KiTas mittels Bilderbücher gesehen (siehe Anhang M5).

## 5 Diskussion

### 5.1 Methodendiskussion

#### 5.1.1 Diskussion zur Generierung und Bewährung des BNE-Inhaltsindex

##### 5.1.1.1 Zur Bewährung des Inhaltsindex aus methodischer Sicht

Die Frage nach der Bewährung des Inhaltsindex als „exploratives Instrumentarium“ zielt auf die Beantwortung der Forschungsfrage Fo\_A1.2 ab. Unter methodischer Perspektive sollte die differenzierte Erfassbarkeit von BNE-bezogenen Bilderbuchinhalten untersucht werden, um eine verlässliche Grundlage zur Quantifizierbarkeit der thematischen Schwerpunkte im Bilderbuchsamplum (Präferenz- und Neglectthemen) bereitzustellen (Fo\_A2). Im Folgenden wird in Anlehnung an Bortz und Döring (2002, S. 139 f.) analysiert, inwiefern der Themenindex den Anforderungen an nominalskalierte qualitative Kriterien unter Maßgabe des explorativen Charakters der Studie gerecht wurde<sup>72</sup>. Die 105 verschiedenen Index-Einträge stellen nominalskalierte Merkmale dar, die für jedes Bilderbuch hinsichtlich der dichotomen Abstufung in den beiden Kategorien „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ eingestuft wurden<sup>73</sup>. Bortz und Döring (2002) formulieren drei Bedingungen, die für solche Merkmale erfüllt sein müssen: Dem „Genauigkeits-Kriterium“ (ebd., S. 139) zufolge müssen die Kategorien exakt definiert sein. Das „Exklusivitäts-Kriterium“ (ebd., S. 139) soll verhindern, dass ein Objekt „gleichzeitig mehreren Kategorien eines Merkmals zugeordnet werden kann“ (ebd., S. 139). Es geht um die Eindeutigkeit der Zuordnung, was Eid et al. zufolge gleichbedeutend ist mit der Forderung disjunkter Merkmale bzw. Kategorien: „Die Klassen überlappen sich nicht, sie sind disjunkt“ (2017, S. 111). Das „Exhaustivitäts-Kriterium“ (Bortz & Döring, 2002, S. 139) formuliert die Forderung eines möglichst erschöpfenden Merkmal-Systems: „Die Kategorien müssen das Merkmal erschöpfend beschreiben“ (Bortz & Döring, 2002, S. 140), was auf den Themenindex bezogen bedeutet, dass möglichst schon im Vorfeld der Untersuchung alle relevanten Themen aufgenommen sein sollten bzw. – als Merkmal der qualitativen Methodologie – eine Erweiterbarkeit des Kategoriensystems vorgesehen ist. Die Verwendung einer Restkategorie als „Sons-tige[s]“ (Bortz & Döring, 2002, S. 140) ist methodologisch zwar grundsätzlich problematisch und sollte anteilmäßig klein gehalten werden, „da sich in ihr Untersuchungsobjekte mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen befinden“ (ebd., S. 140), würde aber in dieser thema-

---

<sup>72</sup> Die stringente Differenzierung zwischen Merkmalen und Merkmalsausprägungen bzw. -kategorien in Bortz und Döring (2002, S. 139 f., 153) wird dabei mutatis mutandis auf den BNE-Themenindex übertragen. Man kann den Index als *ein* Merkmal (Inhalt des Bilderbuchs) mit 105 Kategorien ansehen (abgestuft nach vorhanden / nicht vorhanden) oder als jeweils 105 eigenständige dichotome Merkmale mit der Ausprägung „trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“ (Kategorien). Je nach Passung zu den Merkmalsanforderungen wird die entsprechende Perspektive gewählt.

<sup>73</sup> Im Unterschied zur dreistufigen Zuordnung bei den 20 BNE-Kriterien (orientiert an Lude & Overwien, 2013) werden Themenindex-Einträge ‚nur‘ zweistufig codiert (daher nominales Niveau).



tisch sondierenden Studie durch die methodisch vorgesehene additive Erweiterbarkeit des BNE-Index neutralisiert werden.<sup>74</sup>

### Genauigkeits-Kriterium

Zur Entscheidung „über die Zugehörigkeit der Untersuchungsobjekte zu den einzelnen Merkmalskategorien“ (Bortz & Döring, 2002, S. 139) werden präzise definierte, ggf. auch operationalisierte Indikatoren gefordert. Schreier formuliert hierzu analog die Trias von „Benennung, Explikation, Beispiel“ (2013a, S. 256) als Bedingungen einer genauen Kategoriendefinition. In dieser Studie wurde diese Präzisionsforderung über die einbezogenen Definitionen der Indexbegriffe realisiert. Der Großteil der Themeneinträge ist bereits über die drei Datenquellen (Hutter et al., 2012; Pufé, 2014; W. Dohrmann, 2014) hinreichend genau definiert. Häufig finden sich dort für die entnommenen Stichworteinträge (*Benennung*) der jeweiligen Glossare explizite Definitionen oder präzise Begriffserläuterungen inklusive ihrer Einordnung in den fachsystematischen Zusammenhang (*Explikation*). Häufig anzutreffende *Beispiele* sichern die Spezifität der Begriffsverwendung zusätzlich ab. Auch für die weiteren, zu Beginn (01.09.2017) oder im weiteren Verlauf der Bilderbuchanalyse ergänzten Indexbegriffe liegen jeweils Definitionen zugrunde, welche über die angegebenen Quellen (z. B. LdN, 2018; Probst & Schuchardt, 2011) im Zuge der Bilderbuchanalysen (Anhang L) dokumentiert sind. Angesichts der Transparenz der Begriffsverwendungen wurde daher auf ein eigenständiges Definitionsverzeichnis der 105 Indexbegriffe und der weiteren Amplifikationen inkl. Querverweise verzichtet, zumal für das Untersuchungsziel von einer hinreichenden Genauigkeit für die Themencodierung ausgegangen werden kann. Anhand von vier Themeneinträgen wird die Funktionalität dieser Definitionen exemplarisch aufgezeigt.

(1) Das Thema *Lärm* [46] wird in Hutter et al. (2012) im Kapitel 4.2 „Problemfeld Lärm“ (S. 75 f.) hinsichtlich der Lärmquellen, der Auswirkungen auf den Menschen und Tiere (hier: Wale und andere Meeressäuger) erläutert. Gerade diese BNE-spezifische Begriffserläuterung, nämlich gesundheitliche Folgen für den Menschen und Bedrohung des maritimen Lebensraums der Wale durch z. B. Militärübungen mit leistungsstarken (Knall-)Echoloten liefert eine kontextsensitive Exemplifikation des Begriffes. Sie spiegelt sich z. B. bei der passgenauen Begriffscodierung im Bilderbuch von Jenni Desmond *Der Blauwal* (2016) wider, in welchem genau diese Lärmbelastung unter dem Gesichtspunkt der Kommunikationsstörungen für die Wale und ihrer Folgen problematisiert wird.

(2) Der Begriff der *Ökologischen Landwirtschaft* [59] wird in Hutter et al. (2012, S. 248) und W. Dohrmann (2014, S. 53-56) zwar nicht identisch, dennoch in hinreichender Präzision soweit

---

<sup>74</sup> In der Terminologie von Margrit Schreier (2013a) zur qualitativen Inhaltsanalyse wird von Ober- und zugehörigen Unterkategorien eines Kategoriensystems zur Merkmalserfassung gesprochen (S. 257 f.). Den o.g. Bedingungen von Bortz und Döring korrespondieren dabei Exhaustion und Disjunktheit als „verfahrensspezifische Gütekriterien“ der Inhaltsanalyse (Schreier, 2013a, S. 258). Das dritte Gütekriterium von Schreier (2013a), die Saturiertheit (d.h. keine Kategorie des Kategoriensystems darf unbesetzt bleiben), führen Bortz und Döring nicht an und stellt in Anlehnung an Schreier in Zusammenhang der Thematisierungsexploration auch kein sinnvolles Kriterium dar, denn „dass eine Kategorie nicht besetzt ist, kann hier gerade ein wichtiges Datum darstellen“ (Schreier, 2013a, S. 258), wie die Ergebnisdarstellung gezeigt hat (siehe Kapitel 4.1).

erläutert, dass eine Abgrenzung zur konventionellen Landwirtschaft anhand verschiedener Indikatoren (z. B. Nachweis „aus kontrolliert biologischem Anbau (k.b.A.)“ und weitergehender Anforderungen verschiedener Ökoverbände wie Demeter oder Bioland) für die Themencodierung kriteriengeleitet möglich ist. Dies führte z. B. bei der Buchbeurteilung von Laarmann und Lütke Hockenbeck (2015) *Wir Kinder vom Hof. Entdeckt mit uns die Landwirtschaft* dazu, dass trotz punktueller Parallelen der dortigen landwirtschaftlichen Wirtschaftsweise zur Ökologischen Landwirtschaft eine Zuweisung von Code-Nr. [59] mit hoher Sicherheit ausgeschlossen werden konnte (für Details siehe Anhang N), Beispiel II).

(3) Der Begriff *Recycling* [66] wird in W. Dohrmann (2014) gemeinsam mit dem Synonym der „Kreislaufwirtschaft“ (ebd., S. 16) erläutert und um Bedeutungsvarianten wie z. B. dem Downcycling erweitert oder zur linearen industriellen Produktion kontrastiert (vgl. W. Dohrmann, 2014, S. 16). Beispiele für Recyclingprozesse (z. B. für Papier, Glas), die dieser Begriffsexplikation korrespondieren und Umweltbelastungen durch fehlendes Recycling illustrieren, finden sich in etlichen der analysierten Bilderbücher (z. B. die Titel 10, 19, 37, 46, 47, 49 und 55 im (Empfehlungs-)Katalog (siehe Anhang L). Der zugehörige Begriff des Upcyclings wurde hingegen später in Zuge der Analyse von Leo Timmers *Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt* (2018) ergänzt und wurde – da in W. Dohrmann (2014) fehlend - über eine andere Quelle (LdN, 2018) definitorisch transparent gemacht (siehe Titel 46 in Anhang L).

(4) Eine weitere Sicherung für die Codierungsgenauigkeit konnte durch die Verwendung von Amplifikationen in Form der beigefügten Komposita und Ergänzungseinträgen bei den Indexbegriffen erzielt werden. Exemplarisch sei hingewiesen auf die Explikation der „Beifangschädigung“ in der Codierung *Überfischung* [81], die Konkretisierung der NGOs [54] durch spezifisch genannte NGOs wie das „Jane Goodall Institut“ oder den Verein „NewTree“ (siehe Nr. 25 und Nr. 4 in Anhang L), die Ergänzung von zugehörigen Elementen (z. B. NAJU in der Codierung NABU [51]) und die Bedeutungsausweitung in der Codierung *Artensterben /-vernichtung* [5] durch die Integration von „Artenschutz“ als einer regelmäßig damit einhergehenden Themenkonnotation. Eine Abtrennung des Artenschutzes über eine eigenständige Kategorie käme einer künstlichen Trennung gleich, die nicht der bevorzugt gekoppelten Inhaltsdarlegung (Artenbedrohung *und* –schutz) entspräche.

Abschließend sei auf das Spezifikum der Inhaltsanalyse von Bilderbüchern verwiesen, wonach für die Codierung die explizite Begriffsnennung nicht erforderlich ist. Die alltagsbegriffliche, indirekt textuelle oder ikonische Darbietung ist für die Inhaltscodierung hinreichend (siehe Kapitel 3.3.2). Beim Großteil der Bilderbücher im (Empfehlungs-)Katalog liegen relativ eindeutige Aussagenverhältnisse vor, was vermutlich mit der zielgruppenspezifischen Anpassung zusammenhängt. Komplexere stilistische Mittel (z. B. Symbolik, Parabel, Persiflage, Karikatur) mit ihren potenziell inhaltskaschierenden Effekten sind deutlich in der Unterzahl.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Die interpretatorischen Herausforderungen werden bei diesen Einzelfällen in den jeweiligen Kapiteln besprochen. Es handelt sich um folgende Titel: Damm (2018): *Was wird aus uns?* (Nr. 9 in Anhang L); Jianghong (2005): *Der Tigerprinz* (Nr. 16 in Anhang L); Kuhlmann (2015): *Maulwurfstadt* (Nr. 20 in Anhang L); Pinfold (2015): *Der Grünling* (Nr. 34 in Anhang L); Stavarič & Habinger (2008): *BieBu oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung!* (siehe Kapitel 4.4.1). Hinsichtlich einer auf den Schrifttext gewendeten Argumentation erfordert das Werk von Seuss: *Der Lorax* (2012)

## Exklusivitäts-Kriterium

Inwieweit wurde gewährleistet, dass sich die Kategorien „gegenseitig ausschließen (Exklusivitäts-Kriterium)“ (Bortz & Döring, 2002, S. 139)? Das gewählte Vorgehen der breit angelegten Stichwort-Generierung aus den drei Indexquellen hatte zur Folge, dass bei einigen Indexeinträgen das Exklusivitäts-Kriterium nicht erfüllt ist. Da in den verwendeten Indices bzw. Stichwortverzeichnissen nicht auf eine systematische Untergliederung geachtet wurde, sondern die Begriffe gemäß der typischen Funktion solcher Verzeichnisse alphabetisch gelistet sind, trat eine Überschneidung zwischen Ober- und Unterkategorien auf. Ein Exklusivitäts-Verstoß liegt vor, wenn man Begriffe „gleichzeitig auf mehreren hierarchischen Ebenen kategorisiert“ (Bortz & Döring, 2002, S. 139) bzw. kategorisieren könnte. Ein Beispiel für diese hierarchische Konfundierung wäre die Codierung der Indexeinträge BUND [12], NABU / NAJU [51] oder Greenpeace [35], welche in Konkurrenz zur korrespondierenden Oberkategorie NGO / Nichtregierungsorganisationen [54] stehen. Auch die eigenständige Listung von Kohle (Braunkohle / Steinkohle; [41]) oder den fossilen Energieträgern Erdgas [18] und Erdöl ([20]) konfliktieren zur Oberkategorie der Rohstoffe [70]. Eine disjunkte Kategoriendefinition müsste entweder auf die Oberkategorie verzichten oder alle NGO-Varianten innerhalb der Oberkategorie einheitlich codieren, wie es z. B. bei den prozessual ergänzten NGOs (Jane Goodall-Institut, Verein NewTree) mittels einheitlichem Code [54] und expliziter Spezifizierung realisiert wurde. Die Problematik verschiedener Hierarchieebenen wurde aufgrund der explorativen Zielsetzung bewusst in Kauf genommen, da primär die Auftretenshäufigkeit der verschiedenen Themenfacetten von Interesse war und erst im zweiten Schritt für die Praktikabilitätsstudie eine kategorial geleitete Vereinfachung und fachsystematisch sowie konzeptionell begründete Clusterbildung intendiert war. In der Explorationsphase stand das Erfassen der Thematisierungsfrequenzen im Vordergrund. So ist es – um ein abschließendes Beispiel zu geben – durchaus interessant zu erfahren, dass BNE [7], der globale Überbegriff des Index, als eigenständiges Stichwort *expressis verbis* gar nicht im Analyse-Sample des (Empfehlungs-)Kataloges aufgetreten ist, obwohl sich die Titel des BNE-Kataloges per definitionem damit auseinandersetzen. Eine weitere Belastung des Exklusivitäts-Kriteriums stellen semantisch gleichbedeutende Begriffe dar (Bortz & Döring, 2002, S. 140). Diese Problematik trat bei einem Indexeintrag auf: Der Begriff Erdgipfel [19], welcher eigentlich als Querverweis auf die synonymen Begriffe Rio / Rio Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung [69] konzipiert wurde, hatte versehentlich eine Codierungsnummer erhalten. Allerdings können auch semantisch ähnliche Begriffe die Disjunktion beeinträchtigen bzw. zum Dilemma der optimalen oder stringenten Zuordnung führen. Das Problem stellte sich z. B. bei der Entscheidung zwischen Artenschutz [5] und Umweltschutz [84], wobei ersterer dann präferiert wurde, wenn im Bilderbuch auf die Schutzbedürftigkeit ganz spezifischer Arten eingegangen wurden, wie z. B. in Brown (2017): *Tiere, die kein Schwein kennt* (Anhang L), Nr. 6) oder Jenkins & White (2008): *Affen* (Anhang L), Nr. 15). Für das Umweltschutzthema gewertet wurde hingegen z. B. das Werk von Schmidt und Weldin (2014a): *Die kleine Gartenbande sorgt für sauberes Wasser* (Anhang L), Nr. 59), in welchem

---

aufgrund von Neologismen und Phantasiewörtern eine erweiterte Interpretationsleistung zur Inhaltscodierung (siehe Nr. 42 in Anhang L).

weniger konkrete Arten, sondern der Schutz des Gewässers als Ökosystem im Vordergrund steht. Das Bilderbuch von Kessel und Wandrey (2018): *Wir schützen unsere Umwelt* (Anhang L), Nr. 19) trägt das Kriterium nicht nur im Buchtitel, sondern richtet sich sogar explizit mit der Eingangsfrage: "Warum braucht die Umwelt unseren Schutz?" (Kessel & Wandrey, 2018, S. 1) an den Rezipienten. Weniger konkrete Arten als vielmehr die Möglichkeit zum Schutz verschiedener Ökosysteme stellen hier den Fokus dar, auch wenn eine kategorische Abgrenzung von Arten- und Umweltschutz sachlogisch letzten Endes nicht möglich ist.

Im Codierungsprozess wurde auf Verfahrensklarheit geachtet, indem stets das konkretere Merkmal herangezogen wurde, wenn es im Bilderbuch identifiziert werden konnte. Andernfalls wurde das passende allgemeinere Merkmal codiert. Eine Doppelcodierung wurde nicht vorgenommen, um eindeutige Zahlenwerte zu generieren. Auf diese Weise sollte der Problematik verschiedener Begriffsebenen begegnet werden, welches durch die Tatsache erschwert wird, dass die Indexeinträge der drei Datenquellen aufgrund der Variabilität der fachsystematischen Hintergründe nicht zueinander konkordant sind. Erforderlich wäre ein fachsystematisch-semantisch kohärentes Gesamtsystem der einschlägigen Begriffe, was angesichts der heterogenen Herkunft der Indexbegriffe ein nicht einlösbares Unterfangen ist. Auf der Grundlage der explorativen Datenanalyse zum BNE-Index wird für die Praktikabilitätsstudie daher eine Bündelung der Inhaltskategorien vorgenommen und die beschriebenen Begrenzungen des Exklusivitäts-Kriteriums so weit als möglich vermieden (siehe Kapitel 6.3).

### **Exhaustivitäts-Kriterium**

Das zum Untersuchungsbeginn zusammengestellte Set aus 101 Indexbegriffen erwies sich als weitgehend exhaustiv. Lediglich vier weitere Inhaltsbegriffe (E 01 bis E 04, siehe Anhang E) mussten prozessual bei der Bearbeitung des Untersuchungssamples der 60 Bilderbücher als neue Themenfacetten der BNE hinzugefügt werden, das entspricht 3.8 % aller 105 codierbarer Indexeinträge. Blickt man auf die Häufigkeit dieser vier ergänzten Indexeinträge, erwies sich diese prozessual angelegte Erweiterbarkeit des Index, methodisch als „deduktiv-induktives Vorgehen“ (Schreier, 2013a, S. 258) klassifizierbar, als wichtig: Abgesehen von „Versauerung der Weltmeere“ [E 03] mit einer einzigen Codierung wurden die anderen drei Begriffe (Urbane Wildnis / Stadtökosysteme [E 04], Tierhandel / Tierschutz [E 01], Wilderei [E 02]) immerhin „gelegentlich“ thematisiert (d.h. 3- bis 4-mal). Prozentual gesehen entsprechen die 12 Codierungen zu diesen vier Ergänzungsbegriffen 4.3 % von allen vorgenommenen 277 Inhaltscodierungen. Zu Beginn der Analyse (01.09.2017) wurde durch d. Verf. eine Erweiterung des Themenkataloges über die drei Indexquellen hinaus mit acht Aspekten vorgenommen (siehe Kapitel 3.2.3). Diese Maßnahme erwies sich als wichtig, da bei drei dieser Einträge eine „häufige“ Thematisierung ermittelt wurde (Konsum 11-mal, Poltschmelze und Ressourcen je 6-mal; vgl. Anhang K) und umgekehrt gesehen die geringen Codierungen der restlichen fünf Begriffe (Klimaflüchtlinge 0-mal, Plastikmüllstrudel und Umweltsiegel je 1-mal, Ökodienstleistungen 2-mal und Zielkonflikte 3-mal) Thematisierungslücken relevanter BNE-Facetten herausstellen können (vgl. Ergebnisdiskussion Kap. 5.2). Inwiefern die Ausweitung des BNE-Index durch den Einbezug von Stichworteinträgen aus Pufé (2014), W. Dohrmann (2014) und seitens des

Verfassers (W. F.) einen substanziellen Zugewinn gegenüber Hutter et al. (2012) bei den Codierungen ergeben hat, zeigt Tabelle 11:

Tabelle 11:

Codierungshäufigkeiten von Indexbegriffen der drei Indexquellen, inkl. Ergänzungen des Verfassers

Hutter et al. (2012)	Pufé (2014)	W. Dohrmann (2014)	d. Verf.	$\Sigma$
146	66	35	30	277
52.7 %	23.8 %	12.7 %	10.8 %	100 %

*Anmerkungen.* Die angegebenen Codierungshäufigkeiten beziehen sich auf die Anzahl der Codierungen für jene Begriffe des Index, die durch die jeweilige Stichwort- bzw. Indexquelle als genuiner Beitrag zum BNE-Index eingeführt wurden. Dopplungen oder Mehrfachnennungen zu den jeweils vorausgehenden Indexquellen (von rechts nach links gelesen) werden daher nicht mitgezählt und führen zur kontinuierlichen Abnahme der Werte entsprechend der Reihenfolge von links nach rechts.

Dieses Ergebnis zeigt, dass alle drei Datenquellen einen eigenständigen Beitrag zur thematisch differenzierten Gesamterfassung geliefert haben. Knapp die Hälfte aller Themencodierungen schlugen sich auf die Indexbegriffe in Ergänzung zu Hutter et al. (2012) nieder. Die zu Beginn der Analyse vorgenommene Exklusion von Spezialbegriffen (siehe Kapitel 3.2.3) hatte sich bewährt, da keiner dieser Themenaspekte im analysierten Bilderbuchsamplum sichtbar wurde.

Blickt man auf den insgesamt hohen Prozentsatz der „nie“ oder „selten“ thematisierten Indexeinträge (zusammen 70.5 %; siehe Abbildung 18), könnte man post hoc eine zu weitgehende Ausdifferenzierung des Index konstatieren. Dem ist aus Sicht des qualitativen Forschungsparadigmas allerdings entgegenzuhalten, dass für eine explorative Inhaltsstudie gerade die thematische „Weite des Fangnetzes“ inklusive seiner induktiven Offenheit erforderlich ist, um eine vorgängige Blickverengung und Datenexklusion zu verhindern (Meinefeld, 2015, S. 266; Bortz & Döring, 2002, S. 330; Verschiedene methodologische Akzentuierungen der grundsätzlichen Offenheit des Codierungsverfahrens finden sich z. B. in diversen Spielarten der Inhaltsanalyse (Meuser, 2011, S. 90), der hermeneutischen Wissenssoziologie (Reichert, 2011, S. 88) oder der Grounded Theory (Corbin, 2011, S. 71 ff.)). Darüber hinaus ist die Ausdifferenzierung des BNE-Index für die Erfassung von Thematisierungslücken unbedingt erforderlich (vgl. Fo\_A2.2). Ihre Berechtigung erhält diese Frage zur Reduktion oder Clusterbildung des umfangreichen Index hingegen unter dem Gesichtspunkt der Praktikabilität und wird daher bei der Konzeptualisierung der Praktikabilitätsstudie näher besprochen.

Als methodische Alternative zum gewählten deduktiv-induktiven Mischkonzept wäre ein rein induktives Vorgehen möglich gewesen, wonach die BNE-Themenaspekte bei ihrem ersten Auftreten im Zuge der Bilderbuchanalysen kumulativ erfasst und in den BNE-Index integriert würden. Der Nachteil dieser rein empirischen bzw. datengesteuerten Variante besteht darin, dass keine verfahrensimmanenten Rückschlüsse auf die nichtthematisierten BNE-Aspekte möglich sind. Erst ein Vergleichshorizont zu den relevanten BNE-Themen, wie sie z. B. in den BNE-

Stichwortsammlungen als deduktiver Zugang enthalten sind, erlaubt mögliche Thematisierungslücken bzw. die fehlende Saturiertheit dieser Kategorien (Schreier, 2013a, S. 258) zu erkennen und über die Gründe dieser Aussparungen aus verschiedenen Blickwinkeln (z. B. blinde Flecke, Tabuisierungen, pädagogisch begründete Euphemismen und Selektionen) zu reflektieren.

#### **5.1.1.2 Zuweisung von Schwerpunktthemen und Cut-off-Setzung**

Da sich die methodischen Implikationen des gewählten Verfahrens der Themenzuweisung (siehe Kapitel 3.3.2) auf die Ergebnisse der BNE-Thematisierung niederschlägt (siehe Kapitel 4.1.3), ist dies genauer zu analysieren. Die Beschränkung auf die Codierung von jeweils maximal fünf BNE-Index-Eintragungen pro Bilderbuch approximiert zwar annäherungsweise mit den zugewiesenen durchschnittlich 4.6 Inhaltscodierungen den empirischen Wert, wirft allerdings die Frage nach der Berücksichtigung von potenziell weiteren BNE-Themenfacetten auf, welche bei 30 von 60 Titel des (Empfehlungs-)Kataloges aufzufinden waren. Diese weiteren Themenaspekte wurden nicht mehr für eine weitergehende quantitative Auswertung der BNE-Indexhäufigkeiten dokumentiert, da sie als zunehmend peripher angesehen wurden.

Dennoch wird dieses Vorgehen auch angesichts der Ergebnisse der Themenhäufigkeiten als gerechtfertigt angesehen, da auf diese Weise für jeden Datensatz resp. Bilderbuch die quantitativ gleiche Chance der Themeneinspeisung gewährleistet wurde und der thematische Vergleich zwischen den Bilderbüchern sich durchgängig auf der Basis der (maximal) fünf relevantesten Themen vollzogen werden konnte. Denn mit jeder weiteren Themenergänzung nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass immer randständigere, bis hin zu lediglich punktuell angetippten Themen Eingang in die Inhaltsauswertung finden würden, ohne dass eine substantielle Auseinandersetzung mit diesen Themen im Schrift- und Bildtext des jeweiligen Werkes überhaupt stattgefunden hätte. Die Grenze von maximal fünf Themenaspekten gewährleistet aus dieser Perspektive, dass es in der Themenauswertung um wirklich ausgearbeitete Themen in den Bilderbüchern geht. Zudem muss bedacht werden, dass eine zu ausdifferenzierte Inhaltskatalogisierung die dazu gegenläufige Forschungsfrage nach den ausgeklammerten, vernachlässigten oder zu stark verkürzten BNE-Themen (Fo\_A2.2) tangiert. Würde man nebensächliche, lediglich peripher angetippte Inhaltsaspekte bereits als im Bilderbuch „bearbeitet“ gelten lassen, würden sich Neglectthemen kaum mehr erfassen lassen, obwohl sie de facto vorhanden sind.

Die folgenden vier Beispiele verdeutlichen diese Problematik einer über Gebühr ausgeweiteten Themencodierung. Dabei wurde das Thema *Armut /Armutsbekämpfung* [BNE-Index Nr. 4], das 0-mal im Analysesample codiert wurde, gewählt (siehe Anhang K).

- In der Darstellung der Lebensgeschichte von Wangari Maathai in *Bäume für Kenia* von Claire A. Nivola (2015) wird auf die ökonomische Notlage der kenianischen Landbevölkerung durch die Verteuerung der Marktprodukte im Zuge des Übergangs von der Subsistenzwirtschaft der Dorfgemeinschaft auf die arbeitsteilige Modernisierung mit Monokulturanbau und Vermarktung der angebauten Produkte hingewiesen (Nivola, 2015, S. 8, 13). Dabei werden auch die Folgen wie Hunger, körperliche Schwächung und erhöhtes Krankheitsrisiko einmalig im Schrifttext angesprochen. Allerdings finden diese Hinweise keinerlei

Widerhall auf der Bildebene, wie es z. B. in den narrativen Formen eines geflochtenen Zopfes oder einer Parallelführung von Bild und Text nach Thiele (2000a) hätte erfolgen können. Obwohl Nivola die hier codierten Themen des Werkes (Index-Nr. 10, 27, 50, 68, 84; siehe Nr. 30 in Anhang L) ergänzend zum Schrifttext durchaus bildstark inszenierte, wird das Armutsthema nicht für die kindlichen Rezipienten auf der Bildfläche sichtbar gemacht. Die von Thiele (2000a) unter dem Schlagwort der „Ästhetik der Armut“ (S. 164) kritisierte „Verdrängung, Bagatellisierung und Verharmlosung sozialer Not“ (Thiele, 2000a, S. 165) bzw. die Ausblendung von globalen Themen wie „Armut, Migration und Krieg“ (ebd., S. 164) im Bilderbuch zeigt sich hier im Armuts-Neglect auf der Bildebene und den zu lapidaren textuellen Hinweisen, was eine Codierung der Thematik nicht rechtfertigen würde.

- Eine analoge Argumentation trifft auf das Werk *Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien* von Eymard Toledo (2016) zu (siehe Nr. 47, Anhang L). Im Kontrast zu den im Schrift- und Bildtext kommunizierten (und codierten) Themen [31, 36, 47, 73, 87] wird die Armut selbst, die sich in Folge der globalisierungsbedingten Arbeitslosigkeit des Großvaters manifestierte (Toledo, 2016, S. 11-18), nicht erfahrbar. Während soziale Probleme [73], hier insbesondere die Arbeitslosigkeit und die damit einhergehende depressive Stimmung und Bedrücktheit des Großvaters deutlich aus Text und Bild ablesbar sind, wird das Thema der Armut nur rückblickend aus der Beschreibung der Problemlösung des Großvaters erschließbar, wenn mehrfach von der neu gewonnenen Kundschaft („Kundin“, S. 21, 25; „Kundinnen“, S. 27) für die bunten Vorhänge und Kleider gesprochen und die Überwindung der finanziellen Notlage nur indirekt salient gemacht wird. Den fünf codierten BNE-Themenaspekten werden somit wesentlich mehr Raum als der Armut und damit zusammenhängenden Aspekten (z. B. sozialer Abstieg, gesellschaftliche Ausgrenzung, Hunger, Krankheit, Wohnraumverlust) gewidmet.
- Diese Einschätzung trifft auch auf das nächste Bilderbuch zu: Birgit Prader und Birgit Antoni (2009) machen zwar in *Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht* auf Fair Trade [24] und Fragen der Gerechtigkeit [29] im Kontext eines westlich geprägten Konsum /-verhaltens [44] im globalisierten Produktionsprozess [31] für Bekleidungstextilien aufmerksam, doch auch hier werden die gravierenden Armutsverhältnisse in den von Lohndumping betroffenen sozialen Schichten in der Fast-Fashion-Industrie nicht herausgearbeitet. Die visuell beschönigende Gestaltung der Anbaubedingungen der Baumwolle (S. 1-6) und euphemistisch geglätteten Produktionsbedingungen von T-Shirts (Prader & Antoni, 2009, S. 7 ff.) kann vielmehr als exemplarischer Beleg der o.g. Verharmlosungsthese von Thiele (2000a) gelesen werden. Eine Entsprechung für die folgende, bereits auf der Schrifttext-Ebene abgemilderten Aussage für Kinderarbeit und Armut: „An manchen Orten müssen auch Kinder arbeiten, weil das Geld für die Familie sonst nicht zum Leben reicht“ (ebd., S. 5) sucht man auf der Bildebene vergebens, vielmehr prägen farbenfrohe, leuchtstarke Bildgestaltung und fröhliche Gesichter den Großteil des Buches (siehe Nr. 36 in Anhang L).
- Die Thematik des Konsums und der ökonomischen Situation unter dem Vergleichshorizont zwischen globalem Norden und Süden wird von Sylvain Victor (2013) in *Das rote Trikot. Eine afrikanische Reise* aufgegriffen (siehe Nr. 48 in Anhang L). Obwohl auch hier armutsaffine Themen wie Entwicklungsländer [17], Globalisierung [31], Recycling [66] und Tourismus [77] im Vordergrund stehen, wird das korrelierende Thema der Armut nicht entwickelt.

Und obgleich das Thema Geld sogar auf der Bildebene im Zuge des Feilschens um den Preis für das Souvenir (Victor, 2013, S. 27-28) eine zentrale Rolle spielt, wird nicht das Spannungsfeld zwischen Armut und Reichtum, sondern das kulturinvariante Streben des Menschen nach seinem eigenen Vorteil im Tauschhandel – als kulturreflexives, interkulturelles Moment des Werkes fokussiert. Anstelle des Kontrastes (arm-reich) werden menschlich-kulturelle Universalien des Egoismus (augenzwinkernd) persifliert.

Zusammengefasst würde man den vier – theoretisch- armutsaffinen Werken mit einer Codierung des Armutsthemas eine Schwerpunktsetzung oktroyieren, die sie de facto nicht einzulösen vermögen und ihrem narrativen Kern nicht entspräche. Mit Blick auf die anwendungsbezogenen Orientierungsfunktion des Empfehlungskatalogs sollen aber gerade die Schwerpunkte der Thematisierung offenkundig gemacht werden, so dass eine Ausweitung auf lediglich peripher tangierte Themenaspekte dem anvisierten Zweck zuwiderliefe.

Während die bisherige Analyse auf peripher thematisierte Aspekte bezogen war, verhält sich die Situation mit jenen Bilderbüchern, die mehr als fünf substantiell bearbeitete Themen aufzuweisen haben, sachgemäß anders, da deren Nicht-Codierung in entscheidungstheoretischer Hinsicht als „falsch negative Entscheidung (Fehler 2. Art,  $\beta$ )“ (Jäger & Petermann, 1995, S. 298) einzustufen sind. Da der „Cut-off-Wert“ (Jäger & Petermann, 1995, S. 299) von fünf Themen-codierungen eine willkürliche Setzung war, könnte ein Teil jener 30 Bilderbücher nicht erschöpfend ausgewertet worden sein, die in ein oder mehreren weiteren Themenfacetten (dem sechsten, siebten etc.) doch noch eine substantielle Thematisierung enthalten haben. Mit dieser Problematik hängt die Frage zusammen, ab welchem Punkt eine substantielle Thematisierung vorliegt bzw. nach welchen Gesichtspunkten die vorgenommene Intensitätsabstufung der enthaltenen Themen (siehe Kapitel 3.3.2) vorgenommen wurde.

Das gewählte Verfahren der absteigenden Intensitätssortierung bestand in einer Reihenfolgenbildung nach dem Umfang der Thematisierung, welche sich in Schrifttext und / oder Bildtext zum jeweiligen BNE-Indexbegriff entdecken ließ. Allerdings wurden dabei aufgrund des hohen Aufwandes und der grundsätzlichen Schwierigkeit einer Bildgehalt-Quantifizierung keine numerischen Werte für die Rangreihe – auch jenseits des Cut-offs - generiert, die für eine potenziell anschließende Entscheidungsprozedur einsetzbar gewesen wären. Damit birgt das methodische Vorgehen zumindest für einen Teil der 30 Bücher, bei denen weitere Themennennungen [v219] codiert wurden, ab der sechsten Stelle der BNE-Themencodierung eine Ungenauigkeit. Als – nichtquantifizierbare – Kompensation ist darauf hinzuweisen, dass etliche dieser weiteren Themen in die Inhaltzusammenfassung (v220\_inh) und Begründungsexplikation der Empfehlungseinstufung der Bilderbücher (v332\_begr) integriert wurden und damit ein Stück weit eine weitergehende Inhaltstransparenz ermöglicht wird (siehe Anhang L).

Da die absteigende Intensitätssortierung der Verwendung einer Ordinalskala korrespondiert, böte sich für eine künftige Themenauswertung die Verwendung quantitativer Methoden auf Ordinalskalenniveau an. In Bortz und Döring (2002, S. 154 ff.) werden hierfür mehrere Rangordnungsverfahren vorgestellt (z. B. „Direkte Rangordnungen“, S. 154 oder die „Methode der sukzessiven Intervalle“, S. 155). Durch die Berechnung eines Konkordanzkoeffizienten kann



die Übereinstimmung verschiedener Urteiler hinsichtlich der Rangreihenbildung statistisch überprüft werden (ebd., S. 156, 681). Einschränkend sind bei diesen Verfahren die kaum einlösbare Schwierigkeit der Bildgehaltquantifizierung und die Künstlichkeit in einer kriterienbezogenen Festlegung des (relativen) Schrifttextumfanges zu bedenken. Auch die z.T. scharfe methodische Kritik an der quantitativen Inhaltsanalyse, wonach die Herauslösung der gezählten Begriffe / Aussagen aus dem Gesamtkontext des (Bilder-)Buchs und die „Orientierung an einzelnen Begriffen zu fatalen Fehlschlüssen führen kann“ (Bortz & Döring, 2002, S. 149), muss einschränkend bedacht werden und verweist auf die historische Debatte zwischen Vertreter:innen der quantitativen (Berelson, 1952) und qualitativen (Kracauer, 1959) Inhaltsanalyse, ein bis heute relevantes Spannungsfeld (Meuser, 2011).

Eine zu formalistische, der Kriterienpräzisierung resp. Quantifizierung geschuldete Definition der Merkmalsausprägungen für die Themencodierung birgt die Gefahr einer Blickverstellung für das Insgesamt der Buchaussage sowohl im verwobenen, komplexen Text-Bild-Gefüge (Döring & Bortz, 2014, S. 149 f.; siehe Kapitel 3.2.4) als auch in Bezug auf den Schrifttext, da Kracauer zufolge „die quantifizierende Auswertung den Sinngehalt von Texten vernachlässigt“ (Meuser, 2011, S. 90). Eine weitere methodisch gravierende Problemstellung liegt im Umfang der 105 Inhaltsbegriffe begründet, welche theoretisch in die Rangbildung eingehen könnten. „Die Grenzen der Urteilskapazität werden mit zunehmender Anzahl der zu ordnenden Objekte rasch erreicht.“ (Bortz & Döring, 2002, S. 155). Durch die Reduktion des BNE-Index für die Praktikabilitätsstudie (siehe Kapitel 6.3) wird dieser Problemstellung entgegen gewirkt.

### **5.1.1.3 Bewährung der Kategorienbildung zur Thematisierungshäufigkeit**

Zur Veranschaulichung der verschiedenen Thematisierungshäufigkeiten der BNE-Indexbegriffe wurden fünf Häufigkeitskategorien festgelegt, deren Bewährung zu diskutieren ist. In Kapitel 4.1.3 wurde das Verfahren aufgezeigt, wie die Rohdaten der Häufigkeiten von Inhalts-codierungen [v214 – v218] von der primären in eine „sekundäre Häufigkeitsverteilung“ (Eid et al., 2017, S. 145) mit fünf Kategorien überführt wurden (siehe Abbildung 18). Die prozentualen Setzungen für die fünf Kategorien wurden nicht gleichabständig gewählt, vielmehr handelt es sich pragmatischen Überlegungen folgend um eine zum linken Verteilungsrand hin gedehnte Häufigkeitszuordnung. Döring und Bortz folgend „entstehen bei der Gruppenbildung gemäß Merkmalsverteilung jetzt Kategoriengrenzen, die keinen gleichabständigen Merkmalsausprägungen entsprechen“ (2016, S. 259). Da es keine verbindliche Konventionen für die Kategorienbildung gibt, vielmehr die Angemessenheit hinsichtlich Rohdatenstruktur und den Untersuchungszielen leitend dabei ist, kann dieses Vorgehen als adäquat angesehen werden. Die gewählten Kategorienbezeichnungen „nie“, „selten“ und „gelegentlich“ mit ihren zugeordneten Häufigkeiten können bereits aus einer Common Sense – Perspektive heraus als plausibel betrachtet werden, da die getroffenen prozentualen Zuordnungen auch dem alltäglichen Begriffsverständnis dieser Quantoren entsprechen. Darüber hinaus erlauben sie im Bereich der geringen Codierungshäufigkeiten (0- bis 5-mal) eine höhere Auflösung, als es bei einer gleichabständigen Kategorienbildung möglich wäre, was für die differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage zu vernachlässigten BNE-Aspekten (Fo\_A2.2) wichtig ist.

Erklärungsbedürftiger sind die beiden weiteren Häufigkeitskategorien: Mit der Kategorie „häufig“ wurde eine Zunahme von 5 auf knapp 10 Prozent des Kategorienumfangs festgelegt, die Kategorienbreite somit verdoppelt, und die letzte Kategorie „sehr häufig“ beginnt bereits jenseits von 19 Prozent aufsteigender Codierungsfrequenz, umfasst somit die restlichen 81 % der möglichen Codierungshäufigkeiten. Auf den ersten Blick scheint diese Kategorienbildung dem Alltagsverständnis zu widersprechen, markiert doch „häufig“ eine mindestens überdurchschnittliche und „sehr häufig“ eine noch höhere Frequenz. Allerdings relativiert sich dieser Eindruck, wenn man sich die Gesamtzahl der 105 Indexbegriffe vor Augen führt. Es kann als unwahrscheinlich angesehen werden, dass ein Großteil oder gar sämtliche Bilderbücher des Analysesamples das gleiche Thema beinhalten. Die (theoretische) relative Wahrscheinlichkeit für einen einzelnen Themenaspekt beträgt  $p=.0095$  bzw. knapp 1 %. Die mit Abstand häufigste Codierung [Nr. 5 (Artensterben / Artenvernichtung / Artenschutz): 28-mal] wurde bei knapp der Hälfte (46.7 %) der 60 Bilderbücher des (Empfehlungs-)Katalogs vergeben und liegt als Ausreißer weit vor den dahinterliegenden Häufigkeiten der Kategorie „sehr häufig“ (19- resp. 17-mal; siehe ).

Zusammenfassend betrachtet stellt die gewählte ungleichabständige Kategorienbildung eine auf den Datenkorpus angepasste Vorgehensweise dar, die aufgrund der stark linkssteilen Rohdatenlage eine höhere Auflösung in den verdichteten Bereichen generiert, was den Untersuchungszielen entgegenkommt und die Übersichtlichkeit erhöht. Auf Basis der durchgängigen Transparenz des Verfahrens wird dieses methodische Vorgehen daher als passender beurteilt als beispielsweise eine gleichabständige fünf- oder sechsteilige Kategorienbildung.

### **5.1.2 Statistische Analyse der BNE-Beurteilungskriterien im Analyse-Sample und Eruierung von Reduktionsmöglichkeiten**

Die Diskussion der Frage nach der Bewährung des adaptierten Sets an BNE-Beurteilungskriterien (Fo\_B5.1) wird im Folgenden mit der Ableitung von Reduktionsmöglichkeiten der Kriterienliste als Grundlage für die Praktikabilitätsstudie verbunden. Mittels deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen der gewonnenen Daten aus der Codierung der 20 BNE-Beurteilungskriterien werden Ansatzpunkte zur Vereinfachung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens (Fo\_C1.2, siehe Tabelle 27) gewonnen. Hierzu werden nur die BNE-Beurteilungskriterien der empfehlenswerten Bilderbücher (Empfehlungskatalog Nr. 1 bis 51 in Anhang L) einbezogen, um eine Konfundierung der Datenanalyse mit den nicht empfehlenswerten Bilderbüchern auszuschließen. Als Vergleichsfolie dazu werden vorangehend die Codierungshäufigkeiten der neun nicht empfehlenswerten Bilderbücher dargestellt (vgl. Nr. 52-60 in Anhang L), welche korrespondierend zur Bewertungsprozedur durchwegs geringe Werte aufweisen (siehe *Tabelle 12*). In 75 % alle Codierungen wurde keine Relevanz der Kriterien in diesem Subsample festgestellt, wobei 7 der 20 Kriterien durchwegs keine Relevanzcodierung erhielten.

Tabelle 12:

Codierungsfrequenzen der 20 BNE-Kriterien (für  $n=9$  nicht-empfehlenswerte Bilderbücher)<sup>76</sup>

Codierung	Erkennen						Bewerten					Handeln									Gesamt	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	n	in %
"keine"	4	6	7	6	8	9	6	9	9	4	4	5	6	4	5	7	9	9	9	9	135	75.0
"am Rande"	5	3	2	2	1	0	3	0	0	4	5	4	3	5	3	2	0	0	0	0	42	23.3
"zentral"	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1.7

Anmerkung. Die eingefärbten Zellen markieren die BNE-Kriterien, die weder „am Rande“ noch „zentral“ codiert wurden.

Im nächsten Schritt wurde die Relevanz der BNE-Kriterien im Sample der empfehlenswerten Bilderbücher ( $n=51$ ) ermittelt (siehe Tabelle 13), differenziert nach den drei Abstufungen (keine, am Rande oder zentrale Relevanz des Kriteriums), um Exklusionshinweise salient zu machen.

Tabelle 13:

Analyse der Häufigkeitsverteilung der Codierungen für die 20 BNE-Kriterien (für  $n=51$  Bilderbücher)

Codierung	Erkennen						Bewerten					Handeln									Gesamt	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	n	in %
"keine"	8	28	43	10	40	35	18	41	29	9	5	26	25	11	22	30	50	28	47	16	521	51.1
"am Rande"	25	18	6	20	9	12	25	10	13	10	23	16	16	22	17	17	1	21	3	23	307	30.1
"zentral"	18	5	2	21	2	4	8	0	9	32	23	9	10	18	12	4	0	2	1	12	192	18.8
Gewichteter Summenscore	61	28	10	62	13	20	41	10	31	74	69	34	36	58	41	25	1	25	5	47	1020	100.0

Anmerkung. Die eingefärbten Zellen markieren - relativ betrachtet - eine geringere Relevanz der jeweiligen BNE-Kriterien im Kontext der durchgeführten BNE-Beurteilung der 51 Bilderbücher des Empfehlungskatalogs. Rot markierte Zellen der Zeile „keine“ Codierung kennzeichnen mehr als 75 % der Nichtrelevanz der jeweiligen BNE-Kriterien im Beurteilungsprozess (oberstes Quartil: Wertebereich 39-51). Blau markierte Zellen in den Codierungszeilen „am Rande“ verweisen auf die Unterschreitung eines Cut-offs von 25 % (unteres Quartil: Wertebereich 0-12) resp. eines Cut-offs von 10 % in der „zentralen“ Thematisierung (Dezil: Wertebereich 0-5)<sup>77</sup>. Die hier gewählten Dezile bzw. Quartile sind bezogen auf den Summenwert der 51 Bilderbücher als theoretischem Maximalwert. Um den Vergleich zu erleichtern, wurde zusätzlich ein Summenscore anhand der einfachen Gewichtung der „am Rande“-Codierungen und der doppelten Gewichtung der „zentralen“ Codierungen gebildet. Blau markierte Summenscores unterschreiten dabei einen Cut-off von 3 % dieser gewichteten Thematisierung (Wertebereich 0-20; Referenzwert für 100 %: Berechnung:  $307 + 2 \cdot 192 = 691$ ).

<sup>76</sup> Zur Kriterienliste siehe „Primär verwendete BNE-Kriterienliste ( $N=20$ ) mit Beispielen“ (Anhang G).

<sup>77</sup> Für die zentrale Thematisierung wurde der (konservativ) niedrigere Cut-off (10 %) angesetzt, da deren Codierungsfrequenz geringer zu erwarten ist.

Die prozentuale Gesamtverteilung zeigt, dass im Durchschnitt pro Buch knapp die Hälfte (48.9 %) der 20 BNE-Kriterien als entweder „am Rande“ (30.1 %) oder als „zentral“ (18.8 %) codiert wurden. Analog zum Vorgehen von Lude (2014a) bei der kriterialen Einstufung der 20 Aktionstipps, wonach es „weder Ziel war, noch möglich ist, alle Kriterien in eine Aktion zu integrieren“, spiegelt dies eine bilderbuchspezifische Fokussierung der BNE-Codierungen wider. Richtet man den Blick auf die kriterienspezifische Relevanz, treten z.T. erhebliche Unterschiede zwischen den Codierungsfrequenzen zu Tage, welche zur Reduktion der Kriterienliste genutzt werden können. Die Kriterien B2 und H6 wiesen nie eine „zentrale“ Bedeutung im Untersuchungssample auf. Um auch die marginaleren Codierungen der „zentralen“ und „am Rande“ – Thematisierungen einzubeziehen, wurden in einem ersten Schritt Dezil- bzw. Quartil-Cut-offs definiert und daran gemessene Relevanzunterschreitungen markiert (siehe Anmerkungen zu Tabelle 13). In einem weiteren Schritt wurde ein gewichteter Summenscore gebildet, der bezogen auf einen Cut-off-Wert von 3 % die geringe Relevanz einzelner BNE-Kriterien auf einem Blick salient macht. Zusammengefasst würde sich unter der Maßgabe einer praktikabilitätsbezogenen Reduktion des BNE-Kriteriensets eine Exklusion der Kriterien E3, E5, E6, B2, H6 und H8 anbieten. Allerdings sind noch weitere Argumente, fußend auf der Korrelationsanalyse der Daten, für eine abschließende Selektionsentscheidung zu beachten. Die Korrelationen der BNE-Kriterien innerhalb der drei Dimensionen *Erkennen*, *Bewertung* und *Handeln* zeigen Tabelle 14 bis Tabelle 16.

Tabelle 14:

Korrelationen der BNE-Kriterien innerhalb der Kompetenzdimension *Erkennen*

BNE-Kriterien	E1	E2	E3	E4	E5	E6
E1	–	.149	.100	–.165	.343**	.488**
E2		–	.376**	–.006	.331*	.251
E3			–	–.322*	.409**	.146
E4				–	–.156	.063
E5					–	.398**
E6						–

Anmerkungen. Wertebereich der BNE-Kriterien innerhalb der Dimension *Erkennen* jeweils 0 (keine Relevanz) bis 2 (zentrale Relevanz), bezogen auf die 51 Bilderbücher des Empfehlungskatalogs; Rangkorrelationen nach Kendalls  $\tau$

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  (2-seitig).

Auf die Angabe von  $M$  und  $SD$  wird verzichtet, da diese auf Ordinalskalenniveau aufgrund fehlender Äquidistanzvoraussetzungen der Daten nicht sinnvoll interpretiert werden können (Raithel, 2008, S. 43 f.; Eid et al., 2017, S. 160 f.). Die alternative Berechnung der Korrelation mittels Spearmans  $r_s$  ergab ein identisches Signifikanzmuster.<sup>78</sup>

<sup>78</sup> Eid et al. (2017, S. 552) weisen darauf hin, dass Spearmans  $r_s$  „als Korrelationsmaß für ordinale Daten kritisiert [wurde]“, da er mehr als ordinale Informationen berücksichtigt. Daher empfehlen Eid et al. für ordinale Daten die Verwendung von Kendalls  $\tau$  (ebd., S. 552). Nach Bortz stellt Spearmans  $r_s$  zwar „eine für Ordinalskalen zulässige Statistik“ (1985, S. 283) dar, betont jedoch, dass „Kendalls tau ... eine exaktere Signifikanzprüfung gestattet“ (1985, S. 285). Dabei gilt: „Die Kendall-Korrelation berechnet durchweg deutlich niedrigere Koeffizienten als die Spearman-Korrelation“ (Raithel, 2008, S. 157). Die hier dargelegten Korrelations- und Signifikanzverhältnisse stellen daher moderat konservativere Angaben dar.

Die Kurzbezeichnungen der BNE-Kriterien lauten: **E1**: Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Viereck; **E2**: Globalität und Welttoffenheit; **E3**: Gerechtigkeit; **E4**: Vielfalt / Diversität; **E5**: Interdisziplinarität; **E6**: Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese. Details zur „Primär verwendeten Kriterienliste (N=20)“ siehe Anhang G).

Da die als weniger relevant identifizierten Kriterien E5 und E6 zum Kriterium E1 sowie das Kriterium E5 mit E3 hochsignifikante Korrelationen aufweisen (Tabelle 14), sind deren Informationsgehalte teilweise redundant (Bortz, 1985, S. 258) und würden bei ihrer Eliminierung nur partiell verloren gehen. Dies stützt die o. g. Selektionshinweise zu den Kriterien E 5 und E 6.

Das gerechtigkeitsbezogene Kriterium E 3 wird trotz der geringeren Relevanz der empirischen Codierung dennoch beibehalten, da dies im Zusammenhang mit der insgesamt unerwartet geringen Thematisierung von Gerechtigkeitsfragen im Untersuchungssample gesehen werden muss (siehe Ergebnisse der Thematisierung von Indexbegriffen Code-Nr. 29). Da in dieser Arbeit die „gerechtigkeitsorientierte Definition von Nachhaltigkeit“ (Pufé, 2014, S. 42) nach Brundtland aufgrund des entwicklungspsychologisch bedingten Zugangs der Kinder im vorschulischen Alter zu Gerechtigkeitsfragen als zentral erachtet wird, wird das Kriterium E3 beibehalten. Nicht zuletzt sollte auch mit Blick auf zukünftige, den Gerechtigkeitsaspekt akzentuierende Bilderbuchpublikationen hierauf nicht verzichtet werden. Auf eine Fusion der hochsignifikant korrelierenden Kriterien E2 und E3 wird bewusst verzichtet, um die Anschlussfähigkeit an bestehende Kriterienkonzepte aufrecht zu erhalten, welche auch von deren Eigenständigkeit ausgehen (z. B. in dem für Praktiker konzipierten „BNE-Spickzettel“ nach Kohler & Schulte Ostermann, 2015b, S. 39; Kohler & Lude, 2012, S. 17).

Die Eliminierung des Kriteriums E6 wird ergänzend auch durch entwicklungspsychologische Studien gestützt, wonach sich die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise (Bischof-Köhler, 2000) sich zwar im vorschulischen Alter als basale Kompetenz zu entwickeln beginnt, allerdings ein Verständnis für umfassende Zeitsequenzen von Jahrzehnten bis Jahrhunderten im Problemzusammenhängen der Nachhaltigkeit eine Ausdifferenzierung des Zeitkonzepts bis ins Jugendalter hinein erfordert (Bischof-Köhler, 2000, S. 252). Angesichts der weit in die Geschichte zurückreichenden Problemgenesen der verschiedenen Problemfelder verwundert es daher nicht, dass solche Inhalte nicht oder nur zögerlich in die Bilderbücher der Zielgruppe vor dem Grundschulalter einbezogen werden.

Die Korrelationen zwischen den fünf Bewertungskriterien (B1 bis B5) sind durchwegs geringfügig (siehe Tabelle 15). Dies bedeutet, dass jedes Kriterium eigenständige Aspekte der Bewertungskompetenz erfasst. Eine Interkorrelation innerhalb der Dimension ist aus konzeptioneller Sicht nicht prinzipiell erstrebenswert<sup>79</sup>. Da die korrelativen Verhältnisse keine weiteren Selektionskriterien offerieren, wird die Eliminierung des BNE-Kriteriums B2 primär aufgrund der ausgewiesenen geringen Relevanz vorgenommen (siehe Tabelle 13).

---

<sup>79</sup> Wäre das Ziel eine homogene Skalenkonstruktion, müsste man z. B. über reliabilitätsspezifische Verfahren auf eine Erhöhung der inneren Konsistenz der jeweiligen Dimensionen mittels Optimierung der Cronbach- $\alpha$ -Koeffizienten hinarbeiten (Bühner, 2011, S. 166 ff., 239 ff.; Raitchel, 2008, S. 115 f.).

Tabelle 15:

Korrelationen der BNE-Kriterien innerhalb der Kompetenzdimension *Bewerten*

BNE-Kriterien	B1	B2	B3	B4	B5
B1	–	.065	.017	.113	.165
B2		–	–.014	–.073	.172
B3			–	–.174	–.147
B4				–	–.045
B5					–

*Anmerkungen.* Wertebereich der BNE-Kriterien innerhalb der Dimension *Bewerten* jeweils 0 (keine Relevanz) bis 2 (zentrale Relevanz), bezogen auf die 51 Bilderbücher des Empfehlungskatalogs; Rangkorrelationen nach Kendalls  $\tau$

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  (2-seitig). Die alternative Berechnung der Korrelation mittels Spearmans  $r_s$  ergab (bei durchgängig leicht erhöhten Korrelationen) identische Signifikanzverhältnisse.

Die Kurzbezeichnungen der BNE-Kriterien lauten: **B1**: Interessen- und Zielkonflikte; **B2**: Pluralismus; **B3**: Selbstbewusstsein und Perspektivenwechsel; **B4**: Empathie und Solidarität; **B5**: Systemische Perspektive. Details zur „Primär verwendeten Kriterienliste ( $N=20$ )“ siehe Anhang G).

Zwischen den neun BNE-Kriterien der Dimension *Handeln* liegen heterogene Korrelationsbeziehungen vor (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16:

Korrelationen der BNE-Kriterien innerhalb der Kompetenzdimension *Handeln*

BNE-Kriterien	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
H1	–	.449**	–.052	.391**	.415**	.085	–.210	.193	.401**
H2		–	.044	.504**	.129	.204	–.279*	.290*	.175
H3			–	–.008	–.139	.161	.048	.053	–.042
H4				–	.000	.049	–.509**	–.020	–.014
H5					–	–.112	.014	.159	.499**
H6						–	.140	–.041	.020
H7							–	–.122	.012
H8								–	.123
H9									–

*Anmerkungen.* Wertebereich der BNE-Kriterien innerhalb der Dimension *Handeln* jeweils 0 (keine Relevanz) bis 2 (zentrale Relevanz), bezogen auf die 51 Bilderbücher des Empfehlungskatalogs; Rangkorrelationen nach Kendalls  $\tau$

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  (2-seitig). Die alternative Berechnung der Korrelation mittels Spearmans  $r_s$  ergab ein identisches Signifikanzmuster.

Die Kurzbezeichnungen der BNE-Kriterien lauten: **H1**: Autonomie und Initiative; **H2**: Partizipation; **H3**: Nachhaltige Nutzung; **H4**: Konkreter Lebensweltbezug; **H5**: Lösungsansätze entwickeln, Barrieren überwinden; **H6**: Umgang mit Offenheit und Ungewissheit; **H7**: Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken; **H8**: Kooperation mit Akteuren und Motivation; **H9**: Mut und Lebensfreude, Kompetenz- /Erfolgserleben (Zuversicht und Coping). Details zur „Primär verwendeten Kriterienliste ( $N=20$ )“ siehe Anhang G).

Die hochsignifikante Korrelation zwischen H1 und H2 wird argumentativ für deren Zusammenführung in ein gemeinsames Kriterium genutzt (H1 neu: Autonomie und Partizipation). Obwohl die relativ isolierte, gering korrelierte Position von H6 für einen eigenständigen Beitrag

zur Handlungsdimension spricht, wird das Kriterium dennoch wegen seiner mit Abstand geringsten Relevanz eliminiert, zumal im Unterschied zur obigen Gerechtigkeits-Argumentation zu E3 hier kein perspektivisch zu erwartender Thematisierungszuwachs anzunehmen ist.

Auf das Kriterium H8 wird unter der Maßgabe der Vereinfachung des Verfahrens mutatis mutandis ebenso verzichtet, da es aufgrund der Besonderheit der rezeptiven Gesamtsituation einer Bilderbuchbetrachtung eine grundsätzlich peripherere Relevanz mit sich bringt. Erst im Zuge der Anschlussangebote an die Bilderbuchrezeption vermag dieses Kriterium stärkere Relevanz zu entfalten. Hinzu kommt die für Kindergartenkinder nur stark eingeschränkt gegebene Vernetzungskompetenz, welche überwiegend unter der Ägide der pädagogischen Fachkraft erfolgen wird. Die Impulse dazu wären wiederum im Rahmen der Kriterien H1 und H2 (bzw. H1-neu) erfassbar, so dass der Verzicht auf H8 partiell kompensiert würde.

Das Kriterium H3 weist innerhalb der Handlungsdimension den höchsten Summenscore auf. Nur für 11 der 51 Bilderbücher (12.9 %) wurde es als nicht relevant codiert. Diese hohe Bedeutsamkeit hängt vermutlich mit seinem Inhalt zusammen (Schutz der biologischen Vielfalt bzw. nachhaltige Nutzung von Ressourcen), welcher mit Blick auf die Ergebnisse der Thematisierung von Indexbegriffen (siehe Kapitel 4.1.3) zu den mit Abstand am häufigsten codierten Inhaltsbegriffen gehört<sup>80</sup>. Grundsätzlich muss die sachlogische Zuordnung von H3 in der BNE-Kriterienliste kritisch hinterfragt werden, da diese ja Facetten der Kompetenzentwicklung des Kindes bzw. der Heranwachsenden, also „Wissen, [...] Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Kohler & Schulte Ostermann, 2015a, S. 12) betreffen, aber nicht vollzogene (erwünschte) Handlungen oder thematisch umrissene Maßnahmen abzubilden beanspruchen, wie es in H3 der Fall ist. Würde man dieser Logik folgen, müssten weitere handlungsbezogene Kriterien ergänzt werden, wie z. B.: *Handlungen* des Alltags (Konsum, Fortbewegung) werden unter dem Primat der *Treibhausgas-Reduktion umgesetzt*. Oder: *Der eigene Lebensstil wird* in Richtung Nachhaltigkeit *modifiziert*. Doch diese verschiedenen Praxisfelder und Problemgebiete der BNE sollen durch thematisch offenere Formulierungen der Handlungskriterien darin inkludiert werden können. Das H3-Kriterium steht daher ungeachtet oder gerade wegen seiner unbestrittenen BNE-Relevanz quer dazu. Da zudem eine hochsignifikante Korrelation zwischen H3 und E4 besteht, würde auch hier eine Eliminierung von H3 durch einen partiellen Erhalt abgemildert<sup>81</sup>. Aus diesen Gründen wird H3 nicht mehr in das vereinfachte Instrument aufgenommen.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Code-Nr. 84 (Umweltschutz): 19-mal; Code-Nr. 5 (Artensterben / -schutz): 28-mal (Maximalwert).

<sup>81</sup> Die Korrelation zwischen H3 und E4 ( $r=.543^{**}$ ) ist die höchste der 190 Interkorrelationen der 20 BNE-Kriterien. Wäre die Voraussetzung des Intervallskalenniveaus erfüllt, könnte der Determinationskoeffizient ermittelt werden (Bortz, 1985, S. 258; Raithel, 2008, S. 156). Er läge bei  $r^2=0.29$ , was einer Varianzaufklärung von 29 % entspräche, einem für sozial-/erziehungswissenschaftliche Untersuchungen relativ hohen Wert (Raithel, 2008, S. 157). Zwar weisen die fast durchgängig starken Parallelen der Produkt-Moment-Korrelationen (nach Pearson) zu den nach Kendalls  $\tau$  bzw. Spearman's  $r_s$  errechneten Werten auf eine Annäherung der erhobenen Daten an die Voraussetzungen des Intervallskalenniveaus hin, doch verbietet sich eine stringente statistische Verwendung dieser Daten. De facto liegen sie zwischen dem Ordinal- und Intervallskalenniveau, so dass das niedrigere Skalenniveau maßgebend ist.

<sup>82</sup> Vermutlich hängt der Einbezug des Kriteriums mit dem thematischen Kontext seiner Entstehung, der Kriterienliste für das Projekt „Nachhaltigkeit lernen – Kinder gestalten Zukunft“, zusammen, welche auf das Thema Biodiversität ausgerichtet war (Lude & Scholderer, 2014, S. 4; Vorwort)

Auch beim Kriterium H9 sprechen sachlogische Gründe für dessen Exklusion. Obwohl eigens für diese Untersuchung hinzugefügt, muss im Nachhinein die BNE-Spezifität des Kriteriums kritisch hinterfragt werden. Es handelt sich in nuce um kein BNE-spezifisches, vielmehr um ein allgemeineres Anforderungsmerkmal an Bilderbücher für den Elementarbereich, das trotz seiner elementarpädagogischen und entwicklungspsychologischen Berechtigung in systematischer Hinsicht besser im Kontext von Gelingensbedingungen oder didaktischen Prinzipien für Bilderbuchbetrachtungen aufgehoben ist. Daher wird H9 im vereinfachten Analyseverfahren in den Bereich der Gelingensbedingungen (Zuversicht und Coping) bzw. ungünstig gewendet in den Kontext der Knock-out-Kriterien (bei zu dominant dystopischer Darstellung) neu verortet.

Zusammenfassend ließen sich bei 8 der 20 BNE-Kriterien stichhaltige Anhaltspunkte für eine Reduktion oder Integration identifizieren, was zur Vereinfachung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens folgendermaßen genutzt werden soll: Die bisher 20 BNE-Kriterien werden auf 12 Kriterien reduziert, wobei auf eine Ausbalancierung von jeweils vier Kriterien auf die drei Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens (KMK/BMZ, 2007; 2016) geachtet wird. Gemäß der Auswahlargumentation ergibt sich als neues BNE-Kriterienset:

- *Erkennen*: E1, E2, E3, E4
- *Bewerten*: B1, B3, B4, B5
- *Handeln*: H1 und H2 (neu gebündelt: H1), H4 (neu: H2), H5 (neu: H3), H7 (neu: H4).

### **5.1.3 Empirische Pilotstudie zur Beurteiler-Übereinstimmung bei der Anwendung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens**

Als Vorbereitung auf die praktische Erprobung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens (ABV) für Bilderbücher zur BNE im Rahmen der Praktikabilitätsstudie wurde in einer empirischen Pilotstudie dessen Anwendbarkeit erprobt. Die Vorgehensweise, Ergebnisse inkl. Diskussion und Folgerungen für die Praktikabilitätsstudie werden im Folgenden dargelegt. Zu beachten ist dabei, dass die Pilotstudie auf Basis der Alpha-Version des ABV durchgeführt wurde (d.h. 20 BNE-Kriterien, vier Empfehlungsabstufungen, Dreiklangs-Bedingungen; siehe Anhang G) und H) sowie Kapitel 3.2.4.6).

#### **5.1.3.1 Rahmenbedingungen und Ablauf der empirischen Pilotstudie**

Für die empirische Pilotstudie wurden zwei pädagogische Fachkräfte (Erzieherinnen) zur Erprobung des ABVs gewonnen. Eine der beiden Erzieherinnen wurde als wissenschaftliche Hilfskraft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für das Forschungsprojekt beschäftigt, die zweite Fachkraft arbeitete berufsbegleitend in der Pilotstudie mit. Beide Erzieherinnen haben die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin in Baden-Württemberg in den Jahren 2017 bzw. 2019 absolviert (Alter zum Durchführungsbeginn der Pilotstudie: 21 und 24 Jahre). Daher konnte von einem relativ homogenen Kenntnis- und Erfahrungsstand bezüglich der elementarpädagogischen Arbeit ausgegangen werden.

Die Pilotstudie wurde im Zeitraum von 17.07.2019 bis 10.08.2019 in mehreren Kompaktphasen mit folgenden Prozessschritten realisiert:



- Ausgabe von Informationsmaterial zur eigenständigen Einarbeitung in die Themenfelder der BNE und Bilderbuchbeurteilung sowie in das ABV (Alpha-Version) (Zeitraumen ca. 4 Stunden)
- Vorbereitende Besprechung zur praktischen Durchführung der Interrater-Überprüfung: Klärung offener Fragen zum rezipierten Informationsmaterial, Erläuterung des praktischen Vorgehens mittels ABV, Erfassung der Vorkenntnisse bzgl. Bilderbücher und Durchführung einer Einstufung von 21 Bilderbüchern hinsichtlich BNE-Relevanz (Zeitraumen ca. 3 Stunden)
- Probelauf zur Anwendung des ABVs mit drei Bilderbüchern und Nachbesprechung (Zeitraumen ca. 7 Stunden)
- Untersuchungsphase zur unabhängigen Analyse und Beurteilung von insgesamt 16 Bilderbüchern zur BNE. Nach der Bearbeitung von jeweils vier Bilderbüchern erfolgte ein Büchertausch zwischen den Fachkräften, so dass am Ende beide Fachkräfte alle 16 Erprobungsbücher unabhängig bearbeiten konnten (Zeitraumen ca. 22 Stunden)
- Austausch und Diskussion über die Einstufungen der BNE-Buchempfehlungen bezüglich der Themen-, Kriterien- und Empfehlungszuordnung („Codierbesprechung“ nach Schreier 2015a, S. 259). Anschließend Sammlung von Überarbeitungshinweisen und abschließend Nachbesprechung der Erfahrungen aus der Anwendung des ABVs (Zeitraumen ca. 7 Stunden).

Der zeitliche Gesamtumfang betrug 43 Zeitstunden pro Fachkraft. Detailangaben zu den eingesetzten Informationsmaterialien und Erprobungsbüchern finden sich in Anhang O).

### **5.1.3.2 Ergebnisse der Pilotstudie (mit Diskussion)**

Vor der Erprobung des ABVs wurde geprüft, inwiefern es den beiden Fachkräften gelingt, BNE-relevante Bilderbücher innerhalb einer thematisch breitgefächerten Bilderbuchzusammenstellung herausfiltern zu können. Dabei wurden zwei BNE-relevante Bilderbücher (*Der Maulwurf Grabowski* von Murschetz, 1972; *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* von Reitmeyer, 2018) in ein Set von 21 Titeln eingestreut. Die Fachkräfte konnten alle 21 Bücher kursorisch anhand präsenster Buchexemplare überprüfen.

#### **Treffsicherheit der BNE-Zuordnung von Bilderbüchern**

Aus Tabelle O2 (siehe Anhang O) wird ersichtlich, dass die BNE-Zuordnungen für dieses Bilderbuch-Set nahezu fehlerfrei getroffen wurden. Die Zuordnungen der Fachkraft A waren durchgängig korrekt.

Fachkraft B ordnete dem Werk von Bergström (1999), *Wir bauen eine neue Welt, Willi Wiberg*, entgegen der Master-Zuordnung einen BNE-Gehalt zu. In der Nachbefragung begründete sie dies damit, dass die zwei Protagonisten der Geschichte (Willi und Viktor) ihr Phantasiespiel zum Thema ‚Eine neue Welt bauen‘ nahezu vollständig mit *Alltagsgegenständen* anstelle von spezifischem Spielzeug umsetzen. Darin erkenne sie den Aspekt der Konsumreduktion (kein käufliches Spielzeug) bzw. eine beispielhafte Umsetzung des Suffizienz-Prinzips im Bilderbuch. In der Nachbesprechung räumte sie ein, dass diese Sichtweise allerdings nicht den Kern des Bilderbuches betreffe, sondern nur im Kontext der Rahmenhandlung für die eigentliche

Bilderbuchgeschichte (eine Phantasie-Welt generieren) lediglich in narrativ-instrumenteller Weise relevant ist. Erhärtet wird diese Deutungsperspektive durch das zu Beginn ausgesprochene Verbot des Vaters, mit den – durchaus reichlich vorhandenen - Spielsachen zu spielen, damit die gerade erst hergestellte Ordnung in der Wohnung aufrecht erhalten werden kann<sup>83</sup>. Die Fachkraft stimmte anschließend dabei zu, dass im Buch selbst kein ausreichender BNE-Bezug expliziert sei, sondern erst aus ihrer eigenen, weiterführenden Einsatzidee, z. B. im Kontext des Konzeptes ‚Spielzeugfreier Kindergarten‘ resultieren könnte.

Beim Bilderbuchklassiker *Swimmy* von Lionni (1987) war Fachkraft B zunächst unsicher bezüglich einer BNE-Zuordnung, da darin ihrer Ansicht nach die positive Kraft der Kooperation und Zuversicht auf einer symbolischen Ebene aufgezeigt würde, was für die Bearbeitung von Nachhaltigkeitsproblemen wichtig sei. Auf die Hinterfragung dieser Zuordnung hin sortierte sie das Werk dann korrekt ein, indem sie darin übereinstimmte, dass im Buch selbst kein erkennbarer BNE-Bezug, weder im Schrift- noch in Bildtext, auszumachen sei.

### **Bekanntheitsgrad der Bilderbücher**

Zudem wurden die beiden Fachkräfte nach der Kenntnis dieser 21 ausgewählten Werke befragt. Dabei wurden sechs Bilderbücher untergemischt, die einen relativ hohen Bekanntheitsgrad für Erzieherinnen besitzen sollten, da diese z. B. Klassikerstatus besitzen oder in der Erzieher:innen-Ausbildung beliebte Anschauungsbeispiele zum Thema Bilderbuch sind (Boie & Bauer, 1995; Lionni, 1987; Maar, 1996; Murschetz, 1972; Scheffler & Donaldson, 1999; Sendak, 1967). Es wurde angenommen, dass die Fachkräfte von diesen sechs untergemischten Bilderbüchern zumindest einen Teil davon kennen würden.

Der Erzieherin A waren alle sechs, als bekannt vermuteten Bilderbücher, vertraut (sowie sechs weitere). Die Fachkraft B kannte eines der sechs bekannteren Bilderbücher und zeigte somit für diese Auswahl einen geringeren Kenntnisstand als angenommen. Ungeachtet der Diskrepanz bezüglich dieser Auswahl an 21 Bilderbüchern kann für die Durchführung der Pilotstudie von einer hinreichend ähnlichen Qualifikation ausgegangen werden, da die individuelle Kenntnis von konkreten Bilderbüchern auch stark von der KiTa-spezifischen Bilderbuchausstattung und dem verwendeten Bilderbuchfundus der Fachschule für Sozialpädagogik geprägt ist, welche die Fachkräfte in ihrer Ausbildung und den ersten Berufsjahren kennenlernen konnten<sup>84</sup>. Für die Einarbeitung in das ABV ist es letztlich nicht ausschlaggebend, bestimmte Bilderbuchtitel zu kennen oder in quantitativer Hinsicht eine umfassende Kenntnis von Bilderbuchwerken zu haben.

### **Ermittlung der Interrater-Übereinstimmung bezüglich der 20 BNE-Kriterien**

Zur Überprüfung der Übereinstimmungen bei der Zuweisung der drei Relevanzabstufungen der 20 BNE-Kriterien (*nicht / am Rande / zentral relevant*) für die 16 Erprobungsbilderbücher wurden die Datensätze der drei Rater, d.h. das Masterurteil (d. Verf.) und die Urteile der

---

<sup>83</sup> [Papa Wiberg]: „Einzig und allein die kleinen Autos sind erlaubt. Alle anderen Spielsachen sind VERBOTEN.“ [Bergström, 1999, S. 2]

<sup>84</sup> Die Ausbildung der Fachkräfte fand an unterschiedlichen Schulstandorten statt, ebenso bestand keine Arbeitsplatzüberschneidung.

beiden Erzieherinnen, über alle 16 Bilderbücher hinweg auf vollständige (d.h. exakte) Übereinstimmung ausgewertet. Tabelle 17 gibt die prozentualen Anteile in den drei Abstufungsvarianten der Übereinstimmung an.

*Tabelle 17:*

Zusammenstellung der Übereinstimmungen der Interrater-Urteile in den drei Abstufungsgraden der 20 BNE-Kriterien, bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher

Übereinstimmung der Rater	Fehlend	Teilweise	Vollständig	Summe
<i>n</i>	34	148	138	320
%	10.6 %	46.3 %	43.1 %	100 %

*Anmerkungen.* *Vollständige* Übereinstimmung meint die jeweils identische Einstufung eines BNE-Kriteriums durch alle drei Rater, bezogen auf ein bestimmtes Bilderbuch. Beispiel: Atak: *Martha* (2016) → E2: 0-0-0 bedeutet, dass alle drei Rater das BNE-Kriterium E2 beim Bilderbuch *Martha* von Atak (2016) mit Stufe 0 (*nicht relevant*) angegeben haben. Eine *teilweise* Übereinstimmung liegt vor, wenn die Abweichungen zwischen den drei Ratern das Ausmaß *einer* Stufe umfasst (z. B. 1-0-1 oder 2-2-1 oder 1-1-2 etc.). Eine *fehlende* Übereinstimmung wird hier definiert als die maximal mögliche Abweichung zwischen den Ratern, bezogen auf ein BNE-Kriterium für ein bestimmtes Bilderbuch. Beispiel: Atak: *Martha* (2016) → E4: 2-0-0 bedeutet, dass Rater 1 (Master) das BNE-Kriterium E4 beim Bilderbuch *Martha* von Atak (2016) mit Stufe 2 (*zentral relevant*) angegeben hat, während die anderen beiden Rater dieses Kriterium hier jeweils mit der Stufe 0 (*nicht relevant*) eingestuft haben. Alternative Urteilmuster für eine *fehlende* Übereinstimmung liegen vor, sobald innerhalb des Urteil-Triples die Stufen 0 und 2 vorkommen (z. B. 0-2-1). Ob sich innerhalb solcher Triples eine Übereinstimmung zwischen zwei der drei Rater zeigt (z. B. 2-2-0) oder nicht (z. B. 1-2-0) wird für die Analyse nicht weiter ausdifferenziert.

Im Anschluss an die unabhängige Beurteilungsphase der 16 Erprobungsbücher fand im Dreiergespräch eine „Codierbesprechung“ (Schreier, 2015a, S. 259) statt<sup>85</sup>. Hierbei wurde zu den 34 *fehlenden* Übereinstimmungen (gemäß obiger Definition, siehe Anmerkungen in Tabelle 17) ein fachlicher Austausch zur Begründung der Urteilsbildung vorgenommen und Hinweise zur Präzisierung des ABVs gesichert. Für jede dieser fehlenden Übereinstimmungen wurde dann jeweils unabhängig über eine Modifikation der Einstufung entschieden. Bei 32 der 34 diskutierten Divergenzen bzw. bei 94 % dieser Abweichungen erfolgte im Zuge dieses Rater-Diskurses eine konsensuale Vereinheitlichung, womit eine Anpassung der Einstufungen auf dem Niveau einer *teilweisen* ( $n=23$ ) oder *vollständigen* Übereinstimmung ( $n=9$ ) vorgenommen wurde. Nur in zwei Fällen erbrachte der fachliche Diskurs keine Annäherung der Einstufung, wobei es sich in beiden Fällen um die unterschiedliche Verwendung des BNE-Kriteriums *E1* handelte (Timmers: *Gust, der Mechaniker*: E1: 1-2-0; Nivola: *Das blaue Herz ...*: E1: 0-2-2). Die

---

<sup>85</sup> Als Grundlage für die Codierbesprechungen haben die beiden Fachkräfte tabellarische Codierbögen verwendet, die (vorausgefüllt) die Datensatz-Nr., den Kurztitel des Bilderbuchs und die Coverabbildung enthielten. In die freien Zellen hatten die Rater unabhängig voneinander in der Kategorie 2.1 (Inhalt) die Zuordnungen der Inhaltskategorien aus dem Inhaltsindex (Variablen v213\_the; v214 bis v219) einzutragen. Bei der Kategorie 3 (Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive) waren alle Unterkategorien auszufüllen (Verzeichnis der Variablen-Abkürzungen siehe F). In Anhang O) findet sich ein Beispielbogen zu den dokumentierten Begründungen einer Fachkraft.

148 *teilweisen* Abweichungen bei den Einstufungen der BNE-Kriterien waren – unabhängig von Ressourcenfragen - nicht Gegenstand der Codierbesprechungen, da die *fehlenden* Übereinstimmung als besonders gravierend für ein zu entwickelndes Analyse- und Beurteilungsverfahren angesehen wurden und aus deren Diskussion hinreichend Anregungen zur Optimierung des ABV für die Beta-Version zu erwarten waren.

In Tabelle 18 findet sich eine buchspezifische Übersicht der vorgenommenen 32 Anpassungen in Folge der Codierbesprechungen. Hierbei kristallisierten sich sieben unterschiedliche Argumente für Modifikationen heraus, die über das Index-System der Tabelle 18 transparent gemacht werden (rechte Spalte). Die vorgenommenen Veränderungen der Codierungen sind mittels Fettdruck gekennzeichnet. Bei 2 der 16 Erprobungsbilderbücher (Menezes & Siems, 2012; Pfister, 2013) fanden sich keine vollständigen Abweichungen zwischen den drei Ratern, so dass hier keine Modifikationen notwendig wurden. Auf die Modifikationen bei der Einsatzempfehlung und dem Thematisierungsumfang, die in Tabelle 18 schon einbezogen sind, wird nachfolgend näher eingegangen.

Tabelle 18:

Übersicht der Modifikationen im Zuge der Codierbesprechung zu den 16 Erprobungsbilderbüchern

Nr. laut Anhang L)	Kurztitel des Bilderbuchs	BNE-Kriterium bzw. Vergleichskategorie	Unabhängiges Rating (A-B-C) <sup>1</sup>	Modifikation im Zuge der kommunikativen Validierung (A-B-C)	Kommentar (siehe Legende der Indices) <sup>2</sup>
1	Atak (2016). <i>Martha</i> .	E4	2-0-0	<b>2-2-1</b>	a)
		H6	0-2-0	<b>0-0-0</b>	b)
		H7	1-2-0	<b>1-1-0</b>	c)
53	Beer, Hans de (2017). <i>Kleiner Eisbär. ...</i>	H9	0-1-2	<b>0-1-1</b>	c)
5	Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2016). <i>Das Faultier im Pop-up-Wald</i> .	H3	2-0-0	<b>1-0-0</b>	c)
		Einsatzempfehlung	3-2-3	<b>3-3-3</b>	d)
6	Brown, M. (2017). <i>Tiere, die kein Schwein kennt</i> .	B3	0-0-2	<b>0-0-1</b>	c)
7	Cotton & Walton (2016). <i>Löwen zählen. Tiere der Wildnis ... ganz nah</i> .	B2	0-2-1	<b>0-1-1</b>	c)
		B3	0-1-2	<b>0-1-1</b>	c)
		H6	0-2-1	<b>1-2-1</b>	f)
8	Cox, M. (2010). <i>Löwenzahn und Schmetterling</i> .	E1	0-0-2	<b>0-0-0</b>	c)
9	Damm, Antje (2018). <i>Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur</i> .	E4	2-0-0	<b>1-0-0</b>	a)
		B3	1-2-0	<b>1-0-0</b>	e)
54	Desmond, Jenni (2016). <i>Der Blauwal</i> .	E4	2-0-0	<b>2-2-2</b>	a)
		H4	0-0-2	<b>0-0-0</b>	e)
57	Gellersen, Ruth & Velte, Ulrich (2008). <i>Experimente rund um die Umwelt</i> .	Thematisierung	1-1-3	<b>1-1-1</b>	g)
		B3	0-0-2	<b>0-0-1</b>	e)
		H1	0-2-2	<b>1-2-2</b>	f)
		Einsatzempfehlung	1-1-4	<b>1-1-2</b>	g)
26	Menezes & Siems(2012). <i>Der allerbeste Papa</i> .	---	---	keine Modifikation	

12	Nivola, Claire A. (2016). <i>Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte ...</i>	E3	0-2-1	0-1-1	c)
		E5	0-2-1	1-1-1	f), c)
		H6	0-2-1	0-1-1	c)
58	Pfister, Marcus (2013). <i>Jack im Regenwald.</i>	---	---	keine Modifikation	
46	Timmers, Leo (2018). <i>Gust der Mechaniker. ...</i>	B3	1-0-2	1-1-2	f)
47	Toledo, Eymard (2016). <i>Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien.</i>	E3	1-2-0	1-2-1	f)
		E5	0-2-1	1-1-1	c); f)
		B2	0-2-1	1-2-1	f)
		H2	0-1-2	0-1-1	c)
		H4	0-1-2	1-1-2	f)
		H7	0-2-0	0-0-0	b)
		Einsatzempfehlung	3-4-4	4-4-4	d)
49	Walsh, Melanie (2009). <i>10 Sachen kann ich machen für unsere Erde.</i>	B3	2-0-2	2-2-2	f)
		H3	0-2-2	1-1-2	f), c)
		H5	2-0-1	1-1-1	c), f)
51	Williams, Rachel, Hawkins, Emily & Letherland, Lucy (Illustr.). (2017). <i>Der große Atlas der Tiere. Auf ins Abenteuer: Entdecke die spannendsten Tiere aus aller Welt.</i>	Thematisierung	1-1-3	1-1-1	g)
		E1	0-0-2	0-0-1	c)
		E4	2-0-2	2-1-2	f)
		B2	0-0-2	0-0-1	c)
		Einsatzempfehlung	2-1-4	2-1-2	g)

*Anmerkungen.* Insgesamt gibt es 352 Dreier-Vergleiche: 16 Erprobungsbilderbücher mit jeweils 20 BNE-Kriterien, zudem der Thematisierungsumfang und die Empfehlungseinstufung. Die angegebenen Werte sind wie folgt codiert:

Werte 1 bis 3 bei den BNE-Kriterien: 0: *nicht relevant*; 1: *am Rande relevant*; 2: *zentral relevant*;

Die Kürzel E1 bis H9 der 20 BNE-Kriterien siehe Anhang G).

Werte 1 bis 3 zur Thematisierung, d.h. globaler BNE-Thematisierungsumfang: 1: *am Rande* (< 25 %); 2: *teilweise* (25-75 %); 3: *durchgängig* (75-100 %).

Werte 1 bis 4 zur Einsatzempfehlung des Bilderbuchs: 1: *nicht empfehlenswert*; 2: *bedingt empfehlenswert*; 3: *empfehlenswert*; 4: *besonders empfehlenswert*.

<sup>1</sup> A: Master-Urteil (d. Verf.); B: Erzieherin 1; C: Erzieherin 2.

<sup>2</sup> Legende zu den Indices (Kommentare / Begründungen der Modifikationen im Zuge der Codierbesprechung)

- Aufgrund Inkonsistenz zwischen der schriftlichen Kriteriendefinition und Aussagen bei der Interrater-Schulung. Das präzisierete Einstufungsvorgehen wurde in der Codierbesprechung angewendet: Für die E4-Codierung genügt auch die Thematisierung von einer einzelnen bedrohten Art (z. B. die Wandertaube in *Martha* (2016) von Atak).
- Das Kriterium ist im Bilderbuch nicht explizit (in Text oder Bild) ersichtlich, sondern wurde von der Raterin als eine Option, die sich im Zuge einer (dialogischen) Bilderbuchbetrachtung ergeben könnte, eigenständig hinzugegедacht.
- Die Intensität der Einstufung (Stufe 2: zentral relevant) wurde im Zuge der Besprechung von der Raterin / dem Rater relativiert bzw. reduziert (auf Stufe 1 bzw. 0).
- Die Codierbesprechung lieferte Argumente der anderen Beurteilenden, welche die eigene, eher konservative Empfehlungseinschätzung relativierte oder die Stärken des Bilderbuches etwas salienter werden ließ.
- Die Raterin räumt im Nachgespräch ein, dass sie nicht mehr klar rekonstruieren kann, wie sie zu dem angegebenen Wert kam. Potenziell handelt es sich daher um einen Fehleintrag. Das Kriterium wurde daher von der Raterin im Zuge der Codierbesprechung neu eingeschätzt.
- Das Nachgespräch lieferte Argumente der anderen Beurteilenden, welche die eigene, niedrigere Codierung des entsprechenden BNE-Kriteriums relativierte und die Raterin / der Rater die Einschätzung daraufhin höherstufte (auf Stufe 1 bzw. 2).
- Die Codierbesprechung regte zur Überprüfung des eingeschätzten Thematisierungsumfangs an und führte zur Reduzierung (von Stufe 3=*durchgängig* auf Stufe 1=*am Rande*). In Folge dieser Neueinstufung wurde auch die Empfehlungseinschätzung revidiert (von Stufe 4=*besonders empfehlenswert* auf Stufe 2=*bedingt empfehlenswert*).

Das Ausmaß der Beurteiler-Übereinstimmung bei der BNE-Beurteilung der 16 Erprobungsbilderbücher wurde statistisch überprüft. Dazu wurde vor und nach der Codierbesprechung das Verfahren der Beurteiler-Übereinstimmung mittels Cohens  $\kappa$  (Kappa) angewendet (Wirtz & Caspar, 2002, S. 56 ff.). Mit Cohens Kappa wird die Übereinstimmung zwischen Ratern für „mindestens nominalskalierte Daten“ (ebd., S. 45) überprüft. Da es für die Überprüfung und Optimierung des ABVs wichtig ist, die Urteile der Rater nicht nur in gradueller (ordinaler oder intervallskaliertes), sondern in möglichst exakter Weise zu vergleichen, wird für diese Überprüfung ein Übereinstimmungsmaß verwendet: „Maße der Übereinstimmung zwischen Ratern machen eine Aussage darüber, inwiefern verschiedene Rater verschiedene Objekte jeweils *exakt gleich* beurteilen [...]. Eine vollkommene Übereinstimmung ist dann gegeben, wenn jedes einzelne Objekt von allen Ratern den gleichen Wert zugewiesen bekommt“ (ebd., S. 34). In diesem Kontext sind die Objekte die einzelnen Bilderbücher, die hinsichtlich der 16 BNE-Kriterien (bzw. des BNE-Thematisierungsgrades und der Empfehlungsstufe, s.u.) beurteilt werden. Zwar liegen hierbei grundsätzlich ordinale Daten vor, doch aufgrund der intendierten, höheren Anforderung auf exakte Übereinstimmung wird auf den zusätzlichen, ordinalen Informationsgehalt verzichtet (ebd., S. 36). Die drei Einschätzungsoptionen (resp. vier Optionen bei der Empfehlungseinstufung) werden de facto als polynomes Kategoriensystem (ebd., S. 42) verwendet, da es bei Übereinstimmungsmaßen primär auf die „absolute Übereinstimmung der Daten“ (ebd., S. 41) ankommt:

„Bei der Berechnung von Übereinstimmungsmaßen wird jedoch nur die Gleichheit beziehungsweise Ungleichheit der Urteile berücksichtigt und somit werden die Daten grundsätzlich als normalskaliert betrachtet unabhängig von ihrem tatsächlichen Skalenniveau. Bei nicht nominalskalierten Daten gehen also Informationen verloren, wenn Übereinstimmungsmaße berechnet werden: Trotzdem können unter diesen Bedingungen Übereinstimmungsmaße die am besten geeigneten Maßzahlen sein, wenn die absolute Übereinstimmung der Urteile bei der Forschungsfragestellung entscheidend ist. (Wirtz & Caspar, 2002, S. 36)

Cohens  $\kappa$  basiert auf der prozentualen Übereinstimmung, hat allerdings darüber hinausgehend den Vorteil, „das Verhältnis der beobachteten zu der bei Zufall erwarteten Übereinstimmung [zu] berücksichtigen“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 55). Cohens  $\kappa$  liefert eine „standardisierte Maßzahl (zwischen -1 und +1) für das Ausmaß, in dem die tatsächlich beobachtete Übereinstimmung positiv von der Zufallserwartung abweicht“ (ebd., S. 55). Er wurde eigens „zur Quantifizierung der Beobachterübereinstimmung entwickelt“ (ebd., S. 56).<sup>86</sup>

Die Ergebnisse zur Überprüfung der Beurteiler-Übereinstimmung zeigt Tabelle 19. Dabei ergaben sich in den Paarvergleichen der Einschätzungen der drei Rater vor der Codierbesprechung durchwegs signifikante Korrelationen, wobei die ermittelten Korrelationswerte von  $\kappa$  zwischen .316 und .398 nach Landis & Koch (1977) als leichte bis mäßige Korrelationen bezeichnet

---

<sup>86</sup> Details zu statistisch komplexen Abgrenzungsabwägung zwischen Cohens  $\kappa$  und Scotts  $\pi$ , einem weitgehend ähnlichen Maß siehe Wirtz und Caspar (2002, S. 59-64).

werden.<sup>87</sup>

Tabelle 19:

Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die 20 BNE-Kriterien vor und nach der Codierbesprechung mittels Cohens  $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher

Codierer	Vor der Codierbesprechung			Nach der Codierbesprechung		
	A	B	C	A	B	C
A	—	.398***	.316***	—	.470***	.358***
B	.534***	—	.356***	.657***	—	.415***
C	.462***	.508***	—	.570***	.609***	—

Anmerkungen. \*\*\*  $p < .001$ ;  $N=320$  Urteilstriples; Codierer A: Master (d. Verf.); B: Erzieherin 1; C: Erzieherin 2.

Für die Ermittlung von Cohens  $\kappa$  nach der Codierbesprechung wurde der Datensatz gemäß der Angaben in Tabelle 18 entsprechend überarbeitet (insgesamt 32 Modifikationen, davon 9 als vollständige Übereinstimmung und 23 als teilweise Übereinstimmung).

Interrater-Reliabilität: Die Werte in den jeweils an der Diagonale gespiegelten unteren Feldern (grau unterlegt) enthalten die Korrelationen mit Kendalls  $\tau$  (Interrater-Reliabilität auf Ordinalskalenniveau).

Die Korrelationen der Ratings konnte im Anschluss an die Codierbesprechung entsprechend der angegebenen, moderaten Angleichungen der Einschätzungen (siehe Tabelle 18) erhöht werden. Auch diese Korrelationen sind durchwegs mit  $\kappa=.358^{***}$ ,  $\kappa=.415^{***}$  und  $\kappa=.470^{***}$  signifikant ( $p < .001$ ), wobei das Niveau der Korrelation nach Landis und Koch als mittelmäßig („moderate“; 1977, S. 165) bezeichnet wird.

#### Hinweis zum Sprachgebrauch der Signifikanzniveaus in dieser Arbeit

Der Sprachgebrauch zur Verbalisierung der Signifikanzniveaus ist in der Fachliteratur uneinheitlich. Der Begrifflichkeit und Symbolisierung von Bühl (2019, S. 171): „nicht signifikant“ ( $p > .05$ ; ns), „signifikant“ ( $p \leq .05$ ; \*), „sehr signifikant“ ( $p \leq .01$ ; \*\*) und „höchst signifikant“ ( $p \leq .001$ ; \*\*\*), analog auch bei Döring und Bortz (2016, S. 666) wird hier nicht gefolgt, da aufgrund des explorativen Charakters der Praktikabilitätsstudie die Hypothesentestung auf dem 5 %-Niveau erfolgt. „In der Logik des Signifikanztests ist es dementsprechend **nicht sinnvoll**, nach der Hypothesenprüfung (**a posteriori**) bei sehr kleiner Irrtumswahrscheinlichkeit von einem ‚hoch signifikanten‘ ( $p < .01$ ) oder einem ‚höchst signifikanten‘ ( $p < .001$ ) Ergebnis zu sprechen“ (Döring und Bortz, 2016, S. 666). Daher werden in dieser Arbeit ‚sehr hoch‘ oder ‚hoch‘ signifikante Resultate zwar statistisch dokumentiert, aber sprachlich als ‚signifikant‘ ausgewiesen. Zudem wird der Begrifflichkeit von Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl (2010, S. 259) gefolgt, die sprachlich nicht zwischen  $p < .01$  und  $p < .001$  differenzieren (beides wird als „hoch signifikant“ bezeichnet).

---

<sup>87</sup> Übersetzt nach der englischen Bezeichnung „fair“ (Landis & Koch, 1977, S. 165) für Korrelationen mit Cohens Kappa von  $\kappa=.21$  bis  $\kappa=.40$ .

**Diskussion:** Für die Einordnung der Höhe der ermittelten, signifikanten Korrelationen bieten die Überlegungen von Wirtz und Caspar eine Orientierung: „Wichtig ist, dass man aufgrund der Überzufälligkeit des Übereinstimmungswertes keineswegs automatisch darauf schließen kann, dass die Übereinstimmung zufriedenstellend ist“ (2002, S. 60). Sie heben hervor, dass Richtlinien zur Bewertung der ermittelten Korrelationen untersuchungsspezifisch betrachtet werden müssen: „Ob ein  $\kappa$ -Wert als ‚ausreichend‘ oder ‚gut‘ gelten kann, ist immer in Abhängigkeit von den zu ratenden Objekten und Merkmalen zu bestimmen. Für ein schwer zu erfassendes Merkmal kann 0.5 ein zufriedenstellender, für ein einfaches 0.8 ein zu niedriger Wert sein“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 59). Dabei ist zu beachten, dass eine Skala, die nur wenige Kategorien enthält (wie hier: drei bzw. vier Zuordnungsoptionen), „eine niedrige Schätzung der Übereinstimmung [von  $\kappa$  liefern]“ (ebd., S. 59). Wirtz und Caspar gehen mit Blick auf komplexe Merkmalseinschätzungen noch weiter: „Für sehr schwer zu erfassende Merkmale, die eine sehr komplexe Informationsintegration erfordern (z. B. Therapieresistenz), ist man unter Umständen zufrieden, wenn man überhaupt eine verwertbare Information durch die Rater erhält“ (ebd., S. 59f.). Im Lichte dieser äußerst zurückhaltenden Erwartung können die ermittelten, signifikanten Zusammenhänge als hinreichende Ausgangsbasis für die weitere Forschungsplanung betrachtet werden. Dies umso mehr, da es im Kontext der innovativen Vorgehensweise des ABVs (Alpha-Version) für die Güteeinschätzung der mittelmäßigen Korrelationen nach der Codierbesprechung bislang keine ähnlichen Vorgehensweisen inkl. empirischer Übereinstimmungsmaße vorliegen, die als Vergleichshorizont dieser Übereinstimmungswerte dienen könnten.

Dass es sich bei der Einschätzung von Bilderbüchern – hinsichtlich der BNE-Kriterien, des Thematisierungsumfangs und der Empfehlungseinschätzung – um ein anspruchsvolles, schwer standardisierbares Vorgehen handelt, wird zum einen durch die Charakterisierung des Bilderbuchs als „ein hoch komplexes ästhetisches Gebilde aus unterschiedlichen Schichten“ (Thiele, 2000a, S. 13) unterstrichen, das mit seiner narrativen Verflechtung von Schrift- und Bildtext für die Bilderbuchanalyse einen weiten Raum lässt. „By now we recognize that reading words and looking at pictures are very complex activities“ (Doonan, 1993, S. 58)<sup>88</sup>. Dabei kann die Analyse keinem (potenziell reliabilitätsförderlichen) „starr Schema folgen, sondern muss sich auf die jeweilige Bild-Text-Struktur sowie auf die ästhetischen, dramaturgischen und thematischen Besonderheiten des Buches einlassen“ (Thiele, 2000a, S. 13). Dass sämtliche Bilderbuchanalysen im Werk von Thiele (2000a) als Einzelanalysen vorliegen, illustriert symptomatisch den Mangel an Studien, die sich der Beurteilerübereinstimmung bei Bilderbuchanalysen widmen.

Zum anderen hat die Forschung zur wissenschaftsbasierten Analyse und Interpretation von Bildmaterial auf erhebliche Forschungslücken hingewiesen. In Bezug auf die Interpretation von Kinderzeichnungen, worin viele Parallelen zur Interpretation von Bildern in Bilderbüchern bestehen, unterstreichen Billmann-Mahecha und Drexler (2020, S. 737), dass „es bisher nur

---

<sup>88</sup> Dazu Doonan am Beispiel einer Bilderbuchanalyse zum Werk *When Sheep Cannot Sleep* von Satoshi Kitamura (1986): „...so let us stop there and consider what’s involved in interpreting just one picture: what we are given, what we perceive, how we construct our various meanings“ (Doonan, 1993, S. 32).



wenige *methodische Vorschläge*“ zu deren Auswertung gibt. Forschungsarbeiten in diesem Bereich haben „immer wieder hervorgehoben, dass visuelles Material die interpretative Forschung insofern vor eine besondere Herausforderung stelle, als es sich nicht um Textdokumente im gewohnten Sinne handle, die mit bekannten texthermeneutischen Methoden sequenziell erschlossen werden können, sondern um visuelle Formen, die ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig darbieten“ (ebd., S. 744). Damit entziehen sie sich einer sequentiellen Analyse, welche Schrifttexte anbieten. Der Interpretation von Einzelbildern und den Leerstellen ihrer narrativen Verknüpfungen im Erzählfluss des Bilderbuches ist folglich *sui generis* eine „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Merklinger & Preußer, 2014, S. 155) zu eigen, die sich erschwerend auf das Ziel einer hohen Beobachterübereinstimmung niederschlagen kann.

Da die Berechnung von Cohens  $\kappa$  per definitionem „nur identische Urteile als Übereinstimmung akzeptiert und Nichtübereinstimmungen grundsätzlich gleich stark gewichtet verrechnet“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 78), wurde im vorliegenden Falle der relativ häufigen, geringfügigeren Abweichungen, die sich bei den *teilweisen* Übereinstimmungen mit  $n=148$  vor und  $n=171$  nach der Codierbesprechung zeigen, das Übereinstimmungsmaß trotz der teilweisen Angleichungen infolge der Codierbesprechung sehr konservativ angegeben, da lediglich die neun modifizierten, *vollständigen* Übereinstimmungswerte auf die Korrelation einen erhöhenden Einfluss haben können. Cohen hat aus diesem Grund einen erweiterten (gewichteten)  $\kappa_w$ -Koeffizienten entwickelt, der bei begründbarer, differenzieller Gewichtung der verschiedenen Nichtübereinstimmungen angewendet werden kann (Wirtz & Caspar, 2002, S. 78)<sup>89</sup>. Wenn es sich wie im vorliegenden Fall um ordinale Daten handelt, die eindimensional angeordnet sind, kann äquivalent die Rangkorrelation nach Spearman ( $r_s$ ) oder Kendalls  $\tau$  verwendet werden (Wirtz & Caspar, 2002, S. 79). Zwar stellt die Überprüfung mittels Rangkorrelation definitorisch gesehen kein echtes Übereinstimmungsmaß dar, welches obiger Definition nach die exakte anstelle der graduellen Übereinstimmung prüft (Wirtz & Caspar, 2002, S. 78). Als Vergleichsmaß und zur Verdeutlichung der Unterschiede zwischen der Prüfgröße  $\kappa$  und dem ordinalen Reliabilitätsmaß Kendalls  $\tau$  sind die Vergleiche dennoch aufschlussreich. Der Vergleich der Beurteilerübereinstimmung ( $\kappa$ ) mit den Ergebnissen der Interrater-Reliabilitätsüberprüfung ( $\tau$ ) zeigt durchwegs höhere Korrelationen (alle signifikant mit  $p<.001$ ; siehe Tabelle 19). Der Konvention von Cohen (1988) folgend werden Korrelationskoeffizienten mit  $r=.30$  als mittlere Effekte und mit  $r=.50$  als große Effekte bezeichnet (Rasch et al., 2014a, S. 90). Zwei der drei Interrater-Reliabilitätswerte vor und alle drei Interrater-Reliabilitätswerte nach der Codierbesprechung sind gemäß dieser Konvention als große Effekte einzustufen, lediglich der Interrater-Reliabilitätswert  $\tau=.462$  ( $p<.001$ ; Master vs. Erzieherin II) liegt geringfügig unter dieser Grenze und stellt einen mittleren Effekt dar.

Zusammenfassend kann angesichts der großen interpretativen Spielräume, die sich durch die narrativ-assoziativen und bildbasierten, schwer objektivierbaren Informationsgehalte und Bedeutungsnuancen in Bilderbüchern eröffnen (Doonan, 1993, S. 21), die empirisch gewonnene mittelmäßige Korrelation der Rater in der Pilotstudie (exaktes Übereinstimmungsmaß) als

---

<sup>89</sup> Bei der Kriterieneinschätzung wäre z. B. das Triple 0-2-2 gravierender als 0-0-1 (Differenz 2 vs. 1.)

sachimmanent bedingte, den narrato-ästhetischen Besonderheiten des Mediums Bilderbuch geschuldete und von daher – im Sinne einer Arbeitshypothese – als (vorläufig) zufriedenstellende Übereinstimmung eingestuft werden. Gestützt wird diese Annahme durch die ergänzenden Interrater-Reliabilitätsvergleiche, die bei den auf ordinalem Niveau durchgeführten Korrelationsanalysen nahezu durchgängig große Effekte aufgezeigt hat.

In der Praktikabilitätsstudie werden perspektivisch mit der Anwendung des vereinfachten ABVs (Beta-Version) weitere empirische Daten zur Beurteiler-Übereinstimmung und über die Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte Optimierungshinweise des ABVs gewonnen, die zukünftig eine komparative Güteeinschätzung der ermittelten Korrelation in diesem Forschungsfeld unterstützen können.

### **Ermittlung der Interrater-Übereinstimmung bezüglich der Empfehlungseinstufung der Bilderbücher**

Bei der unabhängigen Einstufung der 16 Erprobungsbilderbücher im Anschluss an die Rater-Schulung zeigte sich in drei Fällen bzw. knapp einem Fünftel (19 %) der BNE-Empfehlungseinschätzungen eine *fehlende* Übereinstimmung, definiert als Abweichung von zwei oder drei Stufen (z. B. nicht empfehlenswert vs. empfehlenswert) innerhalb des Rater-Triples (z. B. Werte-Triple 1-1-3 oder 3-2-1). Dabei genügt bereits *ein* abweichendes Rater-Urteil für diese fehlende Übereinstimmung (z. B. 2-2-4), d.h. auch in den Fällen *fehlender* Übereinstimmung können partielle Urteilsparallelen im Rater-Triple vorliegen. Der Großteil der Einschätzung lag näher zusammen, wobei bei  $n=3$  Erprobungsbildbüchern (19 %) alle drei Rater identische Werte zuwiesen. In Tabelle 20 finden sich die Ergebnisse der drei definierten Übereinstimmungsgruppen. Analog zur Argumentation für die Ausdifferenzierung von drei Übereinstimmungskategorien bei den BNE-Kriterien wird auch hier die Kategorie *teilweise Übereinstimmung* verwendet, welche zwar für die Überprüfung auf exakte Übereinstimmung keine Erhöhung der Übereinstimmungswerte impliziert, jedoch zur Interrater-Reliabilitätsbestimmung (auf Ordinalskalenniveau) wichtige Zusatzinformationen bietet. Denn inhaltlich betrachtet macht es einen wesentlichen Unterschied, wie weit die Empfehlungsurteile der Rater auseinanderliegen (z. B. eine geringe Divergenz zwischen *empfehlenswert* [3] und *besonders empfehlenswert* [4] vs. der Abweichung zwischen *nicht empfehlenswert* [1] und *empfehlenswert* [3] oder sogar *besonders empfehlenswert* [4]).

*Tabelle 20:*

Übersicht zu den Übereinstimmungen der Interrater-Urteile in den vier Empfehlungsstufen für BNE-bezogene Bilderbücher, bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher

Übereinstimmung der Rater	Fehlend	Teilweise	Vollständig	Summe
<i>n</i>	3	10	3	16
<i>%</i>	19 %	62 %	19 %	100 %

*Anmerkungen.* *Vollständige* Übereinstimmung meint die jeweils identische Einstufung der BNE-bezogenen Bilderbuchempfehlungen durch alle drei Rater. Beispiel: *Kleiner Eisbär...* von Beer (2017) → Einsatzempfehlung 1-1-1 bedeutet,

dass alle drei Rater das Bilderbuch als für BNE-Zwecke *nicht-empfehlenswert* eingestuft haben. Eine *teilweise* Übereinstimmung liegt vor, wenn die Abweichungen zwischen den drei Ratern das Ausmaß einer Stufe umfasst (z. B. 1-2-1 oder 4-3-4 etc.). Dabei wird auch die Abweichung zwischen Stufe 3 und 4 einbezogen, wenngleich sich beide Urteile für eine Empfehlung aussprechen. Eine *fehlende* Übereinstimmung wird hier definiert als eine Abweichung von zwei oder drei Stufen zwischen den Ratern (z. B. 1-3-1 oder 4-2-4 oder 4-1-3 etc.). Beispiel: *Martha von Atak* (2016) → 4-4-2 bedeutet, dass Rater A (= Master) und B (Erzieherin 1) das Buch als besonders empfehlenswert einschätzen, während Rater C (Erzieherin 2) hier eine bedingte Einsatzempfehlung ausspricht. Ob sich innerhalb solcher Triples eine Übereinstimmung zwischen zwei der drei Rater zeigt (z. B. 3-3-1) oder nicht (z. B. 3-2-1) wird für die Analyse nicht weiter ausdifferenziert.

In den Codierbesprechungen wurden die 13 nicht-identischen Empfehlungseinstufungen diskutiert, wobei es in vier Fällen zu einer Annäherung der Urteile kam: Jeweils zwei der modifizierten Einschätzungen führten zu teilweiser bzw. zu vollständiger Übereinstimmung (siehe Tabelle 18). Die Feinanalyse der Urteils-Triples nach der Codierbesprechung zeigt, dass lediglich in zwei Fällen eine Divergenz zwischen nicht- und bedingt empfehlenswerter Einstufung vorliegt. Bei den weiteren sieben *teilweisen* Übereinstimmungen divergieren die Urteile zwischen den Stufen 3 (empfehlenswert) und 4 (besonders empfehlenswert), so dass unter Ausblendung der Forderung nach exakter Übereinstimmung eine hohe Ähnlichkeit der Einschätzungsempfehlungen konstatiert werden kann.

Die statistische Überprüfung der Beurteiler-Übereinstimmung bei der BNE-bezogenen Empfehlungseinschätzungen der 16 Erprobungsbilderbücher wurde jeweils vor und nach der Codierbesprechung mittels Cohens  $\kappa$  (Kappa) angewendet (siehe Tabelle 21) (Wirtz & Caspar, 2002, S. 56 ff.).

Tabelle 21:

Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die Bilderbuchempfehlungen vor und nach der Codierbesprechung mittels Cohens  $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher

Codierer	Vor der Codierbesprechung			Nach der Codierbesprechung		
	A	B	C	A	B	C
A	—	.572***	.126	—	.736***	.326*
B	.804***	—	-.049	.862***	—	.069
C	.198	.144	—	.578***	.446**	—

Anmerkungen. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ;  $N=16$  Urteilstriples; Codierer A: Master (d. Verf.); B: Erzieherin 1; C: Erzieherin 2. Für die Ermittlung von Cohens  $\kappa$  nach der Codierbesprechung wurde der Datensatz gemäß der Angaben in Tabelle 18 entsprechend überarbeitet (insgesamt 4 Modifikationen, davon zwei als vollständige Übereinstimmung (Werke: *Das Faultier im Pop-up-Wald* von Boisrobert & Rigaud, 2016; *Onkel Flores* von Toledo, 2016) und zwei als teilweise Übereinstimmung (Werke: *Experimente rund um die Umwelt* von Gellersen & Velte, 2008; *Der große Atlas der Tiere* von Williams, Hawkins & Letherland, 2017). Für Details der Beurteilungsdaten siehe Tabelle 18.

Interrater-Reliabilität: Die Werte in den an der Diagonale jeweils gespiegelten unteren Feldern (grau unterlegt) enthalten die Korrelationen mit Kendalls  $\tau$  (Interrater-Reliabilität auf Ordinalskalenniveau).

Während sich in der Beurteilerübereinstimmung *vor* der Codierbesprechung nur zwischen den Master-Ratings und den Ratings der Erzieherin 1 signifikante Übereinstimmungen (Cohens  $\kappa$ ) bzw. Interrater-Korrelationen (Kendalls  $\tau$ ) zeigten, resultierte aus den Diskussionen der Codierbesprechungen zusätzliche Übereinstimmungen: Die Höhe der Übereinstimmungen (bei

$\kappa$  und  $\tau$ ) zwischen Masterrating und Rater B erhöhten sich und die Übereinstimmungen zwischen Masterratings und Ratings der Erzieherin 2 (Rater C) wurden signifikant. Die Interrater-Reliabilität zwischen Rater B und C erreichte nach der Codierbesprechung ein signifikantes Ausmaß (Kendalls  $\tau(15)=2.93$ ,  $p=.003$ ), allerdings war die exakte Beurteilerübereinstimmung mit  $\tau(15)=0.478$ ,  $p=.633$  nicht signifikant.

Bei der Bewertung dieser geringeren Übereinstimmung zwischen Rater B und C ist zu beachten, dass die Überprüfung auf exakte Übereinstimmung auch dann die resultierende Maßzahl reduziert, wenn sich beide auch nur geringfügig voneinander unterscheiden. De facto sind von den 11 divergenten Empfehlungseinschätzungen der Rater B und C nach der Codierbesprechung 10 in die gleiche Richtung weisend (Urteilsstufen 1-2 bzw. 2-1 dreimal und Urteilsstufen 3-4 bzw. 4-3 siebenmal). Nur bei einem Wert überschreitet die Einschätzung die Grenze der Nichtempfehlung zur Empfehlung (Rater B: 4 vs. Rater C: 2), d.h. die Übereinstimmung liegt näher zusammen, als es über das statistische Verfahren der exakten Übereinstimmungsprüfung deutlich wird.

Aus diesen Überlegungen heraus wurden die beiden Empfehlungsstufen *empfehlenswert* (3) und *besonders empfehlenswert* (4) im nächsten Schritt als gleichwertig erfasst, da es aus der Nutzungsperspektive primär um die Differenzierungsfähigkeit des ABVs an der Grenze der Einsatzempfehlung geht: Ist ein Bilderbuch zu empfehlen oder nicht? Das Qualitätsmerkmal *besonders empfehlenswert* modifiziert diese Grundentscheidung nicht mehr, sondern dient weitergehenden Zwecken, z. B. der Erstellung einer Präferenzliste für Anschaffung neuer Werke in der KiTa etc.

In Tabelle 22 sind die Ergebnisse dieser modifizierten Analyse angegeben. Sie demonstrieren die durchgängige Signifikanz bezüglich exakter Beurteilerübereinstimmung (Cohens  $\kappa$ ) bzw. Interrater-Reliabilität (Kendalls  $\tau$ ) zwischen den drei Ratern unter diesen Bedingungen.

Tabelle 22:

Neujustierte Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die Bilderbuchempfehlungen mittels Cohens  $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher (Wertestufen 3 und 4 identisch gewertet)

Codierer	Vor der Codierbesprechung			Nach der Codierbesprechung		
	A	B	C	A	B	C
A	—	.775***	.500*	—	.881***	.667***
B	.894***	—	.407*	.963***	—	.552**
C	.632**	.518*	—	.840***	.802***	—

Anmerkungen. \*  $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\*  $p<.001$ ;  $N=16$  Urteilstriples; Codierer A: Master (d. Verf.); B: Erzieherin 1; C: Erzieherin 2. Die Daten wurden gemäß Angaben in Tabelle 21 verwendet, unter Vereinheitlichung der Einschätzungsstufen *empfehlenswert* (3) und *besonders empfehlenswert* (4): Alle Werte der Stufe 4 wurden in den Empfehlungswert 3 modifiziert. Für Details der Beurteilungsdaten siehe Tabelle 18.

Interrater-Reliabilität: Die Werte in den an der Diagonale jeweils gespiegelten unteren Feldern (grau unterlegt) enthalten die Korrelationen mit Kendalls  $\tau$  (Interrater-Reliabilität auf Ordinalskalenniveau).

Die ermittelten Übereinstimmungen können nach Landis und Koch (1977, S. 165) als „Moderate“ (mäßig) bis „Substantial“ (substantiell, beträchtlich, hoch) für die Kappa-Werte vor der

Codierbesprechung und als „Substantial“ bis „Almost Perfect“ (ebd., S. 165) für die Kappa-Werte nach den Anpassungen aufgrund der Codierbesprechung gekennzeichnet werden<sup>90</sup>. Der Vergleich der Beurteilerübereinstimmung mit den Ergebnissen der Interrater-Reliabilitätsüberprüfung zeigt auch hier durchwegs höhere und signifikante Korrelationen (siehe Tabelle 22). Da alle ermittelten Korrelationskoeffizienten über dem Wert von  $r=.50$  liegen, kann nach der Konvention von Cohen (1988) von jeweils großen Effekten gesprochen werden (Rasch et al., 2014a, S. 90).

### **Ermittlung der Interrater-Übereinstimmung bezüglich der Einschätzung des BNE-Thematisierungsumfangs der Bilderbücher**

In der Pilotstudie hatten die Rater als weitere Aufgabe, den Umfang der BNE-Thematisierung der 16 Erprobungsbilderbücher nach drei Kategorien einzuschätzen: *Am Rande* (<25 %), *teilweise* (25-75 %) und *durchgängig* (>75 %). Dabei trat bei zwei Bilderbüchern eine *fehlende* Übereinstimmung auf, die verbleibenden 14 Bilderbücher wurden jeweils zur Hälfte mit *teilweiser* oder *vollständiger* Übereinstimmung eingestuft (siehe Tabelle 23).

*Tabelle 23:*

Angaben zu den Übereinstimmungen der Interrater-Urteile in den drei Abstufungen der BNE-Thematisierung, bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher

Übereinstimmung der Rater	Fehlend	Teilweise	Vollständig	Summe
<i>n</i>	2	7	7	16
%	12 %	44 %	44 %	100 %

*Anmerkungen.* *Vollständige* Übereinstimmung meint die jeweils identische Einstufung der BNE-Thematisierung der 16 Bilderbüchern durch alle drei Rater. Beispiel: Desmond: *Der Blauwal* (2016): → Thematisierungsintensität 1-1-1 bedeutet, dass alle drei Rater für das Bilderbuch eine Thematisierung *am Rande* (< 25 %) eingestuft haben. Eine *teilweise* Übereinstimmung liegt vor, wenn die Abweichungen zwischen den drei Ratern das Ausmaß einer Stufe umfasst (z. B. 1-2-1 oder 2-3-3 etc.). Eine *fehlende* Übereinstimmung wird hier definiert als eine Abweichung von zwei Stufen zwischen den Ratern (z. B. 1-3-1 oder 3-3-1 etc.). Beispiel: Gellersen & Velte (2008): *Experimente rund um die Umwelt* (2008) → 1-1-3 bedeutet, dass Rater A (= Master) und B (Erzieherin 1) die BNE-Thematisierung im Buch als *am Rande* (<25 %) einschätzten, während Rater C (Erzieherin 2) dem Werk eine *durchgängige* BNE-Thematisierung (>75 %) zuordnete. Ob sich innerhalb solcher Triples eine Übereinstimmung zwischen zwei der drei Rater zeigt (z. B. 3-3-1) oder nicht (z. B. 3-2-1) wird für die Analyse nicht weiter ausdifferenziert.

Die Ergebnisse der statistischen Analyse zur Beurteilerübereinstimmung und zur Interrater-Reliabilität zeigt Tabelle 24.

---

<sup>90</sup> Landis und Koch geben folgende Übereinstimmungsbewertungen für die Kappa-Statistiken an: 0.41–0.60: „Moderate“; 0.61–0.80: „Substantial“; 0.81–1.00 „Almost Perfect“ (1977, S. 165).

Tabelle 24:

Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die BNE-Thematisierungen vor und nach der Codierbesprechung mittels Cohens  $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher

Codierer	Vor der Codierbesprechung			Nach der Codierbesprechung		
	A	B	C	A	B	C
A	—	.765***	.179	—	.765***	.429**
B	.912***	—	.179	.912***	—	.429**
C	.278	.278	—	.714***	.714***	—

Anmerkungen. \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ;  $N=16$  Urteilstriples; Codierer A: Master (d. Verf.); B: Erzieherin 1; C: Erzieherin 2. Für die Ermittlung von Cohens  $\kappa$  nach der Codierbesprechung wurde der Datensatz gemäß der Angaben in Tabelle 18 entsprechend überarbeitet (insgesamt 2 Modifikationen (jeweils 1-1-3 zu 1-1-1), d.h. die Werte wurden von fehlender zu vollständiger Übereinstimmung angepasst).

Während vor der Codierbesprechung nur zwischen Rater A und B eine signifikante Beurteilerübereinstimmung bestand, führten die beiden Anpassungen bei den fehlenden Übereinstimmungen im Zuge der Codierbesprechung zu signifikanten Übereinstimmung zwischen allen drei Ratern. Die ermittelten Werte von Cohens  $\kappa$  sind nach Landis und Koch als „Moderate“ (mäßig) bis „Substantial“ (hoch) (1977, S. 165) zu bezeichnen.

Die Interrater-Reliabilität stieg im Zuge dieser diskursiven Adaption nach der Codierbesprechung auf ein *großes* Effektniveau (Konvention von Cohen; siehe Rasch et al. 2014a, S. 90) bei durchgängig signifikanten Korrelationswerten.

### 5.1.3.3 Folgerungen für das Analyse- und Beurteilungsverfahren (Beta-Version) und die Praktikabilitätsstudie

Aus der Ergebnisdiskussion und den Codierbesprechungen ergeben sich mehrere Konsequenzen für Anpassungen der Fortbildungsmaterialien und der Weiterentwicklung des ABVs zur Beta-Version. Für die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte (siehe Teil B) ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die BNE-Inhalte im Bilderbuch dort tatsächlich expliziert werden, sei dies auf der Schrifttext- und / oder auf der Bildtextebene. Die beschriebene, zunächst fälschliche bzw. unsichere Bilderbuchzuordnungen der zweiten Fachkraft in zwei von 21 Fällen zu Beginn der Pilotstudie haben aufgezeigt, dass sich auch für BNE-irrelevante Bilderbücher mit etwas Phantasie durchaus Nachhaltigkeits-Nutzungen konstruieren lassen. Da dies allerdings nicht dem jeweiligen Bilderbuch inhärent ist und eine aus untersuchungsspezifischer Sicht verwässernde Ausweierungen der Verwendbarkeit von Bilderbüchern Tür und Tor öffnen würde, muss hier ein klares Reglement zur Thematisierung definiert werden. Konkretisierend meint dies, dass eine Untergrenze von mindestens 25 % an Nachhaltigkeitsthematisierung in einem Bilderbuch identifizierbar sein muss, damit es in die weitere BNE-Analyse überhaupt einbezogen werden kann (Näheres siehe Beta-Version des ABVs in Kapitel 6.4). In der Prozessbeschreibung zur Beta-Version des ABV im Kontext der Fortbildung wurde ausdrücklich hierauf hingewiesen (Manuskript zur Fortbildung, Modul 4, S. 8 f.).

Als Konsequenz aus der heterogenen Verwendung des BNE-Kriteriums **E1** (→ Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Viereck) erfolgt eine präzisere Quantifizierung zu den drei bzw. vier Dimensio-

nen der Nachhaltigkeit: In der Beta-Version des ABVs wird das Kriterium E1 wie folgt reformuliert: „Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit (mind. zwei) werden in ihrer Vernetzung angesprochen (Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kultur)“ (Beta-Version des ABV, siehe Anlage R3). Bei der Fortbildung wird auf eine genaue Erläuterung dieser Dimensionen geachtet (siehe Manuskript zur Fortbildung, Modul 1, S. 9-13) und explizit gemacht, dass die Dimension der *Ökologie* zwingend im Bilderbuch enthalten sein muss, damit das Kriterium E1 als (am Rande oder zentral) relevant eingestuft werden kann (ebd., S. 13). Damit soll in erweiterter Perspektive auch eine thematische Verwässerungen des BNE-Empfehlungskatalogs vermieden werden. Die Unterstreichung des Begriffs „Ökologie“ auf dem BNE-Kriterienkärtchen E1 weist auf die Dominanzstellung der Ökologie-Dimension entsprechend dem verwendeten Nachhaltigkeitsbegriff (siehe Kapitel 2.1.2.3 und 2.1.2.4).

Die Codierbesprechungen wiesen auf Inkonsistenzen der Kriteriendefinition zu **E4** (→ Vielfalt / Diversität) hin. Daher wurde die Kriterienzuordnung präzisiert: Auch die Thematisierung von nur *einer einzigen* bedrohten Tier- oder Pflanzenart ist hinreichend, um das E4-Kriterium zuweisen zu können (siehe auch Anmerkungen zu Index *a* in Tabelle 18). Die beiden Erzieherinnen hatten das Kriterium aufgrund ihres Vielfalt-Begriffes so aufgefasst, dass ein Bilderbuch notwendigerweise mehr als eine bedrohte Art behandeln müsste, um eine E4-Kriterien-Relevanz zuordnen zu können. Das Argument, dass auch Bilderbücher diesem Kriterium entsprechen, welche die Bedrohung einer einzelnen Art ins Zentrum stellen, wie z. B. die Wandertaube in *Martha* von Atak (2016), den Aruana in *Der allerbeste Papa* von Menezes und Siems (2012) oder den australischen Beutelwolf im *Der Traum des Tasmanischen Tigers* in Wild und Brooks (2012), konnte in der Codierbesprechung plausibel gemacht werden. In der Fortbildung der Praktikabilitätsstudie wurde in Modul 5 im Trainingsdemo zur Bilderbuchbeurteilung für das Werk *Jacky. Ein Orang-Utan sucht den Dschungel* von Koschier (2012) auf dieses Kriterienverständnis explizit herausgestellt (siehe Manuskript zur Fortbildung, Modul 5, S. 5 f.).

Im Verständnis des BNE-Kriterium **E5** (→ Interdisziplinarität) zeigte die Codierbesprechung z.T. eine Ausweitung des Begriffes der Interdisziplinarität ohne Bezüge zu Nachhaltigkeitsthemen, so dass die eigentlich anvisierte interdisziplinäre Betrachtung des Sachgegenstandes in ihrer Verschränkung mit Nachhaltigkeitsthemen noch stärker akzentuiert werden muss (z. B. Sonnenenergie nicht nur aus physikalischer, chemischer oder astronomischer Perspektive [Sachbuch], sondern unter Einbezug von Klimawandel, Photovoltaik, Transformationen im Lebensstil etc. [BNE-Sachbilderbuch]).

In Tabelle 18 wurden zweistufige Divergenzen, welche trotz des Diskurses in der Codierbesprechung nicht angenähert werden konnten, zwar nicht aufgenommen, müssen aber hinsichtlich der Beurteiler-Annäherung für die Beta-Version des ABVs in den Blick genommen werden. Von den drei *nicht* übereinstimmenden Empfehlungseinstufungen konnten nur in zwei Fällen eine Annäherung der Raterurteile erzielt werden (siehe Tabelle 18, Nr. 51 und 57). Für das Bilderbuch *Martha* von Atak (2016) konnte keine Angleichung der Empfehlungseinschätzung erfolgen, da unterschiedliche Auffassungen bestanden, ob in einem Bilderbuch auch verletzte oder getötete Tiere dargestellt werden dürften, sowie darüber, ob der

Abschluss der Geschichte zur ausgestopften, letzten Wandertaube Martha den Kindern zu geringe, motivierende Impulse mitzugeben vermag. Die Rater-Einstufung zur BNE-Empfehlung des Buches (4-4-2) blieb somit unverändert (siehe Tabelle 18, Nr. 1; Zur Detailanalyse inkl. Masterbegründung der Empfehlung von *Martha* siehe Empfehlungskatalog Nr. 1 in Anhang L).

Die kritische Diskussion von Thiele über die Angemessenheit des Begriffs der Kindgemäßheit (2000a, S. 189) wies auf die Problematik einer zu protektiven, tabuisierenden Haltung gegenüber Bildern bzw. Bilderbuchinhalten hin, indem z. B. Themen wie Tod oder Gewalt durch „Ausblenden, Verdrängen und Verweigern solcher Bilder“ (ebd., S. 189) als Schutzmaßnahmen einer behütenden (Bewahr-)Pädagogik vorgenommen werden. Empirische Hinweise über die Verbreitung bewahrpädagogischer Einstellungen im Kontext von Bilderbuchrezension und -auswahl führt Thiele nicht an. Daher wird dieser Aspekt im Zuge der Abschlussbefragung in der Praktikabilitätsstudie integriert (siehe Kapitel 7.7.4. – OFB2, Item D3).

Beim BNE-Kriterium **H3** (→ nachhaltige Nutzung) ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass auch bereits Impulse im Buch zum Schutz der natürlichen Vielfalt bzw. der nachhaltigen Ressourcennutzung genügen können, um eine Zuordnung vornehmen zu können. D.h. es müssen nicht zwingend ganz konkrete Handlungsanweisungen im Buch expliziert sein. Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten und potenzielle Einflussmöglichkeiten eine nachhaltigen Nutzung sind somit ausreichend, um die BNE-relevante Motivierung der Rezipienten anregen zu können.

Zusammenfassend führten die Codierbesprechungen zu den 16 Erprobungsbilderbüchern zu wichtigen Verbesserungshinweisen für die Beta-Version des ABVs und dem Zuschnitt der geplanten Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte. Ergänzend zu den dargelegten Aspekten wurde deutlich, dass für die Akzeptanz in der elementarpädagogischen Praxis nach Vereinfachungsmöglichkeiten des Verfahrens gesucht werden sollte. Die Einarbeitung in die umfangreiche Themenliste und das mehrschrittige, konditionale gestaffelte Beurteilungsverfahren könnten nach Einschätzung der beiden Erzieherinnen zu einer Überforderung der Zielgruppe führen (Zeitaufwand, Umfang der Materialien und Erläuterungen, sehr hoher Differenzierungsgrad vs. praktischer Nutzen).

Daher werden für die Praktikabilitätsstudie weitere praxisbezogene Vereinfachungen, gestützt durch statistische Analysen zum Inhaltsindex und zum ABV inkl. der Relevanz der 20 BNE-Kriterien im elementarpädagogischen Kontext, vorgenommen (siehe Kapitel 5.3, 6.3 und 6.4) und Maßnahmen zur Steigerung der Praktikabilität der eingesetzten Instrumente und Materialien ergriffen.

#### **5.1.4 Methodische Restriktionen bei der Quantifizierung des Bildgehaltes**

Für das ABV ist im ersten Schritt die Analyse des (global betrachteten) Quantifizierungsumfangs hinsichtlich im Buch enthaltener Nachhaltigkeitsthemen relevant, um zu entscheiden, ob das Bilderbuch überhaupt in den weiteren Analyseprozess aufgenommen wird (ab 25 % der Thematisierung) oder als nicht ausreichend BNE-relevant exkludiert wird (zu marginale Thematisierung, sog. Feigenblatt-Thematisierung oder ein Buch ganz ohne BNE-Relevanz). Die Quantifizierung des nachhaltigkeitsrelevanten Schrifttextes pro Seiten bzw. Doppelseite eines



Bilderbuches ist dabei in zufriedenstellender Genauigkeit zu bewerkstelligen, wie exemplarische Detailanalysen in der prozentualen Gegenüberstellung BNE-relevanter bzw. irrelevanter Inhalte gezeigt haben. Bei der exemplarischen, differenziert ausgearbeitete Analyse zu *Tierwanderungen* von Unwin und Desmond in Anhang N) konnte die seitenweise Quantifizierung zum Einbezug bzw. zur Auslassung der BNE-Thematisierung umgesetzt werden, und auch in anderen Bezügen zum Begründungszusammenhang für die Aufnahme oder den Ausschluss von Werken wurde auf solche prozentualen Angaben rekuriert. Dabei wurden zwar auch die Analysen der Bilder einbezogen, allerdings auf einem eher ungenauem Niveau (z. B. auf wieviel Prozent der Doppelseiten eines Werkes werden BNE-Themen bearbeitet?).

Eine wesentlich exaktere Analyse des Bildgehaltes wurde am Beispiel des tiptoi-Bilderbuches *Entdecke den Regenwald* von Friese und Ebert (2016) umgesetzt. Dort wurden alle Bildstellen, denen digitale Codes für die Audiospuren hinterlegt sind, hinsichtlich der „dahinterliegenden“ Aussagen auf BNE-Bezug überprüft. So konnten prozentuale Anteile pro Doppelseite genau bestimmt werden. Doch auch dieser Ansatz weist zwei Restriktionen auf: (1) Diese Analyse ist davon abhängig, wie viele Bildelemente pro Doppelseite von Seiten des Verlags mit digital eingearbeiteten Informationscodes versehen werden. Es lassen sich auf den Doppelseiten un schwer weitere Bildelemente finden, die in dieser methodischen Herangehensweise nicht beachtet werden. Dennoch, der Ansatz der Quantifizierung von Bildelementen pro Doppelseite wäre ein Weg in die intendierte Richtung. (2) Die Analyse bezüglich der BNE-Gehalte erfolgte dann aber nicht mehr über die Bildebene, sondern anhand des Transskriptes des (gesprochenen) Schrifttextes, eine wirkliche Überschreitung auf die Bildebene ist noch nicht gelungen. Das Grundproblem der Transformation des ikonischen (empirischen) ins numerische Relativ ist damit nicht wirklich gelöst.

Verkompliziert wird die Bildgehalt-Quantifizierung durch den unabschließbaren Sinnbildungsprozess bei der Rezeption von Bilder(büchern), zumal den hier betrachteten ästhetisch und inhaltlich qualitativ anspruchsvollen Werken, worauf mehrfach hingewiesen wurde. Der iterativ-hermeneutische Prozess in der Bedeutungskonstitution des Rezipienten, welcher auch den fachlichen Erschließungsprozess eines Werkes betrifft (Doonan, 1993) und die analytische Mehrperspektivität der Annäherung an den Forschungsgegenstand Bild(erbuch) (Thiele, 2000a) umreißen die Komplexität eines solchen Vorhabens. Allein ein Blick in die Subkategorien der Analyse Kriterien für das Bild ([v231\_sti] bis [v233\_bil], [v241\_lay]; siehe Anhang F) dokumentiert die Vielschichtigkeit der Probleme, z. B. über den Einsatz von Bildstilen, Farben oder symbolischen Attributen bis hin zur Schriftbildlichkeit zu Quantifizierung BNE-relevanter Aussagen zu gelangen

In der qualitativ geprägten Methodologie wurde die späte Hinwendung zur methodisch basierten Bildanalyse im Zuge des ‚pictural turn‘ (Mitchell, 1994) moniert, die durch die „Eigensinnigkeit von Bildhaftigkeit, von Ikonizität“ (Bohnsack, 2011, S. 18) zusätzlich verschärft wurde. Qualitative Ansätze (z. B. in Folge von Panofsky, 1975 und Imdahl, 1994) weisen darauf hin: „Die Besonderheit und Eigensinnigkeit des Bildes im Unterschied zum Text, d.h. die Besonderheit der bildhaften, der ikonischen Zeichen, entscheidet sich auf der denotativen Ebene“ (Bohnsack, 2011, S. 20). Dies meint: Bilder zeigen auf einer analogen Ebene (z. B. einen

Baum), was die Wortsprache so nicht vermag. Auf der nächsten Ebene kommt die Sinndeutung auf der Basis des kulturellen Vorwissens hinzu (z. B. der Baum wird als Roteiche erkannt, als Neophyt oder als symbolischer Stammbaum des Lebens nach Darwins Evolutionstheorie etc.). Die neuere qualitativ orientierte Bildforschung betont, dass eine rein formale Bilderschließung nicht umfassend genug ist, den Sinngehalt zu destillieren (ebd., S. 22), sondern durch eine komparative Analyse, wie es der Kunstgeschichte verortet ist, erweitert werden muss. Eine Quantifizierung ist hier allerdings nicht entwickelt.

Auch das Fehlen von Bildern, die Leerstellen, sind für die quantifizierende Analyse von Bedeutung. Als ein neues Forschungsfeld ist seit einigen Jahren die bislang kaum analytisch untersuchte Rolle der „Page breaks als Leerstellen bei der Bilderbuchrezeption“ (Volz & Schröder, 2016, S. 129) hinzugekommen, also der interpretationsbedürftigen Leerstellen, die im Zuge des Umblättern von Bilderbuchseiten entstehen. Auch diese sind für die Bildanalyse nicht unerheblich: Was wird nicht auf Bildern gezeigt und ist dennoch - gerade als Leerstelle - präsent? Und wie wird dem Rezipienten zusätzlich vor dem Umblättern eine narrativ oder inhaltlich relevante ‚Konstruktionsleistung‘ abverlangt bzw. zumindest angeregt? Bei manchen der hier analysierten Bilderbüchern, die mit mehreren Panels pro Doppelseite arbeiten – besonders intensiv z. B. in *Das rote Trikot. Eine afrikanische Reise* von Victor (2016) –, stellen sich die gleichen Fragen in Bezug auf den Hiatus (Krichel, 2020), den Leerraum zwischen den Panels als ‚Aussageraum‘. Volz und Schröder resümieren zum Forschungsstand: „Da es an einer Systematik der Page breaks fehlt, ist auch die naheliegende Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Gestaltung der Page breaks und der Art der Inferenz- und Sinnbildung letztlich (noch) nicht zu beantworten“ (2016, S. 145).

Zusammengefasst muss es angesichts dieser offenen Fragen eine perspektivische Aufgabe einer quantitativ orientierten Bilderbuchforschung werden, das methodische Instrumentarium für die Bildanalyse zu erweitern.

## 5.2 Ergebnisdiskussion

### 5.2.1 Die Ergebnisabhängigkeit von Sample und Untersuchungszeitraum der Rezensionsanalyse

Im Überschneidungsbereich der Methoden- zur Ergebnisdiskussion steht die Frage der Abhängigkeit der Ergebnisse von dem gewählten Analysesample der ausgewählten Rezensionsmedien und -organen und dem gesetzten Analysezeitraum. Hätten sich die heterogenen Thematisierungen von *nie* bis *sehr häufig* der verschiedenen Themenfacetten des BNE-Inhaltsindex (siehe Fo\_A1.1; Fo\_A2) anders verteilt (und wenn ja, wie), wenn weitere Rezensionsmedien einbezogen oder ein gänzlich anderes Sample an Rezensionsorganen gewählt worden wären? Dieser Frage müsste durch Anschlussstudien nachgegangen werden. Wichtig ist daher, stets die Begrenzung der Aussagen über die ermittelten Thematisierungshäufigkeiten (siehe Kapitel 4.1.3) in Bezug auf das definierte Sample im Blick zu behalten. Die gleiche Argumentation kann auf den gewählten Analysezeitraum der 14 Jahre übertragen werden. Bilderbuchproduktionen spielen sich auf einem sozio-kulturellen und politisch-ökonomischen Gesamthintergrund ab und es ist zu fragen, wie sich ein verlagertes Analysezeitraum auf das Ergebnis der Themat-

sierungshäufigkeiten ausgewirkt hätte. Dass globale Ereignisse oder regionalpolitische Geschehnisse mit Breitenwirkung mittelfristig auch Niederschlag im KJLit-Sektor finden können, dies illustriert bereits die Historie und der Streit um den Preis zu Pausewangs *Wolke* (1987). In jüngerer Zeit wäre hier an den Tsunami-bedingten Reaktorunfall in Fukushima am 11. März 2011, an die Kehrtwende der US-amerikanischen Klimapolitik nach der Einführung von D. Trump ins Präsidentenamt am 20.01.2017 oder an die Waldbrände im Amazonasgebiet im Jahre 2021 unter dem brasilianischen Präsidenten Bolsonaro<sup>91</sup> zu denken, allesamt geo- oder weltpolitische Ereignisse enormer Strahlkraft mit Auswirkungen auf auch die Ideengenerierung und publizistische Tätigkeit von Autor:innen und Illustrator:innen im KJLit-Sektor.

Als Beispiel für die durchaus auch kurzfristige Reaktivität des Buchmarktes kann die Fridays for future - Bewegung dienen: Mit der Entstehung und zunehmenden Öffentlichkeitswirkung dieser Bewegung, initiiert durch den Schulstreik fürs Klima ab dem 20. August 2018 (Giannella, 2019, S. 19), resultierten binnen zwei Jahren allein zu Greta Thunberg mehr Bilderbücher als im Vorjahr 2018 im Analysesample zu den 101 Index-Themen *insgesamt* ( $n=3$ ) ermittelt wurden<sup>92</sup>. Allerdings muss dieser Vergleich relativiert werden, da dazu nur die gleichen vier Rezensionsorgane ausgewertet werden dürften, anstelle einer hier vorgenommenen thematischen Stichwortsuche („Bilderbücher Greta Thunberg“) im Internet.

Die in Kapitel 4.1.1 dargelegten Mehrfachnennungen von BNE-relevanten Bilderbüchern im Analysesample von 27.3 % (16 Mehrfachnennungen innerhalb der 58 identifizierten BNE-Bilderbücher) ist in diesem Kontext in Erinnerung zu rufen. Wenn bei unabhängig voneinander agierenden Rezensionsorganen<sup>93</sup> bereits über ein Viertel identischer Bilderbücher als empfehlenswert aus dem umfangreichen Buchmarktangebot filtriert werden, könnte dies zumindest als Hinweis gewertet werden, dass die Thematisierungsergebnisse auch bei anderer Zusammenstellung des Samples der Rezensionsorgane nicht völlig divergierend ausfallen würden. Allerdings bleiben dies solange hypothetische Aussagen, bis über eine vergleichende Sample-Studie oder eine Totalerhebung aller im gleichen Zeitraum publizierten Bilderbücher statistisch belastbare Vergleichsdaten zur Verfügung stehen. Damit stünden kontrastierbare, quantitative Außenkriterien zur Verfügung. Generell war es schon allein aus Ressourcengründen nicht das Ziel dieses Forschungsprojekts, eine Totalerhebung aller Bilderbücher im Analysezeitraum zu realisieren<sup>94</sup>. Mit dem Einbezug mehrerer Rezensionsquellen und der gut ein Viertel umfassenden Mehrfachnennungen kann tendenziell zwar keine Sättigung im Suchprozess, aber

---

<sup>91</sup> ARD-aktuell / Tagesschau.de (02.07.2021)

<sup>92</sup> Beispiele von Bilderbüchern zu Greta Thunberg: Camerini, 2019; Hecking et al., 2019; Tucker & Persico, 2019; Vegara & Weckmann, 2020.

<sup>93</sup> Zu beachten ist die gemeinsame Organisationsstruktur von Baobab, FW und Kolibri in Anhang C)

<sup>94</sup> Als Anhaltspunkt mit dem damit verbundenen Recherche- und Analyseaufwand sei exemplarisch für das Jahr 2015 auf die Anzahl von 9081 Novitäten auf dem KJLit-Segment (exkl. Neuauflagen) verwiesen (R. Grubert in: Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (GFJF), Frankfurt a. M. von 2017, S. 216). Dieser exakte Wert liegt sogar etwas über den gerundeten Werten in den Broschüren der NomDJLitP (z. B. in NomDJLitP von 2014 ist vermerkt: „Jedes Jahr erscheinen rund 8.000 neue Kinder- und Jugendbücher in deutscher Sprache“; Manuela Schwesig, 2014).

wenigstens – vorsichtig formuliert – ein tendenzielles Dekrement im Entdeckungsprozess weiterer BNE-Bilderbuch vermutet werden.

### 5.2.2 Quantitative Vergleichshorizonte zur BNE-Themenanalyse

Für die Diskussion der quantitativen Ergebnisse der Inhaltsthematisierungen sind zwei Perspektiven nutzbar: Beim intrathematischen Vergleich werden Häufigkeitsunterschiede zwischen den Subkategorien innerhalb des Themas Nachhaltigkeit in Bilderbüchern betrachtet. Aufschlüsse und Relativierungen können aber auch durch themenübergreifende Vergleiche, mit anderen Themenkomplexen oder -feldern, gewonnen werden (z. B. Behinderung, Freundschaft, Tod, Flucht oder Familie).

#### Intrathematische Diskussion

Die Analyse der Thematisierungshäufigkeit der Index-Themen in Kap. 4.1.3 (siehe Abbildung 17 und 18) hatte ergeben, dass es zwar einen geringeren Anteil von *häufig* (11.4 %) und *sehr häufig* (2.9 %) einbezogenen Themen gab, jedoch ein Großteil der Themenaspekte *selten* oder *nie* thematisiert wurden (zusammen 70.5 %). Auch der Anteil gelegentlicher Thematisierung war gering (15.2 %). Betrachtet man das thematische Zentrum der häufigsten Thematisierungskategorien, hier die Trias von Artensterben bzw. Artenschutz (28-mal), Lebensstil (17-mal) sowie Umwelt- und Naturschutz (19-mal), kann partiell von einer Dominanz der ökologischen Dimension bzw. von einem tendenziellen Verharren in Kategorien der Umweltbildung oder der ökologischen KJLit gesprochen werden. Dabei stehen weitgehend Tiere oder Lebensräume (Ökosysteme) im Fokus, Pflanzen als bedrohte Gruppe spielen eine weit untergeordnete Rolle<sup>95</sup>. Allerdings könnte die sehr häufige Bezugnahme auf den *Lebensstil* als Indiz eines Umdenkens interpretiert werden, da hierdurch zunehmend auch soziale / kulturelle und (seltener) ökonomische Überlegungen in den Nachhaltigkeitsdiskurs der Bilderbücher Eingang finden. Dennoch: Insgesamt werden z.T. drastische Unterschiede in der Häufigkeit der Thematisierung ersichtlich, wonach selbst zentrale Themenfacetten zur Nachhaltigkeit (Antarktis, Treibhauseffekt, Energie/-verbrauch, Sonnen- oder Windenergie, Fragen von Fair Trade) Seltenheitswert im Analysesample aufweisen. Selbst Themen wie Armut (0-mal) und Gerechtigkeit (1-mal), Plastikmüll (2-mal), Wasser /-kraft (3-mal) oder Windenergie (1-mal) sind markant unterrepräsentiert, obwohl diese Inhalte ein hohes praxisaffines Bildungspotenzial beinhalten.

Dies erstaunt umso mehr, da diese Themen quasi selbstverständlich zum (traditionell) thematischen Kernrepertoire diverser Angebotsformen in der KiTa gehören (z. B. Österreicher, 2014, S. 133 ff., 369-379; Jaszus et al., 2014; Gartinger & Janssen, 2014a; 2014b) und sich in einer Vielzahl von Erziehungs- und Bildungszielen sowie Praxisanregungen in den elementarpädagogischen Bildungsempfehlungen und Rahmenplänen niedergeschlagen haben (z. B. OP-BW, 2014, S. 124 ff., 148 ff., 166 ff.; Bay-BEP, 2018, S. 165, 265 f., 274, 279-297) und damit auch

---

<sup>95</sup> In *Bäume für Kenia* von Nivola (2015) geht es um die Wiederbegrünung insgesamt, nicht um einzelne Pflanzenarten. Eine artgenaue Betrachtung findet sich in *Geheimnis der Bäume* (Shyam et al., 2008).

ein Pendant in der Verfügbarkeit thematisch passender Bilderbücher zur Unterstützung der Bildungsarbeit erwartet lassen würde. Dem ist trotz der hohen Wertschätzung des Bilderbuches als Bildungsmedium offensichtlich nicht so. Damit zeigt der intrathematische Vergleich im Analyseset des (Empfehlungs-)Katalogs einen erheblichen Anteil unterrepräsentierter Inhalte, was man als BNE-bezogenen Neglect selbst zentraler Nachhaltigkeitsthemen bezeichnen kann. Inwieweit dabei bewahrpädagogische Haltungen im Nachklang der Kindgemäßheitsthese (Thiele, 2000a) mit hereinspielen, indem durch Ausblendungen und euphemistische Darstellungen ein inhaltsarmer pädagogischer Schonraum im Bilderbuchangebot arrangiert wurde, bedürfte dabei gezielter Untersuchung zum Bild des Kindes der verschiedenen Akteure im Bereich der Bilderbuchproduktion.

### **Themenübergreifende Diskussion**

Ohne Vergleichsdaten zu anderen Themen ist es diffizil, die in Kapitel 4.1.1 ermittelten Häufigkeiten von BNE-relevanten Bilderbüchern unter allem Bilderbüchern (bis einschl. 6 Jahre) bewerten zu können. Wie ist der Anteil von 3.7 % BNE-bezogener Werke (siehe Tabelle 6) zu bewerten? Mangels Vergleichsstudien im Themenfeld der BNE wurde eine Recherche nach quantifizierenden Vergleichshorizonten zu anderen Themenkomplexen im Bilderbuch unternommen, die zumindest für ein paar Themenkomplexe quantitativ orientierte Themenanalyse erbrachte.

Themenfeld Tod und Sterben: „Das Thema *Tod und Sterben* hat in der KJL eine lange Tradition, die bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. [...] Vor allem in den letzten Jahren ist ein enormer Anstieg an Titeln auf dem Buchmarkt zu verzeichnen, insbesondere im Bereich des Bilderbuchs“ (Josting, 2010, S. 2). Josting führt diesen Trend darauf zurück, dass „Tod und Sterben in unserer Gesellschaft in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend an den Rand des Lebens, ja geradezu tabuisiert wurden“ (ebd., S. 2) und über das Medium des Bilderbuchs ein Angebot für Erwachsene für den Dialog mit den Kindern entstand, das geeignet ist, die „eigene Sprach- und Hilflosigkeit zu überwinden“ (ebd., S. 2). Einen differenzierten quantitativen Vergleichshorizont zum Nachhaltigkeitsthema bietet die Dissertationsschrift von Margarete Hopp zum Thema „Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945“ (2015) an. Bereits in Vorarbeiten zu diesem Forschungsthema stellte Hopp fest, dass dieses Thema seit den 1980er Jahren sehr präsent ist und ab dem Jahr 2009 durch eine Vielfalt an Themenvariationen auffällt (Hopp, 2010, S. 24). Zwar sind „verklärte und bewahrpädagogische Einstellungen zu dem, was Kinder brauchen bzw. was ihnen zugemutet werden kann, immer noch verbreitet“ (ebd., S. 23), doch die Auswirkungen der „Veränderung des Kindheitsbildes und der Öffnung der Kinder- und Jugendliteratur für die problematischen Seiten des Kindseins“ (ebd., S. 23) haben - zeitgleich zur ökologischen Epochenschwelle der beginnenden 1970er Jahre bzw. der sog. realistischen Wende der KJLit (Hopp, 2015, S. 159) - zu einer „breiten Palette der Darstellung verschiedenster Betroffenheiten“ (ebd., S. 30) im Themenfeld *Sterben und Tod* geführt.

Hopp recherchierte für den Untersuchungsraum von 1945 bis 2011 ein Textkorpus von 247 deutschsprachigen Bilderbüchern zum Thema Sterben, Tod und Trauer. Eine prozentuale Bestimmung zu dem von ihr analysierten Gesamtkorpus, ggf. unterteilt in die verschiedenen, von ihr ausgewerteten Verzeichnisse (insbesondere alle in der Deutschen Nationalbibliothek verzeichneten Bilderbücher, aber auch weitere Datenquellen; Hopp, 2015, S. 149 f.) gibt Hopp

jedoch nicht an, so dass ein genauerer Vergleich mit den BNE-bezogenen Ergebnissen hier nicht möglich ist. Zudem ist zu bedenken, dass Hopp einen anderen Zugang zur Selektion des themenspezifischen Bilderbuchkorpus gewählt hatte, nämlich über „die Gesamtheit der deutschsprachigen, in das Verzeichnis der Deutschen Nationalbibliothek aufgenommenen Bilderbücher“ (ebd., S. 149), was mit dem hier gewählten Vorgehen eines bereits vorselegierten Analysesamples (Korpus der verwendeten Rezensionsorgane und -medien) nicht in direkter Weise vergleichbar ist<sup>96</sup>. Bei Hopp finden sich auch keine thematisch übergreifenden quantitativen Vergleiche, die ggf. weiteren Aufschluss als Vergleichshorizont bieten könnten. Der von Hopp ermittelte Wert von 141 Bilderbüchern zum Thema Tod im 10-Jahreszeitraum von 2002 bis 2011 kann somit nicht direkt zu den Werten der Nachhaltigkeitsthematisierung in den Bilderbüchern des gleichen Zeitraums verglichen werden<sup>97</sup>, weist aber dennoch auf den Trend der Enttabuisierung des Buchmarktes gegenüber neuen, problemorientierten Bilderbüchern zu diesem Thema hin: „Seit der Jahrtausendwende boomt das Thema und erreichte 2010 mit 18 Titeln und einem breit aufgestellten motivischen Spektrum, 2011 mit noch 17 Veröffentlichungen, seinen vorläufigen Höhepunkt“ (Hopp, 2015, S. 160) und nahm tendenziell in den beiden Folgejahren wieder ab. Inwiefern sich der Höchstwert von 2010 als „vorläufiger Höhepunkt, möglicherweise auch Scheitelpunkt“ (ebd., S. 160) erweist, kann allerdings erst die Analyse der weiteren Jahre zeigen.

Betrachtet man die Trendentwicklung von Hopp mit dem hier gewählten, wesentlich engerem Zeitfenster, so ergibt sich als Parallele eine markante Zunahme von themenspezifischen Werken. Bei den Auswertungen von Hopp müsste allerdings eine publikationsbedingte Korrektur vorgenommen werden, da die absoluten Zahlen auch durch die insgesamt stark angewachsene Publikationszahlen im KJLit-Sektor beeinflusst werden, was angesichts eines von Hopp berichteten „Gesamt-Jahresaufkommens an Papieraufgaben von Bilderbüchern – mit geringen Schwankungen zwischen 2000 und 2011 von 728 auf 1481 Papieraufgaben“ ein nicht unerheblicher Faktor darstellt. Interessanterweise spricht Hopp von einem „vergleichsweise kleinen Korpus von Bilderbüchern zum Thema Tod“ (ebd., S. 160), ohne dies an Referenzdaten zu kontrastieren.

Zusammenfassend ergeben sich aufgrund divergierender Ausgangslagen der einbezogenen Textkorpora keine direkt vergleichbaren, quantitativen Konstellationen. Der markante, gar ‚boomende‘ Zuwachs an Bilderbüchern zum Thema Tod, der von Hopp mit einer veränderten Sichtweise auf Kinder bezüglich der Zumutbarkeit von ‚ernsten‘ Themen einhergeht, spiegelt sich nicht in der verstärkten Rezension von BNE-Bilderbüchern und den darin enthaltenen ernstesten Themen wie Massentierhaltung, Klimaflüchtlinge, Artensterben und Zukunftsbedrohung – oder allenfalls mit einer Verzögerung von etwa 10 Jahren, als Nachhall zum Abschluss

---

<sup>96</sup> Eine Ergänzung zur *Methodendiskussion*: Die Titelei erwies sich bei Hopp (2015) – wie in dieser Studie – für die Buchrecherche als zu unzuverlässig. Auch das „Problem der unzureichenden Verlässlichkeit von Schlagwortungen“ (Hopp, 2015, S. 149) traf gleichermaßen auf die Rechercesituation zur Nachhaltigkeit im Bilderbuch zu, da viel zu viele irrelevante Umweltsachbücher indiziert wurden und zugleich eine unkalkulierbare Dunkelziffer nicht identifizierter Werke verblieben wäre.

<sup>97</sup> Im vergleichbaren 10-Jahreszeitraum, nur um drei Jahre verlagert, wurden in der UN Dekade über die Auswertung der vier Rezensionsorgane (ergänzt um Harms, 2013, Anker & Mayer, 2013 und DfuE) insgesamt 58 Bilderbücher zu Nachhaltigkeitsthemen identifiziert.

der UN Dekade BNE (siehe Abbildung 15). Interessanterweise wurden gerade zu den selten bis nie thematisierten Inhalten *Nutztiere (Massentierhaltung) (Nr. 56)* und *Klimaflüchtlinge (Nr. 40)* nach dem Analysezeitraum Bilderbücher publiziert. Zwei davon wurden in den Anhang U) als Neuerscheinungen ab dem Jahr 2019 aufgenommen (*Pudel mit Pommes* von Lindenbaum, 2018; *Freddy, das Glücksschwein* von Wakonigg & Sohn, 2020).

Themenfeld Judenverfolgung / Holocaust: Ein zweites Themengebiet, zu welchem quantifizierende Analysen der KJLit über längere Zeiträume erhoben wurden, ist das Thema Judenverfolgung / Holocaust in der Zeit des nationalsozialistischen Deutschlands. In den kritischen Analysen von Thiele (2000a) zur Frage, welche Themen in der KJLit und insbesondere im Bilderbuch von den Kindern lange Zeit ferngehalten wurden, dominiert neben den Themen Armut und soziale Not, Krieg und Hunger das Thema Holocaust (S. 163 ff.). „Hier will das Bilderbuch so etwas wie eine pädagogische Schutzfunktion übernehmen“ (ebd., S. 164). Dabei geht es auch um die Darstellungsweise der Themen: „Harmlosigkeit und Beschwichtigung sind die Konstruktionsmerkmale des Bilderbuches, selten Bewußtmachung und Aufklärung. Ursache dieses Mißverhältnisses von der Funktion der Bilderbücher ist die tiefsitzende Angst, Kinder zu früh mit den wirklichen Problemen der Welt zu konfrontieren, sie in ihrer psychischen Entwicklung zu überfordern“ (ebd., S. 164).

Wie wichtig quantitative Aussagen zur inhaltlichen Argumentation und Beschreibung von Entwicklungen in der KJLit sind, weiß auch Jens Thiele. Er rekurriert daher auf Ausstellungsdaten von Rüdiger Steinlein (Berlin 1995: „Ehe alles Legende wird“), in deren Kontext Steinlein „etwa 1000 Titel aus dem Bereich des erzählenden Kinder- und Jugendbuches [erfasste]“ (Thiele, 2000a, S. 170). Diesen 1000 Werken standen genau sieben Bilderbücher zwischen 1945 und 1998 auf dem deutschsprachigen Buchmarkt zum Thema Holocaust gegenüber, also weniger als 1 Prozent in 54 Jahren (zum Vergleich: 3.7 % BNE-Bilderbücher im 14-Jahres-Zeitraum dieser Studie) bzw. im Durchschnitt ein bis zwei Bilderbücher pro Jahrzehnt. „Daß eine ganze Buchgattung an dem kollektiven Trauma des Holocaust 40 Jahre lang vorbeiblickte, läßt sich nur [...] aus der historischen Besonderheit des Bilderbuches als behütetes Medium und seiner bildnerischen Sprachlosigkeit gegenüber Themen wie dem Holocaust begreifen“ (Thiele, 2000a, S. 171). Weitergehende quantitative Analysen zum Thema Holocaust werden in Thiele (2000a) nicht dargelegt.

In der Sammelrezension zum Thema „*Holocaust* in neuen Bilderbüchern“ verweist Annika Joosten darauf, dass sich seit der hochkontroversen Auseinandersetzung um die Zumutbarkeit der Holocaust-Thematik für Kindergartenkinder bzw. dessen Einbezug in das Bilderbuch Ende der 1980er Jahre viel verändert hat: „Die Gattung Bilderbuch hat sich weiterentwickelt und auch schwierigen Themen des kindlichen Sozialisations- und Bildungsprozesses die Tür geöffnet. In den letzten zwei Jahrzehnten sind über zwanzig Bilderbücher erschienen, die auf unterschiedliche Art und Weise einen Beitrag zur Vermittlung des Nationalsozialismus leisten“ (2011, S. 71). Allerdings benennt Joosten weder ihre Datengrundlage, noch weist sie genauer auf Trends innerhalb des angegebenen Analysezeitraums hin, sondern stellt „vier aktuelle, repräsentative Werke vor“ (ebd., S. 71). Eine Vergleichsmöglichkeit ist hierdurch nicht gegeben.

Deutlich ausdifferenzierter sind die quantitativen Analysen von Günter Lange zur „Zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur“ (2000). Neben weiteren Themen werden unter diesem Sammelbegriff auch die Themen Nationalsozialismus, Widerstand, Judenverfolgung und Holocaust in ihrer Thematisierungshäufigkeit über mehrere Jahrzehnte hinweg ausgewertet. Er referiert verschiedene quantitativ angelegte Untersuchungen. Die Dissertationsarbeit zur Aufarbeitung der NS-Epoche im fiktionalen Jugendbuch von Otto (1981) ergab u.a., dass das Thema *Flucht und erste Nachkriegszeit* mit 48 % am intensivsten aufgearbeitet wurde, gegenüber nur 9 % zur *Judenverfolgung* (Lange, 2000, S. 463). „Die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, so Ottos Fazit, erweist sich insgesamt als äußerst gering“ (Lange, 2000, S. 463). Die Weiterführung der zeitgeschichtlichen KJLit-Forschung durch Lange bis ins Jahr 2000, gewonnen aus der Auswertung von 842 Kinder- und Jugendbüchern, „ergibt eine z. T. auffällig andere prozentuale Verteilung als bei Otto“ (Lange, 2000a, S. 465). Nun umfasste das Thema Judenverfolgung mit 201 Büchern (Mehrfachkategorisierung war möglich) einen Anteil von 23.9 %, der zweithöchste Wert der insgesamt verwendeten 11 Kategorien. Über die Zeit von etwa 1980 bis 2000 verortet Lange mehrere „auffällige Gipfel“ (S. 465). Diese bringt er je nach Jahreszahl mit verschiedenen, äußerst öffentlichkeitswirksamen Filmereignissen zusammen (z. B. dem *Hitler*-Film von Joachim Fest (1977) oder den Spielberg-Film *Schindlers Liste* (1993), oder er verweist auf die Öffentlichkeitswirkung des DJLitP, z. B. für die Preisverleihung zu *Johanna* von Johanna Welsh (1980). Kritisch muss hier angefragt werden, ob anstelle dieser kausalen Betrachtung nicht ebenso auch eine gemeinsame Beeinflussung dieser koinzidenten Ereignisse (Buch, Film, Preisverleihung) durch Drittvariablen vorliegen könnte.

Zusammenfassend zeigen sich in der Gesamtschau immense Restriktionen einer direkten Vergleichbarkeit der eigenen Daten zur BNE-Thematisierung im Analysezeitraum von 2005 bis 2018 mit anderen Themenfeldern. Gründe wie die fehlende Passung der analysierten Zeiträume, die unterschiedliche Ausgangsdatenbasis des Analyseansatzes, die unpräzise bis fehlenden Explikation der quantitativen Befunde oder die Konfundierung der Analyseergebnisse von Bilderbuchdaten mit jenen zu Kinder- und Jugendbüchern verhindert weitgehend die Möglichkeiten der Relativierung und Einordnung der eigenen Analyseergebnisse. Aus den verschiedenen Forschungsprojekten wurden Gründe für die aufgezeigten Trends dargelegt, zu meist langjährige Ausblendungen und später Zuwächse bei den lange Zeit tabuisierten Themen, die dem Muster nach – bei aller Vorsicht des erschwerten Vergleiches – dem hier festgestellten Neglect zahlreicher Nachhaltigkeitsthemen ähnlich kommt.

Auf singuläre (Hinter-)Gründe solcher Trends zu schließen, wie z. B. bei Lange (2000), wird hier bewusst aufgrund des dargelegten, vielschichtigen Bedingungsgefüges verzichtet, wenngleich es dem Bedürfnis nach „Erklärung“ erkannter Trends entlang der Zeitskala entgegenkommen mag. Denn es liefert allenfalls hypothetisch-argumentative, aber keinen empirischen Beleg eines Zusammenhangs des Bilderbuch-Anstiegs (genauer: der Rezensionen dazu) mit der UN Dekade BNE. Aus dieser Perspektive stellt die hier dargelegte Themenanalyse zur BNE im Analysezeitraum zwar einen Vergleichshorizont für spätere Forschungsarbeiten bereit, muss aber selbst weitgehend auf diesen Orientierungs- und Interpretationskontext verzichten.



### 5.3 Fazit bezüglich der Forschungsfragen von Teil A und Folgerungen für die Praktikabilitätsstudie

Zusammenfassend liegen für die Forschungsfragen zu Teil A folgende Resultate vor:

- Fo\_A1: Ein Inhalts-Index mit 105 Themenfacetten wurde entwickelt (deduktiv mit induktiver Erweiterung) und am Datenmaterial erprobt. Das Instrument erfüllt die erforderlichen Kriterien (exklusive der Exklusivität, wie diskutiert).
- Fo\_A2: Die Untersuchung der Thematisierungsfrequenzen der einzelnen Themen enthüllte überraschenderweise eine äußerst heterogene Thematisierung: Wenige Präferenzthemen stehen vielen Neglect- bzw. Tabuthemen oder selten beachteten Themen gegenüber.
- Fo\_A3: Es ließ sich, ausgehend von einem spärlichen Angebot von Bilderbuchwerken zu Beginn des Analysezeitraums, ein leichter Trend in der Zunahme nachhaltigkeitsbezogener Bilderbücher bis gegen Ende und verstärkt nach dem Abschluss der BNE-Dekade aufzeigen. Eine Anschlussuntersuchung müsste die Weiterentwicklung analysieren, zumal durch die Fridays for Future-Bewegung und weitere, jüngere BNE-relevante Ereignisse überregionaler Bedeutung (z. B. Bienen- / Insektensterben oder Waldbrände in Amazonien) mit weiteren Effekten zu rechnen wäre.
- Fo\_B1: Mangels adäquater Verfahren zur BNE-sensitiven Bilderbuchanalyse wurde ein neues Instrument entwickelt (Alpha-Version des Analyse- und Beurteilungsverfahrens [ABV]) und erprobt. Dazu wurden aus der BNE-Forschung und Praxis relevante BNE-Kriterien zusammengestellt und ein transparent strukturiertes Verfahren entwickelt, das auf eine intersubjektive, verlässliche Identifikation BNE-relevanter Bilderbücher hinzielt.
- Fo\_B2: Im Zuge der Anwendung des ABVs resultierte, bezogen auf das Analyseset der Rezensionsorgane und -medien, ein (Empfehlungs-)Katalog für BNE-spezifische Bilderbücher. Er ist innovativ und hinsichtlich der zugrunde gelegten Kriterien, auf dem Hintergrund der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse und dazu affiner Konzepte, transparent ausformuliert. Für die elementarpädagogische Praxis steht damit ein Katalog abgestufter Empfehlungseinschätzungen bereit, der aus der Aufeinanderfolge von Beschreibung und Beurteilung einen transparenten Nachvollzug des abschließenden Urteils ermöglicht. Die Aufnahme und der Ausschluss von Bilderbüchern in den Katalog unterliegt einem konditional gestaffelten, transparentem Prozedere, das ohne Schematismus die Offenheit für die buchspezifischen Besonderheiten bewahrt. Dabei sind die Kriterien der Wissenschaftsbasierung und methodischen Kontrolle des Vorgehens umgesetzt.
- Fo\_B3: Die komparative Analyse themengleicher (Sach-)Bilderbücher erwies eine sehr divergente Beachtung der Nachhaltigkeitsthematik in den fünf ausgewählten Themen. Dies impliziert die praxisbezogene Aufgabe, den Fachkräften methodisches Handwerkszeug an die Hand zu geben (Hier: das ABV), um aus dem kaum noch überschaubaren Bilderbucheangebot eine qualitativ befriedigende Auswahl zu treffen. Neuer-scheinungen sind den Vergleichsanalysen zur Folge keinerlei Garantie für die Integration nachhaltigkeitsbezogener Hinweise oder gar Schwerpunktsetzungen.

- Fo\_B5: Mittels einer Pilotstudie zur Beurteiler-Übereinstimmung wurde das Ausmaß der Urteilskonkordanz empirisch erfasst sowie Optimierungs- und Vereinfachungsmöglichkeiten für die Beta-Version des ABVs eruiert. Die Übereinstimmungs- bzw. Reliabilitätswerte werden angesichts der Komplexität des Mediums Bilderbuch und des unabschließbaren Sinnerschließungsprozesses qualitativ anspruchsvoller Bilderbücher (Stichworte: Komplexitätserhöhung durch zwei Codesysteme, Intermodalität, Quantifizierungsprobleme des Ikonotextes) als hinreichend für den praktischen Einsatzkontext gesehen, wenngleich das Erreichen noch höherer Konkordanz der Urteile ein zukünftiges Forschungs- und Optimierungsthema bleiben wird. Das adaptierte BNE-Kriterienset wird auf Basis der empirischen Erprobung der Pilotstudie für die Beta-Version des ABVs überarbeitet und weiter erprobt.

Für die Adaption der Analyse-Instrumente zur Erprobung in der Praktikabilitätsstudie lassen sich aus der vorangegangenen Methoden- und Inhaltsdiskussionen folgende Eckpunkte ableiten:

### **Folgerungen zum Themenindex (105 Inhaltsfacetten)**

Für die inhaltliche Analyse von Bilderbüchern benötigen die Fachkräfte ein Instrumentarium, das einerseits der umfassenden Themenpalette zur Nachhaltigkeit gerecht zu werden vermag und andererseits eine hohe Praktikabilität, z. B. einfache Nutzung und hohe Orientierungsqualität bietet. Dabei muss die Forderung nach einer disjunkten Kategorisierung bzw. die Beachtung der Exklusivität in Zuge der Neukombination der relevanten Inhalte beachtet und die in der Primärversion des Inhaltsindex verfahrensbedingt „eingehandelte“ hierarchische Konfundierung der 105 Inhaltsaspekte eliminiert werden. Hinsichtlich der Beachtung des Exhaustivitätskriteriums ist zu beachten, dass selten oder nie thematisierte Begriffe nicht kurzerhand gestrichen werden sollten. Denn diese Neglect-Themen weisen auf die fehlende oder zu marginale Thematisierung hin, ohne die Relevanz der Themen für die BNE zu negieren. Vielmehr ist es wichtig, diese relevanten Themen auch im Erprobungsinstrument der Praktikabilitätsstudie fortzuführen und damit für künftige Veränderungen im Bilderbuchangebot zur BNE und für die Nachhaltigkeitssensibilisierung der frühpädagogischen Fachkräfte weiterhin zur Verfügung zu stellen. So weit als möglich sollen aus Gründen der Nutzerfreundlichkeit Möglichkeiten der moderaten Reduktion von Inhaltsstichworten sondiert werden, was der Praktikabilität dient und den Forderungen des Exklusivitätskriteriums entspricht. Aus der Pilotstudie zur Beurteiler-Übereinstimmung wurde rasch ersichtlich, dass die Treffergenauigkeit für die identische Themenbestimmung bei einem solch umfangreichen Themenkatalog nicht zu erwarten ist. Für die Praxis ist diese Konkordanz in inhaltlichen Detailbestimmungen allerdings auch nicht erforderlich, vielmehr wird angenommen, dass für die Fachkräfte gröbere inhaltliche Orientierungsraster (Themenkategorien) von größerem Nutzen wären. Daher wird ein Konzept zur Strukturierung und Reduktion der 105 Inhaltsbegriffe entwickelt.

### **Folgerungen zum ABV (Beta-Version)**

Als zentrale Folgerung aus der statistischen Analyse und inhaltlichen Argumentation in Kapitel 5.1.2 resultiert die Reduktion der bislang 20 BNE-Beurteilungskriterien auf 12 Kriterien in

homogener Verteilung auf die drei Kompetenzdimensionen (Erkennen, Bewerten, Handeln). Die intendierte Komplexitätsreduktion des ABVs wird durch weitere Maßnahmen ermöglicht, welche sich aus den Anregungen der Codierbesprechungen in der Pilotstudie ergeben haben: Das Reglement der Dreiklangs-Bedingungen wird nicht mehr in die Beta-Version des ABVs aufgenommen und die Empfehlungskategorien werden von vier auf drei Kategorien unter Streichung der Kategorie *bedingt empfehlenswert* vereinfacht. Als Kompensation der darin enthaltenen Differenzierungs-ideen wird eine Joker-Regelung eingeführt, welche eine Höherstufung von zunächst für BNE-Zwecke nicht-empfehlenswerte Bilderbücher ermöglicht. Die Details der neuen Vorgehensweise wird in der Beschreibung der vereinfachten Prozedur des ABVs (Beta-Version) in Kapitel 6.4 dargelegt. Dort wird zudem auf der Basis weiterer statistischer Analysen ausgeführt, ob im Schritt 1 des ABVs eine eher qualitativ-globale oder quantitative Einschätzung (mittels der bisherigen Quartils- und Interquartil-Cut-offs) implementiert werden soll. Hinzu kommt das Einpflegen der verschiedenen Hinweise zur Präzisierung der BNE-Kriterien-Definitionen in den Materialien für die Erzieher:innenfortbildung.

Insgesamt ist die Reduktion des zeitlichen Aufwandes bzw. der Komplexität der zu entwickelnden Instrumente mit Blick auf die effektivere Nutzbarkeit und Akzeptanz in der fröhpädagogischen Praxis von hoher Priorität. Im Feedback der beiden Fachkräfte aus der Pilotstudie zur Beurteilerübereinstimmung wurde dies als eine wesentliche Anregung herausgestellt.

## Teil B: Empirische Praktikabilitätsstudie zur Nutzbarmachung von Bilderbüchern zur BNE in der elementarpädagogischen Praxis

Teil B dieser Arbeit wird als *empirische Praktikabilitätsstudie* bezeichnet. Im Kern geht es dabei um die erfahrungsbasierte Überprüfung der Praktikabilität der entwickelten Instrumente in ihrer praxisbezogenen Anwendung durch die elementarpädagogischen Fachkräfte im Rahmen einer eigens dazu konzipierten Fortbildung. Die Instrumente zur Bilderbuchanalyse und -beurteilung werden also einem ‚Praxistest‘ unterzogen, um das Ausmaß ihrer praktischen Bewährung nach Einschätzung der relevanten Zielgruppe zu ermitteln und Verbesserungs- bzw. Optimierungsmöglichkeiten aus den Ergebnissen zu generieren. Im Unterschied zu den in Kapitel 2.4 beschriebenen Konzepten zu Empfehlungslisten und Beurteilungskriterien in der KJLit, welche vorrangig hermeneutisch-literaturwissenschaftlich begründet bzw. teilweise auch unbegründet tradierten modi operandi der Bilderbuchbeurteilung folgend zum Einsatz kommen, wird hier eine dezidiert empirische Überprüfung und Absicherung der entwickelten Verfahrensweise vorgenommen. Das Ziel dabei ist die evidenzbasierte Nutzbarmachung von BNE-relevanten Bilderbüchern mittels eines optimierten Analyse- und Beurteilungsverfahrens, welches zu einer transparenten, regelgeleiteten und wissenschaftsbasierten Empfehlungseinschätzung führt. Die gezielte Konfrontation mit den praktischen Erfahrungen und den daraus hervorgehenden Rückmeldungen der potenziellen, künftigen Nutzer dienen zur praxisbezogenen Qualitätsoptimierung der Instrumente und Materialien.<sup>98</sup>

Nach der Darlegung des hier zugrunde gelegten Begriffs von Praktikabilität werden die verschiedenen konzeptionellen Eckpunkte aufgezeigt, die für die Ausgestaltung der Praktikabilitätsstudie genutzt werden. Für die Studie wurde das Erprobungsformat einer Fortbildung für fröhpädagogische Fachkräfte gewählt, zu dessen konzeptioneller und method(olog)ischer Begründung Erkenntnisse aus der Weiterbildungsforschung und der sozialwissenschaftlichen Evaluationsforschung aufgezeigt werden. Aufgrund der hohen Praxisbezogenheit und Zielrichtung weist die Praktikabilitätsstudie partiell Merkmale der „Praxisforschung“ (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 573) bzw. „Handlungsforschung“ (Gudjons, 2012, S. 7) auf. „Die kommunikative Beteiligung der Betroffenen und die Veränderung der Praxis sind die zentralen Aspekte der Praxisforschung“ (Gudjons, 2012, S. 72) und beide sind für diese Studie bedeutsam, da über quantitative und qualitative Instrumente wie Fragebögen und weitere, dialogisch ausgerichtete Dokumente der Fachkräfte die Datengewinnung vollzogen wird. Insofern ist intendiert, „die Praktiker selbst als Akteure der Forschung einzubeziehen und mit den Ergebnissen zur Veränderung und möglichst Verbesserung der Praxis beizutragen“ (Tenorth & Tippelt, 2012,

---

<sup>98</sup> Im Folgenden sind mit dem Begriff „Instrumente“ alle mit dem Analyse- und Beurteilungsverfahren für Bilderbücher zum Einsatz direkt verbundenen Elemente gemeint (das Verfahren selbst und die dazu erforderlichen Hilfsmittel (der Themenfächer, das vierstufige Verfahren mit seinem Reglement inkl. Dokumentationshilfen und die 12 BNE-Kriterienkärtchen). Als „Materialien“ werden alle weiteren Fortbildungsmaterialien bezeichnet, z. B. Modulinformationen zu BNE-Konzepten, zur narratoästhetischen Bilderbuchanalyse und zu den ausgewählten didaktischen Ansatzmöglichkeiten sowie das Leporello zur Fortbildung. Näheres dazu siehe Kapitel 7.6 und Anhang R).

S. 573). Der Einbezug der Akteure fokussiert dabei allerdings auf die Erprobung der Instrumente und Fortbildungsmaterialien sowie dem ausführlichen Feedback zu inhaltlichen und prozeduralen Aspekten der Fortbildung; das Forschungsdesign selbst wurde hingegen vorgegeben. Es fehlt somit das Spezifikum der vollständigen Übernahme der Rolle von Forschenden, da die Fachkräfte zwar als Erprobende der Instrumente und Materialien zu deren Erforschung beitragen, aber nicht als gleichberechtigte (Mit-)Forschende in einer „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ (Gudjons, 2012, S. 71) in den Gesamtprozess der Praktikabilitätsstudie eingebunden werden. Auch das Forschungsanliegen selbst wurde nicht aus der Praxis heraus generiert, sondern als für die elementarpädagogische Praxis bedeutsam vorausgesetzt. Das Ausmaß des praktischen Nutzens wird dabei als eine Dimension von Praktikabilität selbst zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Auf der anderen Seite werden den Prinzipien der Handlungsforschung folgend im Anschluss an die Studie die „Ergebnisse [...] in die Praxis überführt [...] und die Beforschten [...] an den Ergebnissen beteiligt“ (ebd., S. 71), also ein partizipativer Zuschnitt der Studie realisiert, da die Fortbildungsteilnehmenden die Resultate der Praktikabilitätsstudie, insbesondere den hieraus resultierenden Empfehlungskatalog für BNE-Bilderbücher und das optimierte Analyseverfahren, im Anschluss zur Verfügung gestellt bekommen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Praktikabilitätsstudie ist die Untersuchung didaktischer Ansatzpunkte für die Durchführung von BNE-fokussierten Bilderbuchbetrachtungen mit einer Kleingruppe von Kindern in der KiTa. Dazu wurde ein Teilsample des (Empfehlungs-)Katalogs für BNE-Bilderbücher herangezogen und zwei für die BNE-bezogene Arbeit besonders affine didaktische Zugangsweisen für die Fortbildung der Fachkräfte ausgewählt: Das Konzept des Sustained Shared Thinking (Brodie, 2014; Hopf, 2012; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015) und Ansätze zum Philosophieren mit Kindern (Klauer, 2017; Müller & Schubert, 2011a, 2011b; Schubert, 2012a). Die Adaption dieser Konzepte zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung wird in Kapitel 7.6.2 näher dargestellt.

Leitende Gesichtspunkte aus der empirisch-sozialwissenschaftlichen Evaluationsforschung, die für die Entwicklung des Designs der Praktikabilitätsstudie und für die Auswertung des Praxistests der entwickelten Instrumente und Materialien wichtig sind, werden in Kapitel 6.2.3 aufgezeigt. In Kapitel 6.2.4 werden Impulse aus der innovations- und gestaltungstheoretischen Forschung dargelegt, die zur Entwicklung und Begründung des Forschungsdesigns der Praktikabilitätsstudie wichtig sind.

## **6 Theoretische Grundlagen und vorbereitende Adaptionen**

### **6.1 Zur Verwendung des Begriffs der Praktikabilität im Kontext der Studie**

Die Bereitstellung einer tragenden Begriffsdefinition zur Praktikabilitätsstudie erwies sich nur prima facie als leichtes Unterfangen. Die terminologische Recherche in einschlägigen, sozialwissenschaftlichen Fachpublikationen zu Forschungsmethodologien und empirischen, quantitativen wie qualitativen Studiendesigns mittels Sachregister und – ergänzend – Inhaltsverzeichnissen ergab, dass die Begriffe *Praktikabilitätsstudie* und *Praktikabilität* dort nicht gelistet sind (z. B. Bohnsack, Geimer & Meuser, 2018; Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2011; Bortz & Döring, 2002; Diaz-Bone & Weischer, 2015; Döring & Bortz, 2016; Eid et al., 2017; Flick,

2012; Flick et al., 2015; Mey & Mruck, 2010; Mey & Mruck, 2020; Rost, 2006). Auch eine en passant-Abhandlung im Kontext dazu affiner Forschungskonzepte und Methodologien konnte in den genannten Quellen nicht eruiert werden.

Daher wurde ein alternativer Weg zur Begriffsklärung beschritten: Als Ausgangspunkt wurde eine alltagsprachliche, lexikalische Sondierung der Bedeutungsnuancen von Praktikabilität gewählt. Daran anknüpfend wurden empirische Untersuchungen gesucht, die sich explizit als Praktikabilitätsstudien bezeichneten und deren Begriffsverständnis zur Praktikabilität hinsichtlich einer Passung zur Zielsetzung dieser Studie analysiert. Im dritten Schritt wurden in synoptischer Form die ermittelten Praktikabilitätsdimensionen über alle Fundstellen hinweg zusammengestellt und daraus eine begründete Auswahl und ein passgenauer Zuschnitt zur Zielsetzung der Studie getroffen. Abschließend wurde eine Arbeitsdefinition zur Praktikabilität und zur Praktikabilitätsstudie formuliert, die für die weiteren Forschungsschritte (z. B. Fragebogenkonstruktion, Itemformulierungen) leitend sind.

Diese vier Schritte der terminologischen Klärung werden im Folgenden in komprimierter Weise dargelegt.

### **6.1.1 Begriffsnäherung über terminologische Bedeutungsfacetten**

In erster Näherung meint der adjektivische Terminus „praktisch“ [...] die Praxis, das Tun, das Handeln betreffend; ausübend; [...]“ (Duden Fremdwörterbuch, 2015, S. 861). Sinngemäß bezeichnet das Substantiv „Praktik“ eine „[bestimmte Art der] Ausübung von etwas; Handhabung, Verfahrensweise“ (ebd., S. 861). Das Substantiv „Praktikabilität“ wird von der Duden-Redaktion mit den Begriffen „Brauchbarkeit, Zweckmäßigkeit; Durchführbarkeit“ (2015, S. 861) bezeichnet. Das trennende Semikolon verweist auf zwei Bedeutungskomponenten: Einerseits der ziel- oder nutzungsbezogene Aspekt und andererseits ein handlungsbezogener, umsetzungsfokussierender Gehalt von Praktikabilität, der die Frage nach dem (akzeptablen) Modus Procedendi impliziert. Diese beiden Aspekte spiegeln sich konsequenterweise auch in den Bedeutungsumschreibungen der zugehörigen Adjektive „praktisch“ als „(gr.-lat.): zweckmäßig, gut zu handhaben“ (ebd., S. 861) und „praktikabel“ als „brauchbar, benutzbar, zweckmäßig; durch-, ausführbar“ (ebd., S. 861) wider.

### **6.1.2 Recherchebefunde zu empirischen Praktikabilitätsstudien**

Im zweiten Schritt wurden Studien recherchiert, die explizit den Terminus ‚Praktikabilitätsstudie‘ als method(olog)isches Merkmal im Titel, im Abstract oder im ausformulierten Fachtext aufwiesen. Aufgrund der bewusst gewählten thematischen Offenheit dieser Recherche zeigte sich eine große Variation des Praktikabilitätsverständnisses in Abhängigkeit von jeweiligen Fachkontext (z. B. Diagnostische Instrumente in der Psychiatrie, Prozessdokumentationen in der ambulanten Pflege). Exemplarisch wurden aus dem Fundus einige Studien für die weitergehenden Begriffsanalyse ausgewählt, die hinsichtlich ihres inhaltlichen oder terminologisch-explikativen Zuschnitts als besonders zielführend erachtet wurden.

Kappeler Suter, Plangger und Jakob (2017a) haben eine Weiterbildung zum Dialogischen Lesen für pädagogische Fachkräfte in der Nordwest-Schweiz erprobt und die Ergebnisse der Implementierung ihres didaktischen Konzepts in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen

evaluiert. Im Zentrum dieses „DiaLes“ genannten Praxisprojekts<sup>99</sup> stand die Vermittlung von Kompetenzen zum Dialogischen Lesen für die Fachkräfte, mit dem Ziel, die Sprachförderung von Kindern, insbesondere auch aus benachteiligten Familien oder mit Deutsch als Zweitsprache in didaktischer Hinsicht weiterzuentwickeln (Kappeler Suter et al., 2017a, S. 2). Dabei kamen dialogisch besonders geeignete Bilderbücher zum Einsatz. Für die Praktikabilitätsbestimmung konnten aus dem Projektbericht folgende Merkmale bestimmt werden: Die *Verständlichkeit* der Materialien (z. B. Fortbildungsmaterial zu Grundlagen und Praxis der Sprachförderung), die praktische bzw. berufsfeldspezifische *Nutzbarkeit* der Materialien (z. B. Bücherkiste; Leitfaden zum Konzept des dialogischen Lesens; Kappeler Suter et al., 2017c), die erwünschte *Effizienz* und einfache *Handhabung* der angebotenen Instrumente (z. B. des Leitfadens). Auch die *Unterstützungsfunktion* von Weiterbildungsinhalten (Wissenserweiterung, Kompetenzzuwachs) und die prinzipielle *Offenheit* (Adaptivität) von angebotenen Materialien und Kursinhalten für die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmenden konnten aus der Praxisstudie als Praktikabilitätsmerkmale abgeleitet werden.

Thematisch anders gelagert ist die „Normierungs- und Praktikabilitätsstudie von Zahlenstrahltests in LEVUMI“ von Hammerschmidt (2018). Die Autorin führte bezogen auf Schüler:innen der 2. Jahrgangsstufe „eine Beurteilung der Testverfahren hinsichtlich ihres Einsatzes in der Praxis“ (ebd., S. 7) durch. Dabei verwendete Hammerschmidt in ihrer Masterthesis drei Kriterien zur Praktikabilitätsbeurteilung der entwickelten mathematikdidaktischen Materialien, die sie unter Bezug auf die testpsychologischen Darlegungen von Bundschuh (2005) aus den Nebengütekriterien psychometrischer Testverfahren auswählte: „*Vergleichbarkeit*, *Ökonomie* und *Nützlichkeit eines Tests*“ (Hammerschmidt, 2018, S. 54)<sup>100</sup>. Ungeachtet der Plausibilität der Zuweisung von Praktikabilität als Oberkategorie zu diesen Kriterien wird weder eine Begründung für die Zuordnung noch eine Definition von Praktikabilität expliziert. Für die weiteren Überlegungen sind die Ökonomie und Nützlichkeit besonders relevant<sup>101</sup>. *Ökonomisch* ist ein Test, „wenn er einfach handhabbar, günstig und kurz ist“ (Hammerschmidt, 2018, S. 54), und ein Test ist *nützlich*, „wenn es keine oder nur wenige Tests zur Erfassung des vorgesehenen Merkmals gibt“ (ebd., S. 54), wenn also ein großes Praxisinteresse an einem nutzbaren Verfahren besteht. Die *Nützlichkeit* ist in Anlehnung an Bühner (2011, S. 73) im Kontext dieser Praktikabilitätsstudie insoweit wichtig, als noch kein vergleichbares Verfahren für die BNE-Analyse und Beurteilung für Bilderbücher vorliegt und von einem praktischen,

---

<sup>99</sup> Die Autorinnen bezeichnen ihre Studie nicht explizit als Praktikabilitätsstudie, sondern dieser begrifflich nahe stehend als „Praxisprojekt“ (Kappeler Suter et al., 2017a, S. 1). Da sie genau die hier relevante Transferthematik der Anwendbarkeit von Konzepten und Arbeitsmaterialien in der beruflichen Praxis in einem inhaltlich hochaffinen Feld (Dialogisches Lesen in der Kita mittels Bilderbücher) thematisieren, wurde die Studie hier einbezogen.

<sup>100</sup> Somit nutzte sie eine Auswahl von in der Testpsychologie gängigen Nebengütekriterien (Bühner, 2011, S. 71; Lienert & Raatz, 1998, S. 7) als Praktikabilitätsmerkmale.

<sup>101</sup> Die *Vergleichbarkeit* spielt nur im Kontext der Reliabilitätsüberprüfung mittels Paralleltests, hier konkret zur Erfassung des Zahlenverständnisses von Grundschulkindern mittels Zahlenstrahltests auf der Onlineplattform LEVUMI, eine Rolle und kann für diese Studie vernachlässigt werden. Gleiches gilt für die Normierung als weiteres Nebengütekriterium, das speziell im Kontext von Testverfahren zentrale Relevanz hat (Hammerschmidt, 2018, S. 11, 41).

handlungsleitenden Interesse auszugehen ist. Die Ökonomie des Analyseverfahrens muss untersucht werden, da die Nutzung des Angebots davon abhängig ist, inwieweit es ressourcenschonend bzw. effizient im beruflichen Handlungskontext angewendet werden kann. Bühner (2011, S. 72) nennt hierzu „kurze bzw. angemessene Durchführungszeit“, geringen Materialverbrauch und „einfach zu handhaben(de) [Instrumente]“ (ebd., S. 72).

Wernke, Werner und Zierer haben im Jahr 2015 eine „quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle“ vorgelegt, exemplifiziert anhand der didaktischen Modelle von Heimann, Schulz und Klafki, deren Praxisrelevanz und -tauglichkeit in der Ausbildung von Lehrkräften zunehmend kritisiert wurde (Wernke et al., 2015, S. 430). Das Ziel der Untersuchung, die erstmals im deutschsprachigen Raum diese didaktischen Planungshilfen einer „empirischer Evaluation, insbesondere mit Blick auf deren Praktikabilität“ (ebd., S. 434) unterzogen, war die Überprüfung, ob und inwieweit Verbesserungen in deren Praktikabilität möglich wären. Das Konstrukt der Praktikabilität wurde dabei „so verstanden, dass dieses im Zuge der Studie zunächst mithilfe einer Befragung erschlossen werden soll und anhand der erhobenen Daten zu konstruieren ist“ (ebd., S. 434).

Im Zuge dieser eigenständigen Begriffsexplikation wurden „Kriterien, in Form von Kategorien, für die Praktikabilität von Modellen gewonnen“ (ebd., S. 434). Die Autoren entwickelten mittels einer schriftlichen Befragung von Lehramtsstudierenden in induktiver Weise ein Kategoriensystem mit vier Oberkategorien: Darstellung, Inhalt, Verständlichkeit und Praxisnähe (Wernke et al., 2015, S. 435 f.). Diese Kategorien wurden über eine Online-Befragung ( $N=98$ ) als Pilotierungsstudie zur Konstruktion eines Fragebogens mittels explorativer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) als vierfaktorielle Lösung empirisch bestätigt (ebd., S. 438). Die Reliabilitätsbestimmung führte mit Cronbach- $\alpha$ -Werten  $\geq .87$  zu einer hohen internen Konsistenz der vier Skalen (ebd., S. 437), so dass diese in der Anwendung des Fragebogens an der Hauptstudie ( $N=351$ ) zu empirisch gesicherten Praktikabilitätseinschätzungen und -vergleichen der untersuchten didaktischen Modelle herangezogen werden konnten. Aus den vier Kategorien werden drei für die hier anvisierte Arbeitsdefinition von Praktikabilität übernommen: *Darstellung*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe*. Die Kategorie *Inhalt* wird hier exkludiert, da angenommen wird, dass inhaltliche Aspekte in der Frage nach der Praktikabilität von Materialien aus Sicht der Befragten implizit einbezogen werden: Etwas offenkundig inhaltlich Unplausibles sollte keine hohe Praktikabilitätsbewertung durch die Nutzer erhalten. Zudem stand in der Praktikabilitätsstudie von Warnke et al. (2015) die Inhaltskategorie auch deswegen stärker im Vordergrund, da dort eine differenziertere inhaltliche Bewertung der o.g. drei konkurrierenden didaktischen Modelle durch die Befragten erforderlich war (ebd., S.435)<sup>102</sup>, hier jedoch stärker auf die konkrete Praxisanwendung der Instrumente und Materialien abgehoben wird.

---

<sup>102</sup> Die Lehramtsstudierenden sollten u.a. „bewerten, was ihnen an den jeweils eingesetzten Modellen gefiel bzw. nicht zusagte („Was gefällt Ihnen ... bzw. Was gefällt Ihnen nicht an diesem Planungsmodell?“). Dazu konnten sie im offenen Antwortformat und ohne inhaltliche Einschränkungen positive und negative Aspekte notieren“ (Warnke et al., 2015, S. 435).



Als weitere Referenz für Praktikabilitätsaspekte wurden Indikatoren und Standards aus der Evaluationsforschung zur Qualitätsentwicklung im Bereich der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte analysiert, die für Weiterbildungen als maßgebend erachtet werden (Meyer, 2015). Die Qualitätsbeurteilung einer Weiterbildung ist ganz entscheidend vom „letzten Nutzen für die Teilnehmenden“ (Meyer, 2015, S. 22) bestimmt: „Weiterbildung erweist sich dann als nützlich, wenn die Teilnehmenden ihre Handlungskompetenzen für die berufliche Tätigkeit erweitern konnten und damit die jeweiligen beruflichen Anforderungen besser erfüllen können. [...] Man beurteilt die Nachhaltigkeit einer Maßnahme also im Hinblick auf den Wert, den Kompetenzzuwachs und dessen Bedeutung und Nützlichkeit für das berufliche Handeln“ (Meyer, 2015, S. 22 f.). Die darin enthaltenen Aspekte: Praxisrelevanz/Nutzen, Effizienz, Unterstützungspotenzial und Adaptivität werden für die eigene Begriffsschärfung von Praktikabilität verwendet.

### 6.1.3 Synoptische Bündelung der Begriffskomponenten von Praktikabilität

Eine synoptische Zusammenschau der Analyseergebnisse zu Begriffsnuancen und -komponenten aus Schritt 1 und 2 der Begriffsklärung bietet Tabelle 25. Dabei wurden sechs Dimensionen als Bedeutungskerne von Praktikabilität zugrunde gelegt und unter Bezug auf die Belegstellen expliziert.

Tabelle 25:

Synoptische Ergebnisse der terminologischen Analyse von Praktikabilität in ausgewählten Studien

<b>Kriterien 1 bis 3</b>  <b>Bezüge zu Quellen / Studien</b>	<b>1. Verständlichkeit</b>  Inhaltliche Klarheit und Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit  Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit der Darstellung <sup>2</sup>	<b>2. Praxisrelevanz / Nutzen für die berufliche Praxis</b>  Berufliche Anwendbarkeit	<b>3. Effizienz</b>  Positive Bilanz zwischen Aufwand und Ertrag  <u>Aufwand:</u> Aneignungs- und Anwendungsaufwand  <u>Ertrag:</u> Für die Förderung der Kinder, für die eigene Weiterentwicklung der Fachkraft, Synergieeffekte bzw. Transfereffekte
A) Duden Fremdwörterbuch (2015)		„Brauchbarkeit, Zweckmäßigkeit“; (S. 861)	
B) Kappeler Suter, Plangger & Jakob (2017a) <sup>1</sup> <i>Erprobung einer Weiterbildung zum dialogischen Lesen</i>	„(Leitfaden ist) sehr verständlich“ (S. 4)	„praxisnahe Materialien“ (S. 3)	Der Leitfaden „erklärt die Eckpunkte [...] in knapper Form“ (S. 3)  „Fachpersonen (müssen) sich an die Dialogsituation gewöhnen“ (S. 3) [Zeitaufwand-Aussage]
C) Hammerschmidt (2018) <i>Normierungs- und Praktikabilitätsstudie von Zahlenstrahltests</i>	„kurze und verständliche Beschreibung zu den einzelnen durchzuführenden Schritten“ (S. 77) „Übersichtlichkeit“ wird betont (S. 78)	Es besteht ein praktischer Bedarf an dem Material (hier: Test) mangels alternativer vorhandener Instrumente (S. 54) Es ist wichtig, „einfache Testverfahren für die schulische Praxis zu entwickeln, die gut in den Schulalltag integrierbar sind.“ (S. 119)	Ein ökonomisches Testverfahren ist „einfach handhabbar, günstig und kurz“ (S. 54) „der zeitliche Aufwand (hält sich) in einem vertretbaren Rahmen“ (S. 77) „kein zeitlicher Aufwand für die Auswertung“ (S. 66)

D) Wernke, Werner & Zierer (2015) <sup>2</sup> <i>Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle</i>	Dimension „Verständlichkeit“ mit 7 Items (S. 438) Dimension „Darstellung“ mit 5 Items (S. 438)	Dimension „Praxisnähe“ mit 3 Items (S. 438)	k. A.
E) Meyer (2015) <i>Qualitätsdiskussion zu Indikatoren und Standards für Weiterbildungen</i>	k. A.	Weiterbildung ist nützlich, wenn die Teilnehmenden „die jeweiligen beruflichen Anforderungen besser erfüllen können“ (S. 23) „Bedeutung und Nützlichkeit für das berufliche Handeln“ (S. 23)	Wichtig ist, dass „die Weiterbildungsangebote [...] effektiv sind.“ (S. 23)
<b>Kriterien 4 bis 6</b>  <b>Bezüge zu Quellen / Studien</b>	<b>4. Handhabung / prozessuale Funktionalität / Handling und Ästhetik</b> (zwecks Akzeptanz und Motivation)	<b>5. Unterstützungspotenzial</b> (Anregung von Handlungskompetenzen, Entwicklungsimpulse, Innovation) <sup>4</sup>	<b>6. Offenheit für Erweiterung / Adaptivität</b>  an die Bedürfnisse der Teilnehmenden
A) Duden Fremdwörterbuch (2015)	„Durchführbarkeit“, „gut zu handhaben“ (S. 861)	k. A.	k. A.
B) Kappeler Suter, Plangger & Jakob (2017a) <i>Erprobung einer Weiterbildung zum dialogischen Lesen</i>	Teilnehmende schätzen das Material, wenn darin „konkrete Hinweise zur Durchführung“ (S. 4) gegeben werden	„Wissenszuwachs“ (S. 3) „Handlungskompetenzen [...] verändert“ (S. 3) „[von Fachkräften] als Bereicherung wahrgenommen“ (S. 4)	„Wünsche der Fachpersonen werden aufgenommen“ (S. 4)
C) Hammerschmidt (2018) <i>Normierungs- und Praktikabilitätsstudie von Zahlenstrahltests</i>	Das Testverfahren ist „einfach handhabbar ...“ (S. 54) „Es [wäre] ein Lehrhandbuch [...] von Vorteil, damit die Lehrenden eine Richtlinie für den Gebrauch und die Anwendung der Testverfahren hätten“ (S. 78) „einfach zu handhaben“ (Bühner, 2011, S. 72).	Einfache Testverfahren und das Lernverlaufsmonitoring zielen darauf ab, „Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Handeln zu unterstützen“ (S. 11)	Wenn spezifische Nutzergruppen Schwierigkeiten in der Anwendung haben, „sollte eine Modifizierung der Arbeitsanweisung in Betracht gezogen werden“ (S. 83)
D) Wernke, Werner & Zierer (2015) <i>Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle</i>	„optisch ansprechend“ (S. 438, Item D1)	„hilfreich für die konkrete Unterrichtsplanung“ (S. 438, Item P3) <sup>3</sup>	k. A.
E) Meyer (2015) <i>Qualitätsdiskussion zu Indikatoren und Standards für Weiterbildungen</i>	k. A.	Weiterbildung ist „nützlich, wenn die Teilnehmenden ihre Handlungskompetenzen für die berufliche Tätigkeit erweitern konnten“ (S. 22 f.)	„Bedarfsgerechte statt angebotsorientierte Weiterbildungsmaßnahmen sind angesichts der gestiegenen Anforderungen an die pädagogische Praxis essenziell“ (S. 34) „Die Bildungsprozesse werden dialogisch angelegt“ (S. 34)

Anmerkungen. k. A.: Keine Angaben. Die Differenzierung der sechs Dimensionen postuliert nicht deren Unabhängigkeit, sondern wird als Fokussierung auf diese begrifflichen Schwerpunkte aufgefasst. Das Ausmaß ihrer Kovariation resp. Unabhängigkeit könnte z. B. mittels Faktorenanalyse (analog zum Verfahren von Wernke et al. 2015) ermittelt werden, würde aber den Rahmen dieser Untersuchung sprengen.

<sup>1</sup> Der Aspekt der *Zugänglichkeit* nach Kappeler Suter et al. (2017a, S. 4: „Leitfaden [ist] digital und gedruckt zugänglich“) könnte als 7. Dimension geführt werden, wurde hier aber zur Beschränkung der Komplexität nicht aufgenommen, da eine zufriedenstellende Handhabung von Materialien (Dimension 4) eine Zugänglichkeit implizit voraussetzt.

<sup>2</sup> Bei Warnke et al. (2015) wurde „Darstellung“ als eigenständiger Faktor ermittelt. Er wurde hier in die Dimension Verständlichkeit integriert, da Übersichtlichkeit und klare Strukturierung (4 Items der Dimension Darstellung; vgl. Warnke et al., 2015, S. 438, Items D2 bis D5) auch die Verständlichkeit erhöhen. Das ästhetisch konnotierte Darstellungselement „optisch ansprechend gestaltet“ (Warnke et al., 2015, S. 438, Item D1) wurde hier unter die Kategorie 4 (Handhabung und Ästhetik) subsummiert.

<sup>3</sup> Das Item P3 (hilfreich für die konkrete Unterrichtsplanung; vgl. Warnke et al. (2015, S. 438) wurde hier der Dimension 5 zugeordnet.

<sup>4</sup> Die fünfte Dimension „Unterstützungspotenzial“ wurde bewusst nicht unter die Nutzen-Dimension (siehe 2. Praxisrelevanz) subsummiert, da sie auf den persönlich-fachlichen Nutzen für die individuelle Fachkraft ausgerichtet ist, während die Dimension 2 auf die grundsätzliche Nutzbarkeit im beruflichen Anwendungskontext bezogen ist. Es wird angenommen, dass die Praktikabilität mit den subjektiv wahrgenommenen Chancen für die persönliche Weiterentwicklung (z. B. Kompetenzzuwachs) steigt, da das damit verbundene Interesse und die Motivation für die Praxisanwendung der Instrumente und Materialien förderlich ist.

#### 6.1.4 Arbeitsdefinitionen zu Praktikabilität und Praktikabilitätsstudie

Als Ergebnis der Schritte 1 bis 3 werden folgende Arbeitsdefinitionen festgelegt:

- **Praktikabilität** wird definiert als die Zweckdienlichkeit von anwendungsbezogenen Instrumenten und Materialien einschließlich ihrer Handhabbarkeit durch die Praktiker:innen im berufsspezifischen Praxisfeld (hier: Fachkräfte im elementarpädagogischen Bereich). Die Praktikabilität differenziert sich in die sechs Dimensionen: Verständlichkeit, Praxisrelevanz, Effizienz, Handhabung, Unterstützungspotenzial und bedarfsbezogene Adaptivität.
- Der Begriff **Praktikabilitätsstudie** wird definiert als empirisch basierte Untersuchung zur Überprüfung der berufsfeldbezogenen Zweckdienlichkeit von anwendungsbezogenen Instrumenten und Materialien einschließlich ihrer Handhabbarkeit durch die Praktiker:innen im berufsspezifischen Praxisfeld. Dabei werden die erfahrungsbasierten Einschätzungen der potenziellen Nutzer:innen (hier: Fachkräfte im elementarpädagogischen Bereich) als Kriterien der Praktikabilität (differenziert in den sechs o.g. Dimensionen) verwendet.

Im Folgenden werden zur Praktikabilitätsanpassung Reduktionen bzw. Adaptionen des Analyse- und Beurteilungsverfahrens auf der Grundlage der in Kapitel 5.3 zusammengefassten Folgerungen dargelegt. Diesen vorangehend werden Eckpunkte zur Fortbildungsentwicklung und -evaluation dargelegt, die zur konzeptionellen Ausarbeitung der Praktikabilitätsstudie erforderlich sind.

## 6.2 Eckpunkte zur Entwicklung und Evaluation von Praxismaterialien in einem Fortbildungsformat

Der konzeptionelle, insbesondere auch didaktisch-methodische Zuschnitt für das gewählte Fortbildungsformat (Kap. 6.2.1) und die damit einhergehenden methodologischen Grundlagen und Entscheidungen (Kap. 6.2.3) werden im Folgenden aufgezeigt, um die wissenschaftsbasierte Begründungsebene der realisierten Praktikabilitätsstudie transparent zu machen. Die

weiteren Detailausführungen zu methodologischen und konzeptionellen Konkretisierungen finden sich im anschließenden Kapitel 7.

### 6.2.1 Prämissen der Konzepterstellung aus der Fort- und Weiterbildungsforschung

Im Frühsommer 2020 wurde im Kontext der Coronavirus-Pandemie zunehmend fraglich, ob das ursprünglich geplante Präsenzformat der Fortbildungen noch realisierbar wird<sup>103</sup>. Um eine längerfristige Planungssicherheit zu erhalten, wurde daher als Alternative ein Online-Format gewählt, d.h. die Inhalte und Aufgaben der Fortbildung wurden den Fortbildungsteilnehmenden auf einer Online-Plattform digital zugänglich gemacht. Die praktischen Anteile der Fortbildung, d.h. die Erprobung der Instrumente und Materialien in der KiTa, konnten die Fachkräfte dann je nach gegebenen Rahmenbedingungen im Kontext der Pandemie-Lage in individuell passenden Zeitfenstern selbstständig durchführen und ihre Erfahrungen dazu dokumentieren. Nach der Entscheidung für das Online-Format der Fortbildung wurde das Fortbildungskonzept unter Beachtung relevanter Erkenntnisse aus der Fort- und Weiterbildungsforschung ausdifferenziert. „Die Begriffe Fort- und Weiterbildung werden im Elementarbereich größten Teils synonym gebraucht“ (König & Buschle, 2020, S. 570), so auch hier im Folgenden. Trotz der beruflichen „Dynamisierungsprozesse“ (ebd., S. 570) im Gefolge der elementarpädagogischen Bildungs- bzw. Qualitätsdebatte hat sich eine Differenzierung „zwischen Anpassungs- und Aufstiegsfortbildungen“ (ebd., S. 570) analog zum dualen Berufsbildungssystem im Elementarsektor bislang nicht etablieren können.

Die angebotene Fortbildung der Praktikabilitätsstudie kann als Anpassungsfortbildung bezeichnet werden, da sie kein Zertifikat bzw. Zeugnis vergeben kann, was ein Charakteristikum von Aufstiegsfortbildungen darstellt (ebd., S. 571), die als „**formale Bildung** [...] in einem institutionellen Bildungssetting [stattfinden und] zu einem anerkannten Abschluss führen“ (ebd., S. 571). Mit der Teilnahme an Weiterbildungen „sollen die beruflichen (Handlungs-)Kompetenzen gestärkt und so die Professionalität nicht nur erhalten, sondern weiterentwickelt werden“ (ebd., S. 571), also ein Adaptionsprozess an neue berufliche Anforderungen ermöglicht werden (Hier: Implementierung der BNE im beruflichen Handlungskontext). Im Falle der Anpassungsfortbildungen handelt es sich König und Buschle folgend um „**non-formale Bildung**“ (2020, S. 571), welche „überwiegend vom Arbeitgeber finanziert oder vorrangig während der Arbeitszeit stattfindet“ (ebd., S. 571), ohne dass damit ein formaler bzw. anerkannter Bildungsabschluss erworben wird.

Die Fort- und Weiterbildung zählt in Deutschland zur „vierten Säule des Bildungswesens“ (ebd., S. 570<sup>104</sup>; vgl. auch Friederich & Schelle, 2015, S. 60) und hat „angesichts der hohen

---

<sup>103</sup> Die ursprüngliche Konzeption sah vor, an verschiedenen Standorten in Baden-Württemberg und Bayern mehrere Fortbildungsangebote (mehrere, je halbtägige Veranstaltungen) in Präsenz durchzuführen, wobei jeweils in den dazwischenliegenden Zeiträumen Anwendungs- und Reflexionsphasen platziert werden sollten. Bereits geplante Präsenzkurse (z. B. in Kooperation mit der Forscherstation des Klaus-Tschira-Kompetenzzentrums für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH in Heidelberg, ab März 2020 anvisiert, dann verschoben auf Oktober 2020) mussten pandemiebedingt wieder abgesagt werden.

<sup>104</sup> Die ersten drei Säulen sind: Schulbildung, Berufsausbildung und Hochschulwesen (König & Buschle, 2020, S. 570)

Qualitätserwartungen und der Professionalisierungsprozesse im expandierenden Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung“ (König & Buschle, 2020, S. 569) eine zunehmende Bedeutung für die Qualitätssicherung inne (Behr & Walter 2012; König & Buschle, 2020; König & Friederich, 2015, S. 10)<sup>105</sup>. Eine zentrale Erkenntnis der - noch jungen - frühpädagogischen Fort- und Weiterbildungsforschung ist das Faktum, dass Fortbildungen wirksam sind, wenn sie bestimmte konzeptionelle Voraussetzungen beachten: „Studien zur Evaluation von Weiterbildungen mit Fokus auf die Handlungskompetenzen zählen auch im Sektor der Kindertagesbetreuung in Deutschland nicht zur Tradition. [...]. In jüngerer Zeit konnte jedoch gezeigt werden, dass Weiterbildungsprogramme, die gezielt an spezifischen Handlungskompetenzen ansetzen, erfolgversprechend sind“ (König & Friederich, 2015, S. 11 f.). So z. B. zeigten sich in der Meta-Analyse von Fukkink und Lont (2007) zur Wirksamkeit von Trainings auf die Erzieher-Kind-Interaktionsqualität und – als Konsequenz – auf die Entwicklung von Kindern signifikante Belege für die Wirksamkeit von fokussierten, kompetenzorientierten Trainingsprogrammen<sup>106</sup>. Die Interaktionsqualität wiederum wird als maßgebliches Kriterium für die Prozessqualität der KiTa angesehen (Fukkink & Lont, 2007, S. 297; Tietze, 2020, S. 469 ff.; Weltzien, 2018).

Im Folgenden werden anknüpfend an die empirische Fort- und Weiterbildungsforschung wissenschaftsbasierte Kriterien an wirksame Fortbildungen für frühpädagogische Fachkräfte dargestellt und in ihrer Adaption für die Konzeptualisierung der Fortbildung im Rahmen der Praktikabilitätsstudie beschrieben. Als Strukturierungsrahmen wird die Kriteriensammlung von Friederich und Schelle (2015, S. 55-58) verwendet, welche den Anspruch erhebt, „die Lehr-Lernprozesse kompetenzorientierter Weiterbildungen [zu] charakterisieren“ (2015, S. 55) und auf den „Leitlinien einer konstruktivistischen Didaktik, die für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen einen besonders geeigneten Rahmen schafft“ (ebd., S. 55), beruhen.

*Wissenschaftsbasierung des Lehr-Lerninhalts:* Die Inhalte bzw. das Curriculum der Weiterbildung sollen „wissenschaftsbasiert“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 55) sein.

Diese Forderung wird in den Modulen umgesetzt, indem die Inhalte (Konzepte, Theorien, Forschungsbefunde etc.) durchgängig mit der relevanten Fachliteratur verknüpft dargeboten werden. Auch die Aktualitätsforderung des vermittelten Wissens als „eine wesentliche Teilfacette von Kompetenz“ (ebd., S. 55) wird durch den Einbezug möglichst aktueller Fachliteratur erfüllt. Dies impliziert die kritische Hinterfragung obsoleter Positionen (z. B. zum Rezeptionsverhalten oder zu vermeintlichen Bilderbuchpräferenzen der Kinder). Auch „das Wissen der Lehrenden [hier: d. Verf.] sollte sich aus wissenschaftlichen Befunden speisen“ (ebd., S. 55),

---

<sup>105</sup> Auf die strukturell noch unbefriedigende „Anbindung [des frühpädagogischen Weiterbildungssektors] an das berufliche sowie hochschulische Ausbildungssystem“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 52; vgl. auch König & Buschle, 2020, S. 570; König & Friederich, 2015, S. 11, 14 f.) kann hier lediglich hingewiesen werden. Bildungspolitische Diskussionen im Zuge der DQR-Einführung monieren, dass in den verschiedenen Orientierungs- und Qualifikationsrahmen im Bereich der Frühpädagogik nur formal erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden, „non-formale und informelle Kompetenzen bleiben außen vor“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 52).

<sup>106</sup> “A review of studies published between 1980 and 2005 shows a significant positive effect of specialized training on the competency of caregivers in childcare ( $d = 0.45$ , S.E. = 0.10)” (Fukkink & Lont, 2007, S. 294).

was im Zuge der Modulerstellung als durchgängiges Prinzip beachtet wird. Selbst in den wissenschaftssprachlich etwas vereinfachten fachlichen Modulinhalt wird auf die Belegstellen der Fachliteratur hingewiesen, um den Fachkräften die Möglichkeit zur weiteren Vertiefung zu ermöglichen und die fachwissenschaftliche Fundierung der angebotenen Inhalte transparent zu machen. Die methodisch-didaktische Kompetenz als weitere Wissenschaftlichkeitsfacette wird mittels der in diesem und in Kapitel 6.2.2 ausgewiesenen Konzepte dokumentiert, die für die didaktisch-methodische Ausgestaltung der Module beachtet werden. Die Wissenschaftsbasierung wird im Rahmen der Praktikabilitätsstudie de facto in einem doppelten Sinne beachtet: Einerseits durch die beschriebene Nutzung wissenschaftlich erhärteter Inhalte und andererseits in einem selbstreferenziellen Sinne durch die empirische Untersuchung des entwickelten Erprobungskonzepts (Bilderbuchanalyseverfahren und didaktische Konzepte zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung) selbst.

*Handlungsorientierung:* Mit diesem Kriterium einer kompetenzorientierten Weiterbildung wird auf die „Verzahnung von Theorie und Praxis“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 56) gezielt. „Die berufsbegleitende Weiterbildung erweitert die in der Ausbildung erworbene Handlungskompetenz um weitere Aspekte oder vertieft bereits vorhandene Kompetenzen“ (ebd., S. 56), welche sich im späteren Handeln in der Praxis dann niederschlagen sollen. Dazu sollen in der Weiterbildung „konkrete Handlungsherausforderungen aus der Praxis“ (ebd., S. 56) als Ausgangspunkt genommen werden, wobei im Sinne von Ganzheitlichkeit „Kognition und Handeln zu verbinden [sind]“ (ebd., S. 56). Die herausfordernde Handlungssituation stellt sich in der Fortbildung zum einem in der Anwendung des neuen Analyse- und Beurteilungsverfahrens als Instrument für die praktische Bildungsarbeit (begründete Auswahl geeigneter Medien zur BNE) und zum anderen in der praktischen Erprobung eines didaktischen Konzepts für die dialogische Bilderbuchbetrachtung in einer Kleingruppe. Beide Anforderungen stellen neuartige und zugleich praxisbezogene Herausforderungen dar. Hinzu kommt die Dokumentationsaufgabe der gesammelten Erfahrungen inklusive des Austausches im Tandem anhand vorstrukturierter Dokumentationsbögen. Damit korrespondieren „die eingesetzten Methoden dem Prinzip der Handlungsorientierung“ (ebd., S. 56), was im Kontext einer Online-basierten Fortbildung zwar besondere Herausforderungen stellt bzw. gewisse Restriktionen impliziert, aber nicht grundsätzlich verunmöglicht wird. Trotz des Wegfalls von präsenzbezogenen Methoden wie Rollenspiele, Positionierung- und Diskussionsmethoden sowie weitere gruppenaktivierende Instrumente oder produktbezogene Aufgabenstellungen können im Rahmen der Modulaufgaben den Fachkräften handlungsorientierte Methoden angeboten werden, wie z. B. praktische Umsetzungen von dialogischen Bilderbuchbetrachtungen entlang der didaktischen Vorschläge, videogestützte Feedback-Dialoge im Tandem, Beobachtungsaufträge bezogen auf Kinderaktivitäten zur BNE und insbesondere die praktische Erprobung der entwickelten Instrumente der Praktikabilitätsstudie im kollegialen Austausch. Auch in der Auseinandersetzung mit den online bereit gestellten Modulmaterialien werden handlungsorientierte Elemente (Übungen, Tandem-Diskussion etc.) integriert, so dass in summa – auch aus motivationalen Gründen – konsequent darauf geachtet wird, eine abwechslungsreiche und praxisfokussierte Fortbildung anzubieten.

*Ganzheitlichkeit*: Im Kontext einer kompetenzorientierten Weiterbildung fassen Friederich und Schelle die Ganzheitlichkeit als ein umfassendes „Spektrum an Kompetenzfacetten“ (2015, S. 56) auf. Dabei kommt es auf das jeweils zugrunde gelegte Kompetenzmodell an, welche Facetten jeweils näher expliziert und akzentuiert werden. „Die meist rezipierte und zitierte Kompetenzdefinition stammt von Weinert (2001, S. 27), welcher Kompetenzen als ‚die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können‘ definiert“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014, S. 15). Diese Kompetenzperspektive hat einen ganzheitlichen Anspruch, da neben kognitiven (Wissens-)Elementen und Können auch weitere Persönlichkeitsaspekte gleichberechtigt und dazu in Wechselwirkung stehend hinzutreten (Friederich & Schelle, 2015, S. 57). Das prozessorientierte „Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte“ von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch, 2011, überarbeitet 2014; Zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 22), spezifiziert die Konzeptualisierung von Weinert noch stärker berufsfeldspezifisch aus. Ergänzend zu den bei Weinert enthaltenen Kompetenzfacetten akzentuiert dieses Modell noch die sozialen Faktoren, die Relevanz von habituellem und reflektiertem Erfahrungswissen und die professionelle Haltung (den Habitus) der frühpädagogischen Fachkraft, welcher aus dem Zusammenspiel der dispositionalen Faktoren die Art und Weise der Performanz in der konkreten pädagogischen Handlungssituation prägt. „Darüber hinaus haben Rahmenbedingungen und situative Kontextfaktoren – also die strukturellen und institutionellen Bedingungen – eine wichtige Bedeutung für die Entfaltung von Kompetenz. Der subjektive Kompetenzbegriff wird somit nicht losgelöst von der Interdependenz mit anderen Systemen betrachtet“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 22 f.).<sup>107</sup>

Für die Modulentwicklung resultiert aus diesen Kompetenzverständnissen, dass neben dem Angebot von Wissens-elementen (z. B. die narratoästhetische Bilderbuchanalyse; das Nachhaltigkeitsviereck) auch die (selbst-)kritische Hinterfragung von habitualisierten Einstellungen und Berufspraktiken angestoßen werden soll. Gemeinsam mit den Tandempartner:innen werden Gelegenheiten zur Selbstvergewisserung und Diskussion implementiert, die zur Überprüfung und Modifikation von bislang unhinterfragten fachlichen Ansichten und persönlichen Überzeugungen dienen sollen. Damit wird auf den Erwerb von Kompetenzen hingezielt, die „einer Fachkraft ermöglichen, in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 21). Ein „fundiertes, wissenschaftlich-theoretisches Wissen“ (ebd., S. 21) wird um eine „selbst-reflexive, forschende Haltung“ (ebd., S. 21)<sup>108</sup> ergänzt, die der Fachkraft ermöglicht, auch in unvorhersehbaren, z.T. auch

---

<sup>107</sup> Darüber hinaus verweisen Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 23) auf die Relativität des Verständnisses von Professionalität und Kompetenz, da deren inhaltliche Konkretisierung von gesellschaftlichen, fachspezifischen und berufsfeldbezogenen Veränderungen abhängig ist: „Sowohl Professionalität als auch Kompetenz sind also dynamische, perspektivische und normative Konstrukte“ (ebd., S. 23).

<sup>108</sup> Mit einer *forschenden Haltung* bezeichnen Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) die Kompetenz, „sich methodisch kontrolliert ‚fremd zu machen‘ und sich die Struktur und Bedeutung einer Situation systematisch, von Forschungsfragen geleitet zu erschließen“ (S. 24).

dilemmatischen Situationen fachlich begründet zu agieren (ebd., S. 21) bzw. im Anschluss an den praktisch-pädagogischen Handlungsvollzug diesen in „wissenschaftlich-reflexiver“ (ebd., S. 23) Weise zu analysieren und zu begründen. Diese Sichtweise erscheint nicht nur stimmig mit einem zeitgemäßen frühpädagogischen Handeln, sondern bereitet zudem BNE-relevanten Kompetenzen den Boden, da es auch dort – stets bezogen auf den Kontext einer nachhaltigen Entwicklung – um „das Hinterfragen und Reflektieren von gemachten Erfahrungen und eigenen Meinungen“, „das Kennenlernen von verschiedenen Perspektiven und Interessen“ und „die Einsicht, dass es bei Lösungen und Entscheidungen [...] oftmals um ein <Sowohl-als-auch>, nicht um ein <Entweder-oder> bzw. <Richtig oder Falsch> geht“ (Muheim et al., 2014, S. 17).

Auf diesem Hintergrund ist die berufsbezogene Selbstreflexion über die eigenen, habitualisierten Denk- und Handlungsmuster, „um sich über eigene Haltungen und Werte bewusst zu werden“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 57), eine wichtige Stellschraube für den didaktischen Zuschnitt der Module. Durch Denkanstöße und Impulsfragen werden den Teilnehmenden in den verschiedenen Modulen reflexive Räume (wahlweise allein oder im Tandem) eröffnet. Ein Beispiel: In den „Anregungen zum Zwischenstopp“ am Ende von Modul 2 (S. 16) wird nach auftauchenden Fragen, Aha-Erlebnissen oder Irritationen / Verwunderungen gefragt und der Vergleich zur bisherigen pädagogischen Praxis angeregt. Durch die kooperativen Aufgaben und das Arbeiten im Tandem wird dabei auch die Stärkung der „Sozialkompetenz“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 57) angestoßen. Der Vorteil von kollegialer anstelle solitärer Bearbeitung der Fortbildungsinhalte wird z. B. im Konzept „Mit Kindern im Gespräch“ von Kammermeyer et al. (2019, S. 41 ff.) unterstrichen. Im Rahmen der Erprobung von Strategien zur Sprachbildung und -förderung arbeiten dort jeweils mindestens zwei Fachkräfte pro KiTa zusammen, hinzu kommen Reflexionsrunden in Kleingruppen und in der Plenumsgruppe der Fortbildung. Begründet wird der kollegiale Zuschnitt mit empirischen Befunden der Fortbildungsforschung aus dem Elementar- und Primarbereich: „Forschungsbefunde zeigen, dass die Arbeit in einer professionellen Lerngemeinschaft [...] das Lernen von pädagogischen Fachkräften (hier Lehrpersonen) im Rahmen von Fortbildungen positiv beeinflussen kann. Gespräche über geteilte und nicht-geteilte Erfahrungen und Einschätzungen in der gleichen Institution können die Auseinandersetzung intensivieren“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 43).

In Bezug auf Lehrerfortbildungen haben die Metaanalysen von Lipowsky (2010) und Lipowsky & Rzejak (2021) – neben vielen weiteren Einflussfaktoren – auch auf den positiven Beitrag der kollegialen Kooperation aufmerksam gemacht, so z. B. in Untersuchungen zum conceptual-change-Prozess bei Lehrkräften: „Der ‚conceptual-change-Prozess‘ auf Seiten der Lehrer/innen wird dann befördert, wenn es zu einem intensiven inhaltlichen Austausch der Lehrer/innen untereinander und zu kognitiven Dissonanzen mit bestehenden Konzepten und Vorstellungen kommt“ (Lipowsky, 2010, S. 56). Auch positive Lerneffekte auf der Ebene der Schüler:innen konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (Lipowsky, 2010, S. 59 ff.). Lipowsky und Rzejak (2021) weisen zudem auf die stützende Wirkung der kollegialen Kooperation innerhalb von (Lehrkräfte-)Fortbildungen hin. Dies hängt neben motivationalen Aspekten auch mit der Begünstigung von Transferprozessen zusammen (S. 46). Zu beachten ist dabei, dass „nicht die Zusammenarbeit der Lehrpersonen an sich darüber entscheidet, ob sich



der Unterricht verändert und die Schüler:innen erreicht, sondern der unterrichts- und schülerbezogene Fokus der Kooperation und die Qualität und Tiefe der gemeinsamen Auseinandersetzung geben den Ausschlag“ (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 47). Auch Diethelm Wahl (2013) hat für die Gestaltung hochwirksamer Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung den Nutzen der Teamarbeit herausgestellt. In seinem „KOPING-Konzept“ (Wahl, 2013, S. 256) wird in einem Wechsel von Tandem- und Kleingruppenbesprechungen zu Praxisproblemen in pädagogischen Handlungskontexten (z. B. Erwachsenenbildung, Hochschulbildung) die unterstützende Wirkung des kooperativen Austauschs als Teil eines größeren Lernarrangement implementiert<sup>109</sup>. KOPING-Gruppen kommen in der Praxiserprobungsphase zum Einsatz und unterstützen die Teilnehmenden bei der gemeinsamen Bewältigung von Praxisproblemen im Rahmen der Umsetzung von Lehr-Lern-Arrangements.

*Subjektorientierung:* Auf dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien ist die Ausrichtung eines Fortbildungsangebots an den je individuellen Interessen, Bedarfen und Bildungsbiografien der Teilnehmenden eine wichtige Voraussetzung. „Im Idealfall werden Aushandlungsprozesse bereits im Planungsstadium einer Veranstaltung durchgeführt, um sich den Teilnehmenden und deren Motivation und Erwartungen anzunähern“ (ebd., S. 58). Zwar muss auf solche direkten Aushandlungen und hoch individualisierten Zuschnitte aufgrund des Online-Formats der Moduldarbietung verzichtet werden, dennoch werden gemäß dem „Prinzip der Teilnehmendenorientierung“ (ebd., S. 57) verschiedene Arrangements vorgenommen, um diesem Kriterium möglichst nahe zu kommen<sup>110</sup>. Ein wichtiges Element ist das fakultative Angebot von Vertiefungsmöglichkeiten, die für die Erprobung der Instrumente nicht zwingend erforderlich sind, aber für Fachkräfte mit größerem Vorwissen, umfangreicheren Zeitressourcen oder rascherer Aneignung der Inhalte ergänzende Anreize zur Weiterentwicklung bietet, auch über die Zeit nach der Fortbildung hinaus. Jedes Modul beinhaltet am Ende solche Vertiefungsmöglichkeiten und auch innerhalb der einzelnen Module werden fakultative Anre-

---

<sup>109</sup> KOPING steht für „Kollegiale Praxisbewältigung in Gruppen“ (Wahl, 2013, S. 256). Eine KOPING-Gruppe ist eine Kleingruppe mit etwa sechs bis acht Mitgliedern, die sich jeweils in drei bis vier Tandems (Paare) aufteilen. Beide Sozialformen unterstützen die Mitglieder bei motivationalen und fachlichen Herausforderungen (ebd., S. 257). Das KOPING ist ein zentrales Element „innerhalb der sandwichartig strukturierten Lernumgebung“ (Wahl, 2013, S. 269) und wird seit 1987 an der PH Weingarten erforscht. Es erwies sich als „äußerst nachhaltige Form der kollegialen Praxisberatung“ (ebd., S. 269).

<sup>110</sup> Die Möglichkeit, zwei unterschiedliche Modul-Versionen zu verfassen, eine sprachlich und fachlich vereinfachte und eine komplexere Variante, wurde als Option erwogen. Allerdings sprachen hier fachwissenschaftliche und methodologische Notwendigkeiten dagegen: Die Teilnehmenden benötigen für die Erprobung der Instrumente und Materialien eine vergleichbare fachwissenschaftliche und terminologische Basis. Fachzusammenhänge und Begrifflichkeiten können nicht verlustfrei reduziert oder simplifiziert werden. Darüber hinaus würde eine vereinfachte Variante auch implizieren, dass das zu erprobende Material und das Bilderbuch-Analyseverfahren der Praktikabilitätsstudie in einer einfacheren Version anzubieten wäre. Dies zöge eine erhebliche Ausweitung des Stichprobenumfangs nach sich, was den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte. Statistisch verkomplizierend könnte zudem im Vorfeld nicht eruiert werden, wie sich die Teilnehmenden auf die beiden Versionen verteilen würden, die jeweils in sich eine Standardisierung ausweisen müssen. Auch pragmatische Gründe sprachen gegen die Zwei-Varianten-Option, da der fachliche Austausch der Fachkräfte im Fortbildungsprozess und in der künftigen Berufspraxis mit diskordanten Instrumenten erheblich erschwert wäre.

gungen, z. B. zum Weiterlesen oder zu Ergänzungsmaterial angeboten (z. B. den Zeitstrahl zur Geschichte der Nachhaltigkeit oder zu Zeitdokumenten der Ökologiebewegung in Modul 1, S. 15). Die Heterogenität der Teilnehmenden wird explizit angesprochen, um den individuellen Freiraum im Aneignungsprozess der Modulinhalte offenzulegen<sup>111</sup>. Wahlmöglichkeiten werden auch bei der Entscheidung für das didaktische Modul (Modul 6.2: Sustained Shared Thinking oder Modul 6.3: Philosophieren mit Kindern) gegeben, wobei in einem Steckbrief (vgl. Modul 6.1) beide Konzepte zur Entscheidungsfindung kurz vorgestellt werden und dabei der unterschiedliche Umfang der beiden Wahlmodule transparent gemacht wird.

Durch dieses Arrangement soll erreicht werden, dass „an den individuellen Kompetenzprofilen der Teilnehmenden“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 57) angesetzt werden kann, wobei es letztlich in der Eigeninitiative und -verantwortung der Einzelnen liegt, das Angebot gemäß ihrer „Aneignungslogik“ (ebd., S. 58) zu rezipieren. Unterstützend für den Erwerbsprozess werden Übungen, Wiederholungen und Beispiele bzw. Demonstrationen, z. B. über Erklärvideos angeboten, die zumindest ein Stück weit die fehlende persönliche Präsenz der Fortbildner ausgleichen sollen. Die wichtige motivationale Begleitung der Teilnehmenden während ihres Bearbeitungsprozesses wird über diverse Mittel in den Modulen vorgenommen, z. B. über den Zuspruch von erreichten Etappenzielen und Hinweisen auf realisierbare Arbeitsumfänge (z. B. Modul 3, S. 17: „Doch keine Sorge, Sie selbst brauchen für die Analyse keine so langen Texte wie oben zu schreiben, sondern machen dies später mit einem vorstrukturierten ‚BNE-Analyse- und Beurteilungsbogen‘“).

Unterstützt wird dies auch durch Abbildungen (Schaubilder, Bilder, Bilderbuchausschnitte etc.) und eigens zusammengestellte Icons (vgl. Infodatei\_8\_Icons\_Bedeutung), welche am Rand der Modulkripte eingesetzt werden, um auch visuelle Anker als abwechslungsreiche Orientierungshilfen in den Rezeptionsprozess zu integrieren. Anhand von Inhaltsübersichten zu Beginn der sieben Module wird eine vorstrukturierende Arbeitshilfe geboten. Eine weitere Maßnahme zur Subjektorientierung und zur Stärkung der Beziehung zu den Teilnehmenden ist die durchgängige direkte, personale Anrede im Skript, z. B.: „Dieses Modul 4 führt Sie in die Anwendung des BNE-Themenfächers [...] ein“ (Modul 4, S. 1). Auch eingestreute Kompetenzsicherungen (z. B. am Ende von Modul 3: „Nun sind Sie für die Fokussierung der Fortbildung bestens vorbereitet: Die Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern mit der BNE-Brille!“ (S. 20)) sollen für die Weiterarbeit an den Materialien motivieren und Sicherheit geben.

*Orientierung am Outcome:* Als Ausgangspunkt für die Gestaltung einer kompetenzorientierten Fortbildung wird nicht mehr der Lehrinhalt (Input) gewählt, sondern diejenigen Kompetenzen, die die Zielgruppe am Ende erreicht haben sollen (Outcome) (Friederich & Schelle, 2015, S. 58). Diese Kompetenzen sollen sich auf „reale Probleme in ihrem Arbeitsalltag“ (ebd., S. 58) beziehen und zu deren Bewältigung beitragen. Auf den ersten Blick mutet die Fortbildungskonzeption zwar inhaltsfokussiert an, da die Vorgabe der Modulinhalte den Forschungszielsetzungen entsprechend festgelegt ist. Doch bei genauerer Betrachtung sind mit diesen Inhalten aufgrund des Ansatzes der Praxisforschung durchgängig kompetenzbezogene, reale

---

<sup>111</sup> Beispiel aus Modul 2: „Durch die Heterogenität unserer TeilnehmerInnen, was das Vorwissen betrifft, haben wir versucht, einen Mittelweg bei der Modulgestaltung einzuschlagen“ (S. 16).

Praxisaufgaben verbunden, zudem solche mit hohem Zukunftsbezug: Welche Medien (hier mit Fokus auf die Bilderbücher) eignen sich für die Nutzung in der elementarpädagogischen Praxis, wie lassen sich diese identifizieren und Anderen gegenüber ihre Auswahl begründet werden? Und wie können diese Bilderbücher didaktisch möglichst förderlich umgesetzt werden, um zu ausgewählten Zielsetzungen der BNE einen unterstützenden Beitrag zu liefern? Es sind somit eine Reihe von Kompetenzen vonnöten, die mit Bezug auf das o.g. Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) in die verschiedenen Kompetenzfacetten ausdifferenzierbar sind. Grundsätzlich werden bei Outcome-orientierten Konzepten sog. „Kompetenzprofile“ erstellt. Diese „markieren die Ziellinie, auf die sich Lernende mit ihrer Kompetenzentwicklung hinbewegen“ (Arnold, 2012, S. 47; Zit. nach Friederich & Schelle, 2015, S. 58).

Eine „gemeinsame Reflexion der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners mit den Teilnehmenden, inwieweit diese Ziellinie überquert wurde“ (ebd., S. 58), ist im Rahmen der Praktikabilitätsstudie aus verschiedenen Gründen nicht realisierbar (zu große Stichprobe für individualisiertes Feedback, zu großer zeitlicher Abstand zwischen Datenerhebung und Ergebnisermittlung bzw. formale Hindernisse einer zu frühen Offenlegungsmöglichkeit). Allerdings erhalten die Teilnehmenden nach der Auswertung der Studie Zugang zu den Resultaten und können (aus Anonymisierungsgründen) zumindest einen nicht-individualisierten Einblick in die Kompetenzerreichung der Untersuchungsgruppe im Ganzen erhalten und sich im Rückblick darin selbst verorten. Auch wenn im Zuge der Praktikabilitätsstudie keine Kompetenzprofile ausgewiesen werden, finden sich dennoch diverse Indikatoren der Kompetenzentwicklung in verschiedenen Bereichen, z. B. anhand des Prä-Post-Vergleichs der relevanten Fragebogenitems, der Anwendung des vierschrittigen Analyse- und Beurteilungsverfahrens und der dokumentierten Umsetzungen der didaktischen Module (vgl. Kapitel 7.7 für methodische Details).

*Weitere Kriterien:* Ergänzend zur Kriteriensammlung von Friederich und Schelle (2015), die Lipowsky folgend „inhaltlich-didaktische Merkmale“ (2010, S. 64) darstellen, werden folgende Kriterien ergänzt, die sich für wirksame Fortbildungen als günstig erwiesen haben<sup>112</sup>: Die Fortbildung weist einen „eher engen fachdidaktischen Fokus“ (ebd., S. 64) aufgrund der stark fokussierten Fragestellungen auf: Die BNE-Thematik wird auf die Bilderbuchthematik hin ausgerichtet und die dialogische Bilderbuchbetrachtungen sollen speziell mit einer darauf adaptierten didaktischen Methode umgesetzt werden. Hinzu kommt ein modularer Aufbau der Fortbildungsinhalte, wobei diese aufgrund der inhärenten Sachlogik in ihrer Aufeinanderfolge festgelegt sind. Während in den Modulen 1 bis 3 vorwiegend theoretische Grundlagen angegeben werden, sind ab Modul 4 praktische Aufgaben zu bearbeiten. Die Module 6 und 7 sind am intensivsten mit der praktischen Umsetzung in der Kita verbunden (Bilderbuchbetrachtungen mit einer Kindergruppe). Der modulare Aufbau soll für die Teilnehmenden die sachlogische Struktur salient machen und in motivationaler Hinsicht das Gesamtpensum in gut bewältigbare Einheiten portionieren. Zur Stärkung des Gesamtüberblicks erhalten die Teilnehmenden

---

<sup>112</sup> Die Merkmale / Kriterien wirksamer Fortbildungen beziehen sich im Review von Lipowsky (2010) und der „Forschungssynthese“ von Lipowsky und Rzejak (2021) zwar auf den schulischen Bereich, werden hier aber aufgrund vieler fachlich-didaktischer Parallelen zum frühpädagogischen Fortbildungssektor als relevant erachtet.

den ein Leporello zur Fortbildung (siehe Anhang R), welches die wesentlichen Inhalte prägnant visualisiert und niederschwellig immer zur Hand genommen werden kann. Bei der Entwicklung der Materialien (Themenfächer, BNE-Kriterienkarten, Analysebogen, Leporello) wurde auf eine möglichst ansprechende, ästhetische Gestaltung und eine haptische Qualität Wert gelegt, um das Handling mit positiven Erlebnisqualitäten anzureichern und die Motivation – ein wichtiger Baustein in Lipowskys „Angebots-Nutzungsmodell“ zur Wirksamkeit von Fortbildungen – zu unterstützen (Lipowsky, 2010, S. 63). Anregungen für die Idee eines (Themen-)Fächers und den Einsatz von Legekärtchen fanden sich bei den sog. „Gesprächswerkzeugen“ im Konzept von Kammermeyer et al. (2019, S. 61 f.).

Zu den „strukturellen Merkmalen“ (Lipowsky, 2010, S. 64) der Fortbildung zählen insbesondere der Zeitrahmen und die Organisationsform. „Wirksame Fortbildungen sind in der Regel zeitintensiv, erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Expertise mit ein“ (ebd., S. 64). „Von kurzen eintägigen Fortbildungen, wie sie häufig durchgeführt werden, ist dagegen keine Wirkung zu erwarten [...]. Die Lernenden brauchen ausreichend Zeit, um das Gelernte zu verarbeiten und ggf. Veränderungen zu implementieren“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 14). „Aus diesem Grund wird empfohlen, auf eintägige, reine ‘Input’-Fortbildungsveranstaltungen zu verzichten. Es sollten mindestens *zweitägige Veranstaltungen* anberaumt werden, die ca. ein bis vier Wochen auseinanderliegen“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 57). Diese Anforderungen werden durch das Angebot erfüllt. Der Zeitrahmen der Fortbildung wurde gegenüber den Teilnehmenden mit 21 bis 24 Zeitstunden veranschlagt, errechnet anhand Zeitschätzungen für die Bearbeitung der einzelnen Module<sup>113</sup>. Dabei sind Phasen der handlungspraktischen Erprobung und Reflexions- bzw. Feedbackphasen integriert, was sich in vielen Fortbildungen als ein wichtiges Element für die Wirksamkeit herausgestellt hat (Kammermeyer et al., 2019, S. 15; Lipowsky, 2010, S. 64; Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 50 ff.).

Die externe Expertise kann über die Tatsache der wissenschaftlichen Einbettung der Fortbildung als gegeben vorausgesetzt werden<sup>114</sup>. Die resultierende Organisationsform (Online-Format in modularer Struktur) wurde bereits beschrieben. Dabei erhalten die Tandems der KiTas einen flexiblen, individuellen Planungsrahmen zur Modulbearbeitung, um passend zur Personalsituation, möglichen (pandemiebedingten) Schließzeiten und weiteren Restriktionen geeignete Zeitfenster für die Umsetzung wählen zu können. Abgesehen von den zeitlichen Eckpunkten des Anfangs- und Abschlussfragebogen werden ihnen keine weiteren Zeitvorgaben gesetzt. Auf die notwendig gewordene Verlängerung des ursprünglich etwa viermonatigen Zeitfensters als Gesamtzeitrahmen der Fortbildung wird in Kapitel 7.8.2 näher eingegangen.

Abschließend soll auf die in Kap. 6.1 beschriebene Weiterbildungsstudie zum Sprachförderprojekt „DiaLes“ von Kappeler Suter et al. (2017a) Bezug genommen werden, welche für die

---

<sup>113</sup> Inwieweit dieser Schätzwert zutreffend gewählt wurde und welche Variationen im Zeitbedarf der Teilnehmenden auftreten, wird über den Abschlussfragebogen ermittelt. Es wurde versucht, eine realistische Zeitschätzung anzugeben, ohne durch einen zu hoch veranschlagten Stundenumfang die potenziellen Studieninteressenten von einer Teilnahme abzuschrecken.

<sup>114</sup> Ergänzend zur wissenschaftlichen und schuldidaktischen Expertise d. Verf. wird in einigen der Modulmaterialien auch die Fachexpertise von H. Fuchs im Rahmen ihrer Bachelorarbeit integriert, welche als Begleitstudie zur Praktikabilitätsstudie konzipiert ist (H. Fuchs, 2021). Näheres siehe Kapitel 7.6.3.

eigene Fortbildungsplanung inspirierende Elemente bot. Aufgrund der hohen Affinität des Weiterbildungsinhaltes (Dialogisches Lesen bzw. bilderbuchdidaktische Kompetenzen) zu der hier vorliegenden Studie lieferte diese Studie wichtige Orientierungspunkte für die eigene Konzeptualisierung der Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte, allerdings mit der methodologischen Einschränkung, dass in der Erprobungsstudie von Kappeler Suter et al. (2017a) auf den Einbezug von Vergleichsgruppen mit anders gelagerten Weiterbildungszugeschnitten (z. B. Variation der Methoden oder Dauer der Weiterbildung) verzichtet wurde, wodurch Optimierungen in komparativer Weise empirisch hätten gesichert werden können. Folgende Elemente wurden als besonders wichtig für die Konzeptualisierung von Fortbildungen frühpädagogischer Fachkräfte eruiert: Die Kombination von theoretischem Input und praktischen Erprobungsphasen zum dialogischen Lesen in der Kindertageseinrichtung in direkter Interaktion mit den Kindern sowie die Möglichkeit zur kooperativen Reflexion der gesammelten Erfahrungen im Weiterbildungsprozess. Hierbei wurden Methoden wie videobasierte Feedbackgespräche oder angeleitete Rollenspiele in Kleingruppen der Teilnehmer:innen als bereichernd eingeschätzt. Auch die Bereitstellung praxisbezogener Materialien (hier: Eine Bilderbuchkiste für dialogisch besonders geeigneter Bücher und ein Leitfaden zum Dialogischen Lesen (Kappeler Suter et al., 2017c) wurde von den Teilnehmenden als besonders unterstützend berichtet (Kappeler Suter et al., 2017a, S. 3 f.). Abgesehen von den Rollenspielen konnten alle genannten Merkmale in die Fortbildung für die Praktikabilitätsstudie integriert werden.

### **6.2.2 Zugrundeliegende Lerntheorien in der Fortbildungskonzeption**

Anknüpfend an die dargelegten Kriterien kompetenzorientierter Fortbildungen werden die Bezüge zu den zugrundeliegenden Lerntheorien aufgezeigt, welche in der Erwachsenen- und Weiterbildung als besonders relevant erachtet und für die Fortbildungskonzeptualisierung leitend waren. Aus der Übersicht einschlägiger Lerntheorien von Grotlüschen und Pätzold (2020) sind insbesondere die Ansätze „Lernen im Prozess der Arbeit“ (ebd., S. 102 ff.), „Situierendes Lernen in Communities of Practice“ (ebd., S. 86 ff.), „Lernen als biografischer Prozess“ (ebd., S. 70 ff.) und – mit Blick auf den BNE-Fokus der Fortbildung – die „Theorien der transformativen Bildung und des transformativen Lernens“ (ebd., S. 82) bedeutsam. Eingebettet ist diese lerntheoretische Erklärungsebene für den weiterbildungsbezogenen Kompetenzerwerbsprozess in das Konzept des „lifelong learning“, dem lebenslangen Lernen“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 41; vgl. auch König & Buschle, 2020, S. 571), was im Verbund mit der Personalentwicklung die „Schlüsselfaktoren [sind], um den Qualitätsprozess in den Einrichtungen zu steuern“ (König & Buschle, 2020, S. 569). König und Buschle folgend „scheinen die frühpädagogischen Fachkräfte lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Teil ihrer beruflichen Identität [...] sowie als Bedingung für die eigene berufliche Entwicklung zu begreifen“ (2020, S. 574). Durch die gebotenen Professionalisierungsprozesse aufgrund gestiegener und sich ständig verändernden beruflichen Anforderungen (Meyer, 2015, S. 20) ist das lebenslange

Lernen für fröhpädagogische Fachkräfte unabdingbar und entspricht der Weiterbildungsstrategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2008)<sup>115</sup>.

Das Lernen im Prozess der Arbeit bezeichnet ein „arbeitsbezogenes, intentionales Lernen, das zeitlich und räumlich in Arbeitsprozesse eingebunden ist“ (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 104) und im Anschluss an die berufspädagogische Lernortdebatte die Relevanz des beruflichen Lernortes akzentuiert. „In jüngerer Zeit wird dem Arbeitsprozess (und -ort) als Lernkontext wieder mehr Bedeutung beigemessen, zumal Phänomene wie die Digitalisierung hier neue Möglichkeiten bieten, aber auch zusätzliches Wissen und Können erfordern“ (ebd., S. 102). Berufliches Lernen ist insbesondere dann effektiv, wenn „das Neue nicht abstrakt in irgendwelchen Schulungen vermittelt wird, sondern möglichst dicht an den Arbeitssituationen, in denen es gebraucht wird“ (ebd., S. 103). Da Teile der Fortbildungsinhalte in direkter Interaktion mit der Kindergruppe (Bilderbuchbetrachtung, Beobachtung oder Initiative von Anschlussaktivitäten) stattfinden bzw. innerhalb der vorgegebenen Verfügungszeiten an der Praxisstelle bearbeitet werden (Modulrezeption, Bilderbuchanalyse, Austausch und Diskussion im Tandem, Reflexionen), ist eine durchgängige Arbeitsplatzverortung gegeben<sup>116</sup>, wobei die Aufnahme der rezeptiven Modulanteile in der (,kinderfreien‘) Verfügungszeit weitgehend störungsfrei erfolgen kann. Alle Modulnhalte sind auf den beruflichen Anwendungskontext bezogen. Aufgrund methodologischer Einschränkungen der Erforschbarkeit von Wirksamkeitsmessungen im unmittelbaren, hochkomplexen Arbeitsvollzug resümieren Grotlüschen & Pätzold relativ zurückhaltend die Bedeutsamkeit des Lernens im Arbeitsprozess, obwohl sie dessen „große Potenziale für realitätsnahe, handlungsbezogene Lernprozesse“ (2020, S. 107) betonen.

Allerdings impliziert das arbeitsplatzbezogene Lernen wesentliche Merkmale des „Situiereten Lernens“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 41; vgl. auch Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 106), welchem empirischen Befunden zufolge markante Impulse berufsbezogener Kompetenzerweiterung zugeordnet werden können. Ausgangspunkt der Theorieansätze zum Situiereten Lernen war die Kritik an der zu dominanten kognitionspsychologischen Ausrichtung von Lerntheorien (ebd., S. 86 f.). Demgegenüber betonen „Theorien zu situieretem Lernen und Lernen in Communities of Practice, auf Deutsch ‚Praxisgemeinschaften‘ “ (ebd., S. 87), „wie Menschen in all ihren Bezügen in konkrete Situationen einerseits und in Gemeinschaften andererseits *eingebunden* sind. Alles Handeln wird als konkret und vergemeinschaftet verstanden“ (ebd., S. 87) und daher ist es „kaum sinnvoll, abstrakt, individuell und dekontextualisiert zu lernen“

---

<sup>115</sup> „Aktuell ändern sich Anforderungen im Beruf alle drei bis fünf Jahre“ (König & Buschle, 2020, S. 570). Das Konzept des lebenslangen Lernens wurde „in der Lissabon-Strategie von 2000 erstmals europaweit verankert“ (Friederich & Schelle, 2015, S. 41).

<sup>116</sup> Einschränkend könnten Teile der Module aufgrund der asynchronen, flexiblen Modulnutzung auch im privaten Kontext rezipiert und erst anschließend in den Tandemdiskurs eingebracht werden, was sich der Kontrolle d. Verf. entzieht. Grotlüschen und Pätzold weisen dies als eine der Digitalisierung geschuldete Gefahr schwimmender „Grenzen zwischen privatem, allgemeinem und berufsbezogenem Lernen“ aus (2020, S. 109). Allerdings haben die Rückmeldungen der Fachkräfte im Kontext von Bearbeitungsverzögerungen aufgrund pandemiebedingter Schließungen und Kurzarbeit gezeigt, dass sie i.d.R. dafür ihre Verfügungszeit genutzt haben bzw. auch seitens der Kita-Leitungen explizit dazu angehalten wurden. Denn: Fortbildungszeit ist berufliche Arbeitszeit.

(ebd., S. 88). Die Ansätze zum situierten Lernen sind in sich nicht homogen und „Gegenstand vielfältiger Diskussionen [...] und Erprobungen“ (Lompscher, 2006, S. 397). Situiertes Lernen „zielt darauf ab, dass subjektiv bedeutsames Lernen in echten, realen Anforderungssituationen vor allem in der Alltagspraxis stattfindet und der individuelle Lerner Mitglied einer Praxisgemeinschaft ist“ (ebd., S. 397). Konkretisiert auf die Fortbildung werden in Anlehnung an das Konzept *Mit Kindern im Gespräch* von Kammermeyer et al. (2019) folgende Charakteristika implementiert:

- **„Authentische Situationen“** (ebd., S. 41): In den Modulaufgaben werden konkrete, praxisbezogene Aufgaben gestellt und Materialien aus der beruflichen Praxis eingesetzt (Kriteriengeleitete Analyse / Beurteilung praxisrelevanter Bilderbücher, Umsetzung didaktischer Ansätze in dialogischen Bilderbuchbetrachtungen inkl. Reflexion, Beobachtungs- und kooperative Feedbackaufträge). Für die Bilderbuchanalyse erhalten die Teilnehmenden ausgearbeitete Beispiele (mit Demonstrations- / Erklärvideos), für die dialogische Bilderbuchbetrachtung können sie sich an detailliert ausgearbeiteten Dialogbeispielen für beide Wahlmodule (6.2: SST bzw. 6.3: PmK) orientieren. Ein analoges Vorgehen nutzen Kammermeyer et al. bei der Fallbearbeitung anhand didaktisch aufbereiteter „Modellkinder“ (2019, S. 41).
- **„Betrachten verschiedener Perspektiven“** (ebd., S. 41): Die Chancen, über den Austausch mit der Tandempartnerin / dem Tandempartner zu anderen Sichtweisen zu kommen und die eigene Perspektive zu relativieren, „wird beim Situierten Lernen systematisch aufgegriffen“ (ebd., S. 41) und in den Fortbildungsmodulen an vielen Stellen verortet. Teilweise ist es den Fachkräften aufgrund der Teilnehmenden- und Subjektorientierung optional angeboten, teilweise aber auch als obligatorische Aufgabe unter Verwendung vorstrukturierter Reflexionshilfen integriert (z. B. Modul 7, Formular 5: „Dokumentation Ihrer Diskussion über Gelingensbedingungen zu Bilderbüchern für BNE“. Jedes Tandem gibt einen gemeinsamen Bogen ab).
- **„Kognitive Aktivierung“** (ebd., S. 42): Dieses ist eine der drei Dimensionen der Tiefenstrukturen eines wirksamen Unterrichts (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2018) und „gehört zu den am besten belegten Merkmalen effektiver Fortbildungen“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 42; vgl. auch Egert, 2015). Maßnahmen der kognitiven Aktivierung zielen darauf ab, bei den Teilnehmenden „anspruchsvolle Denkprozesse anzuregen, die zu Konzepterweiterungen und Konzeptwechseln führen“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 42). In der Fortbildungskonzeption spiegelt sich dies z. B. durch Impulse zur Auseinandersetzung mit den eigenen Standpunkten und der Hinterfragung des eigenen fachlichen Vorwissens inkl. der Überprüfung von subjektiven Theorien, durch bewusst offen gehaltene Reflexionsanstöße (z. B. zur Frage der Zumutbarkeit von Bildern der Massentierhaltung im Bilderbuch, vgl. Modul 3, S. 19; *Freddy, das Glücksschwein* von Wakonigg & Sohn (2020)). Auch der Einbezug eines individuellen Spielraums bei der Vergabe der „höchsten“ Beurteilungsempfehlungsstufe für Bilderbücher zur BNE unter der Bedingung, dies mittels ‚Leuchtturm‘-Gründen zu explizieren sowie die fakultative Anwendung der sog. Joker-Regelung (vgl. Modul 4, BNE-Analyseverfahren) können hier exemplarisch genannt werden. Betrachtet man die verschiedenen Ansatzpunkte für die Bilderbuchbetrachtungen mit der Kindergruppe (Sustained Shared Thinking

[SST] bzw. Philosophieren mit Kindern [PmK]: jeweils 10 Facetten, 5 Bedingungen und 6 Rollen Aspekte; vgl. Module 6.2 und 6.3), wird auch hier eine herausfordernde, kognitiv aktivierende Komplexität der Aufgabenstellung angenommen, die für die pädagogischen Fachkräfte als bewältigbar angenommen wird, Noviz:innen hingegen überfordern würde. „Rückmeldungen zu Videobeispielen [und] Anregung zur gezielten Beobachtung [...] der Kinder“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 42) sind weitere Beispiele für die kognitive Aktivierung.

- **„Kooperatives Lernen“** (ebd., S. 42): Das Fortbildungskonzept integriert die im Situierten Lernen zentrale Forderung nach gemeinschaftlichem Lernen, indem durchgängig die Sozialform eines Kita-Duos (Tandems) vorgegeben wird, was Kammermeyer (2019, S. 42) als „Arbeit in professioneller Lerngemeinschaft“ bezeichnet. Systematisch werden Aufgaben implementiert, die im Austausch miteinander zu bewältigen sind. Sollte sich kein Kita-internes Tandem bilden lassen, wird eine Kita-übergreifende Kooperation als äquivalenter Ersatz arrangiert. Perspektivisch ist auch der Austausch und Transfer der Fortbildungsinhalte in das Gesamtteam intendiert, wobei dies durch die Möglichkeit der Bildung mehrerer Tandems pro Kita bereits zu Beginn der Fortbildung stattfinden kann.
- **„Videoanalyse“** (ebd., S. 43). Ein wichtiger methodischer Baustein des situierten Lernens ist die reflexive Arbeit anhand von Videoanalysen, „weil das Reflektieren und Analysieren von Lernsituationen zu einem vertieften Aufbau und zu einer Erweiterung des bisherigen Professionswissens und -handelns führt. Die Analyse eigener Videos ermöglicht den Bezug der Lern- auf die Anwendungssituation besonders gut“ (ebd., S. 43). Während im Konzept von Kammermeyer et al. (2019, S. 43) Videoanalysen in variablen Distanzierungsformen (fremde Videovignetten vs. eigene Personenaufnahmen) und Sozialsettings einbezogen werden (Kleingruppe, Großgruppe), wird in dieser Fortbildung in Anlehnung an die Vorgehensweise von Durand, Hopf und Nunnenmacher (2013) die Methode des „Video-Stimulated-Recalls“ (S. 145) genutzt, wobei „videografierte Bilderbuchbetrachtungen der Fachkräfte“ (ebd., S. 145) als Erinnerungstütze und Analysematerial zur Intensivierung von Selbstreflexionskompetenzen verwendet werden. Die Selbsteinschätzungen des Interaktionsverhaltens den Kindern gegenüber wird dabei mit der Fremdeinschätzung durch die Tandempartnerin bzw. dem Tandempartner vergleichend zusammengeführt und diskutiert. Das dahinter liegende Konzept ist das o.g. prozessorientierte Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011). Die Videoanalyse ist vorstrukturiert (Dialogsequenzen und Kommentare; Begründungen; vgl. Modul 7, Formulare 2a und 2b) und stringent mit den Modulhalten und Dialogbeispielen verknüpft.

Mehr noch als beim Lernen von Kindern und Jugendlichen eröffnen sich beim Lernen von Erwachsenen im Zuge des berufsbezogenen, lebenslangen Lernens eine „Vielfalt biografischer Anschlussmöglichkeiten“ (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 72). Wie bei der Subjektorientierung (Kapitel 6.2.1) bereits angesprochen, stellt die (Bildungs-)Biografie der Teilnehmenden eine wichtige Bezugsgröße für die in Gang kommenden Lernprozesse dar. Biografiethoretische Überlegungen sind daher für die Konzeptualisierung der Fortbildung insbesondere auf



die Nachhaltigkeitsthemen bezogen wichtig, da Themen wie z. B. (Un-)Gerechtigkeit, Klimawandel, Lebensstile und ökologischer Fußabdruck in Auseinandersetzung mit den Bilderbuchinhalten und der geforderten dialogischen Umsetzung in den Bilderbuchbetrachtungen und Tandemgesprächen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Aktualisierung, Selbstvergewisserung bzw. Hinterfragung eigener Einstellungen, Lebensstile, Grundhaltungen sowie dazu korrespondierender Verhaltensgewohnheiten und Begründungsmuster führen kann. Die Fachkräfte werden also über die inhaltliche und später auch didaktische Auseinandersetzung dazu angeregt, sich ihre eigene Nähe zu einem nachhaltigkeitsorientierten Lebensstil zu vergegenwärtigen und zu Grundfragen der Nachhaltigkeit zu positionieren, wobei auch hier – wie für die Arbeit mit den Kindern – die Prinzipien des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots zu beachten sind (vgl. Modul 1, S. 8). Die Fortbildung betrifft daher weit mehr als thematisch anders gelagerte Weiterbildungen in hohem Maße die Person als Ganzes.

Durch Impulse im Anschluss an die BNE-fokussierten Module 1 und 2 sowie in den exemplarischen Bilderbuchanalysen zu BNE-Themen (Module 3 bis 5 inkl. Demo- und Erklärvideos) bietet das Fortbildungsmaterial einen Fundus für nachhaltigkeitsbezogene Biografiearbeit an. Damit impliziert es Elemente einer „transformatorischen Bildung“ (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 82). In der deutschsprachigen Debatte der transformatorischen Bildung wird unter „Abgrenzung von einfachen, instrumentellen Vorgängen des Lernens“ (ebd., S. 82) herausgestellt, dass „der Anteil des lernenden Subjekts an der Entscheidung für oder gegen einen Lernprozess viel höher [ist]“, somit einerseits mehr Autonomieräume eröffnet werden und andererseits von einer erheblich umfassenderen Veränderung des Lernenden ausgegangen wird. Transformatorische Bildung betrifft und verändert das Subjekt als Ganzes in grundlegenderer Weise, „tiefgreifend“ und „umfassend“ (ebd., S. 79). Diese Perspektive wurde in der Nachhaltigkeitsdebatte unter Rückgriff auf die von dem Ökonomen Karl Polanyi im Jahre 1944 postulierten „Großen Transformation“ aufgegriffen (Hamann, Zea-Schmidt & Leinfelder, 2020, S. 130). Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) argumentiert, dass die Bewältigung der ökologischen und sozialen Krisen nur möglich sein wird, wenn es zu fundamentalen Wandlungsprozessen hin zu nachhaltigeren Lebensstilen auf gesellschaftlicher und persönlicher Ebene kommen wird. Diese zukunftsbezogenen Lernprozesse erfordern einen „umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (WBGU, 2011, S. 281<sup>117</sup>; vgl. auch Hamann et al., 2013; Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 82). Dabei ist die angestrebte Große Transformation zugleich „Mittel und Ziel der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)“ (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 83). In der Fortbildung der Praktikabili-

---

<sup>117</sup> „Eine Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft zur Klimaverträglichkeit ist nach Ansicht des WBGU dringend notwendig, um die sich verschärfende Umwelt- und Entwicklungskrise zu überwinden und die Lebensgrundlagen und Zukunftschancen der Menschheit zu erhalten. [...]. Das Ausmaß des vor uns liegenden Übergangs ist kaum zu überschätzen und wird zu Recht als große Menschheitsherausforderung bezeichnet. [...]. Sie [die Transformation] ist zudem keineswegs ein Automatismus, sondern muss aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht vorangetrieben werden, wenn sie in dem engen Zeitfenster gelingen soll, das zur Verfügung steht. Dies ist historisch einzigartig“ (WBGU, 2011, S. 281).

tätsstudie werden transformatorische Bildungsimpulse zwar inkludiert, allerdings muss die Hauptzielsetzung der Studie beachtet werden (Forschungsfragen C und D, siehe Kapitel 7.1). Mögliche Effekte transformatorischer Bildungsimpulse werden im Zuge dieser Zielsetzung zwar explorativ einbezogen und auch im Evaluationsdesign miterfasst (vgl. Fo\_C2.3.2), stellen aber ein Nebenthema der Untersuchung dar, da hierzu differenziertere transformationsinduzierende Strategien und Methoden zur sensitiven Veränderungserfassung (z. B. biografisch-narrative Verfahren) eingesetzt werden müssten (Grotluschen & Pätzold, 2020, S. 82).

Die hier als relevant zusammengestellten Lern- und Bildungstheorien korrespondieren dem konstruktivistischen Ansatz für kompetenzorientierte Weiterbildungen (vgl. Kapitel 6.2.1):

Nach diesem Verständnis können Kompetenzen nicht einfach vermittelt oder gelehrt werden. Menschen gelten als lernfähig, aber unbelehrbar. Bildungsprozesse werden als selbstgesteuerte Prozesse, die sich der direkten Einflussnahme zum Beispiel durch einen Lehrenden entziehen, beschrieben. [...]. Nur die Lernenden selbst können ihre individuellen Kompetenzziele formulieren und den Entwicklungsprozess selbstorganisiert und eigenverantwortlich planen und steuern [...]. Der Lehrende übernimmt die Rolle des Impulsgebers und des Lernbegleiters. (Friederich & Schelle, 2015, S. 46)

Das modulare und didaktische Gesamtarrangement der Online-Fortbildung zielt darauf ab, dieser konstruktivistischen Sichtweise Sorge zu tragen.

### **6.2.3 Relevante Leitlinien aus der sozialwissenschaftlichen Evaluationsforschung**

Für die methodologische Fundierung der Praktikabilitätsstudie werden im Folgenden relevante Leitlinien und Herangehensweisen aus der Evaluationsforschung, fokussierend auf das sozialwissenschaftliche Forschungsfeld, analysiert und für die weitere Konzeptualisierung zusammengestellt.

**Begriffsklärung zu Evaluation und Evaluationsforschung:** „Die Evaluationsforschung befaßt sich als ein Teilbereich der empirischen Forschung mit der Bewertung von Maßnahmen oder Interventionen“ (Bortz & Döring, 2002, S. 101) und stellt daher für die Bewertung der Praktikabilität der entwickelten Instrumente und Materialien im Zuge der Fortbildung der Fachkräfte einen affinen methodologischen Zugang dar, der allerdings einer Spezifikation auf die Praktikabilitätsstudie bedarf. Denn: „Evaluation bezieht sich auf ein sehr heterogenes Feld“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 13), wobei sich insbesondere im Bildungsbereich, aber auch in weiteren gesellschaftlichen Kontexten (Wirtschaft, Politik, Gesundheitswesen) ein breites Anwendungsspektrum entfaltet hat. Der zunehmend „inflationäre Gebrauch des Begriffs“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 13; vgl. auch Döring & Bortz, 2016, S. 978) erfordert eine vorausgehende Begriffsklärung. Je nach fach-, inter- oder transdisziplinärem Hintergrund, wissenschaftshistorischer Verwurzelung und methodologischer Verortung finden sich vielfältige und z.T. stark divergierende Begriffsverständnisse von Evaluation und Evaluationsforschung (z. B. Bortz & Döring, 2002, S. 101 f.; Döring & Bortz, 2016, S. 979; Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 24; Lüders, 2011a, S. 55 f.; Rädiker, 2013, S. 21 ff; Schütt-Sayed, 2020, S. 63 ff.; Stoltenberg et al., 2013, S. 47 ff.).

In der Begriffsdifferenzierung von Suchman (1967) wurde der Begriff der Evaluation (von „lat. *valuere* = bewerten“; Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 13) als eine „Bewertung unabhängig von strengen methodischen Regeln und Konventionen“ gefasst (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 21) und kontrastierend der Evaluationsforschung gegenübergestellt, denn diese sieht „eine Verwendung sozialwissenschaftlicher Methoden bzw. expliziter Regeln bei der Bewertung von Evaluationsgegenständen vor“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 21). Doch diese terminologische Abgrenzung ist aufgrund der Dynamik der Evaluationsforschung keineswegs konsensual verbreitet (Rädiker, 2013, S. 22): „Eine Unterscheidung zwischen Evaluation und Forschung ist deutlich leichter vorzunehmen, als eine klare Grenze zwischen *Evaluation* und *Evaluationsforschung* zu ziehen, weil sich hierzu keine einheitliche Begriffsverwendung etabliert hat“. Ausgehend vom Beginn der quantitativ ausgerichteten Evaluation(-sforschung) in den 1930er und 1940er Jahren in den USA und den darauf folgenden Evaluationswellen schulischer und frühpädagogischer Förderprogramme und (nationalen) Bildungsinitiativen (z. B. in Folge des Sputnik- und PISA-Schocks) sprechen Guba und Lincoln (1989) mit der Entwicklung der *qualitativen* Evaluationsforschung inzwischen von der vierten Generation der Evaluationsforschung, die sich „oft in Kombination mit quantitativen Methoden, in der Forschungspraxis etablieren [konnte]“ (von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 137). „In Deutschland hat sich die Evaluationsforschung nach angelsächsischem Vorbild [...] mittlerweile als eigenständige Disziplin und Profession etabliert [...]. In ihrer Praxis verfährt sie *multidisziplinär* und *multiprofessionell* sowie häufig methodenplural (von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 142)<sup>118</sup>.

Die Zielsetzungen der Evaluationsforschung fassen von Kardorff und Schönberger wie folgt zusammen:

[In der Evaluationsforschung geht es] um den wissenschaftlich begründeten Nachweis der Wirksamkeit, des Nutzens, der Effizienz und des finanziellen wie des sozialen Return-on-Investment von Maßnahmen und Programmen, um Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen im Verlauf ihrer Implementation, um Bedingungen ihrer Verstetigung/Nachhaltigkeit; weiter geht es darum, zu klären was wirkt [...] und um das Aufzeigen von Wirkmechanismen und die Rolle externer Einflussgrößen sowie die Einbettung in das jeweilige institutionelle, organisatorische und soziokulturelle Umfeld. (2020, S. 140)

Kürzer gesagt zielt Evaluation darauf ab, „Aussagen über das Funktionieren des untersuchten Gegenstandes zu machen bzw. zu hinterfragen. Es wird danach gefragt, ob die Intervention wirkt und/oder wie sie wirkt bzw. weiterzuentwickeln ist“ (Schütt-Sayed, 2020, S. 64). Evaluationsstudien sollen somit „Hinweise für die Verbesserung von Maßnahmen und Produkten [geben]“ (Döring & Bortz, 2016, S. 976). Zu diesem Zweck hat die Evaluation die Aufgabe, „eine systematische Datenbasis aufzubauen, auf deren Grundlage eine bewertende Stellungnahme abgegeben werden kann, um Gestaltungs- und Entwicklungsarbeit planvoll zu unterstützen“ (Schütt-Sayed, 2020, S. 64). Im weiteren Verlauf der Praktikabilitätsstudie wird daher ein Verständnis von Evaluationsforschung zugrunde gelegt, welches die Bewertung der Praktikabilität

---

<sup>118</sup> Ein genauerer Überblick zum historischen Verlauf der Evaluationsforschung findet sich z. B. bei Gollwitzer & Jäger (2014, S. 23-26), von Kardorff & Schönberger (2020, S. 136-142) und Rädiker (2013, S. 23-26).

der entwickelten Instrumente und Materialien auf einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Basis unter Nutzung quantitativer und qualitativer Analysemethoden vornimmt und sich damit von einem „auf subjektiven Einschätzungen beruhenden Ansatz (Evaluation im alltags-sprachlichen Gebrauch)“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 14; vgl. auch Lüders, 2011a, S. 55) distanziert. Wenn im Folgenden der Begriff der *Evaluation* verwendet wird, so ist dieser in dezidiertem Bezug auf sozialwissenschaftlich fundierte Evaluationsforschung in Anbindung an das Begriffsverständnis von Döring und Bortz zu verstehen: „Wir verwenden den Begriff der **Evaluationsforschung** synonym mit **wissenschaftlicher Evaluation** (kurz: **Evaluation**), um zum Ausdruck zu bringen, dass es sich um Bewertungen handelt, die auf der Basis von Forschungsergebnissen in einem wissenschaftlichen Prozess durch sozialwissenschaftlich qualifizierte Evaluationsfachleute vorgenommen werden“ (2016, S. 977). Bezogen auf die o.g. Zielsetzungen der Evaluationsforschung impliziert die Bewertung der Praktikabilität die Erforschung der Wirksamkeit, des Nutzens und der Effizienz der entwickelten Instrumente und Materialien in der frühpädagogischen Praxis einschließlich der Ermittlung von Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen (bzw. Gelingensbedingungen).

**Merkmale der Evaluation:** Zur Evaluation gehören ein Evaluationsgegenstand und darauf bezogene Kriterien und Zielsetzungen (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 21 f.; Döring & Bortz, 2016, S. 979). Der *Evaluationsgegenstand* bzw. das *Objekt* (das sog. „**Evaluandum**“ (Döring & Bortz, 2016, S. 979)), das in der Praktikabilitätsstudie evaluiert wird, ist das im Rahmen der Fortbildung angebotene Instrument zur Bilderbuchanalyse und -beurteilung einschließlich der didaktischen Materialien zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung. Die *Evaluationskriterien* sind die Praktikabilitätsfacetten der erprobten Instrumente und Materialien gemäß des in Kapitel 6.1 präzisierten Begriffsverständnisses (Verständlichkeit, Praxisrelevanz / Nutzen, Effizienz, Handhabung, Unterstützungspotenzial, Offenheit für Erweiterungen / Adaptivität). Darin sind die von Gollwitzer und Jäger (2014, S. 22) benannten Kriterien der „Akzeptanz (Wird die Intervention von den Teilnehmern angenommen? Wie zufrieden sind sie mit der Intervention?)“ und der „Wirksamkeit (Effektivität)“ (ebd., S. 23) bereits impliziert<sup>119</sup>. Die *Zielsetzungen* dieser Evaluationsforschung werden in den Forschungsfragen zur Praktikabilitätsstudie näher ausdifferenziert (siehe Kapitel 7.1), wobei aus der Sammlung relevanter Evaluationszwecke nach Rädiker (2013) insbesondere zu nennen sind: „Wissens- und Erkenntnisgenerierung“, „(Erfolgs-)Kontrolle und Zielüberprüfung“, „Verbesserung, Optimierung und Entwicklung“ und „Unterstützung von Didaktik und Lernprozess“ (S. 72). Diese Ziele korrespondieren den beiden Evaluationsfunktionen bzw. -zielen nach Döring und Bortz (2016, S. 987): „Erkenntnisfunktion“ („wissenschaftliche Erkenntnisse über die Eigenschaften und Wirkungen von Evaluationsgegenständen“) und „Optimierungsfunktion“ (Erkenntnisse zur „zielgerichteten Verbesserung des Evaluationsgegenstandes“). Auch die *Ergebnisdarstellung* dient der (diskursiven) Optimie-

---

<sup>119</sup> Mit *Intervention* ist im Kontext der Praktikabilitätsstudie das Insgesamt der Inhalte des Fortbildungsangebots gemeint. Die *Wirksamkeit* wird in Kapitel 7.2 präzisiert in einerseits jene durch den Vorher-Nachher-Vergleich identifizierbaren Effekte in den Dimensionen Wissen, Kompetenzen und Haltungen sowie andererseits in die Einschätzung der Praktikabilität der entwickelten Instrumente und Materialien gemäß der in Kapitel 6.1 benannten sechs Praktikabilitätskriterien. Dies wird bei Gollwitzer und Jäger (2014, S. 22) als Kriterien der Akzeptanz und des Nutzens benannt.

rung des Evaluationsgegenstandes und der Unterstützung des zukünftigen Handelns im Nutzungskontext des Evaluationsobjekts. Die eingesetzten Methoden und Analyseverfahren haben den sozialwissenschaftlichen Standards der scientific community zu entsprechen.

**Klassifikationen zur Evaluationsforschung:** Um die vielfältigen Formen der Evaluationsforschung differenzierend zu beschreiben, wurden verschiedene Klassifikationskriterien verwendet<sup>120</sup>. Die Praktikabilitätsstudie kann dabei hinsichtlich der Rahmenbedingungen als eine Evaluation im Feld (Durchführung unter realen Bedingungen der elementarpädagogischen Praxis), als objektive (nicht-parteiliche), geschlossene (d.h. mit vorab definierten Forschungszielen) und öffentliche, d.h. der Transparenz verpflichteten Evaluation kategorisiert werden. Das korrespondierende Evaluationsmodell – hier bezogen auf die Zielrichtung der Evaluation – entspricht einer „praxisorientierten Evaluation“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 28), denn: Das Fortbildungsprogramm „wird danach beurteilt, ob und wie es sich im Praxiseinsatz bewährt und welche konkreten Effekte es hervorgebracht hat“ (ebd., S. 28). Hinsichtlich der Ausrichtung der Evaluation stellt die Studie eine „Outputevaluation“ (ebd., S. 29) dar, da eine abschließende Bewertung hinsichtlich der erzielten Praktikabilität erfolgen soll. Döring und Bortz (2016, S. 984) differenzieren hierbei genauer zwischen „Output“ (unmittelbare Ergebnisse / Leistungen), „Outcome“ (kurzfristigen Wirkungen) und „Impact“ (langfristigen, auch überindividuellen Folgen), deren Erfassbarkeit unterschiedliche Herausforderungen stellt. In zeitlicher Perspektive kann einerseits von einer „Ergebnisevaluation“ (ebd., S. 30) gesprochen werden, da im Vorher-Nachher-Design potenzielle Veränderungen in Folge des Fortbildungsangebotes untersucht werden und zum Abschluss der Fortbildung die Praktikabilitätsermittlung zur Umsetzbarkeit der angebotenen Instrumente und Materialien intendiert ist. Im sog. „CIPP-Modell“ von Daniel L. Stufflebeam korrespondiert dies dem Evaluationstyp einer „Product-Evaluation“ (siehe Rädiker, 2013, S. 100), die im Anschluss an ein Fortbildungsangebot durchgeführt wird. Hinsichtlich der möglichen Durchführungsmodi trifft das Merkmal der „summativen Evaluation“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 30) zu. Diese „bezeichnet eine zusammenfassende Aussage über die Wirksamkeit einer Maßnahme“ (ebd., S. 30), hier verstanden als die Praktikabilitätsbeurteilung der Instrumente und Materialien inklusive möglicher Veränderungen in Wissens-, Kompetenz- und Haltungsaspekten der Teilnehmenden. Bei der summativen Evaluation „werden Ergebnisse meist in quantitativen Kennwerten im Vergleich zum Anfangszustand oder zu anderen Zielgrößen bewertet“ (von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 140). Darüber hinaus wird durch das abschließende Feedback der Studienteilnehmenden und den dokumentierten Daten über die Umsetzung der angebotenen Instrumente und Materialien mit der Praktikabilitätsstudie auch eine Optimierung der erprobten Konzepte intendiert. Nach der Terminologie von Gollwitzer und Jäger ist es ein Merkmal der formativen bzw. Prozessevaluation, eine „Maßnahme zu optimieren“ (2014, S. 31) bzw. „die „Programmkonzeption zu verbessern“ (ebd., S. 156), wobei dies in zeitlicher Hinsicht im Zuge der Planung und Durchführung einer Maßnahme realisiert wird: Prozessevaluationen vollziehen sich in Form einer

---

<sup>120</sup> Die nachfolgend verwendeten Klassifikationsbegriffe sind an der Terminologie von Gollwitzer und Jäger (2014, S. 27 f.) ausgerichtet.

„kontinuierlichen Weiterentwicklung und Optimierung eines Programms“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 156; vgl. auch von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 142). Auch bei Bortz und Döring (2002, S. 113) wird hervorgehoben, dass „die *formative Evaluation* regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt, mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren oder zu verbessern“. Im Kontext der Praktikabilitätsstudie ist diese Optimierungsidee hingegen ein tragendes Element zum *Abschluss* der Studie, also ein final verortetes Verbesserungskonzept anhand der Datenanalyse der ‚Outcomes‘. Die Definition der summativen Evaluation nach Gollwitzer und Jäger, die darin eine Wirksamkeitsbeurteilung ohne Optimierungsintention verstehen (2014, S. 156), wird daher in der Praktikabilitätsstudie um jene der formativen Evaluation eigenen Optimierungsabsicht erweitert<sup>121</sup>.

Bezüglich der verschiedenen Durchführungsmodi der Evaluationen besteht die Dichotomie „interne vs. externe Evaluation“ (ebd., S. 30). Die Praktikabilitätsstudie entspricht aufgrund des Settings einer selbstinitiierten Forschungsarbeit einer internen Evaluation, da „diejenigen Personen [hier: der Verf.], welche die Maßnahme umsetzen, auch die Evaluationsuntersuchung durch[führen]“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 30; vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 989).

**Verhältnis von Grundlagen-, Interventions- und Evaluationsforschung:** Bortz und Döring verstehen die Evaluationsforschung nicht als eine eigenständige Disziplin, sondern als „eine Anwendungsvariante wissenschaftlicher Forschungsmethoden auf eine spezielle Gruppe von Fragestellungen“ (2002, S. 101). Im Unterschied zur Grundlagenforschung, die sich ohne gravierende Restriktionen in einem breiten thematischen Rahmen bewegen und mit einer bewusst offenen Fragehaltung an ihren Gegenstand herangehen kann, ist das Erkenntnisinteresse der Evaluationsforschung fokussierter auf „den Erfolg oder Mißerfolg einer Maßnahme“ (Bortz & Döring, 2002, S. 103) ausgerichtet. „Evaluationsforschung ist in der Regel Auftragsforschung, für die ein Auftraggeber (Ministerium, Behörde, Unternehmen etc.) zur Begleitung und Bewertung einer von ihm geplanten oder durchgeführten Maßnahme finanzielle Mittel bereitstellt (oft wird auch von *Begleitforschung* gesprochen)“ (Bortz & Döring, 2002, S. 103). Die Evaluationsforschung „befasst sich mit der wissenschaftlich fundierten Bewertung von Sachverhalten und insbesondere von Interventionsmaßnahmen hinsichtlich verschiedener Bewertungskriterien, etwa Effektivität, Effizienz, Akzeptanz oder Nachhaltigkeit“ (Döring & Bortz, 2016, S. 977) und ist aus dieser Perspektive „anwendungsorientierte Forschung“ (ebd., S. 977). Die Evaluationsforschung weist daher gebundene Forschungsziele auf, im Unterschied zu eher offenen in der Grundlagenforschung (Bortz & Döring, 2002, S. 103). Sie operiert „meist stärker theorieanwendend als theorieentwickelnd“ (Döring & Bortz, 2016, S. 977). Auch wenn

---

<sup>121</sup> Alternativ könnte auch von der Kombination aus summativer und formativer Evaluation gesprochen werden (von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 140). Bei erweiterter zeitlicher Perspektive über den Zeitraum der Praktikabilitätsstudie hinaus könnte man als eine alternative Sichtweise auf das Forschungsprojekt den Begriff der „Pilotierung“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 156) als eine Variante der formativen Evaluation zugrunde legen. Dieses auf Scriven (1967) zurückgehende Evaluationsverständnis geht davon aus, dass zunächst an einer kleinen Stichprobe im „Probedurchlauf“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 156) ein neues (didaktisches) Konzept erprobt und anschließend angesichts der Resultate die als notwendig erachteten Adaptionen vorgenommen werden, bevor eine Implementierung in der Fläche durchgeführt wird.

die Grundlagenforschung selbst nicht frei von sachfremden Einflüssen und Verfälschungsgefahren ist (z. B. fachliche Profilierung, Forschungsfinanzierung), so hat sich die Evaluationsforschung in besonderem Maße von der Vorhaltung parteilicher Ergebnisdarstellung und Schönfärberei im Sinne des finanzierenden Auftraggebers freizumachen, z. B. über externe Evaluation bzw. Metaevaluation, Einhaltung sozialwissenschaftlicher und weiterer, evaluationsspezifischer Standards (Döring & Bortz, 2016, S. 983; von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 151; Rädiker, 2013, S. 22, 37)<sup>122</sup>.

Der „Anspruch **wissenschaftlicher Unabhängigkeit**“ (Döring & Bortz, 2016, S. 976) ist ungeachtet des Austarierens unterschiedlicher Erwartungen der involvierten Interessengruppen und der Wahrung (forschungs-)ethischer Gesichtspunkte eine unabdingbare Forderung. Die „Scientific Community“ (Döring & Bortz, 2016, S. 983) kann ihrer Kontrollfunktion nur dann effektiv nachkommen, wenn die Durchführung und Ergebnisdarstellung in transparenter Weise erfolgen (ebd., S. 983; vgl. auch Bortz & Döring, 2002, S. 104). Für die methodologische Einordnung der Praktikabilitätsstudie ist die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und technologischen Theorien wichtig. „*Wissenschaftliche Theorien* beinhalten ein in sich schlüssiges Annahmengefüge über Ursachen und Wirkungen eines Sachverhaltes oder Phänomens“ (Bortz & Döring, 2002, S. 105). Die empirische Grundlagenforschung entwickelt und überprüft derartige Theorien. „*Technologische Theorien* hingegen knüpfen am Output einer wissenschaftlichen Theorie an. Sie stellen die Basis für die Gewinnung von Regeln dar, mit denen die wissenschaftlichen Erkenntnisse praktisch nutzbar gemacht werden können. Ihr primäres Erkenntnisinteresse sind Formen des Handelns, mit denen etwas hervorgebracht, vermieden, verändert oder verbessert werden kann“ (ebd., S. 105). [...] „*Technologische Theorien* [...] fallen in den Aufgabenbereich der angewandten Forschung bzw. Evaluationsforschung“ (ebd., S. 106). „Die Interventionsforschung bzw. anwendungsorientierte Forschung widmet sich der Entwicklung und Überprüfung technologischer Theorien“ (Döring & Bortz, 2016, S. 977). „Grundlagen-, Interventions- und Evaluationsforschung wenden prinzipiell den gesamten Kanon sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden an und sind alle denselben Prinzipien der Wissenschaftlichkeit verpflichtet“ (ebd., S. 977), d.h. auch die Evaluationsforschung muss den „*wissenschaftlichen Kriterien* genügen“ (Bortz und Döring, 2002, S. 102)<sup>123</sup>. Diese Forderung wird auch der Praktikabilitätsstudie zugrunde gelegt.

Grundsätzlich können die Entwicklung von Interventionen und deren Bewertung im praktischen Einsatz als eigenständige Forschungsbereiche angesehen werden, begrifflich gefasst als Interventions- resp. Evaluationsforschung (ebd., S. 106). In der Praxis können beide Bereiche aber auch ineinander übergehen: „Häufig liegen Interventions- und Evaluationsaufgaben in einer Hand, weil eine wenig aufwendige Maßnahmenentwicklung, Implementierung und

---

<sup>122</sup> Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) hat differenzierte Nützlichkeits-, Durchführungs-, Fairness- und Genauigkeitsstandards für Evaluationsforschungen entwickelt, die u.a. diesen Forderungen nach Wissenschaftlichkeit, Transparenz und Unabhängigkeit Sorge tragen sollen (Döring & Bortz, 2016, S. 991 f.; Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 42-54; vgl. auch von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 142; Rädiker, 2013, S. 27-29; Schütt-Sayed, 2020, S. 64 f.). „Es sind Maximalstandards, die bestmöglich eingehalten werden sollen“ (Rädiker, 2013, S. 27).

<sup>123</sup> Diese Sicht unterstreichen auch Lüders (2011a, S. 55) und von Kardorff & Schönberger (2020, S. 140).

Bewertung vom Evaluator übernommen werden kann, oder weil der Interventionsforscher über genügend methodische Kenntnisse verfügt, um seine eigene Maßnahme selbst zu evaluieren“ (ebd., S. 107). Für die Praktikabilitätsstudie ist die Integration der beiden Aufgabenbereiche kennzeichnend, d.h. es liegt eine Evaluation vor, bei der „der Evaluator eine von ihm selbst entwickelte Maßnahme [...] überprüfen will“ (Bortz & Döring, 2002, S. 108).

**Evaluationsansätze in der Weiterbildung:** In der Entwicklung der Evaluationsforschung wurden verschiedene theoretische Ansätze bzw. Modelle zur Evaluation ausdifferenziert (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 45 ff.; von Kardorff & Schönberger, 2020; Rädiker, 2013, S. 92 ff.), wovon sich aus drei Modellen aufgrund ihrer Bezüge zur Weiterbildungsevaluation für die Konzeptualisierung der Praktikabilitätsstudie wichtige Orientierungspunkte ergeben.

Als Pionier der nutzungsorientierten Ansätze schlug Donald L. Kirkpatrick bereits 1959 ein Modell mit vier Evaluationsebenen vor, die bei einem Evaluationsprojekt zu berücksichtigen seien: Die „Reaktionsebene (Reaction)“, die „Ebene des Lernerfolgs (Learning)“, die „Verhaltensebene (Behavior)“ und die „Ebene objektiver Endergebnisse (Results)“ (Zit. nach Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 47). Dieses Vier-Ebenen-Modell wurde durch Schenkel im Jahr 2000 um drei Ebenen erweitert: „Konzeptionsebene“, „Produktebene“ und „Return on Investment (ROI)-Ebene“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 48) und 2006 aktualisiert (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; vgl. Rädiker, 2013, S. 94 ff.). Für den Zuschnitt der Praktikabilitätsstudie sind die Reaktions- und Lernerfolgsebene nach Kirkpatrick besonders und die Verhaltens- und Ergebnisebene zumindest partiell relevant:

- **Reaktionsebene:** „Akzeptanz, Zufriedenheit [*sic*], Nutzungsbereitschaft, Nützlichkeit“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 48), hier bezogen auf die Instrumente und Materialien der Fortbildung. Die Teilnehmenden sollen am Ende der Fortbildung eine Rückmeldung, z. B. über ihre Zufriedenheit zum Angebot und dessen beruflicher Relevanz und Anregungen zur Verbesserung geben können. Geeignete Instrumente dazu sind z. B. Fragebögen mit standardisierten und offenen Frageformaten (vgl. Rädiker, 2013, S. 95).
- **Ebene des Lernerfolgs:** „Erfolge auf der Wissens- und Kompetenzebene“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 48), also die Frage, ob sich Kenntnisse und Kompetenzen (und ggf. auch Haltungen) der Teilnehmenden bezogen auf den Fortbildungsinhalt erweitert haben. Das erfolgte Lernen ist Kirkpatrick zufolge schwieriger und zeitaufwändiger als die o.g. Reaktionen zu erfassen, aber für die Beurteilung eines dargebotenen Programms wichtig, da es die Voraussetzung für Verhaltensänderungen im beruflichen Feld darstellt. Über „Pre-Post-Messungen“ (Rädiker, 2013, S. 95) können verschiedene Aspekte von Lernprozessen ermittelt werden (z. B. Wissenszuwächse per Test, Einstellungsänderungen per Fragebogen, Verbesserungen von Fertigkeiten mittels „performance tests“ (ebd., S. 95).
- **Verhaltensebene:** „Erfolge auf der Ebene beobachtbaren Verhaltens, z. B. Transfer“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 48). Hierbei geht es um die „Anwendung des Gelernten bei der Arbeit [...], das noch schwieriger zu erheben ist als Reaktionen und Lernen“ (Rädiker, 2013, S. 95). Daten auf dieser Ebene sind aufgrund des Onlineformats der Fortbildung nur in eingeschränkter Weise über die von den Teilnehmenden selbst



dokumentierten Verhaltensänderungen in ihrer beruflichen Praxis erfassbar, bei Rädiker als „retrospektive Fragen nach Veränderungen“ (2013, S. 96) bezeichnet.

- Ergebnisebene: „Effizienz [...] Welchen Nutzen hatte eine bestimmte Maßnahme für das Bildungssystem“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 48) bzw. was sind die „*Systemresul-tate (results)* in Unternehmen“ (Rädiker, 2013, S. 95)? Diese vierte, relativ globale Ebene wird hier enger gefasst als die (künftige) berufliche Nutzbarkeit inkl. der Effizienz der entwickelten Instrumente und Materialien für die elementarpädagogische Praxis.<sup>124</sup>

Im nutzenorientierten Ebenenmodell nach Schenkel sind in diesem Kontext die Feedbackschleifen in den einzelnen Konzeptionsebenen und die damit verbundene Optimierungsoption beachtenswert. Diese Optimierungsidee wird über die Rückkopplungs- bzw. Feedbackmöglichkeiten in das Konzept der Praktikabilitätsstudie integriert. Der Praxistest erfolgt in bewusster Zielsetzung, über die nutzungsbezogenen Erfahrungen der frühpädagogischen Fachkräfte eine Optimierung der entwickelten Instrumente und Materialien vornehmen zu können (vgl. Forschungsfragen Fo\_C3.1 – C3.3 in Kapitel 7.1).

Einen weiteren Orientierungsimpuls für die Praktikabilitätsstudie bietet der normative Ansatz zum Evaluationsprozess von Balzer aus dem Jahr 2005, welcher 11 Schritte für den Evaluationsablauf ausdifferenziert hat (Makromodell). Diese können wiederum in Unterschritte untergliedert werden (Mikromodell) (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 39, 49 f.). Abgesehen von den evaluationspezifischen Schritten 1 (Evaluationsbedarf) und 2 (Evaluationsauftrag) stellen die weiteren neun Schritte die typische Ablaufkette der empirischen Sozialforschung von der Formulierung der Forschungsfrage bis hin zur Dissemination der Forschungsbefunde dar, wie sie in verschiedenen Spielarten und Begrifflichkeiten in der Forschungsliteratur verwendet werden (zur Übersicht verschiedener Prozessmodelle siehe Raithel, 2008, S. 26-32; exemplarisch z. B. Döring & Bortz, 2016, S. 1020 ff.; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 42-49). Diese hohe Übereinstimmung zum empirischen Forschungsprozesse entspricht der Zielsetzung von Balzer, wonach beim Evaluationsprozess „das Vorgehen wissenschaftlichen Kriterien genügen soll“ (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 49).

**Zur Systematisierung der Untersuchungsvariablen in der Evaluation:** Im Kontext der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung bezeichnet Meyer (2015) Evaluation als Maßnahmen zur Sicherung der Qualität von Weiterbildungen, wobei eine Überprüfung der Zielerreichung der Maßnahmen maßgebend ist. Die Autorin betont: „Dies muss schon bei der Planung mitberücksichtigt werden, sollen die Wirksamkeit und/oder der Erfolg eines Angebots realistisch eingeschätzt und daraus Schlussfolgerungen für künftige Planungen gezogen werden“ (2015, S. 24). Bortz und Döring sprechen in diesem Zusammenhang von der „Abstimmung von

---

<sup>124</sup> Die Annahme von Kirkpatrick, wonach „die vier Ebenen kausal aufeinander aufbauen“ (Rädiker, 2013, S. 97), konnte durch spätere Forschungsarbeiten nicht bestätigt werden: „Mehrere Studien bzw. Meta-Studien konnten nachweisen, dass zwischen der Zufriedenheit am Ende eines Kurses und dem Lernerfolg kein Zusammenhang bestehen muss“ (Rädiker, 2013, S. 97). Allerdings haben sich geringere Korrelationen zwischen den Ebenen 2 bis 4 gezeigt, so dass Alliger und Janak 1989 ein alternatives Kausalmodell unter Außerachtlassung der Reaktions- bzw. Zufriedenheitsebene entworfen haben (Rädiker, 2013, S. 98).

Intervention und Evaluation“ (2002, S. 131), besonders dann, wenn „die Zielobjekte mehrfach geprüft werden müssen (z. B. Pre- und Posttest)“ (ebd., S. 131). „Die Planung der Maßnahme und die Planung der Evaluationsstudie sollten deshalb Hand in Hand gehen“ (ebd., S. 131). Hieraus folgt, dass zwischen der Konzeptualisierung der Fortbildung (vgl. Kapitel 7.6) und den darauf bezogenen Instrumenten zur Datengewinnung (vor, während und zum Abschluss der Fortbildung, vgl. Kapitel 7.7) eine stringente Verknüpfung herzustellen ist, um Veränderungen z. B. im Wissen, in Fertigkeiten und Haltungen analysieren zu können und das Zurechtkommen mit dem Bilderbuch-Analyseverfahren (der sog. Praxistest des Konzepts) und den didaktischen Angeboten auf empirischer Basis ermitteln zu können. Terminologisch aus der Variablenperspektive gesehen (Bortz & Döring, 2002, S. 119 f.; Döring & Bortz, 2016, S. 998 ff.) stellt der Input mittels Fortbildungsangebot die unabhängige Variable dar, während die potenziellen Effekte (auf Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen, Haltungen) einschließlich der eingeschätzten Praktikabilität der entwickelten Instrumente und Materialien die Funktion von abhängigen Variablen einnehmen.

Die Evaluation von Fortbildungen dürfen nach Meyer daher nicht mit einer „reinen Zufriedenheitsabfrage der Teilnehmenden“ (2015, S. 24) gleichgesetzt werden, eine Sichtweise, die durch die Forschung bzw. durch Metanalysen zur Wirksamkeit von Fortbildungen (Lipowsky, 2010, S. 52-54) bestätigt wird. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden ist keinesfalls ausreichend, um auf die intendierte Wirksamkeit der Fortbildungsinhalte schließen zu können: „Nach allem, was bislang bekannt ist, lassen Zufriedenheitsangaben von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern jedoch kaum Rückschlüsse darüber zu, inwieweit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Fortbildung Wissen erworben und ihr Handeln weiterentwickelt haben und inwieweit sich eine Fortbildung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirkt“ (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 18).

Aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Evaluationsforschung macht Rädiker (2012) auf die „Komplexität von Weiterbildungsprozessen“ (S. 38) aufmerksam, die sich einerseits aus der mehrdimensionalen Zielorientierung pädagogischer Bildungsprozesse ergibt, in denen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Regel auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit (sozial-personale Kompetenzen) integriert ist und andererseits mit der Vielschichtigkeit von Weiterbildungsprozessen zusammen hängt. Auf dem Hintergrund des Modells der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)“ (Rädiker, 2012, S. 36), einem in Deutschland und Österreich verbreiteten Qualitätsmanagementverfahren für Weiterbildungsorganisationen, differenziert Rädiker die folgenden vier Bestandteile aus: „Eine Komponente des Lernens, eine des Lehrens, eine der Lerninfrastruktur und eine der Lernorganisation“ (2012, S. 39). Jede dieser Komponenten ist mit Blick auf die Konzeptionserstellung und Evaluation von Fortbildungen in ihren Einzelmerkmalen näher zu bestimmen. Während sich das *Lernen* auf den Bildungsprozess des Individuums bezieht (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen), umfasst die Komponente des *Lehrens* z. B. die didaktisch-methodischen und fachlichen Kompetenzen der Lehrenden. Im Begriff der *Lerninfrastruktur* werden neben räumlichen Aspekten die Lernmaterialien und Medien einer Weiterbildung gebündelt. Als Rahmenkomponente umfasst die *Lernorganisation* jene die eigentlichen Bildungsprozesse ermöglichenden Aspekte, wie die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden „außerhalb des direkten Lehr-Lern-Settings“ (Rädiker, 2012, S. 39) und sämtliche organisatorischen

Arrangements zur Realisierung einer Weiterbildung (z. B. Anmeldung, Informationen im Vorfeld, administrative und formal-rechtliche Aspekte)<sup>125</sup>. Diese Bildungsprozesskomponenten werden sowohl für die Konzeptualisierung der Fortbildung als auch für deren Evaluation berücksichtigt, wobei aufgrund der recht abstrakt gehaltenen Darlegung von Rädiker (2012) eine Konkretisierung auf die Fortbildungsmaßnahme *Bilderbücher zur BNE* zu erfolgen hat. Bei der Beschreibung des Forschungsdesigns der Praktikabilitätsstudie (Kapitel 7.2) werden diese vier Fortbildungskomponenten weiter ausdifferenziert und mit den geplanten Instrumenten zur Datenerfassung (Kapitel 7.7) verknüpft.

Zusammenfassend kann die Praktikabilitätsstudie als eine an den Zielsetzungen der Evaluationsforschung orientierte und gleichzeitig den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Maximen der sozialwissenschaftlichen, qualitativ und quantitativ ausgerichteten Grundlagenforschung verpflichtete Vorgehensweise verortet werden. Der zwischen beiden anzusiedelnde Begriff der „angewandten Forschung“ (Rädiker, 2013, S. 21; vgl. auch Döring & Bortz, 2016, S. 185; von Kardorff & Schönberger, 2020, S. 152 f.) könnte diese „Sandwich“-Positionierung am treffendsten charakterisieren, da es in der Praktikabilitätsstudie um die Überprüfung der Nutzbarmachung frühpädagogischer Konzepte (didaktische Konzepte) in der beruflichen Praxis von Frühpädagog:innen geht, die dennoch unabhängig von Auftraggebern den Standards der sozialwissenschaftlichen (Grundlagen-)Forschung einschließlich der Kontrolle durch die Scientific Community verpflichtet ist. Dabei bündelt und integriert sie – in technologie-theoretischer Hinsicht – Theorien und Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen (Elementarpädagogik, KJLit-Forschung, Entwicklungspsychologie, Didaktik und Bildungsforschung, u.a.) zur Konzeptualisierung des zu überprüfenden Instrumentariums inklusive der didaktischen Materialien.

#### **6.2.4 Design-Impulse aus der innovations- und gestaltungstheoretischen Forschung**

In seiner Dissertation zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung hat Sören Schütt-Sayed (2020) die Relevanz von innovations-, gestaltungs- und implementationsorientierten Forschungsansätzen für die Konzeptualisierung und Evaluation praxisorientierter Weiterbildungsforschung herausgearbeitet. Diese Forschungsansätze zielen darauf ab, „die Innovationsfunktion der Wissenschaft praktisch zu nutzen, demzufolge innovative Praxislösungen gestaltet werden sollen bei gleichzeitiger Entwicklung von praxisrelevanten Theorien“ (Schütt-Sayed, 2020, S. 46). Gestaltungstheoretische Ansätze, wie z. B. der „Design-Based-Research-Ansatz (DBR)“ (ebd., S. 52), fokussieren „auf etwas >>Neuartiges<< bzw. eine graduelle Verbesserung des Bestehenden. Ihre Hauptintention besteht darin, innovative praxisnahe Lösungen für Problemstellungen aus und in einem speziellen gesellschaftlichen bzw. pädagogischen Bereich zu entwickeln sowie zu erforschen“ (Schütt-Sayed, 2020, S. 53). Die gestaltungsorientierte Forschung zeichnet sich im Anschluss an Euler und Sloane (2014, S. 8; Zit. nach Schütt-Sayed,

---

<sup>125</sup> Alternative Modelle für die verschiedenen Bereiche zur Evaluation von Fortbildungen finden sich z. B. bei Meyer (2015, S. 23), die drei Qualitätsebenen differenziert: die Interaktionsebene (Lehr-Lern-Prozesse), die Ebene der Lehrenden und die Organisationsebene.

2020, S. 53 ff.) durch fünf Kernmerkmale aus, die für den methodologischen Begründungszusammenhang und das Design der Praktikabilitätsstudie genutzt werden sollen:

- a. „Die Gestaltung und Entwicklung neuer didaktischer Handlungskonzeptionen basiert auf empirischen Ergebnissen und verfügbaren Theorien, um innovative und theoriebasierte Praxislösungen über vorläufige Prototypen zu entwickeln (Praxisgestaltung)“ (Schütt-Sayed, 2020, S. 53). In der Praktikabilitätsstudie werden mit dem prototypischen Analyse- und Beurteilungsverfahren (ABV) sowie den auf die Bilderbuchbetrachtung transferierten didaktischen Konzepten des SST und PmK jeweils neue Handlungskonzeptionen erprobt. Sämtliche Instrumente werden ausgehend von ihrem originärem Forschungskontext hinsichtlich ihrer Nutzarmachung und Adaption für den thematischen Fokus der Praktikabilitätsstudie transparent beschrieben und in ihrer Entwicklung begründet.
- b. „Die im Forschungsprozess generierten Erkenntnisse sind kontextgebunden sowie generalisierbare Theorien mittlerer Reichweite (Theoriebildung): Sie äußern sich in Gestaltungsprinzipien (>>Design-Principles<<)" (ebd., S. 53). Mit den Gestaltungsprinzipien sind einerseits „allgemeindidaktische Leitlinien“ und andererseits „spezifische Gestaltungsregeln für einen konkreten Situationsrahmen“ (Euler, 2014; Zit. nach Schütt-Sayed, 2020, S. 55) gemeint und können unter Rückbezug auf die fortbildungskonzeptionellen Leitlinien und Gestaltungsmerkmale als das Insgesamt der dort dargelegten Aspekte verstanden werden: Zum einen die Kriteriensammlung von Friederich und Schelle (2015; siehe Kapitel 6.2.1): Wissenschaftsbasierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Subjektorientierung, Outcome-Orientierung (u.a.) und zum anderen die Charakteristika im Kontext des Situierten Lernens (Kammermeyer et al. 2019): Authentische Situationen, Betrachten verschiedener Perspektiven, Kognitive Aktivierung, Kooperatives Lernen und die Nutzung von Videoanalysen im Tandem (siehe Kapitel 6.2.2).
- c. „Die beiden Referenzsysteme der Bildungsforschung und -praxis bleiben bestehen, wirken aber kooperativ zusammen“ (Schütt-Sayed, 2020, S. 53). Damit ist gemeint, dass die prinzipiell getrennten Systeme der elementarpädagogischen Praxis (Perspektive der pädagogischen Fachkräfte) und der Forschung (Perspektive der Wissenschaft) verschiedenen Zielen, Regeln, Grundhaltungen und Rollenverständnissen inkl. Sachzwängen unterliegen, die für die Realisierung eines praxisorientierten Forschungsprojekts aufeinander abzustimmen sind. „Alle Beteiligten tragen und verantworten partizipativ Entscheidungs- und Erprobungssituationen“ (Klafki, Scheffer & Koch-Priewe, 1982; Zit. nach Schütt-Sayed, 2020, S. 59), womit die Aufgaben der Studienteilnehmenden und die Aufgaben der Studiendurchführenden gleichermaßen gemeint sind. Allerdings resultiert für die Forschenden eine besondere Herausforderung: „Forschende in gestaltungstheoretischen Ansätzen widmen sich also immer beiden Welten, wodurch sie sich automatisch in die Lage eines Grenzgängers begeben“ (Schütt-Sayed, 2020, S. 59).
- d. „Die Entwicklungsforschung ist als langfristiger, zirkulärer und iterativer Prozess angelegt“ (ebd., S. 53). In diesem Prozess werden die Instrumente und Materialien des Fortbildungsangebotes und der Empfehlungskatalog für BNE-Bilderbücher, die im gestal-

tungstheoretischer Terminologie als Prototypen bezeichnet werden, in mehreren Rückkopplungsschleifen ausgearbeitet und verfeinert. „Erst wenn der Prototyp einigermaßen optimiert vorliegt, wird er im eigentlichen Untersuchungsfeld >>ausgerollt<<, erprobt und evaluiert“ (ebd., S. 54), um mittels der Ergebnisse wiederum eine (finale) Optimierung vorzunehmen.

- e. „Der Forschungsprozess beansprucht eine Bindung an Gütekriterien und Qualitätsstandards“ (ebd., S. 53). Je nach quantitativer oder qualitativer Auswertung der Daten werden die dazugehörigen Gütekriterien einbezogen (Diekmann, 2014, S. 247 ff.; Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 40 ff.; Lüders, 2011b, S. 80-82) und in ihrer Realisierung transparent gemacht. Auf die zu beachtenden Qualitätsstandards bei der Durchführung einer Evaluationsstudie, mit welcher die Praktikabilitätsstudie viele Gemeinsamkeiten teilt, wurde in Kapitel 6.2.3 bereits hingewiesen (siehe auch Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 42-45).

Bei der Designbeschreibung der Praktikabilitätsstudie werden diese Kriterien konkretisiert (siehe Kapitel 7.2).

### **6.3 Reorganisation und Reduktion des bisherigen Inhaltsindex (Sekundärversion)**

Bei der Entwicklung des neuen Inhaltsindex für die Praktikabilitätsstudie wurden die Änderungsaspekte aus der Methodendiskussion berücksichtigt und auf die Kreation eines einfach zu handhabbaren Praxisinstruments für die pädagogischen Fachkräfte geachtet (vgl. Fo\_C1.1). Dem *Exklusivitätskriterium* (Bortz & Döring, 2002, S. 139) wurde Sorge getragen, indem ein überschaubares Set von acht eindeutig voneinander unterscheidbaren Oberkategorien im Sinne disjunkter Klassen gebildet wurde. Da eine Codierung der jeweils untergeordneten Begriffen aus Vereinfachungsgründen und fraglicher praktischer Relevanz nicht mehr vorgesehen ist, wird die hierarchische Konfundierung (ebd., S. 139) für das Analyse- und Beurteilungsverfahren generell ausgeschlossen. Semantisch ähnliche bzw. stark überlappende Begriffe in den Unterkategorien wurden im Zuge der Überarbeitung eliminiert. Des Weiteren wurden einige der „nie“ oder „selten“ codierten Themenbegriffe ausgeschlossen, die in der Primärversion des Inhaltsindex probeweise aufgenommen wurden. Teilweise waren dies für den Elementarbereich zu spezielle oder abstrakte Themen (z. B. Gentechnik [Nr. 28]; Brundtland-Bericht [Nr. 11]; Earth Overshoot Day [Nr. 13]; Washingtoner Artenschutzabkommen [Nr. 95]), bei anderen der exkludierten Indexbegriffe kamen weitere Ausschlussüberlegungen zum Tragen (Überschneidungen mit anderen Indexbegriffen, veraltete oder zu unscharfe Termini). Insgesamt 35 Indexeinträge (33.3 %) wurden eliminiert. Zur Sicherstellung der *Exhaustivität* (ebd., S. 139) des Inhaltsindex wurden fast alle Begriffe, welche in der explorativen Studie in den Häufigkeitskategorien „gelegentlich“, „häufig“ oder „sehr häufig“ enthalten waren, in die jeweils zutreffenden Kategorien aufgenommen<sup>126</sup>. Ergänzend wurden etliche Begriffe der drei

---

<sup>126</sup> Dies betrifft insgesamt  $N=28$ . Nicht aufgenommen wurden folgende drei Einträge: *Industrialisierung* [Nr. 36], da dieses Thema über andere Indexeinträge erfassbar ist; *Nachhaltigkeit* [Nr. 50], da es zu viele Überschneidungen mit anderen Indexeinträgen hat (fehlende Exklusivität); *Zielkonflikte* [Nr.

weiteren Häufigkeitskategorien („nie“ / „selten“ / „manchmal“) aus den dargelegten Gründen (Erkennen von Neglect-Themen; Offenheit für künftige Thematisierungen, hohe Relevanz für die KiTa; siehe Kapitel 4.1.3) einbezogen. Sie fungieren mit Blick auf die pädagogischen Fachkräfte zur Unterstützung des Bewusstseins ihrer thematischen Relevanz.

Es wurden 70 Begriffe (66.6 %) der ursprünglich 105 BNE-Themenbegriffe in die Neufassung des Themenkatalogs aufgenommen. Zusätzlich wurden 13 Begriffe neu eingefügt. Hieraus resultiert ein Themenindex mit insgesamt 83 Begriffen für das Erprobungsinstrument der Praktikabilitätsstudie. Die acht übergeordneten Kategorien lauten: A) Klimawandel / Klimaerwärmung; B) Biodiversitätsbedrohung /-verlust; C) Ressourcenverknappung und -rückgewinnung; D) Schutz von Lebensräumen; E) Erneuerbare Energien und Mobilität; F) Lebensstil im Alltag; G) Gerechtigkeit und Solidarität; H) Zukunftsthemen. Die Zusammenstellung der Kategorien mit den jeweils zugeordneten Inhaltsbegriffen und weitere Begründungen sowie Quellenachweise findet sich im Anhang P). Die Restkategorie „Sonstiges“ wurde für die Bilderbuchanalyse als neunte Kategorie zur Absicherung der Exhaustivität ergänzt, wird allerdings nicht im Themenfächer, dem haptischen Pendant des reorganisierten Inhaltsindex, aufgeführt<sup>127</sup>.

Auf die Überprüfung *ordinaler* Übereinstimmung zwischen den Inhaltszuweisungen der Praktiker wird sowohl bezüglich der Unterbegriffe als auch bei den acht Kategorien selbst generell verzichtet, da es für die Nutzung der Instrumente als ausreichend praxisrelevant angesehen wird, das Vorhandensein der jeweiligen Themen im jeweiligen Bilderbuch anhand *nominaler* Codierung der zutreffenden Kategorien zu markieren. Eine ordinale Analyse und Zuordnung würde nur einen marginalen praktischen Erkenntniswert mit sich bringen und für die pädagogischen Fachkräfte eine tendenziell abschreckende Verkomplizierung des mehrschrittigen Analyse- und Beurteilungsverfahrens nach sich ziehen, zumal es sich bei vielen der Bilderbüchern schwierig gestalten würde, eine konsistente Reihenfolgenbildung der Inhaltsbearbeitungen vorzunehmen.

Zwar wird aus Praktikabilitätsgründen auf die Codierung von konkreten Indexbegriffen verzichtet, dennoch ist im Vergleich zur explorativen Studie (siehe Kapitel 5.1.1.2) eine vollständigere Erfassung der Themen insofern möglich, als nun kein (willkürlicher) Cut-off für die zu codierenden Themen gesetzt wird, sondern alle im Buch bearbeiteten Themen zumindest anhand der acht Hauptkategorien-Codierung aufgenommen werden. Dieser Weg wird als praxisaffine Kompromisslösung angesichts des „Bandbreiten-Genauigkeits-Dilemma“ (Asendorpf, 2017, S. 246; Tent & Stelzl, 1993, S. 218) eingeschlagen, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die pädagogischen Fachkräfte anhand der acht Hauptgruppen hinreichend gut an die konkreten Themenaspekte erinnern können, wenn sie ein Bilderbuch gründlich durchgearbeitet haben<sup>128</sup>. Ein weiterer Vorteil der Fokussierung auf die acht Kategorien stellt für

---

100], da zu unspezifisch in der Zuordnung zu den acht Oberkategorien. Es ist im ABV über das Kriterium B2 (Interessen- und Zielkonflikte) dennoch enthalten.

<sup>127</sup> Die Fachkräfte können solche weiteren Themen im neuen „Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ (siehe Anlage O) explizit eintragen.

<sup>128</sup> Bereits das Cover, der Titel und weitere peritextuelle Merkmale des Bilderbuchs unterstützen diesen Mnemoeffekt.

die Praxis die überschaubare und klar strukturierte Organisation der großen Anzahl von Themenbegriffen dar (Wissensorganisation), die nach Möglichkeit auch auf der Unterebene durch Gruppierung affiner Begriffe fortgesetzt wurde, so dass schon nach relativ kurzer Anwendungszeit ein sicheres Handling der Themenbegriffe durch die Fachkräfte angenommen werden kann. Die Gewährleistung des *Genauigkeitskriteriums* (Bortz & Döring, 2002, S. 139) erfolgt im Rahmen der Durchführung des Erprobungskonzept (siehe Kapitel 7.8), da die Studienteilnehmenden über den fachlichen Input, die bereitgestellten Informationsmaterialien und arrangierten Austauschmöglichkeiten die notwendigen Verständnishorizonte für die einbezogenen Inhaltsbegriffe erhalten.

Wie wurden die acht Kategorien und die Zuordnungen der jeweiligen Merkmale für den neuen Themenindex gewonnen? Auf der Suche nach passenden Bezügen für die intendierte, kategorial geleitete Vereinfachung des Inhaltsindex und damit einhergehender fachlich begründeter Clusterbildungen wurden einschlägige Quellen der BNE-Literatur analysiert. Dabei wurde auf eine Mischung aus theoretischen, empirischen und konzeptionell-berufsfeldbezogenen Zuschnitten der Dokumente geachtet (siehe Fo\_C1.1). Diese werden im Folgenden kursorisch aufgezeigt. Der Transparenz halber sind die Details der Adaptionen und genaueren Bezugnahmen der jeweiligen Quellen im Anhang P) für die Konstruktion des neuen Inhaltsindex weiter ausdifferenziert.

- Dem wegweisenden Forschungsartikel „Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity“ von Johan Rockström et al. (2009), worin wesentliche konzeptionelle Eckpunkte und Forschungserkenntnisse zur Bestimmung der sog. planetaren Grenzen ausgewiesen sind, wurden zwei (bereits z.T. erheblich überschrittene) planetare Grenzen als Hauptkategorien des Themenindex entnommen (Klimawandel, Biodiversitätsverlust) und fünf weitere planetare Grenzen wurden als untergeordnete Themenbegriffe integriert. Insgesamt spiegeln sich die planetaren Grenzen in sechs der acht Kategorien des reorganisierten Inhaltsindex wider.<sup>129</sup>
- Im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der als Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der 2. Auflage 2016 aktualisiert wurde (KMK & BMZ 2016), finden sich aufgrund seiner globalen, breitgefächerten Perspektive vielfältige thematische Bezüge für den neu entwickelten Themenindex. Da die 17 SDGs mit ihrer politisch vereinbarten Laufzeitperspektive bis ins Jahr 2030 eine wichtige Rolle in der Nachhaltigkeitsentwicklung innehaben werden (KMK & BMZ 2016, S. 48), wurde ihr Einbezug insoweit mit bedacht, als der Nachhaltigkeitsfokus darin im Vordergrund steht<sup>130</sup>. Jeweils acht der SDGs finden sich thematisch gesehen ganz oder teilweise in den acht Kategorien des Themenindex wieder. Durch den historisch beding-

---

<sup>129</sup> Sieben dieser Grenzen sind mit ausgewiesenen Grenzwerten und Unsicherheitszonen in der Definition der Kontrollvariablen ausgewiesen, für die Variablen „Land-system-change“ und „Chemical pollution“ (Rockström, 2009, Tab. 1, o. S.) lagen noch keine belastbaren Kriterien vor, dennoch beinhalten auch sie wichtige Facetten des Themenindex, wie z. B. Flächenverbrauch [Nr. 27], Plastikmüll [Nr. 64] oder Kernenergie / nuklearer Abfall [Nr. 38] und wurden daher beibehalten.

<sup>130</sup> Zur Überschneidung bzw. Abgrenzung von Globalem Lernen und BNE siehe Kapitel 2.1.2.3.

ten gesellschaftspolitischen Schwerpunkt des Konzepts weisen dabei die Kategorien F und G besonders intensive Bezüge zu den 21 Themenbereichen des Orientierungsrahmens auf (KMK & BMZ 2016, S. 97).

- Als weiterer zentraler Bezugspunkt wurde der bereits für die Primärfassung des Themenindex verwendete „Grundkurs Nachhaltigkeit“ (Hutter et al., 2012) herangezogen. Hieraus wurde für die Kategorienbildung die Ausdifferenzierung der „großen Probleme der Erde“ (ebd., S. 5-7) genutzt und z. B. für die Kategorie D (*Schutz von Lebensräumen*) durch Zusammenführung der Bereiche *Luft, Wasser, Boden, Biosphäre* (Hutter et al., 2012, S. 5) und für die Kategorie C (*Ressourcen /-verknappung* resp. „Schwindende Ressourcen“; Hutter et al., 2012, S. 121) und für die Kategorie E (*Erneuerbare Energien*) verwendet. Auch der Problembereich „Armut und andere Ungerechtigkeiten“ (ebd., S. 6, 143 ff.) wurde im Themenindex aufgegriffen (Kategorie G: *Gerechtigkeit und Solidarität*, darunter u.a. das Stichwort Armut; Nr. 4).
- Pufé (2014, S. 24) hat die globalen Herausforderungen in sechs Oberkategorien („Umweltprobleme“, „Ernährung“, „Rohstoffe & Energie“, „Wohlstand & Gesundheit“, „Weltbevölkerung“, „Menschenrechte“) geclustert. Dies weicht zwar in den Oberbegriffen von Hutter et al. (2012) ab, doch die komparative Sichtung der darin ausdifferenzierten Themen spiegeln eine starke Überschneidung beider Ansätze wider. Die für die Bilderbuch-Zielgruppe relevanten Aspekte wurden auf ihre Präsenz im neuen Themenindex hin überprüft. Infolgedessen wurde der Oberbegriff *Gerechtigkeit* (Bereich G) zur Stärkung des Handlungsimpetus mit dem Zusatz „und Solidarität“ ergänzt und das bei Pufé genannte Thema vom „umweltbedingten Welthunger“ (2014, S. 23) einbezogen. Summarisch betrachtet bestärkt die komprimierte Zusammenstellung von Pufé die hier verfolgte Strategie, die für BNE als wichtig erachteten Themenaspekte trotz bislang geringer Thematisierung im Bilderbuch-Analysesample für die weiteren Untersuchung beizubehalten (z. B. „Bodenerosion“, „Desertifikation“, „Feinstaub“, „Smog“ und „Gerechtigkeit“; Pufé, 2014, S. 24). In der Kategorie G wurde das Thema „Diskriminierung“ (ebd. S. 24) ergänzt.
- Die drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales aus dem „Schnittmengenmodell der Nachhaltigkeit“ (Pufé, 2014, S. 120; ggf. ergänzt um die Dimension „Kultur“ aus dem „Nachhaltigkeitsviereck“ (Stoltenberg, 2011c, S. 41)) sind im neuen Themenindex wie folgt enthalten: *Ökologische* Themen in den Kategorien A bis D und F, wobei das Stichwort Ökologie expressiv verbis in der Kategorie D aufgeführt ist. *Ökonomische* Aspekte sind in der Kategorie C, E und F enthalten. In fokussierter Weise sind dabei die Indexeinträge „Globalisierung / Weltwirtschaft“ [Nr. 31] in Kategorie G und das Thema „Konsum“ [Nr. 48] als Konkretisierungsbeispiel der Kategorie F (Lebensstil im Alltag) hervorzuheben. Die Dimension *Soziales* spiegelt sich in verschiedenen Themeneinträgen in den Kategorien F und G wider. Die z.T. offen konzipierte Kategorie „Zukunftsthemen“ weist Bezüge zu allen drei Nachhaltigkeitsdimensionen auf.

Weitere Anregungen für die Reorganisation und Finalisierung des Inhaltsindex fanden sich in Schubert et al. (2012, 2013b), Stoltenberg, Benoist & Kosler (2013), Stoltenberg & Thielebein-Pohl (2011b), Kohler und Schulte Ostermann (2015a) sowie in der Publikation von Fritz und Schubert (2014) [Details siehe Anhang P]. Durch diese Vorgehensweise wurde den in Kapitel



5.1.1 analysierten Schwierigkeiten Sorge getragen und ein perspektivisch handhabbares Instrument unter Ausbalancierung methodischer, theoretischer, konzeptioneller und pragmatischer Anforderungen ausgearbeitet, dessen empirische Bewährung in der Praktikabilitätsstudie zu überprüfen ist.

#### **6.4 Vereinfachung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens für die pädagogische Praxis (Beta-Version)**

Das für die Forschung konzipierte Analyse- und Beurteilungsverfahren (siehe Kapitel 3.2.4.6, Abbildung 6) ist als alltagstaugliches Handwerkszeug für die pädagogischen Fachkräfte zu komplex und langwierig. Im Zusammenhang der Interrater-Studie (siehe Kapitel 5.1.3) wurde ersichtlich, dass für die Einarbeitung in das bis dato bestehende Verfahren ein erheblicher Zeitaufwand erforderlich ist (ca. 14 bis 16 Stunden), der für eine niederschwellige Etablierung des Verfahrens in der elementarpädagogischen Praxis hinderlich wäre. Für die Akzeptanz eines Instruments im beruflichen Alltag erscheint daher eine erhebliche Reduktion der Verfahrensschritte und -komponenten unumgänglich. Dazu wurde im Zuge der statistischen Analyse der BNE-Beurteilungskriterien (siehe Kapitel 5.1.2) bereits wichtige Vorarbeit durch die Reduktion von bisher 20 auf 12 BNE-Kriterien unter Ausbalancierung von jeweils vier Kriterien auf die drei Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens (KMK/BMZ, 2007; 2016) geleistet. Die Dreistufigkeit der Kriterienbewertung (keine, am Rand, zentral) wird beibehalten, da eine dichotome Einstufung (relevant: ja / nein) einen erheblichen Informationsverlust ohne großen Effektivitätsgewinn nach sich ziehen würde.

Für die qualitativ hochwertige Analyse von Bilderbüchern unter BNE-Perspektive stellt die kriteriale Auseinandersetzung mit den jeweiligen Werken ein unabdingbares Herzstück dar, zumal die etwas anspruchsvollere Entscheidungsfindung – insbesondere die Abgrenzung zwischen den Ausprägungen „am Rande“ und „zentral“ – eine vertiefende Befassung mit dem jeweiligen Bilderbuch befördert<sup>131</sup>. Ein Ansatzpunkt für weitere Vereinfachungen bietet der Verfahrensschritt 3, die Überprüfung der „Dreiklangsbedingungen“ (fakultativ oder obligatorisch). Diese als Feinjustierung konzipierten Konditionen erscheinen für ein effizienteres Verfahren zu sperrig, wurden sie doch vorrangig für die Entscheidungsfindung in den drei Empfehlungsstufen (*bedingt bis besonders empfehlenswert*) genutzt, welche ebenso aus pragmatischen Gründen reduziert werden: Für die pädagogischen Fachkräfte steht letztlich die Frage im Zentrum, ob ein analysiertes Bilderbuch für die BNE-Arbeit nun angemessen bzw. geeignet ist oder nicht. Weder die Ausarbeitung von Bedingungen noch die (obligatorische) Darlegung von Begründungen, welche insbesondere im Forschungsprozess zur Ermittlung von Gelingensbedingungen eingeführt wurde, spielen für die Praktiker:innen eine besondere Rolle. Daher wird auf die „bedingte“ Empfehlungskategorie ganz verzichtet und die Kategorie „besonders empfehlenswert“ changiert in einen neuen, bewusst (fachlich-)intuitiveren Begriffskontext: Die Einstufung „besonders empfehlenswert“ soll nun jene Werke kennzeichnen, die aus Sicht der Beurteilenden in herausragendem Maße für die Bildungsarbeit zur Nachhaltigkeit

---

<sup>131</sup> Zudem ist es für die Vergleichbarkeit und Präzision der statistischen Auswertung zur Beurteiler-Übereinstimmung wichtig, über die dichotome Abstufung hinauszugehen.

geeignet erscheinen. Die Gründe dafür können vielgestaltig sein und spiegeln eine ganz persönliche Passung des jeweiligen Bilderbuchs zu den beruflichen Handlungskontexten, Kompetenzprofilen (Stärken, Erfahrungen) und Präferenzen der individuellen Fachkraft wider. Dies könnten z. B. thematische und ästhetisch-stilistische Präferenzen, (berufs-)biografisch bedingte Vorlieben für konkrete Autor:innen oder Künstler:innen sein, oder das Werk eröffnet der Fachkraft besonders attraktive, motivierende Handlungsassoziationen (z. B. für gezielte Angebote, Projektideen). Diese mehr holistisch-subjektiv geprägte Beurteilung setzt bewusst am professionellen Erfahrungshintergrund an, stärkt das Kompetenz- und Autonomieerleben der Fachkräfte im Beurteilungsprozess und vermeidet eine zu distanziert-rationale Analyse der Bilderbücher.<sup>132</sup>

Diese fachlich-intuitive Entscheidungskomponente findet sich im „Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte“ nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch von 2011 als überarbeitete Fassung des Modells von 2014 (in Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014, S. 22), welches „fachspezifisches, theoretisches Wissen“ und „habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 22) als dispositionelle Komponenten in das Handlungsprozessmodell integrieren. Den Fachkräften soll die Exponierung der besonders empfehlenswerten Bilderbücher über die Leuchtturm-Metapher visuell verankert werden (siehe Abbildung 23). Eine weitere Veränderung stellt die Integration der inhaltlichen Bilderbuchanalyse in das konditional gestaffelte BNE-Beurteilungsverfahren dar. Hierdurch kann den Fachkräften ein kompaktes und kohärentes Verfahren präsentiert werden. Die Frage der jeweiligen Inhalte im Bilderbuch wird dabei an den Anfang des Prozesses gerückt (Schritt 1), wobei der beschriebene Themenfächer als einfach handhabbares, stark komprimiertes Instrument zum Einsatz gelangen wird. In dem Maße, wie die Fachkraft im jeweiligen Bilderbuch substantielle Inhaltsbearbeitungen identifizieren kann, liegt in als hinreichend erachteter Genauigkeit jene Einschätzung vor, die bislang im Schritt 1 unter der globalen quantitativen Umfangsbestimmung durchzuführen war (Quartil- bzw. Interquartil-Thematisierungen). Dass hierdurch auf die bisherige Differenzierung des globalen quantitativen Umfangs der BNE-Thematisierung [v30\_bne] in den drei Abstufungen verzichtet wird, wird durch die Ergebnisse einer Korrelationsanalyse der globalen mit den kriterialen Abstufungen (20 BNE-Kriterien) gestützt. Hierzu wurde aus den Daten der 20 BNE-Kriterien für jedes Bilderbuch ein Summenscore gebildet und mit der globalen quantitativen Thematisierung einerseits und dem Empfehlungsstatus des korrespondierenden Bilderbuches andererseits korreliert. Aus dem Vergleich der Korrelationen ergeben sich Hinweise auf weitere Reduktionsmöglichkeiten des Verfahrens (Ergebnisse siehe *Tabelle 26*).

Das globale Thematisierungsmaß und der Summenscore der BNE-Kriterien weisen eine nahezu identische (mittlere) Korrelation zum Empfehlungsmaß auf. So gesehen liefert das globale Einschätzungsmaß zur BNE-Thematisierung keinen substantiellen Informationsgewinn für die Empfehlungseinschätzung und wird aus Vereinfachungsgründen für die neue Prozedur weggelassen.

---

<sup>132</sup> Bei der Interrater-Studie haben beide Beurteilerinnen in der Abschlussreflexion betont, dass sie immer wieder den intuitiven Eindruck der Eignung eines Buches hatten, auch wenn die verfahrenstringent gewonnene Empfehlungseinstufung dazu nicht durchgängig korrespondierte.

Tabelle 26:

Zusammenhänge zwischen Empfehlungsstufen, globalem Thematisierungsmaß und BNE-Kriterien

Kendalls $\tau$ Spearman's $r_s$	Empfehlungseinstufung	Summenscore (20 BNE-Kriterien)	Globale Thematisierung
Empfehlungseinstufung	–	.605**	.623**
Summenscore (20 BNE-Kriterien)	.722**	–	.420**
Globale Thematisierung	.664**	.498**	–

*Anmerkungen.* Wertebereich des globalen Thematisierungsmaßes von 1 (am Rande) bis 3 (intensiv, durchgängig). Die BNE-Kriterien wurden im *Summenscore* gebündelt, wobei Codierungen „am Rande“ mit dem Wert 1 und „zentral“ mit dem Wert 2 gewichtet wurden. Die Werte der Empfehlungsstufen reichen von 1 („nicht empfehlenswert“) bis 4 („besonders empfehlenswert“).

\*\*  $p < .01$  (2-seitig). (Kendalls  $\tau$ , obere Tabellenhälfte). In der nach unten (diagonal) gespiegelten Tabellenhälfte finden sich (kursiv gesetzt) die Korrelationen nach Pearson (da die Daten dem Intervallskalenniveau nahekommen). Die alternative Berechnung der Korrelation mittels Spearman's  $r_s$  ergab ein nahezu identisches Signifikanzmuster zu den Pearson-Koeffizienten, so dass die Kennwerte nach Kendalls  $\tau$  als konservativere Angaben anzusehen sind.

Die beiden hochsignifikanten Korrelationen zu den Empfehlungseinstufungen sind bezogen auf Kendalls  $\tau$  (obere Tabellenhälfte) im mittleren Zusammenhangsbereich angesiedelt (Raithel, 2008, S. 154), bezogen auf die Konventionen von Cohen (1988) wäre bei Korrelationen  $r > .50$  sogar ein „großer Effekt“ (Rasch et al., 2014a, S. 90) zuzuordnen. Das Ausbleiben (theoretisch erwartbarer) noch höherer Korrelationen ist damit erklärbar, dass das Analyse- und Beurteilungsverfahren ganz bewusst auf eine rein schematische Vorgehensweise verzichtet. Da bei einigen Bilderbuchempfehlungen die Empfehlungseinschätzung (begründet) modifiziert wurde, resultieren bezogen auf die Variable „Empfehlungseinstufung“ diese korrelativen Verhältnisse. Die trotz Signifikanz „geringe Korrelation“ (Raithel, 2008, S. 154; bzw. ein „mittlerer Effekt“ nach Rasch et al., 2014a, S. 90) von  $r = .420$  (\*\* $p < .01$ ) zwischen globaler Thematisierung und dem Summenscore der BNE-Kriterien ist auf die Spielräume der Codierung zurückzuführen, die dem Analyse- und Beurteilungsverfahren zu eigen sind. So können Bilderbücher z. B. unter „Konstanthaltung“ der globalen Thematisierungsvariable in unterschiedlich hohem Ausmaß in den BNE-Kriterien codiert werden. Zusammenfassend wird die Güte der ermittelten Korrelation zwischen Empfehlungsmaßen und BNE-Kriterien (Summenscore) als hinreichend für die Reduktion des Verfahrens betrachtet.

Um die Vergleichbarkeit des bisherigen (Alpha-Version) mit dem vereinfachten Beurteilungsverfahren (Beta-Version) zu erhalten, wurde eine prozentuale Angleichung der erforderlichen „zentralen“ Codierungen bei den BNE-Kriterien vorgenommen. Den bisher drei erforderlichen zentralen Codierungen (15 %) stehen nun zwei zentrale (16.6 %) Einschätzungen für eine Empfehlungseinstufung gegenüber. Mit dem vollständigen Verzicht auf die Dreiklangsbedingungen nehmen die „am Rande“-Codierungen nicht mehr den gleichen Stellenwert ein, sind aber

dennoch für die Abgrenzung zu den zentral bedeutsamen BNE-Kriterien wichtig und sollen – um einem Schematismus der Beurteilung zu vermeiden – in der Funktion eines Jokers bei (zunächst) nicht empfehlenswerten Bilderbüchern zur Wirkung kommen: Bilderbücher mit nur *einer* zentralen Codierung können, sofern mindestens vier „am Rande“-Codierungen vorliegen, fakultativ als empfehlenswerte Bilderbücher beurteilt werden. Dieser Schritt impliziert aufgrund der homogenen Aufteilung der 12 Kriterien auf die drei Kompetenzdimensionen den Einbezug von mindestens zwei der drei Kompetenzdimensionen, wobei eine Annäherung an die bisherigen Dreiklangsbedingungen erzielt wird. Insgesamt betrachtet wurde das Ausmaß konditionaler Bedingungen und Entscheidungsprozesse im vereinfachten Verfahren erheblich reduziert (Abbildung 23).

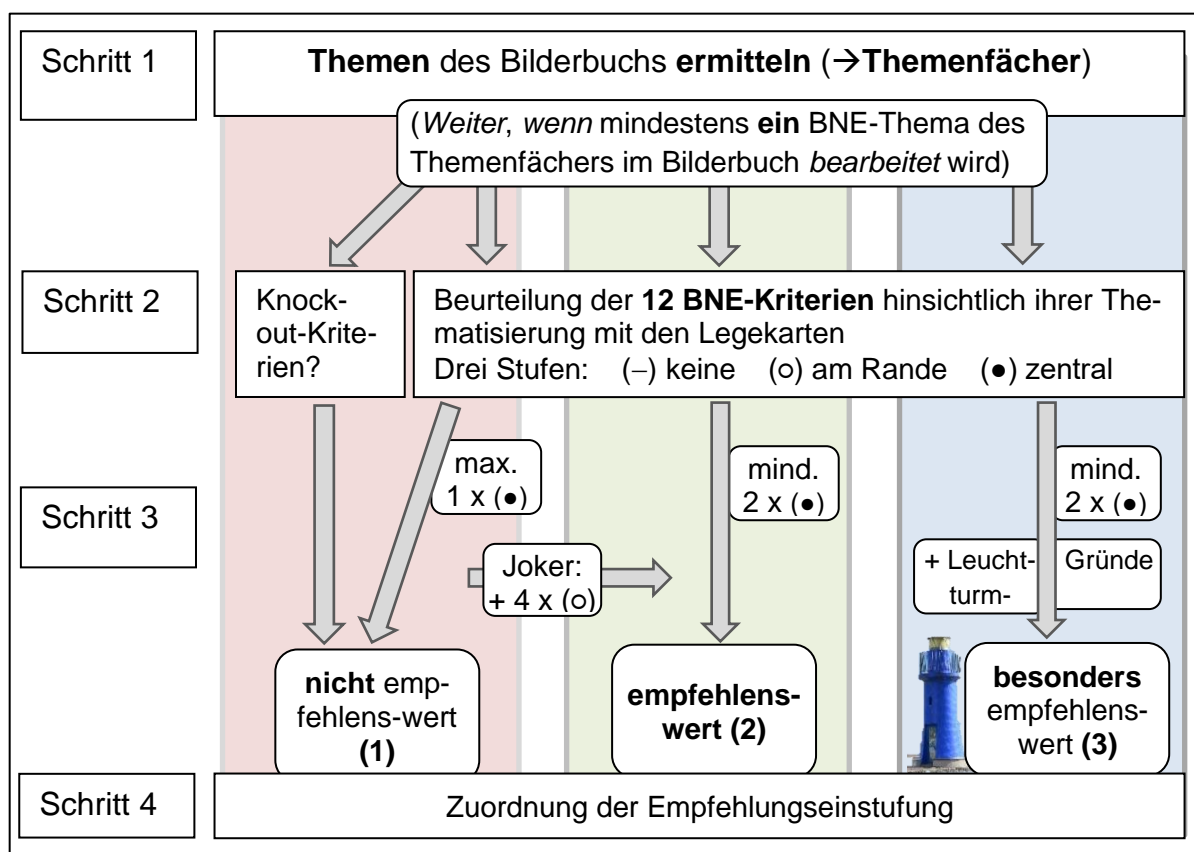


Abbildung 23: Vereinfachtes Analyse- und Beurteilungsverfahren für BNE-Bilderbücher (Beta-Version)

Die konkrete Ausgestaltung der Materialien für das neue Verfahren im Zuge der Praktikabilitätsstudie wird in Kapitel 7.6.1 genauer beschrieben.

## 7 Forschungsfragen, Forschungsdesign, methodisches Vorgehen und Durchführung

### 7.1 Forschungsfragen zu Teil B

Die Forschungsfragen der Praktikabilitätsstudie (siehe Tabelle 27) zielen primär auf die Erkundung ab, ob und wie sich das entwickelte Analyse- und Beurteilungsverfahren (ABV) für Bilderbücher zur BNE in der elementarpädagogischen Praxis bewährt. In diesen Praxistest wird als berufsfeldbezogene Perspektive die Frage zur Umsetzbarkeit zweier didaktischer Ansätze zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung (SST bzw. PmK) integriert, um empirische Daten zur pädagogisch-didaktischen Umsetzung generieren zu können. Auch hierzu werden explorative Forschungsfragen formuliert. Da angenommen werden kann, dass durch das Fortbildungsangebot Veränderungsprozesse bei den Teilnehmenden resultieren, werden zudem Forschungsfragen zu potenziellen Effekten der Fortbildung gestellt. Die Forschungsfragen werden in diese drei Analysebereiche (ABV, didaktische Umsetzbarkeit, Fortbildungseffekte) gegliedert:

- ABV: Fo\_C1 und Fo\_C2.1
- Didaktische Umsetzbarkeit: Fo\_C2.2
- Fortbildungseffekte: Fo\_C2.3

Auf dieser Grundlage wird abschließend nach Optimierungsmöglichkeiten für die Instrumente und Materialien gefragt (Fo\_C.3). Sofern die Zeitressourcen der Studie es zulassen, werden die Gelingensbedingungen für BNE-Bilderbücher aus Sicht der Fachkräfte in Relation zu den Gelingensbedingungen aus Teil A der Studie gesetzt (Fo\_D1). Diese Forschungsfrage ist – wie in Teil A dargelegt – fakultativ einbezogen (siehe Kapitel 3.1). Perspektivische Fragen zur künftigen Aus- und Fortbildung und zu Forschungsdesiderata (Fo\_D2) schließen die Sammlung ab. Der erste Fragenbereich (Fo\_C1) zu Vereinfachungsmöglichkeiten des Inhaltskatalogs und des Analyse- und Beurteilungsverfahrens, der im Zuge der vorbereitenden Adaptionen zur Praktikabilitätsstudie schon partiell bearbeitet wurde (Kapitel 6.3 und 6.4), findet anhand der empirischen Ergebnisse aus dem Postfragebogen eine abschließende Beantwortung.

Aufgrund der innovativen Konzeption der Praktikabilitätsstudie werden weitgehend „offene Forschungsfragen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 193) formuliert, die gemäß des explorativen und evaluationstheoretischen Ansatzes der Praktikabilitätsstudie mit passenden quantitativen und qualitativen Methoden untersucht werden.

Tabelle 27:

Forschungsfragen zur Praktikabilitätsstudie (Teil B)

<p><b>C) Forschungsfragen zur Praktikabilität der entwickelten Erprobungsmaterialien</b></p> <p>Relevante Kriterien der Praktikabilitätsprüfung sind definiert (Kapitel 6.1.4): Verständlichkeit, Praxisrelevanz, Effizienz, Handhabung, Unterstützungspotenzial und bedarfsbezogene Adaptivität</p>
<p><b>C1: Vereinfachung der Analyseinstrumente</b> für die Anwendung in der elementarpädagogischen Praxis</p>
<p>C1.1: Wie kann die <b>inhaltliche Analyse</b> von Bilderbüchern auf ein für Praktiker überschaubares Maß an Themenkategorien vereinfacht werden? Womit kann das so gewonnene Instrument zur Inhaltsanalyse (theoretisch, empirisch) <b>begründet</b> werden?</p>
<p>C1.2: Wie kann das konditional gestaffelte <b>Analyse- und Beurteilungsverfahren</b> (ABV) zur BNE-Eignung von Bilderbüchern in ein vereinfachtes, praxistaugliches (benutzerfreundliches) Format modifiziert werden? Womit kann das vereinfachte Analyse- und Beurteilungsverfahren (theoretisch, empirisch) <b>begründet</b> werden?</p>
<p><b>C2: Erprobung der Instrumente und Materialien</b> in der Kita-Praxis</p>
<p><b>C2.1: Praktikabilität der Instrumente</b> (Analyse- und Beurteilungsverfahren inkl. Themenfächer)</p>
<p>C2.1.1: Sind die Studienteilnehmenden <b>mit den entwickelten Instrumenten zufrieden</b>? Wie <b>kommen</b> sie damit <b>zurecht</b>? In welchem Ausmaß ist die intendierte <b>Praktikabilität der Instrumente</b> (für die BNE-bezogene Inhaltsanalyse der Bilderbücher und das Verfahren der Bilderbuchanalyse- und -beurteilung) <b>gegeben</b>?</p>
<p>C2.1.2: Können mit dem vereinfachten <b>Analyse- und Beurteilungsverfahren</b> BNE-relevante <b>Bilderbücher übereinstimmend identifiziert</b> und hinsichtlich der Empfehlungsstufen in intersubjektiv homogener Weise klassifiziert werden?</p>
<p><b>C2.2: Umsetzbarkeit der didaktischen Arrangements</b> zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung und <b>Gelingsbedingungen</b> für die Umsetzung der didaktischen Konzepte</p>
<p>C2.2.1: Wie <b>kommen</b> die Studienteilnehmenden mit den didaktischen Arrangements (SST und PmK) <b>zurecht</b>? Inwieweit konnte die didaktische Innovation von den Fachkräften umgesetzt werden? <i>Konkretisiert:</i> Welche der verschiedenen didaktischen Bausteine (10 methodische Facetten, 5 Förderbedingungen der Bilderbuchrezeption, 6 Rollen) fallen den Fachkräften leichter bzw. schwerer in der Umsetzung?</p>
<p>C2.2.2: Was sind <b>Gelingsbedingungen</b> für die Umsetzung dieser <b>didaktischen Konzepte</b>? Welchen <b>Unterstützungsbedarf</b> geben die Fachkräfte dafür an?</p>
<p><b>C2.3: Effekte der Fortbildung auf die Teilnehmenden bezüglich BNE-bezogener Aspekte</b></p>
<p>C2.3.1: Kann - bezogen auf die Thematik BNE und Bilderbuch - die intendierte <b>Zunahme an Kenntnissen und die Erweiterung der didaktischen Zugänge</b> bei den Teilnehmer:innen durch die Fortbildung und den praktischen Erfahrungen bei der Anwendung des Erprobungsmaterials in der KiTa empirisch gesichert werden?</p>
<p>C2.3.2: Kann die Intensivierung <b>BNE-spezifischer Einstellungen</b> und eigener <b>Kompetenzeinschätzungen</b> empirisch erhärtet werden?</p>
<p><b>C3: Folgerungen für die Optimierung</b> der Instrumente und Materialien für die fröhpädagogische Praxis</p>
<p>C3.1: Welche <b>Anregungen</b> der <b>Fachkräfte</b> können für die <b>Optimierung</b> der Instrumente und Materialien genutzt werden?</p>
<p>C3.2: Welche weitergehenden <b>Impulse für BNE-Konzepte</b> und ihrer <b>Implementierung</b> in der KiTa lassen sich aus den Erfahrungen der Fortbildung identifizieren?</p>

<b>D) Weitergehende Forschungsfragen: Gelingensbedingungen von Bilderbüchern zur BNE, Konsequenzen für Ausbildung, Fortbildung und Forschung</b>
<b>D1: Gelingensbedingungen von Bilderbüchern zur BNE (aus Sicht der Praktiker)</b>
<p><b>D1.1:</b> Was sind maßgebliche <b>Gelingensbedingungen</b> für Bilderbücher zur BNE aus der Sicht der elementarpädagogischen Fachkräfte (und wie werden diese begründet)?</p> <p><i>Konkretisiert:</i> Was macht BNE-Bilderbücher für die Zielgruppe der KiTa-Kinder besonders attraktiv und daher lohnend für den Einsatz? Welche Merkmale / Kriterien sollten die Bilderbücher erfüllen, damit sie für die Zielgruppe der KiTa-Kinder passend sind?</p>
<p><b>D1.2:</b> In welcher <b>Relation</b> stehen diese <b>Gelingensbedingungen</b> zu den Gelingensbedingungen in <b>Teil A der Studie</b> (Fo_B4)? [Ergänzung, Erweiterung, Revision?]</p>
<b>D2: Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der frühpädagogischen Fachkräfte und die künftige Forschung zu BNE und Bilderbuch</b>
<p><b>D2.1:</b> Welche Folgerungen für die <b>Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte</b> lassen sich aus der Studie ableiten?</p>
<p><b>D2.2:</b> Welche <b>Forschungsdiesiderata</b> im Analysekontext der Studie können identifiziert werden?</p>

*Anmerkungen.* Die Nummerierung beginnt mit C, da sie an die begonnene Systematik in Teil A (Forschungsfragen A und B) anknüpft.

Die Forschungsfragen Fo\_C1.1 und Fo\_C1.2 wurden über die Entwicklung der Beta-Version des ABVs als Vorarbeiten für die Praktikabilitätsstudie bereits partiell angegangen (siehe Kapitel 6.3 und 6.4), allerdings noch nicht abschließend beantwortet. Dies wird im Zuge der Optimierung für die Gamma-Version des ABVs aufgrund der empirischen Befunde der Praktikabilitätsstudie erfolgen.

Die Forschungsfragen zu **D1** sind in einem fakultativen Status aufgenommen (Begründung siehe Text).

## 7.2 Forschungsdesign und methodologischer Hintergrund der Praktikabilitätsstudie

Die Praktikabilitätsstudie gliedert sich in mehrere, forschungslogisch aufeinander bezogene Schritte (siehe Forschungsdesign Tabelle 28). Aufbauend auf den Vorarbeiten der **Pilot-Phase** (Teil A), in der die Entwicklung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens (ABV) für Bilderbücher zur BNE erfolgte (Alpha-Version) und mittels der Pilot-Studie zur Beurteiler-Übereinstimmung und weiterer Analysen (vgl. Kapitel 5.1.2) ein vereinfachtes ABV in der Beta-Version arrangiert wurde, steht nun im Zentrum der Praktikabilitätsstudie der ‚Praxistest‘ der Instrumente und Materialien, in Tabelle 28 in zeitlich-konzeptioneller Hinsicht als „**During**“ bezeichnet. Für diesen Praxistest wurde eine **Stichprobe** von pädagogischen Fachkräften als Versuchs- bzw. Erprobungsgruppe gewonnen, bei deren Zusammensetzung aus Gründen der „externen Validität“ (Diekmann, 2014, S. 345; vgl. auch Döring & Bortz, 2016, S. 93) auf eine Variabilität hinsichtlich relevanter Merkmale im Feld geachtet wurde, wie z. B. unterschiedliche Vorerfahrungen zur BNE in der KiTa, Variabilität der beteiligten Träger und regionaler Besonderheiten, pädagogischer Berufsgruppen etc. (Details zur Stichprobenbildung finden sich in Kapitel 7.4).

Nach der Erfassung (**Pre**) von Vorwissen, praktischen Kompetenzen und Haltungen bzw. Einstellungen im Themenkontext von Bilderbüchern zur BNE anhand eines dazu entwickelten Prä-Fragebogens erhielten die Teilnehmenden eine onlinebasierte Fortbildung zum Analyse-

und Beurteilungsverfahren (**During**), in deren Verlauf sie sich eigenständig fachliche Grundlagen und Verfahrensbeschreibungen aneignen konnten und mittels Demo- und Erklärvideos für die praktische Erprobung der Instrumente des ABVs in ihrer KiTa vorbereitet wurden (Module 1 bis 5). Zudem wurde ihnen wahlweise ein didaktisches Konzept zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung zur Verfügung gestellt, welches sie nach entsprechender Durcharbeitung auf Basis der Modulmaterialien 6 und 7 mit einer Kindergruppe in ihrer KiTa in Kooperation mit ihren Tandempartner:innen der Studie umsetzen sollten.

In der anschließenden Phase (**Post**) wurden zum einen eine Fortbildungsevaluation im engeren Sinne durchgeführt (z. B. das Zurechtkommen mit den verschiedenen digitalen Formaten innerhalb der Module, die Zufriedenheit mit der Fortbildung), zum anderen wurde nach potenziellen Veränderungen in Folge des Fortbildungsinputs (evaluationstheoretisch gesehen im Sinne der Intervention) im Bereich von Wissen, praktischen Kompetenzen und Haltungen gefragt. Von zentraler Bedeutung für den Praxistest des ABVs sind die Praktikabilitätseinschätzungen der Teilnehmenden, welche sie in Folge der praktischen Erprobung im Post-Fragebogen für die sechs ausdifferenzierten Praktikabilitätsbereiche dargelegt haben. Über die Umsetzung der BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtungen fertigten die Teilnehmenden exemplarische Dokumentationen in Kooperation mit ihren Tandempartner:innen an.

Zudem dokumentierten sie relevante Aktivitäten mit der Kindergruppe, welche im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung zu beobachten waren, und schätzten die Umsetzbarkeit des gewählten didaktischen Konzeptes ein. Entsprechend dem evaluationstheoretischen Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (siehe Kapitel 6.2.3) werden mit diesem Aufbau der Praktikabilitätsstudie die Reaktionsebene und die Ebene des Lernerfolges integriert. Die Verhaltensebene wird ansatzweise über die Beobachtungsdaten zu den Kinderaktivitäten infolge der Bilderbuchbetrachtungen einbezogen. Weitere Hinweise dazu werden über den Post-Fragebogen (Item F1.1) und mittels offener Feedbackformate erfasst.

Als abschließender Schritt der Praktikabilitätsstudie werden auf Basis der empirischen Datenanalysen Möglichkeiten zur **Optimierung** des ABVs (Erstellung der finalen Gamma-Version) und der didaktischen Konzepte (Formulierung von Umsetzungshilfen) aufgezeigt, was den Feedbackschleifen von Schenkels nutzenorientierten Ebenenmodell korrespondiert (siehe Kapitel 6.2.3). Der Empfehlungskatalog wird im Zuge der Neuerungen des ABVs und den empirischen Erkenntnissen final aktualisiert und angepasst.

In methodologischer Hinsicht werden in der Praktikabilitätsstudie quantitative und qualitative Datenerhebungs- und Datenanalysemethoden eingesetzt, was eine Orientierung an quantitativen und qualitativen Forschungsparadigmen impliziert. Auf die methodologischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen und Spezifika beider Paradigmen (z. B. Kritischer Rationalismus sensu K. R. Popper und H. Albert; Interpretatives Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung bzw. Sozialkonstruktivismus sensu A. Schütz oder Glaser und Strauss) kann hier aus Platzgründen nur verwiesen werden (Corbin, 2011; Döring & Bortz, 2016, Kap. 2; Flick, Kardorff & Steinke, 2015; Meuser, 2011b; Prim & Tilmann, 1979). Den jeweiligen wissenschaftstheoretischen Positionen entsprechen unterschiedliche Forschungsdesigns.



Tabelle 28:

Forschungsdesign der Praktikabilitätsstudie (mit Einbezug von Pilot-Phase und Datenerhebungsinstrumenten)

Präliminarien	Schritte der Praktikabilitätsstudie (Teil B)				
	Pilot-Phase (Teil A)	Stich-Probe	Pre	During („Praxistest“)	Post
Generierung eines BNE-Inhaltsindex zur thematischen Inhaltsanalyse, Auswahl von Analyse-kategorien ( <i>Primärversion</i> ) ↓ Entwicklung des ABVs <sup>1</sup> für Bilderbücher zur BNE ( <i>Alpha-Version</i> ) ↓ Pilot-Studie zur Überprüfung der Interrater-Übereinstimmung]	Gewinnung der Versuchsgruppe  KiTas bzw. Fachkräfte im Feld  (Variabilität bzgl. Vorwissen, Region, u.a.)	Erfassung von (Vor-)Wissen, praktischen Kompetenzen und Haltungen <sup>2</sup>  [Prä-Fragebogen]	Online-Fortbildung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachlicher Input</li> <li>• Demonstrations- und Übungsmaterial</li> </ul> Erprobung der Instrumente und Materialien in der KiTa ↓	Erfassung von Wissen, praktischen Kompetenzen und Haltungen <sup>2</sup>  Fortbildungsevaluation  [Post-Fragebogen]	Verbesserung in folgenden Konzept-Bereichen: ↓ Impulse für Fortbildungsformate
Adaption und Vereinfachung des ABVs für den ‚Praxistest‘ ( <i>Beta-Version</i> ) inkl. Inhaltsindex ( <i>Sekundärversion</i> )			Module 1 bis 5 zu Grundlagen und zur Anwendung des ABV ( <i>Beta-Version</i> ) [BB-Analysebögen] inkl. Themenfächer  Module 6 bis 7 zu didaktischen Ansätzen der BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung (SST oder Pmk) <sup>3</sup>  Umsetzung und Tandem-Reflexion mittels Video-Stimulated-Recall	Praktikabilitätseinschätzung zum ABV [Post-Fragebogen]  Beurteilung zur Umsetzbarkeit didaktischer Konzepte  [Dokumentationen zur BBB <sup>4</sup> und Anschlussaktivitäten; Einschätzungsbögen]	Optimierung des ABVs für Bilderbücher zur BNE ( <i>Gamma-Version</i> )  Umsetzungshilfen für Didaktische Konzepte  [fakult.: Gelingensbedingungen (für die BBB zur BNE) erweitern]
Entwicklung eines Empfehlungskatalogs für Bilderbücher zur BNE ( <i>Version 1</i> )					Adaption des Empfehlungskatalogs ( <i>Version 2</i> )

Anmerkungen. In den eckigen Klammern [...] sind die jeweiligen Instrumente zur Datensammlung angegeben.

<sup>1</sup> ABV: Analyse- und Beurteilungsverfahren

<sup>2</sup> Die Erfassung von (Vor-)Wissen, praktischen Kompetenzen und Haltungen bezieht sich auf das Themenfeld *Bilderbücher / Nachhaltigkeit und BNE / Bilderbücher zur BNE*

<sup>3</sup> SST: Sustained Shared Thinking; Pmk: Philosophieren mit Kindern. Beide Konzepte werden auf die BNE-Thematik hin adaptiert.

<sup>4</sup> BBB: Bilderbuchbetrachtung (dialogisch)

„Aus der wissenschaftstheoretischen Perspektive des kritischen Rationalismus kann zwischen deskriptiven bzw. explorativen und hypothesenprüfenden Designs unterschieden werden. Aus der Perspektive der sozialen Einbettung des Forschungsprozesses kann zwischen Evalua-

tionsdesigns bzw. Designs der Aktionsforschung (mit einem systematischen Verwendungsbezug) und wissenschaftsorientierten Forschungsdesign [*sic*] unterschieden werden“ (Diaz-Bone & Weischer, 2015, S. 141; vgl. auch Döring & Bortz, 2016, S. 192).

Für das Design der Praktikabilitätsstudie wird aufgrund der mehrperspektivischen Zuordnung und Vorgehensweise eine Mischform verwendet, wobei explorative und evaluationsbezogene Designaspekte im Vordergrund stehen. Dabei sind drei Analysebereiche integriert: Die Frage nach den potenziellen Effekten der Fortbildung (Wissen, Haltungen, praktische Kompetenzen), die Praktikabilitätseinschätzung des ABV und die Frage zur Umsetzbarkeit der angebotenen didaktischen Module in der KiTa. Zu deren Beantwortung werden in der Praktikabilitätsstudie quantitative und qualitative Forschungsmethoden eingesetzt und teilweise miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Verbindung quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Analysemethoden nutzt in pragmatischer Herangehensweise die jeweiligen Vorteile der Methoden für die dazu korrespondierenden Untersuchungsfragen und -gegenstände, „um sich so beispielsweise ein umfassenderes Bild vom Gegenstand zu verschaffen“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 285). Die Praktikabilitätsstudie kann daher als ein Mixed-Methods-Design bezeichnet werden, d.h. „ein Forschungsdesign bzw. ein Untersuchungsplan, bei dem qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung kombiniert werden“ (Diaz-Bone & Weischer, 2015, S. 271; vgl. auch Schreier, 2013c, S. 290). „Mixed Methods Designs und Triangulation sind verwandte Begriffe, allerdings ist der Begriff Triangulation wesentlich umfassender: unter Triangulation wird die Kombination von unterschiedlichen Datenquellen, Theorien oder Methoden verstanden“ (Diaz-Bone & Weischer, 2015, S. 272). Die Methodentriangulation wird in der explorativ ausgerichteten Praktikabilitätsstudie punktuell einbezogen. Mix-Methods-Schnittstellen finden sich z. B. bei der In-Beziehung-Setzung zwischen den Einschätzbögen zur Umsetzung des gewählten didaktischen Konzepts (quantitativ, geschlossenes Frageformat) und den exemplarischen Dokumentationen dieser Umsetzung durch die Fachkräfte (qualitativ, offenes Frageformat, Vorgehen an der Inhaltsanalyse orientiert) oder in der „within-method“-Kopplung (Flick, 2011, S. 161) bei der Untersuchung von BNE-Vorkenntnissen der Studienteilnehmenden (Vergleich zwischen quantitativ ausgerichtetem Wissenscheck und qualitativer, inhaltsanalytischer Auswertung). Aufgrund der primär illustrativen und hypothesengenerierenden Bezugnahme wird in Kapitel 10 auf adäquate Anschlussforschungen unter intensiverer Nutzung von *triangulierten* Mixed-Methods-Designs vertiefend hingewiesen<sup>133</sup>. Die Detailbeschreibung zu den Methodenkombinationen erfolgt im Ergebnis- und Diskussionsteil (Kapitel 8 und 9).

Die sequenzielle Anordnung und die Begriffswahl zum Design der Praktikabilitätsstudie werden in Anlehnung an den „*Eingruppen-Pretest-Posttest-Plan*“ (Döring & Bortz, 2016, S. 738; vgl. auch Bortz & Döring, 2002, S. 59, 115) der sozialwissenschaftlich-experimentellen Forschung konzipiert. Es wird auch als „Pre-During-Post-Design“ (Dichtl, 2017, S. 178) bezeichnet,

---

<sup>133</sup> Dieser zurückhaltende Triangulationsanspruch der Praktikabilitätsstudie begründet sich methodologisch auf die Forderung von Uwe Flick, „von Triangulation nur dann [zu] sprechen, wenn die verknüpften Methoden gleichwertig eingesetzt werden“ (2011, S. 161), hier hingegen ein relatives Übergewicht der quantitativen Methoden besteht.

um das Treatment bzw. die Intervention zwischen Pre- und Posttest hervorzuheben, welches in der Praktikabilitätsstudie der Online-Fortbildung inkl. der Umsetzung der praktischen Aufgaben von Modul 1 bis 7 entspricht<sup>134</sup>. In der Nomenklatur experimenteller Designs wird dieses Design bei Diekmann (2014, S. 336) mit „O<sub>1</sub>XO<sub>2</sub>“ symbolisiert (O für Observation, d.h. Datenerhebung; X für das Treatment) und als ein „vorexperimentelles Design“ (ebd., S. 336) klassifiziert, da die Kontrollierbarkeit der potenziellen Treatment-Effekte im Pre-Post-Vergleich mittels einer Kontrollgruppe oder weiterer Treatment-Gruppen nicht enthalten ist. Hieraus resultiert – aus experimentalpsychologischer Perspektive – die geringere Designstärke dieser „Vorher-nachher-Messung“ (Diekmann, 2014, S. 336). Da alle Probanden das gleiche Treatment (hier: den Fortbildungsinput) erhalten ( $k=1$ ), wird dieses Design auch als „vorexperimentelle Anordnung“ (Hussy et al., 2013, S. 143) klassifiziert<sup>135</sup>. „Das bedeutet, dass die Untersuchung durchgängig (für alle Vpn) die gleiche Situation aufweist, eine Untersuchungsform, die in der Regel als **Studie** bezeichnet wird“ (Hussy et al., 2013, S. 143).

Auf dem Hintergrund der spezifisch praxisbezogenen Zielsetzungen, der methodologischen Anbindung an die Evaluationsforschung sowie der Orientierung an den Besonderheiten der Praxis- und angewandten Forschung (siehe Einleitung zu Teil B und Kapitel 6.2.3) wird für die Erfassung der potenziellen Effekte der Online-Fortbildung dennoch dieses Design zugrunde gelegt. Auf die methodologischen Probleme, die durch die reduzierte interne Validität des Designs resultieren, wird im Diskussionsteil (Kapitel 9) näher eingegangen. Da im Zuschnitt der Praktikabilitätsstudie dezidiert der Ansatz einer „explorativen Studie“ (Döring & Bortz, 2016, S. 192) gewählt wurde, werden diese methodologischen Begrenzungen billigend in Kauf genommen. Zu beachten ist dabei, dass sich diese Einschränkung der internen Validität des Designs nur auf die Veränderungsmessung im Pre-Post-Vergleich bezieht, welche in der Zielsetzung der Studie nicht das primäre Forschungsinteresse ist, sondern als additiver Aspekt einbezogen wurde<sup>136</sup>. Aufgrund der innovativen und explorativen Zielrichtung der Praktikabilitätsstudie wurde hier also keine stringente kausalanalytische Vorgehensweise, die der Methodologie der experimentellen Versuchsanordnung uneingeschränkt verpflichtet wäre, zugrunde gelegt, was Döring und Bortz folgend den Erfordernissen von „explanativen Studien“ (2016, S. 192) entspräche. Der exploratorische Design-Fokus ergibt sich aus der primären Zielsetzung des Praxistests der entwickelten Instrumente und Materialien. Der Einbezug einer (experimentell notwendigen) Kontroll- oder Vergleichsgruppe erscheint in der Phase der Konzeptentwicklung und -evaluation verfrüht, da zunächst die Erstellung eines empirisch geprüften, praxistauglichen Konzeptes als der notwendig erste Schritt angesehen wird. Hinzu kommen forschungsstrategische und ressourcenökonomische Aspekte. Die Rekrutierung einer Kontroll-

---

<sup>134</sup> Ein alternativer Begriff ist „Prätest-Treatment-Posttest-Design“ (Lipowsky, 2010, S. 56), hier allerdings ohne Kontrollgruppe umgesetzt.

<sup>135</sup> Der Ausdruck ( $k=1$ ) symbolisiert die fehlende Stufung der unabhängigen Variable, d.h. es liegt keine Variation der unabhängigen Variable (des Treatments) vor. Döring und Bortz verweisen darauf, dass „beim Eingruppen-Plan das Treatment keine unabhängige Variable darstellt, da es nicht variiert wird (kein Vergleich des Treatments mit einem Alternativtreatment oder einer Kontrollgruppe). Stattdessen fungiert der Messzeitpunkt (Vorher- versus Nachher-Messung) als unabhängige Variable“ (2016, S. 738).

<sup>136</sup> Auch dies ein Grund für die Beibehaltung des Pre-During-Post-Designs. Siehe dazu auch die Hinweise zu BNE-bezogenen Einstellungsänderungen im Zuge der transformativen Bildung in Kapitel 6.2.2.

gruppe ohne entsprechendes Treatment wäre schwer zu realisieren, da den Probanden kein unmittelbarer, motivierender Nutzen für die Teilnahme in Aussicht gestellt werden könnte. Auch die Alternative einer zweiten Experimentalgruppe, d.h. ein Versuchsplan mit zwei experimentellen Treatments  $X_1$  und  $X_2$  (Diekmann, 2014, S. 338) wurde nicht realisiert, da hierzu ein alternatives Praxiskonzept entwickelt werden müsste. Solch eine experimentell-vergleichende Untersuchung ist forschungsstrategisch adäquater zu einem späteren Zeitpunkt zu platzieren, wenn die Befunde aus der empirischen Überprüfung des primären Konzeptes vorliegen, auf deren Basis dann Treatment-Varianten erstellt werden können. Auch ressourcenökonomische Gründe (Zeit- und Personalressourcen) haben den Verzicht auf ein experimentelles Versuchsdesign mitbedingt, da aufgrund des zeitintensiven Vorlaufs (Teil A der Arbeit) keine Ressourcen zur parallelen Erstellung und Auswertung alternativer Konzepte zur Verfügung standen. Die Rekrutierung weiterer Probanden unter den Pandemie-Bedingungen (siehe Kapitel 7.8.2) wäre in hohem Maße fraglich bzw. de facto nicht leistbar gewesen.

Die in Kapitel 6.2.4 dargelegten Merkmale (a-e) innovations- und gestaltungsorientierter Forschungsansätze (Schütt-Sayed, 2020) werden im Design der Praktikabilitätsstudie folgendermaßen konkretisiert:

- a. *Die Praxisgestaltung basiert auf empirischen Ergebnissen und verfügbaren Theorien.*  
Design: Die neu entwickelten Instrumente werden einem empirischen Praxistest unterzogen (During) und je nach den Ergebnissen aus der Post-Erhebung für den künftigen Einsatz in der Praxis optimiert. Im Teil A der Arbeit wurden die Herkunft und empirische Grundlage der einbezogenen Konzepte dargelegt. Die Angaben zu den didaktischen Ansätzen (SST und PmK) werden in Kapitel 7.6 komplettiert.
- b. *Für die Konzeptualisierung des Treatments werden Gestaltungsprinzipien genutzt, wobei kontextgebundene Konzepte (z. B. das ABV) mittlerer Reichweite in ihrer Praktikabilität überprüft werden.*  
Design: Im Design sind diese Gestaltungsprinzipien implizit in der Kopplung mit den angegebenen Fortbildungsmodulen (1 bis 5 und 6 bis 7) in der Phase des Praxistests und innerhalb der Dokumentationen zu den praktischen Aufgaben enthalten (z. B. exemplarische Sequenzen der Bilderbuchbetrachtung dokumentieren; Video-Stimulated-Recall im Tandem).
- c. *Kooperation und Interdependenz der Referenzsysteme elementarpädagogische Praxis und Forschung.*  
Design: Die beiden Referenzsysteme (elementarpädagogische Praxis und Wissenschaft) stehen über die einzelnen Etappen des Gesamtverlaufs der Praktikabilitätsstudie hinweg in einem (positiven und negativen) interdependentem Verhältnis. Für die Teilnahme ist z. B. durch die Attraktivität der Fortbildungsausschreibung eine längerfristige Mitwirkungsmotivation herzustellen (Stichprobengewinnung, Durchhaltungsmotivation bis zum Abschluss der Studie). Prozedurale bzw. organisatorische Vorkehrungen (z. B. Unterstützungsangebot über Telefon-Hotline oder Videokonferenz-Beratung; Memos / Erinnerungsschreiben an die Teilnehmenden z. B. über noch ausstehende Arbeitsprodukte) über den gesamten Prozess hinweg durchziehen auf einer

Hintergrundfolie das Design. Aufgrund des angenommenen praktischen Nutzens der zu prüfenden Instrumente bzw. des praxisorientierten Forschungsziels und der Freiwilligkeit der Teilnahme ist grundsätzlich von einer konstruktiv-kooperativen Haltung der Beteiligten auszugehen, allerdings können externe Einflüsse, z. B. neu hinzutretende Belastungen aus dem beruflichen Feld, die Teilnahmemotivation schwächen bzw. die Weiterarbeit an den Modulen erschweren. Die Umsetzung des Designs kann aufgrund der zeitlichen Länge der Studie, des Umfangs der Aufgaben und der berufsbegleitenden Inkorporation in das reale Berufsfeld durch diverse Einflüsse ungeachtet einer grundsätzlich voraussetzbaren, hohen Mitwirkungsbereitschaft und positiven Outcome-Erwartung der Teilnehmenden erschwert werden.

- d. *Langfristiger und zirkulärer Entwicklungsprozess mit dem Ziel der Optimierung.*  
Design: Der zirkuläre, auf Optimierung angelegte Prozess zeigt sich im Design aus der Makroperspektive, indem vor der Praktikabilitätsstudie ein mehrjähriger Entwicklungsprozess zu den primären Versionen des ABVs und des Empfehlungskatalogs für Bilderbücher zur BNE stattgefunden hat. Ergänzende Überprüfungen zur Güte des Instruments anhand der empirischen Pilotstudie (siehe Kapitel 5.1.3) haben zur Beta-Version des ABVs geführt, welche nun in der Stichprobe der Praktikabilitätsstudie erprobt und evaluiert wird. Die vorläufig letzte Optimierungsschleife zielt auf eine Gamma-Version des ABV und auf eine zweite Version des Empfehlungskataloges ab, die dann zur Nutzung im beruflichen Feld freigegeben werden. Die didaktischen Module (SST und PmK) werden als BNE-bilderbuchspezifisches Neuarrangement erstmalig in einen empirischen Erprobungskontext implementiert. Da beide Konzepte in anderen Kontexten auf einer differenzierten Forschung gründen, ist dies als explorative Transferrforschung einzuordnen.
- e. *Gütekriterien und Qualitätsstandards der quantitativen und qualitativen Forschung.*  
Design: Die Beachtung der Gütekriterien und Qualitätsstandards ist im Design selbst indirekt über die angegebenen Instrumente zur Datenerhebung integriert (z. B. Fragebögen mit geschlossenen oder offenen Fragen; Dokumentationsbögen zu Bilderbuchbetrachtungen). Ihre Umsetzung wird über die Transparenz der verwendeten Instrumente und die darauf bezogene Ergebnis- und Methodendiskussion sichergestellt.

Ein weiterer Bezug auf die innovations- und gestaltungstheoretische Forschung bezieht sich auf die keinesfalls triviale Feststellung, dass die Innovation etwas Neuartiges beinhaltet, die im Forschungsprozess transparent gemacht und in ihrer Praxisbewährung untersucht werden muss. Neuartigkeit lässt sich nach Hauschildt et al. (2016, S. 5-23) in sechs Dimensionen charakterisieren: 1. Inhalt (Was ist neu?) 2. Intensität (Wie neu?) 3. Subjektivität (Neu für wen?) 4. Entstehung (Neu durch wen?) 5. Prozess (Wo beginnt und wo endet die Neuerung?) 6. Normativität (Ist neu gleich erfolgreich?). „Erst in der Zusammenfassung dieser Dimensionen lässt sich bestimmen, was innovativ ist oder sein soll“ (ebd., S. 6). In der explorativ ausgelegten Praktikabilitätsstudie finden sich drei innovative Konzepte, die in den sechs Dimensionen wie folgt (siehe Tabelle 29) charakterisiert werden können:

Tabelle 29:

Innovative Konzepte innerhalb der Praktikabilitätsstudie, in sechs Dimensionen differenziert

Dimension	Innovative Konzepte		
1. Inhalt (Was ist neu?)	Analyse- und Beurteilungsverfahren für Bilderbücher zur BNE	Didaktische Ansätze zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung	Empfehlungskatalog für Bilderbücher zur BNE
2. Intensität (Wie neu?)	Ganz neu erstellt (Inhaltskategorien, Themenfächer, konditional gestaffelte Prozedur). Für die Entwicklung wurden BNE-Kriterien und die Idee inkl. Visualisierung der Abstufung der BNE-Relevanz (zentral, am Rande, keine) wurde aus anderen Anwendungskontexten implementiert.	Neuigkeit durch das Arrangement und die innovative Kombination bestehender Modelle. Rollendifferenzierung weitgehend neu (stark erweitert). Der Transfer von SST auf die BBB ist neu, beim PmK ist der Bezug zu BNE-Bilderbüchern weitgehend neu.	Ganz neu erstellt. Vorläuferkataloge sind hochselektiv und gering ausdifferenziert. Neu ist die umfassende Transparenz der verwendeten Kategorien und die differenzierte, auch quellengestützte Urteilsbegründung.
3. Subjektivität (Neu für wen?)	Für die Fachkräfte in den KiTas (und Lehrkräfte in der Ausbildung dieser Fachkräfte)	Für die Fachkräfte in den KiTas (und Lehrkräfte in der Ausbildung dieser Fachkräfte)	Für die Fachkräfte in den KiTas (und Lehrkräfte in der Ausbildung dieser Fachkräfte)
4. Entstehung (Neu durch wen?)	Durch den Verfasser (in Bezug auf den Anwendungskontext „Bilderbücher zur BNE“)	Adaption, Kombination und Modifikation bestehender Konzepte durch den Verfasser	Durch den Verfasser
5. Prozess (Wo beginnt und wo endet die Neuerung?)	Beginn mit der Entwicklung der o.g. Konzepte, Weiterführung in der Implementierung des Fortbildungsmaterials auf den Forschungsserver des KIT für die Fortbildungsteilnehmenden (Okt / Nov 2020). Das Ende ist aus aktueller Sicht mit dem Abschluss der Fortbildung und Übermittlung der Bescheinigungen (abhängig von der Bearbeitung, spätestens Oktober 2021) gesetzt. Daran anschließende Implementierungswege werden im Anschluss an das Forschungsprojekt aufgezeigt (Anwendungsbezug der Studie; siehe Kapitel 10)		
6. Normativität (Ist neu gleich erfolgreich?)	Der ‚Erfolg‘ wird über die Praktikabilitätseinschätzung ermittelt.	Der ‚Erfolg‘ wird über die exemplarischen Dokumentationen zur Umsetzung und anhand der Einschätzbögen (OFB2) erfasst.	Die Bewährung / die Akzeptanz des Katalogs kann erst nach der Praxisimplementierung eruiert werden. (Nachfolgestudie)

Abschließend wird die Konkretisierung der vier Komponenten des in Kapitel 6.2.3 beschriebenen Modells der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)“ (Rädiker, 2012, S. 36) im Design der Praktikabilitätsstudie aufgezeigt:

- **Ebene des Lernens:** Sie beinhaltet die Lernprozesse auf der Ebene von Wissen, Kompetenzen und Haltungen, die durch das Ingesamt der Fortbildungsinhalte angestoßen wurden. Die Datenerhebung auf dieser Ebene erfolgt über den Pre-Post-Vergleich (Prä- und Post-Fragebögen), ergänzt um weitere Datenanalysen anhand der dokumentier-

ten Umsetzungen zu Bilderbuchbetrachtungen (z. B. zu exemplarischen Sequenzen aus gelungenen und weniger gelungenen Bilderbuchbetrachtungen in Modul 7).

- Ebene des Lehrens: Anhand des Post-Fragebogens werden einschätzungsbezogene Daten zu den didaktisch-methodischen und fachlichen Kompetenzen der Lehrenden (d. Verf.)<sup>137</sup> gewonnen (Fragebereich B1 bis B9 und offene Rückmeldungen (Teil G)).
- Ebene der Lerninfrastruktur: Die Fortbildungsmaterialien werden den Teilnehmenden in einem Online-Kursformat zur Verfügung gestellt. Die ergänzenden Materialien für die praktische Umsetzung (Themenfächer, Analysebögen, BNE-Kriterienkärtchen, Leporello zur Fortbildung) wurden per Post an die KiTas übermittelt. Bei der Gestaltung der Fortbildung wurden die in Kapitel 6.2.2 beschriebenen Eckpunkte wirksamer Fortbildungen (z. B. Teilnehmendenorientierung, Ganzheitlichkeit, kollegiale Kooperation; Autonomie in der konkreten zeitlichen Umsetzung, Wahlfreiheit bei den didaktischen Ansätzen SST bzw. PmK) integriert. Die Lernmaterialien und Medien sind in Anhang R) detailliert beschrieben. Zur Datenerfassung wird der Post-Fragebogen eingesetzt, in dem in Teil C die Praktikabilität der Instrumente und Materialien erfasst wird (und ggf. ergänzende Hinweise in Teil G (Offene Rückmeldung)).
- Ebene der Lernorganisation: Im Post-Fragebogen (Teil B, B7 bis B9) wurden zentrale Elemente aus dieser Ebene einbezogen, insbesondere zur Nutzung der online bereitgestellten Module 1-7 auf der Forschungsplattform bwSync&Share des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und dem technischen Handling beim Bearbeiten der Prä- und Postfragebögen, welche mittels Lime-Survey-Einladungsmails versendet wurden. Ergänzende Hinweise, z. B. über das Angebot zu Webkonferenzen bei Beratungsbedarf oder die Kontaktmöglichkeit per Mail oder Telefon können die Teilnehmenden in Teil G (Offene Rückmeldung) des Postfragebogens abgeben. Prozessbegleitende Fragen und Rückmeldungen der Teilnehmenden wurden als „E-Mail-Konversation“ gesichert.

### 7.3 Feldzugang

Im Zuge der pandemiebedingten Entscheidung im Juni 2020, die Erprobung der entwickelten Instrumente und Materialien im Rahmen eines Online-Fortbildungsangebotes umzusetzen, musste eine neue Strategie zur Stichprobengewinnung entwickelt werden. Zwar ist aus verschiedenen Studien der frühpädagogischen Fortbildungsforschung ein grundsätzlich hohes Interesse an Fortbildungen bekannt (König & Friederich, 2015, S. 10; Behr & Walter 2012, S. 10; König & Schelle, 2020): „Verglichen mit der allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung von Berufstätigen, die bei 49 Prozent liegt (Autorengruppe Berichterstattung 2014), wird deutlich, dass der frühpädagogische Arbeitssektor hier in besonderer Weise herausgehoben ist: [...] Von den frühpädagogischen Fachkräften hatten 96 Prozent in den letzten zwölf Monaten eine Fort- und Weiterbildung besucht“ (König & Friederich, 2015, S. 10). Durch die Restriktionen während der Coronavirus-Pandemie veränderte sich die Nutzung von Fortbildungsangeboten allerdings abrupt, da Präsenzveranstaltungen mit externen Partnern nicht mehr möglich

---

<sup>137</sup> Ein Teil der Fortbildungsmodule wurde unter Mitwirkung von H. Fuchs im Rahmen der Begleitstudie in Kooperation mit der Universität Bamberg (2021, S. 46) erstellt. Näheres dazu in Kapitel 7.6.3.

waren. Mehr noch: Die wachsende personelle Belastung bzw. Engpässe durch erkrankte oder in Quarantäne befindliche Fachkräfte, wiederholte Phasen von Notgruppenbetreuung, teilweiser Kurzarbeit im Verbund mit der generellen Verunsicherung in den KiTas sowie die neuen Aufgaben zur Bewältigung der Herausforderungen (z. B. Erstellung digitaler Angebote für die KiTa-Kinder in den Lockdown-Phasen; prophylaktisches Gesundheitsmanagement in der KiTa) stellten auch an die Stichprobengewinnung außergewöhnliche Anforderungen.

Als Ansatzpunkt für die Probandengewinnung wurden Anfragen an ausgewählte Träger von Kindertageseinrichtungen gestellt, wobei auf eine heterogene Zusammensetzung der Gesamtstichprobe hinsichtlich der Trägerschaft (kommunale, kirchliche und freie Träger), der regionalen Streuung über Baden-Württemberg und Bayern, der Einwohnerzahl der KiTa-Orte und der Vorerfahrungen der KiTas hinsichtlich BNE geachtet wurde. Als erster Ansprechpartner wurde der Kontakt zur Stadt Ludwigsburg (Fachbereich Bildung und Familie - Abteilung Kinder und Familie) gesucht. Aufgrund der örtlichen Nähe der kommunalen Ludwigsburger KiTas zur Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der ausgewiesenen Nachhaltigkeitsorientierung der Stadt Ludwigsburg (z. B. Deutscher Nachhaltigkeitspreis 2014) wurde ein hohes Kooperationsinteresse vermutet<sup>138</sup>. Nach der positiven Aufnahme des Forschungsprojekts durch die Leitung des Fachbereichs Bildung und Erziehung, Abteilung Kinder und Familie, im Erstgespräch am 23.07.2020 erfolgte eine genauere Präsentation des geplanten Forschungsprojekts am 08.09.2020 vor dem Leitungsteam (Abteilungsleitung, Teamleitung, Fachleitung)<sup>139</sup>. Nach der Zusage zur Kooperation wurden die kommunalen Einrichtungen der Stadt Ludwigsburg durch die Abteilungsleitung zur Teilnahme am Forschungsprojekt eingeladen. Die interessierten KiTas konnten sich daraufhin auf freiwilliger Basis für die Mitarbeit anmelden. Nach einer internen Klärungszeit von etwa vier bis fünf Wochen konnten so insgesamt fünf KiTas für die Teilnahme gewonnen werden (wobei in einer Kita das gesamte Team teilnehmen wollte, bei den weiteren je ein Tandem; insgesamt zehn Tandems). Mit Blick auf die weitere Teilnehmergewinnung anderer Träger in der Folgezeit wurde deutlich, dass vom Zeitpunkt der ersten Kontaktaufnahme bis zur verbindlichen Teilnahmeeinwilligung etliche Wochen Wartezeit einzuplanen sind, die den institutionellen Kommunikations- und Entscheidungsprozessen geschuldet sind (Zeit für Information, Besprechung und Entscheidungsfindung). Zur effizienten Kommunikation erwies sich dabei die Bereitstellung einer Erstinformation der Projektbeschreibung als hilfreich, insbesondere der Darlegung der einzelnen Aufgaben und des zeitlichen Umfangs der Fortbildung, so dass eine Entscheidung auf einer möglichst transparenten Informationslage stattfinden konnte. Aus diesen Erfahrungen heraus wurde für die weiteren

---

<sup>138</sup> Die Jury der Stiftung Deutscher Nachhaltigkeitspreis mit Sitz in Düsseldorf „würdigt die Stadt Ludwigsburg für ihr integriertes, systematisches und engagiertes Nachhaltigkeitsmanagement, das gleichzeitig innovative Einzelprojekte hervorbringt mit der Auszeichnung als »Deutschlands nachhaltigste Stadt mittlerer Größe 2014« (Deutscher Nachhaltigkeitspreis\_Stadt Ludwigsburg 2014). Die Stadt Ludwigsburg wurde zudem bundesweit als „Klimaaktive Kommune 2019“ für nachhaltige Beschaffung ausgezeichnet (Preisverleihung zum Wettbewerb "Klimaaktive Kommune 2019").

<sup>139</sup> Dieses Präsenz-Treffen fand nach dem ersten Lockdown in einer Phase der zunehmenden Lockerung der Schutzregelungen für die KiTas ab dem 11.06.2020 statt. Die späteren Trägeranfragen ab Okt. / Nov. 2020 standen hingegen unter der Perspektive eines zweiten Lockdowns, der am 02.12.2020 in Baden-Württemberg angekündigt und am 16.12.2020 bundesweit verkündet wurde.



Anfragen an Träger ein Infolyer entwickelt, der die wichtigen Eckdaten des Projekts inkl. der Aufgaben- und Zeitbedarfe enthielt, aber auch auf den Nutzen und die Chancen der Projektteilnahme explizit hinwies (siehe Anhang Q). Dieser digital verfügbare Flyer konnte durch die Trägerverantwortlichen dann zielgenau ihren Einrichtungen weitergeleitet werden. Bei Interesse wurden weitergehende Informationen und eine Detailaufstellung zum Zeitbedarf der Fortbildungsaufgaben übermittelt (siehe Anhang Q). Grundsätzlich wurde bei allen Anfragen zur Teilnahme auf die Freiwilligkeit der teilnehmenden KiTas hingewiesen, d.h. die Träger sollten keine ihrer KiTas verpflichten, da dies der Arbeitsmotivation nicht zuträglich wäre.

Nachdem klar wurde, wie viele Tandems der Stadt Ludwigsburg an der Studie teilnehmen wollten, wurde schrittweise die Ausweitung der Projekt-Bewerbung auf weitere Kommunen in Baden-Württemberg und Bayern vorgenommen. Da aufgrund der Neuartigkeit der Teilnehmer-Gewinnung auf dem Hintergrund der Coronavirus-Pandemiebedingungen keine Erfahrungswerte zum Proporz erfolgreicher Zusagen in Relation zu den Anfragen vorlagen, wurden zunächst mit dosierter Zurückhaltung ein paar weitere Träger angefragt. Doch rasch wurde ersichtlich, dass die Absagequote – häufig bereits im ersten telefonischen Kontakt, aber auch nach einiger Wartezeit aufgrund der trägerinternen Abstimmungsprozesse – weitaus höher als erwartet war. Daher fand eine extensive und aufgrund der notwendigen Wartezeiten auch in zeitlicher Hinsicht prolongierte Rekrutierungswelle von etwa Mitte Oktober 2020 bis Mitte Januar 2021 statt, bis die als notwendig erachtete Zahl der Teilnehmenden inkl. eines Sicherheitspuffes für potenzielle Drop-out-Fälle erzielt werden konnte.

Dabei wurde neben der regionalen Streuung und der Auswahl unterschiedlicher Kommuniengrößen auf darauf geachtet, dass ein Teil der beworbenen Träger in Kommunen mit dezidiertem Nachhaltigkeitshintergrund einbezogen ist, was mittels einer Auszeichnung mit dem Deutschen Nachhaltigkeitspreis (von 2012 bis 2019, nach drei Kommuniengrößen differenziert) operationalisiert wurde (Deutscher Nachhaltigkeitspreis – Städte und Gemeinden, 2021). Ein wichtiges Hilfsmittel zur Erhöhung der Teilnahmemotivation war es, die Chancen des Projekts für die Träger bzw. die künftige pädagogische Arbeit in der KiTa herauszustellen (Zukunftsrelevante und innovative Inhalte). Als Incentives für die Teilnahme wurden den KiTas pro Tandem drei Bilderbücher zum Verbleib in der KiTa zugesagt, sowie die Nutzung der Fortbildungsmaterialien und des (angekündigten) Empfehlungskatalogs für BNE-geeignete Bilderbücher im Anschluss an das Forschungsprojekt. Auch die in Aussicht gestellte Bescheinigung der Fortbildungsteilnahme sollte das Angebot zusätzlich attraktiv machen. Das Argument der Bereitstellung einer kostenfreien Fortbildung durch die Studienteilnahme erwies sich dabei bei einigen Trägern als (unerwartet) starkes Argument, da durch die Pandemiesituation in vielen KiTas bereits geplante Präsenzfortbildungen abgesagt werden mussten und sich für die Träger aus dem Online-Angebot eine komfortable Chance zur Weiterbildung in ihren KiTas eröffnet hatte. Zusammenfassend betrachtet stellte sich der Prozess zur Gewinnung der Studienteilnehmenden als unerwartet zeitaufwändig und langwieriger als gedacht dar. Tabelle 30 zeigt eine Übersicht aller angefragten Träger, differenziert nach Bundesland und Trägerart.

Eine namentliche Auflistung aller Träger, die zur Teilnahme an der Studie kontaktiert wurden, findet sich in Anhang Q)<sup>140</sup>.

Tabelle 30:

Übersicht aller angefragten Träger für die Studienteilnahme

Träger	Baden-Württemberg	Bayern
kommunal	13	11
kirchlich	evangelisch	3
	katholisch	2
freie Träger <sup>1</sup>	2	2
Gesamt	26	18

*Anmerkungen.* Hinter den einzelnen Trägerangaben steht eine heterogene Anzahl von KiTas als potenziell Teilnehmende an der Studie. Auf eine exakte Zahlenangabe der hierdurch beworbenen KiTas wird hier verzichtet, da diese Daten nur sehr aufwändig zu recherchieren sind. Überschlagsweise kann von einer Gesamtzahl von etwa 1800 KiTas ausgegangen werden, die durch die Werbeaktionen an die Träger angesprochen wurden (unter der Voraussetzung, dass die Träger die Flyer und weiteren Informationen auch tatsächlich ihren KiTas weitergeleitet und die Fortbildung beworben haben). Durch die Telefonate mit den Träger-Verantwortlichen wurde darauf hingearbeitet, eine wohlwollend-kooperative Unterstützung der Studienteilnahme herzustellen. Einige der Träger-Kontaktpersonen haben in den Telefonaten darauf hingewiesen, dass sie das Fortbildungsangebot „grundsätzlich sehr attraktiv“ finden und es daher an ihre KiTas weiterleiten, allerdings unter den spezifischen Herausforderungen der Coronavirus-Pandemie ihrem Personal keinerlei zusätzliche Belastungen aufladen dürften. Andere wiederum begrüßten das Angebot als Chance der Qualitätsentwicklung angesichts des weitgehend brach liegenden Fortbildungsmarktes.

<sup>1</sup> Bei den freien Trägern Baden-Württemberg wurden mit dem Stadtkreis Stuttgart und landesweit ausgerichteten waldpädagogischen Kontakten ca. 300 Einrichtungen beworben.

Bei der Teilnehmer-Gewinnung war auch die Unterstützung durch Kontaktpersonen aus BNE-Netzwerken wichtig. Ausgehend vom Kontakt zur Forscherstation des Klaus-Tschira-Kompetenzzentrums für frühe naturwissenschaftliche Bildung (gGmbH) in Heidelberg konnte eine KiTa in der dortigen Region gewonnen werden. Über das Entwicklungspädagogische Informationszentrum Reutlingen (EPiZ) konnten zwei weitere KiTas bzw. vier Tandems für die Studie gewonnen und so die regionale Diversifizierung erhöht werden. Als ergänzende Rekrutierungsstrategie zur Erhöhung des Anteils von KiTas mit BNE-Vorerfahrungen wurde auf das süddeutsche Sample der KiTas, die am Projekt „Kinder-Garten im Kindergarten – Gemeinsam Vielfalt entdecken“ teilgenommen haben, zurückgegriffen. Dieses vom BMUB und dem Bundesamt für Naturschutz (BfN) geförderte Projekt zielte darauf ab, „schon die Kleinsten für Natur und Artenschutz zu begeistern. Im naturnah gestalteten Garten lernen Kinder, wie groß die Vielfalt in unserer Pflanzen- und Tierwelt ist, wie alles zusammenhängt und wie empfindlich Ökosysteme sind“ (Kinder-Garten im Kindergarten, 2020). Das projektbegleitende For-

<sup>140</sup> Diese detaillierte, auch quantifizierte Darlegung der Rekrutierungsmaßnahmen in Anhang Q) wird mit Blick auf künftige Forschungsprojekte unter Pandemiebedingungen gemacht, um über diese Erfahrungsdaten eine bessere Planungsgrundlage bereitzustellen.

schungsinstitut für biologischen Landbau (FiBL) betreut dieses bundesweite Netzwerk von naturnahen KiTas. Nahezu alle der baden-württembergischen ( $N=20$  von 21) und bayerischen ( $N=29$  von 30) KiTas, die in diesem Projekt beteiligt waren, wurden für eine Teilnahme an der Praktikabilitätsstudie angefragt (per Flyer, Mail, Telefonkontakt), wobei fünf KiTas aus Bayern zu einer Teilnahme gewonnen werden konnten (10.2 % der 49 angefragten KiTas).

Trotz der notwendigen Verlängerung der Rekrutierungsphase und der nicht gänzlich homogenen Verteilung der gewonnenen Fachkräfte hinsichtlich der beiden Bundesländer und der regionalen Verteilung konnte eine für die Untersuchungszwecke zufriedenstellende Stichprobe gewonnen werden, welche in den relevanten Dimensionen eine hinreichende Variabilität aufwies. Insbesondere ist es trotz der Unwägbarkeiten gelungen, hinsichtlich der Vorerfahrungen zur BNE in den KiTas eine Diversifizierung in der Stichprobe zu erreichen.

## 7.4 Stichprobenbeschreibung

Zur Teilnahme an der Praktikabilitätsstudie haben sich 71 pädagogische Fachkräfte aus 28 KiTas in Baden-Württemberg und Bayern angemeldet. Drei davon sind im laufenden Prozess relativ früh, d.h. nach der Durchführung des Prä-Fragebogens und der Freischaltung für die Online-Module wieder ausgeschieden. Als Begründung wurde eine zu hohe Zeitbelastung in Kombination mit privaten Gründen bzw. ein Wechsel der KiTa angegeben. Die Begleitung der betroffenen Tandempartner zur Durchführung der praktischen Module (Nr. 6 und 7) konnte durch Ersatzfachkräfte an den Standorten gesichert werden<sup>141</sup>. Aufgrund der zeitlich-organisatorischen Belastungen durch die Coronavirus-Pandemie konnten im März 2021 acht pädagogische Fachkräfte der Stadt Ludwigsburg trotz anfänglicher Beteiligung die Weiterarbeit nicht mehr fortsetzen. Dieser Ausfall konnte vollständig durch acht neu hinzugewonnene Fachkräfte aus einer der bereits beteiligten Ludwigsburger KiTas kompensiert werden. Zwei weitere Fachkräfte aus der katholischen KiTa in Ravensburg wurden gegen Ende der Studie exkludiert, da sie trotz mehrmaliger Aufforderungen keine Dokumente (Analysebögen etc.) zurückgesendet und Erinnerungen zur Kooperation (per Mail und Telefon) ignoriert hatten. Dadurch reduzierte sich die Anzahl einbezogener KiTas auf 27 und die Zahl der Fachkräfte auf  $N=66$ . Die Datensätze der fünf ausgeschiedenen Fachkräfte wurden von den statistischen Analysen einschließlich der Stichprobenbeschreibung ausgeschlossen.

In Tabelle 31 finden sich nähere Angaben zur Stichprobe, differenziert nach dem Alter und den beteiligten Berufsgruppen (bezogen auf den zuletzt erworbenen Abschluss) und der Trägerzugehörigkeit.

---

<sup>141</sup> In einem der Fälle handelte es sich um ein Trio, so dass hier keinerlei Beeinträchtigung in der gemeinsamen Weiterbearbeitung der Module durch das verbleibende Tandem resultierte. Bei den beiden weiteren Tandems wurde mit der neu gewonnenen Ersatzfachkraft vereinbart, dass sie sich in das jeweils gewählte didaktische Module (SST oder PmK) so weit einarbeiten sollte, damit sie die Begleitung der Fachkraft bei der Bilderbuchbetrachtung und bei der Auswertung mittels Video-Stimulated-Recall fachkundig unterstützen konnte.

Tabelle 31:

Stichprobenbeschreibung in den Kategorien Berufsabschluss, Alter und Trägerschaft

<b>Berufsabschluss</b>	Kinder- pfleger:in	Sozial- assistent:in	Erzieher:in	Studium	Sonstige	Σ
(N=66)	4 (6 %)	0 (0 %)	49 (74 %)	9 (14 %)	4 (6 %)	100 %
<b>Alter (Jahre)</b>	18-25	26-35	36-45	46-55	56 und älter	
(N=65)	15 (23 %)	16 (25 %)	12 (18 %)	13 (20 %)	9 (14 %)	100 %
<b>Träger</b>	Kommunal	Evangelisch	Katholisch	Freie / Privat	Weitere Träger	
auf Ebene Kita (N=27)	15 (56 %)	8 (29 %)	1 (4 %)	3 (11 %)	k.A.	100 %
auf Ebene Fachkraft (N=66)	40 (61 %)	20 (30 %)	2 (3 %)	4 (6 %)	k.A.	100 %

Anmerkungen. Alle Angaben in *n* bzw. (%). k.A.: keine Angaben. Altersangaben mit *N*=65, da eine Angabe fehlend. Berufsabschluss: Kategorie Sozialassistent nicht vertreten. Diese Kategorie wurde wegen möglicher Bundesland-Wechsler mit Sozialassistent-Ausbildung abgefragt. Die Trägerrepräsentanz ist nach den Betrachtungsebenen Fachkraft bzw. Kita differenziert.

Mit 74 % Prozent stellt die Berufsgruppe der Erzieher:innen die größte Gruppe in der Stichprobe dar und liegt nur geringfügig über dem bundesdeutschen Anteil von 69 % (Stand 2019; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 93)<sup>142</sup>. Auch die weiteren im Prä-Fragebogen genannten (für Baden-Württemberg und Bayern typischen) Berufsgruppen sind zumindest in kleinerer Anzahl vertreten und tragen zur (intendierten) Diversifizierung des Samples bei. Der Anteil der Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss (14 %) liegt zwar über dem bundesweiten Prozentsatz von 6 %, allerdings betrifft dieser niedrigere Wert die Absolvent:innen früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge, während in der Stichprobe noch weitere pädagogische Hochschulabschlüsse einbezogen wurden (z. B. Sozialpädagog:innen; siehe Berufsabschlusskategorien im OFB1, Item F3). Somit kann für die Stichprobe eine Parallelität zum bundesweiten bzw. süddeutschen Qualifikationsprofil konstatiert werden. Die Altersdurchmischung ist relativ ausgewogen. Die Studienteilnehmenden sind überwiegend weiblich (*n*=62 bzw. 94 %). Der Anteil männlicher pädagogischer Fachkräfte liegt mit *n*=4 bei 6 % und liegt damit geringfügig unterhalb der bundesweiten Rate von 7.1 % (Stand 2020; Der Anteil männlicher Erzieher hat sich seit 2010 mit 3.6 % verdoppelt; siehe Deutscher Bildungsserver, 2022) und bildet damit die hohe geschlechtsspezifische Segregation des Berufsfeldes der Frühen Bildung ab (ebd.). Drei der männlichen Teilnehmer sind Erzieher, die vierte Person hat ein Studium im sozialen Bereich absolviert.

<sup>142</sup> In der Differenzierung nach Bundesländern ist der Erzieher:innenanteil in Bayern mit 49 % geringer als in Baden-Württemberg (68 %), dafür ist der Prozentsatz der Kinderpfleger:innen deutlich höher (37 % Bayern vs. 7 % in Baden-Württemberg) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 93).

Das Ziel einer Streuung auf die beiden ausgewählten Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern konnte teilweise, mit asymmetrischer Verteilung zugunsten Baden-Württembergs erreicht werden. Die geographische Lokalisation bzw. Verteilung der beteiligten KiTas im süddeutschen Raum illustriert die Infografik (mit Landkarte) zum Teilnehmenden-Sample (vgl. Anhang Q). In dieser Landkarte der beteiligten KiTas wird ersichtlich, dass gemessen an den drei definierten kommunalen Kategorien alle Kommunengrößen vom Dorf bis hin zur Groß- bzw. Landeshauptstadt vertreten sind. Auch die Beteiligung der verschiedenen Trägergruppen konnte sichergestellt werden, wobei die kommunalen Einrichtungen mit insgesamt 56 % ( $n=15$  von 27) die dominierende Position einnehmen. Bei den kirchlichen Trägern bleiben die katholischen Einrichtungen trotz intensiver Bewerbung (siehe Anwerbungsübersicht in Anhang Q) erheblich hinter der Anzahl der evangelischen KiTas zurück, was auch mit der insgesamt geringeren Gewinnung von KiTas im stärker katholisch geprägten Bayern zusammenhängt. Insgesamt 19 Kitas in Baden-Württemberg (70 %) stehen 8 beteiligten KiTas in Bayern (knapp 30 %) gegenüber. Dies entspricht in Teilnehmerzahlen ausgedrückt 51 Teilnehmer:innen (77 %) aus Baden-Württemberg und 15 Teilnehmer:innen (23 %) aus Bayern. Abgesehen vom nördlichen Teil Bayerns, für den mit Ausnahme von Erlangen keine weitere Studienteilnahme erreicht werden konnte, verteilen sich die einbezogenen KiTas weitläufig über die Landesfläche von Baden-Württemberg und Südbayern, so dass die regionale Streuung und bundeslandübergreifende Rekrutierung erreicht werden konnte. Insgesamt resultierte durch das Online-Format der Studie eine höhere Dezentralisierung, als es mit der ursprünglich geplanten Präsenzfortbildungskonzeption realisierbar gewesen wäre. In Tabelle 32 wird die Verteilung der KiTas nach Kommunengrößen genauer aufgeschlüsselt. Eine quantitativ exponierte Rolle weist die Beteiligung der kommunalen KiTas der Stadt Ludwigsburg auf (5 KiTas mit insgesamt 19 Teilnehmenden), was u.a. auf die dezidiert nachhaltigkeitsbewusste Kommunalpolitik, der Unterstützung durch die Leitungsebene des Fachbereichs Bildung und Familie und dem Engagement der Fachkräfte in den Kitas zurückzuführen ist. Bei einer der fünf beteiligten Ludwigsburger Kitas nahm das Gesamtteam an der Fortbildung teil.

Tabelle 32:

Verteilung der beteiligten KiTas auf die drei Kommunengrößen, differenziert nach Bundesland

<b>Kommunengröße</b> (nach Einwohnern)	Unter 20.000	20.000 bis 100.000	Über 100.000	Gesamt
Kitas in Baden-Württemberg	6 (22 %)	6 (22 %)	7 (26 %)	19 (70 %)
Kitas in Bayern	5 (19 %)	2 (7 %)	1 (4 %)	8 (30 %)
<b>Summe beteiligter Kommunen</b>	11 (42 %)	8 (29 %)	8 (29 %)	27 (100 %)

Anmerkungen. Alle Angaben in  $n$  bzw. (%). Unter Außerachtlassung der Trägerschaft waren 18 Kommunen in der Praktikabilitätsstudie beteiligt. Die Daten zu den Einwohnerzahlen laut Angaben in den Webauftritten der Kommunen im

Dezember 2020. In der Infografik zum Sample der Studie in Anhang Q) wird die geografische Verteilung der beteiligten KiTas in Baden-Württemberg und Bayern visualisiert.<sup>143</sup>

Zwei weitere Aspekte, die Einfluss auf die Variabilität innerhalb der Stichprobe nehmen, sind die KiTa-Größe und die Organisationsform der Gruppen. Tabelle 33 ist zu entnehmen, dass sich die Stichprobe relativ ausgeglichen auf die verschiedenen Größenkategorien verteilt, es also keine fehlenden oder stark unterbelegten Kategorien gibt. Die drei gruppenbezogenen Organisationsformen, differenziert nach festen, teiloffenen und offenen Gruppen, finden sich jeweils mehrfach in allen drei Kategorien der KiTa-Größen. Bei den nach Kinderzahlen bemessenen großen KiTas dominieren mit einer Ausnahme die teiloffenen (2-mal) und offenen (3-mal) Organisationsformen. Die erreichte Variabilität hinsichtlich der einbezogenen KiTa-Größen und Organisationsformen entsprechen der Zielsetzung, auch in diesen Aspekten eine breite Streuung von Einrichtungen einzubeziehen.

*Tabelle 33:*  
Gruppenbeschreibung, differenziert nach Gruppengrößen und Organisationsformen der Gruppen

<b>KiTa-Größe</b> (nach Kinderzahlen)	Kleine KiTas (unter 50)	Mittlere KiTas (50 bis 99)	Große KiTas (ab 100)	Gesamt
	10 (37 %)	11 (41 %)	6 (22 %)	27 (100 %)
<b>Organisationsform</b> <b>der KiTas</b>	Feste Gruppen	Teiloffene Gruppen	Offene Gruppen	
	9 (33 %)	6 (22 %)	12 (45 %)	27 (100 %)
Anzahl der jeweiligen festen Gruppen	1-gruppig: 2 2-gruppig: 2 3-gruppig: 3 4-gruppig: 2			

*Anmerkungen.* Der Mittelwert der KiTa-Größe nach Kinderanzahl beträgt  $M=67.9$ , die Standardabweichung  $SD=32.4$ ; Die KiTa-Größen variieren zwischen einem Minimum von  $Min=25$  und einem Maximum von  $Max=137$  Kindern. Die Organisationsformen entsprechen den in den Konzeptionen angegebenen bzw. von den Fachkräften zurückgemeldeten Daten. Die coronaviruspandemiebedingte (Teil-)Schließung von Gruppen wird hier nicht berücksichtigt, da sie das konzeptionelle Selbstverständnis der jeweiligen KiTa nicht korrekt wiedergäbe.

Die beabsichtigte Rekrutierung von KiTas unter der Perspektive heterogener Vorkenntnisse zur BNE konnte in hinreichender Weise umgesetzt werden. Aus der Datenverteilung in Abbildung 24 wird die Verteilung der nachhaltigkeitspezifischen Hintergründe bzw. Vorerfahrungen in den KiTas über die drei Abstufungskategorien deutlich. Dabei ist zu beachten, dass die zur Einstufung verwendeten Informationen wie z. B. BNE-spezifische Zertifizierungen, sich auf die KiTas als Ganzes beziehen und einen Fünf-Jahres-Bezugsrahmen umfassen. Die individu-

<sup>143</sup> In der Info-Grafik (Anhang Q) finden sich die ursprüngliche Teilnehmendenzahl von  $N=71$  und 28 KiTas (anstelle von  $N=66$  Teilnehmenden resp. 27 KiTas), da die verwendete *Adobe InDesign*-Datei aus erloschenen Lizenzgründen für die Software nicht mehr redigiert werden konnte.

ellen BNE-spezifischen Vorkenntnisse der Studienteilnehmenden werden über den Prä-Fragebogen erfasst (siehe Kapitel 8.1).

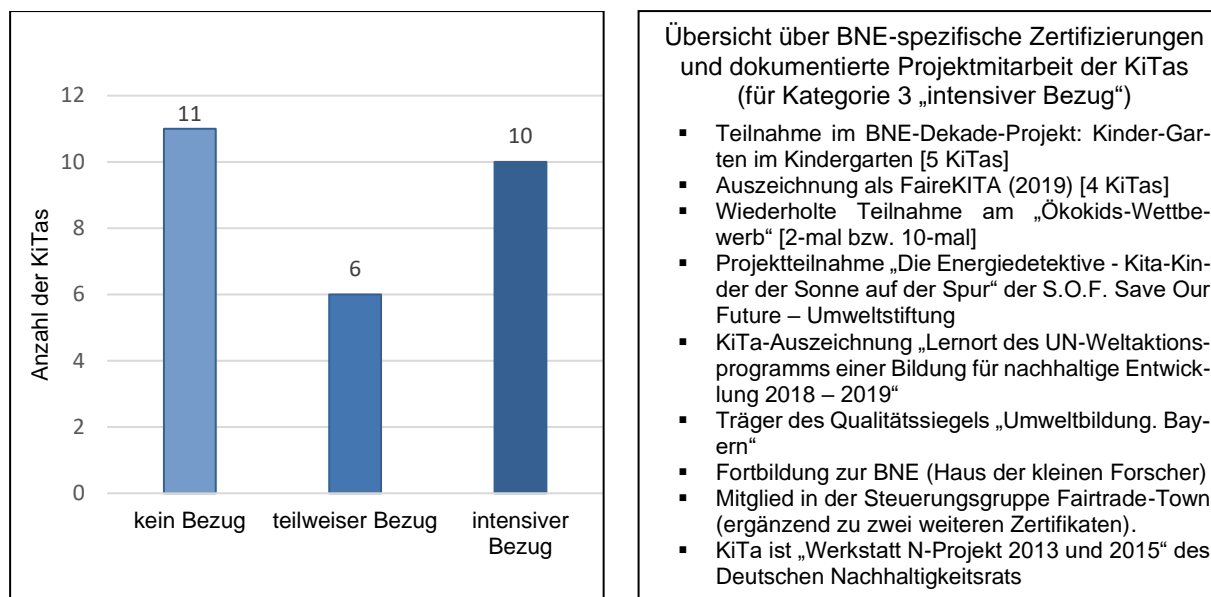


Abbildung 24: BNE-Bezug der KiTas in der Stichprobe in den drei definierten Kategorien (1 bis 3).

Anmerkungen. Für die Kategorie „intensiver Bezug“ wurden die dokumentierten Zertifizierungen und Projektbeteiligungen angegeben. In eckigen Klammern sind die jeweiligen Häufigkeiten in der Stichprobe angegeben, alle weiteren Aufzählungen sind je 1-mal vertreten.

Die BNE-Einstufung erfolgte anhand einer Abfrage der Einrichtungen über die Vorerfahrungen zur BNE in der KiTa im Zeitraum der letzten fünf Jahre (2016 bis 2020). Die Kategorien bedeuten:

- **Kategorie 1 (kein BNE-Bezug):** Bislang wurden keine regelmäßigen oder besonders markanten BNE-Maßnahmen / Ziele verfolgt oder Projekte durchgeführt. Es gibt keine Verankerung von BNE-spezifischen Aspekten in der Konzeption der KiTa.
- **Kategorie 2 (teilweiser BNE-Bezug):** Nachhaltigkeitsbezogene Inhalte werden immer wieder in den Alltag integriert. Es liegt z. B. ein naturpädagogische Fokus der KiTa vor oder eine ökologische Ausrichtung wird betont. Eine durchgängige BNE-spezifische Ausrichtung von Inhalten und Arbeitsformen ist allerdings noch nicht gegeben, ein BNE-bezogenes Zertifikat o. dgl. ist nicht vorhanden.
- **Kategorie 3 (intensiver BNE-Bezug):** Die KiTas dieser Kategorie weisen einen durchgängig hohen BNE-Bezug im Alltag auf. Das Nachhaltigkeitskonzept strahlt als Leitidee in verschiedene Handlungskontexte (Arbeit am Kind; Elternarbeit) aus und ist i.d.R. auch in der Konzeption verankert. Die KiTas können mindestens eine BNE-spezifische Zertifizierung vorweisen oder haben an einem BNE-bezogenen Projekt mitgearbeitet (z. B. Kinder-Garten im Kindergarten; FaireKITA).

Fünf der KiTas in der Kategorie ‚intensiver BNE-Bezug‘ weisen eine, vier weisen zwei und eine KiTa weist vier BNE-spezifische Zertifizierungen aus.

Zusammenfassend betrachtet konnte trotz der Hindernisse bei der Gewinnung von Studienteilnehmenden eine Diversifizierung der Stichprobe hinsichtlich der relevanten Dimensionen (Alter, Bundesland, Berufsabschluss, Regionalisierung bzw. Kommunengröße, Organisationsform und Vorerfahrungen zur BNE) arrangiert werden. Die individualisierte Feinanalyse zu BNE- und bilderbuchspezifischen Kompetenzen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte wird im Ergebnisteil zum Prä-Fragebogen dargelegt. Bei einer (konservativ) geschätzten Gesamtzahl von etwa 1800 über die Träger angeworbenen KiTas entspricht die Beteiligung von 27 KiTas einer Quote von 1.5 %.

## 7.5 Das Untersuchungsset der BNE-Bilderbücher

Die Forschungsfrage Fo\_C2.1.2 zielt darauf ab, inwieweit den fortgebildeten Fachkräften anhand des vereinfachten ABVs (Beta-Version) eine übereinstimmende Identifikation von BNE-relevanten Bilderbüchern gelingen und eine homogene Klassifikation der Bilderbücher in die drei Empfehlungsstufen vorgenommen werden kann. Zu diesem Zweck wurde aus dem (Empfehlungs-)Katalog der 60 BNE-relevanten Bilderbücher (siehe Anhang L) ein Untersuchungsset von Bilderbüchern für die Praktikabilitätsstudie zusammengestellt. Um von den Ergebnissen des Untersuchungssets auf die Verhältnisse im Gesamtsample bzw. des (Empfehlungs-)Katalogs schlussfolgern zu können, ist die Frage des Umfangs des Untersuchungssets wichtig. Dabei müssen mehrere Bedingungen in ein ausgewogenes Verhältnis gebraucht werden:

- Variabilität der Bilderbücher hinsichtlich Altersgruppen und Bilderbuchformen
- Einbezug der drei Empfehlungsstufen
- Mehrfache Anwendung des ABVs pro Bilderbuch, damit statistisch die Übereinstimmungswerte errechnet werden können. Dabei ist von 132 Anwendungen des ABVs insgesamt auszugehen (Errechnet aus der Multiplikation von Stichprobengröße der beteiligten Fachkräfte ( $N=66$ ) mit der vorgegebenen Durchführungsvorgabe von jeweils zwei ‚Test-Durchführungen‘ des ABVs pro Person).

Aufgrund dieser Eckpunkte wurden 17 Bilderbücher für das Untersuchungsset ausgewählt (15 Bücher entsprechen 25 % aller Bücher des Gesamtsamples, als Sicherheitspuffer wurden zwei weitere hinzugenommen). Durchschnittlich sind hierdurch 7 bis 8 Bilderbuchbeurteilungen mit dem ABV möglich, was für die statistische Analyse hinreichend ist. Drei der 17 Bilderbücher wurden als nicht für BNE-Zwecke empfehlenswerte Bilderbücher eingestuft. Die Beschränkung auf drei nicht-empfehlenswerte Titel wurde für die Teilfrage der Identifizierbarkeit nicht-empfehlenswerter Werke als hinreichend betrachtet, damit eine höhere Anzahl ( $N=14$ ) empfehlenswerter Bilderbücher sowohl für die weitere Analyse der Bücher (z. B. Themenfächer, Durchführung des ABVs; Fo\_C2.1.1) als auch für die Umsetzung der didaktischen Arrangements (Fo\_C2.2.1), der Ableitung von Gelingensbedingungen und des Unterstützungsbedarfs (Fo\_C2.2.2) zur Verfügung stehen. Dadurch ist eine ausreichende Variabilität der Bilderbücher gegeben ist.<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Sofern Fachkräfte die Feigenblatt-Begründung anwenden würden, was bei nicht-empfehlenswerten Bilderbüchern öfters als naheliegend erscheint, entfällt konsequenterweise die weitere Durchführung der Schritte 2 bis 4 des ABVs, so dass wenig Informationsgewinn aus diesen Analysen resultieren würde. Auch aus finanziellen und verfahrenstechnischen Gründen wurde diese Beschränkung



Zur buchgenauen Selektion der Bilderbücher wurden acht Kategorien verwendet, hinsichtlich deren eine Übereinstimmung entsprechend den prozentualen Gegebenheiten des (Empfehlungs-)Katalogs so weit als möglich hergestellt werden sollte: Empfehlungsstufe, Altersgruppe, Art des Bilderbuches, Gelingensbedingungen, Thematisches Spektrum, Didaktische Affinität (SST oder PmK), Publikationsjahr (2005 bis 2018) und Verfügbarkeit im Buchhandel zwecks Versendung an die KiTas. Die ersten vier Kategorien wurden als prioritär bei der Zusammenstellung des Untersuchungssets angesehen, die weiteren sollten als additive Kriterien so weit als möglich integriert werden.

Beim erstgenannten Kriterium (Empfehlungsstufe) wurde davon abweichend auf eine genaue Reproduktion der Prozentverhältnisse verzichtet, da für die Zusammenstellung genügend „eindeutige“ Einschätzungen, die den oberen Rand der Empfehlungsstufen markieren, einbezogen werden sollten, (d.h. Stufe „besonders empfehlenswert“). Dabei wurde konsequent darauf geachtet, dass in jedem Paket die Empfehlungsstufen „empfehlenswert“ und „besonders empfehlenswert“ enthalten sind, in den Paketen 1 bis 3 zudem die Empfehlungsstufe „nicht-empfehlenswert“.

Die prozentuale Entsprechung zum (Empfehlungs-)Katalog für BNE-bezogene Bilderbücher wurde wie folgt erfüllt:

- Empfehlungsstufen: Die Stufe 3 (empfehlenswert) ist im (Empfehlungs-)Katalog häufiger (58.3 %) vertreten als im Untersuchungsset (35.2 %). Umgekehrt ist die Stufe 4 (besonders empfehlenswert) im (Empfehlungs-)Katalog seltener (26.7 %) vertreten als im Untersuchungsset (47.0 %). Zu beachten ist, dass pro Paket beide Stufen integriert sind.
- Altersgruppen: Aufgrund der geringen Anzahl der Bilderbücher in der Altersgruppe A (2 Jahre) mit 1.7 % im (Empfehlungs-)Katalog wurde für das Bilderbuchsampl nur die Altersgruppen B und C einbezogen. Die prozentuale Entsprechung zum (Empfehlungs-)Katalog ist hoch: 48.3 % der Bücher des (Empfehlungs-)Katalogs sind für die Altersgruppe der 3- bis 4- Jährigen (vs. 52.9 % im Untersuchungsset) und 50.0 % sind für die Gruppe der 5- bis 6- jährigen Kinder (vs. 47.0 %).
- Art des Bilderbuchs: Im Untersuchungsset wurden prozentual etwas weniger Sachbilderbücher als im (Empfehlungs-)Katalog verwendet (29.4 % vs. 35.0 %), hingegen etwas mehr erzählende Bilderbücher (58.8 % statt 50.0 %). Die Bilderbucharten 3 und 4 wurden aufgrund der Seltenheit auch im (Empfehlungs-)Katalog nur je einmal aufgenommen (11.8 % im Untersuchungsset vs. 15.0 % im (Empfehlungs-)Katalog).
- Gelingensbedingungen: Alle zehn Gelingensbedingungen sind in ausreichender Häufigkeit einbezogen. Aufgrund der Vorläufigkeit der Zuschreibung von Gelingensbedingungen und der qualitativ-explorativen Forschungsfragen hierzu (Fo\_D1.1 und D1.2) wurde auf eine exakte prozentuale Konkordanz zum (Empfehlungs-)Katalog verzichtet.
- Thematisches Spektrum: Hierbei wurde auf eine möglichst breite Streuung der Themen geachtet, wobei aufgrund der beschriebenen thematischen Ausblendungen im Gesampl des (Empfehlungs-)Katalogs keine Gleichverteilung der Themen A bis H möglich

---

vorgenommen, da die nicht-empfehlenswerten Bilderbücher nach dem Analyse- und Beurteilungsprozess durch ein empfehlenswertes Bilderbuch (per Posttransfer) ausgetauscht wurden.

war. Bei diesem Kriterium war keine Konkordanz zum (Empfehlungs-)Katalogs leitend, vielmehr sollten alle acht Themenbereiche des Themenfächers so weit als möglich einbezogen werden. Somit konnte sichergestellt werden, dass auch die selteneren Themenbereiche (A, E, H; vgl. die Befunde aus Teil A, Kapitel 4.1) im Auswahlprobe integriert sind. Grundsätzlich wurden inhaltlich ähnliche Bilderbücher auf verschiedene Pakete verteilt (z. B. Plaputta (2015) und Hofmann (2013), die beide im Kontext von Meer / Wasser / Umweltverschmutzung stehen), so dass für die Kindergruppe bzw. das Fachkräfte-Tandem eine inhaltliche Auswahl besteht.

- Didaktische Zugänge: Für 8 der 14 empfehlenswerten Bilderbücher ist die Umsetzung mit beiden didaktischen Ansatzmöglichkeiten (SST oder PmK) gleichermaßen geeignet, was eine didaktische Vorab-Analyse der potenziellen Werke ergab<sup>145</sup>. Damit war für die Erprobungsphase in den KiTas eine freie Auswahlmöglichkeit für das präferierte Erprobungskonzept gegeben. In allen sechs Paketen sind passende Bücher zu beiden didaktischen Ansätzen enthalten. Durch eine Rückmeldung der Teilnehmenden über deren Auswahlentscheidung (SST oder PmK) konnte prozessual die Ausbalancierung der verwendeten didaktischen Zugänge kontrolliert (und bei Bedarf nachjustiert) werden.
- Integration in der empirischen Begleitstudie (Pilotstudie): 10 der 17 Bücher waren in der Interrater-Pilotstudie enthalten, darunter alle drei als nicht-empfehlenswert eingestuft Bücher.

In Tabelle 34 wird das Untersuchungssample der verwendeten Bilderbücher hinsichtlich dieser Kriterien beschrieben und angegeben, inwieweit die Charakteristika des (Empfehlungs-)Katalogs erfüllt werden konnten. Dabei wurde eine Differenzierung in sechs Untersets vorgenommen, die den Bilderbuch-Paketen für die Versendung an die jeweiligen Tandems in den KiTas entsprechen. Das Paket 6 stellte dabei ein Joker-Paket dar, da das dritte Buch frei aus der Liste der verbleibenden 12 empfehlenswerten Bilderbücher kombiniert wurde (zur verfahrenstechnischen Begründung siehe Kapitel 7.8).

Zusammenfassend kann nach der Ausbalancierung der verschiedenen prozentualen Verhältnisse eine adäquate Passung zum (Empfehlungs-)Katalog konstatiert werden.

#### Hinweis zu den einbezogenen Gelingensbedingungen (Spalte 6 in Tabelle 34)

Der fakultative Status bezüglich der Forschungsfragen zu den Gelingensbedingungen aufgrund der (dargelegten) verschärften zeitlichen Ressourcenfrage war zum damaligen Zeitpunkt der Zusammenstellung des Untersuchungsset noch nicht absehbar. Daher wurde das Untersuchungsset in damaliger Perspektive auch hinsichtlich der bis dahin gewonnenen Gelingensbedingungen soweit als möglich ausbalanciert (erstmalig präsentiert Fuchs, 2019a, 2019b). Hierzu wurden Bedingungen extrahiert, die sich aus der Fachliteratur (Doonan, 1993, 1998 / 2000; Hering, 2018; Kurwinkel, 2017; Nikolajeva & Scott, 2006; Staiger, 2013; Thiele, 2000a) und aus den eigenen, komparativen Bilderbuchanalysen sowie aus den Argumenten in den Rezensionen der einbezogenen Rezensionsorgane (inkl. den kjl&m-Rezensionen) als besonders relevant für qualitativ hochwertige, BNE-bezogene Bilderbücher ergaben.

---

<sup>145</sup> Andersfalls wäre aufgrund der Forschungsfrage Fo\_C2.2 eine primäre Kategorisierung erfolgt.

Tabelle 34:

Zusammenschau des Bilderbuch-Analysesamples für die Praktikabilitätsstudie hinsichtlich Konkordanz-Kriterien

Paket-Nr.	Bilderbuch <sup>8</sup>	Empfehlung <sup>1</sup>	Alter <sup>2</sup>	Art des Bilderbuchs <sup>3</sup>	Gelingsbedingungen <sup>4</sup>	Thematisches Spektrum <sup>5</sup>	Didaktische Zugänge <sup>6</sup>	In der Inter-rater-Studie integriert <sup>7</sup>
1	Pfister, Marcus (2013). <i>Jack im Regenwald.</i>	1	B	2	n. r.	B, D	n. r. (1)	ja
	Damm, Antje (2018). <i>Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur.</i>	2	C	1	5, 6, 7	B, D, E, F, H	2	ja
	Toledo, Eymard (2016). <i>Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien.</i>	4	C	2	2, 3, 5	B, F, G	1	ja
2	Beer, Hans de (2017). <i>Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische.</i>	1	B	2	n. r.	A	n. r. (1)	ja
	Jianghong, Chen (2005). <i>Der Tigerprinz.</i>	3	C	4	1, 2, 4, 5	D	1/2	nein
	Menezes, Sueli & Siems, Annika (2012). <i>Der allerbeste Papa.</i>	4	C	2	1, 3, 4, 5, 7	B, D, G	1	ja
3	Desmond, Jenni (2016). <i>Der Blauwal.</i>	1	B	1	n. r.	B	n. r. (1)	ja
	George, Patrick (2017). <i>Lass mich frei!</i>	4	B	1	1, 2, 5, 7	B, D, F	1/2	nein
	Plaputta, Eva (2015). <i>Finn Flosse räumt das Meer auf.</i>	3	C	2	2, 4, 5	D, F	1	nein
4	Brown, Martin (2017). <i>Tiere, die kein Schwein kennt.</i>	3	C	1	1, 5, 8, 9	B, D	1	ja
	Nivola, Claire A. (2016). <i>Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin.</i>	4	C	1	1, 4, 7, 10	B, D	1	ja
	Timmers, Leo (2018). <i>Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt.</i>	4	B	2	1, 2, 4, 8, 9	C, F	1/2	ja
5	Cotton, Katie & Walton, Stephen (2016). <i>Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah.</i>	4	B	2	1, 2, 5, 10	B, D	1/2	ja
	Kuhlmann, Torben (2015). <i>Maulwurfstadt.</i>	3	C	2	2, 5, 7	C, D, F	1/2	nein
	Lee, Jimi (2013). <i>Unsere Erde.</i>	4	B	3	5, 6	A, B, H	1/2	nein
6	Beedie, Duncan (2018). <i>Willibarts Wald.</i>	4	B	2	2, 3, 4, 5, 8	C, D	1	nein
	Hofmann, Anne (2013). <i>Osman, der Angler.</i>	3	B	2	1, 2, 7	D, F	1/2	nein
	Drittes Bilderbuch wird sukzessive durchgewechselt	--	--	--	--	--	--	--

### Anmerkungen.

n. r. = nicht relevant (da nicht-empfehlenswertes Bilderbuch zu BNE-Zwecken)

<sup>1</sup> Empfehlungsstufen gemäß Version 1 des (Empfehlungs-)Katalogs BNE-relevanter Bilderbücher (Anhang L): 1 = nicht empfehlenswert; 2 = bedingt empfehlenswert (wird hier der Stufe 3 zugerechnet); 3 = empfehlenswert; 4 = besonders empfehlenswert

<sup>2</sup> Alterskategorien: A: 2 Jahre (in diesem Set nicht enthalten), B: 3-4 Jahre; C: 5-6 Jahre (und älter)

<sup>3</sup> Art des Bilderbuchs: 1 = Sach-Bilderbuch; 2 = Erzählendes Bilderbuch; 3 = Sondertypen des Bilderbuchs; 4 = Sonstige (z. B. Märchenbilderbuch; hier: Legende im Bilderbuch)

<sup>4</sup> Gelingensbedingungen: 1 = Ästhetische Bildgestaltung; 2 = emotional intensiv; 3 = beziehungsstiftend; 4 = Identifikationsfigur gegeben; 5 = Problemorientierung; 6 = Partizipationsmöglichkeit / Autonomie-/ Freiräume für das Kind; 7 = Integration von Verantwortung; 8: Humor; 9 = Entwicklungsadäquat; 10 = Supplement mit Sachinformationen und / oder didaktischen Anregungen;

<sup>5</sup> Thematisches Spektrum: entsprechend den Kategorien des Themenfächers: A = Klimawandel / -erwärmung; B = Biodiversitätsbedrohung / -verlust; C = Ressourcenverknappung und Ressourcenrückgewinnung; D = Schutz von Lebensräumen; E = Erneuerbare Energien und Mobilität; F = Lebensstil im Alltag; G = Gerechtigkeit und Solidarität; H = Zukunftsthemen

<sup>6</sup> Didaktische Zugänge: 1 (SST) oder 2 (PmK) oder beides möglich (1 / 2)

<sup>7</sup> siehe Kapitel 5.1.3

<sup>8</sup> Anhand der Publikationsjahre der Bilderbücher ist ersichtlich, dass dieses additive Kriterium nicht in der erwünschten Variabilität erfüllbar war, da ein Großteil der „älteren“ Bücher, insbesondere innerhalb der BNE-Weltdekade, nicht mehr in ausreichender Stückzahl im Handel erhältlich waren. Das Buch *Jack im Regenwald* von Pfister (2013) konnte nur antiquarisch besorgt werden.

## 7.6 Beschreibung des entwickelten Erprobungskonzepts

### 7.6.1 Erstellung des Erprobungsmaterials für die Fachkräfte: Themenfächer, BNE-Kriterienkarten und Bilderbuch-Analysebögen

Bei der Entwicklung des Erprobungsmaterials zur Praktikabilitätsstudie wurden die sechs zu Grunde gelegten Praktikabilitätskriterien (Kapitel 6.1) und die in Kapitel 6.2.1 dargelegten Erkenntnisse aus der Fortbildungsforschung beachtet. Für die Instrument-Erstellung zur inhaltliche Analyse der Bilderbücher wurde einer Anregung von Kammermeyer et al. (2019, S. 62) folgend ein Themenfächer entwickelt (Abbildung 25), da der Umgang mit einer zu detaillierten BNE-Inhaltsliste als wenig praxistauglich erschien und vermutlich in der zu hohen Komplexität eher verwirrend oder abschreckend wirken könnte. Durch die Reduktion der Inhaltsbegriffe und ihrer Bündelung auf acht Inhaltskategorien (vgl. Sekundärversion) sollte der Intention nach einem handhabbaren Instrument gefolgt werden. Die visuelle Aufbereitung über Farben und Erkennungsicons als „Produktsprache“ (Bühler et al., 2019, S. 20) zielte auf hohe Orientierungsqualität und „Benutzerführung“ (ebd., S. 21) ab und bezog psychologische Aspekte der ästhetischen bzw. motivierenden Ansprache der künftigen Nutzer ein. Da „warme und kalte Farben“ (Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 79) kombiniert wurden, können parallel sowohl emotionale (motivierende) als auch sachliche Farbwirkungen ausgelöst werden. Zudem dienen „Farbkontraste“ zur leichten Differenzierung der Fächerarme (Bühler et al., 2017, S. 78). Jede Kategorie des Fächers wurde mit zwei Icons als visuelle Anker ergänzt und farblich

markiert, wobei so weit als möglich gängige Farbassoziationen (Bühler et al., 2017, S. 83 ff.) genutzt wurden: Rot für Erderwärmung, Grün für Natur / Biodiversität, Blau für Wasser, Braun für Boden / Lebensraum, Gelb für Sonne, Beige-Orange für Getreide / Ernährung, und Cyan assoziativ für – zeitliche – Weite / Distanz. Für Lila stand keine ubiquitäre Farbassoziation zur Verfügung, sie wurde als „Farbkontrast“ (ebd., S. 78) gewählt.<sup>146</sup>

Das Werkzeug eines Themenfächers vereint mehrere Vorzüge in sich: Er enthält sämtliche Index-Begriffe der Sekundärversion in überschaubar gegliederten Untergruppen und subsumiert diese – auf einen Blick – unter der jeweiligen Hauptkategorie. Durch das Fächerprinzip haben die Nutzer die Möglichkeit, die jeweils benötigte Anzahl relevanter Fächerarme auszuwählen und die nicht benötigten nach hinten bzw. zu Seite, aus dem visuellen Fokus heraus zu schieben. Die Fächerarme sind nur bis maximal 4.5 cm vor dem Drehpunkt beschriftet, um die Lesbarkeit der unteren Inhaltsaspekte vor Überlappungen zu sichern. Das Zusammenfächern erlaubt eine platzökonomische Aufbewahrung auf einem Achtel der Gesamtfläche. Für die ästhetische Qualität wurde die Rückseite mit einem nachhaltigkeitsaffinen Motiv (Nutzholz / Baumstämme) gestaltet, fungierend als „Priming“-Stimulus für das Nachhaltigkeitskonzept und dessen forstökonomischer Herkunft (Carl von Carlowitz 1713). Für die Nutzerzufriedenheit ist auch das Drehverhalten des Fächers ausschlaggebend, was Prototypenversuche gezeigt haben. Damit der Fächer weder zu leicht- noch zu strengläufig funktioniert, wurde letztlich eine metallische Ösenverbindung gewählt, nachdem Schraubverbindungen sich nach einigen Benutzungsdurchgängen als weniger geeignet erwiesen haben. Auch die Papierstärke ist für die längerfristig zufriedenstellende Nutzung von Relevanz, wobei mit dem verwendeten 240 g/m<sup>2</sup> – Papier eine Kombination aus nutzungsadäquater Stabilität bei gleichzeitig schlank bleibendem Gesamtformat gewählt wurde.



Abbildung 25: Themenfächer für die Beta-Version des ABVs (Überblick). Die Detailsansicht der acht Fächerarme findet sich in Anhang R).

Das zweite, neu entwickelte Instrument des ABVs stellen die BNE-Kriterienkärtchen dar (Beispiel siehe Abbildung 26). Im Zuge der Reduktion von 20 auf 12 BNE-Kriterien und deren ausgewogene Verteilung (vier Kriterien pro Dimension) wurden auf Basis der Beta-Version des ABVs diese 12 Kärtchen gestaltet. Aufgrund der Rückmeldungen der Interrater-Pilotstudie wurde nun pro Kriterien-Kärtchen ein zweites Ankerbeispiel angegeben, um eine potenzielle thematische Ver-

en-

<b>H 2</b>	Konkrete Handlungsbezüge zur eigenen Lebenswelt werden hergestellt.	
<b>H</b>	→ <b>Konkreter Lebensweltbezug</b>	
<b>A</b>	<i>Bsp. 1:</i> Das Bilderbuch bietet dem Kind Anregungen, an der naturnahen Gestaltung des Außengeländes in der KiTa mitzuwirken, z.B. Anlegen eines Feuchtbios, eines Bio-Gemüsebeets oder Einrichten eines Beobachtungsplatzes für Vögel (Futterstelle, Tränke).	<i>Bsp. 2:</i> Die Kinder werden über die Vor- und Nachteile verschiedener Verkehrsmittel informiert und können so die Folgen ihrer Nutzung z.B. für das Klima, die Luftreinhaltung, den Energieverbrauch oder die eigene Fitness (Bewegung) eher einschätzen.
<b>N</b>		

Abbildung 26: Beispiel für ein BNE-Kriterienkärtchen

<sup>146</sup> Die exakten Farbassoziationen bei Bühler et al. (2017), auf die hier referiert wurde, lauten: Rot – „Wärme, Gefahr“ (S. 84), Blau – „Technik, Natur, Wasser“ (S. 85), Cyan – „Kühle, Distanz“ (S. 85), Grün – „Natur, Gesundheit“ (S. 86). Weitere Assoziationen sind aus Platzgründen weggelassen.

gung auf den Inhaltsbereich des erstgenannten Ankerbeispiels im Sinne eines inhaltsbezogenen „response set“ (Häcker, 2017b, S. 1443) vorzubeugen bzw. aufzulösen<sup>147</sup>. Die Ankerbeispiele der Alpha-Version wurden weiterhin verwendet, allerdings im Textumfang aus Platzgründen auf das vorgegebene Format hin leicht reduziert. Der Einbezug weiterer Ankerbeispiele wurde erwogen (z. B. auf der Rückseite oder mittels größeren Kartenformat). Allerdings würde dies erheblich mehr Rezeptionszeit der Nutzer bedeuten und damit einem zeitökonomischen Verfahren – auch im Sinne der Fachkräfte – zuwiderlaufen. Da die Nutzung der Kärtchen nicht losgelöst vom Input aus den Fortbildungsmodulen insgesamt und dem Modul 4 (BNE-Themenfächer und Analyseverfahren) im Speziellen gesehen werden darf, wurde diese sparsamere Beispielverwendung festgelegt.

Das manuelle Set des ABVs (Fächer, BNE-Kärtchen, Analysebogen) sollte sich darüber hinaus in die drei Ablageflächen auf dem Analysebogen platzieren lassen, was auch für das gewählte Format sprach. Die Fachkräfte haben die 12 Kärtchen in einem farbigen DIN A4 - Umschlag erhalten (Aufschrift: 12 BNE-Kriterien / Analyse-Kärtchen), um eine sichere Verwahrung der Kärtchen zu begünstigen. Die drei Bereiche des Orientierungsrahmens wurden auf den Kärtchen in drei dezente bzw. schwach gesättigte Farben gesetzt (Erkennen: blau; Bewerten: lila; Handeln: grün), um das Rücksortieren vor jedem Durchgang zu erleichtern und die innere Konsistenz der Bereiche auch visuell salient zu machen<sup>148</sup>. Das 12er-Set der Kriterienkärtchen findet sich in Anhang R). Als zusätzliche Sicherung der richtigen Zuordnung zur jeweils passenden Dimension wurde auf dem linken Rand in Fettdruck die Dimension und der Kriteriencode genannt. Die Ankerbeispiele wurden aus Platzgründen in kleinerer Schrift, aber auch in der Erkennungsfarbe der Dimension gesetzt. Auf die schlagwortartige Kurzbezeichnung der 12 Kriterien (z. B. „→ **Gerechtigkeit**“) wurde bereits hingewiesen, wobei deren Farbe wie die Kriterienbezeichnung selbst einheitlich in schwarzer Schrift gehalten wurden.

Im Verbund mit dem „Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ (kurz: Analysebogen) stellen die Kärtchen und der Themenfächer ein konzeptionell-gestalterisch einheitlich aufeinander abgestimmtes Instrumentarium dar. Der Analysebogen (siehe Anhang S) enthält auf der Vorderseite die Ankreuzfelder der acht Themen des Fächer in der gleichen, die Zuordnung erleichternden Farbgebung. Zugleich soll der Analysebogen durch den resultierenden „Bunt-Unbunt-Kontrast“ (Bühler et al., 2017, S. 81) eine ansprechende Wirkung während der Bearbeitung entfalten. Auf der Rückseite können in drei querliegenden Feldern die jeweils passenden BNE-Kriterienkärtchen platziert werden. Zur Orientierung finden sich innerhalb dieser Flächen und am außerhalb gelegenen linken Rand die drei Ausprägungsstufen der BNE-Kriterieneinschätzung (nicht, am Rande, zentral relevant), so dass auch bei bedeckten Feldern immer deren Ausprägung sichtbar bleibt. Die Eintragungen der Anzahl zugeordneter Kärtchen erfolgt in den rechts platzierten Randkästchen, wobei die Fachkräfte hierzu die Kärtchen pro Kategorie nur durchzuzählen brauchen.

---

<sup>147</sup> In erweiterter Fassung dieser Überlegung wurden über alle 12 Kriterienkärtchen hinweg möglichst verschiedene Problemfelder, Lebensbereiche und Themen einbezogen wurden.

<sup>148</sup> Es wurden „kalte Farben“ (Bühler et al., 2017, S. 78) verwendet, um deren versachlichende Wirkung für die rationale Analysearbeit zu nutzen.

Um auch die Einstufungen der 12 BNE-Kriterien zu dokumentieren, tragen die Fachkräfte darüber hinaus innerhalb der drei Kärtchenfelder in einer kleinen 4x3-Tabelle die jeweils zutreffenden BNE-Kriterien an. Dies ist für die Dokumentation der Einzeleinschätzung der 12 Kriterien für die weitergehende statistische Analyse erforderlich. Um ein vollständiges Ausfüllen des Analysebogens zu gewährleisten, wurden alle relevanten Stellen mittels Icons (Schreibhand mit Stift) markiert.

Auf die weiteren Eintragungsfelder wird bei der Beschreibung der Datengewinnung eingegangen. Insgesamt ist der Analysebogen prozessual strukturiert und soll eine „selbsterklärende Benutzerführung“ (Bühler et al., 2019, S. 21) aufweisen: Durch die weiß unterlegene Schrittbezeichnungen auf grauem Hintergrund („Hell-Dunkel-Kontrast“ nach Bühler et al., 2017, S. 80) sind die vier Verfahrensschritte hervorgehoben. Blattwendungen werden jeweils mit blauen Pfeilen hervorgehoben. Analog zum Themenfächer werden auch hier Icons (Gewitterwolke, Zielscheibe, Leuchtturm) für die drei Empfehlungsstufen als visuelle Kommunikationsmittel eingesetzt, um die rasche Orientierung im Dokument und dessen möglichst vollständiges und fehlerfreies Ausfüllen zu begünstigen.

Auch für den Analysebogen und die Kriterienkärtchen wurde etwas stärkeres Papier gewählt (100 g/m<sup>2</sup> resp. 250 g/m<sup>2</sup>), um das Hantieren damit zu erleichtern bzw. die Nutzungsdauer der Kärtchen zu erhöhen<sup>149</sup>.

Angeregt von der bewusst arrangierten methodischen Variation als Qualitätsmerkmal im Qualifizierungskonzept „Mit Kindern ins Gespräch“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 59) wurde für die praktische Umsetzung des ABVs eine dezidiert sinnlich-haptische Form gewählt. Das Hantieren mit dem Fächer und das Zuordnen der Kriterienkärtchen bieten im Verbund mit den Ausfüllen der verschiedenartig gestalteten Felder des Analysebogens einen Mehrwert im Kontrast zu reinen Abhak-Listen oder ähnlichen Paper & Pencil-Verfahren (analog oder digital) an. Das prozessimmanente Erfolgsmoment, wenn alle Themen herausgesucht und die 12 Kärtchen stimmig verortet sind und anschließend auf dem Analysebogen noch „dokumentiert“ werden, wird durch die ganzheitlichere, sinnlich-haptische Erfahrungsqualität als deutlich erhöht angenommen (siehe Kapitel 6.2.1: Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit) und stützt sich auf die Erkenntnisse der Designforschung zur „User Experience“ bzw. dem „Nutzererlebnis bei der Handhabung oder Bedienung von Produkten“ (Bühler et al., 2019, S. 21). Aufgrund der Flexibilität von Fächer und Kärtchen können beliebig viele Umsortierungen vorgenommen werden, bevor eine schriftliche Dokumentation erfolgt, so dass der situative Entscheidungsdruck wie beim Ankreuzen von Abhaklisten hier weniger spürbar werden sollte.

Bei der Beschaffung der Materialien des ABVs wurde auf eine umweltverträgliche Produktion geachtet, was mit Blick auf die Authentizität und der immanenten Vorbildwirkung einer BNE-Fortbildung wichtig ist. Bezugnehmend auf Kriterien zur nachhaltigen Gestaltung von Fortbildungen, die eine „Arbeitsgruppe [...] im Rahmen des Qualitätsmanagement bei Leuchtpol“ entwickelt hatte (Späth & Schubert, 2013a, S. 25), wurden bei den Druckaufträgen solche Un-

---

<sup>149</sup> Hierdurch erübrigt sich das Laminieren von Kärtchen, was in der Studie von Kammermeyer et al. für die auf Normalpapier auszudruckenden sog. „Modellkindkärtchen“ empfohlen wird (2019, S. 61).

ternehmen ausgewählt, die „ökologische, ressourcenschonende“ Produkte anbieten und damit wichtige designethische, der Nachhaltigkeit verpflichtete Designgestaltungs-Anforderungen erfüllen (Bühler et al., 2019, S. 50). Der Themenfächer, die BNE-Kriterienkärtchen und die Analysebögen sind auf Recyclingpapier / Naturpapier (matt) gedruckt. Bei der Herstellung des Themenfächers wurde die Metallvernietung einer Kunststofffixierung aus ökologischen Gründen vorgezogen und grundsätzlich auf die Langlebigkeit, Recycling-Eignung und den Verzicht auf Kunststoffe bei Design und Herstellung geachtet (Bühler et al., 2019, S. 50).

### **7.6.2 Entwicklung didaktischer Zugänge zur BNE-spezifischen Bilderbucharbeit**

Eine weitere Innovation bei der Entwicklung des Erprobungskonzepts war der Einbezug von zwei didaktischen Herangehensweisen, die sich aufgrund der Vorarbeiten als besonders affin für die nachhaltigkeitsbezogene Bilderbuchbetrachtung identifizieren ließen: Das Sustained Shared Thinking und das Philosophieren mit Kindern. Für beide didaktischen Zugänge wurde eine Adaption in Bezug auf die BNE-fokussierte Bilderbucharbeit vorgenommen.

#### **7.6.2.1 Dialogische Bilderbuchbetrachtung**

Im Elementarbereich lassen sich drei grundsätzlich unterschiedliche Formen bzw. Methoden von Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern unterscheiden: Das (traditionelle) Vorlesen, die dialogische Bilderbuchbetrachtung und das freie (Nach-)Erzählen einer Bilderbuchgeschichte ohne den wörtlichen Gebrauch des Buchtextes (Böcher et al., 2010, S. 454; Fürst, Helbig & Schmitt, 2008, S. 114; Hering, 2018, S. 89, 185; Kain, 2008, S. 53 ff.; Kammermeyer et al., 2019, S. 33). Jede dieser Grundformen hat je nach situativem Kontext, spezifischer Zielsetzung und anvisierter Altersgruppe in der KiTa ihre Einsatzberechtigung. Allerdings hat die Methode der dialogischen Bilderbuchbetrachtung in den zurückliegenden Jahrzehnten eine zunehmend bedeutsame Stellung in der elementarpädagogischen Praxis erworben, die sich auf die empirische Evidenz ihres Sprachförderpotenziales gründet (Albers, 2017, S. 218; Kammermeyer et al., 2019, S. 12 ff.; Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017a; King & Metz, 2020, S. 239; Kurwinkel, 2017, S. 179; Nentwig-Gesemann & Köhler, 2011).

Im Gefolge der PISA-Studien ab dem Jahr 2000 (Baumert, 2012, S. 358; Diaz-Bone & Weischer, 2015, S. 310) resultierte ein zunehmendes Bewusstsein für die hohe Relevanz der frühen Erfahrungen mit Sprache und Buchkultur im Elementarbereich für den weiteren schulischen Erfolg (Kappeler Suter et al., 2017a, S. 2; King & Metz, 2020, S. 237) und der Kompensationsfunktion der institutionellen Erziehung und Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund oder sozioökonomisch bzw. milieubedingter sprachlicher Benachteiligung: „Die Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen kann in solchen Fällen Ausgleich schaffen und damit zur Chancengleichheit von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und aus benachteiligten Familien beitragen“ (Kappeler Suter et al., 2017a, S. 2; vgl. auch Kammermeyer et al., 2019; King & Metz, 2020). „Dass der Einsatz von Sprachförderstrategien als anregend für die sprachliche Entwicklung angesehen werden kann, konnte in verschiedenen Studien sowohl zum intuitiven Strategieeinsatz von Bezugspersonen (insbesondere von Müttern) [...] als auch zum bewussten und zielgerichteten Einsatz im Rahmen von Trainings- und Fortbildungsstudien mit Eltern und pädagogischen Fachkräften bestätigt werden“ (King & Metz, 2020, S. 239).



Neben diesen sprachentwicklungsbezogenen Effekten werden eine Vielzahl weiterer entwicklungsförderlicher Auswirkungen der dialogischen Bilderbuchbetrachtung aufgezeigt, z. B. in der kognitiven Entwicklung, der Entwicklung von Literacy-Kompetenzen und der Förderung von Empathie durch den Perspektivwechsel in die Figuren der Erzählungen (Kain, 2008, S. 16 ff.; Kammermeyer et al., 2019, Kammermeyer & Jester, 2020, S. 229; Kurwinkel, 2017, S. 178 ff.). Und nicht zuletzt trägt die dialogische Vorlesesituation auch zur „Förderung der Beziehung und Bindung“ (Kurwinkel, 2017, S. 179) bei, da die gemeinsam verbrachte Zeit mit hoher Aufmerksamkeit der Bezugsperson und ihrer Nähe zum Kind Sicherheit und Wertschätzung vermitteln kann.

Synonym gebrauchte Begriffe für die dialogische Bilderbuchbetrachtung sind das „dialogische Lesen“ (Kappeler Suter et al., 2017a; 2017b; vgl. auch Kammermeyer et al., 2019, S. 33), das hörereraktivierende Vorlesen nach Spinner 2004 (Merklinger & Preußner, 2014, S. 156), das „Dialogische Bilderbuchlesen“ (Albers, 2017, S. 218) und das „betrachtende Vorlesen“ (Kurwinkel, 2017, S. 178). Während beim monologisierenden, freien Erzählen der Geschichte und dem traditionellen (reinen) Vorlesen durch die pädagogische Fachkraft der kindliche Rezipient als Zuhörer in eine passiv-rezeptive Rolle versetzt wird und erst in einer anschließenden Gesprächsphase seinen persönlichen Eindrücken, Gedanken und Fragen entsprechend Ausdruck verleihen kann, findet beim dialogorientierten bzw. dialogischen Lesen von Anfang an eine aktivierende, prozessimmanente Beteiligung des Kindes im Zuge der gemeinsamen Entfaltung der Bilderbuchgeschichte bzw. der darin dargestellten Inhalte statt: Dabei „findet der Austausch über das Gehörte anhand gezielt gesetzter, vorlesebegleitender Gesprächsimpulse bereits während des Vorlesens statt. D. h., Vorlesegespräche sind [...] grundsätzlich dialogisch angelegt, wobei ein schwieriger Balanceakt darin besteht, nicht so viel zu sprechen, dass die imaginative Verstrickung dabei verloren geht“ (Merklinger & Preußner, 2014, S. 156).

Im Zentrum des Dialogischen Lesens steht das Gespräch. Wichtig ist dabei, dass die Kinder sich aktiv ins Geschehen einbringen. Der Erwachsene stellt Fragen, gibt Impulse, greift die Beiträge der Kinder auf, erweitert und führt sie weiter. Für ihre Beiträge lobt die Fachkraft die Kinder. Mit der Methode des Dialogischen Lesens werden sie zum Sprechen angeregt und entwickeln so ihre sprachlichen Kompetenzen weiter. Wichtigstes Ziel ist jedoch, dass es allen Beteiligten Spaß macht und die Kinder neue, positive Erfahrungen im Umgang mit Büchern sammeln. (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017b, S. 35)

Die Vorlesegespräche sind allerdings – darauf hat Kruse (2010) aufmerksam gemacht –, „im Wesentlichen ein Dialog mit dem Text [und weniger] zwischen vorlesender Person und Zuhörenden“ (Kruse 2010; Zit. nach Merklinger & Preußner, 2014, S. 157), womit die Zentrierung des Dialoges zwischen Kind und Fachkraft entlang des Sinngehaltes des Bilderbuches unterstrichen wird. Eine noch freiere, sich vom Buchinhalt zunehmend distanzierende Form des Dialoges stellt die von Nentwig-Gesemann und Köhler (2011) vorgeschlagene „diskursive Bilderbuchbetrachtung“ dar. Dabei sollen die Kinder noch mehr zum freien Ausdruck angeregt werden, so dass sich ein „selbstläufiger Gesprächs- und Erzählfluss“ (Nentwig-Gesemann & Köhler, 2011, S. 23) entfalten kann: „Es wird ein Diskurs in Gang gesetzt, in dem die Beteiligten – angeregt durch den Inhalt des Buches – Erlebnisse austauschen, Geschichten weitererzählen

und assoziativ aufeinander Bezug nehmend die Gedankenräume füllen, die ein Buch mit seinen Bildern und seiner Geschichte geöffnet hat“ (ebd., S. 22 f.). Da sich diese auf die Diskurskompetenz der Kinder abzielende Methode relativ weit vom konkreten Bilderbuchinhalt entfernen kann, ist sie für die bilderbuchfokussierten Forschungsfragen der Studie nicht geeignet, könnte allerdings im Rahmen der Anschlussaktivitäten z. B. als weiterführende Gespräche zu Themen des zunächst dialogisch betrachteten Bilderbuches einbezogen werden.

Für die Konzeptualisierung der didaktischen Module zur Bilderbuchbetrachtung (Modul 7) wurde die Form der dialogischen Bilderbuchbetrachtung gewählt und auf begrifflicher Ebene aus den synonymen Begriffen der Terminus *dialogische Bilderbuchbetrachtung* favorisiert, da der Ausdruck des dialogischen *Lesens* für die praktische Umsetzung in der KiTa die Gefahr der zu dominanten Berücksichtigung des Schrifttextes und die vermeintliche Aufforderung des Vorlesens in sich birgt. Das Lesen des Bildtextes bzw. der Bilder benötigt allerdings eine (mindestens) gleichhohe Aufmerksamkeit angesichts der bildbezogenen Rezeptionssituation des leseunkundigen Kindes im Elementarbereich. Auch die konzeptionellen Überlegungen von Doonan (1993) untermauern diese Entscheidung. Sie präferiert für den Rezipienten des Bilderbuches anstelle des Begriffs des Lesers („reader“) den Terminus des Betrachters („beholder“; 1993, S. 9; siehe Kapitel 3.2.4.3), welcher für die damit verbundene Fertigkeit der „visual literacy“ (ebd., S. 9) passender erscheint. In gleicher Argumentation unterstreicht Kurwinkel mit Bezug auf die mehrdimensional gelagerte „Early Literacy oder Emergent Literacy“ (2017, S. 178) den Aspekt des Betrachtens, indem er den Begriff „*betrachtendes Vorlesen*“ (ebd., S. 178) verwendet: „Methodisch bietet sich dafür [dem Erwerb von Early Literacy] ein *betrachtendes Vorlesen* an, das *Bild-* und *Schrifttext* gleichermaßen fokussiert und dabei *Verbal Literacy* und *Visual Literacy* fördert“ (2017, S. 178). Da in Kurwinkels Terminus das dialogische Moment nicht explizit in Erscheinung tritt, wurde die dialogische Bilderbuchbetrachtung als treffendster Ausdruck für die Fortbildung der Fachkräfte ausgewählt.

Was zeichnet einen effektiven, sprachförderlichen Dialog der Fachkraft (bzw. der Eltern) mit dem Kind während der Bilderbuchbetrachtung aus, welche sprachlichen Interaktionsstrategien, Frage- und Impulstechniken sind besonders unterstützend für die Sprachentwicklung des Kindes? Die empirischen Grundlagen hierzu wurden in der viel zitierten Studie der Arbeitsgruppe von Grover J. Whitehurst gelegt (Whitehurst et al., 1988). Whitehurst et al. monierten, dass zwar ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Strategien der Erwachsenen und der sprachlichen Entwicklung des Kindes in deskriptiv-korrelativen Studien aufgezeigt wurde, allerdings Kausalbelege und die Identifizierung der besonders effektiven Dialogstrategien nicht hinreichend vorhanden seien: „Plausible though the assumption may be, the empirical support for a causal connection between early picture book reading and growth in language skills is weak“ (ebd., S. 552). Whitehurst et al. führten ein Experiment mit Eltern und ihren Kindern (im Alter zwischen 21 und 35 Monaten) durch, worin den Eltern (zumeist den Müttern) in der Experimentalgruppe ein Set von als sprachförderlich angenommenen Strategien vermittelt wurden, die sie in den folgenden vier Wochen in dialogisch gestalteten Bilderbuchbetrachtungen zu Hause anwenden sollten. Den Eltern der Kontrollgruppe wurde als Instruktion gegeben, die Bilderbuchbetrachtungen in der gleichen Weise wie bisher fortzuführen, wobei in beiden

Gruppen die buchbezogenen Gespräche mit dem Kind audiographiert wurden. Die Gruppenbildung erfolgte per Randomisierung, Mädchen und Jungen wurden ausbalanciert.

Die Ergebnisse des Posttests nach einem Monat und der Follow-Up-Untersuchung nach neun Monaten untermauerten die sprachentwicklungsförderliche Wirkung der dialogisch angelegten Sprachtechniken. Insbesondere offene Fragen („Open-ended questions“), sprachliche Erweiterungen („Expansion“) und Fragen, die auf die Funktionsweise, die Attribute oder auf Handlungen bezogen waren („Function/attribute questions“; Whitehurst et al., 1988, S. 555), welche in der Experimentalgruppe signifikant häufiger im Vergleich zur Kontrollgruppe zum Einsatz kamen, schlugen sich in signifikant höheren Werten in zwei der drei verwendeten Messinstrumenten zur Sprachentwicklung nieder und konnten auch noch in der Nachuntersuchung als Langzeiteffekte festgestellt werden<sup>150</sup>. Die Kinder der Kontrollgruppe zeigten ein geringeres Maß an Phrasen (Mehrwortsätze) als die der Experimentalgruppe bei weitgehend gleichem Anteil beider Gruppen an verwendeten Einwortsätzen. Die Experimentalgruppe wiederum wies signifikant höhere Werte im Bereich der „mean length of utterance (MLU)“ (Whitehurst et al., 1988, S. 554, 556) auf, was die sprachförderliche Wirkung der genannten Gesprächstechniken unterstrich. Als weniger unterstützend zeigten sich hingegen die in der Kontrollgruppe häufiger genutzten Sprachtechniken der engen bzw. geschlossenen Fragen, auf die das Kind nur mit Ja oder Nein bzw. einen Stichwort zu antworten braucht, einfache Benennungsimpulse („Simple *what* questions“; ebd., S. 556) und das traditionelle Vorlesen („Reading not requiring a response (‘Once upon a time. . .’)“; ebd., S. 555).

In der Fachliteratur werden unter Rekurs auf die Studie von Whitehurst et al. (1988) die folgenden Frage- bzw. Gesprächsstrategien der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zugeordnet (z. B. Hering, 2018, S. 91 ff.; Kain, 2008, S. 53; Kammermeyer et al., 2019, S. 19 ff.; Kappeler Suter et al., 2017a, 2017b; King & Metz, 2020, S. 239)<sup>151</sup>:

- Offene Fragen, die verschiedene Antworten in variabler Länge durch das Kindes ermöglichen.
- Expansionen der kindlichen Beiträge durch die Fachkraft, so dass die vom Kind z.T. nur angedeuteten, vage formulierten Aussagen in ausdifferenzierender Weise für den weiteren Dialog der Kleingruppe zugänglich gemacht wird.
- Sog. „Distanzierungsfragen“ (Kappeler Suter et al., 2017b, S. 38), die über den unmittelbar gegebenen Buchgehalt hinausgehen: „Sie führen die Kinder aus der Geschichte heraus und knüpfen an eigene Erlebnisse an oder beziehen sich auf persönliche Gedankengänge, Gefühle, Ursache-Wirkungszusammenhänge, die zum Zeitpunkt des Sprechens nicht sicht- oder greifbar sind“ (ebd., S. 38).
- Komplexere Fragen anstelle einfacher „Abfragen“ von Begriffen (Was ist das? Wie heißt das?), die auf Funktionen, Attribute, Motive, Gefühle und Handlungsoptionen

---

<sup>150</sup> Durch den Drop-out waren die Gruppenunterschiede trotz gleicher oder sogar höherer Differenzwerten im Vergleich zum Posttest nicht mehr signifikant (Whitehurst et al., 1988, S. 555).

<sup>151</sup> Dabei kann auf die weiter ausdifferenzierte Unterteilung von einfachen und komplexen „Frage- und Modellierungsstrategien“ (Kammermeyer et al., 2019) in der Studie „Mit Kindern im Gespräch“ hier nicht im Detail eingegangen werden. Zu beachten ist, dass auch einfache Frage- und Modellierungsstrategien, insbesondere bei jüngeren Kindern oder Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und besonderem Förderbedarf wichtige Sprachförderimpulse beinhalten.

der Figuren abzielen und ggf. (je nach Alter der Kinder) nach Erklärungen oder Alternativen suchen.

- Feedback- und Sprachvorbildstrategien, d.h. die Fachkraft achtet darauf, selbst ein Sprachvorbild zu sein (Ausdrucksweise, Satzbau, Grammatik; „Korrektives Feedback“ (Albers, 2017, S. 226)) und gibt dem Kind bestätigende Rückmeldungen für dessen Dialogbeiträge. Im Kontext der Literacy-Bildung werden weitere Korrektur- und Modellierungstechniken“ (Albers, 2017, S. 225) beschrieben, die in der elementarpädagogischen Praxis auch im Rahmen der Bilderbuchbetrachtung integriert werden (z. B. „Umformung“, „Extension“ und „Expansion“; ebd., S. 226).

Wie Merklinger und Preußner betonen, ist die Erschließung des Buchinhaltes und der narrativen Strukturen von Bild- und Schrifttext davon abhängig, „inwiefern der Erwachsene die Vorlesesituation dialogisch im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses der Bedeutungsaushandlung gestaltet“ (2014, S. 155). Grundsätzlich ist dabei die kind- und altersbezogene Adaption der Dialogführung zu beachten, sowohl was die zeitliche Dauer der Bilderbuchbetrachtung (Kappeler Suter et al., 2017b, S. 36) als auch die Komplexität der Fragen und Impulse angeht (Kain, 2008, S. 53 ff.; Hering, 2018, S. 174 ff.), eine entwicklungsadaptive Maxime, die bereits in der Studie von Whitehurst et al. (1988) unter dem Stichwort „*progressive change*“ (S. 553) hervorgehoben wurde<sup>152</sup>. Kain differenziert hierbei zwischen dem „*beschreibenden Stil*“ (2008, S. 53), dem „*darstellungsorientierten*“ und dem „*verstehenden*“ Stil (2008, S. 54), die in dieser Reihenfolge ein ansteigendes Anforderungsniveau an die Kinder implizieren und unterschiedliche sprachlich-narrative Kompetenzerweiterungen ansprechen.

Hinsichtlich der Anlässe für Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern wird zwischen geplanten Angeboten der pädagogischen Fachkraft und spontanen, zumeist von den Kindern selbst initiierten Buchbetrachtungen im Alltag der KiTa unterschieden (Kappeler Suter et al., 2017b). Für die Praktikabilitätsstudie steht die geplante (synonym: gezielte) Bilderbuchbetrachtung mit Kleingruppen im Fokus, da eine intensive Auseinandersetzung mit dem Buch im Vorfeld der dialogischen Bilderbuchbetrachtung aus inhaltlichen wie didaktischen Überlegungen heraus unumgänglich ist (siehe Kapitel 7.6.2.2 und 7.6.2.3). Auf die Rahmenbedingungen zur Realisierung einer gelingenden dialogischen Bilderbuchbetrachtung (Raum, Zeit, Atmosphäre, didaktisches Begleitmaterial etc.) wird bei der Darlegung der didaktischen Module (SST oder PmK) näher eingegangen.

Für die beiden didaktischen Module ist die Methode der dialogischen Bilderbuchbetrachtung die grundlegende Struktur bzw. Vorgehensweise. Die didaktischen Spezifika in den Durchführungsvarianten von SST oder PmK werden in den folgenden zwei Kapiteln näher herausgestellt.

### **7.6.2.2 Sustained Shared Thinking in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zur BNE**

Die elementarpädagogische Forschung hat in den zurückliegenden Dekaden die hohe Relevanz der Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen (pädagogische Fachkräfte und Eltern) für die Gestaltung entwicklungsförderlicher Lern- und Bildungsprozesse herausge-

---

<sup>152</sup> „The mother’s mastery standards for the child should show *progressive change* that is sensitive to the child’s developing abilities“ (Whitehurst et al., 1988, S. 553).

arbeitet (Ahnert & Spangler, 2014; König, Stenger & Weltzien, 2013; König, 2020). Auf dem Korpus dieser Befunde wird die Interaktionsqualität weithin als tragende Komponente in frühpädagogischen Qualitätskonzepten unter der Kategorie der Prozessqualität geführt (z. B. Tietze, 2020, S. 467 ff.). Die umfangreiche NUBBEK-Studie zur pädagogischen Prozessqualität in Deutschland eruierten ein durchschnittliches Qualitätsniveau, welches „Kinder in Kindertageseinrichtungen erfahren, gleichgültig ob bei Kindergartenkindern oder bei Kindern unter drei Jahren“ (Tietze, 2020, S. 471). Die Qualität „ist damit durch Mittelmäßigkeit gekennzeichnet“ (ebd., S. 471). „Die in Deutschland erhobenen Werte fallen allerdings im internationalen Vergleich nicht aus der Reihe [...]. Die Qualität der pädagogischen Prozesse scheint in den meisten Ländern verbesserungsbedürftig“ (Tietze, 2020, S. 472).

Noch im Jahr 2012 resümierte Michaela Hopf mit Blick auf die deutschsprachige Interaktionsforschung: „Es gibt kaum Studien und Befunde, die sich explizit auf die Untersuchung von Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern in Einrichtungen des Elementarbereichs in Deutschland konzentrieren [...], was mit der offenen Forderung nach mehr empirischer Forschung diskutiert wird“ (2012, S. 26). Obwohl der Dialog der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind als besonders entwicklungsförderlich angesehen wurde (und wird), was sich auch in den Ausbildungsplänen der Bundesländer widerspiegelt, war die empirische Befundlage marginal<sup>153</sup>. Der hohe Stellenwert der Interaktion wurde hingegen durch Forschungen aus dem englischsprachigen Raum gestützt, wobei sich dort „ein Interaktionskonzept als besonders förderlich im Sinne der kindlichen Outcomes herausgestellt [hat], das von Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart et al. (2002) als *Sustained Shared Thinking* bezeichnet wird“ (Hopf, 2012, S. 26). Sustained Shared Thinking (SST) meint übersetzt ‚fortwährend gemeinsam geteilte Denkprozesse‘<sup>154</sup> oder ‚anhaltend gemeinsam geteilte Denkprozesse‘, im Folgenden als Kurzform mit „andauernd geteilte Denkprozesse“ (Hopf, 2012, S. 240) bzw. abgekürzt mit SST bezeichnet.

Der Begriff geht auf die Autor:innen Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford und Taggart (2004) der EPPE-Studie („Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Projekt“) zurück, welche von 1997 bis 2003 als breit angelegte Längsschnittstudie zur Identifikation wirksamer frühkindlicher Bildungsfaktoren in Elternhaus und Tageseinrichtungen für Kinder forschten (Sylva et al., 2004; siehe auch Brodie, 2014, S. 3; Hopf, 2012, S. 35 ff., 198 f.). Dabei wurde die Wirksamkeit des andauernd geteilten Denkens in der Interaktion erkannt. Den dafür eingeführten Begriff des SST konkretisieren Sylva et al. folgendermaßen: „‘Sustained shared thinking’ occurs when two or more individuals ‘work together’ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding“ (2004, S. VI). Es handelt sich somit um eine Form der kognitiven Kooperation bzw. Interaktion, welche eine aktive Partizipation der Interagierenden voraussetzt und einen gemeinsamen Dialog auf Au-

---

<sup>153</sup> In der vergangenen Dekade wurde dieses Forschungsdefizit im deutschsprachigen Raum ein Stück weit durch neue Forschungsprojekte kompensiert (z. B. Becker-Stoll, 2020; F. Hildebrandt, Scheidt, A. Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016; Wertfein, Wildgruber, Wirts & Becker-Stoll, 2017), allerdings wird nach wie vor ein Umsetzungsdefizit qualitativ hochwertiger Interaktionsgestaltung in den KiTas moniert (König, 2020, S. 54; Tietze, 2020, S. 472).

<sup>154</sup> In der Übersetzung bedeutet sustained „anhaltend (a. *Interesse* etc.), (an)dauernd“ (Willmann, 2001, S. 1106).

genhöhe zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern herstellt. Der Kern des SST ist die Idee, das kritische, weiter- und hinterfragende Denken des Kindes mit der Unterstützung eines kompetenteren Anderen zu entwickeln (Brodie, 2014, S. 6). Im Vordergrund steht hierbei ein interaktiver Prozess, der durch gemeinsames Nachdenken, Diskutieren und Hypothesisieren geprägt ist, in dem sich die Fachkraft und ein oder mehrere Kinder einer beteiligten Kleingruppe engagieren. In diesem Prozess werden dann Problemlösungen (oder Lösungsversuche), begriffliche Klärungen und Bewertungen von Sachverhalten entwickelt. Beispiele für solche Problemstellungen und begrifflich-konzeptionelle Klärungen sind im naturwissenschaftlichen Bereich z. B. die Beschäftigung mit Fragen: Warum hüpfen Gummibälle, aber Steine nicht? Was ist ein Magnet und wie funktioniert er? Dabei können im Prozess auch bewertende Denkprozesse einbezogen werden, z. B. „Brauchen wir denn Magnete, sind sie hilfreich für uns?“ (Hopf, 2012, S. 152 ff.). Es werden vertiefende Denkprozesse herbeigeführt, in welchen Ideen, Geschichten und Erfahrungen ausgetauscht und weiterentwickelt werden können. Abbildung 27 zeigt die Elemente des SST mit exemplarischen Aufgaben der pädagogischen Fachkraft (Brodie, 2014, S. 3 ff.).

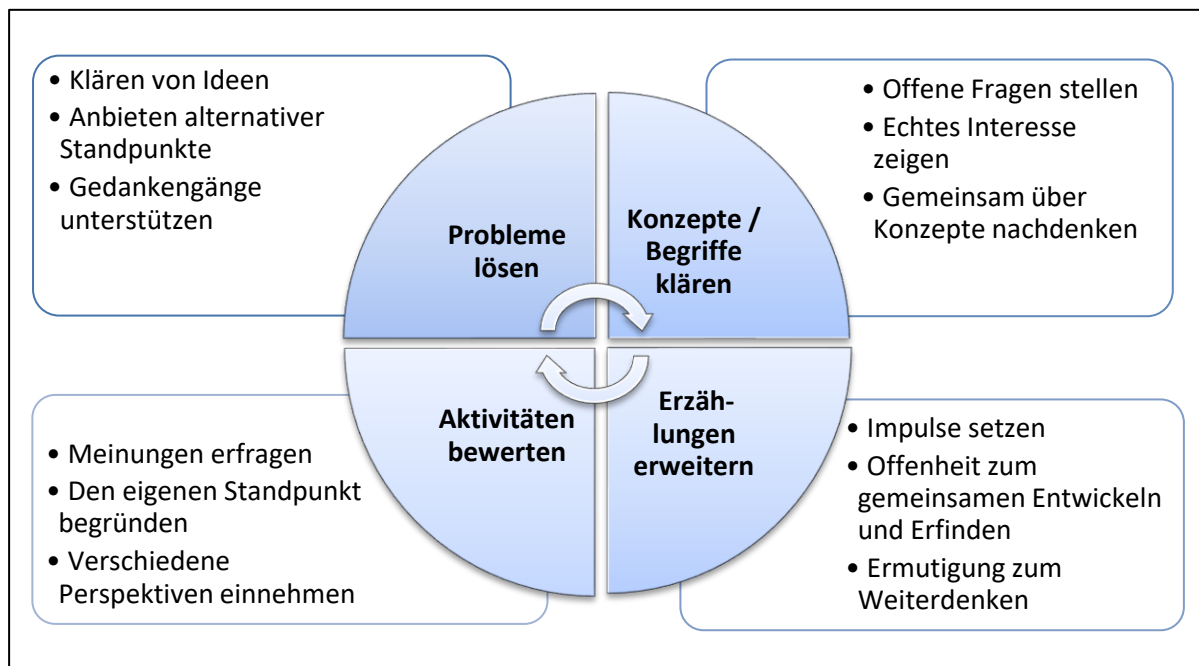


Abbildung 27: Facetten des Sustained Shared Thinking mit exemplarischen Aufgaben der Fachkraft

Durch das SST werden auch metakognitive Fertigkeiten erworben (Brodie, 2014, S. 6), die wiederum förderlich für die weitergehende Auseinandersetzung in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen sind: „Sustained Shared Thinking supports many areas of child development, including personal, moral, social, emotional and cognitive development and creativity“ (Brodie, 2014, S. 6). Im Kontext der BNE ist insbesondere die Zukunftsoffenheit des SST hervorzuheben, da es zur Ausdifferenzierung von inhaltsunabhängigen „thinking skills“ (ebd., S. 6) beiträgt, welche nicht der Problematik einer kurzen Halbwertszeit des Wissens unterliegen. So z. B. können durch die gemeinsame, vertiefte Befassung mit moralischen Dilemmata Basiskompetenzen für ethische Diskussionen gefördert werden: „Sustained Shared Thinking gives

children the opportunities to clarify the concepts of fairness and discuss the problems associated with what is right and what is wrong" (ebd., S. 11). Das Eintauchen in den narrativen Gehalt von Geschichten, ob in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung oder beim mündlichen Erzählen, „can be an excellent way to set up SST, by getting to a point and asking your child what they think would happen next, or asking them to explain a part of the story" (Brodie, 2014, S. 53).

Das Qualifizierungskonzept frühpädagogischer Fachkräfte zur Sprachbildung und Sprachförderung „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer et al., 2019) weist mit den dort verwendeten „Strategien zur Konzeptentwicklung“ (S. 23 ff.) deutliche Parallelen zum Konzept des SST auf, obwohl ein expliziter SST-Bezug dort wenig herausgestellt wird:

Ziel des [...] Qualifizierungskonzepts ist es, pädagogische Fachkräfte dabei zu unterstützen, dass sie mit Kindern in langanhaltende, kognitiv herausfordernde Gespräche kommen. Hierzu werden 19 Sprachförderstrategien eingeführt und geübt, die in Anlehnung an die Konzeptualisierung der Interaktionsqualität von Pianta et al. (2008) in drei Bereiche (Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung, Rückmeldestrategien) unterteilt sind. (Kammermeyer et al., 2019, S. 47)

Das SST hat inhaltliche Bezüge zum Konzept des „Scaffolding“ nach Wood et al. (1976), das die Bereitstellung eines gedanklichen Gerüsts des kompetenteren Erwachsenen für das Kind meint, oder zu Vygotskis Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“, die den für das Kind potenziell erreichbaren Entwicklungsbereich mittels Unterstützung eines kompetenten Anderen beschreibt (Hopf, 2012, S. 39 f.). Zudem finden sich Überschneidungen zum Konzept des „Interthinking“ nach Mercer (2000), worin das gemeinsam geteilte Denken zwischen Erwachsenen und Kind noch dezidierter als Gelingensbedingung des Lehr-Lern-Prozesses unterstrichen wird: „In einem Raum geteilter Kommunikation müssen der Lehrende und der Lerner durch die gemeinsame gedankliche Aktivität im Gespräch eine ‚Intermental Development Zone (IDZ)‘ hervorbringen. [...]. Vereinfacht ausgedrückt müssen beide erst einmal über dasselbe sprechen, bevor sie es weiterentwickeln können“ (Hopf, 2012, S. 41). Damit korrespondiert das Interthinking stärker als das Scaffolding, welches auf der „Überlegenheit eines Interaktionspartners“ (Hopf, 2012, S. 43) basiert, dem Leitgedanken der Ko-Konstruktion“ (ebd., S. 43), da das Interthinking von Erwachsenen viel stärker verlangt, „sich auf das Vorwissen und die Denkweise des Kindes einzulassen“ (Hopf, 2012, S. 43). Beim Scaffolding unterstützt die Fachkraft „die Verstehens- und Gedankengebäude der Kinder [...]. Die Form des Resultats wird dadurch von Seiten der Erwachsenen relativ klar vorbestimmt und ist relativ instruktiv“ (Schubert, 2012b, S. 46). Beim SST hingegen tauschen Kinder und Fachkräfte ihre „Gedanken gleichberechtigt aus und denken gemeinsam weiter, zum Beispiel, wenn gemeinsam Geschichten entwickelt werden“ (ebd., S. 46).

Der Analyse von Hopf folgend handelt es sich beim SST zusammenfassend um ein integratives Konzept, das „empirisch erfasste pädagogische Praxis“ (ebd., S. 42) beschreibt, in sich die konzeptuellen Facetten des Scaffoldings, der Ko-Konstruktion sowie des Interthinkings vereint und auf diese Weise ermöglicht, „die Interaktion als Ganzes einzubeziehen, in der immer die dialogische Entwicklung von Bedeutung ist“ (Hopf, 2012, S. 42). „*Sustained Shared Thinking* stellt als Konstrukt eine Möglichkeit dar, die beschriebenen Formen der Erwachsenen-Kind-

Interaktion zu erfassen, bei denen der soziale Austausch als Grundlage für den Aufbau von Wissensstrukturen betrachtet wird, die im Dialog erzeugt werden“ (Hopf, 2012, S. 44).

In Studien zur Sprachförderung wurde untersucht, wie sich das Sprechverhalten der Kinder mit dem Interaktionsformat SST im Vergleich zum „Direct Teaching“ verändert<sup>155</sup>. Beim *Direct Teaching* (DT) handelt es sich um eine instruktivistische Interaktionsform, die sehr häufig im KiTa-Alltag eingesetzt wird (alltägliche Anweisungen, Erklärungen, Organisatorisches / Aufgabenmanagement, didaktische Instruktionen, Vorlesen; vgl. Hopf, 2012, S. 135; F. Hildebrandt et al., 2016, S. 83). In Abgrenzung hierzu beinhaltet SST diskursive Strategien der pädagogischen Fachkraft wie die Verwendung offener Fragestrukturen, das Einfordern von Erklärungen, Ideen und weiterführende Beschreibungen. In der Untersuchung von F. Hildebrandt et al. (2016) zum sprachanregenden Potenzial von SST im Kontrast zum DT wurde anhand von Dialogen zwischen Fachkraft und Kind über Abbildungen auf Bildkarten, „die Ungewöhnliches darstellten“ (ebd., S. 84) ein signifikanter Effekt festgestellt. „Unsere Studie zeigt, dass Kinder auf SST-Interaktionsangebote sprachlich noch engagierter reagieren als auf Interaktionsangebote im *Direct Teaching*-Format“ (ebd., S. 88). Bei den 4- bis 6-jährigen Kindern konnte zudem beobachtet werden, dass sie mehr Hypothesen bilden, häufiger Widersprüche formulieren und epistemisch markieren, wie sicher sie sich in ihrer Aussagen oder Behauptungen sind (z. B. „Vielleicht...“ oder „Es könnte doch sein...“), was als Hinweis auf die Stärkung wissenschaftlichen Denkens gewertet werden kann (F. Hildebrandt et al., 2016, S. 87 f.). Durch den Dialog auf Augenhöhe während des SST reduziert sich situativ das Wissensgefälle zwischen Kind und Erwachsenen bis hin zu einer „Dialogsymmetrie“ (F. Hildebrandt et al., 2016, S. 88), was die Sprechhandlungen in quantitativer Hinsicht „unmittelbar und spontan“ (ebd., S. 88) positiv beeinflusst hat.

Die Gegenüberstellung in *Abbildung 28* fasst wesentliche Unterschiede zwischen dem SST und dem stärker instruktionalen Vorgehen der pädagogischen

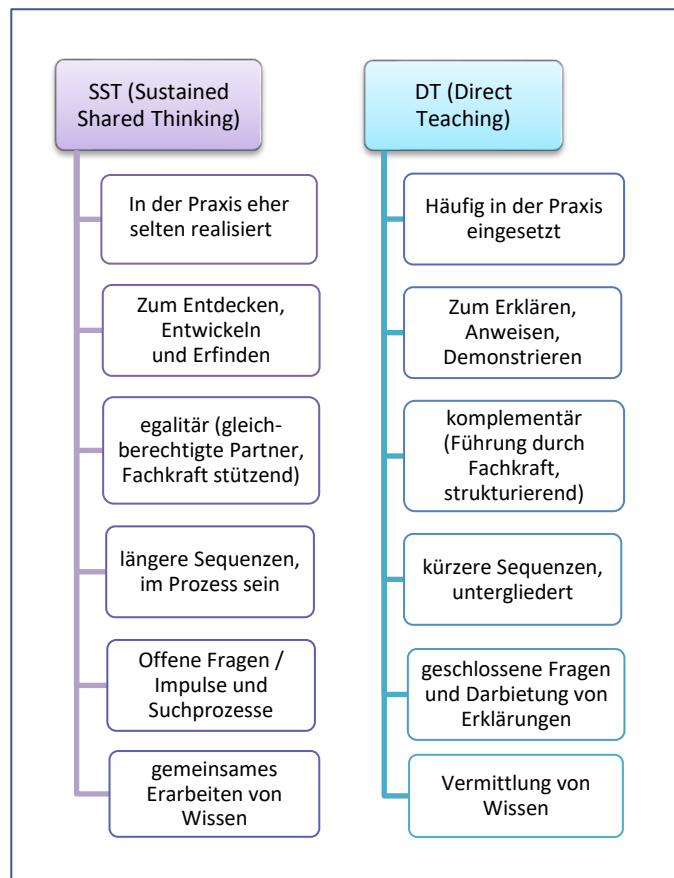


Abbildung 28: Gegenüberstellung von SST und DT (Literaturbelege siehe Text)

<sup>155</sup> Das *Direct Teaching* kann Hopf folgend als „Direkte Unterweisung“ (2012, S. 110) übersetzt werden. Hopf verwendet in ihrer Studie die „*Adult’s Pedagogical Interaction Skala*“ (ebd., S. 110), die Teil der Target Child Observation (TCO) Skala von Siraj-Blatchford et al. (2003) ist. Darin sind SST, Direct Teaching und Soziale Interaktion als Beobachtungskategorien enthalten (Hopf, 2012, S. 110).



Fachkraft mittels Direct Teaching (Direkte Unterweisung) zusammen. Dabei ist zu betonen, dass beide Modi der Interaktion innerhalb der pädagogischen Arbeit (bzw. fokussiert innerhalb der Bilderbuchbetrachtung) ihre Berechtigung haben, wobei SST mehr auf den offenen, prozesshaften und entdeckenlassenen Austausch von Ideen gerichtet ist. Hingegen wird die Fachkraft bei stärkerer Zielorientierung des Angebotes oder sichtlichem Unterstützungsbedarf der Kinder mittels verstärkter Strukturierung und Vorgaben lenkend einwirken: „*Direkte Unterweisung* [ist] dann sinnvoll und unterstützend, wenn ein Kind zu keiner eigenständigen Erweiterung von Problemlösungen kommt“ (Hopf, 2012, S. 200) oder Impulse der Fachkraft für die Weiterentwicklung des Dialogs angebracht sind.

Eine dritte Kategorie von Interaktionsformen stellt nach Hopf die „soziale Interaktion“ (2012, S. 110) dar. Diese muss, bezogen auf den Kontext der dialogischen Bilderbuchbetrachtung, nicht speziell mit dem Thema des Buches zusammenhängen, sondern sich grundsätzlich aus dem sozialen Setting der Bilderbuchbetrachtung mit einer Kleingruppe ergeben (z. B. müssen Kinder auf die Einhaltung von Gesprächsregeln hingewiesen oder auf das Sitzenbleiben auf ihrem Platz erinnert werden).

Trotz des Wissens über die Wirksamkeit des Interaktionsformates SST spielte dieses in der Praxis in deutschen Kindertagesstätten nur eine geringe Rolle (wobei dies auch für den angelsächsischen Raum galt; vgl. F. Hildebrandt et al., 2016, S. 83). Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept erstmalig nach dem Jahr 2000 in zwei Studien untersucht. König (2006) berücksichtigt das Konzept des SST in einer Interaktionsstudie, die als explorative, „ethnografische Videostudie“ (Hopf, 2012, S. 45) konzipiert war. Dabei integrierte sie das SST-Konzept in einem Beobachtungsraster in der Kategorie „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (König, 2006, S. 191; Zit. nach Hopf, 2012, S. 45). Als zentrales Ergebnis ihrer Forschung ergab sich, dass nur in einem einzigen von 170 analysierten Interaktionen ein Fall von SST mittels Videoanalysen festgestellt werden konnte. König konnte mit ihrer Interaktionsanalyse belegen, dass „die Erzieherinnen sich im Kindergartenalltag in einer interaktionistischen Extremsituation befinden, die es ihnen erschwert, einzelnen Kindern gerecht zu werden und diese in individuell fördernde, dialogisch aufbauende Interaktionen zu verwickeln“ (Hopf, 2012, S. 46). Allerdings kann dies nicht gänzlich auf die erschwerenden Rahmenbedingungen attribuiert werden, da „durchaus Situationen vorhanden waren, die geeignet erschienen eine förderliche Interaktion zu entwickeln, die jedoch nicht ‚bewusst‘ ergriffen werden“ (ebd., S. 46). Aus dieser Befundlage kann eine Chance der dialogischen Bilderbuchbetrachtung abgeleitet werden, ein höheres Ausmaß an SST-Gelegenheiten innerhalb des begünstigenden Kleingruppensettings und geregelten situativen Rahmens zu nutzen.

Die Forschungsarbeit von Albers (2009) legte den Fokus auf „Sprache und Interaktion im Kindergarten“ und untersuchte die Auswirkungen des SST auf das sprachliche Verhalten der Kinder. Albers stellte wie König fest, „dass die Möglichkeiten, im pädagogischen Alltag hochwertige Erzieherin-Kind-Interaktionen im Sinne des *Sustained Shared Thinking* zu initiieren, in den untersuchten Einrichtungen nicht ausgeschöpft wurden“ (Hopf, 2012, S. 45), obwohl sich positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen der Kinder bei der Nutzung von SST aufzeigen ließen. Auch im angelsächsischen Bereich wurde dieses Umsetzungsdefizit festgestellt (Hildebrandt et al., 2016): „Selbst in den 14 Kindertageseinrichtungen (KITas), die in der REPEY-

Studie untersucht wurden, war der Anteil von SST an allen pädagogischen Interaktionen mit ca. 5 % gering. Weit häufiger kam es zu *Direkt Teaching* (mehr als 45 % aller Interaktionen) und zu sozialen Interaktionen wie Ermutigen, Verhaltensregeln abklären etc. (ca. 30 %)“ (S. 83).

In Deutschland fand das Konzept des SST im Zeitkontext der Studie von Hopf (2012) bislang vor allem in der naturwissenschaftlichen Bildung weitere Anwendung. In ihrer Studie von 2012 untersuchte Hopf mittels videographierter Lehr-Lern-Einheiten im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen die Interaktionsstrukturen zwischen Fachkraft und den Kindern hinsichtlich des Einsatzes von SST (ebd., S. 199). „Neben einer insgesamt hohen sprachlichen Beteiligung der Kinder, ist die hohe Anzahl identifizierter *Sustained Shared Thinking* Prozesse hervorzuheben“ (ebd., S. 200). In Erweiterung der Befunde von König (2006) und Albers (2009) zeigte sich, dass „die didaktischen Lehr-Lern-Einheiten in Kleingruppen eine nachweislich intensivere Interaktionssituation darstellen, indem sie eine deutlich umfassendere Anzahl an kognitiven Interaktionen im Allgemeinen und *Sustained Shared Thinking* im Besonderen ermöglichen“ (ebd., S. 201). Dabei konnte Hopf drei konstitutive Elemente herausarbeiten, welche in allen SST-Prozessen zum Tragen kamen:

- „Aushandeln eines gemeinsamen Themas“ (ebd., S. 203): Die Kinder handeln mit der pädagogischen Fachkraft aus, wie ein Diskussionsgegenstand oder das aktuelle Sachthema zu betrachten bzw. zu bearbeiten ist (ebd., S. 203). Nur wenn hier eine Verständigung gelingt, kann die Weiterentwicklung der Gedanken oder die Lösungssuche voranschreiten.
- „Handlungspraktische und sprachlich-kognitive Interaktionsebenen“ (ebd., S. 203): Die Kinder präferierten einen handlungspraktischen Zugang in den angebotenen Lehr-Lern-Einheiten, die Fachkräfte arbeiten hingegen stärker auf begrifflich-abstrahierende Konzepte hin.
- „Curricular und situativ orientierte Interaktionsstrategien“ (ebd., S. 203): Die Kinder bearbeiten die Fragestellungen „vor dem Hintergrund eines situativen Interesses und betten diese in ihren aktuellen Handlungskontext ein“ (ebd., S. 204). Dies kann zum ‚Verfehlen‘ der curricular intendierten Zielsetzungen der Fachkraft führen, wenn sich die Aktivitäten des Kindes von den Zielvorstellungen der Fachkraft entfernen (z. B. fixiert ein Kind einen Fisch mit einer Schnur an einer Angel, wodurch die Auseinandersetzung mit dem Zielkonzept des Magnetismus blockiert wird (ebd., S. 204).

### **Innovative Erforschung des SST in der BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung**

Mit den Kindern gemeinsam Fragen nachgehen, sich dabei auf ihre Ideen und Denkwege voll und ganz einlassen und in der Diskussion mit ihnen nach (subjektiv) zufriedenstellenden Lösungen von Problemen zu suchen: All dies zeichnet das SST aus. Und mehr noch: SST ist keine auf ‚nüchterne‘ rationale Abwägung reduzierte Denktätigkeit (Kopf), sondern wird als ganzheitliches Konzept verstanden, in dem auch die handelnde Auseinandersetzung (Hand) und das sozial-emotionale Engagement (Herz) in dem klassischen Dreiklang von Kopf, Herz und Hand nach Johann Heinrich Pestalozzi (Liedtke, 1979, S. 181) eine gleichberechtigte Rolle einnehmen. Denn im SST geht es auch darum, einen Perspektivwechsel für andere Sichtweisen

vorzunehmen und dem Nachspüren von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit Raum zu geben. In Anbindung an die Theorie von Jean Piaget (z. B. Piaget, 1983 (1932); Ginsburg & Opper, 1989, S. 129) wird auf die Verschränkung von kognitiver und moralischer Entwicklung hingewiesen, so dass mittels SST auch wichtige Impulse zur moralischen Entwicklung der Kinder, ihrem Mitgefühl und ihrer gerechtigkeitssensiblen Solidarität für Andere gegeben werden.

Das Interaktionsformat des Sustained Shared Thinking eignet sich in vielerlei Hinsicht für die Bilderbuchbetrachtung unter BNE-Perspektive. Eine Analyse der Affinität der 12 BNE-Kriterien (Beta-Version des ABVs) zum Konzept des SST ergab, dass zehn von zwölf der Kriterien einen mittleren bis hohen inhaltlichen Bezug aufweisen. Im Anhang R) wird die Zuordnung der BNE-Kriterien zum SST-Konzept, differenziert nach drei Intensitätsabstufungen, genau beschrieben und anhand einer für die Fortbildung konzipierten Abbildung visualisiert. Aufgrund der hohen Affinität von SST zur BNE-fokussierten, dialogischen Bilderbuchbetrachtung wurde daher im Rahmen der Praktikabilitätsstudie als innovatives Forschungsprojekt die Untersuchung der Nutzung des SST-Konzepts durch die pädagogischen Fachkräfte vorgenommen, ein im deutschsprachigen Raum bis dato unerforschtes Terrain. Die Forschungsarbeit von F. Hildebrandt et al. (2016) hat aufgezeigt, dass sich (kognitiv herausfordernde) Bildkarten zur Anregung von SST-bezogenen Dialogen eignen und somit auch für den Bilderbuch-Dialog eine didaktische Nutzbarmachung zu erwarten ist. Die Studie von Hopf unterstrich, dass das Konzept des SST „einen hohen Anspruch an die in der Praxis Tätigen [stellt]“ (Hopf, 2012, S. 205). Dieses Ergebnis wird durch die Befunde der Untersuchung von Kammermeyer et al. (2019, S. 47) gestützt. Bei der praktischen Umsetzung der Sprachförderstrategien, um „Kinder zum Nachdenken und dadurch zu langanhaltenden Gesprächen anzuregen“ (S. 47), wurde ersichtlich, dass die Umsetzung des Konzepts „hohe Anforderungen an die Teilnehmenden als auch an die Leitung der Qualifizierung“ (ebd., S. 47) stellt. Für eine gelingende Umsetzung von SST im Kontext der dialogischen Bilderbuchbetrachtungen zur BNE ist es daher wichtig, den Fachkräfte genaue Beschreibungen zur Umsetzung und konkrete Kriterien zur praktischen Orientierung an die Hand zu geben, an denen sie sich in der Vorbereitung und Durchführung einer Bilderbuchbetrachtung entlang hangeln können, bis eine gewisse Automatisierung der Interaktionsprinzipien und Grundhaltungen stattfinden konnte.

Im Rahmen des Fortbildungsmoduls 6 wurde den Fachkräften die Grundlagen zu SST vermittelt und anhand einer ausführlich dokumentierten Demonstration die konkrete Vorgehensweise bei der Umsetzung aufgezeigt. Dabei wurde darauf geachtet, einen möglichst authentischen Dialog während der Betrachtung eines BNE-bezogenen Bilderbuches zu entwickeln und mittels Kommentaren die Zuordnung der relevanten Interaktionselemente aus den drei Kategorien *SST*, *Direkte Unterweisung* und *Soziale Interaktion* aufzuzeigen. Zugleich diente das Dialogbeispiel als Vorlage für den semi-strukturierten Dokumentationsbogen zur Erfassung der Erfahrungen in den Bilderbuchbetrachtungen mittels Video-Stimulated Recall, den die Teilnehmenden in Modul 7 zur Reflexion ihres Dialogprozesses zu bearbeiten hatten.

Zur Orientierung erhielten die Fachkräfte eine tabellarische Zusammenfassung der relevanten Aspekte (siehe Tabelle 35). Diese beinhaltet zehn SST-Facetten zur BNE-Vertiefung in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung und ergänzend sechs Rollen im SST, die sich in Anknüpfung

an Siraj-Blatchford (2005) und Brodie (2014, S. 62 ff.) als wichtige Handlungsaspekte herauskristallisieren ließen. Die Zusammenstellung orientiert sich an der Auflistung von 15 „Practical methods for supporting SST“ (Brodie, 2014, S. 64 f.), die Brodie aus den Vorschlägen von Siraj-Blatchford (2005) und den Anregungen aus dem EPPE-Projekt (Sylva et al., 2004) zusammengestellt hatte, ergänzt um die Rolle „The reflective practitioner, Brodie, 2014, S. 66). Die Differenzierung zwischen Facetten und Rollen in der Praktikabilitätsstudie wurde aus pragmatischen Gründen gewählt. Zum einen sind die SST-Facetten verhaltensnäher, Rollen hingegen bestimmen als Handlungsaspekte die Interaktionsgestaltung umfassender. Zum anderen würden die 16 Einzelaspekte die Orientierung der Fachkräfte eher erschweren. Zudem sollte ein vergleichbares didaktisches Set wie beim Philosophieren mit Kindern angeboten werden.

*Tabelle 35:*

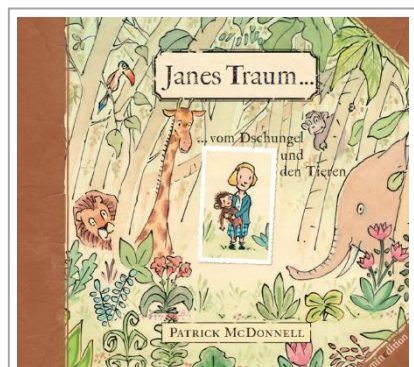
Zusammenstellung der SST-bezogenen Ansatzpunkte für eine BNE-bezogene Bilderbuchbetrachtung

<b>10 SST-Facetten zur BNE-Vertiefung</b> (Brodie, 2014, S. 65; Siraj-Blatchford 2005)	<b>5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption</b> (Kruse et al., 2013)	<b>6 Rollen im SST</b> (nach Brodie, 2014)
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Einstimmen (tuning in) / auf eine Wellenlänge mit Kindern kommen</li> <li>○ Genaues Zuhören und echtes Interesse zeigen</li> <li>○ Zeit geben zum Überlegen, Nachsinnen / Erinnern</li> <li>○ Offene Fragen stellen</li> <li>○ Konjunkten Erfahrungsraum herstellen oder aufrechterhalten (d.h. sich im selben Thema gedanklich aufhalten bzw. über das Gleiche sprechen → Aushandeln der gemeinsam geteilten Sinn-ebene</li> <li>○ Einladen / Anregen zum Elaborieren, Vertiefen (Expanding), die Erzählungen und Überlegungen erweitern</li> <li>○ Zur Klärung von Konzepten / Begriffen beitragen</li> <li>○ Mittels Scaffolding kann sie Impulse und Unterstützung / Ermutigung geben zum Weiterdenken</li> <li>○ Zusammenfassen, Bündeln der Ideen und Beiträge</li> <li>○ Anbieten von alternativen Sichtweisen (zur Diskussion)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Gestaltung des Vorlesesettings</u> (Sitzkreis, Vorbereitung, Ritual, Wohlfühl-Atmosphäre)</li> <li>○ <u>Dialogizität der Bilderbuchbetrachtung</u> (Fachkraft strahlt Offenheit für Dialog und echtes Interesse an den Beiträgen der Kinder aus. Sie gibt diesen Beiträgen genug Raum)</li> <li>○ <u>Imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme</u> (Stimm- und Ausdrucksverhalten akzentuiert einsetzen, zentrale Figuren herausheben)</li> <li>○ <u>Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene</u> (Zeit lassen, die Bilder genau zu betrachten, damit sie ihr narratives und ästhetisches Potenzial entfalten können.)</li> <li>○ <u>Anregung für die Verbindungen Bild- und Textebene</u> (intermodaler Aspekt: Was erzählt der Text, was die Bilder, wie ist das Verhältnis zueinander?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Einstimmer:in</b> (tuning in), UmsorgerIn, Anker (angenehme Stimmung, Sicherheit geben)</li> <li>○ <b>Erzähler:in</b> zur Entwicklung der Bilderbuchgeschichte beitragen</li> <li>○ <b>Stützer:in</b> für die Aufrechterhaltung des gemeinsamen Nachdenkens, ggf. auch Impulse und Direct Teaching / Input geben (Scaffolding)</li> <li>○ <b>Erweiterer:in</b> mit offenen Fragen und (Erweiterungs-) Impulsen den Blick weiten / andere Perspektiven zeigen</li> <li>○ <b>Provokateur:in</b> Durch Irritationen, Dilemmata, Nachhaken etc. auf mögliche Widersprüche / Probleme aufmerksam machen</li> <li>○ <b>Reflektierende Praktiker:in</b> Im Prozess und nach dem Gespräch den Verlauf beobachten, analysieren und das eigene Handeln anpassen</li> </ul>

Um das didaktische Angebot des SST in der Fortbildung der Fachkräfte noch stärker in den Forschungsfokus der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zu stellen, wurden fünf Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption nach Kruse, Gabriel und Faust (2013) adaptiert. Das Forscherteam untersuchte im Grundschulbereich die „Qualität angeleiteter Bilderbuchrezeption“ (ebd., S. 223) im Deutschunterricht anhand eines hoch inferenten Ratings. Aus den verwendeten vier Dimensionen mit insgesamt 10 Items (ebd., S. 223) wurden für die Praktikabilitätsstudie fünf besonders relevante ausgewählt<sup>156</sup>, wobei der selektionsbestimmende Fokus auf die dialogische Rezeptionssituation gelegt wurde und die grundschulbezogenen Items außer Acht gelassen werden konnten (z. B. Schreibaufgabe nach der Bilderbuchbetrachtung). Hervorzuheben ist dabei, dass Kruse et al. auf die intensive Nutzung des Bildtextes in Anknüpfung an die Förderung der visual literacy im Sinne von Doonan achten (siehe Kapitel 3.2.4.3) und im Dialog dem Wechselspiel von Schrift- und Bildtext bzw. der intermodalen Dimension besonderen Stellenwert einräumen, hatten doch Voranalysen eine relativ starke schrifttextliche Orientierung der Lehrkräfte gezeigt (Kruse et al., 2013, S. 222).

Im Rahmen der Fortbildung wurde den Fachkräften aufgezeigt, wie sie bei den Bilderbuchbetrachtungen in der Kleingruppe das Konzept des SST einbeziehen können. Auch das Interaktionsformat des Direct Teaching wurde aufgrund seiner spezifischen Praxisrelevanz vorgestellt und hinsichtlich seiner passenden Verortung im Interaktionsgeschehen erläutert, so dass deren Unterscheidung und ihr situativ bzw. didaktisch begründeter Einsatz adäquat realisiert werden kann. Im Fortbildungsmodul 6 wurde den Fachkräften ein ausführliches Dialogbeispiel zum SST zum Bilderbuch von Patrick McDonnell: *Janes Traum... vom Dschungel und den Tieren* (2012) präsentiert. Den Teilnehmenden war das Buch inhaltlich bereits aus der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse (Modul 3) vertraut und wurde nun hinsichtlich der Erprobung des didaktischen Moduls zum SST weiter ausdifferenziert.

In Anhang R) findet sich das Dialogbeispiel zu einer prototypischen, SST-bezogenen Bilderbuchbetrachtung. Vor der Darstellung des didaktisch kommentierten Dialogausschnittes erhielten die Fachkräfte Hinweise über den Umfang des SST-Einsatzes, der Gestaltung des Settings, den BNE-bezogenen Zielsetzungen des Angebotes und weitere orientierende Hinweise, um eine vergleichbare Durchführungsform zu begünstigen. Am Ende des Dialogbeispiels wurde der Gesamtprozess in einer schematischen Darstellung gebündelt, um aus der Detailperspektive wieder herauszutreten und den dialogischen Prozess und den variierten Einbezug von „in-depth



« Janes Traum » von Patrick McDonnell; Text and illustrations © 2011 Patrick McDonnell; Originalverlag: Little, Brown and Company, New York, USA Deutsche Ausgabe bei minedition AG, 2012 erschienen

<sup>156</sup> Folgende Items wurden ausgewählt: Dimension A: Item 1 und 3; Dimension B: Item 1; Dimension C: Item 1 und 2) (Kruse et al., 2013, S. 223). Die Bezeichnungen der Items sind in Tabelle 35, mittlere Spalte (Die unterstrichenen Begriffe sind die Itemformulierungen im Original aus Kruse et al., 2013).

conversation“ (Brodie, 2013, S. 9) mittels SST in den verschiedenen Phasen zu verdeutlichen (siehe Anhang R).

### 7.6.2.3 Philosophieren mit Kindern in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zur BNE

In diesem Kapitel werden theoretische Hintergründe und leitende konzeptionelle Ideen zum Ansatz *Philosophieren mit Kindern* (PmK) dargelegt. Gemäß der Zielsetzung der Studie wird auf das Themenfeld der BNE fokussiert, für das in den vergangenen Jahren methodische Varianten zum Philosophieren in der KiTa wissenschaftlich erprobt wurden (Klauer, 2017; Müller & Schubert, 2011a; 2011b). Aus ausgewählten BNE-spezifischen Ansätzen zum PmK wird für die Praktikabilitätsstudie ein integratives Konzept entwickelt und auf das Anwendungsfeld Bilderbücher zur BNE übertragen.

#### Herkunft und konzeptionelle Ideen zum *Philosophieren mit Kindern*

Dem Ansatz *Philosophieren mit Kindern* liegt eine längere Entwicklungsgeschichte zugrunde. Wichtige Pioniere des PmK waren Matthew Lipman und Gareth Matthews aus den USA (Lorenz, 2020; Martens, 1999, S. 39; Zoller Morf, 2010, S. 95). „Das Philosophieren mit Kindern wurde in den 70er-Jahren in den USA entwickelt und findet seit den 80er-Jahren zunehmend Verbreitung in deutschen Grundschulen und Kindertagesstätten“ (Gebhard & Michalik, 2017, S. 87). Ekkehard Martens, „einer der Gründerväter der deutschsprachigen Kinderphilosophie“ (Zoller Morf, 2010, S. 133), der Ende der 1970er Jahre eine Fundierung des PmK im deutschsprachigen Raum vorgenommen hatte, um „einem inflationären, für Kinder schädlichen, weil vernebelnden Herumphilosophieren entgegen[zu]wirken“ (Martens, 1999, S. 7), verweist auf „erste ausdrückliche Reflexionen“ (1999, S. 16) zum PmK in Herman Nohls Aufsatz *Die Philosophie in der Schule* von 1922. Darin stellt Nohl „bei den Kindern der ersten vier Grundschulklassen, aber auch bei bereits Vierjährigen, ein >>metaphysisches Denken<< oder >>philosophisches Staunen<< fest“ (Martens, 1999, S. 17). Allerdings verharret der metaphysisch-existentialistische Ansatz von Nohl nach Einschätzung von Martens noch zu stark im Staunen der Kinder, bedingt durch den entwicklungspsychologischen Rekurs von Nohl auf die Phasenlehre Piagets und dessen Animismus-Konzepts: „Von begrifflich-argumentativer Klärung oder kritischem Nachfragen dagegen ist bei Nohl nicht die Rede“ (Martens, 1999, S. 17). Worauf zielt das *Philosophieren mit Kindern* in den modernen Konzeptualisierungen seit den 1980er Jahren ab?

In philosophischen Gesprächen mit Kindern werden existenzielle Fragen unseres Erkennens und Handelns, Fragen nach Sinn und Bedeutung von Mensch und Welt thematisiert. Dabei steht nicht die Vermittlung von Gedankengut der philosophischen Tradition, sondern der Prozess des eigenen Denkens, des Philosophierens als Methode des systematischen und reflektierten Vernunftgebrauchs im Mittelpunkt. Das Philosophieren zielt auf Bildungsprozesse ab [...] und ist ein pädagogischer und methodischer Ansatz, der selbständiges Denken im Austausch und in der Auseinandersetzung mit anderen fördern will, um Gesprächsfähigkeit und Gesprächskultur zu entwickeln und Nachdenklichkeit als eine Haltung gegenüber Mensch und Welt zu entwickeln. (Gebhard & Michalik, 2017, S. 87)

Anstelle von philosophischer Wissensvermittlung (z. B. Wer war Sokrates, was waren seine zentralen Ideen? Wer sind die bekanntesten Philosophen?) „oder gar das Wissen um deren große philosophische Fragen“ (Klauer, 2017, S. 114) wird das Philosophieren mit Kindern als Bildungsprozess hin zum eigenständigen Denken und zu „ethischer Kompetenz“ (Gebhard & Michalik, 2017, S. 87) angesehen, somit als Wegbereiter zur Autonomie und Mündigkeit des Kindes in ein verantwortungsbewusstes Leben. Philosophieren befördert eine fragende bzw. suchende Haltung dem Leben gegenüber, die den Dingen auf den Grund gehen will. Es geht darum, „Fragen zu suchen, bei (Natur-)Phänomenen zu staunen oder bei (Umwelt-)Problemen zu stutzen, weiterzufragen oder auch Sachverhalte, Vorgaben und Regeln zu hinterfragen“ (Klauer, 2017, S. 114).

### Begriffsbestimmung: Was ist Philosophie?

„Eine kurze Antwort auf die Frage, was Philosophieren ist? Gibt es nicht. Eines ist sicher: Es hat viel mit dem Fragen zu tun. Und das können Kinder ganz wunderbar“ (Müller, 2020a, S. 8). Der Existenzialphilosoph Karl Jaspers umreißt den Begriff folgendermaßen: „Philosophie heißt: Auf dem Wege sein. Ihre Fragen sind wesentlicher als ihre Antworten, und jede Antwort wird zur neuen Frage. [...] Was Philosophie sei, das muss man versuchen“ (Jaspers 1999, S. 11 f.; Zit. nach Müller & Schubert, 2011a, S. 11). „Wer philosophiert, begibt sich auf den Weg des reflektierenden Denkens, dessen Ziel im Denken als Haltung besteht: Die damit gewonnene Kompetenz könnte auch als Tugend der Nachdenklichkeit beschrieben werden“ (Müller & Schubert, 2011a, S. 11). Eine weitere Perspektive sieht in der Philosophie den Versuch, „den Dingen dieser Welt eine Ordnung zu geben, ihnen Bedeutung zu verleihen, sich in dieser Welt zu orientieren“ (Müller & Schubert, 2011a, S. 29). Nach Einschätzung vieler Fachleute sind Kinder *sui generis* grundsätzlich dem Philosophieren sehr zugetan und begründen dies mit dem (noch) eingeschränkten Erfahrungshorizont und der Neugier der Kinder<sup>157</sup>. „Kinder haben viele Fragen. Für sie ist alles noch neu. Sie beginnen erst damit, sich die Welt denkend anzueignen. [...] Das scheinbar Selbstverständliche ist für Kinder noch fragwürdig, rätselhaft und erklärungsbedürftig. Kinderfragen sind Ausdruck jenes tiefen Erstaunens, mit dem nach den alten Griechen das Philosophieren als Nachdenken über Mensch und Welt beginnt“ (Michalik, 2020, S. 5). Allerdings bedarf es der Pflege dieser philosophischen Neigung der Kinder, die sich durch entsprechende Gesprächsangebote unterstützen lässt und auf einer wertschätzenden Haltung der Fachkräfte gegenüber den Kinderfragen beruht. Denn Beobachtungen zeigen: „Je älter Kinder werden, umso mehr nimmt das Fragenstellen ab. Bereits in der Grundschule werden kaum noch eigene Fragen der Kinder in den Unterricht eingebracht. Umso wichtiger ist es, Kinder von klein auf darin zu bestärken, dass ihre eigenen Fragen wichtig und bedeutsam sind“ (Michalik, 2020, S. 5). Für die KiTas bedeutet dies, „Kinder ernst zu nehmen“

---

<sup>157</sup> Einschränkung hierzu positionieren sich z. B. Matthews und Martens entgegen der pauschalierenden, „in der aristotelischen Tradition vertretenen Auffassung vom schlechthin »natürlichen« Philosophieren der Kinder“ (Martens, 1999, S. 143), wonach *alle* Kinder „kleine Philosophen“ (MfKJS-BW, 2014, S. 154; Zoller Morf, 2010) seien, d.h. innerhalb der Kinder kann es unterschiedlich starke Affinitäten zum Philosophieren geben.

(ebd., S. 5) und „sich auf Augenhöhe mit den Kindern selbst noch einmal auf die Suche zu begeben, eigene Vorstellungen und Weltdeutungen zu hinterfragen“ (ebd., S. 5).

### Ziele und Wirkungen des Philosophierens mit Kindern

Die Nutzbarmachung des Konzepts *Philosophieren mit Kindern* in der Kita wird durch Forschungsbefunde gestützt, welche auf die Anregung von Lernprozessen bzw. der Entwicklung von Kompetenzen durch das philosophierende Miteinander in der Kindergruppe hinweisen (Klauer, 2017; Michalik, 2020; Müller & Schubert, 2011a). Das PmK befördert und unterstützt...

- Selbständiges Denken, kognitive Entwicklung und Problemlösefähigkeiten
- Selbstvertrauen in die eigenen Verstandeskräfte, Selbstsicherheit
- Entwicklung, Begründung und Hinterfragung eigener Standpunkte
- Verwendung komplexer Satzbildungen (z. B. Konjunktiv-Verwendung)
- Aufbau eines komplexen Weltbildes (mit Unsicherheiten, Widersprüchen ...), Ausweitung des Weltverständnisses
- Vertiefung sozialer und kommunikativer Kompetenzen (Empathie, Zuhören und eigene Argumente vorbringen).

Als Zielsetzungen beim Philosophieren mit Kindern werden genannt (Klauer, 2017, S. 103 ff.; Michalik, 2020; Müller & Schubert, 2011):

- Selbständig Information beschaffen und Erkenntnisse gewinnen
- Austausch mit anderen zur Überprüfung und Diskussion von Sichtweisen
- Sich eine eigene Meinung bilden und diese begründen können
- Sich verständlich mitteilen und anderen zuhören in einer Gruppe von forschenden bzw. philosophierenden Kindern, dabei Perspektivwechsel vollziehen
- Entfalten einer demokratischen Gesprächskultur, mit Respekt vor anderen Meinungen und Offenheit für andere Ansichten
- Entwickeln einer fragenden, nachdenklichen und problemsichtigen Einstellung gegenüber Sachen, Personen und Phänomenen
- Reflektieren des eigenen Handelns.

Unter motivationaler und ganzheitlicher Perspektive ist zudem hervorzuheben, dass die Kinder beim Philosophieren Freude erleben und Erfüllung in der Sinnhaftigkeit ihrer Denkbewegungen verspüren: „Selberdenken macht schlau *und* Spaß“, so Hans-Joachim Müller (in Müller & Schubert, 2011a, DVD-Audiobeitrag in Kap. 6).

Das Thema PmK hat, bezogen auf den süddeutschen Raum, Eingang in die Bildungspläne zur Ausbildung von Erzieher:innen (MfKJS-BW, 2010, BEF I, S. 8; BSfBKWK, 2017, S. 40, 57)<sup>158</sup> und

---

<sup>158</sup> Im bayerischen Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik (BSfBKWK, 2017) ist das PmK allerdings eher marginal in Rahmen von „Ethik und ethische Erziehung“ implementiert: „Kinder als Philosophen“ (S. 40) bzw. „Kinder als Philosophen und Theologen“ (S. 57).



in die Bildungspläne für die KiTas gefunden (BayBEP: BSfASFF / IFP, 2019, S. 417; OP-BW: MfKJS-BW, 2014, S. 154).

### **Bezug des Philosophierens mit Kindern auf die Nachhaltigkeitsthematik**

Seit einigen Jahren hat eine Fokussierung des Philosophierens mit Kindern auf Themen der nachhaltigen Entwicklung stattgefunden, weil sich das Konzept hierfür sehr gut eignet (Eberhard von Kuenheim Stiftung, 2014, S. 7, 23 ff.). „Für die Entwicklung und Reflexion von Denkweisen, Haltungen und Verhaltensweisen, die für einen verantwortungsvollen Umgang mit Natur und im Sinne des Nachhaltigkeitsgedankens relevant sind, bietet das Philosophieren mit Kindern viele Ansatzpunkte“ (Gebhard & Michalik, 2017, S. 87 f.). Wichtige Nachhaltigkeitsthemen, wie Fragen der Gerechtigkeit oder zur Stellung des Menschen in der Natur sind seit der Antike philosophische Grundfragen und avancieren angesichts von Klimawandel, Umweltkrise und Nachhaltigkeitsdebatte zu zentralen Themen der philosophischen Diskussion. Wichtige Impulse kamen aus der Umweltethik. „Die Umweltethik (synonym: *environmental ethics*, Naturethik) ist eine Teildisziplin der praktischen Philosophie“ (Ott, 2017, S. 15). Die Umweltethik befasst sich aus theoretischer Sicht mit leitenden Wert- und Normvorstellungen, die den Umgang des Menschen mit der Natur bestimmen sollten. „Die Umweltethik fragt [...] nach vernünftigen Begründungen für Umwelt-, Tier- und Naturschutz“ (Ott, 2017, S. 17). Zudem sucht sie nach Umsetzungsmöglichkeiten für die ausgehandelten und differenziert begründeten normativen Maßstäbe in der Praxis – z. B. Einführung konkreter Vorgaben zum Tierschutz; Gesetzliche Regelungen zum Schreddern von männlichen Küken; Rechtfertigung zur Einrichtung weiterer Natur-Schutzzonen (ebd., S. 15 f.). Ihre Erkenntnisse werden in verschiedene Konzepte zum PmK einbezogen. Für die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte wurden zwei BNE-spezifische Ansätze zum PmK ausgewählt, die im Folgenden skizziert werden.<sup>159</sup>

### **>>Warum? - Darum! Umweltethik mit Kindern<<**

„Das Projekt >>Warum? - Darum! Umweltethik für Kinder, Entwicklung und Erprobung philosophischer Methoden zur Umweltbildung mit Kindern<< der sächsischen Landesstiftung Natur und Umwelt“ (Klauer, 2017, S. 104) verknüpft „klassische Umweltbildung mit Methoden des Philosophierens mit Kindern“ (ebd., S. 103) und bindet Nachhaltigkeitsfragen (BNE) gezielt in das Konzept ein<sup>160</sup>. Das Ineinandergreifen dieser Bereiche zeigt Abbildung 29. Besonders wichtig ist dabei die Vorstellung, dass die Umweltbildung als ganzheitliches Konzept verstanden und die Nachhaltigkeitsperspektive als durchgängige Leitperspektive ins Zentrum gerückt wird: „Damit wurden genau die Gestaltungskompetenzen vermittelt, die de Haan und Harenberg anstreben“ (Klauer, 2017, S. 111), z. B. eigenständiges Erkennen von Ursachen und Wirkungsketten, Entfaltung des vorausschauenden Denkens oder Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen (Partizipation). Klauer resümiert: „Die Methode des Philosophierens mit Kindern ergänzt daher die ganzheitliche Umweltbildung in außerordentlicher Weise.“

---

<sup>159</sup> Die Auswahl erfolgte aufgrund deren dezidierters Verschränkung von PmK und BNE. Alternativen Konzepten und Methoden, wie z. B. in Zoller Morf (2010) dargelegt, fehlt diese BNE-Fokussierung.

<sup>160</sup> Das an KiTas, Grundschulen und religionspädagogische Gruppen gerichtete Projekt wurde „im Rahmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung als offizielles Dekadeprojekt anerkannt und ausgezeichnet“ (Klauer, 2017, S. 112; vgl. auch Projekt 'Warum? – Darum!', Website-Auftritt).

Gestaltungskompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung können gerade durch diese Kombination hervorragend und kindgerecht umgesetzt werden“ (Klauer, 2017, S. 112). Das Philosophieren mit Kindern „versteht das Projekt als ein mit den Kindern ins Gespräch kommen, als gemeinsames Nach- und Weiterfragen über das »Miteinander Leben« in dieser Welt und seiner Natur. [...] Ziel ist es, die Kinder letztlich zum eigenverantwortlichen Denken und umweltbewussten Handeln zu motivieren“ (Klauer, 2017, S. 104).

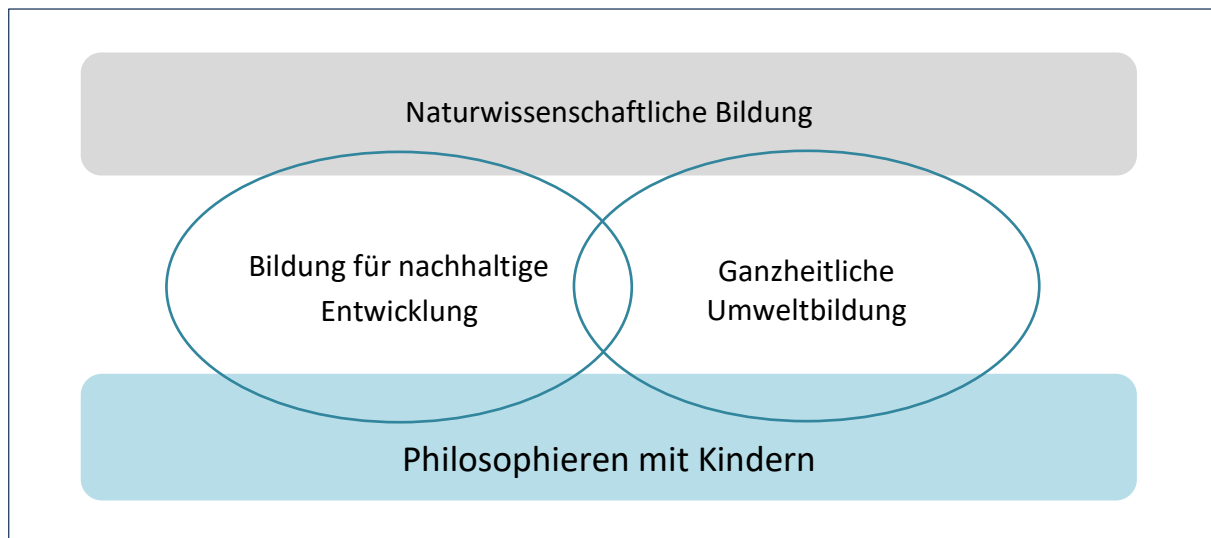


Abbildung 29: Positionierung des Konzepts ‚Philosophieren mit Kindern‘ in der Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (nach Bullmann, Klauer & Thieme, 2015, S. 28; modifiziert d. Verf.).

Für den Aufbau einer philosophisch geprägten Gesprächskultur ist nach Klauer (2017, S. 124 f.) die Unterscheidung von drei Fragetypen wichtig:

- **„Wissens- oder Sachfragen“** (ebd., S. 124): Diese Fragen können eindeutig beantwortet werden (z. B. *Was ist das für ein Tier und wo lebt es? Welche Farben hat der Regenbogen?*). Wenn Kinder (oder die Fachkräfte) in dieser Weise fragen, geht es um die Klärung von Sachwissen, dabei können Vorwissen, Sachbilderbücher und andere Recherchemethoden herangezogen werden. Die philosophische Gesprächsrunde ist allerdings nicht der geeignete Ort, um die Wissens- bzw. Sachfragen der Kinder zu beantworten. „Eine Runde, in der gemeinsam mit den Kindern philosophiert werden soll, darf nicht zu einem fachlichen Austausch von Fakten geraten“ (Klauer, 2017, S. 124). Ausnahmen von dieser Regel sind möglich, wenn ein philosophisches Gespräch wegen fehlenden Sachinformationen deutlich ins Stocken gerät und ein Hintergrundwissen hilfreich oder wichtig wäre, damit das Philosophieren wieder voranzukommen kann (ebd., S. 124).
- **„Erzählfragen“** (ebd., S. 124): Kinder sind über erfahrungsbezogene Impulse (z. B. *Was habt ihr am Wochenende erlebt? Was hat euch heute bei unserem Ausflug besonders gefallen / was weniger...? Wie ist das bei euch zu Hause?*) leicht für einen Austausch zu gewinnen. Eine Austauschrunde birgt allerdings die Gefahr, sich vom eigentlichen Thema zu entfernen. Wenn man erzählende Fragen in die philosophische Gesprächsrunde integriert, ist daher auf den philosophisch getönten roten Faden zu achten, d.h. den Bezug auf subjektive

Bedeutungen, auf den Sinn und die Bedeutung des Erzählten für einen selbst und für andere Menschen, Tiere und / oder Pflanzen. Auch das Hinterfragen von Erzählungen der Kinder (z. B. *War das richtig so? Sollte es immer so sein?*) kann wieder in Richtung des Philosophierens zurückführen (Klauer, 2017, S. 125).

- **„Philosophische Fragen / Denkfragen“** (ebd., S. 125): Sie sollen den Schwerpunkt bei philosophischen Gesprächen und Gesprächsrunden mit Kindern bilden (ebd., S. 125). Dieser Fragentyp lässt sich „nicht eindeutig mit Zahlen, Fakten oder Versuchsergebnissen beantworten“ (Klauer, 2017, S. 125). Philosophische Fragen „erkundigen sich im Gegensatz zu den Sachfragen nicht nur nach der (wissenschaftlichen) Erklärung oder der Beschreibung von zum Beispiel einem Baum, sondern versuchen auch das Wesen und den Sinn des Baumes zu ergründen. [...]. Wie fühlt es sich an, im Baumschatten zu liegen? Wie wichtig ist ein bestimmter Baum für mich? Warum macht es mich traurig, wenn der Baum gefällt werden müsste? Brauchen auch Tiere den Baum?“ (Klauer, 2017, S. 125). Philosophische Fragen sind „immer ergebnisoffen“ (ebd., S. 125). Sie lösen ein Gespräch aus, ohne dass es eindeutige und einfache, abgegrenzte Antworten darauf gäbe. Die Antworten, die den Kindern einfallen, können und sollen die Frage aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachten. Ausnahmen oder andere Sichtweisen aufgrund anderer Hintergründe und Zugänge in der Betrachtung sind dabei wichtig und bereichern den Dialog (ebd., S. 125).

In den philosophischen Gesprächsrunden mit Kindern im Projekt *»Warum? - Darum!«* wurde deutlich, dass es für die pädagogischen Fachkräfte nicht immer einfach war, einen philosophisch geprägten Gesprächsverlauf mit den Kindern anzustoßen und aufrecht zu erhalten. Wiederholt zeigte sich die Angst, „sich in Wissensfragen und Erzählungen der Kinder zu »verlaufen«. Dabei hat die Vorstellung eines Gesprächsverlaufs geholfen, den wir den *»Philo-so-Vierer«* genannt haben“ (Klauer, 2017, S. 126). In Abbildung 30 werden dessen vier Bausteine dargestellt.

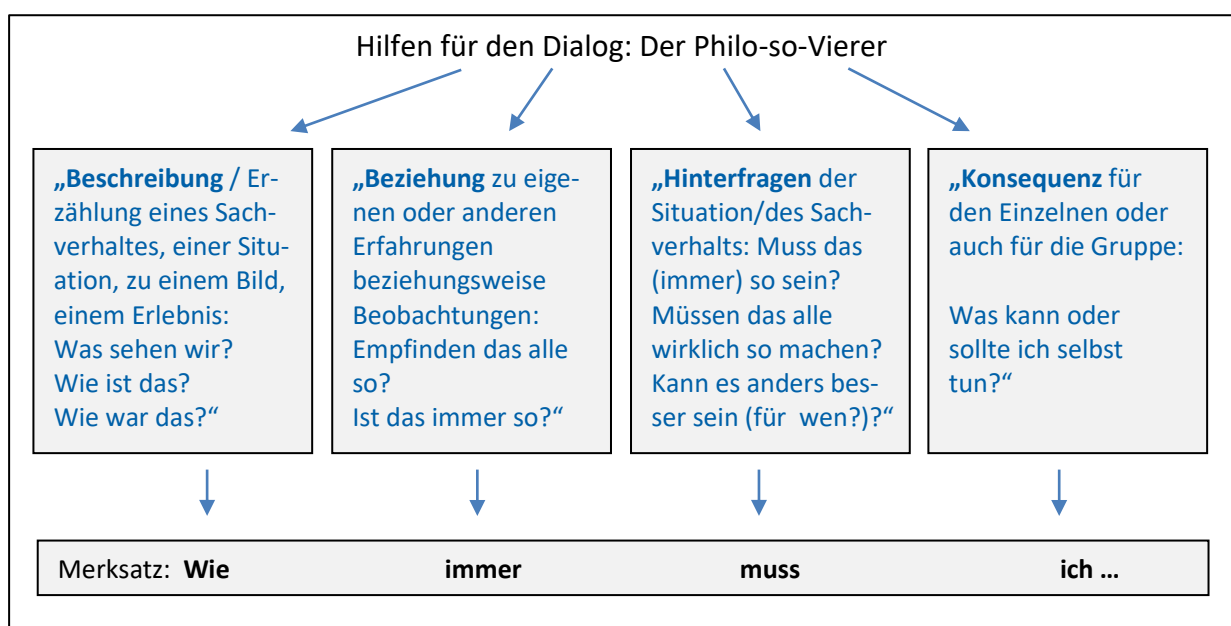


Abbildung 30: Die vier Elemente des Philo-so-Vierers als Orientierung im philosophischen Dialog (Klauer, 2017, S. 126)

Er kann sowohl auf kürzere Gesprächssequenzen als auch auf den Gesprächsverlauf im Ganzen angewendet werden. Mit etwas Erfahrung zu philosophischen Gesprächskreisen kann es Klauer (2017) zufolge zunehmend gelingen, mit den Kindern eine Gesprächskultur zum Philosophieren aufzubauen. Unterstützt wird dieser Prozess durch Rahmenbedingungen und methodische Vorgaben: Ein Sitzkreis, in dem man sich gegenseitig gut sehen und hören kann, Gesprächsregeln (Ausreden lassen, Redestein, wertschätzender Umgang mit Redebeiträgen), Rituale (gestaltete Mitte, Tonsignale zu Beginn und Ende, Handfigur o.ä.), ein störungsarmer Bereich (Ort / Tageszeit) und die moderierende Rolle der Fachkraft. Häufig sind den Kindern diese Elemente bereits aus anderen Gesprächskontexten in der KiTa vertraut (z. B. partizipative Projekt-Gespräche), was die Implementierung erleichtert.

Am Beispiel eines Gesprächs über einen Apfel konkretisiert Klauer (2017, S. 126 f.) die vier Schritte<sup>161</sup>: Im philosophischen Gesprächskreis in einer Kleingruppe wird ein Apfel herumgereicht, dann in die Mitte gelegt. Die Kinder können deutlich erkennen, dass er ein ‚Wurmloch‘ hat. Zunächst können die Kinder beschreiben (**Schritt 1**), was sie sehen und auch Erlebnisse dazu einbringen: *Was seht ihr? Schaut genau hin! - Hast du schon mal einen Apfel gegessen, der einen Wurm hat?* Das Gespräch kann dann erweitert werden, indem Beziehungen zu weiteren Erfahrungen, aber auch zu anderen Lebewesen hergestellt werden (**Schritt 2**): *Haben alle Äpfel Würmer? Haben auch Tiere Gefühle? Wie fühlt sich ein durch Spritzmittel vergiftetes Insekt?* Beim **3. Schritt** des Hinterfragens wird auf eine Relativierung, eine Veränderung von Perspektiven abgehoben. Muss es immer so sein, könnte es nicht auch anders sein? Die gedankliche Loslösung von Routinen, unhinterfragten Regeln, Annahmen, Gewohnheiten oder scheinbaren Selbstverständlichkeiten ist hier die Stoßrichtung für die Vertiefung des Gesprächs. Im Apfelbeispiel kann auf die ganzjährige Verfügbarkeit von (makellosen) Äpfeln im Supermarkt eingegangen werden: *Könnten wir auch Schrumpeläpfel essen? Wenn ja, wann? – Müssen wir das ganze Jahr über Äpfel essen können?* Dabei kann auch eine Klärung von Sachfragen einbezogen werden, die für die philosophische Vertiefung hilfreich wäre (z. B. Lageräpfel können eine Zeitlang konserviert werden, schrumpeln dann aber etwas ein und werden im Supermarkt i.d.R. nicht angeboten; Herkunft der Äpfel aus anderen Kontinenten mit Ökobilanz). Im letzten **Schritt 4** wird das Überlegen von möglichen Konsequenzen für den Einzelnen oder die Gruppe angeregt: *Würde ich auf knackige frische Äpfel im Mai verzichten? Warum / Warum nicht? Wo könnten wir uns künftig Äpfel besorgen?*

Klauer weist darauf hin, dass authentische Gespräche mit Kindern weder starr an diesen Schritten orientiert sein können noch sollen. Vielmehr werden diese vier Impulsformen in den Gesprächsverlauf, der oft vom freien Erzählen, Berichten von Erlebnissen oder Phantasieren von Kindern geprägt ist, an geeigneten Stellen eingestreut. So bleibt der philosophische Grundtenor des Gesprächs trotz aller Nichtplanbarkeit von offenen Dialogen mit Kindern aufrechterhalten und eine philosophische Vertiefung kann sich vollziehen. Auch die Nutzung der Gesprächshilfe des Philo-so-Vierers garantiert keinen erfolgreichen Gesprächsverlauf, da

---

<sup>161</sup> Aus Gründen besserer Lesbarkeit wird in diesem Beispiel jeder zitierte Satz aus Klauer (2017, S. 126 f.) belegt, indem wörtliche Zitate kursiv gesetzt sind.

weitere Faktoren für einen philosophischen Dialog eine Rolle spielen. Dies sollte nach Klauer als Grundhaltung akzeptiert werden (Klauer, 2017, S. 113).

### **Der philosophiedidaktische Ansatz ‚Mit den Kleinen Großes denken‘**

Ein weiterer Ansatz zum Philosophieren mit Kindern zu Nachhaltigkeitsthemen wurde im Rahmen des BNE-Projekts von Leuchtpol e.V. wissenschaftlich untersucht. Dazu wurden „Gesprächsrunden mit über 20 Kindergruppen aus Kindertageseinrichtungen in Deutschland initiiert und Zugänge erprobt [...] mit dem Ziel, Beispiele guter Praxis zu dokumentieren und für die PraktikerInnen in Kitas und Aus- und Weiterbildung zugänglich zu machen“ (Müller & Schubert, 2011a, S. 7). Unter dem Titel „Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen“ haben Hans-Joachim Müller und Susanne Schubert (2011a) die Erfahrungen und didaktisch-methodischen Grundlagen zum Philosophieren mit Kindern dargestellt und mittels Videoausschnitten aus der Praxis das Vorgehen illustriert. Darin wird ersichtlich, wie es gelingen kann, „Mit den Kleinen Großes [zu] denken“ (Müller, 2012)<sup>162</sup>. Die Autor:innen gehen davon aus, dass Kinder als forschende Wesen über das Staunen zum Erkunden und Erforschen ihrer Umwelt kommen. Doch nicht alle dabei aufgeworfenen Fragen lassen sich mit eindeutigen Fakten (Wissen, Tatsachen) abschließend beantworten. Diese offenbleibenden Fragen (die Sinnfragen) wecken das Philosophieren der Kinder, also ihr Weiterfragen nach den Sinngehalten und Tiefendimensionen dieser Phänomene (Müller & Schubert, 2011b, S. 18 f.; Müller, 2020b, S. 9). Für das Philosophieren mit Kindern ist es daher wichtig, sie zum Staunen zu führen, was immer auch eine Art der Irritation von bisherigen Annahmen und Sichtweisen darstellt. Die pädagogische Fachkraft stellt mit verschiedenen Methoden „Anlässe des Staunens“ (Müller & Schubert, 2011b, S. 18) her oder greift Beobachtungen von Kindern auf, als diese ins Staunen geraten sind. Der Lebensweltbezug ist dabei von großer Bedeutung, analog zu Klauer sollen keine abstrakten philosophischen Fragen thematisiert, sondern die ureigenen Fragen der Kinder aus ihrem Lebensvollzug für das philosophische Gespräch aufgegriffen werden (Müller & Schubert, 2011a, S. 26).

Die philosophischen Denkbewegungen der Kinder hat Müller (2020b, S. 10) in vier Stufen untergliedert:

- Stufe 1: Zum Hinterfragen anregen (Ist das immer so? Kann es auch anders sein?)
- Stufe 2: Begriffe klären (Was meint der Begriff X? Wie verhält sich X zu Y?)
- Stufe 3: Persönliche Wertungen erfragen, Empathie anregen (Wie fühlt es sich an?)
- Stufe 4: Gemeinsam über eigene Handlungsfolgen nachdenken.

„Ausgehend von einem Beispiel aus der kindlichen Lebenswirklichkeit umfasst eine philosophische Denkbewegung stets das Erproben eigener Gedanken und im Ergebnis eine Handlungsorientierung“ (Müller, 2020b, S. 10). Müller und Schubert haben aus der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften zu verschiedenen Nachhaltigkeitsthemen philosophische Gesprächsrunden mit Kindern dokumentiert. Am Beispiel eines Gespräches zum Thema

---

<sup>162</sup> Der Ansatz von Müller & Schubert ‚Ins Philosophieren hinein...‘ (2011a) wurde ab 2012 unter der Bezeichnung ‚Mit den Kleinen Großes denken‘ weitergeführt (Müller & Schubert, 2011b; Schubert, 2012a).

„Baum“ werden die vier Stufen einer Denkbewegung und die Aufgaben der Fachkraft erläutert. Den Kindern wird im Sitzkreis eine Bildkarte zu einem Baum präsentiert, in dessen Krone sich – wie die Kinder rasch bemerken – ein Baumhaus befindet<sup>163</sup>. Die Fachkraft bettet dieses Bild in eine Dilemma-Geschichte ein: Die Kinder werden gefragt, wer sie lieber sein würden, der Baum oder das Baumhaus, und warum? (Müller, 2020b, S. 11; Müller & Schubert, 2011a, S. 14 f.). Es wird ein Dilemma bewusst gemacht: Der Baum leidet vielleicht unter der Art und Weise der Befestigung des Baumhauses (Nägel, Seile?) und fühlt sich möglicherweise durch die im Baumhaus spielenden Kinder gestört. Die Kinder werden angehalten, moralische Entscheidungen zu treffen: „Bei der Arbeit mit Dilemma-Geschichten geht es um die philosophische Frage: Was soll ich tun? Welche Standpunkte nehme ich ein und wie begründe ich sie? Es geht um das Nachdenken über Widersprüche, um die möglichen Konsequenzen unseres Tuns und die innere Logik unserer Gedanken. Dilemma-Geschichten sind deshalb geeignet, eine philosophische Haltung zu fördern“ (Müller & Schubert, 2011a, S. 15).

Auf Stufe 1 sondieren die Kinder ihre Sichtweise, was sie lieber sein würden. Sie denken sich in die Situation ein, teilen ihre subjektiven Begründungen mit und spielen dabei Alternativen durch (Könnte es auch anders sein?). Zugleich liefern sie auf diesem Weg bereits Argumente für die Stufe 2 (Was bedeutet es, ein Baum zu sein? Ist ein Baum ein Lebewesen? Kann ein Baum fühlen? Kann man mit einem Baum befreundet sein?) und Stufe 3 (Spürt der Baum, wenn man ein Brett in seine Äste nagelt? Wie ergeht es den Tieren im Baum, wenn wir das Baumhaus bauen und oft darin spielen?). Die Gruppe kann in der letzten Phase (Stufe 4) dann besprechen, ob und ggf. welche Folgen sich aus ihrer Diskussion nun ergeben könnten. Dieses Gespräch muss ergebnisoffen sein, wichtig ist die Diskussion und Auslotung der philosophischen Tiefen dieses Themas, in dem es letztlich um das Verhältnis von Mensch und Natur geht: Darf man Natur für eigene Zwecke nutzen? Warum? Worauf sollten Menschen dabei achten und warum? Für die konkrete Lebenssituation in der KiTa und / oder zu Hause könnten Folgerungen gezogen werden (Wir befestigen das Baumhaus, ohne den Baum zu verletzen, d.h. keine Nägel oder Schrauben, sondern Seile verwenden oder das Baumhaus auf Pfählen bauen; Wir verzichten auf ein Baumhaus und richten uns stattdessen eine Hütte neben dem Baum ein...). Wie Müller betont: „Philosophieren beschränkt sich nicht darauf, die Welt verschieden zu interpretieren, sondern regt zum Handeln im Sinne von Veränderungen an – auch und gerade bei Kindern!“ (2020b, S. 11).

Auch zum BNE-Thema *Gerechtigkeit* haben Müller & Schubert Bildkarten als didaktisches Material zum PmK eingesetzt (aus Zauleck, 2002, S. 52 f.; vgl. auch Schubert, 2012a, S. 60 f.). Die Kinder sollten den neun Figuren der Abbildung (z. B. Braunbär, Hund, zwei Schneemänner, ein Kind) fünf Kekse so zuteilen, dass es „gerecht“ zugeht. Die Dialoge im Rahmen dieser Aufgabe spiegeln die philosophische Auseinandersetzung der Kinder mit Fragen der Gerechtigkeit wider, wobei zugehörige Aspekte wie Macht, Gleichheitsgrundsatz, unterschiedliche Bedürftigkeit, eigene Präferenzen in ihren Widersprüchen und Wechselbezügen beleuchtet werden. „In dem Gespräch werden unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen der Kinder sichtbar“ (Schubert, 2012, S. 61), wobei Kinder in den Begründungen auf Sympathie, Bedürftigkeit, Macht

---

<sup>163</sup> Dabei wurde in der Studie ein Baumhaus-Bild von Franz Zauleck (2002, S. 2-3) genutzt.

oder Willkür zurückgreifen. Das Philosophieren mit Kindern anhand von gerechtigkeits-thematischen Bildern (und Bilderbüchern) eröffnet den Weg zu einem Kernbereich der Nachhaltigkeit, nämlich der Generationen-, Gender- und globalen Gerechtigkeit (siehe Themenfächer, Bereich G: Gerechtigkeit und Solidarität). Müller und Schubert empfehlen für das Philosophieren mit Kindern den Einbezug unterschiedlicher Methoden und Techniken, wie Blitzlicht, Standbild, Gedankenexperimente, nicht-wertendes Vergleichen, beobachtendes Beschreiben, Spekulieren und das Denken in Widersprüchen und Gegensätzen (vgl. Schubert, 2012a, S. 63). Einen hohen Stellenwert haben dabei die sog. „Gedankenperlen“ (Müller & Schubert, 2011a, S. 10). Darunter verstehen Müller und Schubert „außergewöhnliche Gedanken der Kinder und philosophische Denkbewegungen, die in ihrer Antwort bereits eine neue Frage enthalten. Diese Gedankenperlen eignen sich in besonderer Weise, Gespräche fortzusetzen und zu vertiefen“ (2011a, S. 10).

Die Vertreter:innen der zwei beschriebenen Konzepte zum PmK betonen, dass das Philosophieren mit Kindern – je nach Vorerfahrungen der Kinder mit Gesprächsrunden – etwas Zeit benötigt, bis sich die Kinder und die Fachkraft in dem Setting sicher fühlen. Sie empfehlen, sich bzw. den Kindern keinen (Erfolgs-)Druck zu machen und mit Blick auf die Ergebnisoffenheit mit Gelassenheit in den Dialog zu gehen (Klauer, 2017, S. 116; Schubert, 2012a, S. 63).

### **Die Beziehung des Konzepts *Philosophieren mit Kindern* zu den BNE-Kriterien**

Die Verknüpfung des didaktischen Konzepts *Philosophieren mit Kindern* mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde vermutlich im Projekt Leuchtpol e.V. erstmals in größerem Umfang durch die Fachkräfte in den KiTas erprobt (Müller & Schubert, 2011a; Klauer, 2017, S. 114). Davor wurde die Methode des PmK in der Umweltbildung „mit Kindern bisher nur selten oder gar nicht angewendet (Klauer, 2017, S. 114). Befragt über die Nutzung der verschiedenen Impulse der Leuchtpol-Fortbildung gaben 19 Prozent der Teilnehmer:innen an, dass sie das „Philosophieren / Nachdenken mit Kindern“ in ihrem pädagogischen Alltag im Anschluss an die Fortbildung bereits umsetzen konnten (Stoltenberg et al., 2013, S. 220). Dies war nach dem Experimentieren / Forschen mit Kindern (37 Prozent) die zweithöchste Nennung aus insgesamt neun Auswahlkategorien der Fortbildungsbausteine. Darüber hinaus erbrachte die Nachbefragung, dass 70 Prozent der Teilnehmer:innen das „Philosophieren / Nachdenken mit Kindern“ als einen geeigneten Zugangsweg zum BNE-Themenfeld „Energie und Umwelt“ – dem Themenfeld des Leuchtpol-Projekts – halten (Stoltenberg et al., 2013, S. 221). Der Einbezug von Bildern und ansatzweise auch Bilderbüchern (z. B. Müller & Schubert, 2011a) wurde bereits aufgezeigt.

Auch im umweltethischen Ansatz *»Warum? - Darum!«* von Klauer (2017) wurde das PmK in Kombination mit weiteren Umweltbildungsaktivitäten (Experimentieren, Forschen, Entdeckungen in der Natur) als ein zentraler, didaktischer Baustein bewertet, der eine dialogische Vertiefung und Ergänzung der praktischen Umwelterfahrungen der Kinder ermöglicht hatte. Die intensive Verbindung zu den Gestaltungskompetenzen nach de Haan & Harenberg (2001, 2002) wurde dabei ausdrücklich herausgestellt (Klauer, 2017, S. 111). Auch hier hat sich der Einsatz von Bilderbüchern bewährt: Im Projekt *Warum? - Darum!* wurden für vier verschiedene Themen eigens Bilderbücher entwickelt, „kurze Geschichten, die als Broschüren von der

LaNU [Sächsischen Landesstiftung Natur und Umwelt; d. V.] in großen Auflagen veröffentlicht wurden“ (Klauer, 2017, S. 133).<sup>164</sup>

Auch unabhängig vom BNE-fokussierten Philosophieren werden Bilder und Bilderbücher aus didaktischen Gründen zum Philosophieren genutzt. In der Publikation von Zoller Morf (2010) ist der systematische Einbezug von Bilderbüchern sogar leitendes methodisches Prinzip über alle Themen (z. B. Identität, Gerechtigkeit, Wahrheit) hinweg. Viele Bilderbücher weisen ein anregendes Potential zum Philosophieren auf, deren Kopplung mit Themenfeldern der BNE zunehmend ins Licht gerückt wird. Exemplarisch dokumentiert dies der Sonderband „Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt“ der Zeitschrift *kjl&m* (Knobloch, 2011), worin Bilderbuchbeispiele in ihrem Beitrag zum Nachhaltigkeitsdiskurs ausgewiesen werden. Darin verdeutlicht z. B. Caroline Roeder am narrativen Bilderbuch *Königin Gisela* von Nikolaus Heidelberg (2007), wie dieses Werk als Parabel des Kolonialismus interpretiert werden kann (Roeder, 2011, S. 127). Und in seiner narratoästhetischen Beispielanalyse des Bilderbuchs *Das Haus in den Bäumen* von Ted Koser und Jon Klassen (2013) arbeitet Staiger die „bildgewordene Ökolyrik“ (Tabbert, 2013; Zit. nach Staiger, 2017, S. 241) heraus, welche die „metaphorische Lesart der Geschichte“ (Staiger, 2017, S. 241) nahelegt.

Die Eignung des Gesprächs- bzw. Interaktionsformats des PmK für die Bilderbuchbetrachtung unter BNE-Perspektive wird auch durch die Affinitätsanalyse der 12 BNE-Kriterien zum Konzept des PmK gestützt. Analog zum Vorgehen beim SST (siehe Kapitel 7.6.2.2) wurde auch für das PmK die Affinität der 12 BNE-Kriterien (Beta-Version des ABV) zu diesem Konzept analysiert. Zehn der zwölf Kriterien weisen eine mittlere bis hohe inhaltliche Beziehung zum PmK auf. Insbesondere die fünf BNE-Kriterien im Zentrum der Visualisierung (E3, B2, B3 B4 und H4) hängen mit der umweltethischen Fokussierung des PmK zu Nachhaltigkeitsthemen in hohem Maße zusammen (siehe Anhang R). Gerechtigkeitsfragen (E3) und die philosophische Grundfrage des Mensch-Natur-Verhältnisses (B4) erhalten eine zentrale Rolle in den philosophischen Dialogen der Kinder (Klauer 2017; Kindergarten heute spezial, 2020; Müller & Schubert, 2011a; 2011b; Müller, 2020, S. 45). Durch die Methode des Spekulierens und der Gedankenexperimente erhält das vorausschauende, zukunftsorientierte Denken (H4) eine zentrale Bedeutung. Das hypothetisierende Charakteristikum des Philosophierens spiegelt sich einer neueren Studie zufolge bis in die Ausdifferenzierung der grammatikalischen Strukturen bei Philosophie-erfahrenen Kinder wider: In der Untersuchung von Katrin Alt (2019) konnte gezeigt werden, dass sich bei Hamburger KiTa-Kindern im letzten Kindergartenjahr, „die über ein halbes Jahr mit Bilderbüchern zu philosophischen Fragen arbeiteten, komplexe sprachliche Fähigkeiten in zwei Bereichen entwickelten: in der Argumentationsfähigkeit (Nutzung von komplexen Konnektoren zur Einleitung von Nebensätzen) und im Gebrauch von hochwertigen Verbformen, wie die des Konjunktivs“ (Alt, 2020, S. 32). Zusammenfassend war „der Sprachinput der pädagogischen Fachkräfte in den philosophischen Gesprächen zu den Bilderbüchern

---

<sup>164</sup> Diese illustrierten Geschichten zu den Themen Energie und Gerechtigkeit, Konsum (Ernährung), Artenvielfalt (Achtsamkeit, am Beispiel Bienen), Müll und Schmutz (Verantwortung) werden kostenfrei unter der Servicestelle der LaNU bzw. der Projekt-Homepage angeboten (<https://www.lanu.de/de/Bilden/Projekte-Aktionen/Warum-Darum-Umweltethik-fuer-Kinder.html>). Auch die Handreichung für pädagogische Fachkräfte steht dort zur Verfügung (Projekt ‚Warum? – Darum! Umweltethik für Kinder‘ (Website-Auftritt)).



komplexer und anregender als in ihren dialogischen Bilderbuchbetrachtungen“ (Alt, 2020, S. 32). „Die Kinder der Versuchsgruppe [PmK] nutzten im philosophischen Gespräch etwa doppelt so viele Begriffsklärungen und Positionierungen sowie höherwertige Argumentationsstrukturen. [...] So kann der Schluss gezogen werden, dass philosophische Gespräche zum Gebrauch besonders komplexer morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten und damit zu einem bildungssprachlichen Sprachgebrauch beitragen“ (Alt, 2019, S. 140). Die Begründungen zu den Zuordnungen der weiteren BNE-Kriterien in den drei Abstufungen (Zentrum, mittlerer und äußerer Ring) und die für die Fortbildung verwendete Visualisierung finden sich im Anhang R).

### Zur praktischen Umsetzung des Philosophierens mit Kindern zu BNE-Bilderbüchern

Besonders interessant für die Konzeptualisierung der Fortbildung ist die Tatsache, dass in den dargelegten Ansätzen zum PmK – neben anderen Methoden – auch gezielt mit Bildern, Geschichten und teilweise auch mit Bilderbüchern gearbeitet wurde (Klauer, 2017, S. 128 f.; Müller & Schubert, 2011a, S. 8). Daher wurden diese beiden Konzepte für die Fortbildung ausgewählt und daraus ein integratives Konzept zur Arbeit mit BNE-spezifischen Bilderbüchern entwickelt.

Für das Zustandekommen philosophischer Bilderbuchgespräche bedarf es nach Klauer (2017) und Müller & Schubert (2011a; 2011b) der Herstellung einer geeigneten, äußeren und inneren Atmosphäre, um das Sich-Öffnen und Einlassen der Kinder für philosophische Fragen zu unterstützen (siehe Abbildung 31).<sup>165</sup>

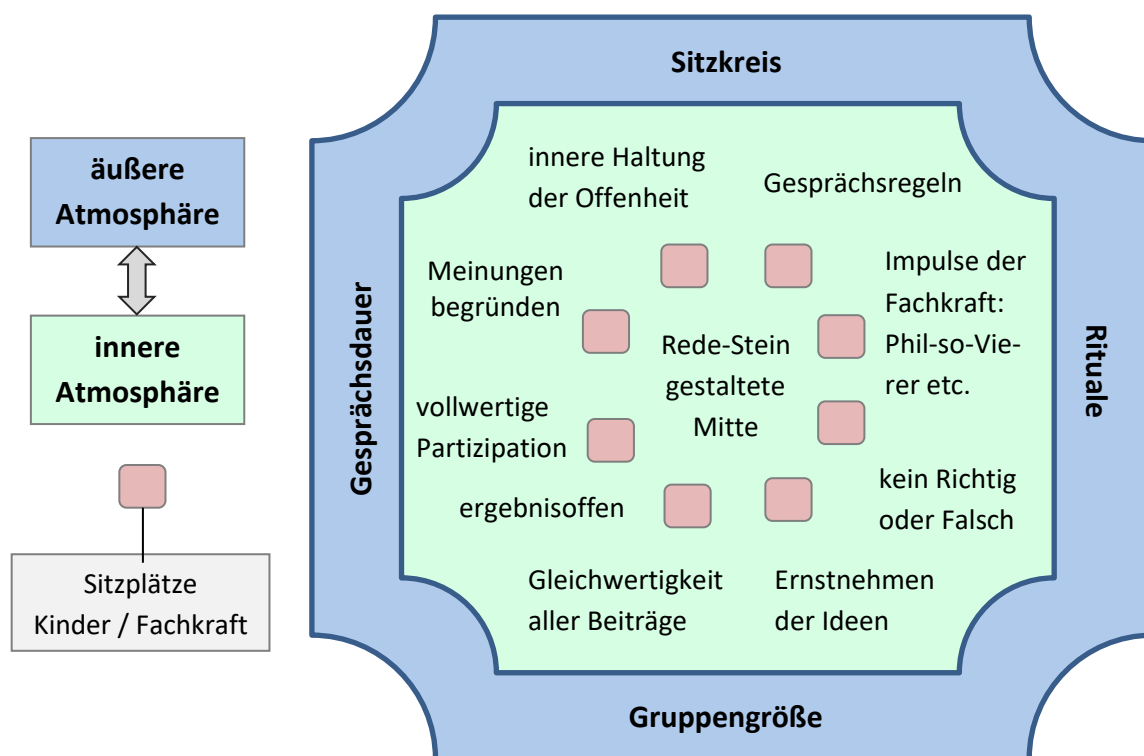


Abbildung 31: Merkmale der äußeren und inneren Atmosphäre beim Philosophieren mit Kindern

<sup>165</sup> Ähnliche didaktisch-methodische Anregungen finden sich z. B. in der Darstellung der Eberhard von Kuenheim Stiftung (2014, S. 27-41).

Wichtige Faktoren der **äußeren Atmosphäre** sind (nach Klauer, 2017, S. 119 f.):

- **Gruppengröße:** Bei zu kleinen Gruppen kommen der Austausch und das Diskutieren zu zögerlich in Gang. Auch die Konstellation der ausgewählten Kinder für die Gesprächsrunde spielt eine Rolle (Diskussionsfreudigkeit, sprachliche Ausdrucksfähigkeit etc.), was für die Festlegung der Kinderanzahl wichtig ist. Klauer empfiehlt eine Gruppengröße „von etwa acht bis zwölf, maximal 15 Kindern“ (2017, S. 119). Müller und Schubert berichten aus der KiTa-Praxis, dass PmK-Gespräche „mit bis zu 15 Kindern gut funktionieren können“ (2011a, S. 9).
- **Sitzkreis:** Er soll das gegenseitige Wahrnehmen für den Dialog unterstützen, zugleich ein Gemeinschaftserlebnis bieten. Störungen durch das Sitzen (z. B. Herumrutschen) sollten durch Sitzkissen und geeignete Nebensitzer vermieden werden (Klauer, 2017, S. 119).
- **Gesprächsdauer:** Hier ist ein Puffer einzuplanen, so dass bei intensivem Gesprächsverlauf nicht abgebrochen werden muss. Alternativ kann ein Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden (ebd., S. 119).
- **Rituale:** Das können bereits in der KiTa bzw. der jeweiligen Gruppe vertraute Rituale sein (Einstieg und Abschluss mit Gong, Redestein, Handfigur, Einstiegslied), oder es wird gemeinsam mit den Kindern (durch Wiederholungen) ein Ritual für die philosophischen Gesprächsrunden entwickelt (ebd., S. 120).

Weitere wichtige Faktoren für die Umsetzung des Philosophierens mit Kindern ist die Herstellung der **inneren Gesprächsatmosphäre** (nach Klauer, 2017, S. 120 ff.). Damit ist zum einen die innere Haltung der pädagogischen Fachkraft gemeint, also das Sich-Einlassen und Öffnen für die Ideen und Beiträge der Kinder. Zudem soll jeder Teilnehmende im „Denkerkreis“ (Klauer, 2017, S. 118) das Gefühl vermittelt bekommen, „dass seine Meinung gleich viel wert und er selbst prinzipiell genauso als Gesprächspartner anerkannt ist wie seine Gegenüber. Jedes Kind muss sich mit seinen Äußerungen, Gefühlen und Diskussionsbeiträgen daher gerade auch von den Erwachsenen zutiefst ernst genommen fühlen“ (Klauer, 2017, S. 120 f.). Bewertende Kommentare, gar ein Richtig oder Falsch zu Äußerungen sind daher fehl am Platz (Schubert, 2020, S. 55). Die pädagogische Fachkraft muss sich so weit als möglich zurücknehmen und „die eigene Meinung keinesfalls über die von anderen stellen“ (Klauer, 2017, S. 121), also das Prinzip einer echten, ernstgemeinten Partizipation beachten. Gesprächsregeln sind für den Austausch wichtig. Oft sind diese bereits aus anderen Gesprächsformaten den Kindern bekannt, wie z. B. sich ausreden lassen, niemanden auslachen, allen das Recht zum Fragen stellen einräumen und dies z. B. mittels Erzählstein- / Redestein-Vorgehen unterstützen. Für philosophische Gespräche ist zudem wichtig, die eigene Meinung zu begründen, damit die anderen Kinder die Aussagen besser verstehen können (Klauer, 2017, S. 121). Eine weitere Aufgabe der Fachkraft ist es, zu weit wegführende Erzählungen von Kindern behutsam wieder zum eigentlichen Thema zurückzuleiten. Für die philosophischen Gesprächsrunden im Sinne eines gezielten Angebotes bereitet die Fachkraft passende Impulse vor (vgl. Philo-so-Vierer- Merksatz: Wie immer muss ich), jedoch nicht um den Gesprächsverlauf schon im Vorfeld festzulegen, sondern um für passende Anstöße in sich entfaltenden Dialog der Kinder vorbereitet zu sein. Für noch wenig geübte Kinder bieten sich anfangs Erzählfragen an, damit das Gespräch

in Gang kommen kann. Daran können dann philosophische Vertiefungen angeknüpft werden. Auf die Ergebnisoffenheit der Philosophier-Runden wurde bereits hingewiesen. Dabei bedeutet Ergebnisoffenheit keine Ergebnislosigkeit (Klauer, 2017, S. 123). Dennoch ist es wichtig, in Richtung Gesprächsende zu überlegen, welche Konsequenzen die Kinder nun für sich aus dem Austausch in der Gruppe ziehen könnten (Schritt 4 des Philo-so-Vierers). Dies soll von den Kindern selbst ausgehen und mit ihren eigenen Möglichkeiten umsetzbar sein (ohne Druck auszuüben; vgl. Überwältigungsverbot, Autonomiegebot). „Bilderbücher sollten weder offen noch verdeckt moralisieren, um Kinder nicht tendenziös zu beeinflussen, sondern um sie in der eigenen Meinungsfindung zu unterstützen“ (Alt, 2020, S. 34).

### **Varianten des Einbezugs von Bilderbüchern zum Philosophieren mit Kindern**

Klauer (2017, S. 130) und Antje Damm (Grehl, 2020, S. 37 f.) machen auf verschiedene Vorgehensweisen der Bilderbuchnutzung aufmerksam. Da sich ein längeres philosophisches Gespräch mit Kindern (ca. 30 min.) nicht zugleich mit einer intensiven dialogischen Bilderbuchbetrachtung (30-40 min.) vereinbaren lässt, bei der auch noch der Inhalt des Buches *erstmalig* mit den Kindern dialogisch erschlossen werden soll, ist es für die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte wichtig, methodische Varianten zu erhalten. Aus den Vorschlägen der Literatur ergeben sich unter der Prämisse, dass die Zielgruppe das Bilderbuch noch nicht kennt, folgende praktische Möglichkeiten:

- **Variante 1:** Das Bilderbuch wird im Vorfeld der Philosophier-Runde (ca. 1-3 Tage davor) bereits mit der Zielgruppe betrachtet, die Kinder kennen also den Inhalt. Die Fachkraft hat potenziell philosophische Fragen / Zugangsmöglichkeiten festgehalten oder geeignete Seiten ausgewählt, mit denen sie ins philosophische Gespräch einsteigen kann. Im weiteren Verlauf kann sie bedarfsweise weitere Seiten hinzuziehen.
- **Variante 2:** Die Fachkraft steigt direkt mit dem Bilderbuch ins Philosophieren mit den Kindern ein. Dabei überlegt sie sich im Vorfeld, wo sich philosophische Vertiefungen ergeben bzw. durch Impulse angeregt werden könnten. Sie beginnt wie bei einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung am Anfang der Geschichte und wechselt bei passender Gelegenheit auf die philosophierende Ebene. Um den philosophischen Prozess nicht auszubremsen, löst sie sich vom Anspruch, das Bilderbuch als Ganzes zu bewältigen. Sie könnte z. B. nach einem Drittel oder Viertel des Buches die Runde gemeinsam beenden und später daran weiterarbeiten.
- **Variante 3:** Die Fachkraft beginnt die Gesprächsrunde, indem sie den Inhalt des Bilderbuches in zusammenfassender Weise erzählt (aus Zeitgründen nicht dialogisch erarbeitend). Mit exemplarischen Bildern, den Hauptfiguren und zentralen Elementen der Handlung bekommen die Kindern so weit Einblick, dass das Wesentliche klar wird, woraufhin die eigentliche Philosophier-Runde einsetzen kann.
- **Variante 4:** Im Vorfeld wählt die pädagogische Fachkraft einen Teil der Geschichte aus, erzählt diesen mit den dazu passenden Bildern (nicht dialogisch) und beginnt von dort aus den philosophischen Dialog mit den Kindern. Sie setzt sich nicht den Anspruch, das Buch bzw. die Geschichte als Ganzes zu bearbeiten, sondern eben nur die ausgewählten Passagen. Variante 4 ist eine Mischform aus den Varianten 2 und 3 (Erzählen / Auswahl treffen) und eignet sich für manche Bilderbücher besonders gut.

In der Fortbildung wurden die Fachkräfte darauf hingewiesen, sich in Abhängigkeit des ausgewählten Bilderbuches die ihnen passend erscheinende Variante auszuwählen.<sup>166</sup>

### Die vier Schritte bei Gesprächsrunden zum Philosophieren mit Kindern

Für die Praktikabilitätsstudie wurde aus den Konzepten zum PmK von Müller (2020), Müller & Schubert (2011a; 2011b) und Klauer (2017), die in vielerlei Hinsicht Überschneidungen aufweisen, ein integratives Prozessmodell zum Ablauf eines philosophierenden Gespräches mit Kindern im Zuge der BNE-fokussierten Bilderbuchnutzung entwickelt. In Tabelle 36 werden die vier Schritte des Vorgehens erläutert und mit exemplarischen Methoden aus Klauer (2017), Müller (2020a), Müller & Schubert (2011a) und Schubert (2012a) verknüpft, die im Rahmen eines philosophischen Gesprächskreises zur Stärkung der Handlungsorientierung zum Einsatz kommen können. Die Schritte korrespondieren den Dimensionen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (Schreiber & Siege, 2016): Schritte 1 und 2 dem *Erkennen*, Schritt 3 dem *Bewerten* und Schritt 4 dem *Handeln*. Im Fortbildungsmanuskript wurden diese Bezüge anhand der drei Farben entsprechend den Farben der BNE-Kriterienkärtchen akzentuiert. Schlüsselwörter zum Philo-so-Vierer (Klauer, 2017) wurden hervorgehoben.

Tabelle 36:

Typische Schritte innerhalb einer bilderbuchbezogenen philosophischen Gesprächsrunde mit Kindern

Schritte	Erläuterung	Mögliche Methoden
<b>(1)</b> Das <u>Stauen</u> der Kinder aufgreifen, ihre <u>Fragen</u> sammeln oder ihnen Fragen stellen, Irritation hervorrufen	Je nachdem, ob die Fragen von den Kindern selbst kommen (z. B. dokumentiert durch Beobachtungen) oder ob die Fachkraft selbst Impulsfragen zum Buch eingibt, können erste <u>Irritationen</u> angestoßen und Erklärungs- und Diskussionswünsche geweckt werden. Eine <u>Sinn-Frage</u> steht im Zentrum (keine reine Wissensfrage). Falls der Prozess stockt: <u>Erzählimpuls</u> geben und von dort aus philosophische Aspekte aufgreifen.	- Blitzlicht zu einem Bild / einem Begriff der Runde - Objekt in Kreis legen - Dinge sortieren oder einschätzen lassen - Beschreiben lassen (Beschreibt das! Genauer!) <b>Wie</b> ist das? - Beobachtendes Beschreiben
<b>(2)</b> Gemeinsam <u>Weiterfragen</u> und dabei <u>Vorstellungen / Begriffe klären</u> (Was bedeutet das? Ist das <b>immer</b> so?)	Die Vorstellungen der Kinder zum Thema / Begriff (z. B. Gerechtigkeit, Freundschaft, Verantwortung, Zukunft, Natur/-schutz) können sich <u>trotz gleichen Wortgebrauchs stark unterscheiden</u> . Durch Weiterfragen, was die Kinder mit den Begriffen meinen, was sie darunter verstehen, treten <u>Differenzierungen</u> und <u>persönliche Begriffsverständnisse</u> zutage. Zugleich bekommen die Kinder anhand der anderen Vorstellungen (muss es <b>immer</b> so sein?) einen Vergleichshorizont.	- Nicht-wertendes Vergleichen-Lassen - Beispiele erzählen lassen, Erfahrungen einbeziehen - Nach Ausnahmen fragen - Gegenteil / Gegensatz suchen - Kopfstand-Methode - Spekulieren, wie könnte es weitergehen?

<sup>166</sup> Manche Bilderbücher (z. B. einige der textfreien oder Sachbilderbücher) erzählen keine durchgängige Geschichte, sondern überlassen es den Rezipienten, selbst eine Geschichte oder einen selbst gewählten Rezeptionsvorgang herzustellen. Hier ist eine entsprechenden Adaption der o.g. vier Varianten vorzunehmen.

<p><b>(3)</b> Zum <u>Hinterfragen</u> und <u>Perspektivwechsel</u> anregen, persönliche <u>Wertungen</u> bewusstmachen</p>	<p>Hier sollen die persönlichen Wertsetzungen bewusst gemacht und die Augen für andere Perspektiven auf das Thema geöffnet werden. Wie sehen es Menschen aus anderen Ländern (Globaler Norden bzw. Süden), des anderen Geschlechts oder anderer kultureller Hintergründe? Warum treten hier neue Vorstellungen und andere Präferenzen auf? Welche Motive, Bedürfnisse, ‚Rechte‘ der anderen spielen dabei eine Rolle? <b>Muss</b> es so sein, wie es ist? Könnte es auch anders sein (und wie)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Standbild zu eigenen und fremden Perspektiven und Bewertungen</li> <li>- Positionierungen (z. B. zwischen Extrempolen aufstellen, Eckenmethode)</li> <li>- Empathie-Übungen</li> <li>- Rollenspiele</li> </ul>
<p><b>(4)</b> <u>Folgerungen</u> für das eigene, zukünftige <u>Handeln</u> überlegen</p>	<p>Möglichkeiten des Handelns werden gesammelt und in ihren möglichen Auswirkungen (Vorteile, Nachteile, Langzeitfolgen) diskutiert. Auch hier werden die Folgen für einen selbst <u>und</u> für Andere in den Blick genommen. Ideen für Aktivitäten zum Umgang mit einer Fragestellung, einem Problem werden gesammelt. Im Kontext der BNE-Thematik des Bilderbuches werden Handlungsoptionen entwickelt: „Was kann oder sollte <b>ich</b> selbst tun?“ (Klauer, 2017, S. 126; Hervorh. d. Verf.)</p>	<p><u>Gedankenexperimente</u>, Möglichkeiten <u>andenken</u> <u>Visionen entwerfen</u> <u>Konkrete Maßnahmen</u> vereinbaren, einen <u>Plan</u> machen, ggf. <u>Kooperationspartner</u> ansprechen</p>

Die Gegenüberstellung in Abbildung 32 zeigt wesentliche Unterschiede zwischen dem Philosophieren mit Kindern und einem Sachgespräch über ein bestimmtes Thema auf<sup>167</sup>. Klauer spricht von „philosophischen Denkerkreisen“ im Kontrast zu „fachlichen Austauschrunden“ (2017, S. 122). Beide Gesprächsformen haben innerhalb der pädagogischen Arbeit ihre Berechtigung. Wichtig ist, die jeweilige Zielrichtung und dahinter liegende Grundhaltung zu unterscheiden. Auch innerhalb einer Bilderbuchbetrachtung kommen beide Gesprächsformen zur Anwendung. Beim PmK können zwar im Dialog mit den Kindern klärende Sachinformationen gegeben werden, falls dies für das Weiterkommen des Dialogs nötig ist. Doch sollen diese faktenbasierten Dialogsequenzen nicht dominieren, um den philosophischen, an Sinnfragen orientierten Kern des Gesprächs aufrecht zu erhalten.



Abbildung 32: Abgrenzung philosophisch orientierter Gesprächsrunden zu thematischen Sachgesprächen (Literaturbelege siehe Text)

<sup>167</sup> Mit der Gegenüberstellung sollte eine analoge didaktische Kontrastierung wie beim Vergleich SST vs. Direkt Teaching erfolgen, um die Begriffsschärfung der pädagogischen Fachkräfte zu unterstützen.

Gerade auch hochwertige Bilderbücher zeichnen sich durch „Mehrdeutigkeiten in den Dialogen und zwischen Bild und Text“ (Alt, 2020, S. 34) aus, so dass verschiedene Auslegungen des Schrift-/Bildtext-Geflechts viel Raum für philosophische Auslotung gibt. Die sog. ‚Leerstellen‘ (siehe narratoästhetische Bilderbuchanalyse in Kapitel 3.2.4.2), „die ergebnisoffen sind und uns zum eigenständigen Nachdenken einladen“ (Alt, 2020, S. 34) bieten weitere Türöffner für das philosophische Gespräch.

Eine Zusammenstellung der 10 Facetten zur BNE-Vertiefung und den Rollen beim PmK zeigt Tabelle 37. Auf die Rollenbeschreibung vom PmK wird im Fortbildungsmanuskript (Modul 6.3) noch ausführlicher eingegangen.

Tabelle 37:

Zusammenstellung der Ansatzpunkte zum Philosophieren mit Kindern (PmK) für eine BNE-bezogene Bilderbuchbetrachtung

<b>10 Facetten zur BNE-Vertiefung mittels Philosophieren mit Kindern (Aspekte der inneren Atmosphäre)</b>  (Klauer, 2017, S. 120 ff.; Müller, 2020; Schubert, 2020)	<b>5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption beim PmK</b> (Kruse et al., 2013; Adaption nach eigener Zusammenstellung für den BNE-Kontext zum Philosophieren )	<b>6 Rollen beim Philosophieren mit Kindern</b>  (nach Müller & Schubert, 2011a; Klauer, 2017)
<p><i>Umsetzung der vier Schritte einer philosophischen Gesprächsrunde:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ (1) Das <u>Staunen</u> der Kinder aufgreifen, ihre <u>Fragen</u> sammeln oder ihnen Fragen stellen</li> <li>○ (2) Gemeinsam <u>Weiterfragen</u> und dabei <u>Vorstellungen / Begriffe klären</u> (Was bedeutet das ...? Ist das immer so?)</li> <li>○ (3) Zum <u>Hinterfragen</u> und <u>Perspektivwechsel</u> anregen, persönliche <u>Wertungen</u> bewusstmachen</li> <li>○ (4) <u>Folgerungen</u> für das eigene, zukünftige <u>Handeln</u> überlegen</li> </ul> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Die geäußerten <u>Meinungen</u> der Kinder <u>begründen</u> lassen</li> <li>○ Vollwertige <u>Partizipation ermöglichen</u>: Jeder trägt zur Runde bei, die vereinbarten Gesprächsregeln sichern einen <u>respektvollen Umgang</u> mit den Aussagen der Kinder</li> <li>○ <u>kein Richtig oder Falsch</u>, Prinzip der <u>Gleichwertigkeit</u> der Beiträge</li> <li>○ Durch <u>Fragen und Irritationen</u> alternative Sichtweisen zur Diskussion bringen und zu Perspektivwechseln anregen</li> <li>○ Mögliche <u>Stockungen</u> im Gespräch wegen Wissenslücken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Gestaltung des Gesprächs-Settings</u> (<b>äußere Atmosphäre</b>, vgl. Abbildung 31: Sitzkreis, Vorbereitung, Ritual, Wohlfühl-Atmosphäre)</li> <li>○ <u>Dialogizität der philosophisch vertiefenden Bilderbuchbetrachtung</u> (Fachkraft strahlt <u>Offenheit</u> für Dialog und echtes Interesse an den Beiträgen der Kinder aus. Sie gibt diesen Beiträgen genug Raum <b>(innere Atmosphäre)</b>)</li> <li>○ <u>Imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme</u> (Stimm- und Ausdrucksverhalten akzentuiert einsetzen, zentrale Figuren herausheben)</li> <li>○ <u>Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene</u> (Zeit lassen, die Bilder genau zu betrachten, damit sie ihr narratives und ästhetisches Potenzial entfalten können.)</li> <li>○ <u>Anregung für die Verbindungen Bild- und Textebene</u> (intermodaler Aspekt: Was erzählt der Text, was die Bilder, wie ist das Verhältnis zueinander?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Gastgeber:in</b> und sicherer Ruhepol (äußere und innere Gesprächsatmosphäre herstellen)</li> <li>○ <b>Gesprächsleiter:in</b> Gespräch leiten und Beteiligung aller Kinder ermöglichen, roten Faden bzw. das Thema im Fokus behalten.</li> <li>○ <b>Impulsgeber:in</b> im Gespräch (Vergleichsimpulse, Methoden einsetzen wie Blitzlicht, Standbild, Gedankenexperiment u.a.)</li> <li>○ <b>Hebamme</b> (Mäeutik): Die in den Köpfen der Kinder schlummernden Ideen aktivieren und ans Tageslicht kommen lassen.</li> <li>○ <b>Provokateur:in</b>: Zum Staunen anregen, über Irritationen Widersprüche erkennbar machen.</li> <li>○ <b>Reflektierende Praktiker:in</b>: Im Prozess und nach dem Gespräch den Verlauf beobachten, analysieren und das eigene Handeln entsprechend anpassen.</li> </ul>

<p>durch <u>erforderliche</u> (dosierte) <u>Sachinformationen überwinden</u>, abflauende Beteiligung durch <u>Erzählimpulse</u> (Ich-Beteiligung) neu entfachen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Ergebnisoffenheit</u> als Prinzip</li> </ul>		
--	--	--

*Anmerkungen.* Die 10 Facetten zur BNE-bezogenen Vertiefung mittels PmK ist eine integrative Zusammenstellung und Clusterbildung für den BNE-Kontext durch d. Verf. unter Einbezug der Konzepte von Klauer (2017), Müller (2020a; 2020b), Müller & Schubert (2011a) und Schubert (2012a).

Wie beim SST wurde auch für das PmK eine didaktische Fokussierung auf die dialogische Bilderbuchbetrachtung durch den Einbezug der fünf Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption nach Kruse, Gabriel und Faust (2013, S. 222) vorgenommen und mutatis mutandis auf das PmK spezifiziert (Tabelle 37, mittlere Spalte). In der Fortbildung wurde die praktische Umsetzung des PmK anhand eines Dialogbeispiels mit einer Kindergruppe zum Bilderbuch von Andrea Reitmeyer: *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* aufgezeigt. Die Teilnehmenden haben das Werk im Kontext der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse (Modul 3) und als Übungsbeispiel zum ABV (Modul 4 und 5 / Trainingsvideo 5.4) kennengelernt. Das kommentierte Dialogbeispiel findet sich im Anhang R). Analog zum Vorgehen beim SST erhielten die pädagogischen Fachkräfte Hinweise zur Umsetzung des PmK, zur Gestaltung des Settings und den BNE-bezogenen Zielsetzungen des Angebotes, um eine vergleichbare Durchführungsform zu begünstigen. Im Anschluss an das Dialogbeispiel wurde den pädagogischen Fachkräften eine schematische Darstellung zum Gesprächsverlaufs präsentiert, damit sie aus der Detailperspektive heraustreten und die philosophischen Vertiefungsmöglichkeiten in den verschiedenen Phasen abschließend vergegenwärtigen können (siehe Anhang R).



Abbildung 33: Andrea Reitmeyer: *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* (2018) (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH)

#### 7.6.2.4 Anschlussaktivitäten nach Bilderbuchbetrachtungen

In der elementarpädagogischen Praxis sind geplante dialogische Bilderbuchbetrachtungen oft in einen größeren Sinn- und Handlungszusammenhang eingebettet (z. B. Projektarbeit) oder werden neben anderen, z. B. spielerischen oder bewegungsbetonten Zugangsformen, als kommunikationsakzentuierende Bearbeitungsform zur inhaltlichen Auseinandersetzung einbezogen. Die Bilderbuchbetrachtung kann auch der Auftakt eines längeren Prozesses inhaltlicher Arbeit sein. Dabei können auf die Bilderbuchbetrachtung unterschiedliche, mit dem Buchinhalt assoziierte Aktivitäten folgen. Solche „Anschlussaktivitäten (z. B. in Form von Rollenspiel, Rätsel, weiterführende Gespräche) bieten Möglichkeiten dazu, die Wirkungen des Dialogischen Lesens zu vertiefen“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 33). Je nach Zielrichtungen können dabei unterschiedliche Schwerpunkte der Förderung anvisiert werden: Während im Fortbildungskonzept *Mit Kindern im Gespräch* die sprachlich-kommunikativen Ziele bzw. die literacy-Förderung anhand alltagsintegrierter Sprachbildung im Fokus stehen (ebd., S. 10, 33,

39), wobei sich Rollenspiele und Gespräche in Alltagssituationen (Mahlzeiten, Pflegesituationen etc. ) und die sprachliche Förderung bei gezielten Aktivitäten (ebd., S. 36) dafür als Anschlussaktivitäten besonders gut eignen, stellen stärker kreativ-ästhetische und handlungsorientierte Konzepte Aktivitäten des künstlerischen Gestaltens (Malen, Zeichnen, Basteln und Werken / plastisches Gestalten mit Knete oder Ton) als „kreative Umsetzung von Texten“ (Kranz, 2019, S. 22) in den Vordergrund, wobei die Förderung der kindlichen Dialogfähigkeit begleitend integriert wird.

Hering beschreibt ein Bündel von Aktivitäten, die zur Stärkung der narrativen Kompetenzen von Kindern beitragen können. Beispiele für Anschlussaktivitäten zur „Erzählförderung“ (Hering, 2018, S. 185) sind „Ritualisiertes Arbeiten und Erzählen im Stuhlkreis“ (ebd., S. 185) oder „mit Erzählkarten“ (ebd., S. 187) und „Handelndes Mit-Lesen“ (ebd., S. 194), bei dem die Kinder beim erneuten Lesen des Bilderbuchs die Bewegungen der Figuren nachspielen („Bewegungsimpulse“ nach Kranz, 2019, S. 21) und zu sprachlichen Kreationen angeregt werden (z. B. Reime bilden, Elfchen verfassen; ebd., S. 196 ff.). Ergänzend zur „Anschlusskommunikation“ (Kranz, 2019, S. 20) zum Bilderbuch bieten sich somit für die pädagogischen Fachkräfte ein breites Spektrum an Möglichkeiten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an. Dies „ermöglicht Kindern mit ganz unterschiedlichen Interessen, sich nachhaltig, also ggf. auch über die konkrete Vorlesesituation hinaus, mit einem Thema auseinanderzusetzen“ (Kranz, 2019, S. 22). Dabei hängt die Wahl der Methoden auch von den Buchinhalten und der Buchform ab. Bei Sachbilderbüchern kann z. B. auch über das praktische Erkunden, Erforschen und Experimentieren im Naturraum der KiTa eine Weiterführung umgesetzt werden, wobei auch medienpädagogische Aspekte über die multimediale bzw. digitale Dokumentation von Naturphänomenen einbezogen werden können (Kranz, 2019, S. 22).

Im Bereich C der Forschungsfragen (siehe Tabelle 27) wird unter Fo\_C3.2 nach Impulsen aus der Fortbildung gefragt, die zur Optimierung der Instrumente und Materialien für die frühpädagogische Praxis hilfreich sein könnten. Hierbei können auch die Reaktionen der Kinder einbezogen werden, unter der Annahme, dass es Nachwirkungen aus der Beschäftigung der Kinder mit den Inhalten der Bilderbuchbetrachtung in ihren weiteren Handlungsvollzügen in der KiTa geben könnte. Dabei könnten in indirekter Weise auch Hinweise zum ABV (z. B. Welche Themenfelder sprechen die Kinder mehr oder weniger an?) oder zu den didaktischen Angeboten (SST oder PmK) gefunden werden.

Die pädagogischen Fachkräfte erhielten im Rahmen der Fortbildung die Aufgabe, im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung die Kinder über zwei Wochen hinweg im Alltag zu beobachten, ob bzw. inwiefern dabei Bezüge zum Bilderbuch zu erkennen waren. Zudem erhielten sie einen Überblick zu möglichen Anschlussaktivitäten, die aus der praxisbezogenen Fachliteratur zusammengestellt wurden (Albers, 2015, S. 81-85; Becker & Eder, 2014, S. 150-179; Hering, 2018, S. 204-230; Klauer, 2017, S. 130-197; vgl. Fortbildungsmanuskript Modul 7)<sup>168</sup>. Dabei

---

<sup>168</sup> Um die Fachkräfte bei der unabhängig vorzunehmenden Bilderbuchanalyse und -beurteilung nicht durch Empfehlungslisten zu Bilderbüchern zu beeinflussen, wurde im Fortbildungsmanuskript nicht auf die „Praxistipps und Vermittlungsmethoden zu den Büchern des Deutschen Jugendliteraturpreises“ hingewiesen, die vom Arbeitskreis für Jugendliteratur München in Seminarform seit mehr als einem Jahrzehnt angeboten und in den Broschüren zum DJLitP beworben werden (z. B. NomDJLitP 2021, S. 79). Auch weitere, mit dem Bilderbuch-Untersuchungsset verknüpfbare Umsetzungsmöglichkeiten



wurde der Hinweis gegeben, dass die Initiative für eine konkrete Anschlussaktivität sowohl von den Kindern als auch von der Fachkraft ausgehen kann. Eine Vorgabe dazu gab es allerdings nicht, um keinen Aktionismus oder Handlungsdruck zu befördern. Zudem wurde die Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder an Anschlussaktivitäten betont, um deren intrinsische Motivation sicher zu stellen. In Anhang R) finden sich exemplarische Ideen für Anschlussaktivitäten (aus dem Fortbildungsmanuskript Modul 7). Die Dokumentationsform zu Anschlussaktivitäten und Alltagsbeobachtungen wird in Kapitel 7.7.3 genauer aufgezeigt.

### **7.6.3 Konzeptualisierung digitaler Fortbildungsmodule**

Bei der Entwicklung der online-basierten Fortbildungsmodule wurden die in Kapitel 6.2.1 und 6.2.2 dargelegten wissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Prämissen der Konzepterstellung (z. B. Wissenschaftsbasierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Subjektorientierung, Outcome-Orientierung) beachtet. Relevante Leitlinien lerntheoretischer Positionen im Kontext eines ko-konstruktivistisch geprägten, kompetenzorientierten Bildungsverständnisses in der Erwachsenenbildung (z. B. Lernen im Prozess der Arbeit, biografisches und transformatorisches Lernen) wurden dabei aufgezeigt und anhand von exemplarischen Umsetzungen vor dem Hintergrund des Situierens (Authentische Situationen, Mehrperspektivität, kognitive Aktivierung, kooperatives Lernen und videobasierte Reflexionen) konkretisiert. Eine besondere Herausforderung der Fortbildungsentwicklung war die Ausbalancierung der Umfänge von theoretischem Input und praktischen Aufgaben unter Beachtung der zugrundeliegenden Forschungsfragen der Praktikabilitätsstudie und den zeitlichen Bearbeitungsressourcen der Teilnehmenden in der berufsbegleitenden Fortbildung (König & Buschle, 2020), wobei die Orientierung an ähnlich gelagerten Fortbildungskonzepten (Kammermeyer et al., 2019; Kappeler Suter et al., 2017a) aufgezeigt wurde.

Ein Überblick zu den sieben Online-Modulen der Fortbildung findet sich in Anhang R). Die Modulgliederung entspricht der Ordnerstruktur auf der Plattform bwSync&Share. Dabei wurde auf ein stringentes Nummerierungs- und Ordnungssystem aller modulbezogenen Inhalte bzw. Dateien geachtet, um Reibungsverluste in der Online-Bearbeitung zu minimieren. In Tabelle 38 findet sich eine Zusammenstellung der Aufgaben in den jeweiligen Modulen und der jeweils veranschlagte (geschätzte) Zeitbedarf, was in dieser Form auch den Teilnehmenden als Orientierungshilfe zur Verfügung gestellt wurde.

Innerhalb der Module wurde auf einen möglichst einheitlichen Aufbau geachtet (z. B. Modultitel, Modulinhalte, Literaturliste und fakult. Vertiefungsmaterial) und bei der Textgestaltung wurde ein einheitliches Layout (Schriftarten und -farben, Icons als visuelle Anker etc.) verwendet. Querverweise auf weitere Dateien der Plattform (Texte, Bilddateien, Filmclips, Weblinks) wurden mittels Kopie der Dateipfade einbezogen, um die Auffindbarkeit sicher zu stellen.

---

wurden bewusst zurückgehalten, z. B. die vom Bundesverband Leseförderung dokumentierten Anregungen aus der Empfehlungsliste *Books for future* (z. B. zum Buch *Lass mich frei!* von Patrick George; siehe BVL 2020b, 2020e, 2020f, 2020g).

Tabelle 38:

Übersicht zu Inhalten und Aufgaben der Fortbildung (mit Zeitbedarfsschätzung)

Inhalte / Aufgaben	Modul (Zeitschätzung)
<p>A) <b>Grundlagen / Einarbeitung und fachliche Vertiefung</b> in Modulen (Voraussetzung für die praktische Durchführung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ BNE-Grundlagen</li> <li>○ BNE-Konzepte für die Kita</li> <li>○ Grundlagen der Bilderbuch-Analyse und Forschungsbefunde zur Bilderbuch-Rezeption</li> <li>○ BNE-Themenfächer und Analyseverfahren</li> <li>○ Trainingsdemos zur BNE-Bilderbuchbeurteilung</li> </ul>	<p>ca. 7 Stunden gesamt</p> <p><a href="#">Modul 1</a> <a href="#">Modul 2</a> <a href="#">Modul 3</a></p> <p><a href="#">Modul 4</a> <a href="#">Modul 5</a> (hierfür etwas mehr Zeit einplanen)</p>
B) Durchführung einer <b>Übungs-Beurteilung</b> für ein Bilderbuch (praktische Umsetzung aus den Modulen und Videos)	ca. 1.5 Stunden
C) Angebot für eine <b>Webkonferenz</b> für entstandene Fragen (insbesondere für die Auswertung der Übungs-Beurteilung)	Termine siehe Datei auf Server (ca. 30 min.)
D) Individuelle <b>Durchführung von zwei „Test-Bilderbuch“-Beurteilungen</b> (nach dem Training und der Übung) mit Ausfüllen des <b>Analyse-bogens</b> (wird per Post zurückgesendet)	ca. 2 Stunden
E) Weitere Einarbeitung für den praktischen Teil: <b>Didaktische Konzepte</b> für die Bilderbuchbetrachtung, speziell für Bilderbücher zur BNE	ca. 2 Stunden <a href="#">Modul 6</a>
F) <b>Praktische Durchführung von Bilderbuchbetrachtungen mit einer Kleingruppe</b> von Kindern in der KiTa. Videographie durch den Tandempartner für das anschließende Feedback-Gespräch (Video-Stimulated-Recall) <b>Dokumentation</b> von möglichen Anschluss-Angeboten zum gewählten Bilderbuch (z. B. Spiele, Aktionen, Angebote...) <b>Auswertungsbogen</b> (mit Rücksendung an d. Verf.)	<a href="#">Modul 7</a> pro TandempartnerIn ca. 5-6 Std.
G) Fragebogen (anonymisiert) zum Abschluss der Studie	max. 1 Std.
<b>Summe</b> (im Zeitraum von ca. 3 bis 4 Monaten insgesamt, je nach Zeiteinteilung der Tandems)	21-22 Stunden

Bei der Modulerstellung fand in ausgewählten Teilen eine Kooperation mit Hannah Fuchs (2021) im Rahmen ihrer Bachelorarbeit an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg statt, die als Begleitstudie zur Praktikabilitätsstudie konzipiert war. Sie übernahm in Modul 2 die Beschreibung der BNE-Konzepte KITA21, Haus der kleinen Forscher und der Praxishefte *Zukunft leben – Welt gestalten*. Bei Modul 6 unterstützte sie die Erarbeitung des Informationstextes zum SST (Kap. 6.1: Vorstellung des didaktischen Konzepts). Zudem wirkte sie bei einem Teil der Fortbildungsvideos mit: Drei Demo-Videos in Modul 2 und 5 sowie drei Erklärvideos Modul 3 und 4 (H. Fuchs, 2021, S. 46).

#### 7.6.4 Leporello aus Zusammenschau der Modulinhalte

Um den Überblick über die Instrumente und Materialien sowie deren Wechselbezüge zu stärken, wurde den pädagogischen Fachkräften eine komprimierte Zusammenstellung der wesentlichen Inhalte der Fortbildung zur Verfügung gestellt. Dabei wurde das Format eines Leporellos gewählt, das den Vorzug bietet, trotz geringer Größe (Grundformat: DIN A 5) durch das Auseinanderziehen auf eine Gesamtfläche von 12 DIN A4-Seiten zeitökonomisch zugreifen zu können. Die Teilnehmenden erhielten das Leporello per Post, also im Printformat, um auch unabhängig von den Online-Modulen jederzeit auf Kerninhalte der Fortbildung Zugriff zu haben (z. B. Bausteine der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse, ABV; BNE-Kriterien; Didaktische Eckpunkte zu SST und PmK). Dabei wurden zur Nutzung des Wiedererkennungseffekts systematisch einige in der Fortbildung eingesetzte Abbildungen verwendet. Die thematische Untergliederung wurde durch farblich akzentuierte Hintergründe (in der Rahmung und den Flächenfarben) herausgestellt, um die Orientierung zu erhöhen. Das Leporello wurde in folgende Bereiche untergliedert:

- I. Grundlagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung
- II. Bausteine der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse
- III. Analyse-Instrumente für Bilderbücher
- IV. Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen.

Für die Anfertigung des Leporellos wurde starkes Recycling- / Naturpapier gewählt (300 g/m<sup>2</sup>), um eine längere Nutzungsdauer zu gewährleisten. Es findet sich in verkleinertem Format in Anhang R).

#### 7.7 Beschreibung des methodischen Vorgehens zur Datengewinnung und der eingesetzten Instrumente

Mit der Einwilligung zur Fortbildungsteilnahme haben sich die Studienteilnehmenden zur Bearbeitung der damit verbundenen Aufgaben einschließlich der Beantwortung des Prä-Fragebogens zu Beginn und des Post-Fragebogens zum Abschluss der Fortbildung einverstanden erklärt. Während Prä- und Post-Fragebogen als Online-Fragebögen zu bearbeiten waren, fand die Datenerhebung im dazwischen gelegenen Bearbeitungsprozess (during) mittels mehrerer Fragebögen und Dokumentationsbögen statt (Formulare 1 bis 5 in Modul 7). Diese Formulare standen den Teilnehmenden auf der Plattform bwSync&Share zum Download zur Verfügung. Davon abweichend wurde der *Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* den Teilnehmenden zu Beginn der Fortbildung zusammen mit den BNE-Kriterienkärtchen und dem Themenfächer als Printformular zugeschickt, da dies das aufeinander abgestimmte Arrangement erforderte (siehe Kapitel 7.6.1). Jedes Tandem erhielt insgesamt sechs Analysebögen (je einen zur Übung und zwei für die Test-Analyse zum Zurücksenden).

Aufgrund der vollständigen Anonymisierung aller eingesetzten Instrumente erfolgte der Datenrücklauf der Dokumente aus der Durchführungsphase über vorab den KiTas zugesandte, voradressierte und frankierte Rückumschläge an den Verfasser, versehen mit dem Aufkleber: „Bitte keinen Absender angeben“, um Verfälschungstendenzen aufgrund fehlender Anonymi-

sierung zu minimieren. Hierunter fallen inhaltliche Antwortstile wie die „soziale Erwünschtheit“ und formale Antwortstile, wie z. B. die „Tendenz zur Mitte“ oder die „Ja-Sage-Tendenz: Akquieszenz“ (Eid et al., 2017, S. 61; siehe auch Steiner & Benesch, 2018, S. 65 f.). „Trotz ihrer unbestrittenen Existenz wird die Rolle inhaltlicher Antwortstile häufig überschätzt. Zudem kann ihr Einfluss durch die Gestaltung der diagnostischen Situation (z. B. Anonymität) verhindert oder vermindert werden“ (ebd., S. 60).

Die Teilnehmenden hatten auf allen Fragebögen bzw. Dokumenten ihren sechsstelligen Code anzugeben, was für die eindeutige Verknüpfung der Datenquellen, z. B. für den Prä-Post-Vergleich und weitergehender Analysen, zwingend erforderlich ist. Zur Bildung dieses Codes wurde ein gängiges Anonymisierungsverfahren verwendet (siehe Angabe im Prä-Fragebogen, Anhang S), bzw. Information im Fortbildungsmanuskript, Modul 0, S. 22). Um einen Datenverlust bei der postalischen Zusendung zu vermeiden, wurden die Teilnehmenden vor der Versendung gebeten, Sicherungskopien ihrer Dokumente zu erstellen und auf einer Kontrollliste auf der Plattform bwSync&Share zeitnah den Eingang ihrer Dokumente zu kontrollieren. Diese Liste wurde entsprechend der Rückläufe immer wieder aktualisiert und erlaubte den Fachkräften anhand ihres sechsstelligen Codes den erfolgreichen Rücklauf zu prüfen.

Entsprechend der Empfehlung von Döring und Bortz, bei der Entwicklung einer schriftlichen Befragung zu prüfen, inwieweit bereits „erprobte Einzelitems oder Skalen aus der Literatur“ (2016, S. 307) einbezogen werden können, wurde nach geeigneten Instrumenten und Fragebogenitems im Bereich von BNE-bezogenen Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte gesucht. Aus dem Leuchtpol-Projekt (Stoltenberg et al., 2013, S. 97 ff., 111 ff., 175 ff.) und der Fortbildungsevaluation zum Projekt KITA21 (Stoltenberg, 2011d, S. 134 ff.) konnten für den Post-Fragebogen ein paar Items unter Adaption an den bilderbuchspezifischen Fokus einbezogen werden. Inhaltliche Differenzierungen zu den Praktikabilitätsdimensionen konnten im Zuge der Begriffsexplikation für diese Studie gewonnen werden (siehe Kapitel 6.1). Allerdings musste der weitaus größte Teil der Fragen aufgrund der einbezogenen innovativen Konzepte (ABV, didaktische Module unter BNE-Perspektive) selbst entwickelt werden.

Im Folgenden werden die eingesetzten Instrumente beschrieben und wesentliche Konstruktionselemente unter Bezug auf das Forschungsdesign und die Forschungsfragen der Praktikabilitätsstudie aufgezeigt. Grundsätzliche Überlegungen zu den passenden Antwortformaten werden beim Prä-Fragebogen exemplarisch für alle Instrumente detaillierter ausgeführt. Die Blanko-Formulare der Instrumente finden sich im Anhang S).

### **7.7.1 Prä-Fragebogen zur Arbeit mit Bilderbüchern und zum BNE-Bezug (OFB1)**

Der Prä-Fragebogen wurde als „Online-Befragung“ (Döring & Bortz, 2016, S. 414) konzipiert, was „die internetbasierte Umsetzung von klassischen papiergebundenen Fragebögen“ (Stefer, 2012, S. 158) mit spezifischen Anpassungen an „die Medien Computer und Internet“ (ebd., S. 158) bedeutet<sup>169</sup>. Der OFB1 wurde „den Studienteilnehmenden zu Beginn der Fortbildung

---

<sup>169</sup> Da Prä- und Postfragebogen onlinebasierte Fragebögen sind, werden im Folgenden der Kürze halber die Abkürzungen OFB1 (Prä-Fragebogen) und OFB2 (Post-Fragebogen) verwendet. Alle Bezüge auf Items dieser Fragebögen erfolgt über die dort verwendeten Nummerierungen (z. B. OFB1-D2: Item 2 im Bereich D des Prä-Fragebogens).

als Online-Fragebogen über das Datenerhebungstool LimeSurvey für ein paar Wochen per E-Mail-Link zur Bearbeitung bereitgestellt<sup>170</sup>. Da den Teilnehmenden erst nach erfolgreichem Ausfüllen die Online-Fortbildungsmaterialien auf der Plattform bwSync&Share freigeschaltet wurden, konnte eine Beeinflussung der Antworten durch die Fortbildungsinhalte systematisch ausgeschlossen und zugleich eine Motivation zum zeitnahen Ausfüllen des OFB1 hergestellt werden. Bei der Gestaltung und Strukturierung des OFB1 wurden Empfehlungen von Maurer und Jandura (2009, S. 67 ff.) berücksichtigt (z. B. Usability, Fortschrittsanzeige, optionale Unterbrechung des Fragebogens). Die Fragebogengestaltung inkl. der sprachlichen Formulierung von Items erfolgte unter Beachtung der empirischen Erkenntnisse zur Fragebogenkonstruktion (Bühner, 2011, S. 133 ff.; Döring und Bortz, 2016, S. 405 ff.; Porst, 2014; Stefer, 2012; Steiner & Benesch, 2018)<sup>171</sup>. Online-Fragebögen weisen im Unterschied zu papiergebundenen Fragebögen etliche Vorteile auf, wobei im Kontext des pandemiebedingten Formats der Online-Fortbildung insbesondere die Unabhängigkeit von zeitlichen und geografischen Beschränkungen sowie die Wahlmöglichkeiten der Probanden hinsichtlich passendem Zeitpunkt, situativem Kontext und fakultativ der beliebigen Unterbrechung und späteren Vervollständigung des Fragebogens herauszustellen ist (Stefer, 2012, S. 158). Hinzu kommen weitere Gestaltungsmöglichkeiten, z. B. der Einbezug von Grafiken und die gezielte, antwortabhängige Steuerung der Präsentation nachfolgender Fragen: „Komplexe Filterführungen werden ermöglicht“ (ebd., S. 159), so dass in individualisierender Weise irrelevante Fragen probandenspezifisch ausgeblendet werden können. Auch „Fehlausfüllmöglichkeiten werden reduziert“ (Stefer, 2012, S. 159), da nur Einträge in vordefinierten Feldern, ggf. versehen mit vorab definierten Antwortbereichen, möglich sind.

Der Endversion des OFB1 ging ein „Fragebogen-Pretest“ (Döring & Bortz, 2016, S. 405) voraus<sup>172</sup>, in dem drei pädagogische Fachkräfte und zwei Studierende mit vergleichbaren Merkmalsausprägungen wie die Studienteilnehmenden die Erprobungsversion getestet haben. Als Format wurde ein „qualitativer Pretest“ (ebd., S. 411) und das Feedback mittels qualitativem Interview gewählt. Hierdurch sollten die Brauchbarkeit und Verständlichkeit eruiert werden, um „negative Überraschungen“ (Steiner & Benesch, 2018, S. 64) beim Ausfüllen und bei der Auswertung vorzubeugen. Aus der anschließenden „Fragebogenrevision“ (Döring & Bortz, 2016, S. 405) resultierte die Endversion des OFB1. Er ist ein weitgehend „(voll)standardisierter Fragebogen“ (ebd., S. 405) mit geschlossenen Fragen bzw. vorgegebenen Antwortalternativen, wobei in geringerem Umfang offene Fragen integriert wurden. Der OFB1 umfasst 28 Items (ohne Unteritems), für deren Bearbeitung den Probanden eine Zeitspanne von etwa 45 Minuten benannt wurde (fakultativ: Unterbrechung mit Zwischenspeichern). Er gliedert sich in einen Einführungsteil, fünf Fragenteile und einem abschließenden Part, der das finale Absenden des vollständig ausgefüllten Fragebogens und Informationen zum weiteren Prozedere der Fortbildung beinhaltet:

---

<sup>170</sup> Website des Online-Umfragetools: <http://www.limesurvey.org>

<sup>171</sup> Die Entwicklung und Online-Administration (mittels LimeSurvey) von Prä- und Postfragebogen fand unter Mitwirkung von Hannah Fuchs im Rahmen ihrer Bachelor-Arbeit an der Universität Bamberg statt, die als Begleitstudie zur Praktikabilitätsstudie konzipiert wurde (H. Fuchs, 2019).

<sup>172</sup> Dabei wurden Prüfkriterien aus Steiner und Benesch (2018, S. 64) verwendet.

- Teil A: Allgemeine Hinweise, Erstellung des Codes zur Anonymisierung
- Teil B: Themenbereich Bilderbücher (9 Items)
- Teil C: Themenbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (5 Items)
- Teil D: Themenbereich BNE in Bilderbüchern (5 Items)
- Teil E: Einstellungen zum Thema BNE (5 Items)
- Teil F: Angaben zur Person (4 Items)
- Teil G: Ende der Umfrage.

Mit Blick auf die Forschungsfragen erfasst der OFB1 die soziodemografischen Informationen, die bisherige Nutzung von nachhaltigkeitsbezogenen Bilderbüchern sowie Vorkenntnisse, Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen der Teilnehmenden, die für den Prä-Post-Vergleich (Fo\_C2.3) und für die genauere Beschreibung der Stichprobe im Themenfokus der Praktikabilitätsstudie (BNE und Bilderbuch) erforderlich sind.

Der Großteil der Items wurde in einem „gebundenen Aufgabenformat“ (Bühner, 2011, S. 110) formuliert, also Aufgaben mit festgelegten (Auswahl-)Antwortkategorien ohne Freiraum für eigene Antworten. Dieses Format ist für die zeitökonomische und quantifizierende Auswertung der Daten besonders geeignet. Die im OFB1 verwendeten Arten gebundener Aufgabenformate werden im Folgenden dargelegt. Bei einigen Items wurden „Mehrfach-Wahlaufgaben“ (Bühner, 2011, S. 117) bzw. „Multiple-Choice“-Aufgaben“ (Eid et al., 2017, S. 61) verwendet (B3, B7, B8, D3, D4, E4). Das Format einer „Einfach-Wahlaufgabe“ (Bühner, 2011, S. 117) wurde beim Item D1 und den soziodemographischen Fragen (F1 bis F4) verwendet. Die Voreinstellung dieses Aufgabentypus im Arrangement des Online-Fragebogens stellt sicher, dass die Probanden nur eine Option auswählen können<sup>173</sup>.

Bei etlichen Items des OFB1 wurden gebundene Aufgabenformate in Form von Rating-Skalen genutzt. Diese „ermöglichen eine quantitative Beurteilung der Eigenschaftsausprägung einer Person“ (Bühner, 2011, S. 110). „Da die Merkmalsausprägungen meistens geschätzt werden müssen, spricht man von Schätzskalen oder Ratingskalen“ (Eid et al., 2017, S. 62). Im Konstruktionsprozess des OFB1 wurden folgende Kriterien beachtet: „Differenzierungsgrad des Items (unipolar vs. bipolar), Benennung der Antwortalternativen, Adjustierung der Itemschwierigkeit“ (ebd., S. 110). Bei etlichen Items wurde als Differenzierungsgrad eine fünfstufige Antwortskala gewählt, diese stellen fünfstufige „Likert-Skalen“ (Eid et al., 2017, S. 62) dar. Die fünfstufige Differenzierung wurde gewählt, da diese als hinreichend passend zu der Überlegung betrachtet wurde, „wie genau bzw. differenziert die Probanden die entsprechende Frage beantworten können und wie genau der Testkonstrukteur zwischen den Probanden unterscheiden will“ (Bühner, 2011, S. 110; vgl. auch Bortz & Döring, 2002, S. 179 f.). Während eine dreistufige Skalierung für den OFB1 als zu undifferenziert erschien, zumal auch die „Validität und Reliabilität steigen, wenn mehr Antwortkategorien benutzt werden“ (Bühner, 2011, S. 111), wurde von einer noch höherstufigen Skalierung Abstand genommen. Zwar berichten Preston und Colman (2000), „dass eine siebenstufige Antwortskala sowohl unter Reliabilitäts- als auch Validitätsgesichtspunkten besonders vorteilhaft sei“ (Bühner, 2011, S. 111). Dennoch erschien die siebenstufige Auswahl für diese Erhebung zu komplex, zumal diese hoch differenzierten Ratingskalen zu weiteren Problemen führen können, die mit der angenommenen

---

<sup>173</sup> Sämtliche Eingaben können durch die Probanden bis zum finalen Absenden korrigiert werden.

geringeren Vertrautheit der Stichprobe mit solchen Skalierungsformaten zusammenhängt: „Zu viele Antwortkategorien können sich auch negativ auf die Messeigenschaften eines Items auswirken. Damit ist insbesondere dann zu rechnen, wenn die Probanden mit dem Differenzierungsgrad des Antwortformats überfordert sind“ (ebd., S. 111). Die fünfstufige Differenzierung bietet ausreichend Justierungsgrade zur eigenen Positionierung und enthält als ungerade Skala auch einen „Skalenmittelpunkt“ (Porst, 2014, S. 83) bzw. im Falle bipolarer Items einen „Nullpunkt“ (Bühner, 2011, S. 112) bzw. eine neutrale Mitte.

Bezüglich der Polarität wurden in Abhängigkeit von den Frageinhalten ein unipolares (B1, B2, B6, B9, C4, C5, D5, E2) oder bipolares (E1, E3) Fragenformat gewählt. Abweichend von der zumeist präferierten fünfstufigen Likert-Skala wurde bei dem bipolaren Item E5 (Pessimismus vs. Optimismus zu Veränderungen durch den Klimawandel in den nächsten 30 Jahren) eine vierstufige Ratingskala verwendet, um ein Ausweichen auf eine neutrale Mitte auszuschließen. Der Vorteil dieses „Forced Choice“-Formats (Steiner & Benesch, 2018, S. 60) liegt in der Einforderung einer Positionierung, so dass eine „Antwortverweigerung“ (ebd., S. 60) durch die Wahl einer neutralen Mitte (verstanden als sich Nicht-Festlegen) unterbunden wird.

Ein zweistufiges bzw. dichotomes Antwortformat wurde zur Überprüfung des Vorwissens zu Nachhaltigkeit bei Item C2 in Form eines ‚Wissenschecks‘ („Richtig-Falsch-Aufgaben“; Bühner, 2011, S. 116; Eid et al., 2017, S. 61) eingesetzt. Dabei wurden die acht Wissensfragen in ihrer Aufgabenschwierigkeit differenziert (z. B. Item zur Agenda 21: C2/2 (eher leicht) oder zu Weltmeeren als Kohlenstoffsenken: C2/5 (eher schwer)). Zudem wurde jeder Frage als dritte Antwortoption „Weiß ich nicht“ hinzugefügt. So konnten die Probanden bei Wissensdefiziten auf ein uneindeutig interpretierbares Auslassen des Items oder Raten verzichten, was der Itemgüte zugutekommt.

Bei der „Benennung der Antwortalternativen“ (Bühner, 2011, S. 112) wurden primär „verbalisierte Skalen“ (Porst, 2014, S. 79) verwendet. Nach Krosnick (1999) trägt „die Benennung jeder Stufe bei einer Ratingskala zu Verbesserungen der Messgenauigkeit und der Validität [bei]“ (Bühner, 2011, S. 112) und wurde daher im OFB1 überwiegend verwendet. Bei Items zu Bedeutungs- und Fähigkeitseinschätzungen (z. B. B1, B9, D5) wurden davon abweichend „endpunktbenannte Skalen“ (Porst, 2014, S. 79) verwendet, da hier die grafisch gleichabständige Visualisierung der Antwortalternativen dem geforderten Prinzip der Äquidistanz (Steiner & Benesch, 2018, S. 61) angemessener als eine verbale Etikettierung erschien. Die Etikettierungen der Antwortkategorien wurden in Anlehnung an Porst (2014) und Bühner (2011) gewählt, wobei Bühner die „Vorschläge für Ratingskalen nach Rohrmann (1978)“ einbezieht (Bühner, 2011, S. 113), da er Steiner und Benesch zufolge die weitgehende Äquidistanz der von ihm beschriebenen verbalen Charakterisierungen (bzgl. Häufigkeit, Intensität, Wahrscheinlichkeit und Bewertung) empirisch aufzeigen konnte (2018, S. 61).

Um die Restriktionen des standardisierten, gebundenen Antwortformates (Steiner & Benesch, 2018, S. 57) aufzulösen, wurden bei den Items B4, B5, C1, C3 und D2 offene Antwortformate (Eid et al., 2017, S. 61) bzw. eine „freie Aufgabenbeantwortung“ (Bühner, 2011, S. 130) integriert, was Stefer zufolge als „Mixed Methods“ (2012, S. 159) bei Online-Fragebögen den Vorteil hat, dass die Teilnehmenden ihre Texte selbst in digitalisierter Form eingeben, eine

Transkription erübrigt sich somit<sup>174</sup>. Die Items B4 und B5 waren als Folgefrage mit dem vorangehenden Item (Verzweigungsfrage) verbunden und wurden den Probanden nur bei der Auswahl einer bestimmten Antwortoption angezeigt (s.o.: Filterführung nach Stefer, 2012; „Filterführung im Fragebogen“; Döring & Bortz, 2016, S. 409 ). Um eine qualitativ verwendbare Einschätzung der Teilnehmenden zum Begriffsverständnis von Nachhaltigkeit und BNE zu erhalten, wurden die Items C1 und C3 als freies Antwortformat vorgegeben. Bühner spricht hierbei von „Kurzaufsatz“, da „auf Fragen kurze, freie Antworten niedergeschrieben werden [müssen]“ (2011, S. 131). Als Vorteile dieses Formats nennt Bühner die Möglichkeit zur freien Reproduktion von Wissen und das Ausschließen von Zufallslösungen (ebd., S. 131), wobei sich – von Bühner als Nachteil benannt - die Auswertung mittels qualitativer Verfahren aufwändiger gestaltet.

### **7.7.2 Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**

Der Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur BNE (kurz: Analysebogen) ist konstitutives Element der Beta-Version des ABVs, dessen Gestaltungsmerkmale und Anwendung in Kapitel 7.6.1 erläutert wurden. Nach Angabe der Basisdaten zur Identifikation des analysierten Bilderbuches in Textfeldern werden die Angaben zu den vier Schritten des Verfahrens über Ankreuzkästchen erfasst. Sämtliche im Analysebogen eingesetzten Ankreuzfelder sind als „zweistufige, binäre oder dichotome Items“ (Eid et al., 2017, S. 61) zu klassifizieren, da sie jeweils unabhängig voneinander hinsichtlich ihres Zutreffens (ja/nein bzw. stimmt/stimmt nicht) zu bearbeiten sind. Schritt 1 ermöglicht Mehrfachantworten zu den relevanten Themen des Themenfächers sowie eine freie Ergänzung unter *I: Sonstiges*. Steiner und Benesch (2018, S. 54) bezeichnen dieses Antwortformat als „*Mischform mit vorgegebenen Kategorien und einer offenen Kategorie*“, es ist „bei komplexen Konstrukten durchaus empfehlenswert“ (ebd., S. 54), insofern die „inhaltliche Abdeckung durch die Antwortkategorien nicht immer möglich ist“ (ebd., S. 54). In Kontext der Praktikabilitätsüberprüfung des ABVs wurde die offene Kategorie *I: Sonstiges* eingeführt, um den Bedarf an weiteren Inhaltsbereichen bzw. das Ausmaß der Exhaustivität des Themenfächers aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte zu eruieren (Fo\_C2.1.1). Sieht man von der offenen Kategorie I ab, kann das Aufgabenformat auch als „Multiple-Choice-Aufgabe“ bzw. „Mehrfach-Wahlaufgabe“ (Bühner, 2011, S. 117) klassifiziert werden: Die als zutreffend erachteten Themengebiete werden markiert. Auf der Rückseite des Analysebogens sind nach erfolgter Zuordnung der 12 BNE-Kriterienkärtchen (Schritt 2) die jeweiligen Summenwerte pro Relevanzausprägung (*nicht, am Rande* und *zentral relevant*) in Felder einzutragen, was die Fachkräfte über Addition der markierten BNE-Kriterien pro Relevanzbereich zu bewerkstelligen hatten. Die Übertragung der ausgezählten Häufigkeiten in Schritt 3 in die korrespondierenden Felder der Vorderseite und das Ankreuzen der ermittelten Empfehlungseinstufung in Schritt 4 liefern die notwendigen Daten für die Forschungsfrage Fo\_C2.1.2 (homogene Klassifikation der Bilderbücher in den drei Empfehlungsstufen). Die

---

<sup>174</sup> Die in der Print-Version sichtbaren Schriftfelder sind in der Online-Version des OFB1 unbegrenzt erweiterbar. Der erwartete Umfang des Ausfüllens wurde über den Hinweis „Beschreiben Sie kurz...“ umrissen (Item B4, B5) oder in der Länge etwas konkretisiert („Erläutern Sie in etwa 3 bis 5 Sätzen...“; siehe Items C1, C3).



Empfehlungseinstufung stellt in allgemeiner Form ein mehrstufiges oder polytomes Item (Eid et al., 2017, S. 61) und hier konkret ein dreistufiges Item dar, da gemäß des ABVs nur eines der drei Auswählkästchen angekreuzt werden darf. Das Prüffeld zu möglichen Knock-out-Kriterien auf der Rückseite (Ankreuzfelder) mit fakultativer Ergänzung (*Sonstige* und Freitext-Feld) und die Freitext-Angaben zu Leuchtturm-Gründen fungieren als Hinweise zu Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen von Bilderbüchern zur BNE (Fo\_D1.1). Die Freitext-Felder stellen ein offenes Antwortformat nach Eid et al. (2017, S. 61) dar, wobei der Feldumfang zur Begrenzung der Bearbeitungszeit bewusst geringgehalten wurde.

Insgesamt wurde auf eine fehlerminimierende, d.h. einfache Prozedur bei der Gestaltung des Analysebogens unter Visualisierung des Workflow geachtet.

### **7.7.3 Frage- und Dokumentationsbögen zur Erfassung der Erfahrungen in der Erprobungsphase**

Zur Erfassung der Erfahrungen im Zuge der Bilderbuchbetrachtungen mit der Kleingruppe wurden fünf Instrumente mit unterschiedlichen Bezügen auf die Forschungsfragen entwickelt.

#### Notizen im direkten Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung (Formular 1)

Dieser Dokumentationsbogen verblieb bei den Fachkräften und hatte die Funktion, unmittelbar nach der Bilderbuchbetrachtung mit der Kleingruppe wesentliche Eindrücke und Erfahrungen zu fixieren, die für die Tandemreflexion binnen zwei bis drei Tagen nach der Bilderbuchbetrachtung als Gedächtnisstütze herangezogen werden konnten. Insbesondere sollten Beobachtungen zu Reaktionen der Kinder während der dialogischen Bilderbuchbetrachtung auf den Inhalt des Buches und zur Umsetzung der didaktischen Anregungen (SST oder PmK) gesichert werden. Entsprechend des freien Antwortformates (Bühner, 2011, S. 130) enthält das Dokument nach der Instruktion ein vorliniertes, freies Schreibfeld. Die darin gesammelten Eindrücke spielen für die Forschungsfragen zu den didaktischen Modulen (Fo\_C2.2.2), den Optimierungsaspekten (Fo\_C3.2) und den Gelingensbedingungen (Fo\_D1) zwar eine Rolle, werden aber erst vermittelt über die Reflexionsgespräche der Fachkräfte in den weiteren Dokumentationsbögen als Daten integriert, da die ad hoc-Skizzierung unter dem unmittelbaren Eindruck der Bilderbuchbetrachtung zu stark von situativen und subjektiven Einflüssen geprägt sein könnte und daher eine reflexive Distanzierung als sinnvoll erachtet wurde.

#### Dokumentation von zwei exemplarischen Sequenzen der Bilderbuchbetrachtung (Formulare 2a und 2b)

Die Erfahrungen aus der Bilderbuchbetrachtung zur Umsetzung des didaktischen Konzepts wurden zunächst im Tandem mittels Video-Stimulated-Recall und den Notizen aus Formular 1 reflektiert. Dazu haben die pädagogischen Fachkräfte in Modul 7 Verfahrenshinweise und Hintergrundinformationen zum Stellenwert und Ablauf der Reflexionsmethode mittels Video-Stimulated-Recall erhalten, die sich auf die Forschungsarbeiten von Durand, Hopf und Nunnenmacher (2013) und die Erkenntnisse aus dem Projekt *Mit Kindern im Gespräch* von Kammermeyer et al. (2019) beziehen. Insbesondere wurde dabei das ressourcenorientierte und individualisierende Vorgehen (Kammermeyer et al., 2019, S. 43) und die kooperative sowie blickerweiternde, reflexionsvertiefende Funktion der Tandempartner:in herausgestellt (Du-

rand, Hopf & Nunnenmacher, 2013, S. 170 f.). Entgegen dem kompetenzorientierten Vorgehen bei Kammermeyer et al. (2019, S. 43) wurde allerdings auch eine weniger gut gelungene Sequenz einbezogen, da darin ein Mehrwert an potenziell aufschlussreichen Informationen zu den Gelingensbedingungen (Fo\_C2.2) vermutet wurde. Zwecks Dokumentation für die Studie sollten die Teilnehmenden pro Bilderbuchbetrachtung jeweils eine geeignete Sequenz für eine gelungene (Formular 2a) und eine weniger gut gelungene Umsetzung (Formular 2b) verschriftlichen. Das Antwortformat auf diesen gering-strukturierten Dokumentationsbögen war offen, wobei eine Vorstrukturierung des Dokumentationsbogens in zwei Spalten vorgenommen wurde: Auf der linken Seite sollten Angaben zu den Dialogpartnern (Aussagen / Zitate der anonymisierten Dialogpartner) notiert werden, die auf der rechten Seite zu kommentieren waren. Der Aufbau des Dokuments wurde analog zum Dialogbeispiel aus dem Fortbildungsmodul M6.2 (SST) bzw. M6.3 (PmK) gestaltet, so dass den pädagogischen Fachkräften ein ausführlicheres Muster für das Ausfüllen des Dokumentes bekannt war. Die Kommentarspalte war für die dort eingeführten Fachbegriffe vorgehen (10 Facetten zur BNE-Vertiefung, 5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption, 6 Rollenbegriffe), sofern diese im ausgewählten Dialogausschnitt relevant waren. Insofern wird dabei auf die Fachbegriffe der Konzepte SST und PmK Bezug genommen, die in Tabelle 35 und Tabelle 37 zusammengefasst sind. In beiden Formularen 2a und 2b wurde am Schluss nach den Gründen für das Gelingen bzw. das weniger gute Gelingen gefragt (offenes Antwortformat), um mehr zur Forschungsfrage Fo\_C2.2. (Umsetzbarkeit der didaktischen Arrangements) in Erfahrung zu bringen. In Formular 2b wurden Angaben zu den beteiligten Kindern in anonymisierter Form erfragt (Alter, Geschlecht) und mit einem Beispiel das erwünschte Format dieser Angabe verdeutlicht.

#### Dokumentation von Anschlussaktivitäten (vereinbarte Aktivität) (Formular 3a)

Nach Ankreuzen der zutreffenden Antwortkategorie zur Frage, von wem die Initiative für eine Anschlussaktivität nach der dialogischen Bilderbuchbetrachtung ausging, konnten die pädagogischen Fachkräfte im offenen Antwortformat die Anschlussaktivität (oder mehrere) beschreiben und exemplarische Beobachtungen, die aus Sicht der Fachkraft mit dem Inhalt des Bilderbuches in Verbindung gebracht werden können, verschriftlichen. Dabei wurde ein Zwei-Wochen-Zeitraum vorgegeben, um für alle Tandems (bzw. Kinder) eine vergleichbare zeitliche Nähe zur Bilderbuchbetrachtung herzustellen.

#### Dokumentation von Alltagsbeobachtungen zum Thema des Bilderbuchs ohne vereinbarte Anschlussaktivitäten (Formular 3b)

Alternativ oder auch ergänzend zu einer initiierten Anschlussaktivität wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, über einen Zwei-Wochen-Zeitraum im Alltag der KiTa spontane Bezugnahmen der Kinder zur erlebten Bilderbuchbetrachtung zu beobachten. Wie in Formular 3a sollte dabei auch das Datum notiert werden, um Rückschlüsse auf die zeitliche Reichweite solcher spontaner Anknüpfungen der Kinder ziehen zu können. Anhand der Formulare 3a und 3b sollten Informationen zu den Forschungsfragen Fo\_C3.2, Fo\_C3.3 und Fo\_D1.1 gewonnen werden.

### Einschätzbögen zu den didaktischen Ansatzpunkten in der Bilderbuchbetrachtung (Formulare 4a und 4b)

Zu den beiden didaktischen Anregungen (SST bzw. PmK) wurden vollstandardisierte Likert-Skalen mit vier Antwortkategorien (Forced Choice) vorgegeben, um ergänzend zu den offenen Antworten der Formulare 2a und 2b, deren Ergebnisse maßgeblich von den jeweils ausgewählten Sequenzen abhängig sind, eine einheitliche Datengewinnung zur Frage der Umsetzbarkeit der Konzept zu nutzen (Fo\_C2.2 und Fo\_D2.1). Auf die Herkunft und themenspezifische Adaption der darin verwendeten 21 Items wurde in den didaktischen Konzeptbeschreibungen hingewiesen (Kapitel 7.6.2.2 und 7.6.2.3).

Um Eintragungsfehler zu reduzieren, wurden farbliche Akzentuierungen beider Bögen jeweils für SST bzw. PmK einbezogen und die didaktischen Konzepte in den Skalen-Überschriften (10 Facetten zur BNE-Vertiefung / 6 Rollen) explizit einbezogen.

### Dokumentation Ihrer Diskussion über Gelingensbedingungen zu Bilderbüchern für BNE (Formular 5)

Während die bisherigen Formulare 1 bis 4 jeweils von einer Fachkraft selbständig auszufüllen waren, sollte in Formular 5 eine Bearbeitung durch das Tandem erfolgen. Der Bogen zielt auf die Forschungsfragen Fo\_D1 (Gelingensbedingungen von Bilderbüchern zur BNE) und Fo\_C2.2.2 (Gelingensbedingungen für die Umsetzung der didaktischen Konzepte) ab, wobei für erstere vier vorstrukturierende Fragen als Diskussionshilfe angeboten wurden (halbstandardisiertes Fragebogenformat nach Döring & Bortz, 2016, S. 399). Für die Angaben sollten die Tandempartner:innen zunächst in einem diskursiven Austausch ihre Eindrücke der praktischen Durchführung ihrer beiden Bilderbuchbetrachtungen summarisch Revue passieren lassen und wesentliche Erkenntnisse darlegen.

Formular 5 war insofern als Ergänzung zu der o.g. exemplarisch gehaltenen Darlegung von Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen in den Formularen 2a und 2b konzipiert. In Punkt C sollten die Tandempartner:innen die Wichtigkeit der kooperativen Unterstützung bei der Umsetzung des didaktischen Konzepts einschätzen (fünfstufige Likert-Skala). Da dieser Bogen gemeinsam auszufüllen war, wurde als Korrektiv im OFB2 (Item D1/4) nochmals die Einschätzung zur Wichtigkeit von Tandempartner:innen für die Umsetzung des didaktischen Moduls - ohne das hier vorgegebene soziale Setting - erfragt.

#### **7.7.4 Post-Fragebogen nach Abschluss der Fortbildung (OFB2)**

Bei der Entwicklung des online-basierten Post-Fragebogens (Kurzbezeichnung OFB2) zum Abschluss der Fortbildung wurden die gleichen Konstruktions- und Gestaltungsüberlegungen wie beim OFB1 zu Grunde gelegt (siehe Kapitel 7.7.1). Dabei wurden Anregungen aus den Nachbefragungen zum Leuchtpol-Projekt (Stoltenberg et al. 2013, S. 165 ff.) aufgenommen, allerdings aufgrund anders gestalteter Vorgehensweise ohne direkte Itemintegration. Entsprechend des Prä-During-Post-Designs wurde auf eine hohe Kohärenz zwischen OFB1 und OFB2 in allen Itemformulierungen geachtet, die auf die Forschungsfragen zu Effekten der Fortbildung (Fo\_C2.3) abzielen (Kenntnisse, Einstellungen, Kompetenzen).

Der OFB2 enthält 24 Items (ohne Unteritems) und gliedert sich in folgende Teile:

- Teil A: Allgemeine Hinweise (Ausfüll-Hinweise und sechsstelliger Code)
- Teil B: Angebot und Aufbau der Fortbildung (9 Items)
- Teil C: Praktikabilität der Analyse-Instrumente und Materialien (6 Items)
- Teil D: Didaktische Ansätze zur BNE und Bilderbücher (3 Items)
- Teil E: Lernprozesse und Anregungen aus der Fortbildung (4 Items)
- Teil F: Anregungen aus der Fortbildung für ihre KiTa (1 Item)
- Teil G: Offene Rückmeldung (1 Item)
- Teil H: Ende der Umfrage (mit Hinweisen zum weiteren Prozess).

Als Bearbeitungszeit wurden 45 Minuten angegeben, mit der Option der Zwischenspeicherung. Es wurden überwiegend uni- und bipolare, fünfstufige Likert-Skalen verwendet, zudem sieben offene Fragen, insbesondere auch zur Erkundung von Optimierungsideen (Fo\_C3). Als Verzweigungsfragen sind die Items B5, C2 und C5 einbezogen. Mittels einer Einfach-Wahlaufgabe (Item B8) wurde der tatsächliche Zeitaufwand für die Teilnehmenden erfragt.

Bei den Items zur Erfassung der Praktikabilität der Analyseinstrumente und Materialien (siehe Fo\_C2.1) in Teil C wurde eine neue, auch farblich akzentuierte Darstellungsform gewählt, um den OFB2 interessanter zu gestalten und die Aufmerksamkeit der Probanden bis zum Ende aufrechtzuerhalten. Zum einen wurden Farbfotografien der Instrumente bzw. Materialien zum ABV integriert, die in der Funktion von Erinnerungshilfen mögliche Störeinflüsse aufgrund unterschiedlicher zeitlicher Distanz der Teilnehmenden zur Bearbeitung der Fortbildungsaufgaben minimieren sollten. Zum anderen wurde zur Praktikabilitätseinschätzung (Items C1, C3, C4 und C6) eine fünfstufige Likert-Skala in der Variante der „numerischen Abstufung“ (Bühner, 2011, S. 112) der Antwortalternativen (von 1 bis 5) und ein Netzdiagramm als grafische Darstellungsform gewählt. Da in jedem Netzdiagramm ein anderer Aspekt des ABVs bzw. in Item C6 das Leporello im Fokus standen, wurden sie farblich voneinander abgehoben. Dies war auch wegen der jeweils gleichlautenden Bezeichnungen der sechs Praktikabilitätsmerkmale wichtig herauszustellen. Jeder ‚Strang‘ des Netzdiagramms erfasst eines der sechs Praktikabilitätsdimensionen (siehe Kapitel 6.1.4):

- Verständlichkeit und Darstellung
- Praxisnutzen
- Effektivität
- Handhabung und Ästhetik
- Unterstützungspotenzial
- Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse.

Die entsprechenden Antwortkategorien konnten die Probanden unterhalb der Grafik auswählen. Der Vorteil dieser Darstellungsform ist die komprimiertere Darstellung von jeweils sechs Items innerhalb eines Netzdiagramms und die (vermutete) ästhetisch aktivierende Wirkung. Alternativ dazu hätten die Teilnehmenden insgesamt 23 verbale Itemformulierungen im

üblichen Zeilenformat rezipieren müssen<sup>175</sup>, was im Kontext der ähnlichen Aufgabenformate in den weiteren Teiles des OFB2 zu Motivationsverlusten führen könnte (Döring & Bortz, 2016, S. 410; Steiner & Benesch, 2018, S. 68).

Im Teil D wurde ergänzend zu den Angaben in den Dokumentationsbögen aus Modul 7 nach den Erfahrungen mit den didaktischen Anregungen (SST bzw. PmK) gefragt (Fo\_C2.2.1). Angeregt durch die Diskussion von Thiele (2000a, S. 157 ff.) zur funktionalen Verortung des Bilderbuches zwischen ästhetischem Erleben und pädagogischer Instrumentalisierung wird mit den Items D2 und D3 erstmalig der Versuch unternommen, empirische Daten über die funktionale Präferenz von Bilderbüchern zur BNE aus Sicht der Fachkräfte zu gewinnen. Dazu wurden je zwei polare Aussagen in einer sechsstufigen Skala (Forced Choice) gegenübergestellt:

- D2 - „Ästhetisch-literarisches Erleben des Bilderbuches durch das Kind“ vs. „Pädagogisch geprägter Einsatz des Bilderbuches“
- D3 – „Informieren und Zeigen, Erläutern und Erklären vs. Appellieren und Solidarisieren, Wachrütteln und Aufklären“.

Bei der Strukturierung des OFB2 wurde darauf geachtet, die in Kapitel 6.2.3 dargelegten vier Prozesskomponenten einer Fortbildung: *Lernen, Lehren, Lerninfrastruktur, Lernorganisation* (Rädiker, 2012, S. 39) zu integrieren, um die von Bortz und Döring (2002, S. 131) geforderte Verknüpfung zwischen Intervention und Evaluation zu sichern. Wichtig ist dabei, nicht nur die pauschale Zufriedenheit mit der Fortbildung (Item B1), sondern präziser nach der Anwendbarkeit des neuen Wissens in der Praxis (Ergebnisqualität) zu fragen (Items Teil C, D1, E1 bis E4, F1 inkl. der offenen Fragen) (König & Friederich, 2015, S. 35). Mit Blick auf die künftige Gestaltung von Online-Fortbildungen (Fo\_D2.1) wurde auch das Zurechtkommen mit dem Online-Format aufgenommen (B2 bis B9).

## 7.8 Durchführung der Fortbildung

Die Umsetzung der onlinebasierten Fortbildung erforderte zur Sicherstellung der Designanforderungen etliche strukturell-organisatorische und logistische Weichenstellungen, die bei einer präsenzgesteuerten Vorgehensweise in vielerlei Hinsicht obsolet oder zumindest in vereinfachter Weise arrangierbar gewesen wären. Insbesondere hängt dies mit der notwendigen Gewährleistung standardisierter Durchführungsbedingungen in den essentiellen Aspekten und den Anonymisierungsanforderung zusammen, welche eine z.T. filigrane Fernsteuerung der organisatorischen Abläufe erforderlich machten. Zusätzlich verkompliziert wurde die Durchführung aufgrund der mehrmals modifizierten zeitlichen Rahmenbedingungen im Kontext der pandemiebedingten Hindernisse (z. B. Personalmangel oder KiTa-Schließungen) ab Dezember 2020. Wesentliche Verfahrensschritte der Fortbildung werden im Folgenden der Transparenz halber aufgezeigt. Sie sind auch für das Verständnis der methodischen Implikationen von Bedeutung.

---

<sup>175</sup> Beim Item C6 (zum Leporello) entfällt die letzte Frage (Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse).

### 7.8.1 Organisatorisch-logistische Realisierung der Online-Fortbildung (mit Zeitschiene)

Ein Überblick zu zentralen Planungs- und Umsetzungsschritten der Online-Fortbildung wird mittels Tabelle 39 gegeben.

Tabelle 39:

Überblick zu organisatorisch-logistischen Umsetzungsschritten der Online-Fortbildung

Organisation / Planung und logistische Aufgaben	Zeitraumen
Ursprüngliche Konzeptualisierung der Fortbildung als Präsenzveranstaltung für die pädagogischen Fachkräfte	Sep 2019 bis Apr 2020 (geplanter Beginn Mai 2020)
Sondierungs- / Abwägungsphase zur Umstellung der Fortbildung auf ein digitales Format. Entscheidung für das Online-Format	Apr 2020 bis Mitte Juni 2020 Ende Juni 2020
Ausarbeitung von digitalen Modulhalten (Texte, Videos, Bildmaterial)	Juni 2020 bis Nov 2020
Gewinnung von Teilnehmer:innen für die Online-Fortbildung Eine Übersicht der kontaktierten Träger in Baden-Württemberg und Bayern findet sich im Anhang Q)	Ab Juli 2020 bis Dez 2020 In Einzelfällen erweitert bis Mitte Jan 2021
Bereitstellung des Prä-Fragebogens (OFB1) mittels LimeSurvey und Beginn der Fortbildung (Plattform: bwSync&Share des KIT)	Ab Mitte Okt 2020
Infomail 1: Begrüßungsschreiben zur Studie (Basisinformation / Kontaktpflege)	Ab Mitte Okt 2020
Administration der Fragebögen (OFB1 und OFB 2) auf LimeSurvey (Einladungslink, z.T. Erinnerungslinks, Eingangskontrolle)	Mitte Okt 2020 bis Jan 2022
Versand der Pakete mit den Analyse-Bilderbüchern inkl. Instruktion und Materialien des ABVs (Themenfächer, BNE-Kriterienkärtchen, Analysebögen) an die KiTas nach Ausfüllen des Prä-Fragebogens Infomail 2: Link zum Fortbildungsmaterial (bwSync&Share) und weitere Informationen (nach Bearbeitung des Prä-Fragebogens)	Ab Anfang Nov 2020 (individualisierte Zeitpunkte)
Nachsendung des Ersatz-Bilderbuches nach Rücklauf des „nicht-empfehlenswerten“ Bilderbuches für die Hälfte der Tandems	Je nach Rücklauf (Dez 2020 bis Nov 2021)
Laufende Angebote für Videokonferenzen per Cisco-Webex-Meeting (feste und flexible Termine, zweimal pro Woche), oder Telefonate für Rückfragen der Teilnehmenden	Ab Nov 2020 bis Juli 2021 ab Juli 2021 nach Absprache
Ständige Aktualisierung der Teilnehmer:innen-Datenbank aufgrund Veränderungen des Samples (z. B. Drop-out / modifizierte Daten)	passim
Infomail 3 zur Abhilfe bei Einlogg-Problemen auf bwSync&Share	18. Dezember 2020
Drei Rundmails zur pandemiebedingten Anpassung der Zeitschiene	Feb / März / Juni 2021
Infomail 4 zum zugesandten Leporello und den Formularen zu Modul 7	07. Februar 2021
Rundschreiben: Informationen zum Abschlussfragebogen (Post-Fragebogen / OFB2) und dem Zugangslink mittels LimeSurvey	21. April 2021
Zusendung der Teilnahmebescheinigungen per Post	Ab Ende Juni 2021
Zeitgleich Einladung zur Nachbefragung ausgewählter Teilnehmender (anonymisierte Einsendung per Post an d. Verf.) zur Vertiefung von Begründungen der Bilderbuch-Empfehlungen	Ab Ende Juni 2021 (in 3 Erhebungswellen)

### Web-Konferenzen und genutzte Kontaktmöglichkeiten

Das Angebot der Web-Konferenzen wurde von den Teilnehmenden nicht wahrgenommen, stattdessen wählten etliche den Mailkontakt für Rückfragen. Dabei standen durchwegs organisatorische oder technische Fragen im Vordergrund. Insbesondere die Zugangsprozedur zum Einloggen auf die Plattform bwSync&Share oder das (vermeintliche) Fehlen des Zugangslinks zum OFB1 waren dabei Anlass, worauf nach vermehrten Anfragen mittels Infomail 3 reagiert wurde. Manchen der Teilnehmenden wurden die Einlogg-Schritte per Telefonberatung quasi live erläutert. Inhaltliche Nachfragen zum ABV oder den Fortbildungsinhalten waren nicht Gegenstand der Mail- oder Telefonanfragen.

### Logistische Aspekte bezüglich Bilderbuchsets und Untersuchungsanforderungen

Damit alle Bilderbücher des Untersuchungssets ( $N=17$ ) mit annähernd gleicher Häufigkeit in die Beurteilung gelangen konnten, wurden die sechs Bilderbuch-Sets (siehe Kapitel 7.5) in der Paketabfolge permutierend versendet. Jedes Tandem hatte sicherzustellen, dass jedes der drei Bilderbücher mindestens einmal beurteilt wurde (siehe Vorgabe im Fortbildungsmanuskript Modul 5, S. 3). Da den Tandems auf Grund der Fortbildungskonzeption (Subjektorientierung) eine Wahlmöglichkeit eingeräumt wurde, verblieb bis zum allmählich einsetzenden Rücklauf von Analysebögen zunächst unbekannt, welches der Bilderbücher pro Tandem doppelt analysiert wurde. Im Zuge der Rücklaufanalyse der eingehenden Analysebögen konnte mit zunehmender Anzahl eingehender Dokumente in begrenztem Umfang nachgesteuert werden, d.h. es wurde bei der Versendung etwa des Drittels der Bilderbuch-Sets darauf geachtet, vermehrt jene Bilderbücher zu versenden, die bis dato weniger häufig analysiert wurden. Dies wurde z.T. über das Joker-Set Nr. 6 oder über die äquivalente Substitution eines Buches im Set arrangiert. Diese prozessual bedingte ‚Durchbrechung‘ der theoretischen vorab definierten Setabfolge war insofern methodisch adaptiv, da es der Optimierung einer möglichst ausgeglichenen Beurteilungsfrequenz im Untersuchungsset diene.

Eine weitere Herausforderung der prozessualen Nachjustierung in der Paketbestückung entstand durch einen unerwarteten Lieferengpass beim Bilderbuch *Löwen zählen* von Cotton und Walton (2016). Zur Überbrückung wurde die Set-Abfolge zeitweilig modifiziert. Eine Nachfrage beim Verlag ergab, dass das Buch in der (relativ geringen) Gesamtauflage von 4008 Exemplaren gedruckt wurde und nun vergriffen ist, eine Neuauflage war derzeit noch nicht terminiert<sup>176</sup>. Eine weitere Flexibilisierung der Vorgehensweise resultierte aus der Anfrage eines Tandems nach einem „sprachlich bzw. inhaltlich einfach gehaltenen“ Bilderbuchset aufgrund des hohen Migrationsanteils in ihrer Einrichtung. Nach Entsprechung des Anliegens wurden Anpassungen in anderen Sets – stets unter Beachtung von Äquivalenz- und Variationsaspekten – vorgenommen. Auch hierzu war das Joker-Set von Nutzen.

---

<sup>176</sup> Aus diesem Grund wurde mittels antiquarisch gehandelter Werke versucht, ein Stück weit die Lücke zu kompensieren. Allerdings konnte mangels Angebot nur ein Exemplar antiquarisch erstanden werden, daher wurde zusätzlich das Privatexemplar d. Verf. leihweise einbezogen. Das als nicht-BNE-empfehlenswert eingeschätzte Bilderbuch *Jack im Regenwald* von Pfister (2013) musste vollständig antiquarisch beschafft werden, allerdings wurde dies von Beginn an eingeplant und stellte aufgrund des höheren Angebots kein Problem dar.

Zur Ausschaltung von Störvariablen mussten vor der Versendung der Bilderbuchpakete bei fünf der Bücher des Untersuchungssets kreisförmige Nominierungs- bzw. Prämierungsaufkleber vom Cover entfernt werden, da sie den Tandems Hinweise auf die Qualität der Bücher vermitteln könnten<sup>177</sup>.

Da in den Sets 1 bis 3 jeweils ein nicht-BNE-empfehlenswertes Bilderbuch enthalten war, stellte sich die Frage des Austausches dieses Buches nach erfolgter Analyse durch das Tandem, damit ihnen für die anschließende Umsetzung der didaktischen Modulinhalte wie den anderen Tandems drei empfehlenswerte Bilderbücher zur Verfügung stehen. Als Lösung dieser logistischen Frage erhielten die betroffenen Tandems mit dem Bücherpaket ein modifiziertes Informationsschreiben und einen zusätzlichen Umschlag, der explizit erst nach der Durchführung der Bilderbuchanalyse zu öffnen war. Darin wurde das nicht-empfehlenswerte Bilderbuch des Sets dem Tandem offengelegt und ein vorfrankierter Rückumschlag an d. Verf. beigefügt. Nach Eingang des Buchrücklaufs wurde das Ersatzbilderbuch zugestellt, wobei eine vordefinierte Zuordnung der jeweils für das Set 1 bis 3 passenden Bilderbücher verwendet wurde<sup>178</sup>. Das gewählte Verfahren enthält eine (methodisch problematische) Vertrauenskomponente, da nicht ausgeschlossen werden konnte, dass der betreffende Umschlag nicht doch vor der Bilderbuchanalyse geöffnet oder nach dem Öffnen eine bereits erstellte Buchanalyse revidiert würde. Aufgrund der Anonymisierung der Untersuchungsdokumente und der raumzeitlichen Entfernung konnte allerdings kein anderes Verfahren unter vollständigem Ausschluss dieser Problematik gewählt werden, was bei einer Präsenzfortbildung aufgrund der Synchronität (Austausch des Buches sofort nach der Abgabe des anonymisierten Analyseboogens) leichthin realisierbar gewesen wäre. Über die Ergebnisanalyse der Einschätzungen zu den nicht-empfehlenswerten Bilderbüchern kann diesbezüglich zumindest im Falle von abweichenden Bucheinschätzungen partiell in Erfahrung gebracht werden, inwiefern sich die Teilnehmenden an die Vorgaben gehalten haben.

### Logistische Herausforderungen der Online-Realisierung und Anonymisierung

Die Anonymisierung von Untersuchungsdaten ist nicht nur ein datenschutzrechtlicher, sondern auch ein methodischer Standard, da persönlich identifizierbare Daten ein Bündel von Verfälschungsmöglichkeiten impliziert (Döring & Bortz, 2016, S. 438). Für die Online-Umsetzung der Fortbildung führte dies zur Konstruktion eines zweigleisigen Systems der Kommunikation: Sämtliche datenbezogenen Informationen unterlagen dem Grundsatz der Anonymisierung, die weitere Kommunikation mit den Fachkräften vollzog sich hingegen mittels E-Mail, Telefon und Post in einer personal transparenten Weise. Daher wurde beim Austausch der

---

<sup>177</sup> Alle Aufkleber konnten ohne Beeinträchtigung des Covers entfernt werden. Es betraf:

Set 3: „Nominierung Deutscher Jugendliteratur Preis“ für *Lass mich frei!* von George (2017) und „shortlist der schönsten deutschen bücher“ zu *Finn Flosse räumt das Meer auf* (Plaputta, 2015)

Set 4: „Buch des Monats“ der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. für *Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt* von Timmers (2018)

Set 5: „Klima-Buchtipps“ für *Unsere Erde* von Lee (2013)

Set 6: „Troisdorfer Bilderbuchstipendium“ für *Osman, der Angler* von Hofmann (2013)

<sup>178</sup> Nach mehreren Rückläufen wurden permutierend jeweils andere Bücher des Untersuchungssets verwendet, um die Gesamtbilanz der Analysehäufigkeiten auszubalancieren.



Daten darauf geachtet, dass vorfrankierte Rücksendeformulare (z. B. für die Analysebögen) vorab mit Hinweisen versehen wurden, keinen Absender anzugeben. Weder die Zusendung per E-Mail noch das Hochladen auf den Server hätte eine Anonymisierung erlaubt bzw. im letzteren Fall eine inakzeptable Visibilität der Daten für alle anderen Fachkräfte impliziert. Mit der Wahl der anonymisierten postalischen Datenversendung ging eine Verantwortungsübertragung auf die Fachkräfte insofern einher, da sie nun selbst den Eingang ihrer versendeten Dokumente anhand einer laufend aktualisierten Kontrollliste auf der Plattform bwSync&Share zu überprüfen hatten. Sie waren zudem angehalten, vor dem postalischen Zurücksenden von Dokumenten Sicherheitskopien zu erstellen, falls etwas verloren ginge.

Für manche Fachkräfte ( $n=11$ ) war die exakte Beachtung des Verfahrens zur Bildung des sechsstelligen Codes mit Schwierigkeiten verbunden. Obwohl das Verfahren dazu mehrmals kommuniziert und auf der Plattform bwSync&Share jederzeit abrufbereit zur Verfügung stand<sup>179</sup>, traten vereinzelt Abwandlungen von Codes auf, die erst später nach Analyse des weiteren Rücklaufs von Dokumenten (Analysebögen, Dokumente aus Modul 7) als jeweils identisch klassifiziert werden konnten. Daher wurde auf der Plattform bwSync&Share in der für alle Teilnehmenden sichtbaren Kontrollliste zum Rücklauf der bearbeiteten Dokumente (Analysebogen und Dokumente zu Modul 7) eine Hinweisspalte eingefügt, worin die Fachkräfte auf die einheitliche Verwendung ihres individuellen Codes erinnert wurden und eine künftig zu verwendende Code-Bezeichnung angegeben wurde.

#### Prozessuale Rückkopplungen und Optimierungsimpulse

Nach Rückmeldungen von einigen Teilnehmer:innen bezüglich Schwierigkeiten beim Öffnen und störungsfreien Betrachten der Filme / Videoclips der Fortbildungsmodule wurden alle Videodateien in einem reduzierten Datenformat als zusätzliche Option auf der Fortbildungsplattform aufgespielt (11.12.2020). Als Datei-Formate standen nun wahlweise MP4 (wie bisher) und WMV (moderat komprimierte Dateigröße) zur Verfügung, ein Öffnen konnte z. B. mittels Windows Media Player erfolgen. Danach wurden keine weiteren Störungen gemeldet. Der Qualitätsverlust durch die Komprimierung war geringfügig und beeinträchtigte die Video-rezeption nicht.

Nach dem Rücklauf einiger Analysebögen kam es in ein paar Fällen zu identischen oder fast identischen Analyseergebnissen innerhalb der Tandems. Aufgrund der Unwahrscheinlichkeit solch hoher Übereinstimmungen innerhalb der 12 BNE-Kriterien (extrapoliert auf der Basis der Erfahrungen der Interrater-Studie) wurde jeweils einer der beiden Analysebögen von der weiteren Auswertung ausgeschlossen, da sie die Interrater-Übereinstimmung ungerechtfertigterweise erhöhen würden. Alle Fachkräfte wurden über ein Infoschreiben nochmals an die Vorgabe erinnert, wonach die jeweils zwei Bilderbuchanalysen pro Fachkraft zwingend unabhängig voneinander durchzuführen sind (siehe exponierter Hinweis in Modul 5, S. 3). Nur für die Übungsanalyse war der Tandem-Austausch vorgesehen.

---

<sup>179</sup> Abgelegt in „Ordner A ... Infodatei\_9\_Bildung des Codes mit 6 Stellen“. Die Information wurde auch bei mehreren der Infomails zusätzlich als pdf mitgesendet.

Um eine weitgehend ausgeglichene Bilanz bei der Erprobung der didaktischen Angebote (SST oder PmK) zu erreichen, wurden die Fachkräfte nach ihrer Entscheidung um eine Rückmeldung per E-Mail gebeten, so dass eine gewisse Nachsteuerung für den Fall zu einseitiger Wahl möglich wäre. Zudem wurde im Falle mehrerer Tandems pro KiTa darum gebeten, sich innerhalb einer KiTa beiden Konzepten zu widmen (Hinweise dazu siehe Fortbildungsmanuskript, Modul 7, S. 3-4). Aufgrund relativ ausgeglichener Wahlen war eine Nachjustierung nicht erforderlich. Im Zuge der Versendung der Bescheinigungen ab Ende Juni 2021 wurden einige Fachkräfte zur Komplettierung fehlender Angaben (z. B. Einverständniserklärung zum Urheberrecht; Daten zur KiTa) aufgefordert. Zudem wurden einige der Fachkräfte um eine ergänzende, etwas ausführlichere Begründung ihrer Bilderbucheinschätzung gebeten, da der Platz im Analysebogen wenig Differenzierung ermöglichte. Dies wurde fokussierend auf einige relativ heterogen beurteilte Bilderbücher im Zuge einer schriftlichen, anonymisierten Nachbefragung realisiert (Rücklauf der Dokumente in nicht-adressierten Umschlägen an d. Verf., Angabe des sechsstelligen Codes).

Wie bei der Drucklegung der verwendeten Instrumente und Materialien wurde auch beim Versand unter Bezug auf die Kriterien zur nachhaltigen Gestaltung von Fortbildungen (Späth & Schubert, 2013a, S. 25) auf die Verwendung von ökologischen Standards geachtet (Umweltpapier, sichere Verpackung der Bilderbuchsets ohne Kunststoff, Nutzung des Mehrweg-Versandsystems ‚memoBox‘ von memolife<sup>180</sup> für die Großbestellung der Umschläge).

### **7.8.2 Anpassungen der Fortbildung im Kontext der Coronavirus-(SARS-CoV-2)-Pandemie**

Die Coronavirus-Pandemie beeinflusste die Planung und Realisierung der Praktikabilitätsstudie in mehrfacher Hinsicht. „Das Coronavirus [SARS-CoV-2] breitete sich im Frühjahr 2020 schnell in Deutschland aus“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (lpb), 2022; siehe auch Chronologie zur Coronavirus-Pandemie (o. A., 2021), allerdings zum damaligen Zeitpunkt mit unkalkulierbarer Perspektive für den Modus der Fortbildung (Präsenz oder Online). Die Entscheidung für das Online-Format der Fortbildung war angesichts der weiteren Entwicklung der Coronavirus-Pandemie richtig gewählt. Zwar traten nach dem ersten bundesweiten Lockdown (16. März 2020) mit einem Höhepunkt der sog. „1. Welle“ (lpb, 2022) am 3. April 2020 und KiTa-Schließungen (ab 17. März 2020) ab dem 11. Juni 2020 wieder Lockerungen in den KiTas ein, doch nach dem Sommer 2020 verdichteten sich wieder Hinweise auf einen zweiten Lockdown (lpb, 2022). Die damit verbundene Verunsicherung der KiTa-Leitungen bzw. Trägervertreter:innen erschwerte in hohem Maße die Rekrutierung weiterer KiTas für die Studie (siehe Kapitel 7.3).

In dessen Folge zeichnete sich zunehmend ein asynchroner Verlauf der Fortbildung ab, da mit einem kleineren Teil der bis dahin gewonnenen Stichprobe ab Mitte Oktober / Anfang November 2020 die Fortbildung gestartet werden konnte, während parallel bis in den Januar 2021 hinein weitere Teilnehmer:innen gewonnen werden mussten, um auf den anvisierten Stichprobenumfang von etwa 80 Teilnehmenden zu kommen. Ursprünglich hätte Ende Januar 2021 die Fortbildung bereits abgeschlossen sein sollen. Vom Design der Studie her gesehen war

---

<sup>180</sup> <https://www.memolife.de/>

dieses zeitliche Auseinanderlaufen der Tandems weniger problematisch, da ohnehin ein Gestaltungsfreiraum zwischen Prä- und Postfragebogen als konstitutiv gesetzt wurde. Weitaus gravierender waren hingegen zum einen die organisatorisch-logistischen Komplikationen in der phasenspezifischen Information und Begleitung der pädagogischen Fachkräfte sowie in der Umsetzung notwendiger Verfahrensschritte angesichts immer heterogenerer Arbeitsstände der Tandems. Dies erforderte z. B. in den Infomails oder Rundschreiben eine dreifache Perspektive einzunehmen (weit vorangeschrittene versus in der Mitte oder noch am Anfang der Modulbearbeitung stehende Tandems) und viele der administrativen Schritte aufgrund der mehrfachen Prolongation der Fortbildung in relativ ineffizienter bzw. iterativer Weise bearbeiten zu müssen. Auch der Dokumentenrücklauf zog sich zunehmend auseinander, was die prozessuale Nachjustierung erschwerte. Zum anderen wurde auch die motivationale Unterstützung der Tandems zur Aufrechterhaltung ihrer Studienbeteiligung bei einem größeren Teil der Fachkräfte zunehmend wichtig. Zwar meldeten einige der Tandems die besondere Chance der Online-Fortbildung angesichts eingefrorener Präsenzfortbildungen explizit zurück und schafften eine zügige Bearbeitung der Module in der ursprünglich geplanten viermonatigen Zeitpanne, doch die Mehrheit der Rückmeldungen war von den pandemiebedingten Hindernissen geprägt: Personalmangel, Notbetrieb, z.T. Kurzarbeit, phasenweise KiTa-Schließungen, zunehmende Belastung durch die pandemischen Herausforderungen und erforderlichen Arbeitsumstellungen in der KiTa.

Zur Aufrechterhaltung der Studienbeteiligung und Entlastung der nach wie vor größtenteils teilnahmewilligen Tandems wurde den Kitas dreimal über Rundschreiben eine Verlängerung der Bearbeitungszeit gegeben<sup>181</sup>, um die einige auch selbst per E-Mail angefragt hatten. Dadurch konnte der pandemiebedingte Dropout (siehe Kapitel 7.4) sehr geringgehalten werden. Im Zusammenhang des zweiten bundesweiten Lockdowns vom 16. Dezember 2020 mit mehrfacher Verlängerung (inkl. KiTa-Schließungen) bis zum 23. Februar 2021<sup>182</sup> waren diese Bearbeitungsaufschübe unumgänglich und eine erneute Verlängerung wurde auch im Kontext der „dritten Welle“ (Ipb, 2022) ab dem 21. April 2021 und der darauffolgenden „Bundesnotbremse“ (Ipb, 2022) notwendig. De facto musste bei einem kleineren Teil der Tandems eine Zeitverlängerung bis in den Herbst 2021 hinein zugestanden werden, da über die Sommerferien 2021 und üblichen Eingewöhnungsaufgaben im neuen Kindergartenjahr ab September 2021 wenig Spielraum für die Fertigstellung der Fortbildungsaufgaben blieb. Insgesamt umfasste der pandemiebedingte Fortbildungszeitrahmen zwischen Beginn der ersten und Abschluss des letzten Tandems etwa 14 Monate (Okt. / Nov. 2020 bis Dez. 2021).

### **7.8.3 Abschluss und Bescheinigung der Fortbildungsteilnahme**

Bei der Flyer-Bewerbung der Fortbildung wurde den pädagogischen Fachkräften neben den Bilderbüchern und dem Fortbildungsmaterial als weiterer Anreiz der Empfehlungskatalog für

---

<sup>181</sup> Die Rundschreiben erfolgten am 02. Februar 2021, am 29. März 2021 und am 11. Juni 2021

<sup>182</sup> Vgl. Rede des Ministerpräsidenten Winfried Kretschmann vom 05.01.2021, bezogen auf Baden-Württemberg (Kretschmann, 2021). Siehe auch Schreiben des Ministerialdirektors Michael Föll am 14.01.2021 „An die Kindertageseinrichtungen und die Einrichtungen der Kindertagespflege in Baden-Württemberg“ zur Verlängerung der KiTa-Schließungen „ab dem 18. Januar 2021“ (MfKJS-BW, 14.01.2021); Siehe auch Chronologie zur Coronavirus-Pandemie (2021).

BNE-Bilderbücher in Aussicht gestellt. Da dessen Freigabe zum Abschluss der Fortbildung aus formalen Gründen noch nicht möglich war, wurde den Teilnehmer:innen vorab eine kürzere, kommentierte Empfehlungsliste neuerer Bilderbücher zur BNE ausgehändigt. Aufgrund einer Anfrage einer Fachkraft nach BNE-Bilderbüchern, die sich insbesondere für die Arbeit mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund eignen würden, wurde diese Vorab-Liste zusätzlich mit entsprechenden Empfehlungen versehen<sup>183</sup>.

Zudem wurde den pädagogischen Fachkräften nach Abschluss des OFB2 eine Teilnahmebescheinigung zugeschickt. Darin wurden die Inhalte, der Ablauf und die angesprochenen Kompetenzen ausdifferenziert. Es wurde darauf Wert gelegt, den Stundenumfang der Fortbildung zu bescheinigen sowie die beteiligten Institutionen und Verantwortlichen des Forschungsprojekts zu dokumentieren. Ein Muster der Fortbildungsbescheinigung findet sich im Anhang W).

## **7.9 Verfahren der quantitativen und qualitativen Datenauswertung**

Im nächsten Schritt werden die konkreten methodischen Umsetzungen auf der Basis der methodologischen Vorüberlegungen und Entscheidungen skizziert, welche in Kapitel 7.2 beschrieben wurden. Detailspekte werden in den Unterkapiteln weiter ausdifferenziert.

### **7.9.1 Verfahren der quantitativen Datenauswertung**

Für die Analyse der Daten aus geschlossenen Fragebogendaten wurden die jeweils einschlägigen deskriptiven und inferenzstatistischen Verfahren verwendet. Die Auswahl der adäquaten statistischen Methoden wurde unter Bezug auf die Fachliteratur, z. B. Bühner und Ziegler (2009), Döring und Bortz (2016), Rasch et al. (2014a), Raithel (2008) sowie Wirtz und Caspar (2002) begründet. Hierzu gehört auch die Prüfung der Voraussetzungen zur Anwendbarkeit der spezifischen Verfahren (z. B. Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung der Daten; Rasch, 2014a, S. 44). Bei der erstmaligen Verwendung eines bestimmten statistischen Verfahrens, z. B. dem nonparametrischen „Vorzeichen-Rang-Test von Wilcoxon für abhängige Stichproben“ (Bühner & Ziegler, 2009, S. 267) wurde das gewählte Vorgehen beschrieben und begründet. Grundsätzlich wurde bei der optionalen Passung mehrerer statistischer Testverfahren die konservativere Methode verwendet, z. B. Kendalls Tau anstelle von Spearmans Rho (Raithel, 2008, S. 157) und bei den Skalenniveaus im Grenzbereich zwischen Ordinal- und Intervallskala das geringere Skalenniveau präferiert.

Die quantitative Datenanalyse wurde mit der Version 25 von SPSS (Bühl, 2019) durchgeführt. Die Rohdaten aus dem Prä- und Post-Fragebogen wurden von LimeSurvey zur statistischen Analyse nach SPSS exportiert. Die Daten der weiteren geschlossenen Fragen aus den Dokumentationsbögen zu Modul 7 wurden direkt in SPSS eingegeben. Zur Erstellung der Ergebnisdigramme wurden die Daten mittels Microsoft Excel weiterverarbeitet.

---

<sup>183</sup> Darin sind sieben Titel (nach 2018 publiziert) als neue BNE-Bilderbücher aufgenommen. Die weiteren sind aus dem BNE-Empfehlungskatalog, wobei vier Bücher nicht im Untersuchungsset der Praktikabilitätsstudie enthalten waren.

## 7.9.2 Verfahren der qualitativen Datenauswertung

Die in der Hermeneutik, d.h. der „Kunst und Theorie der Auslegung und Deutung, Technik des Verstehens“ (Kuckartz, 2018, S. 17) verortete qualitative Inhaltsanalyse dient der (sozial-)wissenschaftlichen Erschließung von Textmaterial. Zwar arbeiten die qualitative und die quantitative bzw. klassische Inhaltsanalyse in grober Näherung betrachtet mit der gleichen empirischen Abfolge: „Forschungsfrage → Daten → Datenanalyse“ (ebd., S. 46), allerdings sind bei der qualitativen Inhaltsanalyse „immer Iterationsschritte und Feedback-Schritte eingebaut, die mehr oder weniger ausgeprägt sein können“ (ebd., S. 46) und damit nichtlineare Prozessschritte eröffnen. Im Unterschied zur stärker quantitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse ist die qualitative Inhaltsanalyse offener im Vorgehen, „ohne vorab formulierte Hypothesen“ (ebd., S. 46), was der Erkundungsintention zum Vorverständnis der pädagogischen Fachkräfte im OFB1 (Begriffsverständnis zu Nachhaltigkeit [Item C1] und zur BNE [Item C3]) korrespondiert. Die „Codierung des Datenmaterials ist stärker hermeneutisch-interpretativ orientiert“ (ebd., S. 47). Bei der hier gewählten qualitativen Inhaltsanalyse steht die „strukturierende und systematisierende Bedeutung und nicht die Bedeutung der Transformation von Daten aus den empirischen ins numerische Relativ“ (ebd., S. 47) im Vordergrund. Das Ursprungsmaterial, die verbalen Daten, sind bis zum Abschluss der Auswertung „von großem Interesse, d.h. sie haben sich nicht durch die Codierung ‚erledigt‘ und sind nicht etwa überflüssig geworden“ (ebd., S. 47).

Die Kategorien werden während der Arbeit am Material „verfeinert und ausdifferenziert und ggf. werden auch neue Kategorien hinzugefügt, weil die intensive Beschäftigung mit dem Material dies nahelegt“ (ebd., S. 47). In Abgrenzung zur qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring, welche „primär die Kategorienbildung und das Auszählen der Kategorienhäufigkeiten fokussiert“ (Kuckartz, 2018, S. 6), geht es Kuckartz stärker um die Analyse nach der Codierphase unter Betonung der hermeneutischen Perspektive auf das Material und optional der Möglichkeit von Fallanalysen (ebd., S. 6). Von den vier Varianten qualitativer Inhaltsanalysen, die Kuckartz (2018) ausdifferenziert hat, wurde die „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ (ebd., S. 97) ausgewählt<sup>184</sup>. „Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalysen haben sich in zahlreichen Forschungsprojekten bewährt“ (Kuckartz, 2018, S. 97). Hierbei besteht die Wahlfreiheit, stärker deduktiv oder mehr induktiv bei der Kategorienbildung vorzugehen (ebd., S. 97). Methodisch wurde hier eine Mischform mit dem Schwerpunkt auf deduktive Kategorienformulierung gelegt und die Option einer induktiven Erweiterung offen gehalten (ebd., S. 95). Dies wird damit begründet, dass für die Analyse des begrifflichen Vorverständnisses der Fachkräfte zu Nachhaltigkeit und BNE entsprechende Definitionen dieser Begriffe als Vergleichshorizonte und Leitlinien zur Kategorienbildung herangezogen werden können und z. B. Aussagen zur begrifflichen Stimmigkeit und Differenziertheit der Fachkräfte formulierbar werden. Zudem ermöglicht es, semantische Schwerpunktkonnotationen der Fachkräfte einerseits und begriffliche Ausblendungen andererseits in den Blick zu bekommen. Die beiden Items stellen jeweils eigenständige Auswahleinheiten dar, die „die Grundgesamtheit einer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 44) bilden. Davon zu unterscheiden sind die Analyse-

---

<sup>184</sup> Die beiden anderen Basismethoden von Kuckartz sind die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (2018, S. 123 ff., 143 ff.).

einheiten, die ein Teil der jeweiligen Auswahleinheit sind. Normalerweise entspricht „eine Analyseeinheit einem Fall“ (ebd., S. 31), was im Rahmen der Praktikabilitätsstudie  $N=66$  Fälle (der verwendeten OFB1) umfasst.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zielt auf die „Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen“ (ebd., S. 123). Sie erscheint besonders geeignet, um einen differenzierten Einblick in die Vorwissenstrukturen der pädagogischen Fachkräfte zu geben, also z. B. aufzuzeigen, welche Begriffsfacetten (in Form von Subkategorien) mehr oder weniger im Vorverständnis der Teilnehmenden vorhanden sind.

Das Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist in der Konzeptualisierung von Kuckartz ein zirkulärer Prozess in sieben Forschungsphasen. In Adaption an das hier gewählte, stärker deduktiv geprägte Vorgehen kann der Ablauf (in Anlehnung an Kuckartz, 2018, S. 100) wie in Abbildung 34 visualisiert werden:

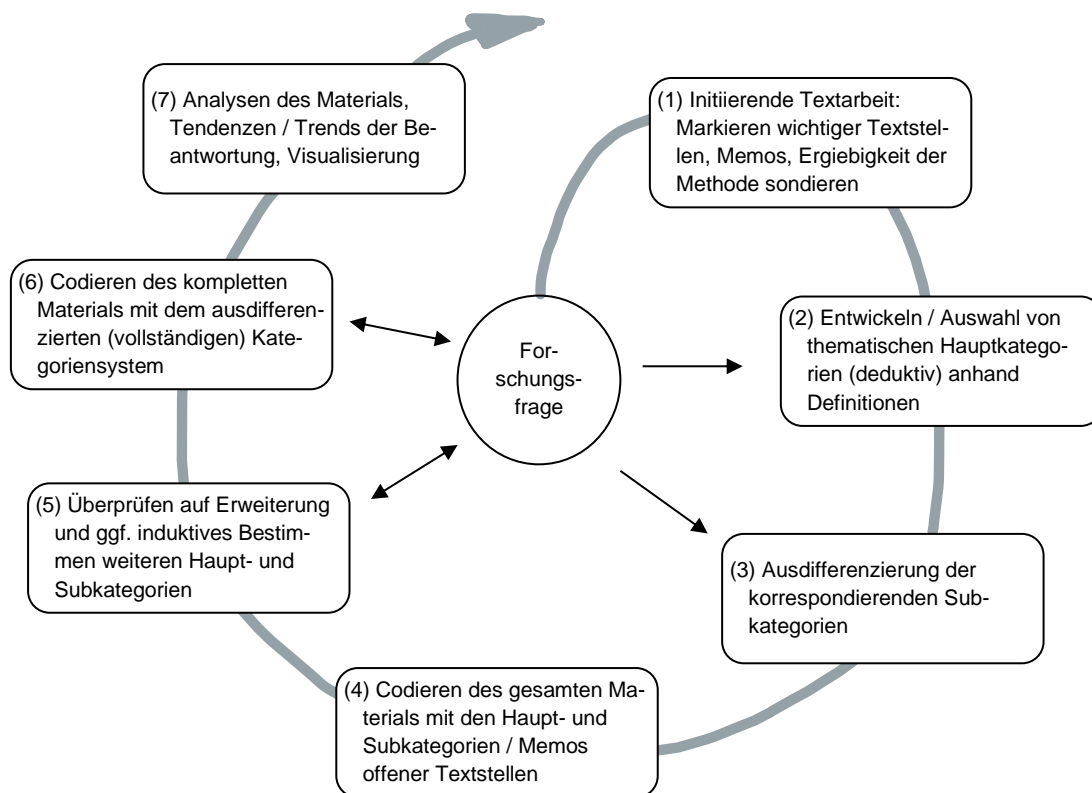


Abbildung 34: Ablaufschritte der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse

Die Haupt- und Subkategorien, die zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der beiden offenen Fragen C1 und C3 des Prä-Fragebogens verwendet wurden, finden sich in Tabelle 40. Dieses Kategoriensystem wurde in der zeitweiligen Projektkooperation im Rahmen der Bachelorarbeit von H. Fuchs (2021) gemeinsam entwickelt und dort auf  $N=14$  der beteiligten Fachkräfte der Begleitstudie angewendet. Das Kategoriensystem zum Item OFB1\_C1 (Nachhaltigkeit) umfasst vier Hauptkategorien mit jeweils drei Subkategorien, exklusive der vierten

Hauptkategorie „Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Lebensstile“. Diese vierte Kategorie wurde im Zuge der induktiven Kategorienbildung der Praktikabilitätsstudie neu aufgenommen, allerdings nur mit einer Subkategorie, da die Differenzierung zwischen Haltungen, Lebensstilen und Alltagshandeln anhand des Datenmaterials nicht trennscharf genug erschien. Das Kategoriensystem zu Item OFB1\_C3 (BNE) umfasst zwei Hauptkategorien mit jeweils vier Subkategorien. Damit wird deutlich, dass trotz des prinzipiell induktiv-offenen Codierens sich diese deduktive Vorgehensweise als weitgehend exhaustiv erwies.

*Tabelle 40:*

Haupt- und Subkategorien der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zu Nachhaltigkeit und BNE, bezogen auf die offenen Fragen im Prä-Fragebogen (OFB1, Item C1 und C3)

Vorverständnis zu <b>Nachhaltigkeit</b>	Vorverständnis zu <b>BNE</b>
<p>Ressourcen-Perspektive</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ressourcenbewusster Umgang</li> <li>▪ Systemregeneration</li> <li>▪ Fortwährende Existenz</li> </ul> <p>Nachhaltigkeitsdreieck</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ökologie</li> <li>▪ Ökonomie</li> <li>▪ Soziales / Kultur</li> </ul> <p>Gerechtigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Generationale Gerechtigkeit</li> <li>▪ Globale Gerechtigkeit</li> <li>▪ Gerechtigkeit</li> </ul> <p>Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Lebensstile</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen / Haltungen und nachhaltigkeitsbezogene Lebensstile / nachhaltiges Alltagshandeln</li> </ul>	<p>Bildungskonzept</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bildungsbereiche</li> <li>▪ Zielgruppe</li> <li>▪ Transformation</li> <li>▪ Lernprozess / Didaktik</li> </ul> <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hinterfragen und Reflektieren</li> <li>▪ Perspektivwechsel</li> <li>▪ Zusammenhängendes Wissen</li> <li>▪ Weitere Kompetenzen</li> </ul>

Zur Illustration des regelgeleiteten Vorgehens in der Anwendung des Kategoriensystems gemäß den methodischen Empfehlungen von Kuckartz (2018, S. 40) wird exemplarisch die Kategoriendefinition und -anwendung am Beispiel der Hauptkategorie „Ressourcen-Perspektive“ aufgezeigt (siehe Tabelle 41). Im Anhang T) findet sich die vollständige Dokumentation sämtlicher Haupt- und Subkategorien. Darin werden die Kategoriendefinitionen und Regelnwendungen zur Codierung der jeweiligen Subkategorien dargelegt und mittels Ankerbeispielen aus dem Datenmaterial illustriert. Diese Dokumentation sollte nach Angaben von Kuckartz in einer Forschungspublikation aus Transparenzgründen „den Leserinnen und Lesern nicht vorenthalten werden“ (2018, S. 121). Die angewandte Struktur entspricht dem „allgemeinen Schema für Kategoriendefinitionen“ (Kuckartz, 2018, S. 40).

Tabelle 41: Illustration des regelgeleiteten Vorgehens in der Anwendung des Kategoriensystems zur Nachhaltigkeit am Beispiel „Ressourcen-Perspektive“

Kategoriensystem zur Definition „Nachhaltigkeit“ (Prä-Fragebogen OFB1_C1)			
<b>Ressourcen-Perspektive</b>	Die Hauptkategorie <i>Ressourcen-Perspektive</i> wird nicht explizit codiert, sondern über die relevanten Subkategorien erfasst.		
<b>Subkategorie</b>	<b>Ressourcenbewusster Umgang</b>	<b>Systemregeneration</b>	<b>Fortwährende Existenz</b>
<b>Definition</b>	Die zunehmende Ressourcenknappheit der Erde und die Gefahr der endgültigen Ressourcenerschöpfung wird deutlich (Pufé, 2014, S. 37). Daher ist eine sensible Ressourcennutzung wichtig.	Ein regenerierbares System wird so genutzt, dass es erhalten bleibt und sein Bestand auf natürliche Weise regeneriert werden kann (Pufé, 2014, S. 128).	Die Nutzung der Ressourcen erfolgt unter der Perspektive der „Möglichkeit der fortwährenden Existenz“ (Lude, 2019, S. 14), des langfristigen Erhalts des planetaren Systems (Zeitperspektive).
<b>Anwendung</b>	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird: - Hinweise auf knappe Ressourcen - Konsequenzen für sparsamen / bewussten Ressourcenverbrauch (inkl. Rückgewinnung von Ressourcen durch Recycling, Tauschbörsen etc.) - Wertschätzung und Respekt gegenüber der Natur mit Bezug auf die natürlichen Ressourcen der Erde	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird: - Es wird nur so viel vom System genutzt, wie auf natürliche Weise wieder nachwachsen bzw. nachgebildet werden kann	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird: - Perspektive der Zukunftsfähigkeit des Planeten (weite Zeitperspektive, kein kurzfristiges Krisenmanagement)
<b>Ankerbeispiele aus dem Material (unkorrigierte Zitate)</b>	<p>◊AARN7Wα: „bewusster Umgang mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen - Wertschätzung der Materialien, die uns zur Verfügung stehen - Recycling (Aus ‚Alt‘ mach ‚Neu‘)“</p> <p>◊BELG5Hα: „Ein bewusster Umgang mit den endlichen Ressourcen. Recycling und Upcycling bevorzugen, anstatt Produkte wegwerfen. Auf Müllrennung achten und Müll vermeiden. Wasser und Energie im Alltag sparsam nutzen. Umweltfreundliche/ naturbelassene Produkte verwenden (Putzmittel, Waschmittel,...)“</p>	<p>◊LASM1Wα: „So leben, dass nur soviel Ressourcen verbraucht werden, wie nachwachsen - momentan verbrauchen wir Menschen 2-3 Mal so viel, damit zukünftige Generationen nicht schlechter gestellt sind ihre Bedürfnisse zu erfüllen.“</p> <p>◊DCBL4Wα: „Nachhaltigkeit bedeutet für mich, die vorhandenen Ressourcen klug und effektiv zu nutzen. Dabei geht es darum mit dem was zur Verfügung steht so umzugehen, dass auch künftige Generationen ihren nutzen darauß ziehen können. Deshalb hat die Nachhaltigkeit das Ziel Ressourcen so zu nutzen, dass sie uns zwar nutzen, sich jedoch selbst wieder regenerieren können.“</p>	<p>◊MUBH9Wα: „Nachhaltigkeit ist für mich die Neu- oder Wiedererschaffung von Dingen oder Zuständen, die im vorraus gut überlegt sind und auf das wichtigste Ziel (Erhaltung des Menschenlebens/ der Natur auf essenzieller Lebensraum) abzielen.“</p> <p>◊URUM4Wα: „Sein Leben so zu gestalten, dass in der Folge daraus in der Gegenwart und vor allem der Zukunft jeder Mensch und jedes Tier noch gut auf unserer Erde leben können./ die hierfür notwendigen Ressourcen und Lebensräume noch zu Verfügung stehen.“</p> <p>◊PRFG4Wα: „Nachhaltigkeit... ... bedeutet, dass Leben auf unserer Erde auch in Zukunft noch möglich bleibt ...“</p>



## 8 Ergebnisse

Die Ergebnisdarlegung orientiert sich an der Reihenfolge der Untersuchungsschritte des Prä-During-Post-Designs: Zunächst werden die Ergebnisse aus dem Prä-Fragebogen dargelegt, gefolgt von den Resultaten der Bilderbuchanalyse und -beurteilung anhand des Analysebogens. Abschließend werden die Ergebnisse aus dem Post-Fragebogen und den Rückmeldungen aus den Erfahrungen mit den gewählten didaktischen Angeboten (SST bzw. PmK) präsentiert. Sofern eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Daten vorliegt, werden zunächst die quantitativen Ergebnisse dargelegt. Die Bezüge zu den Forschungsfragen aus Teil B werden zur einfacheren Orientierung parallel dazu angegeben

### 8.1 Ergebnisse aus dem Prä-Fragebogen (OFB1)

Im Prä-Fragebogen (OFB1) wurden neben Basisinformationen zur Rolle von Bilderbuch und BNE in der elementarpädagogischen Arbeit der KiTa das Vorwissen der Teilnehmenden inkl. ihren Kompetenzeinschätzungen erfasst. Die Daten dienen zum einen deskriptiven Zwecken, um in dem neuen Forschungsgebiet *Bilderbücher zur BNE* genauere Ausgangsdaten zur Stichprobe für die weitere Analyse zu generieren. Zum anderen werden die Daten zu Vorwissen und Kompetenzeinschätzungen für die Forschungsfrage zu den Effekten der Fortbildung benötigt (Fo\_C2.3). Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in die vier Themenbereiche *Bilderbuch, Nachhaltigkeit / BNE, Bilderbücher zur BNE* und *Einstellungen zum Thema BNE*.

#### 8.1.1 Themenbereich Bilderbücher und deren Nutzung

##### Quantitative Datenanalyse

Nahezu alle 66 befragten Fachkräfte wiesen den Bilderbüchern eine zentrale Relevanz für die Entwicklung der Kinder im Elementarbereich (OFB1, Item B1) zu. Insgesamt 14 der Fachkräfte schätzten die Bedeutung als hoch (21 %) und 50 der Teilnehmenden (76 %) als sehr hoch ein. Lediglich je eine pädagogische Fachkraft ordnete Bilderbüchern eine geringe oder sehr geringe Bedeutung zu (zusammen 3 %).

In Tabelle 42 werden die Ergebnisse zum Item B6 wiedergegeben, das sich mit drei häufig anzutreffenden Formen der Bilderbuchbetrachtung in den KiTas befasst. Im Durchschnitt traten alle drei Varianten in mehr als gelegentlicher Häufigkeit in der Praxis auf, wobei die auf Kinderinitiative erfolgende spontane Bilderbuchbetrachtung (Item B6.1) mit dem Mittelwert  $M=4.0$  ( $SD=1.0$ ) etwas häufiger als die beiden von der Fachkraft initiierten Formen der Bilderbuchbetrachtung genannt wurde (B6.2:  $M=3.7$ ,  $SD=1.0$  bzw. B6.3:  $M=3.2$ ,  $SD=1.0$ ). Hervorzuheben ist die Angabe von knapp einem Fünftel der Fachkräfte, dass gezielte (vorab geplante) Bilderbuchbetrachtungen (B6.3) selten (12 %) oder sehr selten (6 %) in der KiTa realisiert werden.<sup>185</sup>

---

<sup>185</sup> Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die berechneten Statistiken auf die gültigen Werte des vollständigen Sample-Umfangs der beteiligten pädagogischen Fachkräfte ( $N=66$ ).

Tabelle 42:

Nutzung von Bilderbüchern in der Kindertageseinrichtung (Item B6)

Item B6	Wertebereich der Variablen	1 2 3 4 5				
		<i>sehr selten</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
B6.1: Spontane Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern im Freispiel (auf Initiative der Kinder)	<i>n</i>	2	3	11	27	23
	%	3 %	4 %	17 %	41 %	35 %
B6.2: Bilderbuch anschauen als offenes Freispielangebot (auf Initiative der Fachkraft)	<i>n</i>	2	4	21	24	15
	%	3 %	6 %	32 %	36 %	23 %
B6.3: Gezielte Bilderbuchbetrachtung, vorab geplant durch die Fachkraft	<i>n</i>	4	8	30	18	6
	%	6 %	12 %	46 %	27 %	9 %

Beim Item B8 konnten die Fachkräfte aus acht Kriterien drei auswählen, welche ihnen bei der Auswahl eines Bilderbuchs am wichtigsten sind. Dabei wurden pädagogische, sprachliche und ästhetische Aspekte deutlich präferiert (siehe Abbildung 35).

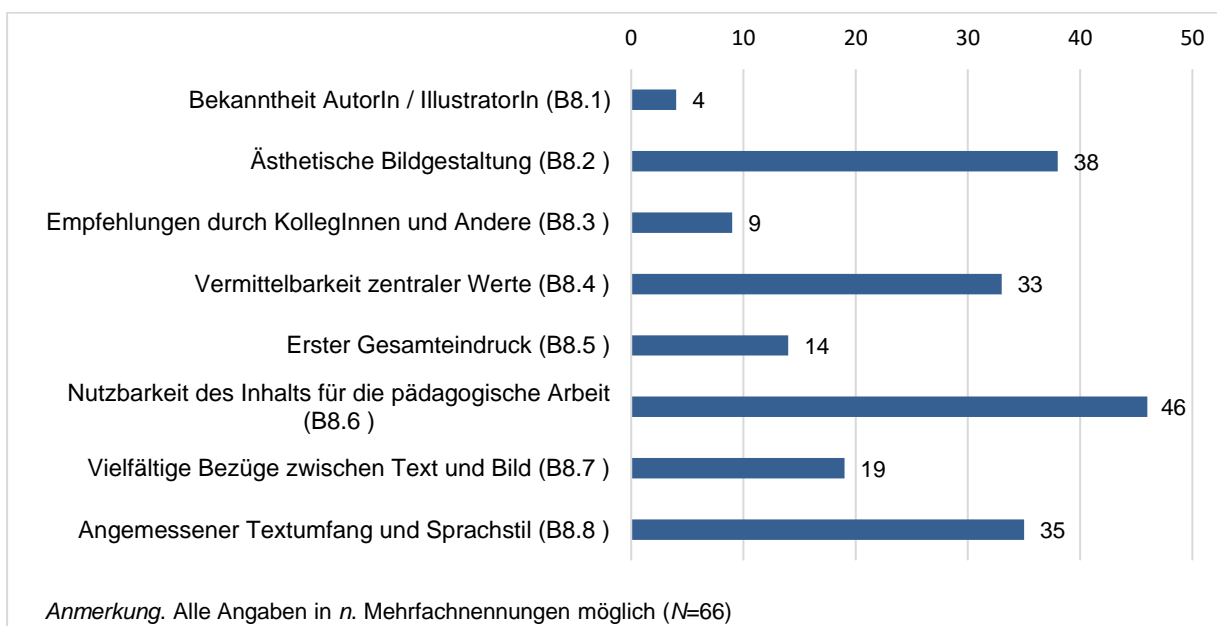


Abbildung 35: Präferenzkriterien zur Auswahl eines Bilderbuchs durch pädagogische Fachkräfte (Item B8)

Befragt nach der Häufigkeit, mit der sich die pädagogischen Fachkräfte über Neuerscheinungen von Bilderbüchern informieren (Item B2), gaben 27 Personen (41 %) *gelegentlich* an (siehe Abbildung 36). Die Werte sind annähernd normalverteilt um einen Mittelwert von  $M=3.1$  und einer Streuung von  $SD=1.0$ .

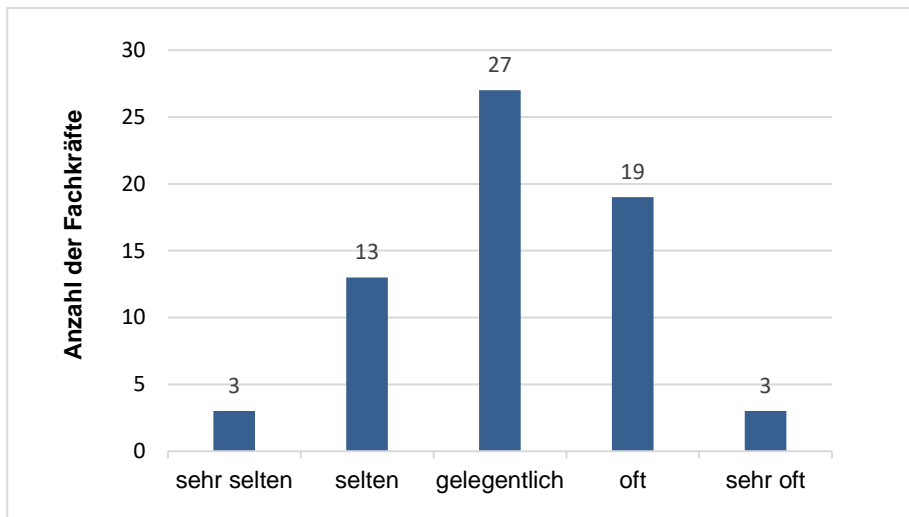


Abbildung 36: Häufigkeit der Information der Fachkräfte über Neuerscheinungen von Bilderbüchern (Item B2)

Als Informationsorte bzw. -quellen für Neuerscheinungen gaben jeweils mehr als die Hälfte bis knapp Zweidrittel aller Fachkräfte die erfragten Optionen an, mit einer Ausnahme: Die Nominierungslisten zum DJLitP wurden nur von 16 Fachkräften (24 %) benannt. Andere Informationsquellen (Item B3.7) spielen ebenfalls nur eine untergeordnete Rolle (13 Nennungen bzw. 20 % der Fachkräfte).

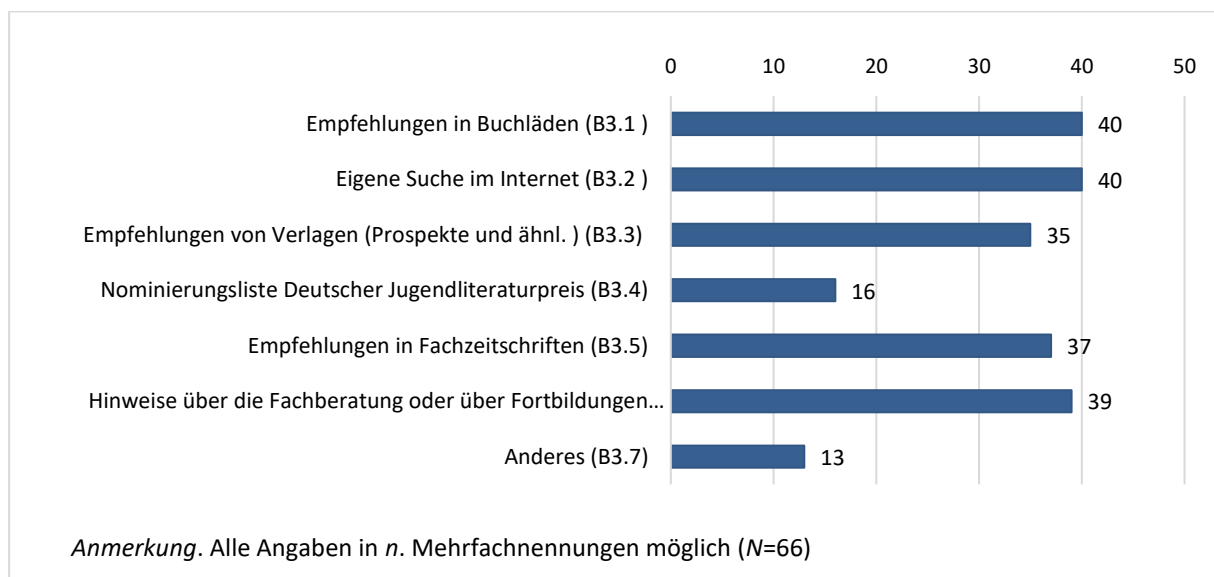


Abbildung 37: Informationsorte und -quellen der Fachkräfte für Neuerscheinungen von Bilderbüchern (Item B3)

Bei der Suche im Internet gaben die Fachkräfte in Item B4 (vom Verzweigungspunkt B3.2) weitgehend ähnliche Vorgehensweisen an. Dazu zwei exemplarische Angaben<sup>186</sup>:

<sup>186</sup> Direkte Bezüge und schriftliche Zitate zu Aussagen der Teilnehmenden werden in der Nomenklatur (6-stelliger Code) angegeben und in *Times New Roman* kursiv gesetzt.

„1. Über eine Suchmaschine (i.d.R. Google) und tippte ‚Bilderbücher zum gesuchten Thema‘. 2. Direkt über Homepage bereits bekannter Buch- und Fachverlage- dann Suche zum Thema.“ (◇URUM4W□). — „Ich verwende eine Suchmaschine und gebe z.B. neueste Bilderbücher / Topseller Bilderbücher etc. ein. Danach werden mir diverse Seiten aufgezeigt durch welche ich mich durchklicke. (Sowohl Amazon als auch fachliche bzw. bekannte Internetseiten / Onlinebuchhandel)“ (◇AARN7W□).

Bei den freien Antworten in Item B5 (vom Verzweigungspunkt B3.7) überwog die Information über Kolleg:innen bzw. den Teamaustausch ( $n=6$ ). Auch bekannte Fachkolleg:innen anderer KiTas, Freunde oder Eltern wurden von den Fachkräften als Informationsquelle genannt. Eine Fachkraft gab dazu an:

„Ich spreche mit Kolleg\*innen und anderen Personen (deren Meinung ich wertschätze) über Bilderbücher allgemein oder über Neuerscheinungen.“ (◇DRFT6L□)

Vier Fachkräfte gaben an, für die Suche nach Neuerscheinungen gezielt Buchmessen zu besuchen oder in gut sortierten Fachgeschäften bzw. in der Bücherei zu suchen.

Bei der allgemeineren Information über Bilderbücher (d.h. nicht fokussiert auf Neuerscheinungen) in den zurück liegenden 12 Monaten (Item B7) gaben die pädagogischen Fachkräfte tendenziell wenige der angegebenen Fachzeitschriften an (siehe Abbildung 38). Wichtige Besprechungs- und Empfehlungsorgane wie *1001 Buch*, *Eselsohr*, *Buch & Maus* oder *kjl&m* haben in der einjährigen Rückschau keine Nutzung erfahren. Die *Kolibri Leseempfehlungen* und die *Nominierungslisten zum Deutschen Jugendliteraturpreis* wurden etwas häufiger von einem Fünftel ( $n=14$ ) resp. einem Viertel ( $n=18$ ) der Befragten angegeben. Die Restkategorie *Anderes* wurde von 53 % der Befragten gewählt. Da hierzu keine offene Frage zur Konkretisierung gestellt wurde, können dazu keine näheren Aussagen gemacht werden.

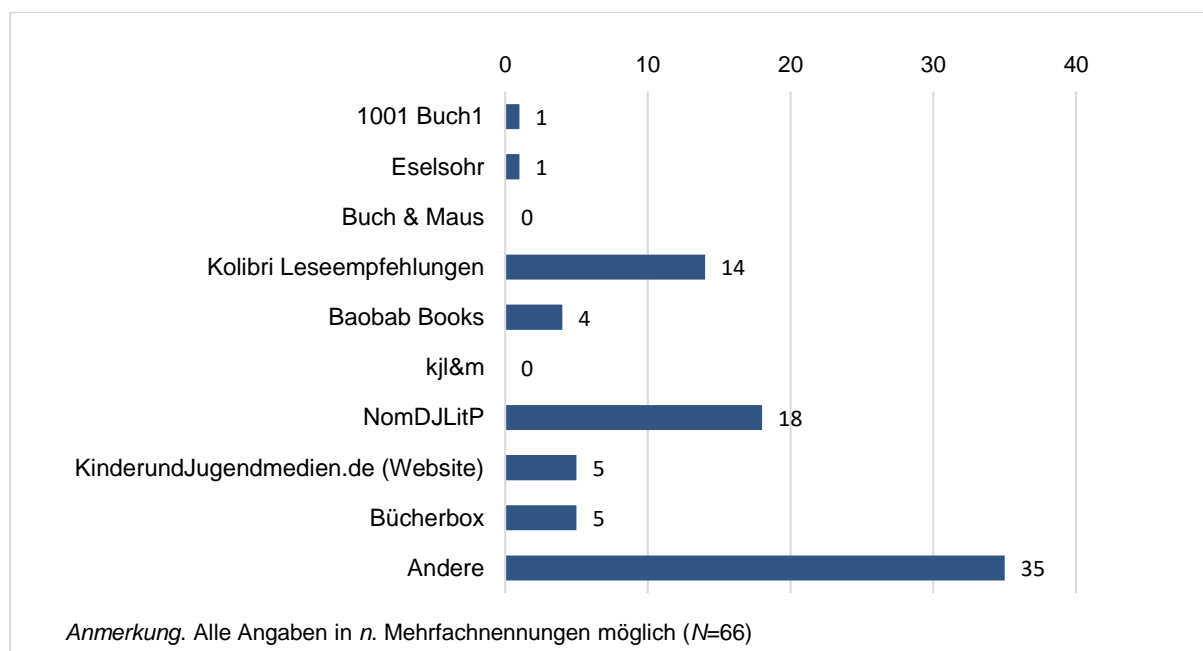


Abbildung 38: Nutzung von Informationsquellen (Zeitschriften und Empfehlungskataloge) über Bilderbücher in den zurückliegenden 12 Monaten (Item B7)

Die Selbsteinschätzung der praktischen und fachlichen Kompetenzen im Umgang mit Bilderbüchern zeigt Tabelle 43. Die Fachkräfte schätzten ihre Kompetenzen in beiden Teilfragen überdurchschnittlich ein, wobei die praktische etwas über der fachlichen Kompetenzeinschätzung liegt.

Tabelle 43:

Selbsteinschätzung der Kompetenz der Fachkräfte im Umgang mit Bilderbüchern (OFB1, Item B9)

Item B9	Abstufung					
		1 <i>sehr gering</i>	2	3	4	5 <i>sehr hoch</i>
B9.1: Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit Bilderbüchern schätze ich ein als...	<i>n</i>	0	1	14	29	22
	<i>%</i>	0 %	2 %	21 %	44 %	33 %
B9.2: Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema Bilderbücher schätze ich ein als...	<i>n</i>	1	4	23	32	6
	<i>%</i>	2 %	6 %	35 %	48 %	9 %

Anmerkungen. B9.1:  $M=4.1$ ,  $SD=0.8$ ; B9.2:  $M=3.6$ ,  $SD=0.8$ ;  $N=66$ .

Als Vergleichsmaßstab zur Selbsteinschätzung der fachlichen Kompetenz (Item B9.2) wurde aus den Items B2, B7 und B8 ein sog. ‚fachlicher Expertise-Wert‘ errechnet, um anhand weiterer Kriterien diese pauschale Kompetenzeinschätzung zu überprüfen. Dazu wurde zunächst ein gewichteter Summenwert aus den drei Variablen gebildet, in welchen jede der Variablen durch einen Umrechnungsfaktor mit dem gleichen Gewicht eingehen<sup>187</sup>. Der Summenwert wurde dann mittels Quotientenbildung auf den Wertebereich 0.33 bis 5 reduziert. Der fachliche Expertise-Wert ( $M=2.4$ ,  $SD=0.7$ ,  $Min=0.67$ ,  $Max=3.83$ ,  $N=65$ , da 1 Wert fehlend), weist einen geringeren Mittelwert als Item B9.2 auf und liegt geringfügig unter einem rein rechnerischen Mittelwert von 2.6 (Wertebereich von 0.33 bis 5).

<sup>187</sup> Da die drei Indikatoren nicht den gleichen Wertebereich haben, ist ein einfacher Summenindex ungeeignet (Raithel, 2008, S. 103). Daher wurden „gewichtete, additive Indizes“ (Raithel, 2008, S. 104) gebildet, wobei folgende Prozedur angewandt wurde: Das Item B2 wurde als Referenzgröße mit 1.0 gewichtet (Wertebereich 1 bis 5). Beim Item B7 werden alle Items von B7.1 bis B7.8 einbezogen. Jede dieser acht fachlichen Informationsquellen kann mit dem Gewicht von 0.625 zur fachlichen Kompetenz beitragen (Wertebereich von 0 bis 5). Beim Item B8 konnten bis zu drei Auswahlalternativen gewählt werden. Da fünf der acht Auswahlaspekte für Bilderbücher eine höhere fachliche Relevanz haben, wurde zunächst ein Effektivwert gebildet, berechnet als Differenz aus der Summe der fachlichen Items [B8.2, B8.4, B8.6 bis B8.8] abzüglich der Summe der als fachlich weniger relevant angesehenen Items [B8.1, B8.3 und B8.5]. Negative Differenzen wurden als Wert 0 weiterverwendet. Der errechnete Differenzwert (Wertebereich von 0 bis 3) wurde mit dem Gewichtungsfaktor 1,66 multipliziert, da maximal drei Nennungen möglich waren. Für alle drei Variablen (B2, B7 und Effektivwert aus B8) wird vorausgesetzt, dass ein höherer Wert einer höheren fachlichen Kompetenz entspricht. Der Summenwert wurde durch 3 geteilt (resultierender Wertebereich des fachlichen Expertise-Wertes 0.33 bis 5).

Beide Variablen, d.h. Item B9.2 und der fachliche Expertise-Wert, wurden auf Normalverteilungsannahme geprüft (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors). Sie unterscheiden sich hoch signifikant von der Normalverteilung.

- Item B9.2:  $K-S=.281$  (65,  $N=66$ ),  $p<.001$  (zweiseitig)
- Fachlicher Expertise-Wert:  $K-S=.151$  (64,  $N=65$ ),  $p=0.001$  (zweiseitig).<sup>188</sup>

Daher wurde der Vorzeichen-Rangtest von Wilcoxon, ein nichtparametrisches Verfahren für zwei abhängige Stichproben, zur Unterschiedstestung gewählt (Bühl, 2019, S. 362; Bühner & Ziegler, 2009, S. 267 f.; Hollig & Gediga, 2016, S. 215; Rasch et al., 2014a, S. 43 f., 62). Die Mittelwerte der geprüften Variablen unterscheiden sich signifikant voneinander (Prüfgröße  $z=-6.576$ ,  $p<.001$  (zweiseitig)). Zur Bestimmung der Effektstärke wurde die für nonparametrische Verfahren empfohlene Approximation nach Bühler und Ziegler (2009, S. 265) verwendet:

$$\phi = \sqrt{\frac{z^2}{N}} \quad (\text{z: Prüfgröße des verwendeten nonparametrischen Signifikanztests})$$

Mit einem Wert von  $\phi = 0.81$  liegt ein starker Effekt vor (Effektstärke-Konventionen nach Bühler & Ziegler, 2009, S. 266). Die Selbsteinschätzung der Fachkräfte liegt zusammengefasst in überzufälliger Weise markant über dem definierten fachlichen Expertise-Wert.

### 8.1.2 Themenbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

#### Quantitative Datenanalyse

Der Themenbereich C des Prä-Fragebogens dient zur Erfassung der Vorkenntnisse der pädagogischen Fachkräfte zu Nachhaltigkeit und BNE. Mit dem Item C2 wurden acht Aussagen zum Thema Nachhaltigkeit präsentiert, welche die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Richtigkeit beurteilen mussten (Antwortoptionen *richtig*, *falsch*, *weiß ich nicht*). Jeweils 50 % der dargebotenen Teilfragen sind inhaltlich richtig bzw. falsch.

In Abbildung 39 zeigt sich, dass drei der acht Aussagen nur von wenigen Teilnehmenden richtig gelöst wurden (Nr. 2, 3, 5). Überwiegend richtig beantwortet wurden die Aussagen 4, 7 und 8. Bei Aussage 1 stimmte die Hälfte der Befragten korrekterweise zu. Keine der acht Aussagen zur Nachhaltigkeit wurde von allen Befragten durchgängig korrekt bzw. falsch beantwortet. Auffallend ist die z.T. deutliche Zurückhaltung in der Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussagen. Die Kategorie *weiß ich nicht* wurde eingeführt, um ein Raten oder Auslassen der Fragen einzuschränken. In drei von acht Fragen wählte etwa die Hälfte der Fachkräfte (32 bzw. 34) diese Option (C2.1, C2.5 und C2.6) und bei zwei weiteren der Fragen (C2.2 und C2.3) wurde die Kategorie *weiß ich nicht* sogar von etwa Zweidrittel der Stichprobe gewählt. Insgesamt gesehen wurden 46.5 % der Aufgaben korrekt gelöst, 9.9 % wurden falsch gelöst und bei 43.6 % der Aufgaben wurde die Antwortoption *weiß ich nicht* gewählt.

---

<sup>188</sup>  $K-S$ : Testwert des Kolmogorov-Smirnov-Tests. Bei Angabe der exakten Wahrscheinlichkeit nach Lilliefors (hier:  $p=.001$ ) handelt es sich um die „untere Grenze der echten Signifikanz“ (Bühl, 2019, S. 274).

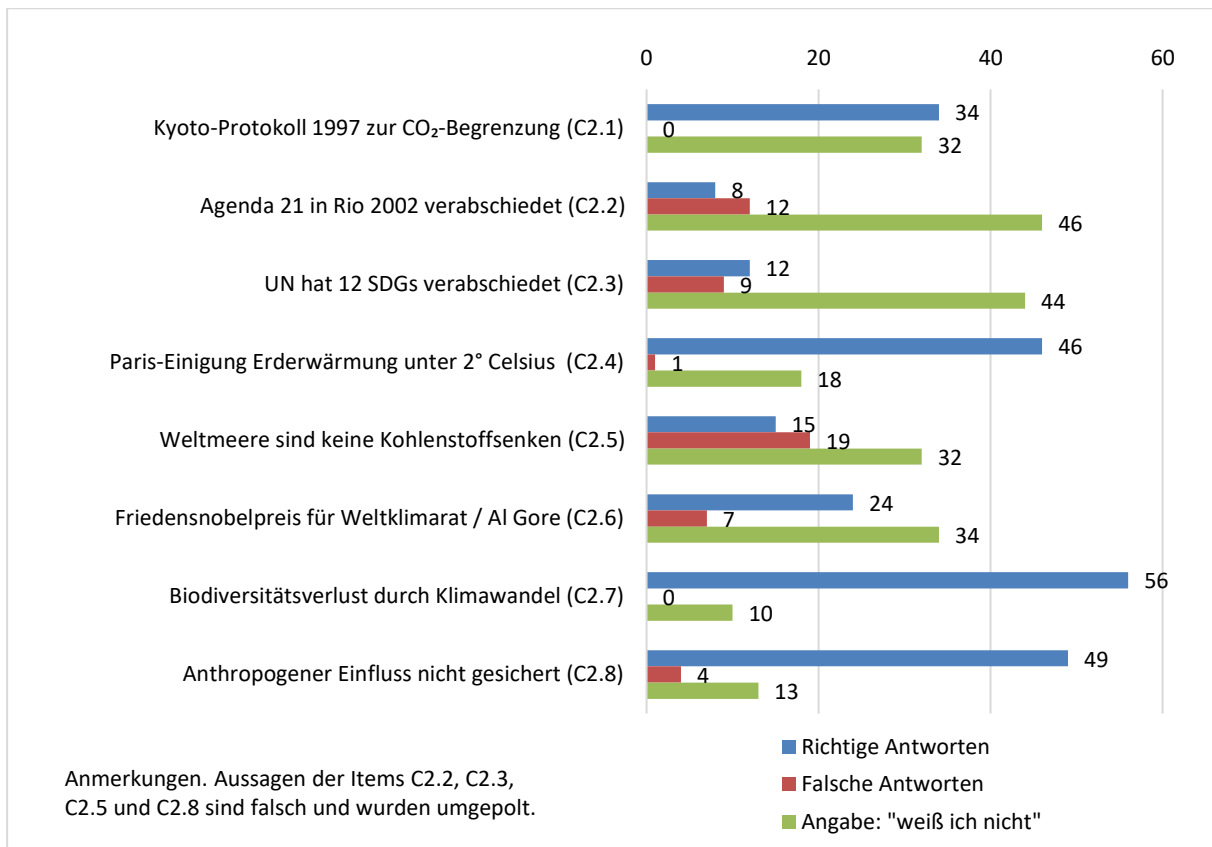


Abbildung 39: Vorwissen der Teilnehmenden zu verschiedenen Themenfeldern der Nachhaltigkeit (Item C2)

Die Feinanalyse der korrekten Antworten zeigte ein heterogenes Gesamtbild der Teilnehmenden. Der Mittelwert der richtigen Antworthäufigkeit lag bei  $M=3.7$  ( $SD=1.9$ ), wobei der gesamte Wertebereich von  $Min=0$  bis  $Max=8$  enthalten war. Die Verteilung der korrekten Antworten (als Summenvariable richtiger Antworten zu Item C2) unterschied sich hochsignifikant von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors:  $K-S=.136$  ( $66, N=66$ ),  $p=.004$  (zweiseitig)). Während sieben Fachkräfte (11 %) keine der acht Fragen korrekt beantworten konnten, lösten 30 der Befragten (45 %) drei bis vier Fragen und 17 Fachkräfte (26 %) fünf bis sechs der Fragen korrekt. Eine Person hatte alle acht Fragen richtig beantwortet.

Das Item C4 fragte nach Angeboten für die Kinder zu Themengebieten der BNE, die in den zurückliegenden zwei Jahren in der KiTa der Befragten durchgeführt wurden. 36 % der Fachkräfte gaben an, dass dies *selten* ( $n=14$  bzw. 21 %) oder *nie* ( $n=10$  bzw. 15 %) der Fall war. Ein gelegentliches BNE-Angebot benannten 10 Fachkräfte (15 %). Überdurchschnittlich häufige Angebote zur BNE wurden von 47 % der Befragten angegeben: 26 % der Fachkräfte ( $n=17$ ) gaben an, dass Angebote *oft* gemacht würden, und bei 21 % der Fachkräfte lag die Angabe in der Kategorie *sehr oft* ( $n=14$ ). Damit kann die intendierte Heterogenität der Stichprobe hinsichtlich der praktischen Prävalenz von BNE-relevanten Angeboten in der KiTa als erfüllt angesehen werden ( $M=3.2$ ,  $SD=1.4$ ,  $Min=1$ ,  $Max=5$ ; übrige 2 %: fehlende Werte).

Die Fachkräfte sollten ihre Fähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf BNE einschätzen (Item C5). In beiden Teilaspekten wurde eine überdurchschnittliche Kompetenzeinschätzung vorgenommen. Die praktischen Fähigkeiten wurden mit  $M=3.3$  höher als die fachlichen Kenntnisse zur BNE ( $M=2.9$ ) eingeschätzt, welche geringfügig unterhalb des rechnerischen Mittelwerts ( $M=3.0$ ) des Items C5.2 zu liegen kamen. Tabelle 44 zeigt, dass sämtliche Wertausprägungen vertreten sind. Dies korrespondiert der intendierten Heterogenität der Stichprobe.

Tabelle 44:

Selbsteinschätzung der Kompetenzen in Bezug auf BNE durch die Fachkräfte (OFB1, Item C5)

Item C5	Abstufung					
		1 <i>sehr gering</i>	2	3	4	5 <i>sehr hoch</i>
C5.1: Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit zur BNE schätze ich ein als...	<i>n</i>	4	5	27	27	3
	%	6 %	8 %	41 %	41 %	4 %
C5.2: Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema BNE schätze ich ein als...	<i>n</i>	5	15	30	10	6
	%	8 %	23 %	45 %	15 %	9 %

Anmerkungen. C5.1:  $M=3.3$ ,  $SD=0.9$ ; C5.2:  $M=2.9$ ,  $SD=1.0$ ;  $N=66$ .

### 8.1.3 Themenbereich BNE in Bilderbüchern

In Item D1 wurde erfragt, wie viele Bilderbücher zu Themengebieten der BNE die Fachkräfte bereits kennen. Zweidrittel der Fachkräfte (67 %) gaben an, noch kein Bilderbuch (anteilig 38 %) bzw. bislang ein bis zwei Bilderbücher (anteilig 29 %) zu BNE-Themen zu kennen (siehe Abbildung 40).

Die Analyse der konkreten Bilderbuchnennungen in Item D2 ergab, dass 25 Fachkräfte (38 %) ihre Angabe in Item D1 mit konkreten BNE-Bilderbuchtiteln belegen konnten. Unvollständige und fehlende Belege fanden sich in der Minderheit (siehe Tabelle 45).

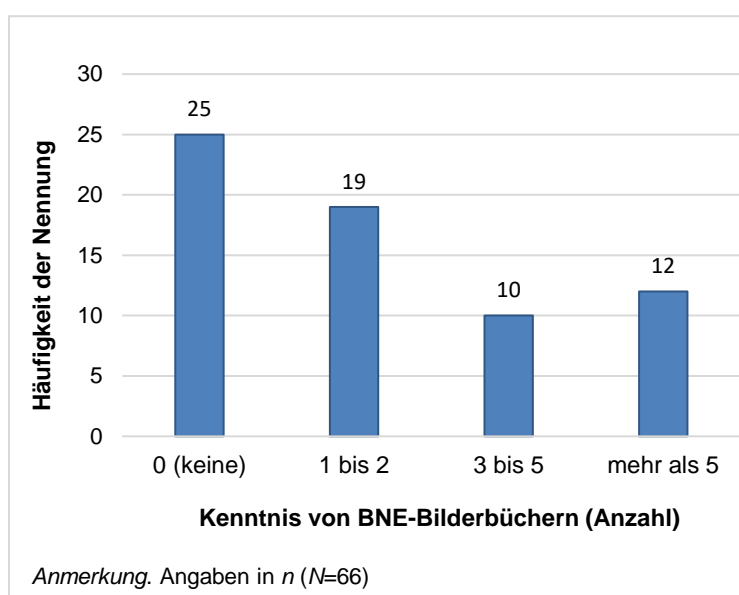


Abbildung 40: Kenntnis von Bilderbüchern zu Themengebieten der BNE (Item D1)



Tabelle 45:

Übersicht der benannten BNE-Bilderbücher der Fachkräfte (Item D2)

Kategorie Beleg mit Buchnennung	2 (1-2 Bilderbücher)	3 (3-5 Bilderbücher)	4 (mehr als 5 Bilder- bücher)
vollständig belegt	15	5	5
unvollständig belegt	1	1	3
nicht belegt	1	5	4
Summe	17	11	12

Anmerkungen. Die Zellenwerte geben jeweils die Anzahl  $n$  der Fachkräfte an.

Anhand einer Mehrfach-Wahlaufgabe (Item D3) wurde den Befragten eine Liste mit 11 Bilderbüchern präsentiert, um in komparativer Weise mehr über ihren Kenntnisstand zu erfahren. Dabei wurden zu den sieben Titeln, die in das spätere ABV der Praktikabilitätsstudie einbezogen wurden, vier weitere ergänzt (D3.1, D3.5, D3.8, D3.9), die sich durch eine größere Verbreitung in den KiTas auszeichnen sollten (Gründe: Seit mehreren Jahrzehnten auf dem Markt, Klassikerstatus, bekannte Autor:in). Die Ergebnisse in Abbildung 41 machen deutlich, dass – wie vermutet – der Bilderbuchklassiker *Der Maulwurf Grabowski* von Luis Murschetz (Ersterscheinung 1972) einem Großteil der Fachkräfte bekannt war und die häufigere Nennung des Titels *Die Schnecke und der Buckelwal* (2003) vermutlich durch die Bekanntheit des Autors Axel Scheffler und der Illustratorin Julia Donaldson zu erklären ist, welche z. B. durch den internationalen Bucherfolg ihres Werkes *Der Gruffelo* (1999) vielen Fachkräften präsent sind. Alle weiteren Bilderbücher bleiben im Bekanntheitsgrad in der Stichprobe weit dahinter zurück, obwohl etliche davon in den zurückliegenden Jahren in den Nominierungslisten zum DJLitP aufgenommen waren bzw. von bekannteren Autor:innen verfasst wurden (z. B. *Maulwurfstadt* von Torben Kuhlmann; *Lisas Reise* von Paul Maar) und aus diesem Grunde in das Item D3 aufgenommen wurden.

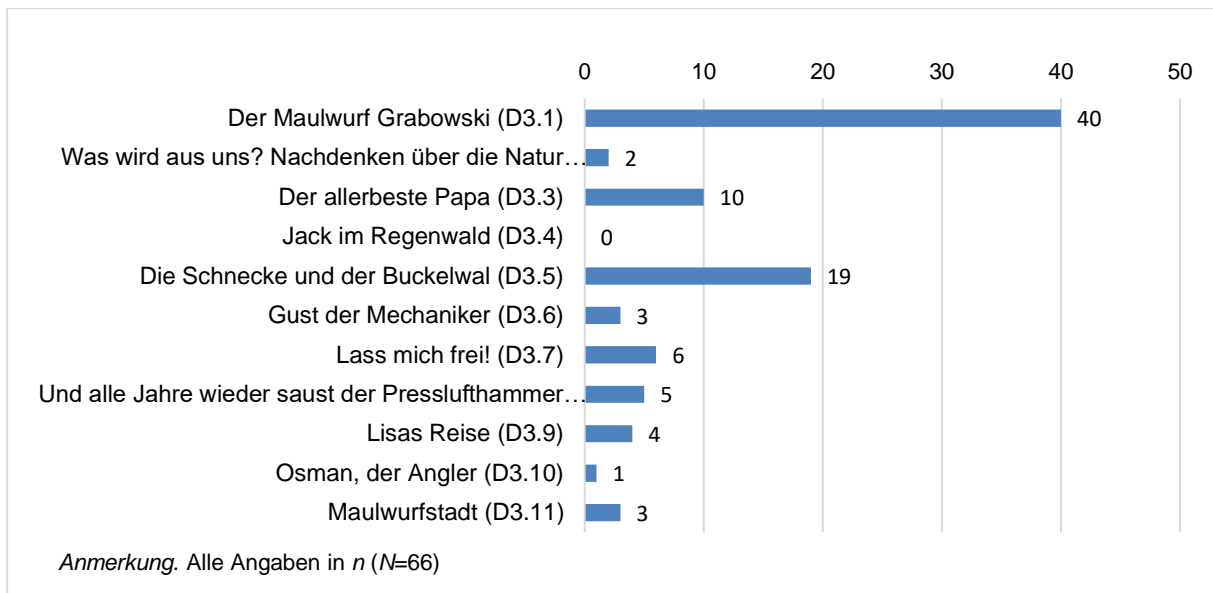


Abbildung 41: Kenntnisstand zu Bilderbüchern der Auswahlliste (Item D3)

Fasst man die Ergebnisse zum Kenntnisstand über BNE-relevante Bilderbücher anhand Item D1 und D3 zusammen, lässt sich bei einem größeren Anteil der Fachkräfte ein eher geringer Kenntnisstand, bezogen auf die abgefragte Buchauswahl, feststellen.

Bei der Frage zur Fortbildungsteilnahme in den vergangenen drei Jahren (Item D4) gaben 24 % der pädagogischen Fachkräfte an, zum Thema *Bilderbücher und Sprachförderung* teilgenommen zu haben. Seltener wurden didaktisch-methodisch geprägte Fortbildungen zum Bilderbuch (z. B. zur Methode der Bilderbuchbetrachtung) angegeben (11 %), hingegen äußerten 29 %, an Fortbildungen im Themenfeld der BNE teilgenommen zu haben.

Die Kompetenzeinschätzung in der Arbeit mit Bilderbüchern zu BNE-Themen (Item D5) zeigt Tabelle 46. Während sich die Fähigkeitseinschätzung zur praktischen Arbeit mit BNE-Bilderbüchern genau im Mittelfeld befindet, ist die Motivation zur Nutzung von Bilderbüchern zu BNE-Themen als weit überdurchschnittlich angegeben ( $M=4.5$ ). Für die sich an den Prä-Fragebogen anschließende Fortbildung im Rahmen der Praktikabilitätsstudie stellte dies eine wichtige Voraussetzung dar.

Tabelle 46:

Selbsteinschätzung zu Fähigkeit und Motivation bezüglich des Einsatzes von BNE-Bilderbüchern (Item D5)

Item D5	Abstufung	1 2 3 4 5				
		<i>sehr gering</i>				<i>sehr hoch</i>
D5.1: Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit BNE-Bilderbüchern schätze ich ein als...	n	10	9	23	22	2
	%	15 %	14 %	35 %	33 %	3 %
D5.2: Meine Motivation zur Verwendung von Bilderbüchern zu BNE-Themen schätze ich ein als...	n	0	0	5	26	35
	%	0 %	0 %	8 %	39 %	53 %

### 8.1.4 Themenbereich Einstellungen zum Thema BNE

Im Themenbereich der Einstellungen zum Thema BNE wurden fünf Items zur Relevanz der BNE in der KiTa und im persönlichen Lebenskontext der Befragten vorgegeben. Von 65 abgegebenen Einschätzungen haben 55 der Fachkräfte (83 %) der Aussage: „Das Thema BNE ist bereits im Elementarbereich wichtig“ (Item E1) vollumfänglich zugestimmt, 2 Fachkräfte (3 %) haben durchschnittlich und 8 Befragte haben weitgehend zugestimmt (12 %). Eine unterdurchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit trat nicht auf (siehe Abbildung 42).

Sämtliche Fachkräfte gaben an, Aspekte der Nachhaltigkeitsthematik (z. B. Einkauf regionaler Produkte, Problemfelder wie Artenschutz oder Klimawandel thematisieren) in ihre praktische Arbeit zu integrieren (Item E2). In der Häufigkeit differenzierten sich die Angaben in *gelegentlich* ( $n=19$  bzw. 29 %), *oft* ( $n=23$  bzw. 35 %) und *sehr oft* ( $n=24$  bzw. 36 %).

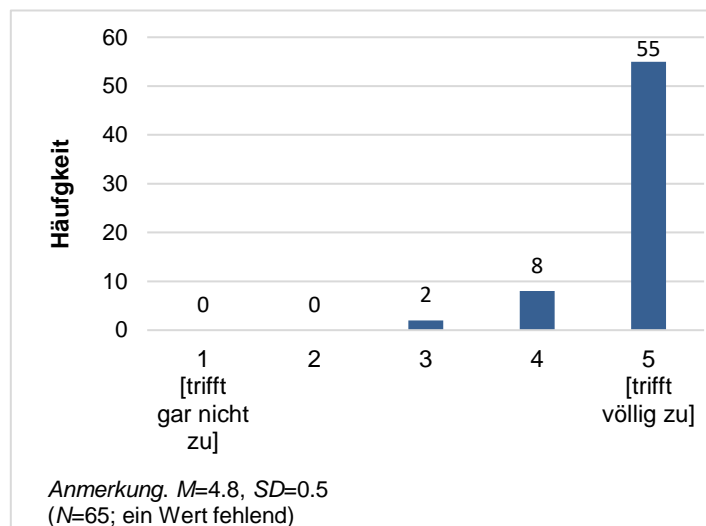


Abbildung 42: Wichtigkeit des Themas BNE im Elementarbereich (Item E1)

Die Fachkräfte sollten sich zu der Aussage positionieren, dass Kinder mit den sog. „großen Problemen unserer Erde“ (Klimawandel, Massentierhaltung, Ressourcen-Raubbau, etc.) erst im Grundschulalter und noch nicht im Kindergarten konfrontiert werden sollten (Item E3). Die Abbildung 43 zeigt die mehrheitliche Ablehnung dieser These, d.h. die Befassung mit den relevanten Problemfeldern der Erde kann aus Sicht von 67 % der Fachkräfte ( $n=29+15$ ) bereits im Kindergarten stattfinden. Ein Viertel der Fachkräfte stimmt der Verlagerung der Konfrontation in das Grundschulalter immerhin teilweise zu ( $n=17$ ) und 4 Befragte befürworten diese Verschiebung überwiegend (6 %).

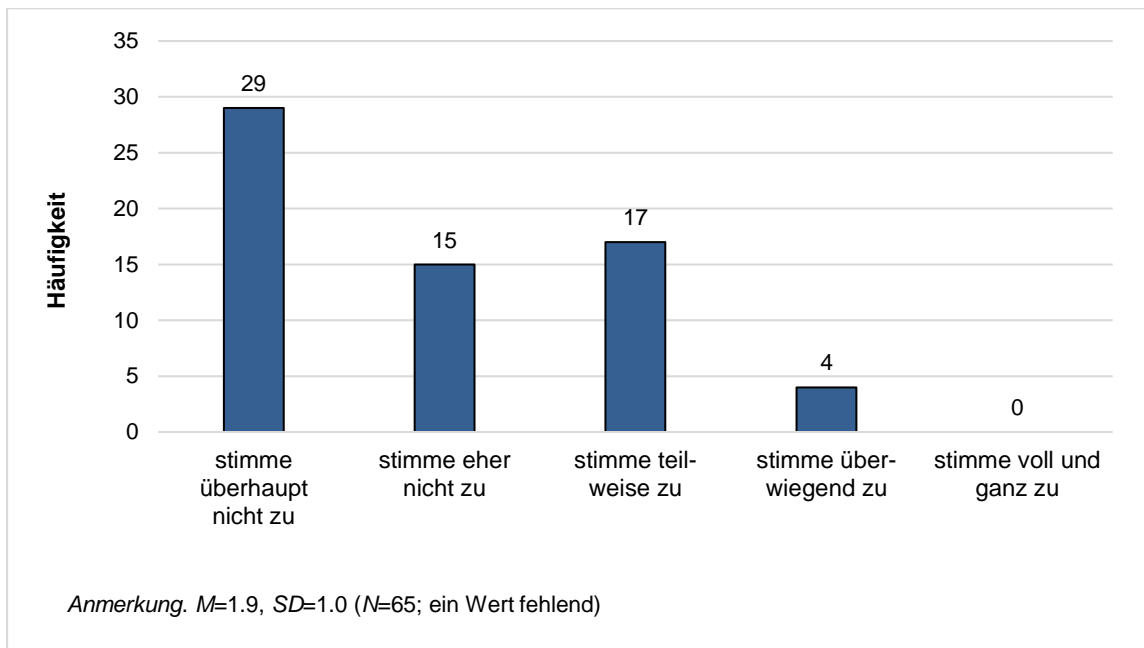


Abbildung 43: Zustimmungsgrade zur Konfrontation von Kindern mit den "großen Problemen der Erde" erst im Grundschulalter (Item E3)

Die Items E4 und E5 zielten auf den persönlichen Lebenskontext der pädagogischen Fachkräfte unter der Nachhaltigkeitsperspektive ab. Im Alltag der Fachkräfte nehmen nachhaltigkeitsrelevante Handlungen je nach Thema eine unterschiedliche Relevanz ein. Abbildung 44 zeigt die Ausprägungen in den verschiedenen Handlungsfeldern zu Item E4. Die alltäglichen Handlungen „Müll trennen“ (E4.1) oder „Beim Lebensmittelkauf auf regionale / saisonale Produkte achten“ (E4.4) wurden von nahezu allen Fachkräften angegeben. Der Großteil der weiteren Aspekte spielen auch bei einem größeren Teil der Befragten im Alltagsvollzug eine wichtige Rolle, mit Prozentsätzen zwischen 38 % (Item E4.7) und 76 % (Item E4.3). Der einzige Wert unterhalb eines Drittels der Zustimmung ist das Item E4.10, welches von 17 der Fachkräfte (26 %) als zutreffend angegeben wurde. Betrachtet man die durchschnittliche Zustimmung über alle zehn Aspekte hinweg, ergibt sich ein Wert von 59 %.

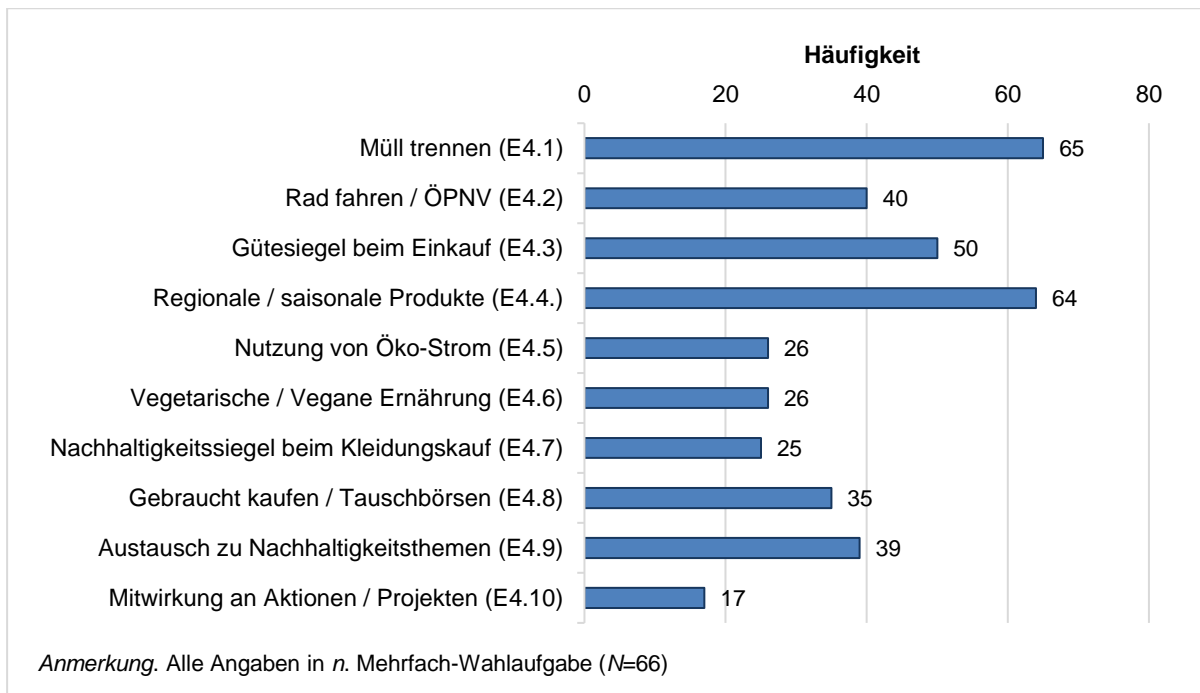


Abbildung 44: Alltagshandlungen der Fachkräfte, um auf Nachhaltigkeit zu achten (Item E4)

Das letzte Item des Einstellungs-bereichs zur BNE erfragte die Einstellung der Fachkräfte (Pessimismus vs. Optimismus) hinsichtlich der Veränderungen durch den Klimawandel in den nächsten 30 Jahren und den damit verbundenen Auswirkungen

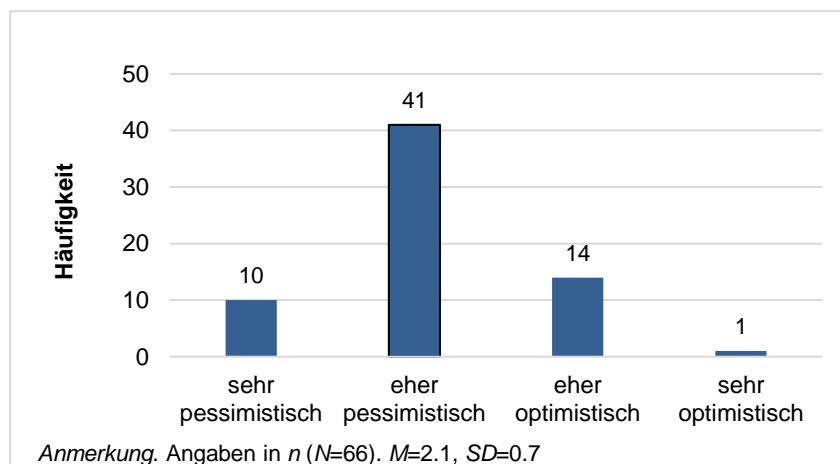


Abbildung 45: Pessimismus vs. Optimismus hinsichtlich der Veränderungen durch den Klimawandel in den nächsten 30 Jahren (Item E5)

auf Gesellschaft, Politik und Umwelt. Abbildung 45 zeigt, dass knapp Zweidrittel der Fachkräfte ( $n=41$  bzw. 62 %) *eher pessimistisch* und 10 der Befragten (15 %) *sehr pessimistisch* in Bezug auf die prognostizierten Veränderungen durch den Klimawandel sind. Etwa ein Fünftel (21 %) blicken *eher optimistisch* in die Zukunft, lediglich eine Fachkraft urteilte *sehr optimistisch*.

In Abbildung 46 werden die bereits dargelegten Kompetenzeinschätzungen der Fachkräfte im OFB1 zur besseren Vergleichbarkeit aufgezeigt. Es zeigt sich, dass pro Bereich jeweils die praktischen Selbsteinschätzungen über den fachlichen Kompetenzeinschätzung liegen und insgesamt überdurchschnittliche Einschätzung vorgenommen wurde (exklusive der geringfügig unterdurchschnittlichen Einschätzung in Item C5.2).

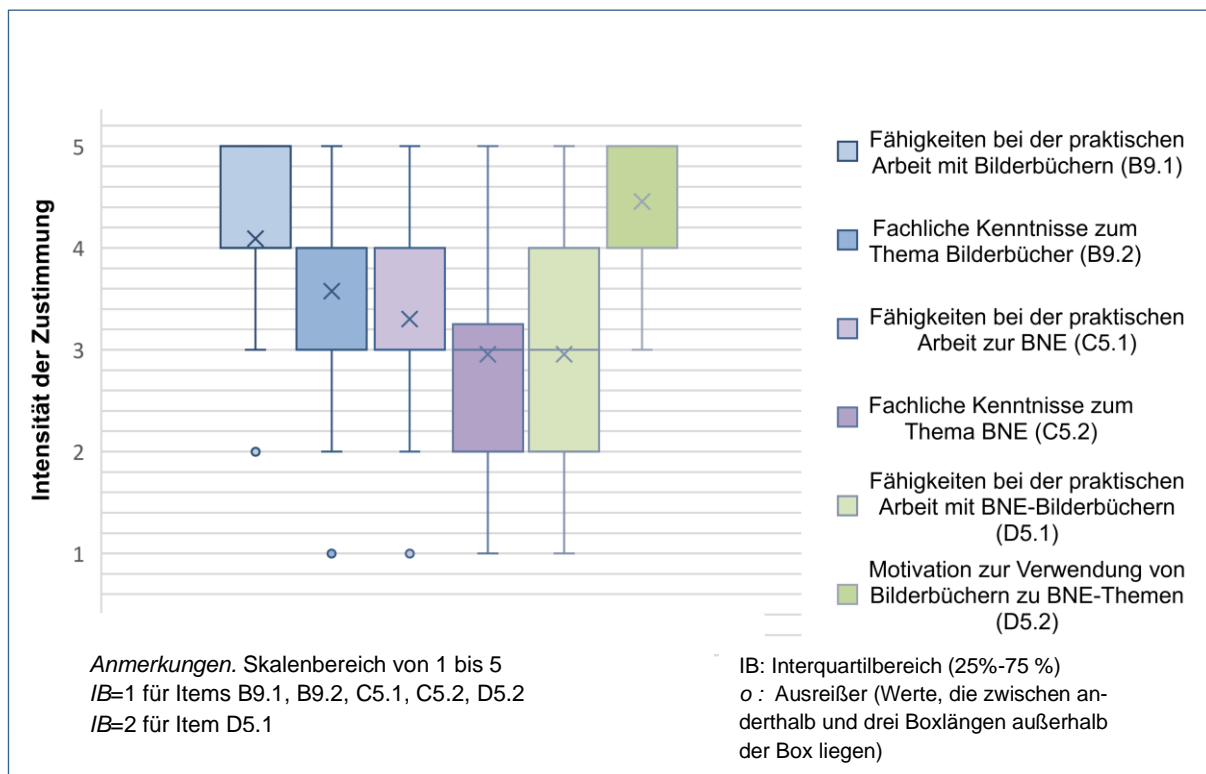


Abbildung 46: Boxplot zu den Kompetenzeinschätzungen im OFB1 im Vergleich (Bereiche B, C und D)

Abgesehen von der Motivationsfrage weisen alle weiteren Items gemessen an Interquartil- und Wertebereich eine breitere Streuung auf, was der angestrebten Heterogenität der Stichprobe korrespondiert.

### 8.1.5 Qualitative Analyse zum Vorverständnis der Teilnehmenden zu den Begriffen Nachhaltigkeit und BNE

Im Prä-Fragebogen sollten die pädagogischen Fachkräfte in den Items OFB1\_C1 und OFB1\_C3 jeweils formulieren, was sie unter den Begriffen „Nachhaltigkeit“ und „BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung)“ verstehen. Es wurde ein Umfang von „etwa 3 bis 5 Sätzen“ (siehe OFB1) vorgeschlagen, allerdings konnten die Fachkräfte auch mehr schreiben, da die beiden Textfelder mit einem unbegrenzten Zeichenumfang definiert wurden. Die produzierten Antwortumfänge variierten in Bezug auf Satzanzahl und Satzlängen wie folgt (siehe Tabelle 47):

Tabelle 47:

Übersicht der realisierten Antwortumfänge in den offenen Items OFB1\_C1 und C3

	Weniger als 3 Sätze	3 bis 5 Sätze	Mehr als 5 Sätze
Nachhaltigkeit	26	38	1
BNE	35	30	0

Inwieweit die befragten Fachkräfte in den beiden offenen Fragen C1 und C3 (OFB1) den angegebenen Antwortumfang erfüllt haben, zeigt Abbildung 47.

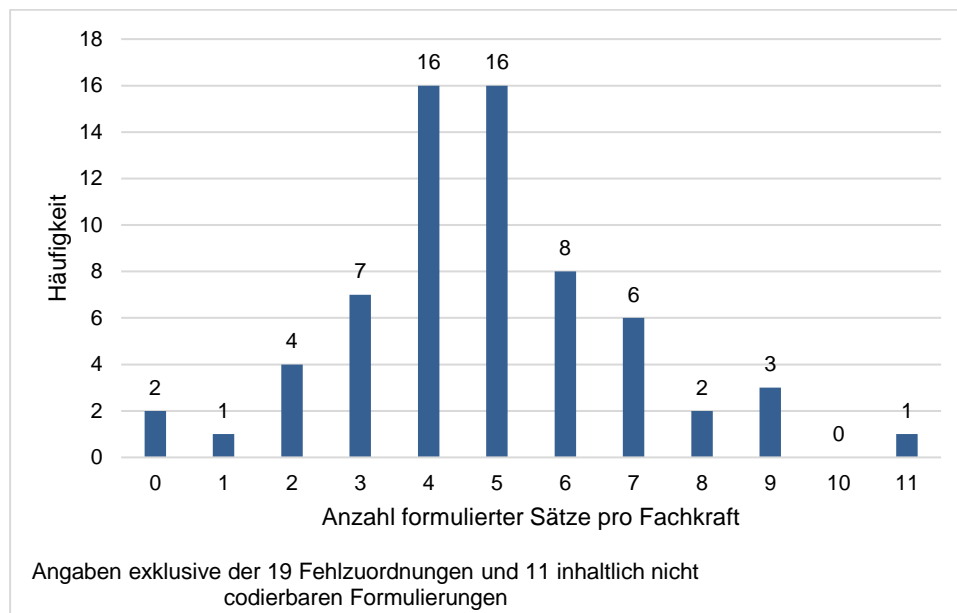


Abbildung 47: Häufigkeitsangaben der vorgenommenen Codierungen (C1 und C3 in OFB1 zusammengekommen)

In Relation zu den empfohlenen „drei bis fünf Sätzen“ blieb ein Großteil der Angaben unter dem theoretischen Durchschnittswert von sechs bis zehn Sätzen (Item C1 und C3 zusammengechnet).

Allerdings würde eine rein schematische Auswertung über die Anzahl, Länge und syntaktische Komplexität keine verlässliche Aussage zur inhaltlichen Stimmigkeit und fachlichen Differenzierung zulassen, da sich die Fachkräfte in der Prägnanz und Treffsicherheit ihrer Ausdrucksweise z.T. erheblich unterschieden. Hierzu zwei exemplarische Zitate zur Verdeutlichung, welche beide für die Subkategorie *Fortwährende Existenz* (Nachhaltigkeit / Ressourcen-Perspektive) codiert wurden (siehe Anhang T):

◇MUBH9W□: „Nachhaltigkeit ist für mich die Neu- oder Wiedererschaffung von Dingen oder Zuständen, die im vorraus gut überlegt sind und auf das wichtigste Ziel (Erhaltung des Menschenlebens/ der Natur aul essenzieller Lebensraum) abzielen.“

◇PRFG4W□: „Nachhaltigkeit... ... bedeutet, dass Leben auf unserer Erde auch in Zukunft noch möglich bleibt ...

Bei zwei der 66 ausgewerteten Prä-Fragebogen konnten weder für Nachhaltigkeit noch für BNE eine inhaltlich passende Aussage codiert werden. Bei den 64 weiteren Teilnehmenden wurden insgesamt 167 Codierungen für Nachhaltigkeit und 151 Codierungen für BNE vorgenommen. Im Durchschnitt betrachtet konnten pro Fachkraft für die Nachhaltigkeitserläuterung  $M=2.6$  und für die BNE-Angaben  $M=2.4$  Codierungen vergeben werden. Neben diesen 318 inhaltlich passenden Codierungen fanden sich 19 Angaben, die inhaltlich als nicht relevant eingestuft wurden und daher nicht codiert wurden. 11 weitere Angaben wurden von den

Befragten falsch zugeordnet, d.h. die Fachkräfte gaben im Antwortfeld zur Nachhaltigkeit Inhalte an, die inhaltlich zur BNE gehörten (in 2 der 11 Fälle vice versa). Auch diese falschen Zuordnungen wurden nicht codiert, da die Erfassung des korrekten fachlichen Vorverständnisses intendiert war.

Die Verteilung der Codierungen auf die jeweiligen Haupt- und Subkategorien liefert insgesamt betrachtet ein heterogenes Bild. Die quantitative Verteilung der Codierungen zeigt Tabelle 48.

*Tabelle 48:*

Codierungshäufigkeiten zum Vorverständnis zu Nachhaltigkeit und BNE im OFB1

Vorverständnis zu <b>Nachhaltigkeit</b>	Anzahl Codierungen	Vorverständnis zu <b>BNE</b>	Anzahl Codierungen
Ressourcen-Perspektive	Σ 94	Bildungskonzept	Σ 101
▪ Ressourcenbewusster Umgang	53	▪ Bildungsbereiche	17
▪ Systemregeneration	15	▪ Zielgruppe	37
▪ Fortwährende Existenz	26	▪ Transformation	11
Nachhaltigkeitsdreieck	Σ 37	▪ Lernprozess / Didaktik	36
▪ Ökologie	25	Kompetenzen	Σ 50
▪ Ökonomie	7	▪ Hinterfragen und Reflektieren	13
▪ Soziales / Kultur	5	▪ Perspektivwechsel	4
Gerechtigkeit	Σ 14	▪ Zusammenhängendes Wissen	16
▪ Generationale Gerechtigkeit	9	▪ Weitere Kompetenzen	17
▪ Globale Gerechtigkeit	4		
▪ Gendergerechtigkeit	1		
Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Lebensstile	22		
Summe der Codierungen	167	Summe der Codierungen	151
Durchschnitt an Codierungen (N=64)	M=2.6	Durchschnitt an Codierungen (N=64)	M=2.4

Die Häufigkeitsangaben dienen zum Vergleich in der Bezugnahme der pädagogischen Fachkräfte auf Inhalte der verschiedenen Haupt- und Subkategorien und verdeutlichen, welche Aspekte mehr oder weniger im Bewusstsein der Befragten waren. Dabei ist zu beachten, dass in 13 Fällen Codierungen in denselben Subkategorien pro Fachkraft auch zweifach (einmalig auch dreifach) vorgenommen wurde. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn in der BNE-Formulierung an späterer Stelle eine Ergänzung des Altersbezuges erfolgt ist und somit eine Präzisierung oder Erweiterung des Begriffsverständnisses darstellt. Der Gesamtanteil an Mehrfachcodierungen beträgt bezogen auf das Gesamtmaterial zu den Items C1 und C3 4.1 % (13 von 318 Codierungen). Daraus folgt, dass es sich bei den angegebenen Codierungsfrequenzen weitgehend um jeweils verschiedene Personen (innerhalb der jeweiligen Subkategorie) handelt. Bei den von Mehrfachcodierungen tangierten vier Subkategorien sind in der nachfolgenden Ergebnisübersicht die Personenanzahlen („Pers.“) ergänzend zu den Codierungsfrequenzen („Cod.“) angegeben.

Im Folgenden werden für die (Sub-)Kategorien die jeweils häufigsten Angaben stichpunktartig aufgelistet, wobei die Häufigkeit in der Reihenfolge der Nennung pro Subkategorien (von oben



nach unten) abnimmt. Beispielaussagen der pädagogischen Fachkräfte finden sich in der Darlegung des Kategoriensystems in Anhang T).

### **Trends der qualitativen Analyse zum Vorverständnis zur Nachhaltigkeit**

In Bezug auf Nachhaltigkeit dominierte die Kategorie der *Ressourcen-Perspektive*. Dabei bezogen sich über die Hälfte der 94 Codierungen auf die Subkategorie *Ressourcenbewusster Umgang*, mit etwas Abstand gefolgt von *Fortwährender Existenz* und – deutlich seltener – dem Bezug auf die *Systemgeneration*.

#### Kategorie: Ressourcenperspektive: *Ressourcenbewusster Umgang* (n=53 Cod. / 47 Pers.)

- Bewusster, respektvoller und schonender Umgang mit Ressourcen
- Müll trennen/vermeiden, Strom sparen
- Wertschätzung der Materialien
- Plastik vermeiden
- regionale / biologische Lebensmittel
- Konsum überdenken, nur was nötig ist konsumieren
- Wiederverwendung und Wiederaufbereitung, Reparieren und Upcycling
- Weg von der Wegwerfgesellschaft, hin zu langlebigen Dingen

#### Kategorie: Ressourcenperspektive: *Systemregeneration* (n=15 Cod.)

- nur so viel Ressourcen verbrauchen, wie nachwachsen können
- Ressourcen der Umwelt nicht nur nutzen, sondern ihr diese auch wieder zurückgeben
- es darf kein irreparabler Schaden entstehen

#### Kategorie: Ressourcenperspektive: *Fortwährende Existenz* (n=26 Cod.)

- Nachhaltigkeit als Basis für unsere Zukunft
- Etwas ist dauerhaft / langfristig / anhaltend
- Das eigene Handeln hinterfragen um die Umwelt und das Leben zu schützen
- Die Erde lebenswert zu erhalten
- Verantwortung für die Zukunft jedes Einzelnen und der Gesellschaften

Bei der Thematisierung der drei Nachhaltigkeitsdimensionen des *Nachhaltigkeitsdreiecks* rekurrierten die Fachkräfte überwiegend auf die *ökologische* Dimension von Nachhaltigkeit, während die *Ökonomie* und *Soziales / Kultur* nur relativ selten in die Begriffserläuterung einbezogen wurde.

#### Kategorie: Nachhaltigkeitsdreieck: *Ökologie* (n=25 Cod. / 24 Pers.)

- wertschätzender und bewusster Umgang mit der Natur
- Umwelt / Natur soll geschützt und erhalten werden
- Natur nutzen ohne ihr Schaden zuzufügen
- Respekt und Fürsorge, Beziehung zur Natur
- Eigenes Handeln hinterfragen und Folgen berücksichtigen

#### Kategorie: Nachhaltigkeitsdreieck: *Ökonomie* (n=7 Cod. / 6 Pers.)

- Gegenseitige Beeinflussung / Wechselbeziehung von Ökologie, Ökonomie und Sozialem
- mit Ressourcen umsichtig wirtschaften und diese gerecht aufteilen

Kategorie: Nachhaltigkeitsdreieck: Soziales / Kultur (n=5 Cod.)

- Wertschätzung und Respekt den Mitmenschen gegenüber
- Zusammenleben in Gemeinschaft
- Gerechtigkeit: soziale Gerechtigkeit, Gleichstellung, Bildung

Die geringste Berücksichtigung in der Begriffsbestimmung von Nachhaltigkeit fanden Aspekte der *Gerechtigkeit*, welche seit der „gerechtigkeitsorientierten Definition von Nachhaltigkeit“ (Pufé, 2014, S. 42) nach Gro Harlem Brundtland (Our Common Future, 1987) einen definitiven Kern von Nachhaltigkeit darstellt. Dabei fanden die *Globale* und die *Gendergerechtigkeit* nahezu keine Erwähnung fand. Auch die *Generationale Gerechtigkeit* stellt mit n=9 Codierungen innerhalb der Stichprobe ein relativ seltenes Ereignis dar.

Kategorie: Gerechtigkeit: Generationale Gerechtigkeit (n=9 Cod.)

- Nicht auf Kosten zukünftiger Generationen leben
- Nachfolgende Generationen dürfen nicht schlechter gestellt sein
- Jetzt so Handeln, dass nachfolgende Generationen davon profitieren können

Kategorie: Gerechtigkeit: Globale Gerechtigkeit (n=4 Cod.)

- Ressourcen der Welt gerecht aufteilen
- Endliche Ressourcen schonen und für möglichst viele Menschen gut nutzbar machen

Kategorie: Gerechtigkeit: Gendergerechtigkeit (n=1 Cod.)

- Nur von einer Person benannt: „Alle Menschen haben die gleichen Rechte, Recht auf Frieden, Gerechtigkeit, Bildung, Gleichstellung von Mann und Frau, [...]“ (ϕLASM1Wα).

Die Hauptkategorie *Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Lebensstile* weist 22 Codierungen auf und liegt damit vor der Gerechtigkeitskategorie. Etlichen Fachkräften ist bewusst, dass Nachhaltigkeit mit Einstellungen zusammenhängen und der Lebensstil als Konkretisierung nachhaltiger Überzeugungen und Haltungen aufgefasst werden kann.

Kategorie: Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Lebensstile (n=22 Cod.)

- Umdenken im eigenen Handeln und Tun.
- Bewusstes Handeln und Folgen im Blick haben
- Achtsamer Umgang im Alltag mit Ressourcen / Umwelt
- Haltung / Lebenseinstellung (in Bezug auf Nachhaltigkeit).

In der Gesamtschau der Antworten wird die Dominanz der Ressourcenperspektive und hierbei insbesondere der ressourcenbewusste Umgang im Begriffsverständnis zur Nachhaltigkeit erkennbar. Diese Fokussierung spiegelt sich ein Stück weit auch im relativ häufigen Rekurs auf ökologische Aspekte bei der Darlegung des Nachhaltigkeitskonzepts, wobei die dazu passende Systemregeneration dennoch seltener einbezogen wurde. Als definitiver Kern von Nachhaltigkeit kann für einen Großteil der Befragten der ressourcenbewusste Umgang mit

Fokussierung auf ökologische Aspekte ausgewiesen werden, wobei andere Facetten, insbesondere die Gerechtigkeitsperspektive, deutlich randständiger beachtet wurden.

Tendenziell könnte dies als eine Umwelt-Fokussierung des Nachhaltigkeitsverständnisses in der Untersuchungsgruppe interpretiert werden, wie sie im Kontext von Umweltbildung in der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte – so kann angenommen werden – eine Rolle gespielt hatte. Allerdings muss auch die Heterogenität in der inhaltlichen Breite und Menge der codierbaren Aussagen als differenzierendes Korrektiv dieser zusammenfassenden Ergebnisbetrachtung beachtet werden.

### **Trends der qualitativen Analyse zum Vorverständnis zur BNE**

In den Begriffsbeschreibungen der pädagogischen Fachkräfte zur BNE (Item OFB1\_C3) finden sich etwa doppelt so viele Codierungen in der Hauptkategorie *Bildungskonzept* ( $n=101$  Codierungen) im Vergleich zur Hauptkategorie *Kompetenzen* ( $n=50$  Codierungen). Innerhalb der ersten Hauptkategorie *Bildungskonzept* nahmen mehr als die Hälfte der Fachkräfte Bezug auf die *Zielgruppen* von BNE und thematisierten Aspekte des *Lernprozesses bzw. didaktische Überlegungen* (beides in der Hauptkategorie *Bildungskonzept*). Bei den Zielgruppen der BNE wurden sowohl die Kinder in KiTa und Grundschule als auch die Erwachsenen in den Blick genommen. Gerade die frühe Sensibilisierung von Kindern im vorschulischen Alter kam wiederholt zu Wort. Deutlich seltener wurden Hinweise auf konkrete *Bildungsbereiche* oder auf die Idee bzw. die Notwendigkeit einer *Transformation* im Kontext der BNE gegeben.

#### Kategorie: Bildungskonzept: *Bildungsbereiche* ( $n=17$ Cod.)

- Wertevermittlung
- Wissenserweiterung / Sachwissen
- Die Liebe zur Natur vermitteln / Beziehungsaufbau
- Handeln: Gezielter Umgang mit Ressourcen, Lebensmitteln etc.
- Nachhaltiges Denken lernen

#### Kategorie: Bildungskonzept: *Zielgruppe* ( $n=37$ Cod. / 33 Pers.)

- Bildung für nachhaltige Entwicklung beginnt bereits im frühen Kindesalter
- Fokus liegt schon auf der Arbeit mit Kindern (bzw. sollte dort liegen)
- Aber auch alle Menschen aller Altersstufen, sowohl Kinder als auch Erwachsene, sollen angesprochen und sensibilisiert werden

#### Kategorie: Bildungskonzept: *Transformation* ( $n=11$ Cod.)

- Jeder einzelne kann zur Entwicklung und Veränderung beitragen
- Je mehr Menschen sich zum Thema Nachhaltigkeit weiterbilden, desto mehr werden sich interessieren und entsprechen handeln
- Veränderung entsteht durch Wissen, deswegen sollte man schon im frühen Kindesalter damit beginnen

#### Kategorie: Bildungskonzept: *Lernprozess / Didaktik* ( $n=36$ Cod.)

- Kinder sensibilisieren und aufklären
- Wissen vermitteln zu Themen der Nachhaltigkeit
- Wertevermittlung
- Nachhaltiges Verhalten gemeinsam erlernen, bewussten Umgang mit Materialien / Ressourcen
- Erwachsene als Vorbild
- Kindgerechte / altersgemäße Vermittlung durch verschiedene Zugänge wie Erklären, Bücher, Experimente, Projektarbeit.

Die häufiger genannten Aspekte in den drei Subkategorien der Hauptkategorie *Kompetenzen* sind in den folgenden Übersichten zusammengestellt. Die Subkategorie *Perspektivwechsel* konnte nur viermal im Material identifiziert werden, die weiteren Subkategorien etwas häufiger. Häufiger genannte Inhalte in der Restkategorie *Weitere Kompetenzen* sind benannt.

#### Kategorie: Kompetenzen: Hinterfragen und Reflektieren (n=13 Cod.)

- Eigenes Verhalten und dessen Auswirkungen hinterfragen
- Bewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt und verschiedenen aktuellen Themen
- Verständnis schaffen und zum Nachdenken anregen

#### Kategorie: Kompetenzen: Perspektivwechsel (n=4 Cod.)

- Sichtweise verändern / erweitern
- Kinder die in einer Konsumgesellschaft aufwachsen brauchen andere Sichtweisen um mit der Natur um sich herum umzugehen
- Durch Informationen und Wissenserweiterung wird man zum Umdenken angeregt

#### Kategorie: Kompetenzen: Zusammenhängendes Wissen (n=16 Cod.)

- Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln / Verhalten und den daraus entstehenden Auswirkungen auf die Umwelt erkennen und reflektieren
- Zusammenhänge und Kreisläufe kennenlernen (der Natur / Alltagsprozesse etc.)

#### Kategorie: Kompetenzen: Weitere Kompetenzen (n=17 Cod. / 16 Pers.)

- Vorausschauendes / zukunftsfähiges Denken
- Entwicklung von Werten / einer wertschätzenden Haltung
- Autonomes Handeln / aktive und eigenverantwortliche Mitgestaltung der Zukunft

Einen Ausschnitt der Code-Matrix zur Illustration des Code-Systems mittels MAXQDA und ausschnitthaft visualisierter Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zeigt Abbildung T2 in Anhang T). Sie wurde gemäß der Visualisierungsempfehlungen von Kuckartz (2018, S. 117, 196) erstellt.

## 8.2 Ergebnisanalyse zur Beurteiler-Übereinstimmung bei der Anwendung des ABVs im Untersuchungsset der BNE-Bilderbücher

Die Studienteilnehmer:innen haben insgesamt 166 bearbeitete Analysebögen zur Anwendung des ABVs zurückgesendet. Bei einem Vorgabewert von jeweils zwei Bilderbuchbeurteilungen (nach Durchführung der Übungsbeurteilung) wäre bei einer Anzahl von 66 Teilnehmenden ein Rücklauf von 132 Analysebögen zu erwarten. Die 34 darüber liegenden Exemplare resultieren aus der Tatsache, dass etwa die Hälfte der Fachkräfte für alle drei bereitgestellten Bilderbücher den Analysebogen ausgefüllt haben. 17 der 166 Analysebögen wurden exkludiert, da 7 Bögen innerhalb eines Tandems (oder Trios) identisch ausgefüllt waren und 10 weitere fast identisch<sup>189</sup>. Als Resultat dieser Datenbereinigung zum Ausschluss überhöhter Übereinstimmungswerte wurden 149 Analysebögen für die statistische Auswertung einbezogen. Fünf davon waren sog. Feigenblatt-Bögen, d.h. die Beurteilenden haben nach (sachlich betrachtet korrekter) Feststellung der Feigenblatt-Bedingung keine weiteren Eintragungen vorgenommen. Bezogen auf das Untersuchungssample von 17 Bilderbüchern resultieren aus den verbleibenden 144 ausgefüllten Analysebögen durchschnittlich  $M=8.5$  Analysebögen pro Bilderbuch. Die tatsächlichen Analysebögen pro Bilderbuch variieren moderat um diesen rein rechnerischen Wert aufgrund der eingeräumten Wahlmöglichkeit der Fachkräfte bezüglich den drei Testbilderbüchern (z. B. Passung zur Gruppe oder zur aktuellen Situation, eigene Präferenzen etc.).

### 8.2.1 Exemplarische Detailanalyse zur Beurteiler-Übereinstimmung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwieweit den Fachkräften eine intersubjektiv homogene Klassifikation der Testbilderbücher durch die Anwendung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens der Beta-Version gelingt (Fo\_C2.1.2), wurden für jedes der 17 Testbilderbücher die Beurteiler-Übereinstimmungen bezüglich der Themenzuordnungen, der Zuweisung der BNE-Kriterien und der Empfehlungseinstufung der Bilderbücher ermittelt. Die quantitative Analyse erfolgte mit dem gleichen Instrumentarium wie in der empirischen Pilotstudie (siehe Kapitel 5.1.3), d.h. es wurden mittels Cohens  $\kappa$  buchweise alle Einschätzungen der jeweils gegebenen Codierer miteinander auf vollständige Übereinstimmung verglichen (Wirtz & Caspar, 2002, S. 34 ff.). Bei den 12 BNE-Kriterien wurde parallel die Ermittlung der vollständigen Übereinstimmung und die Interrater-Reliabilitätsbestimmung der Codierer-Urteile mittels Kendalls  $\tau$  vorgenommen, da hier eine ordinale Abstufung der Kriterieneinschätzung möglich ist. Die

---

<sup>189</sup> Als „fast identisch“ werden hier jene Analysebögen definiert, in denen innerhalb der Tandems (bzw. Trios) nur ein oder zwei Abweichungen in den 12 BNE-Kriterien vorlagen. Wie aus der Pilotstudie ersichtlich wurde, ist solch eine hohe Übereinstimmung in den BNE-Kriterien als äußerst unwahrscheinlich einzustufen. Auch Übereinstimmungen in den Knock-out oder Leuchtturm-Begründungen wurden für diese Definition beachtet. Hierbei wurde als Kriterium nicht die wörtlich identische Angabe, sondern die inhaltlich / semantisch gleichlautende Aussage verwendet. Auch dies ist aus den Erfahrungen der Codierbesprechungen als unwahrscheinlich einzustufen. Identische Angaben bei den Empfehlungsstufen spielen hingegen für diese Definition keine Rolle, da die Empfehlungseinstufung auf verschiedene, als relevant erachtete BNE-Kriterien und Begründungen beruhen kann.

methodischen und statistischen Grundlagen und Begründungen dieser Vorgehensweise finden sich in Kapitel 5.1.3.2 (Pilotstudie).

Ergänzend zur Vorgehensweise der Pilotstudie konnte zudem die Übereinstimmung bei der Themenzuordnung bestimmt werden, da mit der Entwicklung der acht Themenbereiche des Themenfächers ein überschaubares Set an Kategorien vorlag<sup>190</sup>. Auch hierzu wurde die Überprüfung auf vollständige Übereinstimmung mittels Cohens  $\kappa$  vorgenommen, da es sich um dichotome Entscheidungen der Themenzuordnung handelt.

Im Folgenden wurden aus den 17 Ergebnisanalysen der Bilderbuch-Codierungen drei Analysen exemplarisch ausgewählt, um das Vorgehen transparent zu machen. Die Ergebnisse zu den weiteren 14 Übereinstimmungsanalysen finden sich im Anhang T). Für die exemplarischen Analysen wurden ein weitgehend homogen beurteiltes, ein teilweise übereinstimmend und ein kontrovers beurteiltes Bilderbuch ausgewählt, um das Spektrum der Analyseergebnisse ein Stück weit zu repräsentieren. Als Bezug für diese drei Kategorisierungen werden die jeweiligen Übereinstimmungen hinsichtlich der Empfehlungseinschätzungen zwischen den Fachkräften und dem Masterurteil verwendet. Bei einem homogen beurteilten Bilderbuch wird z. B. erwartet, dass sich die Empfehlungseinschätzung im Master- und Fachkräfte-Urteil nicht oder nur geringfügig unterscheiden.

Hinweis: Die Anmerkungen zu den jeweils zwei Analysetabellen pro Bilderbuch (Themenbereiche und BNE-Kriterien), welche für die 17 Bilderbücher gleichermaßen gelten, sind aus Platzgründen nur für das Beispiel 1 angegeben.

---

### **Beispiel 1 (weitgehend homogen beurteiltes Bilderbuch)**

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Plaputta (2015). *Finn Flosse räumt das Meer auf.***

$N=11$  Codierer: A: (◇BJST0W▫); B: (◇CINN8W▫); C: (◇CMKE9G▫); D: (◇GRGN3W▫);

E: (◇HIUM1W▫); F: (◇IAMG3W▫); G: (◇ISL2-W▫); H: (◇JSBN3W▫); I: (◇MUFM0H▫);

J: (◇PCLG6W▫); K: (◇URUM4W▫)

Das Buch wurde von 10 der 11 Codierer als empfehlenswert (bzw. besonders empfehlenswert) eingeschätzt, eine Fachkraft erachtete das Bilderbuch als nicht für BNE-Zwecke (bzw. die Zielgruppe Kindergartenkinder) empfehlenswert. Die Übereinstimmungen der Themenzuordnungen zeigt Tabelle 49. Von den insgesamt 55 vorgenommenen Prüfungen auf Beurteiler-Übereinstimmungen sind 39 signifikant, was auf eine weitgehend einheitliche Themenzuweisung bei diesem Bilderbuch verdeutlicht. Fünf weitere zeigen zudem einen statistischen Trend (mit  $p < .10$ ; siehe Rasch et al., 2014a, S. 42) und werden aufgrund des explorativen Ansatzes der Studie hier in die Übereinstimmungsquote mit einbezogen bzw. markiert (um die Visibilität der Zusammenhänge zu erleichtern). Insgesamt 80 % der Themenzuordnungen sind signifikant (inkl. der 5 Trends).

---

<sup>190</sup> Im Unterschied zu den 105 Indexbegriffen des Inhaltskatalogs, wofür aufgrund der hohen Anzahl, aber auch wegen den in Kapitel 5.1.1 dargelegten Gründen (z. B. inhaltliche Überschneidungen) eine Übereinstimmungsprüfung wenig erfolgversprechend wäre.

Tabelle 49:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen eines homogen beurteilten Bilderbuches

Codierer	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	—	.529 <sup>†</sup>	1.00**	1.00**	.750*	.714*	.750*	1.00**	1.00**	.714*	.714*
B		—	.529 <sup>†</sup>	.529 <sup>†</sup>	.750*	.333	.750*	.529 <sup>†</sup>	.529 <sup>†</sup>	.333	.333
C			—	1.00**	.750*	.714*	.750*	1.00**	1.00**	.714*	.714*
D				—	.750*	.714*	.750*	1.00**	1.00**	.714*	.714*
E					—	.500	1.00**	.750*	.750*	.500	.500
F						—	.500	.714*	.714*	1.00**	.333
G							—	.750*	.750*	.500	.500
H								—	1.00**	.714*	.714*
I									—	.714*	.714*
J										—	.333
K											—

Anmerkungen. Bei der Themenanalyse wurden die acht Kategorien des Themenfächers einbezogen. Die kaum genutzte neunte Kategorie „I: Sonstiges“ des Analysebogens wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da dies zu einer künstlichen Anhebung der Beurteilerübereinstimmung geführt hätte.

Bei den Vergleichen gehen pro verglichenem Codierer-Paar jeweils  $n=8$  Urteile ein (jeweils *Thema enthalten: ja oder nein*). Die Werte in der oberen rechten Tabellenhälfte geben die Werte nach Prüfung auf vollständige Übereinstimmung, d.h. gemäß Cohens  $\kappa$  an.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; † Es zeigt sich ein statistischer Trend mit  $p < .10$  (siehe Rasch et al., 2014a, S. 42). Hellblau unterlegte Zellen markieren diese Signifikanzen bzw. Trends. Gegenläufige Urteile (signifikant bzw. Trendeffekte) sind lila markiert (in sieben der insgesamt 34 Analysetabellen gegeben, siehe Anhang T).

Weitere Analysedaten zu den Themenbereichen, z. B. die Anzahl der durchschnittlich zugewiesenen Themen, werden im Gesamtüberblick in Kapitel 8.2.2 dargelegt.

Das Ausmaß der Beurteiler-Übereinstimmungen hinsichtlich der 12 BNE-Kriterien wird in Tabelle 50 ersichtlich. Von den insgesamt 55 vorgenommenen Prüfungen auf vollständige Beurteiler-Übereinstimmungen sind 13 signifikant, fünf weitere zeigen zudem einen statistischen Trend (mit  $p < .10$ ). Zusammengenommen weisen somit ca. ein Drittel der Urteile eine signifikante Übereinstimmung auf. Bei der Analyse der Interrater-Reliabilität mittels Kendalls  $\tau$  (Tabelleseite unten links) nimmt der Anteil signifikanter Zusammenhänge (23) und statistischer Trends (4) auf insgesamt 49 % zu.

Tabelle 50:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den 12 BNE-Kriterien eines homogen beurteilten Bilderbuches

Codierer	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	—	.394 <sup>†</sup>	.407 <sup>†</sup>	.538**	.566**	.368 <sup>†</sup>	.333	.500**	.097	.308 <sup>†</sup>	.122
B	.806***	—	.206	.118	.155	.254	.219	.231	-.159	.194	.118
C	.600**	.400	—	.385 <sup>†</sup>	.143	.097	.172	.375*	.250	.294 <sup>†</sup>	.556*
D	.547 <sup>†</sup>	.339	.560*	—	.385 <sup>†</sup>	.250	.467*	.125	.200	.222	.077
E	.488 <sup>†</sup>	.691***	.325	.469 <sup>†</sup>	—	.505**	.484**	.250	.333	-.019	-.012
F	.456*	.657***	.234	.292	.524*	—	.484*	.250	.030	.106	.242
G	.326	.445*	.239	.571**	.698***	.304	—	.250	-.091	.375*	-.067

H	.789***	.594***	.716***	.433	.518**	.421*	.301	—	.250	.375†	.250
I	.093	.000	.549**	.298	.372	.196	.133	.387†	—	-.059	.097
J	.542**	.403	.724***	.402†	.047	-.088	.270	.522**	.135	—	-.038
K	.293	.339	.550*	.208	.098	.524*	-.070	.361	.466**	.283	—

#### Anmerkungen.

Beim Vergleich werden pro Pärchen jeweils  $n=12$  Urteile auf vollständige Übereinstimmung verglichen (Abstufungen: BNE-Kriterium *nicht / am Rande / zentral relevant*). Das Ausmaß der Abweichung wird bei der Prüfung auf vollständige Übereinstimmung nicht beachtet, d.h. Wertepaare wie 0-2, 0-1 oder 1-2 werden gleichermaßen als Nicht-Übereinstimmung gewertet. Die Werte in der oberen rechten Tabellenhälfte geben die Übereinstimmungswerte nach Cohens  $\kappa$  an. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; † Es zeigt sich ein statistischer Trend mit  $p < .10$  (siehe Rasch et al., 2014a, S. 42). Hellblau unterlegte Zellen markieren diese Signifikanzen bzw. Trends. Gegenläufige Urteile (signifikant bzw. Trendeffekte) sind lila markiert.

Interrater-Reliabilität: Die Werte in der unteren, um die grau unterlegte Diagonale gespiegelten Tabellenhälfte enthalten die Korrelationen mit Kendalls  $\tau$  (Interrater-Reliabilität auf Ordinalskalenniveau).

---

## Beispiel 2 (teilweise übereinstimmend beurteiltes Bilderbuch)

### Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **George (2017). *Lass mich frei!***

$N=12$  Codierer: A: (◇AAGN7W▫); B: (◇CINN8W▫); C: (◇CUMN2W▫); D: (◇GRGN3W▫);  
 E: (◇HIUM1W▫); F: (◇ISL2-W▫); G: (◇MCKZ4W▫); H: (◇MMSF0W▫); I: (◇MUFM0H▫);  
 J: (◇PCLG6W▫); K: (◇PIMG7W▫); L: (◇URUM4W▫)

Das Werk *Lass mich frei!* wurde von 9 Codierern als empfehlenswert (bzw. besonders empfehlenswert) und von drei Codierern als nicht für BNE-Zwecke empfehlenswert eingestuft. Die Übereinstimmungen der Themenzuordnungen zeigt Tabelle 51. Von den insgesamt 66 vorgenommenen Prüfungen auf Beurteiler-Übereinstimmungen sind 21 (32 %) signifikant, was in Relation zu den anderen 16 Bilderbucheinschätzungen als eine teilweise Übereinstimmung bei der Themenzuweisung betrachtet werden kann.



Tabelle 51:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen eines teilweise übereinstimmend beurteilten Bilderbuches

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche												
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	—	.467	.250	.714*	.467	.714*	.750*	.250	.714*	.714*	-.067	.714*
B		—	.250	.143	.467	.143	.750*	.250	.143	.143	.467	.143
C			—	.500	.750*	.500	.500	1.00**	.000	.500	.250	.500
D				—	.714*	1.00**	.500	.500	.333	1.00**	.143	1.00**
E					—	.714*	.750*	.750*	.143	.714*	.467	.714*
F						—	.500	.500	.333	1.00**	.143	1.00**
G							—	.500	.500	.500	.250	.500
H								—	.000	.500	.331	.500
I									—	.333	-.429	.333
J										—	.143	1.00**
K											—	.143
L												—

In Tabelle 52 wird das Ausmaß der Beurteiler-Übereinstimmungen zu den 12 BNE-Kriterien dargelegt. 16 von insgesamt 66 vorgenommenen Prüfungen auf vollständige Beurteiler-Übereinstimmungen sind signifikant, dies entspricht 24 %. Bei der Analyse der Interrater-Reliabilität mittels Kendalls  $\tau$  (Tabellenseite unten links) nimmt der Anteil signifikanter Zusammenhänge (15) und statistischer Trends (11) auf insgesamt 26 (39 %) zu.

Tabelle 52:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den 12 BNE-Kriterien eines teilweise übereinstimmend beurteilten Bilderbuches

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien												
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	—	.165	.172	.448*	.172	.140	.200	.226	.097	-.161	.571**	.125
B	.385†	—	.154	.154	.436*	.175	-.060	.038	.165	.038	.429*	.038
C	.455†	.508†	—	.294	.304†	.130	.250	.125	.130	.024	.400*	.250†
D	.443†	.279	.324	—	.333	.027	.273*	-.011	.351†	.069	.437†	.125
E	.239	.434	.559†	.387	—	.286	.086	-.032	.286	.176	.500*	.250
F	-.032	.606**	.477†	.203	.600**	—	.097	.134	.268	-.071	.250	.125
G	.573***	.108	.524	.535*	.410†	.200	—	-.059	.226	.027	.222*	.250
H	.196	.304	.446†	.000	.000	.137	.163	—	.010	.077	.348†	.000
I	.256	.447†	.204	.493	.450†	.488*	.400	-.137	—	.036	.250	.375*
J	-.050	.000	.295	.377*	.541**	.158	-.054	-.049	-.053	—	.077	.000
K	.738***	.627***	.617†	.460	.538*	.414	.566**	.516*	.276	.149	—	.125
L	.108	.300	.283	.268	.462*	.654***	.300	-.021	.766***	.000	.204	—

### Beispiel 3 (kontrovers beurteiltes Bilderbuch)

#### Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: Beer (2017). *Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische.*

N=8 Codierer: A: (◊CAWN2W▫); B: (◊CERN4W▫); C: (◊JAPM5W▫); D: (◊JRCW7M▫);  
E: (◊MUBN1W▫); F: (◊PIMG7W▫); G: (◊SLMD0W▫); H: (◊SNGZ3W▫)

Bei der BNE-bezogenen Empfehlungseinschätzung wurde das Werk von de Beer (2017) kontrovers klassifiziert: Fünf von acht Codierern ermittelten eine Empfehlung, drei hingegen eine Nicht-Empfehlung für BNE-Zwecke (was der Mastercodierung entspricht).

Die Übereinstimmungen der Themenzuordnungen demonstriert Tabelle 53. Von den insgesamt 28 vorgenommenen Prüfungen auf Beurteiler-Übereinstimmungen sind 9 (32 %) statistisch auffallend (8 signifikant, ein statistischer Trend), ein vergleichbarer Prozentsatz zur Einschätzung des Bilderbuches *Lass mich frei!* Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Kappa-Koeffizienten zeigen sich teilweise auch geringere Übereinstimmungswerte in den thematischen Zuordnungen zu George (2017) im Vergleich zu jenen für das Werk von de Beer (2017). Für Detailbetrachtungen werden in Kapitel 8.2.2 komparative Daten bereitgestellt.

Tabelle 53:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen eines kontrovers beurteilten Bilderbuches

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche								
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H
A	—	.143	.143	.333	.333	.000	.333	.000
B		—	.467	.714*	.529†	.750*	.714*	.750*
C			—	.143	.059	.750*	.143	.750*
D				—	.333	.500	1.00**	.500
E					—	.250	.333	.250
F						—	.500	1.00**
G							—	.500
H								—

Die Übereinstimmungsdaten bezüglich der 12 BNE-Kriterien (siehe Tabelle 54) sind in dieser Kategorie des kontrovers beurteilten Bilderbuches im Vergleich betrachtet am niedrigsten (bezogen auf identifizierbare Signifikanzen).

Tabelle 54:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den 12 BNE-Kriterien eines kontrovers beurteilten Bilderbuches

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien								
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H
A	—	.500*	-.043	.314	.326†	.000	-.021	.200
B	.676*	—	.091	.833***	-.067	.125	.125	.176
C	-.033	.064	—	.130	-.200	.125	.030	.152
D	.600**	.958***	.098	—	.056	.000	-.021	.086
E	.345	.146	-.337	.148	—	-.125	-.149	.261
F	.415	.433	.222	.415	.211	—	-.250	.125
G	-.074	.146	.084	.074	-.011	.105	—	.030
H	.403†	.596***	.258	.605***	.152	.215	.196	—

Ergänzend zur Übereinstimmungsanalyse hinsichtlich der Zuweisung der acht Themenkategorien und der 12 BNE-Kriterien ist die Frage der Übereinstimmung bei der Empfehlungseinschätzung von besonderer Bedeutung. Inwieweit die pädagogischen Fachkräfte nach der Fortbildung zu einem möglichst ähnlichen Urteil verglichen mit dem Master-Urteil gelangen konnten, ist letztlich für die BNE-adäquate Nutzung der Bilderbücher eine entscheidende Frage. Die Ergebnisse werden im Folgenden vergleichend zusammengestellt.

### **8.2.2 Überblick der Beurteiler-Übereinstimmungen über die 17 Bilderbücher des Analysesamples**

Als Gesamtschau zu den Übereinstimmungen der Beurteiler sind in Tabelle 55 die Analyseergebnisse zusammengestellt. Wie im Verfahren der Pilotstudie (siehe Kapitel 5.1.3) beschrieben, erfolgt die Ermittlung der Beurteilerübereinstimmung unter Zusammenlegung der Empfehlungsstufe 3 (*empfehlenswert*) und 4 (*besonders empfehlenswert*), da Abweichungen zwischen diesen graduellen Empfehlungsvarianten zu einer inhaltlich unerwünschten Reduktion der Übereinstimmung führen würde, da sich die Urteile bei beiden Stufen für die BNE-Empfehlung des Werkes aussprechen. Der Idee des subjektiv zugestandenen Spielraums zur Zuweisung der höchsten Empfehlungsstufe 4 (Leuchtturmgründe gemäß ABV, Beta-Version) liegt prozedural betrachtet keine soweit objektivierbare Beschreibungsgrundlage zugrunde, dass diese Differenzierung auch hinsichtlich Übereinstimmung sinnvoll erfassbar gemacht werden sollte. Vielmehr waren die dargelegten pädagogisch-praktischen und motivational-partizipativen Gründe für die optionale Nutzung der besonderen Empfehlungseinstufung ausschlaggebend.

Die Tabelle 55 gibt die jeweilige Anzahl der Codierenden pro Bilderbuch an, welche aufgrund der Wahlmöglichkeit der Tandems etwas variieren kann. Bei der Themenauswahl werden neben Durchschnitt und Standardabweichung auch die Minimal- und Maximalwerte angegeben, um mehr Einblick in die Zuordnungen der Fachkräfte zu geben. Entsprechend der Analyseergebnisse der Themenzuordnungen (siehe Kapitel 8.2.1 und Anhang T) wird pro Bilderbuch der Median aller ermittelten Werte der Intercodierer-Vergleiche (Cohens  $\kappa$ ) angegeben, was nach Wirtz und Caspar (2002, S. 67) als angemessener Orientierungswert empfohlen wird. Auch hier wird anhand der Minimal- und Maximalwerte der ermittelten  $\kappa$ -Werte der Einblick in die Analyseergebnisse (insbesondere der Variabilität der Übereinstimmungen) vertieft. Zu beachten ist dabei, dass als Minimal-Übereinstimmungswerte bzw. divergierende Einschätzungen nicht Werte um Nullkorrelationen herangezogen werden, sondern – sofern vorliegend – die jeweils negativsten  $\kappa$ -Werte angegeben werden. Denn negative Korrelations- bzw.  $\kappa$ -Werte sind aufgrund der darin enthaltenen Gegenläufigkeit im Kontext der Übereinstimmungsanalyse noch gravierender als Nullkorrelation oder sehr geringe Korrelation um den Wert Null.

Die gleichen Überlegungen der Ergebnisdarlegung werden bezüglich der Analyseergebnisse der Zuordnungen von BNE-Kriterien angewendet.

Über die Resultate der Empfehlungseinschätzung informieren die letzten drei Hauptspalten: Zunächst werden Mittelwert und Streuung der Empfehlungseinschätzung angegeben. Der rein rechnerische Durchschnitt wäre der Wert  $M=2.0$  (d.h. empfehlenswert), der als Referenzwert

für den Vergleich der Empfehlungseinschätzung verwendet werden kann. Ergänzend wurde in Parenthese jeweils die Frequenz der drei Empfehlungsstufen angegeben, um eine maximale Datentransparenz in diesem Punkt sicher zu stellen. Es ist zu beachten, dass der jeweilige Mittelwert keine Auskunft über die wichtige Frage enthält, inwieweit es den Fachkräften gelang, eine Einschätzung konkordant zum Masterurteil vornehmen zu können. Die darauf bezogenen Ergebnisse liefern die weiteren Angaben, wobei jeweils Zusammenlegungen erfolgten:

- Eine Übereinstimmung wurde **bejaht**, wenn die Urteilsangaben zwischen Master und Fachkraft entweder identisch war oder die Übereinstimmung hoch ist (d.h. nur ein geringer Unterschied bestand: Urteil Master empfehlenswert und Urteil Fachkraft besonders empfehlenswert oder vice versa).
- Eine Übereinstimmung wurde **verneint**, wenn die Urteilsangaben zwischen Master und Fachkraft gering korrespondierten (empfehlenswert versus nicht empfehlenswert) oder sogar maximal gegenläufig ausfielen (besonders empfehlenswert versus nicht empfehlenswert).

Auch hier wurde für jedes der 17 Bilderbücher der Transparenz halber die Verteilung der jeweils zwei Übereinstimmungs- bzw. Abweichungsvarianten in Parenthese angegeben. Der letzte Vergleich bezieht sich auf Tendenzen in den Urteilen im Vergleich Master versus Fachkräfte. Anhand von drei Angaben kann abgelesen werden, mit wieviel Prozent das jeweilige Bilderbuch von Master und Fachkräften identisch beurteilt wurden ( $F=M$ ), oder ob das Masterurteil geringer ( $F>M$ ) bzw. höher ( $M>F$ ) als die Urteile der Fachkräfte ausgefallen ist. Aus diesen Werten können z. B. Urteilstendenzen analysiert und Hinweise für die Ergebnisdiskussion gewonnen werden.

Tabelle 55:

Überblick zu den Beurteiler-Übereinstimmungen zu den 17 Bilderbüchern des Untersuchungssamples

	Codierer pro Buch	Themenauswahl (Anzahl der zugeordneten Themen aus maximal 8)		Übereinstimmung der Themenzuordnung (Cohens $\kappa$ )		Übereinstimmung in den Zuordnungen der BNE-Kriterien		Ergebnis der Empfehlungseinschätzung 1 = nicht empfehl. 2 = empfehlenswert 3 = besonders empfehlenswert	Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte zu Masterurteil) gegeben?		Urteilstendenz im Vergleich Fachkräfte (F) vs. Master (M)			
		M (SD)	MIN MAX	Median $\kappa$	$\kappa_{MIN}$ $\kappa_{MAX}$	Median $\kappa$	$\kappa_{MIN}$ $\kappa_{MAX}$		M (SD) Stufenhäufigkeit (Stufe 1/2/3)	Ja (ident./hoch)	Nein (Diff max. /hoch)	F=M	F>M	M>F
Bilderbuch des Untersuchungssets	N													
Beedie (2018). <i>Willibarts Wald.</i>	9	3.8 (1.3)	2 5	.500 / .529 <sup>†</sup>	-.067 1.00**	.175	-.073 .455*	2.3 (0.7) (1/4/4)	8 (4/4)	1 (1/0)	4 (44 %)	0 (0 %)	5 (56 %)	
Beer (2017). <i>Kleiner Eisbär.</i>	8	3.1 (1.1)	2 5	.333 / .467	.000 1.00**	.086 / .091	-.200 .833***	2.0 (0.9) (3/2/3)	3 (3/0)	5 (3/2)	3 (38 %)	5 (62 %)	0 (0 %)	
Brown (2017). <i>Tiere, die kein Schwein kennt.</i>	8	1.9 (0.6)	1 3	.714*	.385 1.00**	.513 / .522	.086 .788**	1.9 (0.8) (3/3/2)	5 (3/2)	3 (0/3)	3 (38 %)	3 (38 %)	2 (24 %)	
Cotton & Walton (2016). <i>Löwen zählen.</i>	6	2.0 (0.9)	1 3	.600 <sup>†</sup>	.385 1.00**	.304 <sup>†</sup>	.000 .707***	1.8 (0.9) (3/1/2)	3 (2/1)	3 (3/0)	2 (33 %)	0 (0 %)	4 (67 %)	
Damm (2018). <i>Was wird aus uns?</i>	9 (7) <sup>a</sup>	5.1 (2.9)	1 8	.158 / .200	-.333 1.00**	.152 .200	-.294 <sup>†</sup> .532*	2.2 (0.8) (2/3/4)	7 (3/4)	2 (0/2)	3 (33 %)	4 (45 %)	2 (22 %)	
Desmond (2016). <i>Der Blauwal.</i>	11 (7) <sup>b</sup>	1.3 (0.5)	0 2	.600 <sup>†</sup>	-.143 1.00**	.259 / .348	-.132 .800**	1.0 (0.0) (11/0/0)	11(11/0)	0 (0/0)	11 (100%)	0 (0 %)	0 (0 %)	
George (2017). <i>Lass mich frei.</i>	12	2.8 (0.8)	2 4	.500	-.429 1.00**	.154 / .165	-.161 .571*	1.8 (0.5) (3/9/0)	9 (0/9)	3 (3/0)	0 (0 %)	0 (0 %)	12 (100 %)	
Hofmann (2013). <i>Osman, der Angler.</i>	9	2.6 (1.0)	1 4	.333	-.333 1.00**	.061 / .083	-.435* .701***	2.1 (0.8) (2/4/3)	7 (4/3)	2 (0/1)	4 (45 %)	3 (33 %)	2 (22 %)	
Jianghong (2005). <i>Der Tigerprinz.</i>	7 (6) <sup>c</sup>	2.7 (1.7)	0 5	.333 / .385	-.200 .714*	.176 / .182	.000 .593**	1.6 (0.8) (4/2/1)	3 (2/1)	4 (0/4)	2 (29 %)	1 (14 %)	4 (57 %)	
Kuhlmann (2015). <i>Maulwurfstadt.</i>	7	2.7 (0.8)	2 4	.143 / .250	-.333 1.00**	.061 / .125	-.333 .455*	1.4 (0.8) (5/1/1)	2 (1/1)	5 (0/1)	1 (14 %)	1 (14 %)	5 (72 %)	
Lee (2013). <i>Unserere Erde.</i>	9	4.6 (1.2)	2 6	.333 / .467	-.750* 1.00**	.106	-.224 .600**	2.7 (0.7) (1/1/7)	8 (7/1)	1 (0/1)	7 (78 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	

	Codierer pro Buch	Themenauswahl (Anzahl der zugeordneten Themen aus maximal 8)		Übereinstimmung der Themenzuordnung (Cohens $\kappa$ )		Übereinstimmung in den Zuordnungen der BNE-Kriterien		Ergebnis der Empfehlungseinschätzung 1 = nicht empfehl. 2 = empfehlenswert 3 = besonders empfehlenswert	Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte zu Masterurteil) gegeben?		Urteilstendenz im Vergleich Fachkräfte (F) vs. Master (M)			
		<i>M</i> (SD)	<i>MIN</i> / <i>MAX</i>	<i>Median</i> $\kappa$	$\kappa_{MIN}$ / $\kappa_{MAX}$	<i>Median</i> $\kappa$	$\kappa_{MIN}$ / $\kappa_{MAX}$		<i>M</i> (SD) <i>Stufenhäufigkeit</i> (Stufe 1/2/3)	Ja (ident./hoch)	Nein (Diff max. / hoch)	F=M	F>M	M>F
Bilderbuch des Untersuchungssets	<i>N</i>													
Menezes & Siems (2012). <i>Der allerbeste Papa.</i>	9	2.9 (1.6)	1 / 6	.333	-.200 / 1.00**	.258 / .277	-.067 / .667***	2.1 (0.8) (2/4/3)	7 (3/4)	2 (2/0)	3 (33 %)	0 (0 %)	6 (67 %)	
Nivola (2016). <i>Das blaue Herz des Planeten</i>	9	2.7 (1.2)	1 / 4	.385	-.429 / 1.00**	.125	-.165 / .688***	1.6 (0.7) (5/3/1)	4 (1/3)	5 (5/0)	1 (11 %)	0 (0 %)	8 (89 %)	
Pfister (2013). <i>Jack im Regenwald.</i>	8	2.6 (1.1)	2 / 5	.714*	-.467 / 1.00**	.128	-.273 / .852***	1.5 (0.5) (4/4/0)	4 (4/0)	4 (0/4)	4 (50 %)	4 (50 %)	0 (0 %)	
Plaputta (2015). <i>Finn Flosse räumt das Meer auf.</i>	11	3.1 (0.9)	2 / 5	.714*	.333 / 1.00**	.250	-.159 / .566**	2.3 (0.6) (1/6/4)	10 (6/4)	1 (0/1)	6 (55 %)	4 (36 %)	1 (9 %)	
Timmers (2018). <i>Gust der Mechaniker</i>	7	1.3 (0.5)	1 / 2	.600 <sup>†</sup>	-.143 / 1.00**	.077 / .094	-.292 / .586**	1.6 (1.0) (5/0/2)	2 (2/0)	5 (5/0)	2 (29 %)	0 (0 %)	5 (71 %)	
Toledo (2016). <i>Onkel Flores.</i>	9	4.3 (1.6)	2 / 6	.333	-.111 / 1.00**	.000 / .030	-.200 / .604*	2.4 (0.7) (1/3/5)	8 (5/3)	1 (1/0)	5 (56 %)	0 (0 %)	4 (44 %)	

*Anmerkungen.*

- <sup>a</sup> Bei der Berechnung von Cohens  $\kappa$  (zu Damm, 2018) mussten 2 der 9 Beurteiler-Daten exkludiert werden, da sie alle acht Themen als relevant eingestuft hatten. In SPSS wird Cohens  $\kappa$  nicht berechnet, wenn eine Variable als Konstante (hier: Wert 1) vorliegt.
- <sup>b</sup> Das Buch von Desmond (2016) wurde von 5 der 12 Codierer als sog. BNE-Feigenblatt codiert. Die Empfehlungseinstufung (nicht empfehlenswert) wurde jeweils angegeben und ist in die Auswertung einbezogen. Für die Detailanalyse von Themen und BNE-Kriterien sind die Angaben von  $n=7$  Codierern nutzbar. Bei den Angaben zur Empfehlungseinschätzung zum Buch von Desmond (2016) wurde einer der 12 Einschätzungen für die Analyse exkludiert, da die Person angab, die Einschätzung nach ihrem subjektivem Eindruck vorgenommen zu haben. Es war die einzige „empfehlenswerte“ Einschätzung zu diesem Bilderbuch. Nach den Verfahrensregeln in Schritt 4 (inkl. Joker-Bedingung) hätte die Fachkraft aufgrund der Angaben zu den 12 BNE-Kriterien die Einstufung „nicht empfehlenswert“ vornehmen müssen.
- <sup>c</sup> Beim Bilderbuch *Tigerprinz* (Jianghong, 2005) hat eine Fachkraft die Feigenblatt-Regelung angewandt. Daher sind bei den Empfehlungseinschätzungen  $n=7$  und bei den weiteren Analysen  $n=6$  zu Grunde gelegt.

### 8.3 Ergebnisse aus dem Post-Fragebogen (OFB2) und den Dokumentationen zu Modul 7

Bei der Ergebnisdarstellung zum Post-Fragebogen werden zunächst die Auswertungen der quantitativ erhobenen Daten präsentiert. Sofern qualitative Daten miterhoben wurden, werden diese jeweils einbezogen und schrittweise der Bezug auf die zugehörigen Forschungsfragen zur Praktikabilitätsstudie (Teil B) hergestellt. Ergänzend werden die Ergebnisse der Dokumentationen zu Modul 7 einbezogen. Exemplarische Transkript-Beispiele aus dem Modul 7 finden sich in Anhang T).

Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an den Forschungsfragen Fo\_C2.1 bis Fo\_D.1. Diesen vorausgehend werden zunächst die Ergebnisse zur Fortbildungsakzeptanz dargelegt, welche Hinweise zur Forschungsfrage Fo\_D2 bieten.

Die Ergebnisse der offen formulierten Items B6 und B7 zu besonders gut gelungenen bzw. schwieriger zu bearbeitenden Modulen / Modulinhalt werden an den passenden Stellen als exemplarische Originalbelege individueller Rückmeldungen der Teilnehmenden einbezogen („Beispielkommentare“). Sie dienen zur Konkretisierung und Vertiefung der quantitativ erhobenen Daten. In Bezug auf die Forschungsfrage D2.1 (Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte) fungieren sie als authentische Kommentare, die beispielhaft die quantitativen Daten in den individuellen Nuancen und spezifischen Blickwinkeln der pädagogischen Fachkräfte anreichern und auf diese Weise das Optimierungsanliegen unterstützen können.<sup>191</sup>

#### 8.3.1 Akzeptanz von Angebot und Aufbau der Fortbildung

Bei der pauschalen Zufriedenheitsabfrage in Item B1 gaben insgesamt 72 % eine überdurchschnittliche Einschätzung ab ( $M=3.9$ ,  $SD=0.9$ ). Ein Fünftel der Teilnehmenden war *teilweise* und fünf der Fachkräfte war eher nicht zufrieden (8 %)<sup>192</sup>. Die Häufigkeitsverteilung zeigt Abbildung 48. Verschiedene Kommentare zu Item B6 („Was ist Ihnen besonders gut gelungen, eigenständig zu bearbeiten?“) illustrieren die positiven Einschätzungen.

Beispielkommentare (Item B6: Was ist Ihnen besonders gut gelungen, eigenständig zu bearbeiten?) „*Die Module sind verständlich aufgebaut, dadurch war es leicht die Module zu bearbeiten*“ (◇MOAA0H□). — „*Die praktischen Aufgaben waren gut umsetzbar; Aufgaben waren klar verständlich formuliert, sodass sie gut zu bearbeiten waren*“ (◇DCBL4W□). — „*Einen Einblick zu bekommen über die Wichtigkeit von BNE und die Analyse der Bilderbücher zu verstehen*“ (◇COBM8W□). — „*Modul 1 mit den allgemeinen Informationen zu BNE fand ich äußerst interessant. Entsprechend fiel es mir leicht diese zu verarbeiten. Das Analyseverfahren für die Bilderbücher fand ich auch sehr spannend. Auch wenn ich in der*

---

<sup>191</sup> Zur Gewährleistung der Authentizität sind diese Fragebogendaten unverändert wiedergegeben, ohne Anpassungen bezüglich Rechtschreibung oder Grammatik.

<sup>192</sup> Im Post-Fragebogen ist  $N=65$  anstelle von  $N=66$  beim OFB1 (Eine Fachkraft fehlend. Allerdings liegen von dieser Fachkraft der OFB1 und die Analysebögen vor, zudem hat sie die Durchführung und Reflexion der Bilderbuchbetrachtung der Tandempartnerin begleitet).

Analyse der Bücher noch unsicher war, hatte ich den Eindruck einen guten Lernweg gegangen zu sein“ (◇DRFT6L□). — „in eigenem Tempo den theoretischen Input lesen und die Aufgaben umzusetzen“ (◇MAFG2W□).

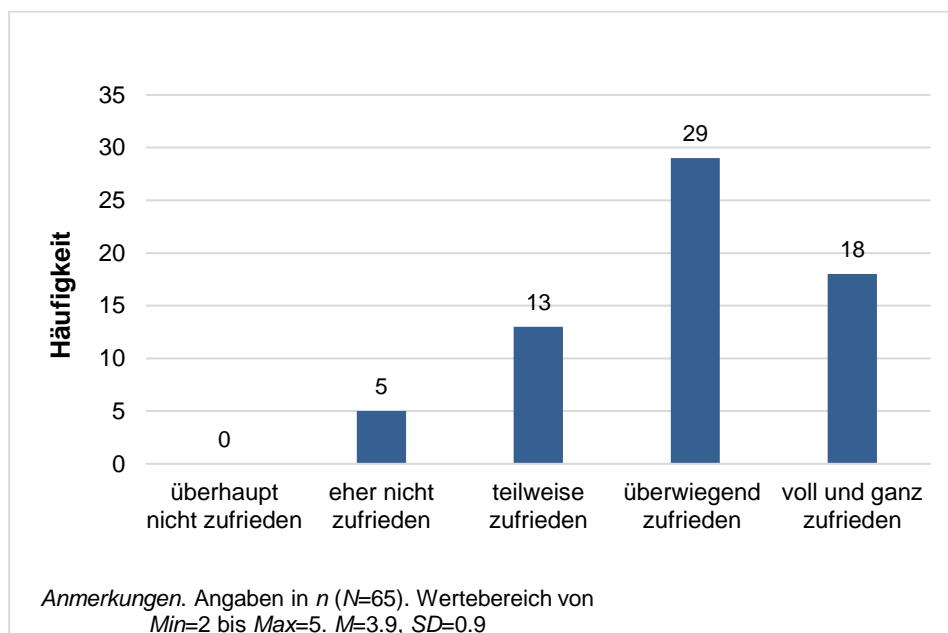


Abbildung 48: Zufriedenheit mit der Fortbildung (Item B1)

Um differenzierte Einblicke in die Komponenten der Zufriedenheitseinschätzung zu erhalten, wurden die digitalen Formate der Fortbildung (Texte, Bilder, Videos) einzeln abgefragt (Item B2 und B3). Die Fachkräfte zeigten sich mit allen drei digitalen Formaten im hohen Maße zufrieden (siehe Tabelle 56). Jeweils über 90 % der Urteile liegen in den Wertestufen 4 und 5 mit Durchschnittswerten um  $M=4.5$ , also höher als in der pauschalen Zufriedenheitseinschätzung bei Item B1 mit  $M=3.9$ .

Tabelle 56:

Zufriedenheit mit dem Angebot der verschiedenen digitalen Fortbildungsformate (Item B2)

Item B2	Wertebereich	Zufriedenheitsstufe				
		1 überhaupt nicht zu- frieden	2 eher nicht zu- frieden	3 teilweise zufrieden	4 überwiegend zufrieden	5 voll und ganz zu- frieden
B2.1: Textdateien	n	0	0	5	31	29
	%	0 %	0 %	8 %	48 %	44 %
B2.2: Democlips und Erklärvideos	n	0	2	3	21	37
	%	0 %	3 %	5 %	32 %	57 %
B2.3: Bilddateien zu den Bilderbüchern	n	0	1	3	18	41
	%	0 %	2 %	5 %	28 %	63 %

Anmerkungen. Bei Item B2.2 und B2.3 ist N=63 (jeweils 2 fehlende Werte). Item B2.1:  $M=4.3$ ,  $SD=0.6$ ; B2.2:  $M=4.5$ ,  $SD=0.7$ ; B2.3:  $M=4.6$ ,  $SD=0.7$ .



Beispielkommentare (Item B6). „Lesen/ Bearbeiten der theoretischen Grundlagen zum Thema BNE, sowie beider Methoden der Bilderbuchbetrachtung (Textdateien, Erklärvideos, Democlips)“ (◇URUM4W□). — „Praktische Beispiele anhand der Bilderbücher in Text und Bild oder Video“ (◇MOGN0W□).

Bei Item B3 wurde noch fokussierter nach dem Unterstützungspotenzial von Democlips und Erklärvideos zu Beispielen der Bilderbuchanalyse und -beurteilung gefragt. Während 7 Fachkräfte (11 %) eine mittlere Zufriedenheit angaben, fanden die restlichen Teilnehmenden die Materialien als (weit) überdurchschnittlich hilfreich: 17 Personen bzw. 26 % stimmten überwiegend und 41 Fachkräfte (63 %) stimmten vollständig zu ( $M=4.5$ ,  $SD=0.7$ ).

Beispielkommentare (Item B6). „[Durch] Mehrmaliges anschauen der Videos immer wieder Neues zu entdecken. Viele Gespräche führen... Perfekt erarbeitete Unterlagen zu bekommen, mit denen man gleich loslegen konnte“ (◇GIKM6H□). — „Besonders das Modul 1 und 3 waren sehr gut und interessant zu bearbeiten. Die eigentliche Analyse der Bilderbücher war zunächst etwas knifflig, nach den Trainingsdemos und das "Reinkommen" in die erste eigene Analyse, bin ich sehr gut damit zurecht gekommen“ (◇UILG5W□). — „Besonders gut ist mir die Durchführung der Beurteilung für die Bilderbücher gelungen. Dieses Modul war total verständlich erklärt, dadurch das man zu diesem Thema auch ein Erklärvideo anschauen konnte“ (◇HÜLN0W□).

Die inhaltliche und didaktisch-methodische Beurteilung der Fortbildungsmodule erfasste Item B4. Die durchschnittliche Bewertung der Module zeigt Abbildung 49.

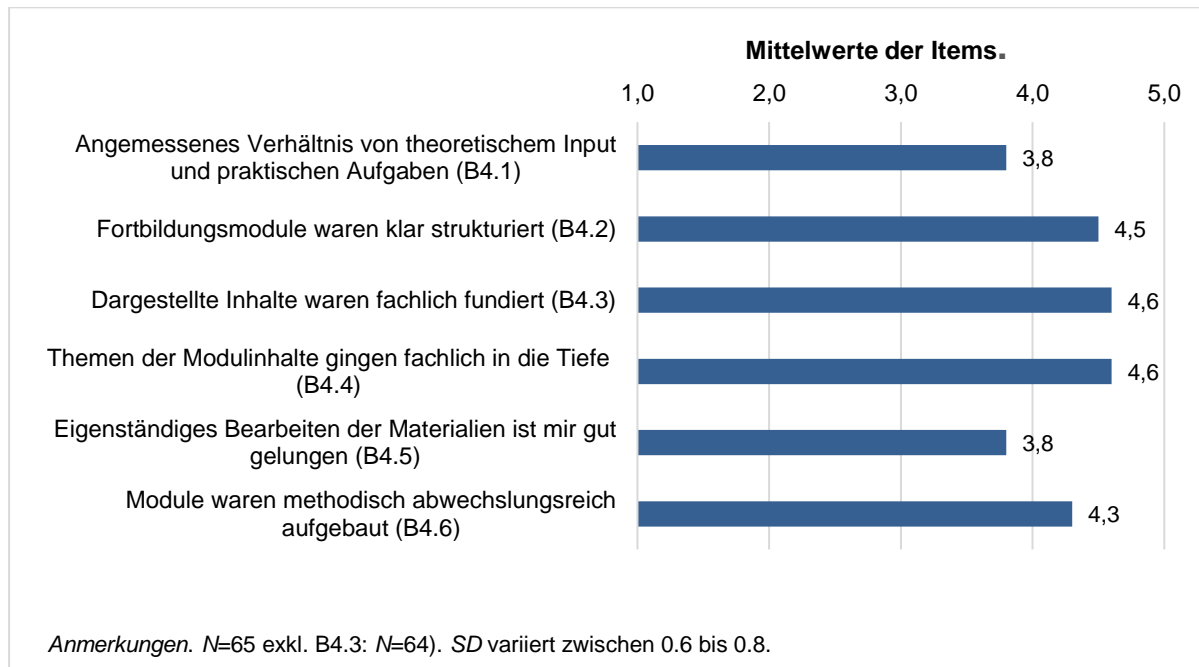


Abbildung 49: Beurteilung der Module nach inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten (Item B4)

Der Großteil der Fachkräfte stimmte den sechs Unteritems überwiegend oder ganz zu. Zum Item B4.1 gab es eine Verzweigungsfrage zu Item B5, sofern Fachkräfte das Theorie-Praxis-

Verhältnis als *überhaupt nicht* oder *eher nicht angemessen* einschätzen. Ersterer Fall trat nicht auf. Die vier Fachkräfte (6 %), die die Theorie-Praxis-Relation als *eher nicht angemessen* einschätzten, begründeten dies mit einem zu umfangreichen bzw. zu detaillierten theoretischen Input. Sie hätten sich noch mehr Bezug auf das praktische Arbeiten gewünscht.

Beispielkommentare (Item B5). „*Das Verhältnis an sich stimmte, allerdings Empfang ich es allgemein als zu viel theoretischen Input*“ (◇BELG5H□). — „*Der theoretische Input war, aus meiner Sicht, für die Aufgabenstellung zu detailliert. Ich brauchte viele Informationen nicht um die praktische Aufgabe umzusetzen*“ (◇MOAA0H□).

Bei der offenen Frage, was den Fachkräften besonders gut gelungen ist, eigenständig zu bearbeiten, wurden alle Module (Nr. 1 bis 7) wiederholend aufgeführt. Besonders häufig wurden die Bilderbuchanalyse und die Durchführung des didaktischen Moduls PmK genannt, während SST, obwohl es von 52 % der Fachkräfte für die Bilderbuchanalyse gewählt wurde, hier nicht explizit aufgeführt wurde.

Beim offen formulierten Item B7 zu Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Module unter der Perspektive der Realisierung als Online-Kurs (Fern-Kurs) gaben einige der Fachkräfte an, den direkten und unmittelbaren Austausch zu aufkommenden Fragen vermisst zu haben.

Beispielkommentare (Item B7). „*Manchmal wäre es gut gewesen, wenn man z.B. etwas nicht richtig verstanden hatte, dies kurz erläutern konnte (so wie bei üblichen Fortbildungen)*“ (◇AAGN7W□). — „*Ich habe längere Zeit benötigt, um in das Thema zu kommen. Ich glaube mir hätte das persönliche Ansprechen, sowie das persönliche erklären mehr geholfen*“ (◇CERN4W□). — „*Nein, damit gab es keine Schwierigkeiten. Schön wäre es gewesen, sich mit anderen Einrichtungen auszutauschen und Gruppe bzw. Gemeinschaft zu erleben. [...] Corona hat dieses gestoppt!*“ (◇GIKM6H□). — „*Manchmal wäre nach der Bearbeitung der verschiedenen Module ein Austausch in einer kleineren Runde hilfreich gewesen. Nur ein Tandempartner fand ich zu wenig*“ (◇LASMIW□). — „*Insgesamt fehlten durch das Online-Format die Diskussionen/ Austausch/ Alltagserfahrungen der TeilnehmerInnen was eine Fobi in der Regel praxisbezogener und damit lebendiger macht*“ (◇URUM4W□).

Auch der fehlende direkte und unmittelbare Kontakt zu den Fortbildnern, um z. B. Fragen zu stellen oder ein Feedback zu bekommen, wurde mehrfach herausgestellt<sup>193</sup>:

Beispielkommentare (Item B7). „*Aufkommenden Fragen konnten nicht direkt gestellt werden bei der Bearbeitung*“ (◇GRGN3W□). — „*Direktes Feedback und Unterstützung bei der Durchführung der Bilderbuchbetrachtung durch einen 'Profi'*“ (◇BJST0W□). — „*Schwierig war für mich ausreichend Zeit zu finden, die einzelnen Module zu bearbeiten. Manchmal hätte ich mir gewünscht eine Online-Sequenz mit einen Referenten zu haben um Fragen*“

---

<sup>193</sup> Das bestehende Angebot für eine webbasierte Beratung wurde von keinem der Teilnehmenden wahrgenommen. Hingegen nutzten etliche der Fachkräfte die Möglichkeit, per Mail Anfragen zu stellen, ein kleinerer Teil beschritt auch den Weg über ein Telefonat. Der Großteil dieser Anfragen bezog sich allerdings auf Verfahrensfragen zum Zugang für die Plattform bwSync&Share oder die erneute Zusendung des Links für den Prä- oder Post-Fragebogen, nahezu keine auf inhaltliche Aspekte.

gleich zu bearbeiten. So musste ich mir die Antworten selber suchen bzw. mit meinem Tandem-Partner bearbeiten, dies war manchmal etwas schwierig“ (◇MOAA0H□).

Ein wichtiger Aspekt der Fortbildungszufriedenheit betrifft den tatsächlich investierten Zeitaufwand und den damit verbundenen Aufwand für die Teilnehmenden. Mangels Erfahrungswerte wurde in der Bewerbung der Fortbildung ein Richtwert von 21 bis 24 Zeitstunden angegeben. Dieser wurde von 20 % der Teilnehmenden angegeben. Während ein kleinerer Teil von 23 % darunter lag, investierten 57 % der pädagogischen Fachkräfte deutlich über den Orientierungswert hinaus ihre Fortbildungszeit, ein kleiner Teil sogar (fast) das Doppelte (siehe Abbildung 50).

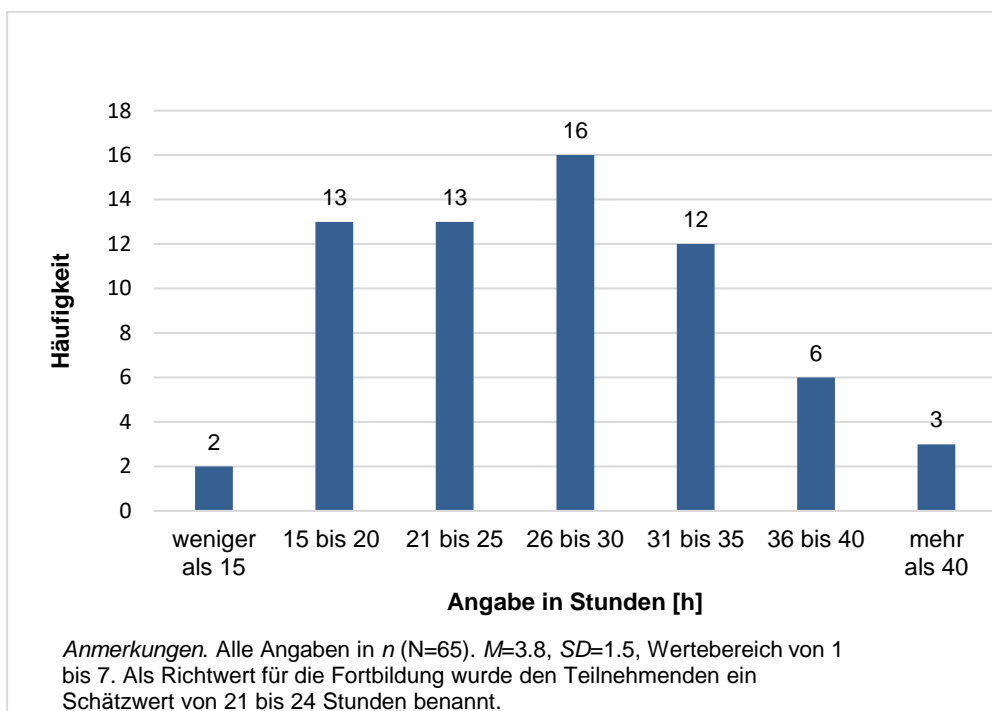


Abbildung 50: Geschätzter tatsächlicher Zeitaufwand für die Fortbildung (Item B8)

Dabei ist zu beachten, dass der höhere Bearbeitungszeitrahmen auch mit den Reibungsverlusten durch die pandemiebedingten längeren Pausen (erneutes Einarbeiten / Eindenken in die Inhalte) zusammenhängt sowie von individuellen Ansprüchen der Bearbeitungstiefe beeinflusst wird.

Beispielkommentare (Item B7). „Der Fern-Kurs war sehr zeitaufwendig, oftmals mussten andere Vorbereitungen aufgrund des Kurses liegen bleiben, oder die Bearbeitung der Module wurde aufgeschoben“ (◇BETT0W□). — „Insgesamt war alles sehr abwechslungsreich aufgebaut. Trotzdem gab es viel zu lesen und intensiv zu erarbeiten, wenn man es gut umsetzen wollte. Die Zeitangaben bei guter und intensiver Bearbeitung war wesentlich Zeitaufwändiger, als angegeben“ (◇CCLR0W□).

Mit der technischen Handhabung der verwendeten Plattform bwSync&Share und dem Online-Fragebogentool LimeSurvey sind die meisten Fachkräfte gut bis sehr gut zurechtgekommen (Item B9; siehe Abbildung 51). Einschränkend sind anfängliche Schwierigkeiten zu benennen, die mit dem Einloggen in bwSync&Share verbunden waren sowie den (anfänglichen) Problem-

en mit dem reibungslosen Streamen der Erklärvideos (vor der Datei-Komprimierung). Das Handling der Onlinefragebögen wurde nicht problematisiert, ausgenommen das ‚Verlegen‘ der Einladungslinks, was mittels erneuter Linkversendung einfach zu beheben war. Manche Teilnehmende waren durch die phasenweise Unzugänglichkeit des Fortbildungsservers (z. B. wegen Wartungsarbeiten oder Updates) irritiert.

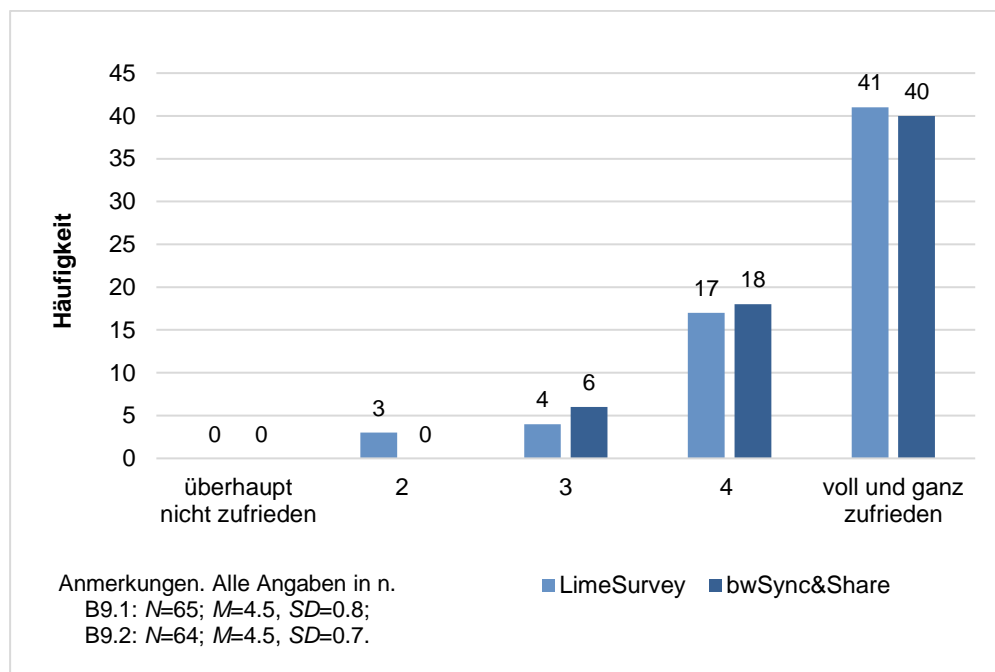


Abbildung 51: Zurechtkommen in der technischen Handhabung mit LimeSurvey und bwSync&Share (Item B9)

Beispielkommentare (Item B7). „*Da ich nicht so viele PC- Kenntnisse habe, hatte ich anfangs Schwierigkeiten, mich in das System einzufinden (Passwort, Anmeldung, wie komme ich in die Module?)*“ (◇AALG6W□). — „*Das einloggen in das Online Format. (Oft kam eine Fehlermeldung)*“ (◇CINN8W□).

Die dargelegte, pandemiebedingte zeitlich gedehnte Bearbeitungsspanne von Beginn bis Ende der Studie bei einem größeren Teil der Fachkräfte (siehe Kapitel 7.8.2) und die Erschwernisse in der Umsetzung der praktischen Aufgaben (Bilderbuchbetrachtung mit Tandem-Reflexion) spiegelt sich in den individuellen Kommentaren wider.

Beispielkommentare (Item B7). „*Am schwierigsten waren die zeitlich eingegrenzten Möglichkeiten weiterzuarbeiten. Dies lag nicht an dem Fern-Kurs direkt sondern an den Kinderzahlen und Coronaschließungen. Mir persönlich wäre eine Fobi ohne Pausen lieber gewesen so wären die Module und Aufgaben präsenter gewesen*“ (◇CCWH9W□). — „*Spagat zwischen Kitaalltag und Vertiefung der Studieninhalte. Die Inhalte mussten aufgrund von ‚Pausen‘ immer wieder neu nachgelesen bzw. verknüpft werden*“ (◇BJST0W□). — „*Das einzig schwierige war die personelle Situation in unserer Einrichtung. Es gab eigentlich nie Möglichkeiten, die Bearbeitung so umzusetzen, wie sie es verdient hätte*“ (◇DOST5W□).

In einigen der KiTas konnte die pandemiebedingte Ausnahmesituation allerdings als Chance für die Fortbildung wahrgenommen werden. Exemplarisch illustrieren dies folgende Kommentare:

Beispielkommentare (Item B7). „Das Online Format bot uns gerade in der Lockdownzeit viele Vorzüge, da wir im Team die nötige Zeit hatten die Module gemeinsam und gemeinsam durchzugehen. Probleme bereitete uns die praktische Durchführung, da wir fast keine Kinder in der Notbetreuung hatten“ (◇GIOF6Wα). — „Nein, im Gegenteil. Denn durch das Online Format konnte man sich die Zeit selbst einteilen und bearbeiten. So fanden wir es entspannter diese Fortbildung im Alltag zu integrieren und zu bearbeiten. Für Fragen und Anregungen war trotzdem immer jemand erreichbar“ (◇JAMN5Hα).

### 8.3.2 Einschätzung der Praktikabilität der Analyse-Instrumente und Materialien

Die Forschungsfrage C2.1.1 zielt auf die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit den entwickelten Instrumenten ab. Die Einschätzungen der Fachkräfte zur Praktikabilität zu den sechs zu Grunde gelegten Praktikabilitätsaspekten (siehe Kapitel 6.1.4) sind für die künftige Nutzung der Instrumente und ihrer praxisbezogenen Optimierung wichtig. Für den Themenfächer und das ABV bestand die Möglichkeit, ergänzend zu den 5-stufigen Einschätzungsfragen in einem offenen Antwortformat Hinweise zur Optimierung der Instrumente anzugeben (Item C2 und C5).

#### Themenfächer

Der Themenfächer wurde in den sechs Praktikabilitätsdimensionen jeweils überdurchschnittlich hoch eingestuft ( $M=4.1$  bis  $4.7$ ). 95 % der Fachkräfte sahen die Verständlichkeit und Darstellung als *überwiegend* oder *voll und ganz* gegeben (C1.1), ähnlich hoch war die Einschätzung bei der Handhabung und Ästhetik mit 97 % Zustimmung in den beiden höchsten Kategorien. Der Wertebereich zeigt, dass ablehnende Einschätzungen (stimme *eher nicht* oder *überhaupt nicht* zu) bei diesen beiden Items nicht gewählt wurden (Abbildung 52). Bei der Einschätzung des Praxisnutzens (Item C1.2) und der Effektivität (Item C1.3) differenzierten sich die Urteile weiter aus, erkennbar am größeren Interquartilsbereich und der höheren Streuung. Der Blick auf die Detaildaten zeigt, dass insgesamt jeweils vier der Fachkräfte (6 %) bei der Praktikabilität und bei der Effektivität *überhaupt nicht* oder *eher nicht* zugestimmt haben, während 72 % resp. 74 % eine überdurchschnittliche Zustimmung bei diesen Dimensionen abgegeben haben. Bei den beiden letzten Dimensionen sind die Einschätzungen wieder etwas homogener. 83 % der Fachkräfte stimmten *überwiegend* oder *voll und ganz* bezüglich des Unterstützungspotenzials resp. 79 % bezüglich der Offenheit / Anpassbarkeit zu. Abbildung 52 zeigt bei diesen beiden Items Ausreißer ( $n$  jeweils 1), definiert als „Werte, die zwischen anderthalb und drei Boxlängen außerhalb der Box liegen“ (Bühl, 2019, S. 1010).

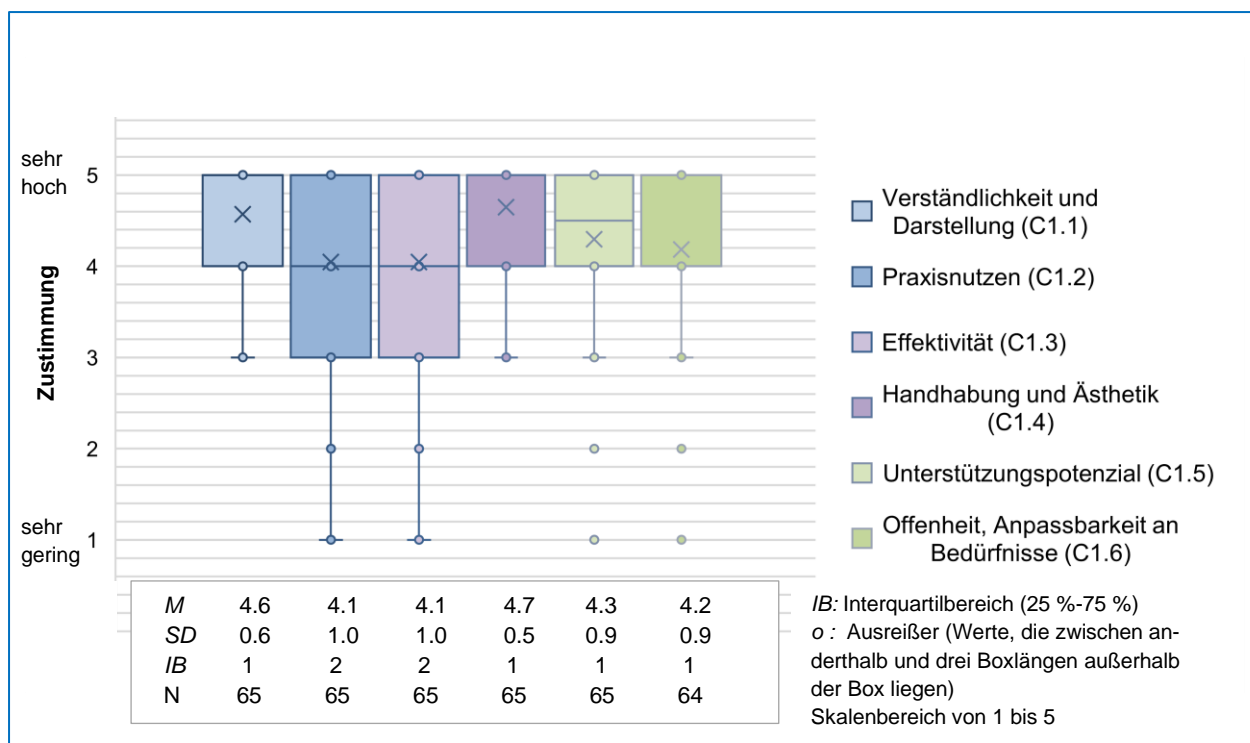


Abbildung 52: Praktikabilitätseinschätzung zum Themenfächer (C1)

33 der 65 Befragten machten Angaben zu Item C2 (Verbesserungsideen zum Themenfächer). 14 dieser Personen äußerten, der Fächer solle so belassen werden, wie er ist, sie sähen keine Verbesserungsnotwendigkeit bzw. hätten dazu keine Idee.

Beispielkommentare (Item C2). „Finde keine Verbesserungsvorschläge. Die Kategorien sind klar definiert mit Beispielen, Symbole klar,...“ (◊LASMIWα). — „Keine Verbesserungsvorschläge“ (◊CINN8Wα). — „Sehe keine Notwendigkeit.“ (◊MUBNIWα).

In 10 weiteren Kommentaren wurde der Themenfächer ausdrücklich gelobt und eine Modifikation nicht als notwendig erachtet.

Beispielkommentare (Item C2). „ich finde den Themenfächer toll“ (◊AALG6Wα). — „Alles perfekt!“ (◊GIKM6Hα). — „Mir gefällt der Themenfächer so wie er ist. Ich habe keinen Verbesserungsvorschlag!“ (◊CAWN2Wα). — „Ich fand ihn tatsächlich sehr verständlich und die Idee dazu sehr gut. Mir ist nicht aufgefallen was man besser hätte machen können [...]“ (◊CÖEN7Wα). — „Wir fanden den Fächer grandios, also keine Verbesserungsvorschläge“ (◊ICUM7Wα).

Neun der Beiträge beinhalteten Verbesserungsvorschläge. Die Anregungen zielen teilweise auf eine ergänzende Erläuterung von Begrifflichkeiten ab, evtl. ergänzt durch Veranschaulichungen (Symbole, Bilder). Eine konkrete Benennung der jeweils konkret gemeinten Begriffe im Themenfächer wurde nur in einem Fall gegeben (Stichwort *Glokalität*).

Beispielkommentare (Item C2). „Zusätzlich schwierige Begrifflichkeiten erklären“ (◊ALFGIW α). — „Mehr bzw. besser erklärte Unterpunkte zur besseren Verständnis der einzelnen Themen“ (◊COBM8W α). — „besser Übersichtlichkeit, vielleicht weniger Text mehr Grafik/bzw. Symboliken“ (◊JSBN3W α). — „Für den Anfang könnte man mehr

Beispiele in dem Fächer benötigen“ (◇PAHG8W ☒). — „Wortschatzerklärung bzw. Wörter/Begriffe benutzen, die verständlich sind z.B. Erklärung Glokalität“ (◇POFG9W ☒). — „Manche Formulierungen sind nicht auf Anhieb verständlich und benötigen nochmals Zeit um sich "einzudenken". Eingehendere Formulierungen/Begrifflichkeiten würden die schnellere Einordnung erleichtern“ (◇UILG5W ☒).

Jene Fachkraft, welche hinter den Ausreißern in Item C1.5 und C1.6 steht, gab folgendes an:

„Ich hab ihn mir zu Beginn angeschaut und für eure Analysebogen genutzt aber dann nie wieder angeschaut. Der Fächer könnte auf alle 17 Ziele der Nachhaltigkeit erweitert werden.“ (◇IAMG3W ☒).

### BNE-Kriterienkärtchen

Bei der Praktikabilitätseinschätzung der BNE-Kriterienkärtchen (Item C3) wiesen alle sechs Dimensionen eine annähernd gleiche Streuung und einen fast durchgängig größeren Interquartilsbereich als bei Item C2 auf (siehe Abbildung 53). Sämtliche Dimensionen wiesen für die BNE-Kriterienkärtchen überdurchschnittliche Einschätzungen auf ( $M=3.8$  bis  $4.2$ ).

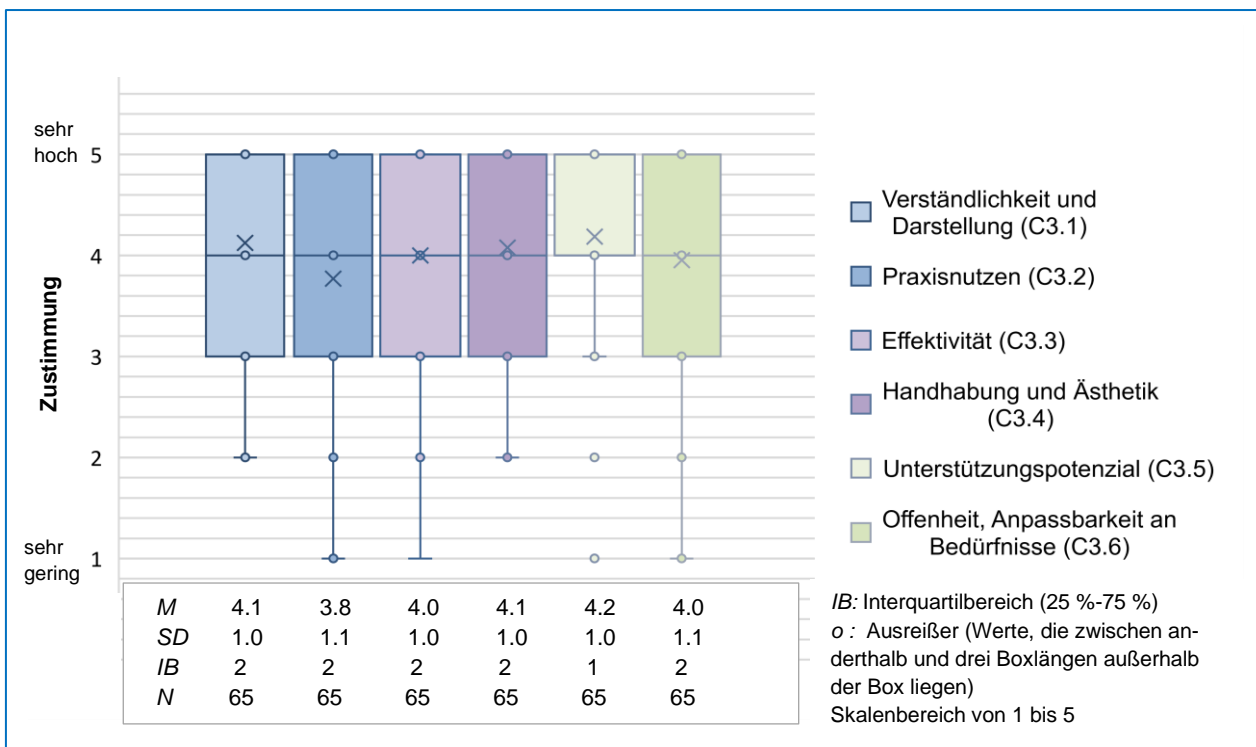


Abbildung 53: Praktikabilitätseinschätzung zu den BNE-Kriterienkärtchen (C3)

74 % der Fachkräfte sahen die Verständlichkeit und Darstellung als *überwiegend* oder *voll und ganz* gegeben (C3.1), ähnlich hoch war die Zustimmung bei Handhabung und Ästhetik (74 %) und dem Unterstützungspotenzial (80 %). Etwas darunter lagen diese Zustimmungskategorien in den übrigen Dimensionen, wobei der Praxisnutzen mit 68 % Zustimmung (*überwiegend* oder *voll und ganz*) als geringster Mittelwert ( $M=3.8$ ) noch deutlich über der Skalenmittelwert

von 3.0 zu liegen kam. 10 der Fachkräfte (15 %) stimmten dem Praxisnutzen der BNE-Kriterienkärtchen *eher nicht* zu und 2 der 65 Befragten (3 %) stimmten hierbei *gar nicht* zu. Ein vergleichbarer Ablehnungsprozentsatz zeigte sich in der Dimension Offenheit / Anpassbarkeit an Bedürfnisse (11 % stimmten *eher nicht* bzw. 3 % stimmten *gar nicht* zu). In den übrigen vier Dimensionen lagen die ablehnenden Einschätzungen (*eher nicht* oder *gar nicht*) zwischen 6 % und 9 %. Bezüglich der BNE-Kriterienkärtchen wurde keine offene Frage zur Verbesserung gestellt, da dies im Rahmen des Items C5 zum ABV als Ganzes ermöglicht wurde. Im Rahmen der Modulrückmeldungen aus Item B6 wurde Folgendes genannt:

Beispielkommentare (Item B6). „Das Erfassen der theoretischen Inhalte war anspruchsvoll, aber umsetzbar. Das Anwenden der Bewertungskriterien zur Einschätzung der Eignung als BNE-Bilderbuch war gut zu bearbeiten“ (◇MUBNIW□).

### Analyse- und Beurteilungsverfahren in vier Schritten (ABV)

Das ABV wurde von den Befragten in den sechs Dimensionen durchgängig als weit überdurchschnittlich eingestuft ( $M=4.1$  bis  $4.5$ ), die Streuung und der Interquartilbereich sind vergleichsweise niedrig (siehe Abbildung 54).

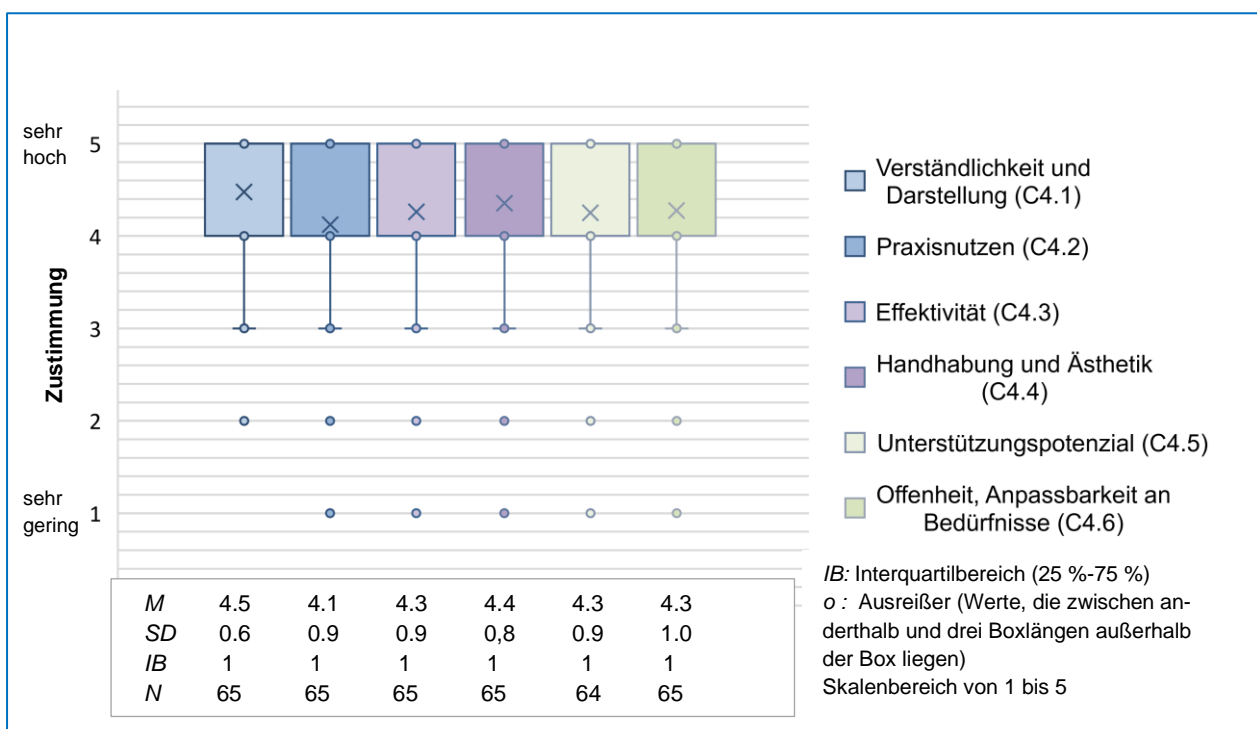


Abbildung 54: Praktikabilitätseinschätzung zum Analyse- und Beurteilungsverfahren für Bilderbücher zur BNE (C4)

Abgesehen von den zahlenmäßig wenigen Ausreißern in den sechs Dimensionen der Praktikabilität (zwischen  $n=1$  und  $n=4$  bzw. 2 % bis 6 %, addiert für beide Ablehnungsstufen stimme *eher nicht* bzw. *gar nicht* zu), liegt der Großteil der Einschätzungen im zustimmenden Spek-



trum. Dabei variieren die überdurchschnittlichen Zustimmungen (d.h. *überwiegend* bzw. *voll und ganz*) zwischen 78 % und 95 %.

30 der 65 Befragten (46 %) beantworteten das offene Item C5 (Verbesserungsideen zum ABV). Von den 35 Fachkräften, die das Item nicht beantwortet hatten, waren 25 darunter (71 %), welche auch im offenen Item C2 nichts eingetragen hatten, d.h. 38 % der Fachkräfte nutzen nicht die Option zur Angabe von Verbesserungsvorschlägen in Teil C zur Einschätzung der Praktikabilität.

Die erfragten Verbesserungsvorschläge in Item C5 konnten in drei Kategorien klassifiziert werden: Eine Gruppe von fünf Fachkräften gab an, dass sie keinen Verbesserungsbedarf am ABV sehen würden bzw. benennen könnten.

Beispielkommentare (Item C5). „Keine Vorschläge“ (◇BETT0Wα). — „Keine Verbesserungsvorschläge“ (◇MUFM0Hα). — „keine Anmerkungen“ (◇MCKZ4Wα).

Acht der Befragten nutzen die offene Frage, um Rückmeldungen zu geben, was sie daran als besonders gelungen ansehen.

Beispielkommentare (Item C5). „Habe keine konkreten Verbesserungsvorschläge. War dankbar für die gut ausgearbeiteten Bögen, Fächer, Kärtchen. Machte die Analyse einfacher und abwechslungsreicher.“ (◇AEEN3Wα). — „Wir mussten uns in die Bögen erst ein bisschen Eindenken. hatten dann aber das Gefühl, dass es stimmig ist“ (◇ICUM7Wα). — „war eigentlich übersichtlich und sehr gut verständlich, nicht wirklich Verbesserungspotenzial“ (◇JSBN3Wα). — „Ich finde das Analyse- und Beurteilungsverfahren sehr gut. Es ist umfassend, differenziert und trotzdem nicht zu zeitintensiv. Es braucht vielleicht anfangs noch etwas mehr Zeit, bis das Verfahren gut "eingeübt" ist“ (◇LASMIWα).

Konkrete Verbesserungsideen wurden von 17 der Befragten formuliert. Eine Auswahl als Querschnitt der Ideen wird in den Beispielkommentaren wiedergegeben, die Dokumentation aller offenen Antworten findet sich in Anhang T).

Beispielkommentare (Item C5). „Vielleicht noch mehr Informationen und Beispiele über Knock-out Punkte und Leuchtturmpunkte.“ (◇ALFG1Wα). — „Bei den 12 BNE-Kriterien-Kärtchen hab ich mich teilweise durch die 2 Beispiele schwer getan. Hier mehr Stichpunktartige Beispiele hätten mir mehr Klarheit verschafft.“ (◇CCLR0Wα). — „Mir fehlt noch eine Zwischenbilanz. Es gibt nicht nur 3 Kategorien (nicht empfehlenswert, empfehlenswert, Leuchtturm....) sondern Teilerfolge. Mir fällt es schwer ein Buch als ungeeignet zu bewerten, wenn doch ein Bereich besonders gut erarbeitet wurde. Bsp. im Bereich Umweltverschmutzung kann das Recycling hervorragend aufgearbeitet sein jedoch der Schaden für das Umfeld nicht.“ (◇CCWH9Wα). — „Die Spalte für die Leuchtturmkriterien war mir teilweise zu klein. Die könnte größer sein. Das würde es ermöglichen subjektive Eindrücke und andere Notizen zum Buch mit unter zu bringen.“ (◇DRFT6Lα). — „die Minuspunkte sind auf den Nutzen der BNE-Kriterien-Karten zurückzuführen, da ich diese schwer verständlich fand und eine lange Einarbeitungszeit zum Verständnis gebraucht habe“ (◇MAFG2Wα).

## Leporello

Das Leporello erhielt vom Großteil der pädagogischen Fachkräfte in den fünf relevanten Praktikabilitätsdimensionen jeweils überdurchschnittlich hohe Zustimmung ( $M=4.1$  bis  $4.5$ ). Die quantitativ geringen Ausreißer (zwischen  $n=1$  und  $n=4$ , addiert für beide Ablehnungsstufen stimme *eher nicht* bzw. *gar nicht* zu) in den fünf Dimensionen umfassen 3 % bis 6 % der Fachkräfte (siehe Abbildung 55).

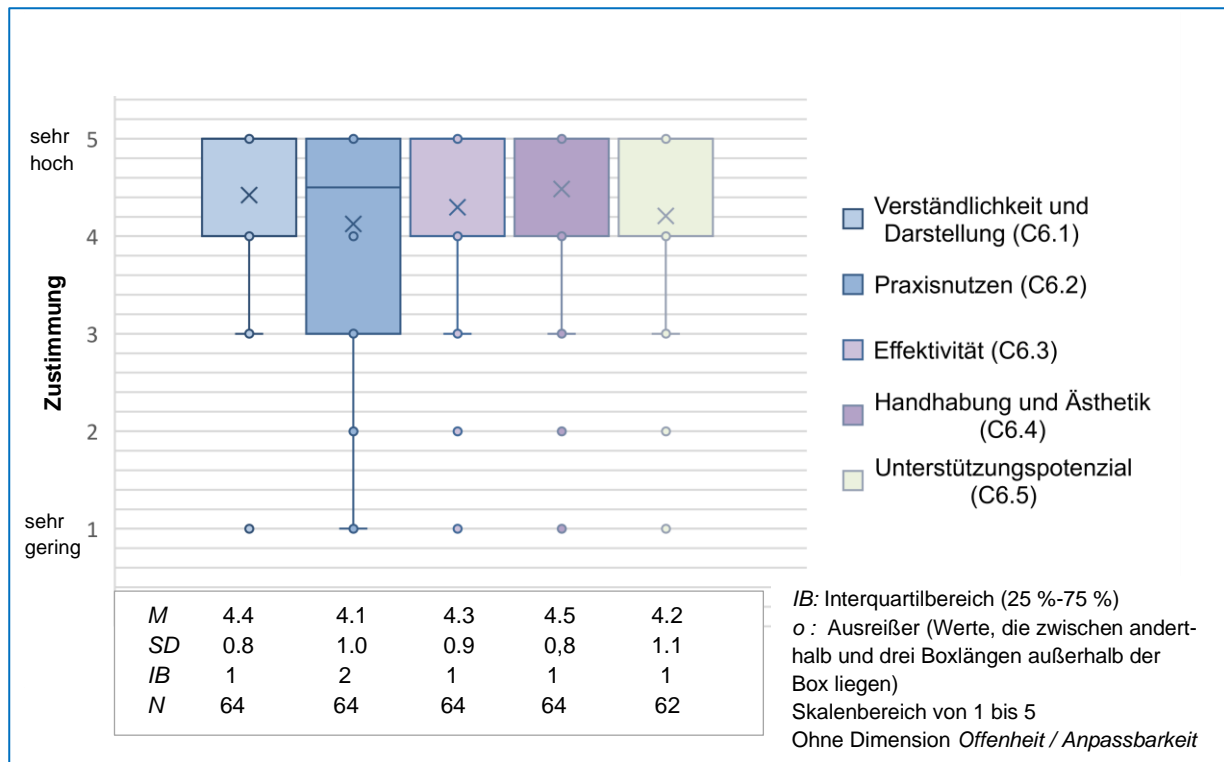


Abbildung 55: Praktikabilitätseinschätzung zum Leporello (C6)

Die meisten Fachkräfte haben das Leporello in dessen Praktikabilität positiv aufgenommen. Dabei variieren die überdurchschnittlichen Zustimmungen (d.h. *überwiegend* bzw. *voll und ganz*) zwischen 69 % und 91 %. Die Verständlichkeit und Darstellung schätzten 88 % der Fachkräfte als *überwiegend* oder *voll und ganz* gegeben (Item C6.1), etwas darüber lag die Einschätzung zur Handhabung und Ästhetik mit 91 % Zustimmung in den beiden höchsten Kategorien (stimme *überwiegend* bzw. stimme *voll und ganz* zu). Die Dimension Praxisnutzen (Item C6.2) erreichte 69 % und jene des Unterstützungsbedarfs (Item C6.5) erzielte 77 % der Zustimmungen (*überwiegend* bzw. *voll und ganz*). 82 % der Fortbildungsteilnehmenden schätzen die Effektivität des Leporellos als (weit) überdurchschnittlich ein.

Eine übergreifende Zusammenschau der Praktikabilitätseinschätzungen bietet Abbildung 56. Sie zeigt auf einen Blick, dass alle einzuschätzenden Instrumente und Materialien aus etwas größerer Distanz betrachtet im Bereich von  $M=4.0$  und höher zu liegen kommen.

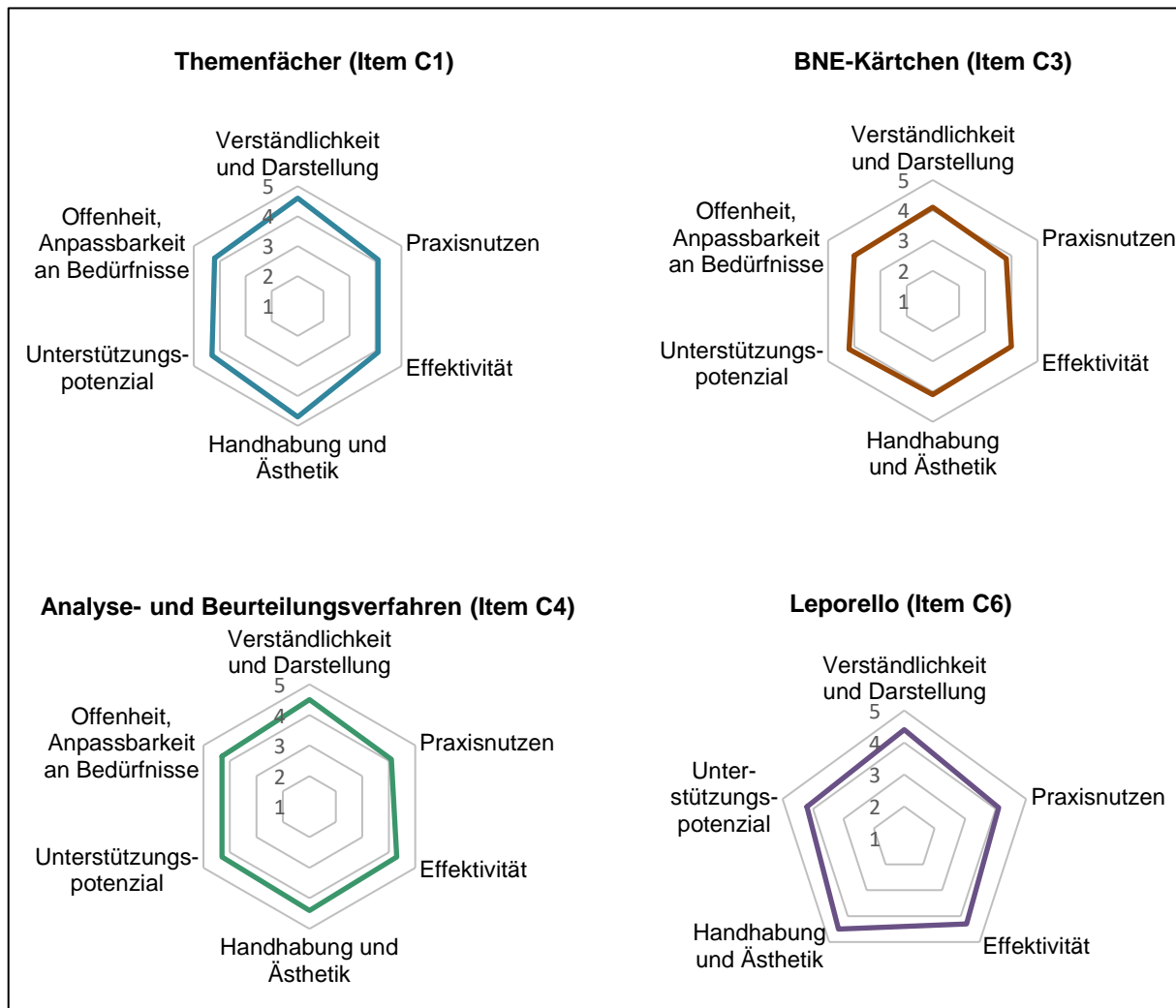


Abbildung 56: Synopse der Praktikabilitätseinschätzungen (C1, C3, C4, C6)

### 8.3.3 Erfahrungen zur praktischen Umsetzbarkeit der didaktischen Angebote

#### 8.3.3.1 Summative Einschätzungen mittels Post-Fragebogen

In Item D1 des OFB2 wurden die Einschätzungen zu den didaktischen Modulen in zusammenfassender Weise erfragt. Bei Item D1.1 gaben 64 % ( $n=42$ ) der Befragten an, *überwiegend* oder *ganz* aus dem didaktischen Angebot neue Impulse erhalten zu haben (siehe Abbildung 57). Für ein Viertel der Fachkräfte ( $n=16$ ) traf dies *teilweise* zu. Ein kleinerer Teil der Befragten stimme *eher nicht* zu ( $n=5$ ). Eine von 64 Personen gab an, aus dem Fortbildungsangebot keine neuen Impulse gewonnen zu haben<sup>194</sup>.

Bei der Frage nach weiterem Übungsbedarf zu SST bzw. PmK (D1.2) stimmten 36 der Fachkräfte (56 %) *überwiegend* oder *voll und ganz* zu. Knapp ein Viertel stimmte hierbei teilweise zu (23 % bzw.  $n=15$ ). Im Vergleich zu den anderen drei Subitems fällt bei den ablehnenden Einschätzungen der Anteil von 15 % der Fachkräfte auf ( $n=10$ ), welcher keinen weiteren Übungsbedarf sieht, um sich bei der Umsetzung der didaktischen Konzepte sicher zu fühlen.

<sup>194</sup> Diese Fachkraft stimmte bei allen vier Items von D1 *überhaupt nicht* zu.

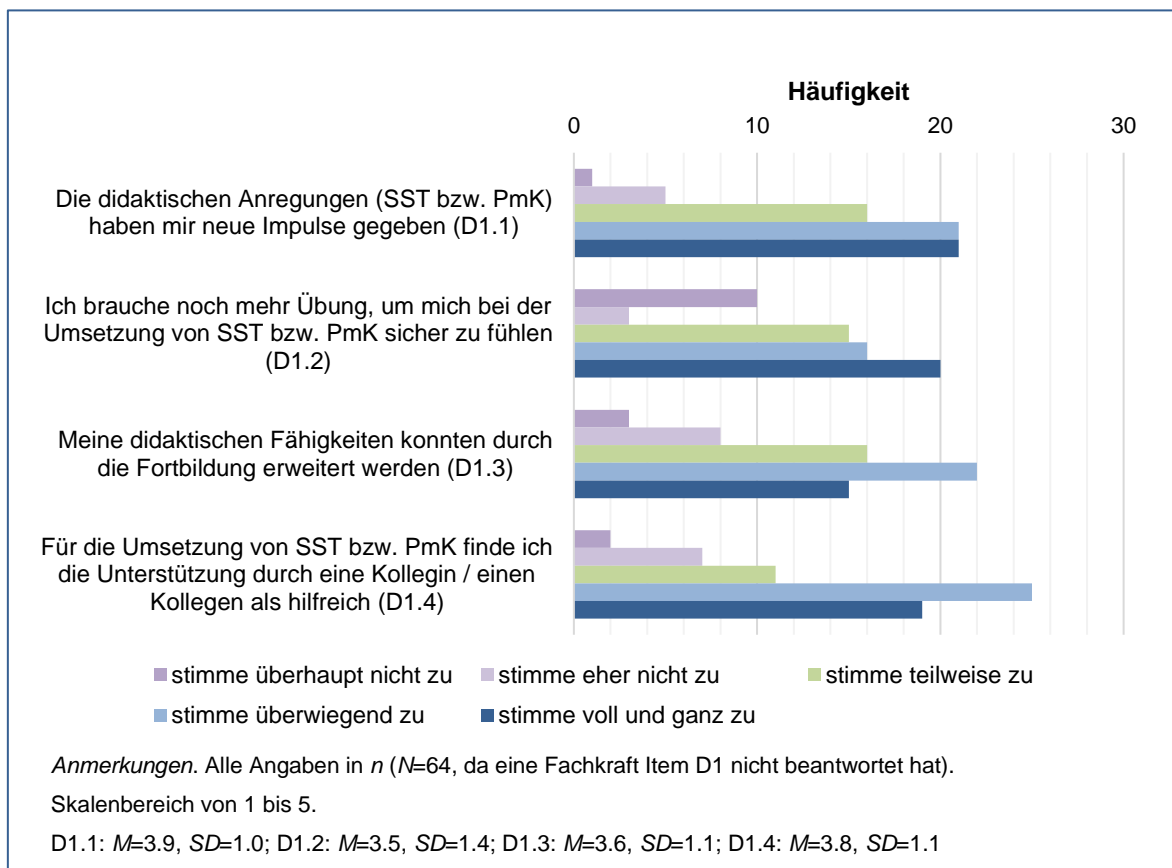


Abbildung 57: Einschätzungen zu den didaktischen Angeboten (SST und PmK) im Überblick (D1)

Einer fortbildungsbezogenen Erweiterung ihrer didaktischen Fähigkeiten (D1.3) stimmten 58 % der Teilnehmenden *überwiegend* oder *ganz* zu ( $n=22+15$ ), und für 16 Personen (25 %) traf dies *teilweise* zu. Weniger bis *keine* Zustimmung gaben 17 % der Fachkräfte ( $n=8+3$ ) an. Der Frage, ob eine kollegiale Unterstützung bei der Umsetzung von SST bzw. PmK als hilfreich empfunden wurde (D1.4), stimmten *überwiegend* oder *ganz* etwa Zweidrittel der Befragten ( $n=44$  bzw. 68 %) zu. 17 % der Fachkräfte stimmten in D1.4 *teilweise* zu ( $n=11$ ), während 9 Fachkräfte (14 %) eine Unterstützung als wenig hilfreich eingeschätzt haben.

Zusammenfassend überwiegen deutlich die jeweils zustimmenden Einschätzungen, dass die Fachkräfte neue Impulse und Erweiterungen in ihren didaktischen Fähigkeiten angegeben haben. Eine detailliertere Analyse, welche Aspekte der didaktischen Module bei der Erprobung in der Bilderbuchbetrachtung als mehr oder weniger leicht in der Umsetzung angesehen wurden, wird im Folgenden dargestellt.

### 8.3.3.2 Detaileinschätzungen zu den didaktischen Ansatzpunkten (SST oder PmK)

Von den 66 Teilnehmenden führten 53 Fachkräfte die Bilderbuchbetrachtung mit einer Kindergruppe zur Erprobung des gewählten didaktischen Moduls durch. Die Rücklaufquote der Dokumente zum Modul 7 betrug 80 %. Für das verbleibende Fünftel der Fachkräfte war es aufgrund der erschwerten Rahmenbedingungen an der KiTa gegen Ende des Zeitrahmens der Praktikabilitätsstudie nicht mehr möglich, eine Bilderbuchbetrachtung umzusetzen. Mit ihnen wurde in individueller Absprache vereinbart, sich soweit in das Modul der Tandempartnerin /

des Tandempartners einarbeiten, damit sie diese bei der Nachbesprechung mittels Video-Stimulated-Recall fachkompetent unterstützen können. Dies wurde von den Fachkräften zugesagt. Bei den 53 einbezogenen Dokumentationsbögen war einer im Abschnitt zu den didaktischen Modulen (4a bzw. 4b) unausgefüllt, zwei weitere wurden für die Modulanalyse exkludiert.<sup>195</sup>

Insgesamt konnten 50 Dokumentationsbögen für die Detailanalyse der didaktischen Module ausgewertet werden, wobei sich die zuerkannte freie Wahl durch die Fachkräfte nahezu hälftig auf die beiden didaktischen Angebote verteilt hat (SST:  $n=26$ ; PmK:  $n=24$ ). Die anvisierte prozessuale Nachsteuerung wurde daher nicht erforderlich.

### 10 Facetten der beiden didaktischen Module zur BNE-Vertiefung (SST und PmK)

Einen Überblick zur Einschätzung der Fachkräfte bezüglich der Umsetzbarkeit der 10 Facetten zum SST zeigt Abbildung 58). Die Mittelwerte der 10 forced-choice-Items reichen von  $M=1.6$  bis  $M=2.5$ . Der Gesamtdurchschnitt der Mittelwerte beträgt  $M_M=2.1$ , d.h. die Einschätzungen liegen in der Gesamtbetrachtung nahe der Skaleneinheit 2 (*eher leicht*). Der Vergleich der itemspezifischen Variabilität zeigt, dass nur das Item 10 einen Mittelwert aufweist, der bis zur Mitte des polaren Items reicht ( $M_{(4a.10)}=2.5$ ), alle weiteren liegen darunter. Entsprechend finden sich alle Interquartilsbereiche im Skalenbereich von 1 bis 3. Die Einschätzung einer *schweren* Umsetzbarkeit wurde von zwei der 26 Fachkräfte gewählt, bezogen auf die Items „Klärung von Konzepten“ (4a.7) und „Anbieten alternativer Sichtweisen“ (4a.10).

---

<sup>195</sup> Ein Tandem ( $\diamond CERN4W\alpha$  und  $\diamond MUBH9W\alpha$ ) schätzte 20 Items zum PmK durchwegs als „leicht“ ein, das Item 4a-4 wurde von beiden ausgelassen. Da sie das in der Bilderbuchbetrachtung verwendete Bilderbuch *Tigerprinz* von Chen Jianghong (2015) im Analysebogen in identischer Weise als *nicht empfehlenswert* eingestuft haben, muss mit einer Reaktanz auf das spezifische Buch gerechnet werden, die zur „Simulation“ (Bühner, 2011, S. 125) beim Ausfüllen der Items zum didaktischen Modul gerechnet werden: Die Befragten geben an, anscheinend keinerlei Kompetenzdefizite zu haben, was als „Verschleiern oder Verbergen von Symptomen oder Verhalten, welche der Proband normalerweise zeigt“ (ebd., S. 125) vermutet werden muss. Die beiden Datensätze zum PmK wurde daher für die Auswertung der didaktischen Konzepte exkludiert.

Zwei weitere Fachkräfte ( $\diamond CUMN2W\alpha$  und  $\diamond PIMG7W\alpha$ ) haben *beide* Formulare, 4a zum SST und 4b zum PmK, ausgefüllt. Aus den Kommentaren in der Dokumentation zur Bilderbuchbetrachtung (Formular 2b) wurde ersichtlich, dass dieses Tandem das PmK praktisch erprobt hat. Daher wurden die Daten für das PmK verwendet und die Angaben zum SST nicht in die Analysen einbezogen.

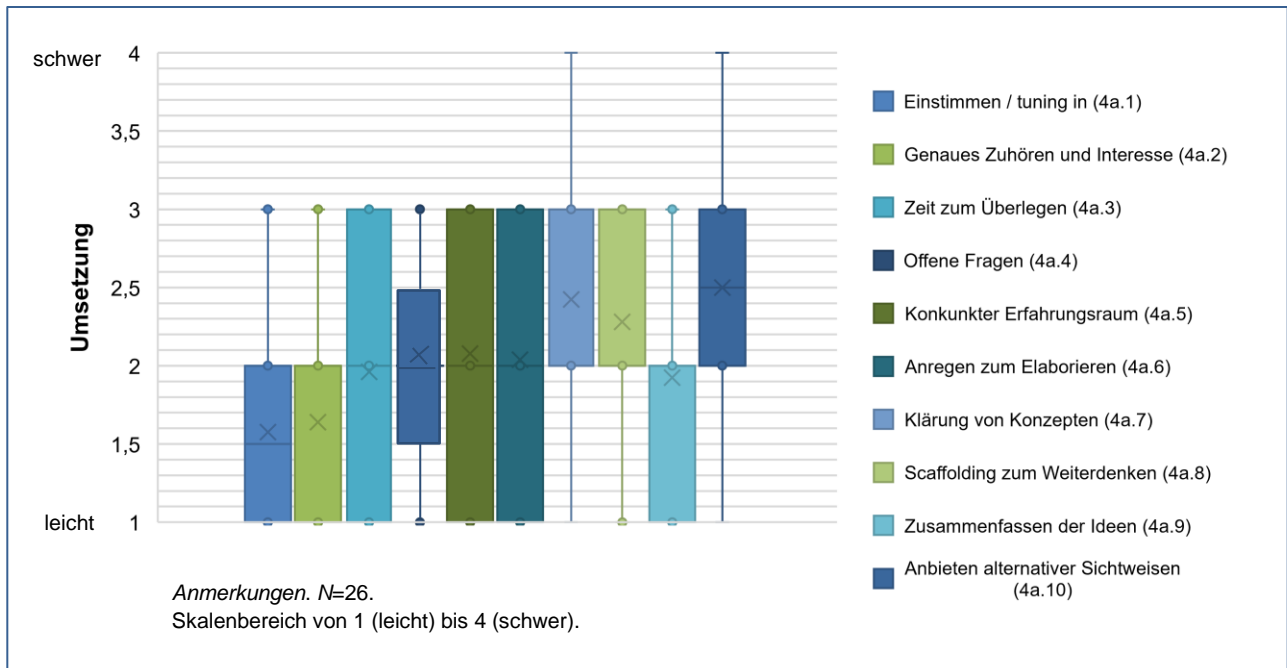


Abbildung 58: Umsetzbarkeit der 10 SST-Facetten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte<sup>196</sup>

Auch bezüglich des PmK wurde die Umsetzbarkeit von den pädagogischen Fachkräfte tendenziell als *eher leicht* eingeschätzt (siehe Abbildung 59).

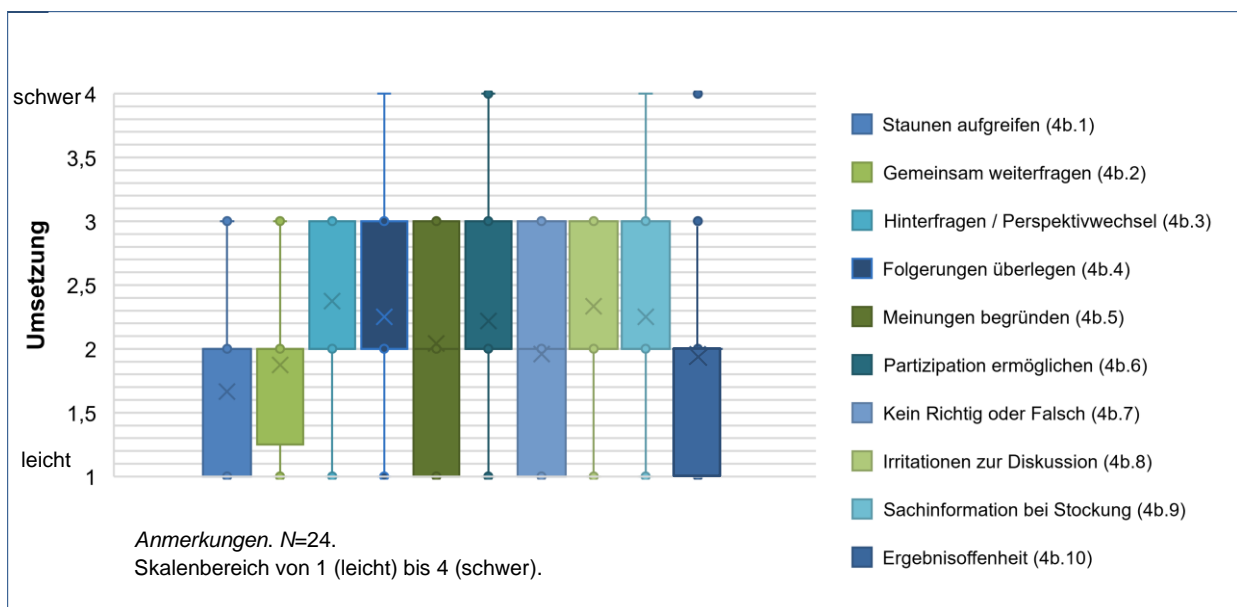


Abbildung 59: Umsetzbarkeit der 10 PmK-Facetten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

<sup>196</sup> Aus Platzgründen sind die Itemformulierungen stichwortartig angegeben. Die Nummerierung erfolgt anhand der Formularnummer und der Zählung der Itemabfolge in Modul 7 (z. B. 4a.2: Zweites Item im Formular 4a „Einschätzungsbogen zu den didaktischen Ansatzpunkten bei der Bilderbuchbetrachtung (zu SST)“ → „Genaueres Zuhören und echtes Interesse zeigen“, hier verkürzt als „Genaueres Zuhören und Interesse“ angegeben. Siehe Übersicht zu Formularen / Items zu Modul 7 in Anhang S).

Die Mittelwerte der 10 forced-choice-Items reichen von  $M=1.7$  bis  $M=2.4$ . Der Gesamtdurchschnitt der Mittelwerte beträgt  $M_M=2.1$ , d.h. die Einschätzungen liegen in der Gesamtbetrachtung dicht an der Skaleneinheit 2 (*eher leicht*). Keines der Item erreicht den Wert der Skalenmitte (2.5) des polaren Items. Die Einschätzung einer *schweren* Umsetzbarkeit wurde von sechs der 24 Fachkräfte gewählt, verteilt auf die Items „Folgerungen überlegen“ (4b.4), „Partizipation ermöglichen“ (4b.6), „Sachinformation bei Stockung“ (4b.9) und „Ergebnisoffenheit“ (4b.10).

### Fünf Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuchrezeption

Die Ergebnisdarstellung zu den nächsten fünf Ansatzpunkten, den fünf Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuchrezeption (Modul 7, Bereich 4a bzw. 4b, Items 11 bis 15), findet im direkten Vergleich statt, da die Items nahezu identisch sind. Lediglich im ersten Item (4a.11 / 4b.11) liegen begriffliche Nuancierungen vor, die für den Vergleich als unerheblich erachtet werden (Vorleesetting vs. Gesprächs-Setting). Die pädagogischen Fachkräfte haben in beiden didaktischen Arrangements eine weitgehend gleiche Einschätzung zum Anspruchsniveau der Umsetzung abgegeben. In Abbildung 60 wird deutlich, dass alle fünf Bedingungen als *leicht* bis *eher leicht* angesehen wurden. In der Reihenfolge der fünf Bedingungen steigen die Mittelwerte zwar von  $M=1.3$  bis  $M=2.4$  (SST) bzw.  $M=1.4$  bis  $M=2.3$  (PmK) leicht an, allerdings liegen alle Itemdurchschnitte unterhalb der Skalenmitte von  $M=2.5$ . Entsprechend niedrig ist die Variabilität der Daten für diese fünf Bedingungen ( $SD_{SST}$  von 0.5 bis 0.9;  $SD_{PmK}$  von 0.5 bis 1.0). Einstufungen einer *schweren* Umsetzbarkeit (Skalenwert 4) findet sich in beiden didaktischen Zugängen nur im Item „Anregung für die Verbindungen Bild- und Textebene“ (4a.15 / 4b.15) mit jeweils 3 (SST) bzw. 2 (PmK) Nennungen und umfassen von den insgesamt abgegebenen 256 Einschätzungen zu alle fünf Items 2.0 %.<sup>197</sup>

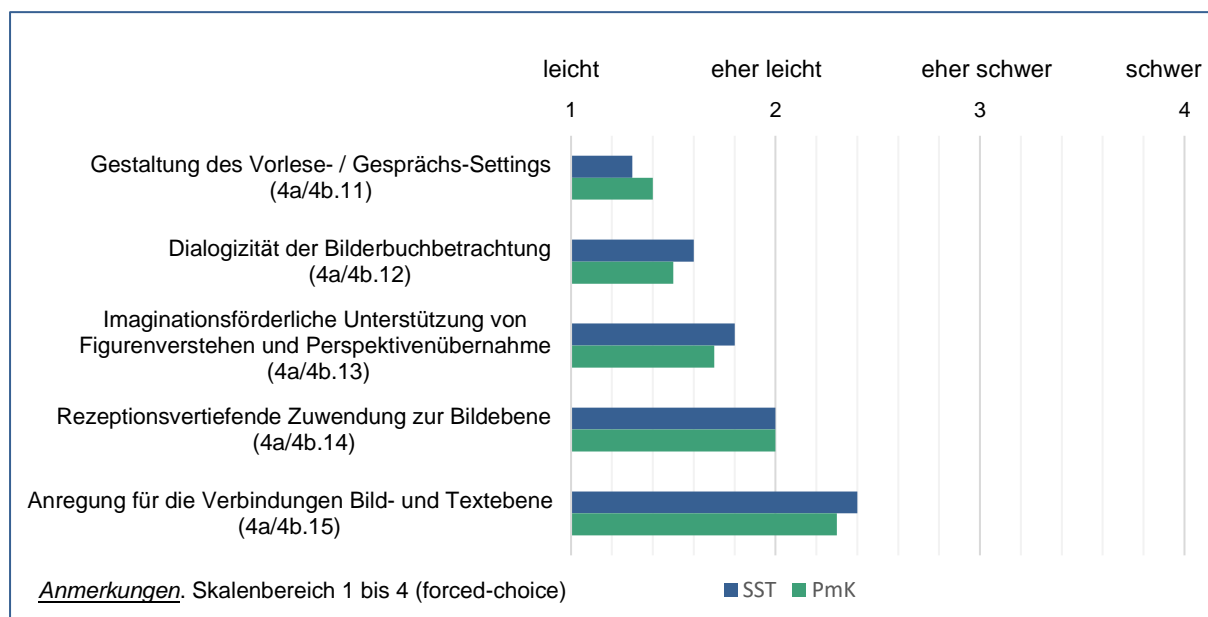


Abbildung 60: Umsetzung der Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption bei SST und PmK im Vergleich (Itemmittelwerte)

<sup>197</sup> Datenbasis:  $N=246$  Urteile; 4 Werte fehlend, da in diesen Fällen textfreie Bilderbücher (*Unsere Erde* von Lee; *Lass mich raus!* von Patrick) verwendet wurden, so dass Item 4a.15 / 4b.15 irrelevant ist.

## Sechs Rollen im SST und im PmK

Die Übersicht der Schwierigkeitseinschätzungen der Fachkräfte bezüglich der Umsetzung der sechs Rollen Aspekte beim SST zeigt Abbildung 61. Die Mittelwerte der Rollen Aspekte zu Item 4a.16 bis 4a.19 liegen im Bereich von *leicht* bis *eher leicht*. Die Rolle der Provokateurln (Item 4a.20) fällt einigen der Befragten hingegen *eher schwer* ( $n=9$ ; 38 %) bzw. *schwer* ( $n=1$ ; 4 %) und erreichte einen Mittelwert ( $M_{4a.20}=2.6$ ) oberhalb der Skalenmitte  $M=2.5$ . Die Rolle der Reflektierenden PraktikerIn (Item 4a.21) liegt mit  $M_{4a.21}=2.4$  leicht unterhalb der Skalenmitte, wobei nur eine der 24 Fachkräfte die Umsetzung als *schwer* einstufte.

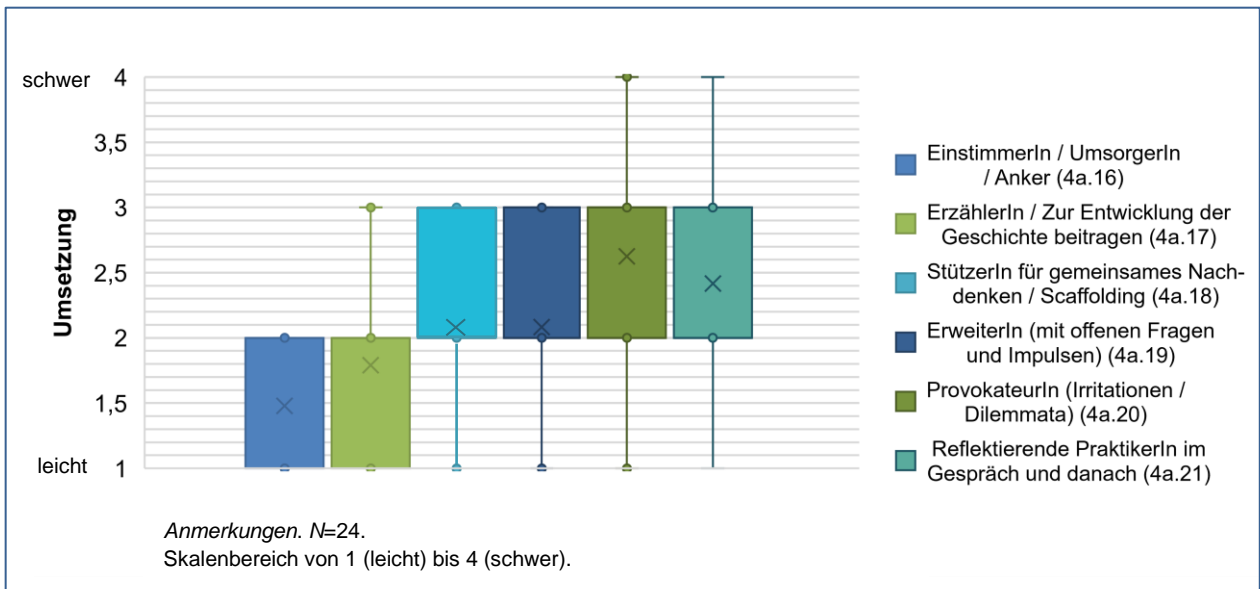


Abbildung 61: Einschätzungen zur Umsetzbarkeit der sechs Rollen Aspekte im SST

Bei den sechs Rollen Aspekten zum PmK schätzten die 24 Fachkräfte, welche diesen didaktischen Zugang gewählt hatte, die Umsetzbarkeit weitgehend ähnlich zur SST-Gruppe ein, wenn man die Mittelwerte jeweils über alle sechs Rollen Aspekte hinweg vergleicht ( $M_{SST}=2.1$ ;  $M_{PmK}=2.1$ ).

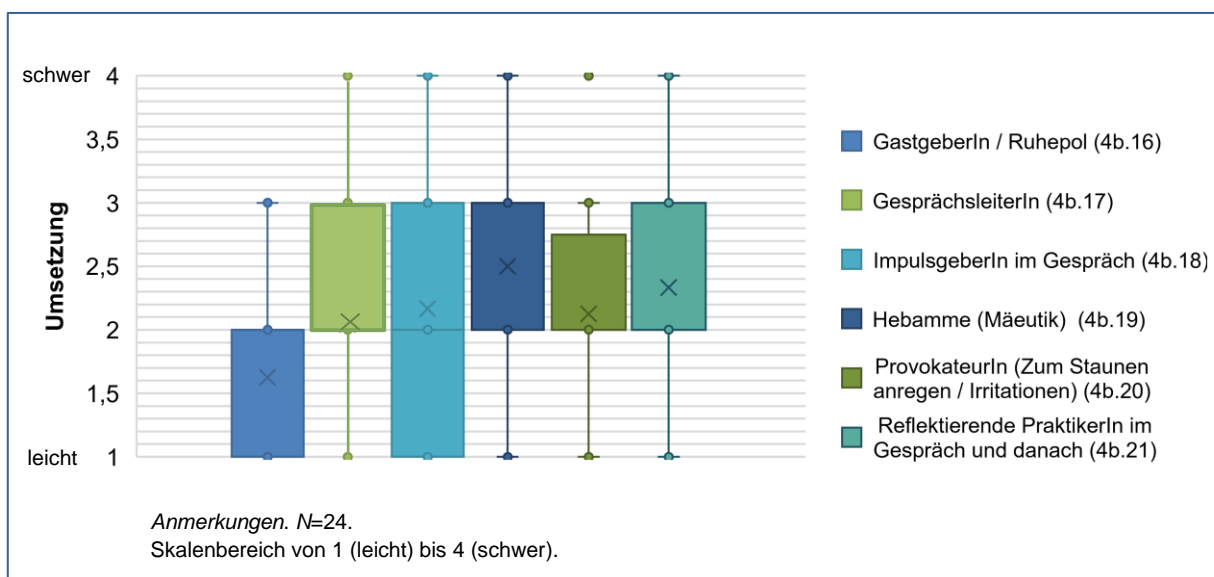


Abbildung 62: Einschätzungen zur Umsetzbarkeit der sechs Rollen Aspekte beim PmK



Kleinere Schwankungen zeigen sich in der Einzelbetrachtung der sechs Mittelwerte zum PmK. Während die Rolle „GastgeberIn / Ruhepol“ (Item 4b.16) am leichtesten beurteilt wurde ( $M_{4b.16}=1.6$ ,  $SD_{4b.16}=0.6$ ), erzielten auf der anderen Seite des Wertespektrums die Rolle der „Hebamme (Mäeutik)“ einen Durchschnitt von  $M_{4b.19}=2.5$  ( $SD_{4b.19}=0.9$ ) und die „Reflektierende PraktikerIn“ einen Mittelwert von  $M_{4b.21}=2.3$  ( $SD_{4b.21}=0.8$ ). Bei vier der sechs Rollen Aspekte wurde in geringem Umfang die Einschätzung *schwer* bezüglich der Umsetzbarkeit angegeben (Häufigkeit zwischen 4 % und maximal 12 %).

Im nächsten Schritt wurde analysiert, inwieweit die Einschätzungen der Fachkräfte zur Umsetzbarkeit der didaktischen Module mit anderen, dazu korrespondierenden Variablen korrelieren. Dazu wurden die Interkorrelationen relevanter Variablen geprüft. Aus den drei Bereichen der didaktischen Module (10 Facetten, 5 Bedingungen und 6 Rollen) wurden jeweils neue, aggregierte Variablen, definiert aus den Mittelwerten dieser Bereiche, gebildet und mit dem Item D1.2 des OFB2 korreliert<sup>198</sup>. Dahinter steht die Hypothese, dass ein größerer Übungsbedarf mit einer erhöhten Schwierigkeit bei der Umsetzung der didaktischen Module einhergehen sollte. Darüber hinaus wurden zu Item D1.2 des OFB2 (Übungsbedarf) auch die Variablen „Alter“ (Item F2, OFB1) als potenzieller Indikator für Berufserfahrung, der eingeführte fachliche Expertisewert (siehe Kapitel 8.1.1) und die Einschätzungen der Fachkräfte zu ihren „Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit Bilderbüchern“ (Item B9.1, OFB1) in Beziehung gesetzt. Die ermittelten Zusammenhänge sind in Tabelle 57 dargelegt.

Tabelle 57:

Interkorrelationen der Umsetzbarkeit der didaktischen Module (SST bzw. PmK) mit relevanten Variablen

	N	M	SD	A	B	C	D	E	F	G
A) Item D1.2 (OFB2) Übungsbedarf für didaktisches Angebot	50	3.6	1.4	1	.369** (.008)	.269† (.059)	.435** (.002)	.112 (.445)	.082 (.575)	-.120 (.407)
B) 10 Facetten zur BNE-Vertiefung (Mittelwert)	50	2.1	0.4		1	.599** (.000)	.823** (.000)	.131 (.369)	.017 (.906)	-.115 (.426)
C) Fünf Bedingungen zur Förderung (Mittelwert)	50	1.8	0.4			1	.537** (.000)	.305* (.033)	-.060 (.683)	-.117 (.419)
D) Sechs Rollen (Mittelwert)	48	2.1	0.5				1	.144 (.333)	.113 (.450)	-.053 (.720)
E) Alter (Item F2, OFB1)	49	2.8	1.4					1	.240 (.101)	.163 (.262)
F) Fachlicher Expertisewert (zu OFB1)	49	2.4	0.7						1	.315* (.027)
G) Fähigkeiten zur praktischen Arbeit mit Bilderbüchern (B9.1, OFB1)	50	4.1	0.8							1

Anmerkungen. Die Prüfung auf Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test (mit Lilliefors-Korrektur) ergab bei vier der sieben Variablen eine signifikante Abweichung von der Normalverteilungsannahme (A, E, G:  $p < .000$ ; F:  $p < .004$ ).

<sup>198</sup> Das Item OFB2\_D1.2 lautet: „Ich denke, ich brauche noch mehr Übung, um mich bei der Umsetzung des didaktischen Angebots (SST bzw. PmK) sicher zu fühlen.“

Die Korrelationsberechnungen erfolgten daher anhand der nonparametrischen Rangkorrelation nach Spearmans  $r_s$ . Die exakten Signifikanzwerte sind in Klammern angegeben.

Angaben zu  $N$ : Es wurden nur die Befragten einbezogen, welche eine Dokumentation zu Modul 7 abgegeben haben.  $N=53$  nutzbare Datensätze liegen zu Modul 7 vor. Falls  $N<50$ : Fehlende Einzeldaten der jeweiligen Einzelvergleiche.

\* Die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant (zweiseitig)

\*\* Die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant (zweiseitig)

† Es zeigt sich ein statistischer Trend mit  $p<.10$  (siehe Rasch et al., 2014a, S. 42)

Die kategoriale Variable „Alter“ wurde als metrische Variable skaliert (5 Abstufungen, Skalenbereich von 1 bis 5; Die mittlere Kategorie 3 entspricht der Altersgruppe 36-45 Jahre). Die Angaben zur Teilnahme an bilderbuchbezogenen Fortbildungen in den letzten drei Jahren (OFB1, Item D4.1 und D4.2) wurden aufgrund zu geringer Teilstichprobenumfänge mit  $n=14$  (D4.1) bzw.  $n=5$  (D4.2) nicht in die Analyse einbezogen.

Die drei aggregierten Variablen aus den 21 Aspekten der beiden didaktischen Ansätzen korrelieren jeweils miteinander und zum Item D1.2 (A) signifikant ( $p<.000$ ; zweiseitig), mit einer Ausnahme: Die Korrelation zwischen Item D1.2 (A) und dem Mittelwert zu den fünf „Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuchrezeption“ (C) ist bei zweiseitiger Prüfung der Terminologie von Rasch et al. (2014a, S. 42) folgend „marginal“ signifikant. Da eine gerichtete Hypothese zugrunde gelegt wurde, wurde ergänzend eine Signifikanzbestimmung auf der Basis einer einseitigen Fragestellung vorgenommen<sup>199</sup>. Die Korrelation von  $r_s=.269$  zeigt sich nach dieser Berechnung als signifikant ( $t(48)=1,935$ ,  $p<.05$  (einseitig)). Weitere signifikante Korrelationen ergaben sich zwischen der Variable der fünf „Bedingungen“ (C) und dem Alter der Teilnehmenden (E) sowie zwischen dem fachlichen Expertisewert (F) [ $p<.033$ ] und der Einschätzung der praktischen Arbeit mit Bilderbüchern (G) [mit  $p<.027$ ].

Alle weiteren Korrelationen erwiesen sich als nicht signifikant.

### 8.3.3.3 Ergebnisse zu den Dialogbeispielen aus den Bilderbuchbetrachtungen mittels Video-Stimulated-Recall

Bei den dialogischen Bilderbuchbetrachtungen (BBBen) im Rahmen der Aufgaben aus Modul 7 betrug das Durchschnittsalter der dabei einbezogenen Kinder fünf Jahre und einen Monat. Hierbei sind die Werte der beiden beteiligten Horte mit jeweils vier Kinder im Alter von 7 und 8 Jahren eingerechnet. Fokussiert man auf die KiTa-Kinder bis zum Schulalter, dem Großteil der in der Studie beachteten Altersgruppe, ergibt sich ein Altersdurchschnitt von 4 Jahren und 5 Monate, was annähernd dem rechnerischen Durchschnitt, bezogen auf diese Altersgruppe, entspricht. Alle Altersgruppen von drei bis sechs Jahren wurden in den dokumentierten BBBen einbezogen, zweimal wurden auch zweijährige Kinder zur BBB dazu genommen. Die Altersdifferenz zwischen den jüngstem und ältestem Kind pro Kindergruppe einer BBB betrug im Durchschnitt  $M=17.6$  Monate, mit  $SD=10$  Monate). Der größere Teil der gebildeten Gruppen für die BBB wurde eher homogen mit ca. einem Jahr Altersdifferenz gebildet, aber es fanden sich auch deutlich heterogene Gruppenkonstellationen (wobei dies auch durch Sachzwänge wie Personalengpässe bedingt sein konnte). Inwieweit bei den 50 zurückgesendeten Doku-

---

<sup>199</sup> Berechnungsvorschrift nach Rasch et al., 2014a, S. 88:  $t_{df} = \frac{r\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r^2}}$  mit  $df = N-2$

mentationen zu Modul 7 auch Dialogbeispiele angefertigt, kommentiert und hinsichtlich ihres Gelingens oder weniger guten Gelingens begründet wurden, zeigt Tabelle 58.

Tabelle 58:

Prozentuale Anteile zur Dokumentation der Dialogbeispiele aus dem Video-Stimulated-Recall

Dialogbeispiel wurde ...	angefertigt	kommentiert	begründet
Gelungene Umsetzung	98 %	88 %	94 %
Weniger gelungene Umsetzung	86 %	76 %	80 %

Der quantitativ gesehen hohe Anfertigungsgrad (angesichts der Rahmenbedingungen) lässt aber nicht erkennen, dass mehr als die Hälfte davon im Bereich der Kommentare und Begründungen relativ knapp gehalten war. Insgesamt zeigte sich eine hohe Heterogenität in der Ausdifferenzierung und in der genauen Beachtung der Instruktionen. Etliche der Fachkräfte fertigen die Kommentare ‚frei‘ an, ohne sich an den erwarteten Einbezug der neuen Fachtermini zum jeweils gewählten didaktischen Modul (SST oder PmK) zu halten, oder sie realisierten eine individuelle Mischung aus den vorgegeben und den selbst als relevant erachteten Überlegungen. Andere wiederum erfüllten die Aufgabe präzise bis übermotiviert, indem fast zu jeder Aussage des Kindes oder der Fachkraft die spezifischen Termini zuzuordnen versucht wurde. Um einen genaueren Eindruck zu vermitteln, finden sich im Anhang T) drei ausdifferenzierte Dokumentationen zu Dialogbeispielen mit jeweils einer gelungenen und einer weniger gelungenen Sequenz aus Sicht der jeweiligen Tandems.

In diesen Beispielen zeigten sich aus Sicht der Fachkräfte z. B. Gedankenperlen der Kinder, sie beschrieben ihre Umsetzung von Scaffolding, Dialogizität und die gelungene Herstellung eines konjunkten Erfahrungsraumes im SST. Auch ein Gedankenexperiment und Perspektivwechsel wurden in den Dialogen mit den Kindern einbezogen, so dass sich allein in diesen drei Dialogbeispielen etliche der didaktischen Bausteine des SST bzw. PmK wiederfinden.

In der nebenstehenden Begründung einer gelungenen Umsetzung reflektierte die Fachkraft ihr Dialogverhalten. Dabei wird ihre Verwunderung über die Ideen der Kinder sichtbar. Auch das unterschiedliche Gelingen zum Einbezug aller Kinder wird von ihr reflektiert.

**Begründung für das Gelingen (Sequenz 1) bei der Umsetzung:**

Das Buch "Was wird aus uns" beinhaltet viele plaus. Fragen.  
 Es war für mich spannend, vom "geplanten" Gesprächsverlauf abzuweichen und die Kinder mit ihren Gedanken zu Wort kommen lassen. Ich war überrascht, dass ein Kind auf der Seite der Lebensmittel zum Umweltproblem Verpackung kam. Die Meinungen der Kinder konnten sie begründen. Die Kinder hörten sich gegenseitig zu. Die Kinder konnten sich gleichzeitig Folgerungen für das eigene Handeln überlegen --  
 Schwierig war für mich, alle Kinder einzubeziehen. 3 Kinder konnte ich nicht einbeziehen, wtl. war es nicht ihr Thema?

Textausschnitt: (◊LASMIWα Was wird aus uns? von Damm / PmK)

### 8.3.3.4 Ergebnisse zu den Anschlussangeboten und Alltagsbeobachtungen

Die Fachkräfte wurden gebeten, im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtungen (BBBen) zu beobachten, ob sich im Zeitfenster von zwei Wochen im Alltag Ereignisse zeigen würden, die sich in Beziehung zu diesen BBBen bringen lassen (z. B. Gespräche von Kindern zu bestimmten Buchinhalten; Handlungsimpulse zur Umsetzung von Anregungen aus den Bilderbüchern). Zudem konnten die Fachkräfte oder die Kinder selbst im Anschluss an die BBB Vorschläge für Aktivitäten geben, die mit dem Bilderbuch in Verbindung standen (als direkte Weiterführung). Die beiden Formulare 3a und 3b aus Modul 7 boten den Fachkräften dazu jeweils anderthalb Seiten Notizfläche zur Dokumentation. Wie dargelegt, konnten bei einem Rücklauf von 80 % zu Modul M7 insgesamt 50 Dokumentationsbögen ausgewertet werden.

#### Ergebnisse zu den Anschlussaktivitäten (2-wöchiger Beobachtungszeitraum)

Von den 50 abgegebenen Dokumentationsbögen gaben 46 % der Fachkräfte Anschlussaktivitäten an ( $n=23$ ). Nur zwei berichteten auch unabhängig hiervon weitere Alltagsbeobachtungen angegeben, so dass sich die Dokumentationen zu Modul 7 weitgehend auf entweder Anschlussaktivitäten oder Alltagsbeobachtungen splitten. Die Initiative für die Anschlussaktivitäten ging nahezu gleich häufig von den Kindern ( $n=11$ ) oder von den Fachkräften ( $n=10$ ) aus. Die 21 Dokumentationen wurden von 8 Fachkräften an einem, von 6 Fachkräften an zwei und von 2 Fachkräften an drei verschiedenen Tagen aufgezeichnet. Die zeitliche Distanz der Anschlussaktivitäten zur BBB umfasste über alle Dokumentationen hinweg ein Zeitfenster von 12 Tagen: Neun Anschlussaktivitäten fanden noch am selben Tag wie die BBB statt, zwei gleich am darauffolgenden Tag. Aber es ließen sich auch im Abstand von etwa einer Woche ebenso viele Anschlussaktivitäten feststellen (vier nach 5 Tagen, drei nach 6 Tagen und zwei nach 7 Tagen). Die höchste zeitliche Distanz von 12 Tagen wurde einmal dokumentiert. Hinzu kamen Ideen für Projekte oder Aktionen für die entferntere Zukunft.

Die Tabelle 59 bietet einen Überblick der vielfältigen Ideen und Aktivitäten.

Tabelle 59:

Übersicht zu Anschlussaktivitäten nach den dialogischen Bilderbuchbetrachtungen

Anschlussaktivitäten	Nennungen
Sachgespräche zu Kaminen / schadstoffarme Verbrennung mit Experimenten dazu ( <i>Onkel Flores</i> von Toledo)	1
Eine Mülltour machen (Dorfputzete), Müll sammeln, Ideen zur Wiederverwertung entwickeln	2
Insektenhotel zusammenbauen, gemeinsam befüllen; Gespräch über Insektenhotel (Bezug zu eigenen Hotelserfahrungen anregen) (Anregung durch <i>Was wird aus uns?</i> von Damm)	2
Tomaten und Paprika pflanzen und Beet dazu versorgen	1
Blumensamen-Bomben machen und an die Eltern verteilen (Anregung durch <i>Was wird aus uns?</i> von Damm)	1
Bilderbuch wird in Gespräche immer wieder einbezogen, auch andere Kinder wollen das Bilderbuch betrachten bzw. vorgelesen bekommen (z. B. Beedie: <i>Willibarts Wald</i> )	4
Tiere im Wald beobachten (Anregung durch <i>Maulwurfstadt</i> von Kuhlmann)	1

Audiobeispiele zu Walgesängen und Meeresrauschen anhören (zu <i>Das blaue Herz des Planeten</i> von Nivola). In großen Meeresschnecken lauschen, ob sie das Meeresrauschen hören können.	1
Bilderbuch eigenständig nochmals (mehrmals) betrachten	2
Stoffe sammeln, Stoffkiste anlegen als Materialsammlung, eine Modenschau mit Präsentation machen. Brote und Kinderkaffee den andern Kindern beim Vesper anbieten (wie <i>Onkel Flores / Toledo</i> seinen Gästen); Rhythmik mit Stoffen machen; Zelt / Tippi und Hängematte aus Stoffen herstellen; Kaputtes Spielzeug reparieren	1
Gespräch über die Figuren im Bilderbuch, ihre Motive – Brückenschlag für das eigene Handeln im Alltag herstellen (z. B. Selbstsicherheit entwickeln, für seine Einstellungen eintreten) (angeregt durch <i>Der allerbeste Papa</i> von Menezes)	1
Froschlaich betrachten, Gespräche dazu, Planung einer Exkursion zur Fischzuchtanlage (angeregt durch <i>Der allerbeste Papa</i> von Menezes)	1
Materialien in der Kita zum Recyceln und Upcycling bzw. zum kreativen Gestalten nutzen (z. B. Kartons, Geschenkblätter, Klebebandrollen), anderen Kinder von der Recycling-Idee erzählen und sie auch dafür begeistern (angeregt von <i>Gust der Mechaniker</i> von Timmers) Aus Abfall- oder wertlosem Material etwas herstellen. Kinder möchten aus Joghurtbechern Bienen basteln, dann werden diese in ein Bienen-Mobile zum Fliegen gebracht (Anregung durch <i>Osman der Angler</i> von Hofmann)	2
Mit den Kindern zu einer neuen Bebauungsfläche gehen, dort die Pflanzen und Tiere erkunden. Dann im Terrain (Wiese) über die Buchinhalte sprechen (zu <i>Maulwurfstadt</i> von Kuhlmann)	1
Internetrecherche zum Thema Wölfe durch die Fachkraft, den Kindern davon berichten Kinder befragen ihre Eltern zum Thema Wölfe (angeregt von <i>Löwen zählen / Cotton &amp; Walton</i> )	2
Gespräch zum Bilderbuch vertiefen (um mehr in die Tiefe des Themas zu kommen). Bezüge zum direkten Lebensumfeld der Kinder herstellen (zu <i>Maulwurfstadt</i> von Kuhlmann), z. B. Windräder, Wiesen, Autoabgase und Möglichkeiten für umweltfreundliche Alternativen	1
Selbst Bäume pflanzen (angeregt von <i>Willibarts Wald</i> von Beedie), verschiedene Samen (auch Baumsamen) in Töpfen einpflanzen. Nach Misserfolg (kein Keimen der Baumsamen) Gespräche über die Gründe des Misslingens führen und ein Baumpflanzprojekt im Frühjahr planen	1
Die Kinder wollen selbst ein ähnliches Buch gestalten wie das betrachtete Bilderbuch ( <i>Der allerbeste Papa</i> von Menezes)	1

Anmerkungen. Die Schriftfarben zeigen an, von wem primär die Initiative ausging. Blau: Initiative der Kinder; Lila: gemeinsame Ideen; Schwarz: Initiative der Fachkraft

## Exemplarische Beobachtungen

(◇HÜLNOW<sup>α</sup> - *Onkel Flores von Toledo / PmK*)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 25.02.2021

Beim philosophieren von meinem Bilderbuch, sind die Kinder auf ein weitführendes Thema zur Buchseite gestoßen.

Das Thema lautet: „Für was brauchen wir Schornsteine und was kommt aus den Schornsteinen eigentlich genau heraus?“

Mit diesem Fachthema möchte ich erneut ein philosophisches Gespräch mit Sachinformation, Bildern von Fabriken, innen- und außen darstellen.

Um das BNE-Thema zu berücksichtigen möchte ich schauen, welche Energien man verwenden kann um weniger Rauch zu produzieren.

(◊LASM1W ◻ - Was wird aus uns? von Damm / PmK)

Des Weiteren kann von meiner Seite der Vorstand, ein Insektenhaus zu füllen, das wir als Spende erhalten haben (Insekten, -- ist seit langem ein Thema, da wir ein eigenes Bienen-volk haben) → alle Kinder möchten sich bei dieser Anschlussaktivität beteiligen.

Start ist, sobald das Insektenhotel zusammengebaut ist.

Anmerk Der engagierte Junge hat diesen Baustein mit zudessen Opa genommen - es war seine Idee, den Opa zu fragen - beide haben das Insektenhotel zusammengebaut

Großes Engagement von Seiten des Kindes Motivation!

Ende des Formulars 3a / Vielen Dank!

(◊EGNG9W ◻ - Der allerbeste Papa von Menezes / PmK)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 5.3.2021

Wir haben die Frage: Wie könnte es der Junge seinen Freunden erzählen? gestellt. Die Kinder haben zunächst einer Praktikantin die Geschichte erzählt! Dabei wurde viel Empathie für den Jungen empfunden, denn fast jeder wurde schon mal ausgelacht. Die Kinder kamen zu folgenden Erkenntnis: Richtige Freunde laden einander! Wenn mich jemand auslacht, gehe ich weg! Zueinander Erwartungen und erzählt. Probieren es doch selber aus! Worte tun wie Schläge weh! Für uns sehr spannend wie sie Partei ergriffen haben und viele gute Lösungsvorschläge kamen, die sie selbst auch verwenden können!

Schade war nur, dass ich vergessen habe nach den anderen Kindern im Buch zu fragen!

Auch haben wir einen Naturtag am nahen Dorfteich verbracht, wo wir Froschlaiich entdeckt haben und hier der Bogen zum Bilderbuch geschlagen wurde, dass der Frosch auch viele Babys hat.

Des Weiteren ist im Frühjahr (nach Ostern) ein Besuch bei der nahegelegenen Fischzucht geplant.

Weitere exemplarische Dokumentationen zu Anschlussaktivitäten finden sich in Anhang T).

## Resultate zu den Alltagsbeobachtungen (2-wöchiger Beobachtungszeitraum)

Von den 50 abgegebenen Dokumentationsbögen gaben 42 % der Fachkräfte Alltagsbeobachtung an ( $n=21$ ). Die 21 Dokumentationen wurden zum größeren Teil in zeitlicher Nähe der BBB beobachtet (ein bis drei Tage danach), allerdings fanden sich auch nach längerer Zeit noch bilderbuchbezogene Beobachtungen. Das längste, dokumentierte Zeitintervall betrug 17 Tage (d.h. nach dem eigentlichen Ende des zweiwöchigen Beobachtungsauftrages).

Aus Platzgründen wird auf eine Einzeldarlegung verzichtet. Die Variabilität der Ideen, welche bei den Anschlussaktivitäten zu erkennen war, spiegelte sich auch in der Bandbreite der Alltagsbeobachtungen wider: Die Kinder griffen spontan im Alltag Möglichkeiten zum Recycling auf, führten öfters in verschiedenen Situationen selbst initiierte Gespräche untereinander, bezogen Ideen der Bilderbücher immer wieder in ihre (Rollen-)Spiele ein oder stellten gezielte Nachfragen an die Fachkräfte.

Nachfolgend finden sich drei kürzere Ausschnitte solcher Beobachtungen, weitere finden sich in Anhang T).

(◇CAWN2W□ - *Der allerbeste Papa von Menezes / SST*)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 29.07.2021  
Weitere Beobachtung im Freispiel vom 29.07.+30.07.21  
K4, was bei der Bilderbuchbetrachtung eher zurückhalten war und nur zugehört hatte, baute sich im Freispiel eine Angel aus Lego-Duplo-Material! Animierte auch andere Kinder dazu, sich eine Angel zu bauen, wie der Junge aus dem Buch! Die Geschichte hat das Zielkind K4 sehr fasziniert und am nächsten Tag wurden immer noch Angeln gebaut.

(◇MCKZ4W□ - *Lass mich frei! von George / PmK*)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 11.6.  
Beim Frühstück hat ein Mädchen, welches bei der Bilderbuchbetrachtung dabei war, ein Würstchen dabei. Sie erinnert sich, dass ich in der Betrachtung erzählt habe, dass ich Vegetarierin bin. Sie fragt mich, wieso ich kein Fleisch esse und ob das auch mit dem Buch zusammenhängen würde und mir die Tiere Leid tun würden. Ich erkläre, dass es einerseits den moralischen Aspekt gibt aber auch, dass ich beim Fleischkonsum an die Umwelt denke und was dieser mit ihr macht. Das Mädchen versteht mich und sieht alle Punkte ein aber trotzdem sagt sie, dass sie (noch) nicht auf Fleisch verzichten möchte.  
Die Beobachtung wurde ~~am~~ in der zweiten

Woche nach der Bilderbuchbetrachtung gemacht.

(◇BJSTOW□ - Löwen zählen von Cotton & Walton / SST)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 26.07.21

Die Kinder haben zusammen (mit anderen Kindern die nicht bei der Bilderbuchbetrachtung dabei waren) im Freispiel "Löwen in der wildnis" gespielt

Die Kinder unterhalten sich während dem Vesper über die Tiere des Buches + erzählten wo ihr pers. Lebensraum ist: Die Pinguine leben in der Antarktis, die Löwen in Savanne

### 8.3.4 Zur pädagogischen Verortung und Funktionszuweisung von Bilderbüchern zur BNE

Die Items D2 und D3 zielten unter Bezug auf die Diskussion von Thiele (2000a, S. 157 ff.) zur funktionalen Verortung des Bilderbuchs durch die Fachkräfte ab. Dazu wurden die Funktionen ‚Ästhetisch-literarisches Erleben vs. Pädagogisch geprägter Einsatz‘ und ‚Informieren vs. Appellieren‘ jeweils als polare Positionen arrangiert. Aufgrund der sechsstufigen Skalierung im Forced Choice-Format mussten sich die Fachkräfte für jeweils einen der Pole entscheiden und zudem die Intensität dazu angeben. Da es sich hierbei um einen innovativen Forschungsaspekt handelt, zu dem die Fachkräfte inhaltlich gesehen in der Fortbildung keine Informationen erhalten haben, wurden die beiden Pole beider Items im Fragebogen jeweils genauer erläutert (siehe OFB2, Anhang S). In Abbildung 63 sind die Ergebnisse visualisiert.

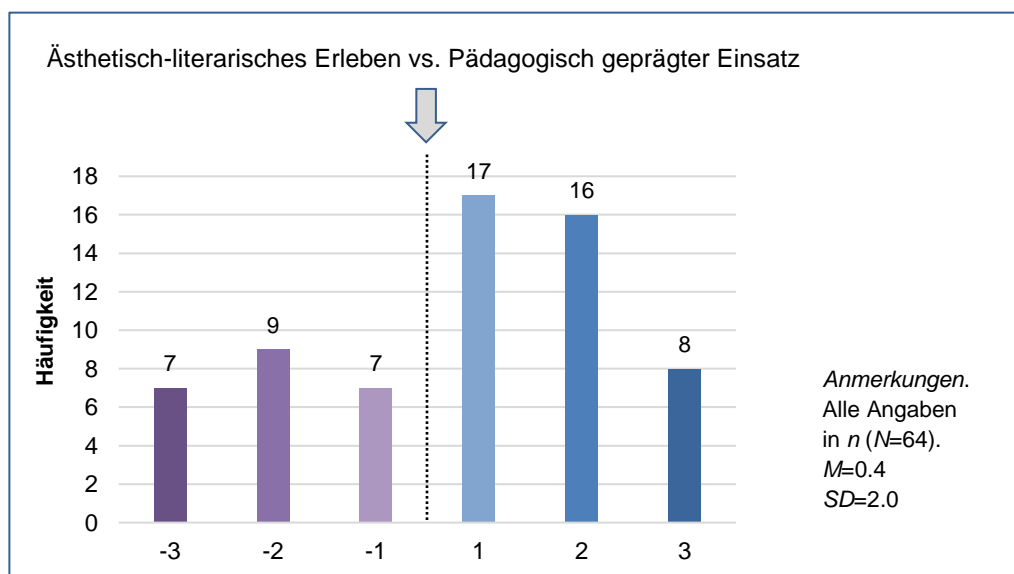


Abbildung 63: Präferenzen der Fachkräfte bezüglich der Funktion von Bilderbüchern zur BNE (Ästhetisch-literarisches Erleben vs. Pädagogischer Einsatz) (OFB2\_D2)



Während 23 Fachkräfte (35 %) die verschiedenen Abstufungen im Pol des ästhetisch-literarischen Erlebens wählten, entschied sich der größere Teil der Befragten für den Pol des pädagogisch geprägten Einsatzes bei Bilderbüchern zur BNE ( $n=41$  bzw. 65 %), bei leichter Präferenz der weniger extremen Ausprägungen (Skalenwerte 1 und 2). Die Streuung von  $SD=2.0$  zeigt die hohe Variabilität innerhalb der Stichprobe in Bezug auf dieses Item an.

Auch das zweite polare Item (D3) zeichnete sich durch eine größere Variabilität in den Einschätzungen der Fortbildungsteilnehmenden aus ( $SD=2.1$ ). Eine Mehrheit von 39 Fachkräften (61 %) wählte den sachorientierten Pol des *Informierens*, wobei hier die Präferenzen zum Polende hin kontinuierlich zunahm. Bei den verbleibenden 25 Befragten (39 %) dominierte im gewählten Pol des *Appellierens* der mittlere Skalenwert 2.

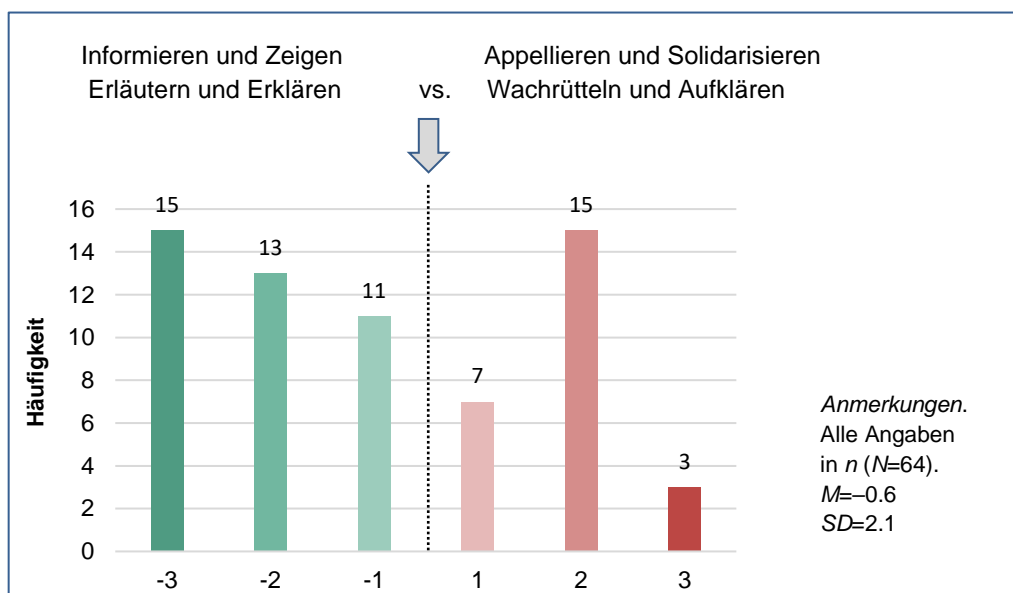


Abbildung 64: Präferenzen der Fachkräfte bezüglich der Funktion von Bilderbüchern zur BNE (Informieren vs. Appellieren) (OFB2\_D3)

Insgesamt zeigten sich in beiden polaren Items die Verteilung der Datenwerte auf sämtliche Kategorien, wobei mit Ausnahme des selten gewählten Extremwerts 3 im Pol *Appellieren* ( $n=3$ ) alle anderen Skalenwerte von mindestens 7 Fachkräften (11 %) als zutreffend benannt wurden.

## 8.4 Kompetenzbezogene Veränderungen im Prä-Post-Vergleich

Im Teil E des OFB2 wurden die Lernprozesse und Anregungen aus der Fortbildung erfragt. Tabelle 60 zeigt die Einschätzung der 65 Fachkräfte über ihre Kompetenzen zum Abschluss der Fortbildung. Das Item E4 wurde hier neu zur Erfassung der (eingeschätzten) Fähigkeiten aufgenommen, die den inhaltlichen Kern der Fortbildung darstellten. 88 % der Fortbildungsteilnehmenden gaben dabei an, in *überdurchschnittlicher* (44 %) bis *sehr hoher* Ausprägung (44 %) vom Fortbildungsangebot profiziert zu haben und keiner der Fachkräfte gab eine *sehr geringe* Ausprägung der diesbezüglichen Fähigkeiten an.

Tabelle 60:

Selbsteinschätzungen von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Abschluss der Fortbildung

Item E	Abstufung	1 2 3 4 5				
		<i>sehr gering</i>				<i>sehr hoch</i>
E1: Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema Bilderbücher schätze ich ein als ...	<i>n</i>	0	1	9	46	9
	%	0 %	2 %	14 %	70 %	14 %
E2: Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema BNE schätze ich ein als...	<i>n</i>	0	4	22	29	10
	%	0 %	6 %	34 %	45 %	15 %
E3: Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit BNE-Bilderbüchern schätze ich ein als...	<i>n</i>	0	5	24	26	10
	%	0 %	8 %	37 %	40 %	15 %
E4: Meine Fähigkeit zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern unter BNE-Gesichtspunkten hat sich durch die Fortbildung erweitert	<i>n</i>	0	1	6	29	29
	%	0 %	2 %	9 %	44 %	44 %

Anmerkungen. E1:  $M=4.0$ ,  $SD=0.6$ ; E2:  $M=3.7$ ,  $SD=0.8$ ; E3:  $M=3.6$ ,  $SD=0.8$ ; E4:  $M=4.3$ ,  $SD=0.7$ ; [alle Items:  $N=65$ ].

Die Items E1 bis E3 des OFB2 wurden in identischer Weise wie im OFB1 einbezogen, um einen Prä-Post-Vergleich in den erworbenen Kompetenzen (bzw. Kompetenzeinschätzungen) ermitteln zu können.

Dazu wurden die Datenreihen der 65 Teilnehmenden, die beide Fragebögen (OFB 1 und OFB2) ausgefüllt hatten, variablenweise zusammengeführt (Bühl, 2019, S. 135).

### Prä-Post-Kompetenzvergleich der fachlichen Kenntnisse zu Bilderbüchern

Beide Variablen, d.h. Item B9.2 und E1, wurden auf Normalverteilungsannahme geprüft (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors). Sie unterscheiden sich hoch signifikant von der Normalverteilung.

- Item B9.2 (OFB1):  $K-S=.272$  (65,  $N=65$ ),  $p<.001$  (zweiseitig)
- Item E1 (OFB2):  $K-S=.367$  (65,  $N=65$ ),  $p<.001$  (zweiseitig)<sup>200</sup>

Daher wurde der Vorzeichen-Rangtest von Wilcoxon, ein nichtparametrisches Verfahren für zwei abhängige Stichproben, zur Unterschiedstestung verwendet (Bühl, 2019, S. 362; Bühner & Ziegler, 2009, S. 267 f.). Die Mittelwerte der geprüften Variablen unterscheiden sich signifikant voneinander (Prüfgröße  $z=-3.273$ ,  $p<.001$  (zweiseitig)). Mit einem Wert von  $\phi = 0.41$  liegt ein moderater bis starker Effekt vor (Effektstärke-Konventionen nach Bühler & Ziegler, 2009,

<sup>200</sup>  $K-S$ : Testwert des Kolmogorov-Smirnov-Tests. Bei Angabe der exakten Wahrscheinlichkeit nach Lilliefors (hier:  $p=.001$ ) handelt es sich um die „untere Grenze der echten Signifikanz“ (Bühl, 2019, S. 274).

S. 266)<sup>201</sup>. Der ermittelte Zuwachs der fachlichen Kenntnisse der Fachkräfte zum Thema Bilderbücher erwies sich im Prä-Post-Vergleich als signifikant.

### **Prä-Post-Kompetenzvergleich der fachlichen Kenntnisse zur BNE**

Die Überprüfung der Normalverteilungsannahme bei den beiden Items C5.2 und E2 ergab einen hoch signifikanten Unterschied beider Verteilungen von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors).

- Item C5.2 (OFB1):  $K-S=.239$  (65,  $N=65$ ),  $p<.001$  (zweiseitig)
- Item E2 (OFB2):  $K-S=.248$  (65,  $N=65$ ),  $p<.001$  (zweiseitig)

Auch hier wurde der Vorzeichen-Rangtest von Wilcoxon zur Unterschiedstestung gewählt. Die Mittelwerte der geprüften Variablen unterscheiden sich signifikant voneinander (Prüfgröße  $z=-4.892$ ,  $p<.001$  (zweiseitig)). Mit einem Wert von  $\phi = 0.61$  liegt ein starker Effekt vor (Effektstärke-Konventionen nach Bühler & Ziegler, 2009, S. 266). Der Prä-Post-Vergleich ergab einen signifikanten Zuwachs der fachlichen Kenntnisse der Fachkräfte zum Thema BNE.

### **Prä-Post-Kompetenzvergleich zur praktischen Arbeit mit BNE-Bilderbüchern**

Der Test auf Normalverteilungsannahme bei den Items D5.1 und E3 ergab eine hoch signifikante Abweichung beider Datenverteilungen von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors).

- Item D5.1 (OFB1):  $K-S=.230$  (65,  $N=65$ ),  $p<.001$  (zweiseitig)
- Item E3 (OFB2):  $K-S=.224$  (65,  $N=65$ ),  $p<.001$  (zweiseitig)

Die Mittelwerte der geprüften Variablen (nach Vorzeichen-Rangtest von Wilcoxon) unterscheiden sich signifikant voneinander (Prüfgröße  $z=-3.724$ ,  $p<.001$  (zweiseitig)). Mit einem Wert von  $\phi = 0.46$  liegt ein moderater bis tendenziell eher starker Effekt vor (Effektstärke-Konventionen nach Bühler & Ziegler, 2009, S. 266). Der gemessene Zuwachs der Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit BNE-Bilderbüchern zeigte sich im Prä-Post-Vergleich der Selbsteinschätzungen der Fachkräfte als signifikant.

Abbildung 65 gibt die Prä-Post-Vergleiche zu den Veränderungen des Fachwissen und der praktischer Fähigkeiten im Überblick wieder.

---

<sup>201</sup> Hierzu wird die approximative Berechnungsvorschrift nach Bühler und Ziegler (2009, S. 265) verwendet, da sie spezifisch zum Wilcoxon-Test ausgewiesen ist:

$\phi = \sqrt{\frac{z^2}{N}}$ .

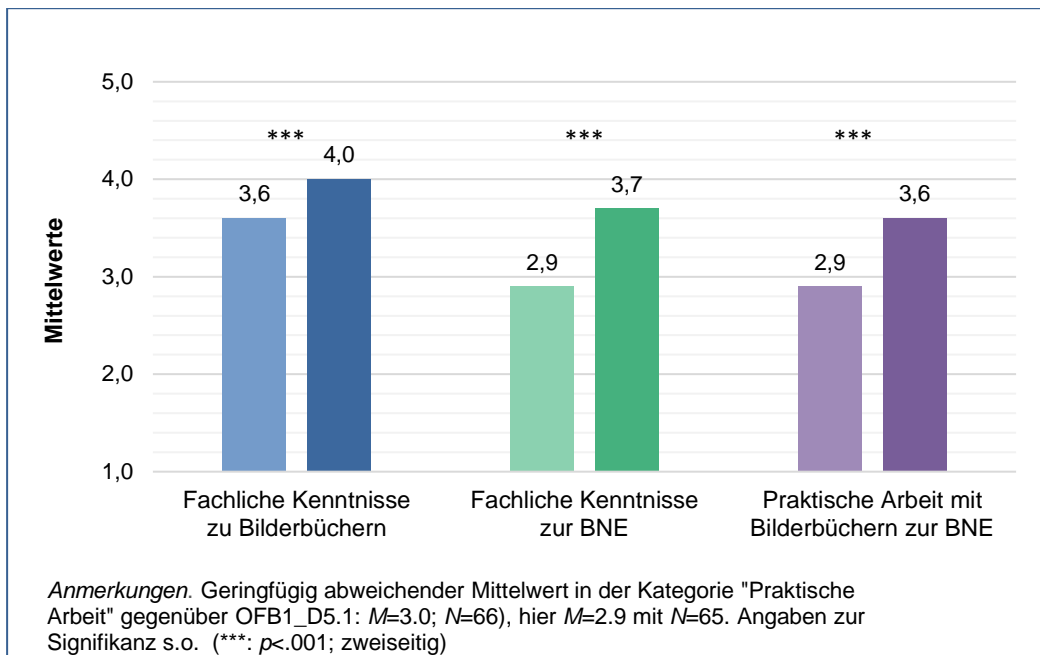


Abbildung 65: Prä-Post-Vergleich der Einschätzungen zu Kenntnissen und Fähigkeiten der Fachkräfte

## 8.5 Weitergehende Impulse aus der Fortbildung und Feedback

In Teil F des Post-Fragebogens wurde nach den Einschätzungen gefragt, inwiefern sich die Fortbildung auf die Fachkraft bzw. deren KiTa ausgewirkt hat. In Bezug auf die KiTa stimmte knapp die Hälfte der 65 Fachkräfte ( $n=28$  bzw. 43 %) *teilweise* zu, dass sie durch die Fortbildung bereits neue Impulse für ihre KiTa gesetzt haben, und weitere 31 Fachkräfte stimmten hier *überwiegend* (32 %) bzw. *voll und ganz* (15 %) zu (siehe Abbildung 66).

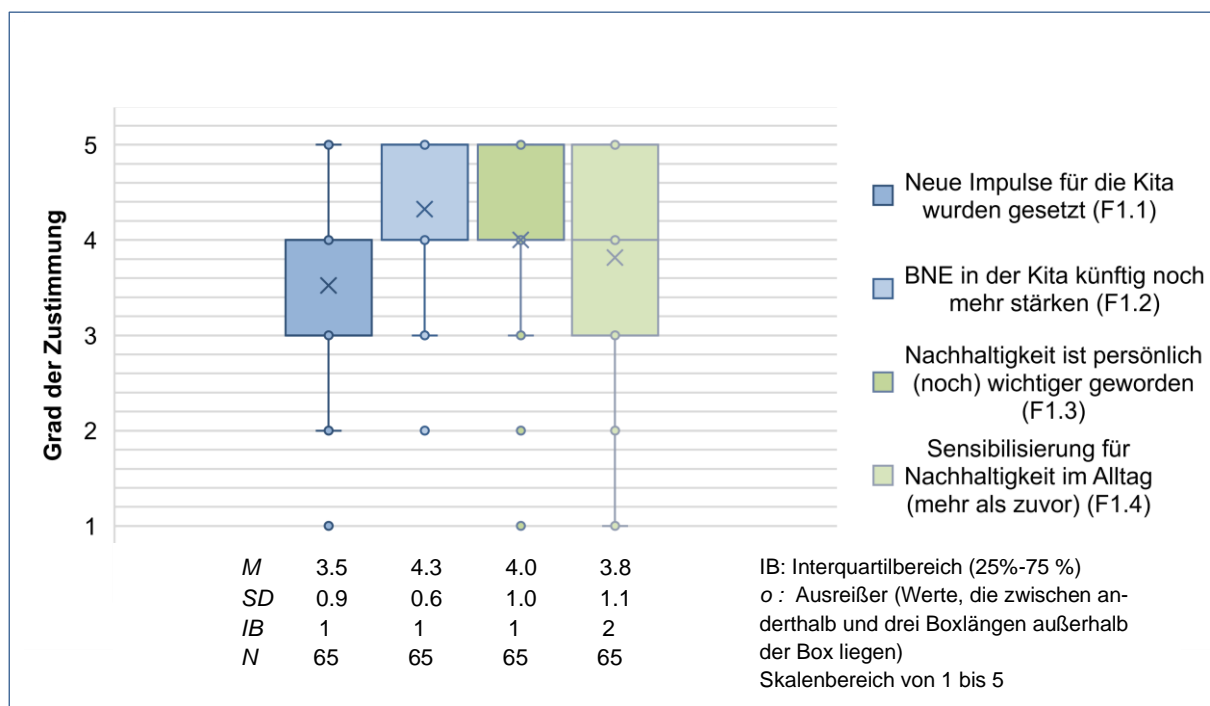


Abbildung 66: Anregungen aus der Fortbildung (Fachkräfte und KiTa) (OFB2\_F1)

Einer stärkeren zukünftigen Beachtung der BNE-Thematik in ihrer KiTa stimmten 35 Fachkräfte (54 %) *überwiegend* und 26 Befragte (40 %) *voll und ganz* zu.

Die Items F1.3 und F1.4 beziehen sich stärker auf den persönlichen Lebenskontext der Fortbildungsteilnehmenden. Danach befragt, ob ihnen das Thema Nachhaltigkeit über die Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten auch persönlich (noch) wichtiger geworden ist, beantwortete ein kleinerer Teil der Befragten mit *eher nicht* (n=3) bzw. *überhaupt nicht* (n=2). Beide Wertebereiche sind hierbei Ausreißer. Demgegenüber gaben mehr als Dreiviertel der pädagogischen Fachkräfte hierzu eine überdurchschnittliche Zustimmung an: 45 % (n=29) stimmten *überwiegend* und 34 % (n=22) stimmten *voll und ganz* zu. Inwieweit die Fortbildung zu einer noch stärkeren Sensibilisierung für das Nachhaltigkeitsthema beigetragen hat (mehr als zuvor), zeigt der letzte Boxplot. Während 12 % (n=8) eher ablehnend antworteten und 20 % (n=13) *teilweise* zustimmten, bejahten die verbleibenden 68 % der Fachkräfte dieses Item *überwiegend* (n=24 bzw. 37 %) oder *voll und ganz* (n=20 bzw. 31 %).

In den Angaben zu den offenen Items des OFB2 fanden sich teilweise auch Hinweise auf konkrete Belege für erste Auswirkungen der Fortbildung auf die KiTas.

Beispielkommentare (Item B6). *„Die Module 3,4,5, sind mir gut gelungen, weil sie interessant waren und mich dazu inspiriert haben für die bestehende Bibliothek der Kita eine gute Buchauswahl zu treffen“* (◇ALFG1W□). — (Item B6). *„Besonders gut ist mir die Bilderbuchanalyse gelungen. Sie war mit dem Themenfächer sehr strukturiert aufgebaut und konnte gut bearbeitet werden. Da dieser Fächer und die Karten nun der Einrichtung erhalten bleibt, kann man diesen immer anwenden und somit ‚gute Bilderbücher‘ für Kinder heraussuchen“* (◇JAMN5H□). — (Item B6). *„Gut gelungen ist mir die Umsetzung des Philosophierens mit Kindern. Hiervon hatte ich schon gehört es selber aber noch nicht angewendet. Das philosophieren brachte für mich die Erkenntnis, dass es wichtig ist sich zurückzuhalten, nur kurze Impulse zugeben und das Wichtigste von allem- Kinder haben eine Begabung für das Philosophieren. Ich werde es weiterhin mit den Kindern philosophieren“* (◇MOAA0H□).

Zwei weitere Fachkräfte gaben an, im Anschluss an die Fortbildung ihren Bilderbuchbestand einer kritischen Prüfung unterzogen zu haben.

Beispielkommentar (Item C2). *„Wir haben keine Verbesserungsvorschläge. Der Themenfächer hat uns sehr dabei geholfen unseren Bilderbuchbestand durchzusehen. Eine Menge ist aus unserem Bücherregal rausgeflogen :-“* (◇GIOF6W□). — (Item C5). *„nichts ! wir haben damit in unserem Kiga viele Bücher aussortiert und umsortiert. Danke“* (◇ROWT6W □).

## 9 Ergebnis- und Methodendiskussion zu Teil B

Die Diskussion der Ergebnisse und Methoden zum Teil B dieser Studie wird parallel entlang der Forschungsfragen der Praktikabilitätsstudie geführt. Ein Fazit rundet die einzelnen Diskussionspunkte ab. Sofern Optimierungsmöglichkeiten bestehen, werden diese einbezogen, womit die Forschungsfrage Fo\_3.1 zur Optimierung der Instrumente und Materialien für die frühpädagogische Praxis in integrierender Weise bearbeitet wird.

### 9.1 Übergreifende methodenbezogene Diskussionspunkte

Bortz und Döring (2002, S. 130 ff.) schlagen aufgrund der Problematik von Drop-outs bei Evaluationsstudien vor, zur Analyse der Ergebnisse zwischen Interventionsstichprobe und Evaluationsstichprobe zu differenzieren. Während erstere Form alle Probanden umfasst, die an der Fortbildung teilgenommen haben (wobei der Posttest nicht obligatorisch ist), bezeichnet letztere jene, die bei allen Teilen der Studie beteiligt waren (Pretest, Intervention und Posttest). Aufgrund des hohen Durchhaltevermögens, gestützt durch die mehrfache Verlängerung und Motivierung der Teilnehmenden, betrifft diese Unterscheidung in der Praktikabilitätsstudie allerdings nur eine einzige Teilnehmende, so dass dies hier nicht weiter differenziert werden muss: Die beiden Stichproben-Arten sind fast identisch.

Die Studie zielte auf eine heterogene Zusammensetzung ab. Damit war zwar keine vollständige Repräsentativität intendiert, aber für die explorative Zielsetzung der Studie und ihrer praxisnahen Thematik war eine breiter gestreute Zusammensetzung wichtig, um mögliche Einschränkungen durch zu homogene Konstellationen ein Stück weit relativieren zu können. Der Rückblick auf die ‚Landkarte‘ der beteiligten Orte der beiden Bundesländer und der verschiedenen Trägerschaften (siehe Anhang Q) stützt die Annahme, dass eine Durchmischung arrangiert wurde, die im Sinne der externen Validität die Anwendbarkeit des ABVs und der didaktischen Module im elementarpädagogischen Praxisfeld begünstigen können. Einschränkend ist dabei die insgesamt doch etwas geringere Stichprobengröße – etwas niedriger als ursprünglich anvisiert – zu bedenken. Nachfolgeuntersuchungen sind daher wichtig, um den empirischen Datenkorpus entsprechend auszuweiten und abzusichern. Dabei sollte für die Planung von Nachfolgeuntersuchungen die Teststärke systematisch einbezogen werden (z. B. über G\*Power, vgl. Rasch et al. 2014a; Bühler, 2019). Dies ermöglicht, für eine optimale Teststärke bereits in der Planungsphase die passende Stichprobenstärke zu wählen, was im Rahmen dieser Studie mit den Schwierigkeiten der Teilnehmerrekrutierung nicht realisiert werden konnte.

Für die statistischen Analysen wurde trotz des explorativen Ansatzes darauf geachtet, ein konservatives Herangehen zu wählen. Nach Bortz und Döring ist ein Ordinalskalenniveau immer dann dem Intervallskalenniveau vorzuziehen, wenn die Äquidistanzannahme fraglich ist (2002, S. 123). Allerdings wird dieser messtheoretische Kardinalpunkt in der Fachliteratur durchaus kontrovers diskutiert (bzw. in der Praxis durchaus auch übergangen). Bei Rasch et al. (2014a) findet sich eine etwas großzügigere Herangehensweise in der Nutzung des Intervallskalenniveaus bei Fragebögen mit Likert-Skalen. Die Autoren empfehlen, parallel beide Skalenniveaus für statistische Analysen zu verwenden und ggf. eine „Festlegung nach

Plausibilitätsargumenten“ (S. 10) vorzunehmen. Auch bei Wirtz und Caspar findet sich der Vorschlag der zweigleisigen Herangehensweise (2002, S. 33, 123), wobei im Zweifelsfalle die konservativeren Analysedaten zu bevorzugen seien. Dieses vorsichtigere Vorgehen wurde auch in der Praktikabilitätsstudie verwendet, da z. B. in der Abstufung der 20 bzw. 12 BNE-Kriterien (Alpha- bzw. Beta-Version des ABVs) zwar ein ordinales Niveau als gegeben gelten kann, aber das Intervallskalenniveau aufwändiger, messtheoretischer Vorstudien bedurft hätte.

Hinsichtlich der Signifikanztests wurde hingegen ein weniger hohes Niveau (auf 5 %) aufgrund der Explorativität der Studie angesetzt, zumal die Forschungsfragen nicht als kausal-nomothetische Entscheidungshypothesen, sondern als Fragen zur Sondierung des Neulands der BNE-bezogenen Bilderbücher (ABV etc.) angelegt sind. Wie in Kapitel 8.1.1 dargelegt, wurden aufgrund des explorativen Charakters der Praktikabilitätsstudie die Hypothesentests auf dem 5 %-Niveau durchgeführt. Bei den Prä-Post-Vergleichen der Mittelwerte (siehe Kapitel 8.4) wurde eine zweiseitige Hypothesentestung verwendet, welche in SPSS als Standardeinstellung verwendet wird. Rasch et al. (2014a) zufolge müsste beim Arbeiten mit SPSS „die angegebene zweiseitige Auftretenswahrscheinlichkeit für gerichtete Fragestellungen halbiert werden“ (S. 46). Da „die gleiche empirische Mittelwertsdifferenz [...] bei einseitigen Hypothesen leichter signifikant [wird], da bei einer gerichteten Hypothese der Betrag des kritischen  $t$ -Werts kleiner ist bzw. da der Ablehnungsbereich der Nullhypothese auf einer Seite der Verteilung größer ist als bei einer ungerichteten Fragestellung“ (ebd., S. 46), stellt der vorgenommene zweiseitige Test die konservativere Testmethode dar und wurde daher nicht auf eine einseitige Testung adaptiert (von angegebenen Ausnahmen abgesehen). Die Diskussion über die Entscheidung zur Angemessenheit von ein- versus zweiseitiger Testung ist zudem in der Fachliteratur kontrovers. Während Döring und Bortz dafür argumentieren, dass Forschungshypothesen „normalerweise als gerichtete Hypothesen („one-sided hypotheses“) formuliert [werden], die angeben, welche Richtung bzw. welches Vorzeichen der postulierte Populationseffekt hat“ (2016, S. 666), halten Rasch et al. entgegen:

Die Aufstellung gerichteter Hypothesen sollte also nur vorgenommen werden, sofern eine zugrunde liegende begründete und anerkannte Theorie es zulässt. Die ist allerdings bei genauerer Betrachtung der Theorien nur selten gegeben. Häufig existieren Theorien für beide Richtungen der Mittelwertsdifferenz. In den meisten Fällen sollte daher zweiseitig getestet werden. (2014a, S. 46)

Zudem würden zweiseitige Hypothesen auch im Sinne von Döring und Bortz (2016, S. 66) dann angemessen sein, wenn das Forschungsdesign nicht explanativ, sondern als „explorative Studie“ (S. 666) konzipiert ist, was für die Praktikabilitätsstudie zutreffend ist.

Selbst wenn man im Sinne der vermuteten bzw. intendierten Wirkung der Fortbildung eine Zunahme der Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Fachkräfte im Prä-Post-Vergleich postulieren kann (gerichtete Hypothese), könnten z. B. auch konträre bzw. paradoxe Effekte auftreten. Theoretisch wäre es z. B. denkbar, dass ausgehend von einer tendenziell überhöhten Selbsteinschätzung der Fachkräfte die Konfrontation mit dem komplexen fachlichen Input der Fortbildung inkl. der Wissensfragen im OFB1 dazu führen könnte, dass trotz eines Zuwachses an Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten die abschließende Selbsteinschätzung einen (realistischen?) Dämpfer erfahren könnte und die Fachkräfte in der Post-

Befragung eine vorsichtigeren Kompetenzeinschätzung vornehmen könnten. Aufgrund der fehlenden Vergleichsuntersuchungen in diesem Themengebiet der Fortbildung fungiert perspektivisch die Praktikabilitätsstudie dazu, für künftige Studien einen empirischen Anhaltspunkt zur Fortbildungswirkung bereitzustellen.

Die Disziplin im Ausfüllen der beiden Online-Fragebögen kann als außerordentlich hoch angesehen werden, was anhand der durchgängig transparent gemachten Datenumfänge in den statistischen Analysen ersichtlich ist. Die fehlenden Daten waren so geringfügig, dass sich keine nennenswerten Auswirkungen auf die Aussagekraft der Analyse ergeben haben. Auch bei der Anwendung des ABVs traten kaum Verfahrensfehler oder fehlende Werte auf, wobei letztere auch im Zuge der Nachbefragung (nach der Abgabe der Dokumente zu Modul 7) weitgehend nachgetragen werden konnten. Die berechtigte Diskussion über die Nachteile von Online-Befragungen (Stefer, 2012) passen daher nicht zu der hier vorliegenden Situation, da sie in eine etwa halb- bis einjährig sich erstreckende Fortbildungsphase eingebettet waren, wodurch es zu einer wesentlich verbindlicheren Beteiligung und Compliance der pädagogischen Fachkräfte geführt hat, als es bei singulären Online-Abfragen der Fall ist.

Die Feststellung von Döring und Bortz (2016, S. 406), wonach offene Fragen im standardisierten Fragebogen eher zu Auslassungen führen, konnte im OFB1 und OFB2 nicht bestätigt werden, da diese Felder nahezu vollständig bearbeitet wurden.

Das Grundproblem der Unkontrollierbarkeit der Tandem-Kooperation beim Ausfüllen der Analysebögen wurde durch die Eliminierung von 17 aus 166 Bögen zwar soweit als möglich gelöst, allerdings ist damit noch keine vollständige Sicherstellung der unabhängigen Durchführung garantiert, wie es durch die bessere Kontrollierbarkeit der Durchführung in einer Präsenzveranstaltung möglich wäre. Insofern wurde allen Beteiligten ein Stück weit ein Vertrauensvorschuss überantwortet, was im Sinne guter Praxis der integrierten Handlungsforschungsmerkmale aber als angemessen bewertet werden kann. Zudem unterstützen die dargestellten Divergenzen zwischen den Bilderbuchanalysen und der genauen Vergleich der Tandembearbeitungen der Analysebögen die Annahme einer als hinreichend erachteten Unabhängigkeit in der Bearbeitung.

## **9.2 Zur Frage der Vereinfachung und Praktikabilität der Analyseinstrumente für die KiTa-Praxis (Fo\_C1 und C2.1.1)**

Die Vereinfachungen zur Themenbestimmung und der Anwendung des ABVs wurden in den Kapiteln 6.3 und 6.4 dargelegt. Sie führten zur Reduktion des umfangreichen, primären Themen-Index und dessen Überführung in einen Themenfächer unter Fokussierung der Übereinstimmungsprüfung auf die acht Oberkategorien (acht Fächerarme). Die Beta-Version des ABVs wurde aus den Ergebnissen und Rückmeldungen der Pilotstudie und der statistischen Analyse der BNE-Kriterien heraus entwickelt und in der Praktikabilitätsstudie geprüft. Als neue Erkenntnisse zu den Forschungsfragen Fo\_C1 und Fo\_C2.1.1 haben die Auswertungen des OFB2 gezeigt, dass von einer durchgängig hohen Akzeptanz des ABVs bzw. der erprobten Instrumente und Materialien ausgegangen werden kann. Das ABV kommt einem bislang nicht erfüllten Bedarf in der elementarpädagogischen Praxis zugute, nämlich mittels eines strukturierten,



transparenten und zugleich praxistauglichen Verfahrens BNE-relevante Bilderbücher für die KiTa verlässlich zu identifizieren.

Die zusammenfassenden Ergebnisdarstellungen dokumentieren die Mittelwerte im Bereich um und über einen Wert von 4, d.h. einer weitgehend hohen bis sehr hohen Zustimmung (siehe Kapitel 8.3.2; Synopse der Praktikabilitätseinschätzungen in Abbildung 56). Zwar zeigten sich, ablesbar an den Ausreißern, gelegentliche weniger zustimmende Einschätzungen, aber das Gros der Einschätzungen bestätigen die Akzeptanz und Praktikabilität in den sechs überprüften Dimensionen: Verständlichkeit, Praxisrelevanz, Effizienz, Handhabung, Unterstützungspotenzial und bedarfsbezogene Adaptivität. Eine Fachkraft äußerte sich im Abschlussfeedback wie folgt:

*„Für mich war es eine sehr interessante und vor allem thematisch neue Art der Fortbildung. Zum Thema BNE bin ich noch Neuling, jedoch war dies für mich ein guter Einstieg in das Thema. zumal ich sowieso sehr gerne Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern mache. daher war diese Kobi für mich persönlich sehr sinnvoll. [...] die Hilfsmittel wie Bögen, Fächer, Leporello, fand ich sehr praktisch, ansprechend und sehr hilfreich. Machte alles etwas praktischer und war nicht nur reine Theorie. Austausch mit Kolleginnen war gut und wir werden sicher in dieser Richtung weiterarbeiten.“* (◊AEEN3Wα).

Damit liegt ein empirisch überprüftes Analyse- und Beurteilungsinstrument vor, dass für weitere Anwendungen und zur Erprobung an weiteren Stichproben von Fachkräften und weiteren Bilderbüchern verwendet werden kann. Die dokumentierten Ergebnisse können als Referenzdaten für künftige, komparative bzw. kontrastierende Forschungsarbeiten verwendet werden. Allerdings sollten davor weitere Optimierungsmöglichkeiten geprüft werden, die sich aus den Analyseergebnissen des Praxistests des ABVs ergeben haben und in eine (vorläufige) Endversion (ABV-Gammaversion) eingearbeitet werden. Da nahezu keine gravierenden und auch nur wenige geringfügige Fehler in der Anwendung des ABVs (Beta-Version) aufgetreten sind, kann an der Grundstruktur des Prozedere vorläufig festgehalten werden. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse zur Beurteiler-Übereinstimmung werden hinsichtlich der Folgerungen für das final anvisierte ABV (Gamma-Version) diskutiert und abschließend in Optimierungsvorschläge überführt.

### **9.3 Zur Frage der Beurteiler-Übereinstimmung in der Anwendung des ABVs (Fo\_C2.1.2)**

In Kapitel 8.2 wurde anhand von drei Beispielbüchern jeweils eine weitgehend homogene, eine teilweise übereinstimmende und eine kontroverse Einschätzung der Bilderbücher anhand der Anwendung des ABVs dargestellt. Die weiteren 14 Übereinstimmungstableaus finden sich in Anhang T). Bezugnehmend auf die Übersichtstabelle Tabelle 55 für alle 17 Untersuchungsbilderbücher werden im Folgenden die Ergebnisse zu den Beurteiler-Übereinstimmungen hinsichtlich der Themenzuordnungen, der Bestimmung der Relevanzstufen der 12 BNE-Kriterien und der Empfehlungseinschätzungen interpretiert und diskutiert. Als Orientierungswert für die Beurteilung der Übereinstimmungswerte geben Wirtz & Caspar (unter Bezug auf weitere Autoren) an, dass ein Kappa-Wert von „ $\kappa > 0.75$  als Indikator für sehr gute, ein  $\kappa$  zwischen .6 und .75 als Indikator für gute Übereinstimmung angesehen werden kann“ (2002,

S. 59). Werte darunter („ $\kappa$  zwischen 0.4 und 0.6 [können] als akzeptable Übereinstimmung toleriert werden“ (ebd., S. 59), wobei dies allerdings von ggf. alternativ verfügbaren Messverfahren abhängig ist. Für die Erprobung des neu entwickelten ABVs (Beta-Version) stehen keine vergleichbaren Verfahren zu Verfügung, so dass die Übereinstimmungsvergleiche innerhalb der Subbereiche Aufschlüsse über Optimierungsmöglichkeiten geben können.

(Nachfolgende Bezugnahmen: siehe Übersicht in Tabelle 55)

### Themenzuordnungen

Bei 16 der 17 Bilderbücher gelang es verschiedenen Fachkräften, zu einer 100 % Übereinstimmung bei den als relevant erachteten Themen zu kommen (exklusive Jianghong / *Der Tigerprinz* mit 87 % Übereinstimmung). Dies zeigt, dass es bei gegebenen acht Themen-Hauptkategorien grundsätzlich möglich ist, nach einer erhaltenen Fortbildung identische Zuordnungen der Themenbereiche durchzuführen. Das vollständige Bild wird allerdings erst über die ermittelten Mediane zu  $\kappa$  und den Angaben zu  $\kappa_{MIN}$  und  $\kappa_{MAX}$  sichtbar. Hier werden geringe und z.T. auch gegenläufige Übereinstimmungen sichtbar, allerdings hängt die Variabilität der Übereinstimmung deutlich von den jeweiligen Bilderbüchern ab. Beispielsweise sind die Themenübereinstimmungen bei Pfister / *Jack im Regenwald* im Medianwert von  $\kappa = .714^*$  als hoch einzustufen, zudem sind sie signifikant. Dennoch zeigen sich hier auch in Einzelfällen im Vergleich der 8 Codierer gegenläufige Einstufungen (erkennbar am  $\kappa = -.467$ ). Zum Werk von Plaputta / *Finn Flosse* finden sich hingegen bei gleichem Medianwert  $\kappa = .714^*$  keine gegenläufigen Themenzuordnungen, allerdings sind einige noch nicht im Bereich guter Übereinstimmungswerte ( $\kappa_{MIN} = .333$ ). Beide Werke wurden mit 2 bis 5 Themenzuweisungen eingeschätzt.

Für das Ziel einer Erhöhung der Codierer-Übereinstimmungen ist auch zu bedenken, dass die Gesamtzahl vorgenommener Themenzuweisungen Einfluss auf das Ausmaß der Übereinstimmung hat. Besonders gut ersichtlich wird dies im Extrembeispiel bezüglich der Zuordnungen, beim Werk von Damm / *Was wird aus uns?* Alle Möglichkeiten von einem bis acht Themen wurden von den 9 Codierern gewählt, der Mittelwert der zugeordneten Themen beträgt  $M=5.1$  mit  $SD=2.9$ , beides in der Relation der anderen Werte die höchsten Ausprägungen. Die Möglichkeit, bei diesem Bilderbuch sehr viele Themenkategorien auswählen zu können, verwundert aufgrund des Themenspektrums und der kaleidoskopischen Machart des Bilderbuches nicht. Dies führte bezüglich des Übereinstimmungsgrades dazu, dass auch der Median der Übereinstimmung mit  $\kappa = .158/.200$  der kleinste Wert in diesem Bereich (Themenzuordnung) darstellt.

Eine Optimierungsmöglichkeit der Übereinstimmungserhöhung der Themenzuordnung wäre, für das zu beurteilende Buch eine Obergrenze einzuführen. Mit Blick auf die häufig genutzten Themenanzahlen pro Buch in Tabelle 55 böte sich eine Obergrenze von 4 Themenzuweisungen an. Dies wäre auch gut zu memorieren, da es genau die Hälfte der acht Fächerarme ist. Die Fachkräfte wählen maximal diejenigen vier Themenkategorien aus, die für das Buch jeweils die dominierenden sind.

### Einschätzungen zu den 12 BNE-Kriterien

Die Intercodierer-Übereinstimmungen im Bereich der 12 BNE-Kriterien erreichten bei den Werten von  $\kappa_{MAX}$  nicht ganz so hohe Werte wie bei den Themenzuordnungen. Sieben der 17 Kappa-Werte liegen etwas unter der Grenze von  $\kappa = .6$ , können somit als zufriedenstellend angesehen werden (allerdings sind alle 17 Werte signifikant). Sechs weitere liegen im Bereich guter, die restlichen vier Werte im Bereich sehr guter Übereinstimmung ( $\kappa_{MAX} = .852^{***}$  bei Pfister / Jack im Regenwald). Analog zur Argumentation der Variabilität der Übereinstimmungen bei den Themenzuordnungen zeigt dies, dass solch hohe Übereinstimmungen realisierbar sind. Doch auf der anderen Seite zeigen sich aus theoretischer wie praktischer Perspektive weniger zufriedenstellende Übereinstimmungswerte bis hin zu gegenläufige Angaben zu den BNE-Kriterien zwischen den Fachkräften. Entsprechend sind die Mediane der BNE-Übereinstimmungen im Vergleich zum Bereich der Themenzuordnung – von Ausnahmen abgesehen (z. B. Brown / Tiere die kein Schwein kennt) – insgesamt betrachtet noch nicht zufriedenstellend.

Für die Entwicklung von Optimierungsansätzen ist es zunächst wichtig festzustellen, ob sich bestimmte BNE-Kriterien identifizieren lassen, die besonders heterogen (oder homogen) angewendet werden konnten, so dass punktuelle Nachbesserungen auf Kriterien-Ebene stattfinden können. Hierbei ist nach Wirtz und Caspar (2002, S. 64 f.) zunächst die Überprüfung der Homogenität der Randverteilungen bezüglich der Einschätzungen der Rater zu den 12 BNE-Kriterien, bezogen auf das Untersuchungsset der 17 Testbilderbücher, durchzuführen. Zur Begründung sind folgende Überlegungen wichtig: Kappa ist ein unjustiertes (aber zufallskorrigiertes) Übereinstimmungsmaß (ebd., S. 64). Da in den Kriterienzuordnungen grundsätzlich eine 3 x 3 Matrix der Zuweisungskombinationen bestehen, da mit der Abstufung von *nicht*, *am Rande* oder *zentral relevant* drei Kategorienausprägungen gegeben sind, hinsichtlich deren die Codierer-Paare jeweils auf Übereinstimmung verglichen werden, liegt kein dichotomes, sondern ein polytomes Kategoriensystem vor. Für dieses steht „kein Maß zur Verfügung, dass [sic] die adjustierte Übereinstimmung quantifiziert: Der ‚Effekt unterschiedlicher Grundwahrscheinlichkeiten‘ führt bei unterschiedlichen Randverteilungen immer zu einer Verringerung der Koeffizientenausprägungen“ (ebd., S. 64).<sup>202</sup>

Als Lösungsansatz schlagen Wirtz und Caspar vor, die Gleichheit von Randverteilungen zu prüfen. „Sind die Randverteilungen signifikant voneinander verschieden, muss davon ausgegangen werden, dass der Wert von  $\kappa$  durch den ‚Effekt unterschiedlicher Grundwahrscheinlichkeiten‘ deutlich reduziert wird“ (2002, S. 64). Wenn dieser Test nicht signifikant ausfällt, dann wäre „eine mangelhafte Ausprägung von  $\kappa$  ausschließlich auf den ‚Effekt mangelnder Konsistenz‘ zurückzuführen“ (ebd., S. 64). Zur Erhellung des Sachverhaltes wurde die „Friedmans Rangvarianzanalyse“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 146; Bühl, 2019, S. 372) durchgeführt, einem nonparametrischen Verfahren zur Überprüfung der Ranghomogenität bei mehr als zwei Ratern / Codierern.

Das Ergebnis in Tabelle 61 zeigt bei 13 der 17 Bilderbücher signifikant ungleiche Randverteilungen an.

---

<sup>202</sup> Unterschiedliche Randverteilungen entstehen, wenn z. B. Codierer A tendenziell immer höhere Werte als Codierer B gibt, hier z. B. die Schwelle von *am Rande* zu *zentral relevant* eher übertritt.

Tabelle 61:

Überprüfung der 12 BNE-Kriterien auf Homogenität der Randverteilungen

Bilderbuch des Untersuchungssets	Codierer pro Buch (N)	Chi-Quadrat $\chi^2$	df	Signifikanz (asympt.)	M <sub>MIN</sub>	M <sub>MAX</sub>
Beedie (2018). <i>Willibarts Wald.</i>	9	15.539	8	.049*	1.25	2.25
Beer (2017). <i>Kleiner Eisbär. ...</i>	8	15.641	7	.029*	1.42	2.25
Brown (2017). <i>Tiere, die kein Schwein kennt.</i>	8	33.282	7	.001***	1.17	2.50
Cotton & Walton (2016). <i>Löwen zählen.</i>	6	9.891	5	.078†	1.25	1.67
Damm (2018). <i>Was wird aus uns?</i>	8	19.941	7	.006**	1.42	2.25
Desmond (2016). <i>Der Blauwal.</i>	6	8.725	5	.121 (n.s.)	1.20	1.70
George (2017). <i>Lass mich frei.</i>	12	30.463	11	.001***	1.27	2.73
Hofmann (2013). <i>Osman, der Angler.</i>	9	13.093	8	.109 (n.s.)	1.30	2.10
Jianghong (2005). <i>Der Tigerprinz.</i>	6	28.756	5	.001***	1.08	2.25
Kuhlmann (2015). <i>Maulwurfstadt.</i>	7	28.004	6	.001***	1.08	2.42
Lee (2013). <i>Unsere Erde.</i>	9	25.573	8	.001***	1.08	2.41
Menezes & Siems (2012). <i>Der allerbeste Papa.</i>	9	22.487	8	.004**	1.33	2.08
Nivola (2016). <i>Das blaue Herz des Planeten.</i>	9	23.513	8	.003**	1.17	2.17
Pfister (2013). <i>Jack im Regenwald.</i>	8	8.122	7	.322 (n.s.)	1.17	1.83
Plaputta (2015). <i>Finn Flosse räumt das Meer auf.</i>	11	26.509	10	.003**	1.50	2.20
Timmers (2018). <i>Gust der Mechaniker.</i>	7	10.245	6	.115 (n.s.)	1.08	1.50
Toledo (2016). <i>Onkel Flores.</i>	9	25.112	8	.001***	1.10	2.20
Mittelwert	8.3	--	--	--	1.23	2.15

*Anmerkungen.* Informationshalber wird der Variationsbereich der Mittelwerte (M) bezüglich der 12 BNE-Kriterien beige-fügt: Werte von 1 (nicht relevant) bis 3 (zentral relevant). Zu beachten ist, dass aufgrund des ordinalen Tests die Mittelwerte aus Sicht der Skalenwahl allerdings nicht die adäquaten Maße sind. Die Ausprägung 2 (am Rande relevant) liegt vermutlich semantisch näher bei *nicht* als bei *zentral relevant*.

Aus dem fast durchgängig signifikanten Ergebnis folgt, dass die Randverteilungen bei der Einschätzung der Relevanzausprägungen für die 12 BNE-Kriterien zum größeren Teil heterogen erfolgten, was zur Reduktion der Werte von  $\kappa$  beigetragen hatte.

Für die Optimierung des ABVs folgt daraus, „dass offensichtlich eine Schulung der Rater im Gebrauch der Skala zu einer erheblichen Verbesserung der Datenqualität führen kann“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 66). Der im Rahmen der Fortbildung dafür verfügbare Zeitaufwand war aus dieser Perspektive noch nicht ausreichend, um eine zufriedenstellende bzw. gute Übereinstimmung zu erreichen. Auch die fehlende Möglichkeit für Feedbacks zu erzielten Fortschritten oder erkennbaren Problemen in der Einarbeitungsphase durch den Trainer bzw. Mastercodierer aufgrund der Eigenständigkeit in der Online- bzw. Fernkurs-Umsetzung kann als Erklärung für die ermittelten Abweichungen dienen. Hierzu ein Votum einer pädagogischen Fachkraft (OFB2\_Item B7 zur Bewertung des Online-Formats der Fortbildung):

„Es ist uns im Tandem nicht immer gelungen genügend Zeit für den Austausch zu finden. [...] Auch fehlt mir das Feedback dazu, wie ich selbst BNE-bezogene Bilderbücher bewertet habe (Analysebogen)“ (◇PRFG4Wα).

Eine Veränderung der 12 BNE-Kriterien erscheint angesichts dieser Befunde daher als verfrüht, solange nicht die Verbesserung in der Homogenität der Codierer erhöht wird. Erst danach ist die Durchführung einer Konsistenzüberprüfung der 12 BNE-Kriterien zielführend.

Folgende Ansatzpunkte erscheinen für die Optimierung des ABVs für die pädagogische Praxis und den dort bestehenden, begrenzten Zeitressourcen sinnvoll:

- (1) Intensivierung der (face-to-face-) Codiererschulung. Neu einzuführende Codierer benötigen neben Text- und Videomaterial ein direktes Feedback. Tendenzen hinsichtlich zu häufiger bzw. zu seltener Stufenverwendung oder Ausblendungen bestimmter BNE-Kriterien können hierdurch begrenzt werden. Bei der Studie von Hopf (2012) zum SST im frühen naturwissenschaftlichen Lernen wurden 6 Codierer:innen von der Mastercodiererin (M. Hopf) intensiv geschult, bis eine Übereinstimmung von Kappa .72 bis 1.0 (Kategorie Soziale Interaktion) und von Kappa .69 bis .96 (Kategorie der Kognitiven Interaktion) erzielt wurden. Solch eine intensive Schulung wäre dann in der Praxis platzierbar, wenn ein Spezialisierungskonzept umgesetzt würde: Pro KiTa qualifizieren sich zwei Fachkräfte auf das ABV und die dazugehörigen Kompetenzen. Damit wäre der höhere Aufwand, insbesondere in größeren Einrichtungen, gerechtfertigt, zumal die damit erlangten Kompetenzen auch auf viele andere Bildungsbereiche jenseits des Bilderbuchkontextes generalisiert werden können.  
Zu bedenken ist, dass die Fortbildung im Rahmen der Praktikabilitätsstudie zwar relativ zeitaufwändig war, allerdings einer größerer Teil der Zeit auf die Vermittlung von Grundlagenwissen (Module 1 und 2) und weiterführender didaktischer Konzepte zur Bilderbuchbetrachtung (Modul 6 und 7) verwendet wurde (während in der Studie von Hopf (2012) die Konzentration vollständig auf die Codiererschulung gelegt wurde). Im dem Maße, wie in den KiTas künftig zunehmend das Basiswissen zur BNE vorhanden sein wird, verbliebe mehr Zeit auf den Kern dieser Studie, die Anwendung des ABVs (Gamma-Version) systematisch und intensiver zu trainieren und so die Übereinstimmungswerte zu erhöhen.
- (2) Verbesserung der Erläuterungen des ABVs bezüglich der 12 BNE-Kriterien im Verständnis der Kriterien und in der Prozedur ihrer Anwendung inkl. der Zuordnung der jeweiligen Relevanzstufe. Dafür könnten weitere Anwendungsbeispiele zum ABV verwendet werden. Die in Modul 4 und 5 verwendeten Beispiele inkl. Demo-Videos waren der Befundlage nach im Umfang noch etwas zu wenig für die Herstellung der erforderlichen Homogenität. Dazu gehört auch eine ausführlichere Beschreibung für die Zuweisung eines Kriteriums, unter Einbezug der von den Fachkräften angegebenen Verbesserungswünschen (z. B. mehr Beispiele pro BNE-Kriterium angeben). Dabei sollten die Zuweisungen nicht nur der Kriterien, sondern auch die Abstufungen noch stärker in den Blick genommen werden (was macht den Unterschied zwischen *am Rande* und *zentraler Relevanz* aus?)
- (3) Alternativ: Ausdifferenzierung der Relevanzabstufungen, z. B. als fünfstufige Likert-Skala. Dies impliziert aufgrund der polytomen Kategorisierung die gleichzeitige Abkehr vom Ziel der *vollständigen* Übereinstimmung (Wirtz & Casper, 2002, S. 64). Dann

würde künftig ein korrelatives Maß, z. B. Kendalls  $\tau$ , welches hier bereits parallel mitberechnet wurde, zum gängigen statistischen Analyseinstrument werden.

### Empfehlungseinschätzung

In finaler Perspektive soll das ABV dazu dienen, empfehlenswerte Bilderbücher zur BNE zu identifizieren und dazu nicht passende Werke auszusortieren. Auch hierzu bietet die Übersicht in Tabelle 55 wichtige Einblicke. Anhand der Ergebnisse zu den beiden gebildeten Kategorien von Übereinstimmung vs. Nichtübereinstimmung der Urteile der Fachkräfte gegenüber dem Masterurteil ergibt sich, dass in 111 Empfehlungen eine Übereinstimmung zwischen Master- und Fachkräfte-Empfehlungen vorlagen und in 47 Fällen keine Übereinstimmung. Prozentual liegen somit 70.3 % Übereinstimmungen bei den Empfehlungen vor. Für die erste Erprobung des ABVs (Beta-Version) im Rahmen der gegebenen Trainingsbedingungen kann dies als durchaus zufriedenstellender Wert bewertet werden, allerdings sollte er perspektivisch durch die Optimierung des ABVs noch erhöht werden. Aus Sicht des Verfassers wäre ein Wert von 80 bis 90 Prozent eine realistische, anzustrebende Zielmarke.

Um dieser näher zu kommen, bieten ergänzend zu den genannten Verbesserungsansätzen zum ABV die folgenden Analysen und Interpretationen weitere Anregungen für Optimierungen. Dabei werden die Begründungen einbezogen, die im Zuge einer Nachbefragung der Fachkräfte etwa zwei Monate nach dem Rücklauf aller Materialien zu Modul 7 von einigen Fachkräften in anonymisierter Weise an d. Verf. per Post zurück gesendet wurden. Ein Teil der Fachkräfte wurde gebeten, ihre Begründungen für die Bilderbuchbeurteilung und Empfehlungseinschätzung etwas genauer auszuformulieren, da auf dem Analysebogen nur wenig Platz für weitergehende Begründungen bestand.

Die Diskussion wird nach hohen, geringen und kontroversen Empfehlungskonstellationen in Vergleich der Master- zur Fachkräftebeurteilung gegliedert, ergänzt um exemplarische Begründungen in einer Nachbefragung der Fachkräfte.

### **Hohe Übereinstimmungen der Empfehlungen**

Als *hohe Übereinstimmungen* werden hier die Empfehlungseinschätzungen angesehen, bei denen maximal zwei abweichende Einschätzungen von Fachkräften im Vergleich zum Masterurteil vorliegen. Hohe Übereinstimmungen mit keiner Abweichung zeigten sich bei Desmond (2016), mit einer Abweichung bei Beedie (2018), Lee (2013), Plaputta (2015) und Toledo (2016) und mit zwei Abweichungen bei Damm (2018), Hofmann (2013) und Menezes & Siems (2012). Fünf der 12 Fachkräfte haben bei Desmond (2016) über die Feigenblatt-Regelung das Werk von vorneheraus als nicht BNE-relevant aussortiert. Auch die weiteren Urteile waren sich in den zu geringen BNE-Bezugsmöglichkeiten des Buches einig. Dieses eigens als nicht-empfehlenswertes Bilderbuch in das Untersuchungsset integrierte Werk konnte somit reliabel als solches identifiziert werden. Die Fachkräfte ließen sich weder von den künstlerisch-ästhetisch ansprechenden Bildern noch von der zunehmenden Bekanntheit der Autorin beeindrucken.

Nur jene Fachkraft, deren (zustimmender) Analysebogen aus Gründen der Nichteinhaltung der Verfahrensbedingungen des ABVs exkludiert wurde (siehe Tabelle 5, Fußnote b), bezog

sich in ihrem Urteil auf die ästhetische und ‚kindgerechte‘ Qualität des Buches von Desmond (2016): *„Bei diesem Buch fand ich einfach die Gestaltung sehr ästhetisch. Die Ideen, die Größe des Blauwals darzustellen mithilfe von LKW, Häusern, usw. fand ich sehr originell und kindgerecht. [...] So daß man den Blauwal als Tier richtig gut kennenlernt, aber es fehlten der Bezug zum problematischen Lebensraum des Tieres. Mit hat das Buch einfach persönlich so gut gefallen, [...] wenig Text [...], wunderschön gemalt, so daß ich es als empfehlenswert eingestuft habe“* (◇ISL2-Wα).

Die Treffsicherheit der Empfehlungen bei den weiteren Titeln mit nur einer Abweichung kann auf die durchgängige inhaltliche Befassung mit BNE-Inhalten angesehen werden. Die vier Bilderbücher sind im Zugang auf die Nachhaltigkeitsthemen sehr klar und direkt, d.h. die Identifikation als BNE-relevant erfordert keine weitergehende bzw. tiefgründigere Analyse der Werke z. B. auf eher parabolische oder anderweitig verdeckt darin einbezogener Aussagekerne. Die BNE-Thematik und hohe Relevanz ist besonders salient.

Eine Fachkraft begründete in der Nachbefragung wie folgt: *„Mit diesem Buch [Beedie / Willibarts Wald] lässt sich gut erklären, was man beim Abbau von Rohstoffen beachten muss und wie wichtig es ist Ausgleich dafür zu schaffen“* (◇EGNG9Wα). — Eine weitere Fachkraft erläuterte, warum sie bei Beedie/ Willibarts Wald ‚nur‘ auf empfehlenswert, ohne Leuchtturm-Positionierung, plädiert hatte, wie folgt: *„Das Buch ist aus meiner Sicht nur empfehlenswert, da es die Komplexität des Themas Waldrodung sehr platt darstellt. Ich finde, dass man dieses er[n]ste Thema auch anders präsentieren könnte. Die Kinder in meiner Gruppe fanden dieses Buch eher komisch. Natürlich ist es witzig, dass die Tiere bei Willibarts Bart wohnen, aber ist das realistisch? Aus meiner Sicht nicht. Das Buch eignet sich um sich an das Thema anzunähern, um es zu vertiefen oder den Kindern realistische Ausmaße der Waldrodung näher zu bringen, eignet sich diese Buch leider nicht“* (◇CAWN2Wα).

Bei dem textlosen Bilderbuch von Lee (2013) sprechen die klare Fokussierung auf das Thema Lebensraumzerstörung und die eingängige Verständlichkeit, auch aufgrund der Machart, für die hohe Übereinstimmung. Eine Begründung dazu lautete: *„Durch die ‚ungewöhnliche‘ Gestaltungsform mit dem Loch in der Mitte, statt der Erdkugel hat es für Kinder einen hohen Aufforderungscharakter. [...] Die Illustrationen sind sehr anschaulich und klar, sodass auch kein Text benötigt wird. Selbst Kinder die der deutschen Sprache nicht mächtig sind oder nur wenig Deutsch sprechen und verstehen können diesem Buch durch die anschauliche Bebilderung folgen und sich beteiligen.“* (◇DCBL4Wα). — Eine weitere Fachkraft bezog sich in ihrem zustimmenden Urteil zu Plaputta (2015) insbesondere auf die Klarheit der Erzählung, der sprachlichen Adaption an das Kind und die gut erkennbare Bildsprache und Partizipationsmöglichkeiten der Kinder: *„Der Fließtext ist in einer einfachen Sprache also sehr kindgerecht geschrieben. [...] Nur der Plastikmüll wird bunt dargestellt und hebt sich somit vom übrigen Bild ab. [...] Durch genaue Beschreibungen wie Bauchweh durch Verzehr könn die Kinder sich genau in die Lage der Fische versetzen. [...] ‚Wird der Plastikmüll wieder zurück kommen?‘ Diese Frage kann die Kinder zum Nachdenken anregen & es kann gemeinsam überlegt werden“* (◇MRST6Wα).

Zum Werk von Menezes & Siems (2012) unterstreicht eine Fachkraft ihre Empfehlung so: *„Mit diesem Buch lässt sich sehr gut zu verschiedenen Themen philosophieren. [...] In der Geschichte gibt der Großvater sein Wissen und seine Erfahrungen an seinen Enkel weiter und*

*überlässt dem kleinen Jungen dabei auch seine eigene Entscheidung ohne Vorurteil zu treffen“ (◇EGNG9Wα). — „Die Kinder können sich mit dem kleinen Jungen identifizieren. In dem Buch findet man eine Themenvielfalt. Dadurch zeigen die Kinder reges Interesse an dem Buch. Man kommt mit den Kindern gut ins Gespräch und sie können eigene Erfahrungen mit einbringen. [...] Das Buch weist eine hohe ästhetische Qualität aus, die auch die Erwachsenen in den Bann zieht“ (◇ALFGIWα).*

Als besondere Argumentation zur Empfehlung des Buches von Hofmann (2013) notierte eine Fachkraft: *„Zunächst hat das ein sehr gutes Bild- Text Verhältnis, was es leicht macht der Geschichte zu folgen. [...] Die Vermenschlichung der Möwen, die auf fast jeder Seite auftauchen, bieten den Kindern eine Identifikations- und Einfühlungsmöglichkeit und führen die Kinder etwas durch die Geschichte, was hilft ‚am Ball‘ zu bleiben. Außerdem bringen sie so auch etwas Spannung und Humor ins Buch. [...] Die Kinder konnten der Geschichte durch diese Faktoren leicht folgen und waren deshalb in der Lage in einen Dialog einzusteigen und Diskussionen zu führen“ (◇DCBLAWα).*

### **Kontroverse Einschätzungen in den Empfehlungen**

Als *kontroverse Einstufungen* werden hier jene verstanden, bei denen sich Pro und Kontra der Empfehlung die Waage halten oder maximal um einen Wert divergieren (z. B. 4 Pro und 3 Kontra). Hierunter fallen die Werte zu den Bilderbüchern von de Beer (2017), Brown (2017), Cotton und Walton (2016), Jianghong (2005), Nivola (2016) und Pfister (2013).

Die Geschichte von Lars (de Beer, 2017) erzielte vier Empfehlungen. Als Gründe kann vermutet werden, dass durch den weithin bekannten und erfolgreichen Bilderbuchautor dieser neue Band zum Eisbär Lars mit einer bereits vertrauten und beliebten Figur positiv konnotierend aufgenommen wird. Dissonanztheoretische Überlegungen würden die begünstigende Einschätzung stützen. Eine Fachkraft begründete in lapidarer Weise ihre Ablehnung, die auch mit dem Knock-out-Kriterium der Masterbeurteilung übereinstimmt: *„Wie schon von Ihnen formuliert [in der Nachbefragung d. Verf.], war die Bagatellisierung der Knock-out-Grund, warum ich das Buch für den Kindergarten nicht empfehlen würde. ‚Zerstören‘ ist keine Idee, die ich Kindern zur Problemlösung auf den Weg geben möchte“ (◇MUBNIWα).* Für vier der Fachkräfte war dies allerdings nicht Grund genug, das Werk kritischer zu taxieren (hierzu liegen keine Rückläufe aus der Nachbefragung vor).

Hinweis zu Optimierungen: Für die Gamma-Version des ABV ist darauf zu achten, noch stärker die kritische Hinterfragung von Autor:innen und Künstler:innen anzuregen, insbesondere auch den bekannteren unter ihnen, um Urteilstendenzen wie dem Milde-Effekt oder Halo-Effekt zu vermeiden. Dieselbe Argumentation zum Bekanntheitseffekt bei de Beer trifft auch auf den international bekannten Autor Marcus Pfister zu, welcher mit seinem Erfolgsbuch *Der Regenbogenfisch* (1992) vielen pädagogischen Fachkräften vertraut sein wird. Auch die Selbstreflexion zu eigenen Vorlieben für Bilderbücher oder Autor:innen, die z.T. auch aus eigenen Bilderbuchbetrachtungen aus der Kindheit (bei den jüngeren der Fachkräften) herrühren können, muss im Rahmen der Qualifizierung der Fachkräfte bedacht werden. Hierauf weisen auch die neueren empirischen Forschungsergebnisse von Eva-Maria Dichtl (2017) hin. Sie eruierte in ihrer Prä-During-Post-Design-Studie, dass hinsichtlich Bilderbuchpräferenzen pädagogischer Fachkräfte „Auswahlentscheidungen zunächst mit eigenen Vorlieben zur Bildgestaltung



begründet [werden]“ (ebd., S. 113). „Neben subjektiven Präferenzentscheidungen zur Bildgestaltung sind biografisch prägende Erfahrungen für die Auswahlentscheidung geeigneter Bilderbücher bedeutsam“ (ebd., S. 113). Die Ergebnisse von Dichtl

verweisen auf habitualisierte Vorstellungen vom kindgemäßen Bild und Inhalt, von pädagogischer Ambitioniertheit [...] sowie einer ausgewogenen Bild-Text-Erzählstruktur [...]. Die Äußerungen der Erzieherinnen lassen vermuten, dass bildästhetische Umbrüche im ästhetisch anspruchsvollen Bilderbuch bei Vermittlern mit habitualisierten Seh- und Rezeptionsgewohnheiten in Abhängigkeit vom Grad der Verfremdung Irritationen hervorrufen. Insbesondere Verfremdungen hinsichtlich der Bildgestaltung verhindern positive Auswahlentscheidungen für ein Bilderbuch. (Dichtl, 2017, S. 115)

Bezüglich der Anwendung von Knock-out-Kriterien ist eine Optimierung in der genaueren Erläuterung hierzu im ABV wichtig, wie die folgenden Beispiele zeigen: Für eine Fachkraft lag ein Knock-out-Kriterium allein in der stilistischen Machart des Werkes von Brown (2017) begründet: *„Ich finde den künstlerischen Stil nicht generell unangemessen, es gefällt mir nur nicht in diesem Buch. Da es hier um Tiere geht, die selten bis sehr selten sind – eben Tiere, die kein Schwein kennt - hatte ich mir hier einfach Bilder, die die Tiere real darstellen, gewünscht [...] Ich habe die Einstufung ‚nicht empfehlenswert‘ wegen des o.g. Knock - out- Kriteriums gegeben. Ansonsten finde ich das Buch und die darin enthaltenen Informationen interessant und auch informativ“* (◇HOAA0Wα). — Sehr scharf wird das Buch von Brown (2017) von der folgenden Fachkraft kritisiert: *„Der Text ist reißerisch formuliert, teilweise sind überhebliche Textelemente enthalten (z.B. siehe Seite 22...), Tiere werden in der Wortwahl kritisiert – eine Wertschätzung aller Tiere ist meiner Meinung nach nicht gegeben. [...] Auch der Buchtitel ‚Tiere, die kein Schwein kennt‘ finde ich der Tierwelt gegenüber nicht wertschätzend“* (◇MAFG2Wα). Die sprachensible Einschätzung muss respektiert werden, allerdings stellt sich die Frage der Verhältnismäßigkeit für das Gesamturteil, da sich kein anderes Buch mit jenen bedrohten Tierarten befasst, welche Brown (auf eben seine humoristische Weise) ins Bewusstsein holen möchte. Es mutet paradox an, den (vermuteten) Einsatz des Autors für den Schutz dieser Tiere mit der begrifflichen Desavouierung auszuspielen.

Aus der folgenden Begründung zur Buchempfehlung zu Cotton und Walton (2016), bei welcher die Fachkraft zwei handschriftliche Seiten ausdifferenziert hatte, wird u.a. ersichtlich, wie vielschichtig die Pro-Faktoren sind, wenn sie ausführt: *„Die Typographie ist jeweils ... deutlich hervorgehoben... Dies verleiht dem dazugehörigen Bild vom Tier mehr Bedeutung ...Der dazugehörige Fließtext gibt Informationen über das abgebildete Tier. [...] Einige Wörter & Metaphern wie ‚trachtet‘ oder ‚saugt das Gold der Savanne tief in sich ein‘ sind für Kindergartenkinder schwer oder kaum zu verstehen, geben aber gleichzeitig Raum zum philosophieren, was damit wohl gemeint sein könnte. [...] Im Fließtext werden unterschwellig auch Zukunftsfragen und das Thema Artenvernichtung angesprochen. Dies regt zusätzlich zum Austausch mit den Kindern an...“* (◇MRST6Wα). Es kann angenommen werden, dass für die nichtzustimmenden Fachkräfte gerade die Offenheit der Herangehensweise, die auf den ersten Blick ungewöhnliche, da poetisch-symbolische Ausdrucksweise zur Verunsicherung geführt haben könnte. Auch die Machart, die BNE-relevanten Informationen primär über das Vorwort und den Anhang zu präsentieren, während im Hauptteil (scheinbar) weniger Informationen dazu

in direkter Weise enthalten sind, machen das Werk zu einem schwerer zu beurteilenden Bilderbuch. Auf solche Werke ist bei der Schulung der Fachkräfte intensiver einzugehen.

Diese Schwierigkeit der adäquaten Einordnung und Nutzung des Anhangs (ggf. auch des Vorwortes) zeigte sich auch bei anderen Titeln. Ein weiterer Grund für die kontroverse Empfehlungslage kann in der geringeren Vertrautheit mit modernen Formaten der Bilderbuchproduktion verbunden sein (Dichtl, 2017). Drei der 17 Testbilderbücher sind biografisch orientiert (zu Goodall, Earle, Maathai), was für einige der Fachkräfte vermutlich als Verfrühung in der Vertorung im Kindergartenalter angesehen wurde. Verstärkt wurde dieser Eindruck evtl. auch durch die höhere sprachliche Komplexität des Werkes von Nivola (2016) zur Ozeanografin Sylvia Earle. Eine weitere Fachkraft problematisierte dies folgendermaßen: *„Es ist viel zu viel Text für eine Kita-Gruppe, mit zu vielen unbekanntem Begriffen (Prozent, Insel-oder Ländernamen), für Kinder unklare Einordnungen (Jahreszahlen, einzige Frau). Das Buch ist toll für größere Kinder...[...] Auch dass das tolle Thema so eng mit der Biographie Protagonistin verknüpft ist, erschien uns für die Altersgruppe Kita nicht geeignet. [...] Es wurde zwar eine große Vielfalt gezeigt, aber die Frau stand nahezu immer wie eine Bremse im Mittelpunkt“* (ICUM7Wα).

Diese Sichtweise auf das biografisch orientierte Bilderbuch muss kritisch hinterfragt werden. „Nach einem neueren Gattungsverständnis haben Biografien nun die Funktion, Orientierung für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu geben, indem sie eine große Bandbreite von Lebensmodellen und -mustern anbieten“ (Wanzek, 2020, S. 5). Dabei wird in Biografien für jüngere Kinder mit neuen Erzählformen experimentiert, „z. B. ein in der Handlung involvierter Erzähler (homodiegetisch), häufig mit dem Ziel, den Rezipient\*innen die Geschichte noch unmittelbarer erleben zu lassen“ (ebd., S. 8). „Das biografische Bilderbuch wird als ‚Sachbilderbuch‘ definiert [...], nicht selten wird auch eine Fokussierung auf die Kindheit des biografischen Subjektes vorgenommen, da gerade diese entscheidend ist für die Ausprägung des Charakters“ (ebd., S. 11). Dabei erzählen Biografien zwar von der Vergangenheit, „jedoch immer im Dienste der gegenwärtigen Interessen und der spezifischen Norm- und Wertesysteme von Gesellschaften“ (ebd. S. 12), was in diesem Kontext auf die BNE-spezifischen Zielsetzungen wie Bewusstmachungs- und transformative Prozesse bezogen werden kann.

Da die anderen zwei biografisch orientierten Bilderbücher nicht im Schulungsset der 17 Testbilderbücher enthalten sind, ist ein Vergleich der Akzeptanz des biografischen Formates bezüglich dieser sprachlich einfacheren Titel allerdings nicht möglich.

Die dargelegten Begründungen machen deutlich, dass die Funktion des Anhangs (oder umfassender des Peritextes; Kurwinkel, 2017, S. 62) für den erwachsenen Begleitleser als Adressat noch stärker ins Bewusstsein der Fachkräfte gerückt werden muss (Mehrfachadressierung moderner Bilderbücher) und die scheinbar geringere BNE-Thematisierung auf das Missverständnis zurückzuführen ist, wonach die Explikation zur BNE nicht zwingend über ‚typische BNE-Begriffe‘ (z. B. Korallensterben) im Hauptteil des Bilderbuches, sondern auch auf indirekte Weise und insbesondere über die Bildsprache völlig ausreichend ist, um die Themen an die Kinder zu transportieren und das Werk daher empfehlen zu können. Auch eine erhöhte sprachliche Komplexität ist nicht generell als Knock-out-Kriterium für die Zielgruppe der 3- bis

6-jährigen Kinder zu verwenden, zumal der Fachkraft die dialogisch geprägte Adaption der Begriffe und grammatikalisch-syntaktischen Strukturen obliegt.

Für die heterogene Einschätzung zu *Der Tigerprinz* von Jianghong (2005) sind folgende Aspekte von besonderer Bedeutung: Die Frage der Erschließbarkeit und Akzeptanz von symbolischen / parabolischen Texten für Kinder und die Frage der Kindgemäßheit mit Blick auf die fragliche Zumutbarkeit von ‚angsteinflößenden‘ Bildern und ästhetisch-künstlerisch anspruchsvollen Werken. Zum ersten Punkt ist beachtlich, dass eine Fachkraft das Werk als Feigenblatt einstufte, d.h. es böte nach ihrer Sicht keine ausreichende BNE-Thematisierung. Es kann vermutet werden, dass dies mit der Tatsache in Beziehung steht, dass in *Der Tigerprinz* – eine Legendenadaption – eine symbolische Ebene gewählt wurde, die die Mensch-Natur-Beziehung reflektiert. Möglicherweise war es dieser und den weiteren drei Fachkräften, die es nicht als empfehlenswert einstufen, zu wenig *explizit* auf BNE-Aspekte ausgerichtet. Dies verweist auf die Notwendigkeit, bei der Schulung zum ABV auf den Einbezug auch solcher Werke explizit hinzuweisen, die auf einer mehr indirekten, symbolischen, verschlüsselten (aber dennoch für die Kinder verständlich bleibenden) Weise das jeweilige Grundthema entfalten. Inwieweit es manchen Fachkräften auch selbst schwerfällt, die darin enthaltenen BNE-Themen zu erkennen und den Transfer der Legende in die Problemlagen der aktuellen Zeit zu leisten, bedürfte weiterer Untersuchungen mit solchen Bilderbüchern.

Lieber und Flügel haben in ihrer Untersuchung zu Premiumbilderbüchern auch das Werk *Der Tigerprinz* von Jianghong (2005) einbezogen, ein künstlerisch herausragendes Werk, ausgezeichnet mit etlichen Preisen. Während das Buch zu Beginn der Studie weder von den Kindern noch den Eltern bzw. Erzieher:innen als ein Präferenzwerk ausgewählt wurde, änderte sich dies nach einer eingehenden dialogischen Bilderbuchbetrachtung seitens der Kinder. „Beide ‚Aufsteiger-Bilderbücher‘ bei der zweiten Präferenzfrage – ‚Die Wölfe in den Wänden‘ und ‚Der Tigerprinz‘ – waren gleichzeitig diejenigen Bilderbücher, deren Bildästhetik sowohl von den Eltern als auch von den Erzieherinnen am stärksten kritisiert worden waren“ (Lieber & Flügel, 2009, S. 34). Auch dies könnte mit zu der kontroversen Bucheinschätzung geführt haben. Die notwendige Offenheit der Fachkräfte für verschiedene künstlerische Stile ist für spätere Qualifizierungen zum ABV zu berücksichtigen, damit die Kinder nicht aus falschen Verständnis über sog. kindgerechte Bildstile eine unbotmäßige Vorsortierung und Selektion im ästhetischen Spektrum des Bilderbuchangebot erfahren müssen. Da Bilderbücher insbesondere auch dann, wenn es sich „um gesellschaftlich tabuisierte Themen handelt, eine Hilfe darstellen“ (ebd., S. 38), ist bei künftigen Fortbildungen verstärkt auf die Bewusstmachung und Auseinandersetzung zu achten und den Einbezug von anspruchsvollen bzw. qualitativ hochwertigen (Premium-)Bilderbüchern zu sichern. Einer Perpetuierung der kunstästhetischen „Vermeidungspädagogik“ (Thiele, 2000a, S. 186) ist aus Sicht der Forschung somit entgegenzutreten wie den bewahrpädagogischen Bemühungen, Kindern vor angstmachenden Bilderbüchern fernzuhalten, welche vermutlich weitaus harmloser – und zugleich im Dialog bearbeitbarer sind als die unkontrollierbar auf sie einströmenden Bild- und Filmeinflüsse einer mediatisierten Gesellschaft. Wie Thiele bereits im Jahr 2000 kritisierte: „Das gegenwärtige Bilderbuch versagt trotz aller internationalen Kooperationen und Organisationen angesichts realer Probleme“ (S. 165). Thiele (2000a) forderte,

daß das Bilderbuch sich von seiner bagatellisierenden Ästhetik befreien muß, um ein potentes Buchmedium zu werden, das sich einmischt in soziale Fragen und Konflikte der Kinder.[...] Ein sozial engagierter, kritischer Bildstil wäre für das Bilderbuch überhaupt erst zu entwickeln. Noch ist das Bilderbuch gegenüber dem sozialen Elend auf der Welt sprachlos, es mogelt sich mit Halbherzigkeiten und viel Aquarellfarben an Themen wie Armut, Migration und Krieg vorbei. Seine ästhetische und pädagogische Stärke gegenüber den Massenmedien hat es noch nicht erkannt. (ebd., S. 169)

Indem neuere Werke wie das vom *Tigerprinz* die Angebotspalette in die von Thiele erwünschte Richtung erweitern können, bedarf es entsprechend qualifizierte Fachkräfte, dieses Angebot zu (er-)kennen und intensiv zu nutzen. Eine Fachkraft hatte dies in der Begründung in der Nachbefragung klar formuliert: „*Ich bleibe dabei, dass ich das Buch als besonders empfehlenswert einstufen würde. Ich habe das Buch nochmals nach den BNE-Kriterien durchgesehen und kann tatsächlich ein weiteres Kriterium als zentral relevant hinzufügen. Nach erneutem Durchsehen habe ich ... noch die Kriterien B3 Empathie und Solidarität und B2 Selbstbewusstsein und Perspektivenwechsel festgelegt. Plus dem Leuchtturm Kriterium der besonders spannenden und ansprechenden Gestaltung des Buches bleibt es bei besonders empfehlenswert.*“ (◇MUBNIWα).

### **Geringe Übereinstimmungen der Empfehlungen**

Werke, bei denen *geringe Übereinstimmungen* in den Empfehlungseinschätzungen ermittelt wurden, sind George (2017), Kuhlmann (2015) und Timmers (2018). Bezüglich *Gust, der Mechaniker* von Timmers (2018) könnte ein Grund darin liegen, dass Gust in einer Autowerkstatt arbeitet und für die ablehnend votierenden Fachkräfte es ein Malus war, dass Gust die defekten Fahrzeuge nicht nur wieder zum Laufen brachte, sondern sogar leistungsstarke Verbrennungsmotoren einbaute. Für Kinder mag dies erheiternd wirken und der Idee des Re- und Upcyclings keinen Abbruch tun, doch die kritische Bewertung ist insofern nachvollziehbar. Eine Beurteilerin schrieb zu *Gust, der Mechaniker*:

„*BNE-relevant an dieser Geschichte ist für mich einzig und allein die Tatsache, dass sich dieses Buch kreativ mit dem Thema Recycling auseinandersetzt. [...] Ich würde dieses Buch dann eher aus einer kritisch-wertschätzenden Sichtweise als Lektüre verwenden. So nach dem Motto: Recycling ist toll, aber das WIE im Hinblick auf Zukunftstrends, Klimawandel etc. ist diskussionswürdig. [...] Mein Fazit: Als Einstieg ins Thema Recycling topp, verbesserungswürdig beim Thema zukunftsfähige Energieversorgung*“ (◇MMSFOWα). — Die Argumentation zeigt, dass das Werk durchaus mit Pluspunkten versehen wurde, aber die Bedenken für die Empfehlung überwogen. Eine zweite Fachkraft hielt entgegen: „*Das Buch fordert die Kinder für sich und innerhalb der Gesprächsrunde auf, sich selbst auf Gedanken- und Ideenreise zu begeben, mit welchem Material gearbeitet werden kann und was daraus Neues entstehen kann. ‚Da braucht der Sperrmüllwagen nicht mehr zu kommen‘. Vor allem: Die einfallsreiche Umsetzung von Upcycling ist prima auf die Kinderebene heruntergebrochen. Humorvoll verpackt sind die vielfältigen Möglichkeiten von der Verwertung von unterschiedlichsten Dingen, die die Kinder kennen...*“ (◇MAFG2Wα).

Ein weiteres Werk mit geringer Übereinstimmung der Fachkräfte im Vergleich zum Masterurteil war *Lass mich frei!* von George (2017). Manchen der Fachkräfte ging die Botschaft des

Buches (die sie daraus folgerten), zu weit, was die Zukunft der Zoos und die Folgen für die Kinder betrifft: *„Ich habe das Buch [George / Lass mich frei!] als nicht empfehlenswert eingestuft, da ich die Machart, die Bilder dieses Buches nicht gut fand. [...] Aber ist es wirklich gut den Zoo zu schließen? Die Kinder würden die Tiere nur noch von Bildern und nicht mehr in natura erleben können. Ich bin der Meinung, dass schon ein Umdenken in Bezug auf die Tiere stattgefunden hat, z.B. werden Hühner in Freilandhaltung gehalten und kein Echtpelz mehr getragen“* (◇CUMN2Wα). Kritisch ist anzumerken, dass von einer generellen Schließung der Zoos im Buch nicht die Rede ist, sondern die Frage des artgerechten Umgangs mit Tieren im Zentrum steht. Eine weitere Person gab in der Nachbefragung einen Wandel in ihrer Buchbewertung an: *„meiner Erinnerung nach fand ich das Buch zu oberflächlich und ohne echte Lösungsmöglichkeiten. Bei jetziger Betrachtung ist das immer noch ein Aspekt, aber ich sehe jetzt, daß man mit diesem Buch gut mit den Kindern philosophieren kann über Fragen, wie geht der Mensch mit Tieren um, für welche Zwecke nutzt er sie (Kleidung, Unterhaltung). Wie geht es dem Tier dabei? [...] Meine subjektive Meinung hat mich bewogen, das Buch als nicht empfehlenswert einzustufen. Heute würde ich es als empfehlenswert einstufen, es fiel mir anfangs schwer, mich nur nach den BNE-Kriterien zu richten.“* (◇ISL2-Wα).

Zum Werk *Maulwurfstadt* von Kuhlmann (2015) wurden im Zuge der Nachbefragung keine Begründungen zurückgesendet. Eine Vermutung zur konträren Beurteilung könnte sein, dass es in dem textlosen Bilderbuch schwerer fällt, die BNE-bezogenen Aussagenkerne herauszuarbeiten. Die Geschichte hat stark parabolischen Charakter, was sich auch beim *Tigerprinz* als mögliche Schwierigkeit herausgestellt hatte. Ob der tendenziell höhere dystopische Charakter von *Maulwurfstadt* zu partiellen Ablehnungen geführt hat, kann nicht mit Fakten belegt werden. Jedenfalls kommt die positive Wende im Buch erst auf der letzten Seite und im hinteren Vorsatzpapier, das – analog zur Nutzung des Anhangs – noch zu wenig als relevanter Peritext des Bilderbuches (Kurwinkel, 2017, S. S 63 ff.) in die Nutzung durch die Fachkräfte einbezogen wird.

### **Folgerungen aus den Neubewertungen der Empfehlungseinstufung in der Nachbefragung**

Wie der letzte Beitrag der Fachkraft zeigt, haben einige der nachbefragten Fachkräfte ihr Urteil nochmals durchdacht und abgeändert. Dies spricht auch für die These von Doonan (1993; 1998 / 2000) zum unabschließbaren Sinnbildungsprozess der Bilderbuchanalyse.

Als Beispiel wird das Bilderbuch *Der allerbeste Papa* von Menezes (2012) einbezogen, welches in der Kategorie kontrovers beurteilter Bilderbücher verortet ist. In ihrer neuen Bewertung des Buches gaben zwei Fachkräfte Folgendes an: *„Dieses mal habe ich das Buch nochmal unvoreingenommen gelesen und kann meiner negativen Bewertung nicht mehr zustimmen. Ich finde das Buch sehr gut gemacht ... [...] Auch die Botschaft dieses Buches, dass der kleine Indianer sich für das Leben der Fische und nicht für sein Ansehen bei seinen Freunden entscheidet, zeigt den Mut und das Verständnis für seine Umwelt“* (◇CUMN2Wα). — *„Im Nachgang der Bearbeitung und im alltäglichen Umgang mit diesem wirklich tollen Bilderbuch, würde ich jetzt mein Kreuz definitiv bei dem Feld: besonders empfehlenswert machen. ... Leuchtturm-Gründe: Die Illustration ist wirklich außergewöhnlich ... Kinder können sich gut mit dem kleinen Indianer identifizieren und fühlen mit ihm [...] ... ergibt es sich schon wähernddessen, dass die Kinder selbst ins Grübeln kommen, ob der Junge den Fisch angelt, um bei*

*seinen Freunden gut anzukommen, oder ob er die Artenvielfalt der Fische respektiert ...“* (◇CAWN2Wα). —

Aus diesen exemplarischen Erfahrungen ergibt sich die Überlegung, wie ‚endgültig‘ und sicher sich die Fachkräfte in der Durchführung des ABVs sind:

„Auch fehlt mir das Feedback dazu, wie ich selbst BNE-bezogene Bilderbücher bewertet habe (Analysebogen)“ (◇PRFG4Wα). Diese Unsicherheit bei der Einstufung einiger Bilderbücher zeigte sich auch in der ersten Fassung des ABVs, da dort noch die Empfehlungseinstufung „bedingt empfehlenswert“ verwendet wurde. Die Erfahrungen aus der Pilotstudie zur Interrater-Übereinstimmung haben gezeigt, dass im Zuge der Codierbesprechung (Schreier, 2015a, S. 259) unter Anwendung des Verfahrens eines konsensuellen Codierens (Hopf, 2012, S. 111 f.; Kuckartz, 2010, S. 88) Unsicherheiten oftmals geklärt werden konnten. Hieraus kann als weitere Optimierungsmöglichkeit die Option eingeführt werden, dass unsicher einzustufende Bilderbücher als „Diskursfälle“ erst im kollegialen Austausch (wie hier: im Tandem) analysiert und reflektiert werden, und anschließend möglichst ein gemeinsames Empfehlungsvotum ausgesprochen wird. Damit resultieren im Übergangsfeld von *nicht empfehlenswert* zu *empfehlenswert* zwei Optionen: Erstens die Anwendung der Jokerregelung und zweitens – bei unsicheren Fällen – die Anwendung der Diskursregel zur Reduktion der Unsicherheit bzw. Erweiterung der Perspektiven und Einschätzung zum jeweiligen Bilderbuch.

#### Fazit und Zusammenfassung der Optimierungsideen

Der gewählte Umfang von 17 Testbilderbüchern erwies sich im Rückblick als zielführend für die Studie. Hierdurch konnten einerseits für jedes Buch genügend Einschätzungen und Rückmeldungen durch die Codierer ausgewertet und in Beziehung gesetzt werden und andererseits konnte so durch die Unterschiedlichkeit der vertretenen Bilderbücher in ihrer thematische Breite und Formenfülle eine höhere Validität für den Transfer der Analyseergebnisse erreicht werden. Denn jedes individuelle Buch erweiterte die Einsichtsprozesse in die Herausforderungen eines einheitlich anzuwendenden Verfahrens der Bilderbuchanalyse, welches z. B. beim textlosen Bilderbuch, bei Bilderbücher bekannter und unbekannter Autor:innen, bei Legendenadaption und den ästhetisch-künstlerisch hochwertigen Werken, die nach Dichtl (2017, S. 154) als „ästhetisch polyvalent“ bezeichnet werden können, zu immer neuen Anhaltspunkten für die Optimierung des ABVs führten und mögliche Gründe für Beurteilungsdivergenzen aufzeigten. Als Verbesserungsansätze für die Gamma-Version des ABVs können folgende Ideen festgehalten werden:

- (1) Bei der Themenzuordnung wird eine Obergrenze von maximal vier Themenkategorien gesetzt, die im Bilderbuch im Vordergrund stehen. Für die Subkategorien bzw. Begriffe innerhalb der acht Kategorien wird ein Glossar bereitgestellt, insbesondere für die weniger geläufigen Termini (z. B. Glokalität, Szenario), ggf. ergänzt mit Weblinks auf weiterführende Fachquellen.
- (2) Die 12 BNE-Kriterien werden zunächst weiterverwendet. Dabei werden die Erläuterungen der 12 Kriterien und ihre Zuweisung inkl. der jeweiligen Zuordnung der drei Abstufungen ausdifferenziert und weitere Beispiele zur Illustration dargelegt.

- (3) Alternativ könnte eine fünfstufige Relevanzzuordnung erprobt werden, wobei das Ziel der vollständigen Übereinstimmung des Verfahrens aufgegeben würde.
- (4) Für die Erhöhung der Beurteilungssicherheit sind weitere Demonstrationsbilderbücher und die Anwendung des ABVs hierauf auszuarbeiten (auch nicht empfehlenswerte Werke). Dabei ist noch mehr Zeit in die Codiererschulung zu investieren. Direktes Feedback soll den Lernprozess unterstützen und die Sicherheit der Urteile erhöhen.
- (5) Bei unsicheren Zuordnungskonstellationen wird zur Blickfelderweiterung das Bilderbuch als ‚Diskursfall‘ behandelt, indem ein kollegialer Austausch mit dem (nicht obligatorischen) Ziel eines konsensuellen Codierens durchgeführt wird.
- (6) Für die Knock-out-Gründe und die möglichen Leuchtturm-Gründe werden weitere Beispiele gegeben, um auch hier die Sicherheit zu erhöhen.
- (7) Die Analyse der Begründungen haben neue Einsichten eröffnet. Das ABV wird daher um eine Darlegung der Begründung ergänzt, damit für die kollegiale Kommunikation die tragenden Gründe und die Abwägung der Argumente transparenter werden.
- (8) Die Fachkräfte werden angehalten, eigene Präferenzmuster bei der Auswahl und Bevorzugung von Bilderbüchern (Autor:innen; Bildstile; Bilderbuchformen etc.) zu reflektieren. Sie sollen verstärkt zu modernen Bilderbuchformen und neuen medialen Formaten fortgebildet werden (z. B. biografische Bilderbücher; ästhetisch polyvalente bzw. Premiumbilderbücher unterschiedlicher Bild- und Gestaltungsstile) und Reflexionsangebote für die Problematiken der Kindgemäßheit und bewahrpädagogischer Einstellungen erhalten.
- (9) Die Anwendung eines strukturierten Verfahrens in Form des ABVs (Gamma-Version) wird als Ziel einer intersubjektiv nachvollziehbaren, wissenschaftsbasierten Bilderbuchanalyse aufrechterhalten. Dabei gilt weiterhin, die Spezifika eines jeden Buches zu beachten und kein Werk einem rein schematischen Verfahren zu unterziehen. Die Balance zwischen buchadäquater Offenheit und Übereinstimmung erhöhender Regelmäßigkeit soll beibehalten werden.

#### **9.4 Zur Frage der Umsetzbarkeit und Gelingensbedingungen der didaktischen Arrangements SST und PmK bei der Bilderbuchbetrachtung (Fo\_C2.2)**

##### **Zur Forschungsfrage Fo\_C2.2.1 (Umsetzbarkeit von SST und PmK)**

Die Ergebnisse aus den Dokumentationsbögen zu Modul 7 (Formulare 4a und 4b) zeigen, dass sich die Mehrheit der Fachkräfte in der Umsetzung des gewählten didaktischen Ansatzes als recht kompetent eingeschätzt hat (siehe Kapitel 8.3.3), allerdings differierten die individuellen Werte hier stärker als in den Kompetenzeinschätzungen im OFB1.

Bei den summativen Einschätzungen zu den didaktischen Ansätzen im OFB2 wurde einerseits ersichtlich, dass eine deutliche Mehrheit der Fachkräfte neue Impulse aus dem gewählten Modul gewinnen konnte und perspektivisch noch einen Übungsbedarf angegeben hatte. Andererseits fanden sich bei beiden Fragen (OFB2\_D1.1 und D1.2) auch einige Fachkräfte, die für sich eher weniger Zugewinn aus den didaktischen Modulen schöpften und manche auch kei-

nen weiteren Übungsbedarf bekundeten. Hier wäre eine offene Frage zur eindeutigen Interpretation dieser Angaben hilfreich, z. B., ob dieser Kreis von Personen bereits über weitgehende Vorkenntnisse dazu verfügte oder sich nach der Aneignungsphase schon sicherer als der größere Teil der anderen einschätzte. Zwar wurde bei Modul 6 empfohlen, sich bei Vorkenntnissen dem anderen Konzept zuzuwenden, doch es besteht die Möglichkeit, insbesondere bei den etwas Erfahreneren unter den Teilnehmenden, dass manche bereits mit beiden Konzepten etwas vertrauter waren. Das PmK ist durchaus keine Neuigkeit, wenngleich der Transfer auf Bilderbücher zur BNE eine Novität darstellte. Das SST ist zwar Hopf (2012) zufolge nur gering in deutschen Kindergärten verbreitet, doch manche der Fachkräfte haben an Fortbildungen zur Sprachförderung teilgenommen und das Konzept von Kammermeyer et al. (2019) weist wie dargelegt etliche Parallelen und Gemeinsamkeiten zum SST auf, woraus eine höhere Kompetenzeinschätzung resultieren könnte. Die erfragte Teilnahme an Fortbildungen im OFB1\_D4 hätte für eine genauere Differenzierung in dieser Hinsicht explizit nach SST und PmK fragen müssen.

Zoomt man etwas näher an die Ergebnisse zu den 21 Teilaspekten der beiden Ansätze SST und PmK heran (siehe Kapitel 8.3.3.2), wird die stärkere Auffächerung der Selbsteinschätzungen der Fachkräfte erkennbar. Waren die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen im OFB 1 (fachliche und praktische Kompetenzen zum Bilderbuch, praktische Kompetenzen zur BNE) noch deutlich über dem Skalenmittelwert (siehe *Abbildung 46*), so rückten die Mittelwerte bei einigen der 21 Teilaspekten näher an den theoretischen Mittelwert der Skala (hier:  $M=2.5$ ) heran. Im Vergleich zu den anderen, markant höheren Selbsteinschätzungen (fachliche und praktische Kompetenzen zu Bilderbüchern) wird daran erkennbar, dass ein Teil der Fachkräfte ein deutliches Entwicklungspotenzial für sich erkannte und noch keine Routinisierung oder ausreichende Sicherheit aufbauen konnte, um die neue didaktische Kompetenz im Alltag adäquat abrufen zu können. Für jene Fachkräfte, die sich erstmalig damit befassten, wäre dies auch nicht zu erwarten, da beides, SST und PmK, Zeit zur Einübung und Erfahrungssammlung bis zur professionellen Fundierung erfordern (Brodie, 2014; Hopf, 2012; Klauer, 2017; Müller & Schubert, 2011a, 2011b).

### Fokus SST

Im Konkreten wurde sichtbar, dass beim SST, abgesehen von ‚Einstimmen / tuning in‘ und ‚Genaueres Zuhören / Interesse zeigen‘ alle weiteren acht Facetten bei einem Teil der Fachkräfte Entwicklungsbedarf aufweisen. Manche gaben sogar an, dass einige Konzepte schwer seien (‚Klären von Konzepten‘, ‚Anbieten alternativer Sichtweisen‘ und z. T. das ‚Scaffolding‘). Hierbei spielt mit herein, dass auch die Thematik des jeweiligen Buches mit z.T. neuen Inhalten für die Fachkräfte im Bereich der BNE eine intensivere Vorbereitung für die didaktisch geprägte Bilderbuchbetrachtung (BBB) abverlangte als Themenbereiche, die die Fachkräfte in vielerlei Kontexten (Lieder, Spiele, Gespräche ...) bereits ‚durchgearbeitet‘ und internalisiert haben. Die Herausforderung war also für etliche der Fachkräfte die parallele Umsetzung von mehreren neuen Aufgaben: Die inhaltliche Befassung mit dem Bilderbuch und den dazugehörigen BNE-Aspekten, die damit in Verbindung stehende, persönliche Auseinandersetzung mit Handlungsfragen in komplexen und dilemmatischen Themenfeldern (z. B. Gerechtigkeit, Solidarität, Interessenkonflikte) und letztlich auch die didaktischen Aufgaben, welche sich aus einem um-



fangreichen Set von Dialogkompetenzen im Kontext der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse, SST-spezifischen Strategien und Rollenvarianten zusammensetzten. Als Indiz für diese Argumentation können die Ergebnisse der Interkorrelationen in Tabelle 57 angeführt werden. Darin konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Umsetzbarkeit der didaktischen Module und dem Alter ermittelt werden, was als Erfahrungsvorsprung der länger im Berufsfeld tätigen Fachkräfte gedeutet werden kann. Sie hatten ausreichend Entwicklungszeit für die dargelegten Anforderungen wie Dialogizität und Erproben verschiedener Rollenformate, so dass die Umsetzung der genuin neuen Aspekte bereits besser gelingen konnte, als wenn ‚alles gleichzeitig‘ neu umzusetzen war.

### Fokus PmK

Diese Überlegungen zu einem komplexeren Bündel an Herausforderung gilt gleichermaßen für die Umsetzung des PmK bei der BBB. Die Einschätzungen zum Schwierigkeitsniveau der 21 Aspekte ähnelt weitgehend jenen beim SST, nur dass beim PmK partiell andere Facetten und Rollenerwartungen abverlangt wurden. Auch hier zeigten sich manche didaktische Aspekte als schwerer, z. B. ‚Hinterfragen / Perspektivwechsel‘, ‚Irritationen / zur Diskussion beitragen‘ oder ‚Sachinformationen bei Stockung des Gesprächsverlaufs‘ einbringen. Als eher schwierige Rollen dominierten beim PmK ‚Hebamme‘ (Mäeutik), ‚ProvokateurIn‘ (Irritationen / Dilemmata) und die ‚Reflektierende PraktikerIn‘ (im Gespräch zum Buch und in der Weiterführung).

Die Parallelität der Einschätzungen bei SST und PmK zu den sechs Bedingungen der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption illustriert, dass den Fachkräften die Rezeptionsvertiefung und die stärkere Beachtung intermodaler Aspekte noch etwas schwerer fällt. Dies ist erwartungskonform zu der in der Forschung monierten zu geringen Beachtung intermodaler Aspekte oder kontrapunktischer, irritierender Bild-Text-Kompositionen, also der noch zu geringen Vertiefung der Rezeption auf die Bildebene (im Sinne von *histoire* und *discours*, nicht nur auf der beschreibenden, denotativen Ebene; siehe Dichtl, 2017, S. 154; Volz, 2014, S. 23ff.). Allerdings sind die Selbsteinschätzungen beim PmK und SST – über alle 21 Aspekte hinweg aus größerer Distanz betrachtet – keinesfalls so ausgefallen, dass ein Großteil der Teilnehmenden deutliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung angegeben hätte. Hierbei ist kritisch zu hinterfragen, ob und inwieweit sich die Fachkräfte tendenziell als kompetenter einschätzten, als sie es im Vergleich zu den realisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich sind.

Die Analyse der Umsetzung der 21 Aspekte in den dokumentierten Sequenzen der Fachkräfte aus den BBBen in Modul 7 der Fortbildung (Formulare 2a / 2b) zeigte, dass für viele der Fachkräfte eine stringente Beachtung und Zuordnung der adäquaten Aspekte noch schwierig war. Zudem sind die im Anhang T) dokumentierten Beispiele relativ ausdifferenzierte Beispiele, die nicht das Gros der dokumentierten Ergebnisse widerspiegeln. Etliche der Dokumentationen sind noch sehr knapp geblieben und haben nicht das erkennbare Spektrum der Aspekte verwendet. Da der Fokus dieser Studie im Teil B auf der Entwicklung und Optimierung des ABVs gerichtet war, kann in diesem Kontext (auch aus Platzgründen) allerdings keine systematische Auswertung der realisierten Dialogbeispiele anhand des Video-Stimulated-Recall einbezogen werden. Dies wird einer Anschlusspublikation vorbehalten. Für die künftige Forschung wäre es wichtig, zur Relativierung von Selbsteinschätzung und faktischen Kompetenzzuwächsen

messbare Außenkriterien zu definieren (durch z. B. Beobachtungsdaten oder Dialog- und Interaktionsauswertungen in der diaBBB; Anregungen dazu siehe Dichtl, 2017; Hopf, 2012; Scherer et al., 2014).

Zusammenfassend resultieren aus diesen Ergebnissen, dass bei künftigen Fortbildungsangeboten weitere Umsetzungsbeispiele zu den 21 Aspekten, insbesondere zu den als eher schwer erlebten, zu implementieren sind (in Textform und als Videobeispiele von Sequenzen zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung).

### **Zur Forschungsfrage Fo\_C2.2.2 (Gelingensbedingungen / Unterstützungsbedarf)**

Die kollegiale Unterstützung zur Umsetzung des didaktischen Moduls 6 wurde im OFB2 von etwa Zweidrittel der Befragten als hilfreich erachtet. Die Frage wurde als Vergleichsitem zu Modul 7\_Formular 5 einbezogen, da sich evtl. Unterschiede in der Beantwortung dieser Frage in der Einzelsituation (OFB2) im Vergleich zur Tandemsituation (Modul 7) ergeben könnten. Im Dokumentationsbogen M7\_Formular 5 (Punkt C) haben 34 Fachkräfte eine identische Einschätzung zum Unterstützungsbedarf abgegeben und 16 Personen liegen in den Einschätzungen nur gering (d.h. mit einer Urteilsabstufung) auseinander. Nur bei 6 der auswertbaren Bögen divergierten die Meinungen mehr als eine Stufe ( $n=4$  Angaben fehlend). Im Durchschnitt wurde der Unterstützungsbedarf als eher hoch angesehen ( $M=3.6$ ;  $SD=1.3$ ; Skalenmittelwert 3.0). Der Vergleich zum OFB2\_Item D1.4 zeigt ein weitgehend identisches Ergebnis ( $M=3.8$ ;  $SD=1.1$ ; Skalenmittelwert 3.0).

Ergänzend zur Bedarfsabfrage für die kollegiale Unterstützung wurde nach weiteren Gelingensbedingungen gefragt, die die pädagogischen Fachkräfte für die didaktische Umsetzung des gewählten Konzepts (SST bzw. PmK) als wichtig erachten (Modul 7\_Formular 5, Punkt B). In Tabelle 62 sind die Ergebnisse aus den Tandembesprechungen zusammengestellt. Dabei wurden die Angaben aus den 33 Tandemdiskussionen unter weitgehender Beibehaltung der wortwörtlichen Formulierungen (aus Lesbarkeitsgründen ohne Einzelnachweise der Codes) in verschiedene Kategorien gebündelt und die Anzahl von Nennungen beigefügt. Auf Kommentierungen oder fachlichen Stellungnahmen zu den einzelnen Einschätzungen wird verzichtet, da es sich als Dokumentation der Diskussionsergebnisse versteht. Auf manche Widersprüche oder fachlichen Vereinfachungen innerhalb der dargelegten Anforderungen (z. B. Diskussion um ‚kindgemäße‘ Bilderbücher) wird mit einem (\*) hingewiesen. Auf eine strikte Zuordnung (SST oder PmK) wurde verzichtet, da viele Aussagen für beide Ansätze Geltung beanspruchen können. Die Gesamtheit der entwickelten Aspekte bietet ein differenziertes Bild der Voraussetzungen einer gelingenden, didaktisch durchdachten Bilderbuchbetrachtung.

*Tabelle 62:*

Gelingensbedingungen für die Umsetzung von SST und PmK (aus den Tandemdiskussionen)

<b>Angaben zu Gelingensbedingungen für die Umsetzung des gewählten didaktischen Konzepts (SST bzw. PmK)</b>	<b>Anzahl Nennungen</b>
Rahmenbedingungen auf institutioneller Ebene	
Gute Rahmenbedingungen (kein Personalmangel, keine coronabedingten Pausen, Notgruppen etc.)	1

Voraussetzungen / Vorbereitungen / Kindergruppenszusammensetzung	
Fachkraft setzt sich vor der praktischen Umsetzung intensiv mit dem BB und deren Thematik auseinander (Zielsetzung überlegen: Welchen Schwerpunkt setze ich mit diesem Treffen?)	8
Es muss nicht sein, dass die Fachkraft das Buch vorher gelesen hat.* Die spontane Eingebundenheit ist im Diskurs mit den Kindern oft effizient (Begeisterung wecken)	1
Zugang zum Thema für Kinder über die eigene Lebenswelt schaffen. Dann können sie am besten dazu philosophieren. Vorarbeit: Die Kinder sollten mit der Thematik schon etwas vertraut sein bzw. herangeführt worden sein (Besonders bei unserem Buch <i>Löwen zählen</i> )	5
Auswahl der Kinder entsprechend dem Alter (inhaltliche und zeitliche Anforderungen); altershomogene Gruppen; mit Kindern unter 4 Jahren evtl. schwierig; Kinder müssen das entsprechende Alter (kognitive Fähigkeiten) haben, um über die Themen ausführlich zu sprechen Bewusste Auswahl der Kinder. Gewisse grundsätzliche Sprachkenntnis sowie die Fähigkeit sich an Absprachen zu halten	5
PmK: Bei mehr als 4-6 Kindern wird es schwierig; Nicht zu viele Kinder	2
Freiwilligkeit, die Kinder müssen freiwillig mitmachen (Partizipation)	1
Rahmenbedingungen zur Durchführung der Bilderbuchbetrachtung	
Atmosphäre schaffen; Raumgestaltung; Gestaltete Mitte; Ruhige, entspannte Atmosphäre; Anschauliches Begleitmaterial Gesprächsregeln, Redestein, Störungen fern halten. ZEIT!!! Viel Zeit, um auf Fragen eingehen zu können.	26
Während der Bilderbuchbetrachtung (SST oder PmK)	
(a) Merkmale der Interaktion	
Interesse der Kinder; Interesse bei den Kindern muss geweckt sein; Gelungene Einführung, um Neugierde zu wecken	5
Kindern Zeit zum Nachdenken geben; Gut auf die Kinder eingehen	4
Impulse setzen zur Weiterführung der Diskussion (Fachkraft) Kinder aus der Reserve locken (was wäre wenn) oder mal eine gewagte Meinung aufstellen (z. B. aber es macht doch Spaß, Sachen ins Wasser zu werfen)	2
Anwendung von offenen Fragen, Beiträge der Kinder bündeln PmK: Die Grundsätze des PmK beherzigen	3
Meinungen der Kinder anzunehmen, auch wenn diese der eigenen nicht entsprechen sollten	1
(b) Übergreifende Merkmale / Prozesses im Gesprächsverlauf	
Kinder haben Spaß; Wenn es für die Kinder anregend ist; Spannung und Spaß zugleich; Neugierde auf „mehr“ erzeugen	4
Es wird gemeinsam Wissen erarbeitet → es entsteht ein „Mehr-Wissen“	1
Wenn möglich eine Verknüpfung zum Alltag herstellen	1
Ergebnisoffenheit; Didaktische Umsetzung ohne ein bestimmtes Ziel verfolgen*	2
Dialog auf Augenhöhe führen; Partizipation der Kinder im Gespräch	2
Kinder sollen vom Thema / Inhalt berührt sein, Kinder wollen selber zu Handelnden werden Wenn sich die Kinder auf die Fragen einlassen und weiterdenken; Evtl. auf den Alltag beziehen oder offen sein, Lösungswege miteinander zu besprechen	2
Alle sprachlichen Beiträge der Kinder, in deren unterschiedlichen Muttersprachen, sind im Diskurs zur Klärung des Ereignisses willkommen.	1
SST: Man muss auch zurückhaltende Kinder integrieren, da sonst wichtige / überraschende Sichtweisen ausfallen würden	1

(c) Haltungen / Einstellungen seitens der pädagogischen Fachkraft	
Haltung der Fachkraft, dass jede Wortmeldung / Äußerung des Kindes ihre Berechtigung hat; es kein „richtig/falsch“ gibt; Wertschätzender Umgang gepflegt wird und wichtig ist (gleichberechtigtes Miteinander); Weg vom erhobenen Zeigefinger	6
Persönliche Haltung der Fachkraft trägt viel zum Gelingen bei: Zuhören und ehrliches Interesse	2
Motivation der pädagogischen Fachkraft (Neugierde der Kinder wecken) Dass man selber Feuer und Flamme für das Thema ist, so kann man die Kinder am besten für Themen begeistern.	2
Eigenes Verhalten in der BBB reflektieren und auch die Äußerungen und Handlungen der Kinder im Blick haben und daraus pädagogische Impulse setzen; sich selbst ehrlich reflektieren. Mit dem Tandempartner reflektieren	6
Alle Äußerungen wertfrei stehen lassen, sonst trauen sich die Kinder nicht zu äußern; ErzieherIn nimmt sich zurück [*je nachdem*]; Meinungen stehen lassen	4
Die Bedeutung von Routinisierung / Übung	
Routine der Fachkraft	1
Philosophierunde als immer gleiche, feste Form (Rituale)	1
Kinder sollten es [PmK] öfters üben, dann entstehen bessere Dialoge Einüben des Konzepts: Kinder und Erzieherin müssen „hineinwachsen“; es sollte beständiger Teil der Arbeit werden, unabhängig von BNE	4
Mediale Aspekte (Bilderbuch)	
Buch muss zeitgemäß sein	1
Bilder sind wichtiger als der Text [*je nachdem*]	1
Partizipation → Kinder entscheiden, welches Buch	1
Ein Problem wird gelöst → Gutes Ende des Buches	2
Anschauliche Präsentation des BB	1
Klares Thema, nicht mehrere in einem Buch	1
Ansprechende, reelle Bilder, wenig Text, einfache Bilder*	1
Sinnvoll ausgewählte und ernst zu nehmende Bilderbücher Starke und aussagekräftige Bebilderung	1
Altersentsprechende Bilderbücher	1
Thema der Bücher muss für die Kinder relevant / ansprechend sein; klares Thema	2
Weiterführung in der KiTa / Vernetzung	
Anschlussaktivität: etwas gestalten lassen, damit die Veränderungen spürbar werden / oder: Kinder brauchen die Gelegenheit, etwas zu entwickeln	3
Neue Ideen (Anschlussaktivitäten) merken, nebenher notieren	1
Der Alltag in der Kita sollte das Thema auch leben	1

### Fazit zur Optimierung

Diese Übersicht kann für künftige Fortbildungen als Anregung und Diskussionsgrundlage verwendet werden.

## 9.5 Zur Frage der BNE-spezifischen Effekte der Fortbildung auf die Teilnehmenden (Fo\_C2.3)

Im Pre-Post-Vergleich der kompetenzbezogenen Items wurden Veränderungen in den Aspekten ‚Fachliche Kenntnisse zu Bilderbüchern‘, ‚Fachliche Kenntnisse zu BNE‘ und ‚Kompetenzen zur Arbeit mit Bilderbüchern zur BNE‘ über die Angaben in OFB1 und OFB2 ermittelt (Ergebnisse siehe Abbildung 65 und Tabelle 60). Die durchwegs signifikanten Zunahmen in den Einschätzungen der Fachkräfte können in erster Annäherung als Zugewinn aufgrund der Teilnahme an der Fortbildung und der dabei erfolgten fachlichen, methodisch-didaktischen und persönlichen Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten angesehen werden. Obwohl die Teilnehmenden durchschnittlich betrachtet schon im Pretest Werte nahe des Durchschnitts der Werteskala (rechnerisch:  $M=3.0$ ) angegeben hatten, was es für weitere Steigerungen nicht ‚so einfach‘ macht als bei anfänglich geringeren Einschätzungen, konnten in allen drei Aspekten die markanten Zuwächse festgestellt werden. Für das Item zur Erweiterung der Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern unter BNE-Gesichtspunkten (OFB2\_Item E4), welches zu Beginn der Fortbildung noch nicht gestellt werden konnte, ergab sich sogar ein Höchstwert von  $M=4.3$  (mit  $SD: 0.7$ ;  $MIN: 2$ ;  $MAX: 5$ ;  $N=65$ ). Jeweils 47 % der Teilnehmenden (zusammen  $n=58$ ) gaben hierzu eine *überwiegende* oder *vollständige* Zustimmung an. Von den verbleibenden sieben Fachkräften gaben sechs (9 %) eine *mittlere* Ausprägung an. Damit weist auch dieser Wert in die gleiche Richtung der Kompetenzzunahmen im Zuge der Fortbildung.

Allerdings sind aus methodologischer Sicht Einschränkungen in der Interpretation dieser signifikanten Zuwächse anzubringen. Wie bei der Designbeschreibung der Praktikabilitätsstudie dargelegt, verbietet sich aus methodologischen Gründen eine direkte, kausale Attribution der Effekte auf die Fortbildung selbst, im Ganzen oder auch in Teilen. Da für solche Folgerungen ein kausal angelegtes, experimentelles Design, z. B. mit einer Kontrollgruppe oder einer alternativen Versuchsgruppe (mit z. B. einem anderen Zuschnitt der Fortbildungsinhalte) notwendig wäre (Hussy et al., 2013, S. 143), werden die ermittelten signifikanten Steigerungen hier im Sinne des explorativen Ansatzes als Hinweise anzunehmender positiver Effekte der Fortbildung gewertet, die mittels künftiger Forschung genauer überprüft werden müssen. Denn kritisch betrachtet bietet das gewählte Design keinen sicheren Ausschluss alternativer Erklärungen der Kompetenzsteigerungen. Dies wurde im Vorfeld der explorativ angelegten Studie auch so begründet, da nicht die Veränderungsmessung im Zentrum der Untersuchung stand, sondern die Entwicklung und Optimierung des ABVs (siehe Kapitel 7.2; Döring & Bortz, 2016, S. 192). Die Teilnehmenden könnten sich allein aufgrund der Tatsache, an einer aufwändigen Fortbildung (zudem unter erschwerten Rahmenbedingungen) mitgearbeitet zu haben, quasi selbst mit den Kompetenzzuwächsen belohnen (Selbstbestärkung nach Bandura; siehe Stalder, 1985, S. 242 ff.) und so eine potenzielle Dissonanzreduktion im Sinne der Theorie von Festinger (siehe Fischer, Asal & Krueger, 2014, S. 16 ff.) erreichen, z. B. als Selbstverbalisation: ‚Der Aufwand hat sich doch gelohnt‘. Auch Placeboeffekte, also allein schon die Tatsache der Mitarbeit an einer Forschungsstudie, weitere Erwartungseffekte (eine Fortbildung muss zu Steigerungen führen) und Sympathieeffekte (Bestätigung der Zuwächse als Dank für die kostenlose Fortbildung) könnten die Ergebnisse künstlich ‚nach oben treiben‘. Diese Argumenta-

tion könnte durch weitere „Störfaktoren“ (Schnell, Hill & Esser, 2018, S. 190), für die das vor-experimentelle Design anfällig ist, fortgeführt werden (z. B. zwischenzeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse der Fachkräfte, Akquieszenz-Effekte, Sensitivierung durch den Pretest; ebd., S. 190-196; siehe auch Dieckmann, 2014, S. 336). Diese Überlegungen untermauern die bereits dargelegte Strategie, weitere Außenkriterien zu definieren, die einen möglichen Kompetenzzuwachs erhärten können.

Zur Unterstützung für die Argumentation, wonach die Fortbildung durchaus Effekte in der angegebenen Richtung erzielen könnte, sind folgende Forschungsbefunde aufschlussreich: Die Studie von Fukkink & Lont (2007) ermittelte stärkere Effekte bei Erwerb von Wissen und Einstellungen im Vergleich zu konkreten Fertigkeiten. Sie vermuteten, dass es mehr Zeit zur Festigung der Fertigkeiten benötigen könnte, was z.T. durch kurzfristiger angelegte Studien nicht ausreichend erfasst würde (ebd., S. 306). Aufschlussreich sind an dieser Stelle die Ergebnisse der Meta-Analyse zu qualitätssteigernden Fortbildungseffekten von Egert (2014). Sie konnte aufzeigen, dass in einem zur Praktikabilitätsstudie affinen Fortbildungsbereich, nämlich zu Sprach- und Literacykompetenzen, neben der Trainingsintensität und methodischen Faktoren auch der Fortbildungsumfang eine starke Wirkung hatte: „Besonders effektiv erwiesen sich Weiterbildungen mit einem Umfang von 15 bis 30 Stunden und einer Kombination aus Workshops und mehreren Kurseinheiten“ (ebd., 2014, o. S.). Betrachtet man die ähnlichen Gestaltungsmerkmale der Praktikabilitätsstudie (Blended Learning mit Online-Angebot und Workshop-Anteil in der Tandem-Bearbeitung), würde auch dies für ein Wirkungspotenzial der Fortbildung sprechen. Unterstützt wird diese Argumentation auch durch den Faktor der Teilnahmemotivation, welche in dieser Studie einen sehr hohen Wert aufwies (OFB1\_Item D5.2:  $M=4.5$ ;  $SD=0.6$ ; siehe Tabelle 46).

Unter Bezug auf eine gründliche Rezeption der wirkungsbezogenen Fortbildungsforschung resümiert Lipowski: „Eine höhere Motivation dürfte auch zu einer engagierten Nutzung der Fortbildungsangebote beitragen, die sich in einigen Studien als eine bedeutsame Moderatorvariable für die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen erwies“ (2010, S. 65). Zudem wäre es in umgekehrter Perspektive schwer zu erklären, warum die Teilnehmenden aus dem ausgearbeiteten Angebot des neu entwickelten ABVs und den BNE-spezifisierten didaktischen Modulen keine Lernprozesse und Weiterentwicklungen vollziehen sollten.

Zusammenfassend ist daher der Forschungsfrage Fo\_C2.3.1 unter Vorbehalt und mit gebotener methodologischer Vorsicht, d.h. tentativ zuzustimmen, wonach eine Intensivierung der Kenntnisse und Fähigkeiten mit der durchlaufenen Fortbildung in Verbindung steht. Da BNE-spezifische Einstellungen nicht im Pre-Post-Vergleich erhoben wurden (Fo\_C2.3.2), kann hieraus kein ‚Effekt‘ abgeleitet werden. Allerdings gab ein größerer Teil der pädagogischen Fachkräfte im OFB2\_Item F1.2 bis F1.4 eine Veränderung in Richtung (noch) höherer Sensibilität für Themen der Nachhaltigkeit und ihrer Beachtung im Alltag der KiTa an (siehe Abbildung 66). Die Interpretationen der nur durchschnittlichen oder darunter liegenden Angaben in diesen Items bedürfte einer weitergehenden Untersuchung. Wenn z. B. eine Fachkraft bereits vorher hoch sensibilisiert für Nachhaltigkeitsfragen war, ließe sich aufgrund eines Ceiling- oder Deckeneffekts (Döring & Bortz, 2016, S. 738) kaum noch eine Steigerung ermitteln.

Exemplarische Rückmeldungen zum Ende der Fortbildung sollen auf die tentativ angenommene Wirkung der Fortbildung auf einen größeren Teil der Fachkräfte – ohne Beweiskraft, aber das Spektrum der Anregungen illustrierend – aufzeigen:

*„Insgesamt bin ich sehr beeindruckt von den Inhalten der Fortbildung. Sie bedeutet eine echte Horizonterweiterung. Davor war mir nicht klar was BNE oder auch nur Nachhaltigkeit für Dimensionen beinhaltet. Persönlich habe ich also großen Nutzen aus der Fortbildung getragen. Die Bilderbuchanalyse finde ich interessant. [...]“* (◇DRFT6Lα).

*„Zuerst einmal vielen lieben Dank, dass Sie uns als Kita ermöglicht haben, uns mit dem Thema BNE im Kindergartenalltag zu befassen und vor allem auch noch etwas Neues dazu zu lernen. Es war eine interessante Erfahrung für mich in die Thematik einzutauchen (Die Begrifflichkeit BNE kannte ich vorher nicht) auch wenn ich mich privat sehr mit dem Thema Nachhaltigkeit auseinandersetzte. Ich fand es sehr hilfreich das komplexe Thema als Tandem zu bearbeiten, das halb nicht nur zum Austausch sondern auch der gegenseitigen Motivation :) Herzlichen Dank auch für die vielen und detailreichen Informationen, Unterlagen und die tollen Bilderbücher für unsere Kinder! Es war alles sehr durchdacht und es hat auch nichts gefehlt...ich freue mich darauf das Thema BNE weiter in unserer Einrichtung durchzuführen, ganz liebe Grüße!“* (◇BJSTOWα).

*„Ich bin froh mitgemacht zu haben. ich habe durch euch gelernt wie man ein Feigenblatt erkennen Kann.“* (◇IAMG3Wα).

*„Obwohl wir uns im pädagogische Alltag schon intensiv mit dem Thema BNE beschäftigen hat uns die Fortbildung weitere wertvolle Anstöße gegeben. Wir möchten uns herzlich bei Ihnen für das gut ausgearbeitete Fortbildungsangebot bedanken.“* (◇JRHG1Hα).

*„Vielen Dank für diese tolle, wenn auch sehr zeitintensive, Fortbildung. Wir haben die Fortbildung im gesamten Team gemacht und diese "Basis" wird uns in unserer pädagogischen Arbeit und im Blick auf BNE nachhaltig unterstützen. [...] Auch der Blick weg vom "Frontal Teaching" war in unserem Team eine große Diskussion und wir konnten eine Grundlage schaffen, in Richtung Philosophieren mit Kindern und SST“* (◇MOGNOWα).

*„Als Gruppenleitung einer Outdoorgruppe an unserer Einrichtung ist das Thema BNE ist schon seit Jahren wesentlicher Bestandteil meiner Arbeit. Trotzdem habe ich viele neue und interessante Inputs bekommen, die ich künftig gerne umsetzen werde.“* (◇MUFMOHα).

## **10 Konsequenzen für die Fachkräfteausbildung und Perspektiven der zukünftigen Forschung**

Im Zuge der vorangegangenen Diskussion der Ergebnisse und Methoden der Praktikabilitätsstudie wurden verschiedene Optimierungsmöglichkeiten entwickelt. Dabei zeigte sich, dass das Verfahren des ABVs der Beta-Version in der Überführung zur Gamma-Version keinen grundlegenden Umbau bzw. ein ganz ‚neues Gesicht‘ benötigt, sondern aufgrund der positiven Ergebnisse der Praktikabilitätsbestimmung über ergänzende und erläuternde Zusätze eine Optimierung erfahren kann. Hinsichtlich der Themenbestimmung wird die Obergrenze von vier Nennungen der dominanten Themen einbezogen. Im Verfahren des ABVs (Gamma-

Version) werden die beschriebenen Erläuterungen und Anpassungen integriert. Anvisiert ist ein erläuternder Kommentar zur Durchführung des ABVs der Gamma-Version, worin die in Kapitel 9 dargelegten Hinweise einbezogen werden, wie z. B. weitere Durchführungsbeispiele des ABVs für Bilderbücher (BNE-empfehlenswerte und auch nicht-empfehlenswerte) oder vertiefende Erläuterungen für das Verständnis und die Zuordnung der BNE-Kriterien. Beim Analyse- und Beurteilungsbogen werden nach Zusammenschau der gewonnenen Optimierungsideen nur geringe Adaptionen erforderlich sein (sofern nicht die Entscheidung für eine fünfstufige Likert-Skala fällt), insbesondere der Einschub der ‚Diskursfälle‘ bei Schritt 4. Der Bogen wird mit dem Hinweis versehen, dass für seine Anwendung die Erläuterungen zum Verfahren, wie Feigenblatt, Knock-out-Kriterien und Leuchtturm-Gründe gründlich anhand des neuen Manuals rezipiert werden müssen und ein – idealerweise kooperatives – Einüben in das Verfahren wichtige Voraussetzungen einer erfolgreichen Anwendung sind. Damit wird das ABV in der Gamma-Version, versehen mit einem eigenständigen Manual zur BNE-bezogenen Bilderbuchbeurteilung, aus dem Fortbildungsmanuskript herausgelöst und wird einen auf diesen Inhalt fokussierten, wesentlich reduzierteren Umfang einnehmen.

In gleicher Weise können die BNE-spezifizierten didaktischen Module SST und PmK einen unabhängigen Zuschnitt (Manual mit Beispielen, Erläuterungen, Umsetzungshinweisen) erhalten. So bleibt es im Ermessen der interessierten Fachkräfte bzw. der Fortbildungsplanung der KiTa-Leitung, welchem Baustein aus der thematisch umfangreichen Fortbildung dieser Studie sie sich genauer widmen wollen. Der Idee eines kompetenzbezogenen Mixed-Teams folgend kann jede Fachkraft somit ihre Interessen und Kompetenzprofile in das Team einbringen. Damit ist der letzte Schritt der Praktikabilitätsstudie, die anvisierte Optimierung, abgeschlossen. Auf einige Verbesserungsmöglichkeiten im Zuge von Fortbildungen wurde bereits hingewiesen. Dieser Aspekt wird im folgenden Abschnitt im Kontext weiterführender Überlegungen zu Fortbildungsformaten ausgeführt.

## **10.1 Folgerungen für die Aus- und Fortbildung von frühpädagogischen Fachkräften**

Für die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte in den Kitas wurden in dieser Studie eine Vielzahl von Themen aufgezeigt, die im Sinne einer Stärkung von BNE in den Tageseinrichtungen als wichtig eingestuft werden können.

Dabei ist es wichtig, die empirische Fortbildungsforschung – wie zunehmend für die Lehrkräftefortbildungen gefordert – auch im Bereich der Elementarpädagogik zu intensivieren. Das Angebots-Nutzungsmodell der Wirksamkeit von Fortbildungen, welches insbesondere auch nach der Nutzung und Integration der Fortbildungsinhalte fragt (Lipowsky, 2010, S. 63), böte hierzu ein Kompetenz- bzw. Outcome-orientiertes Rahmenmodell.

Als Fortbildungsinhalte können allein aus dieser Studie etliche Themen herausgestellt werden, die für die Weiterentwicklung der BNE im Elementarbereich Chancen bieten würden: Die Grundlagen zur BNE mit dem Fokus Elementarbereich und zur narratoästhetischen Bilderbuchanalyse inkl. der Nutzung von Beurteilungskriterien, die Fokussierung auf die BNE-bezogene Bilderbuchanalyse, z. B. mittels der Gamma-Version des ABV, die Anwendung didaktischer Module (SST, PmK) im Kontext von Bilderbüchern ebenso wie im Zusammenhang ande-



rer Medien und Praxissituationen (z. B. naturwissenschaftliche Angebote mit BNE-Bezug sensu Hopf, 2012; PmK zu selbstgewählten, nachhaltigkeitsaffinen Themen, auch ohne Bilderbuchbezug). Nicht zuletzt ist die intensivere Befassung mit ausgewählten Bilderbüchern, wie im (Empfehlungs-)Katalog für BNE-Bilderbücher dargestellt und ergänzt um die Erweiterungen der komparativen Analyse (Anhang M) und den Neuerscheinungen nach 2018 (Anhang U), ein gewinnbringendes Fortbildungsthema.

Ein weiterer Aspekt ist die Ausweitung der professionellen Recherchekompetenz zu nachhaltigkeitsbezogenen Bilderbüchern, z. B. zu den NomDJLitP, zu einschlägigen Fachzeitschriften der KJLit (wie in Anhang C) und zu hochwertigen Websites wie KinderundJugendmedien.de, um die beschriebenen Begrenzungen bei der Suche nach geeigneten Bilderbüchern aufzuheben. Diese Restriktionen wurden auch in der Forschungsarbeit von Dichtl (2017, S. 155) festgestellt.<sup>203</sup>

Die Praktikabilitätsstudie lieferte neue Daten zu der pädagogisch-didaktischen Funktionszuweisung von Bilderbüchern, bezogen auf BNE-Bilderbücher. Die Heterogenität der Einschätzungen in den beiden polaren Fragen (OFB2\_D2: Ästhetisch-literarisches Erleben vs. Pädagogisch geprägter Einsatz und OFB2\_D3: Informieren und Zeigen vs. Appellieren und Solidarisieren) verweist auf die Wichtigkeit des fachlich reflektierten Diskurses zu diesen grundsätzlichen Fragen der Bilderbuch-Funktionalisierung bzw. -verortung. Einer Vereinseitigung bzw. dem Verzwecken von Bilderbüchern, z. B. als ausschließlich „intentionale [KJLit]“ (Lange, 2010, S. 646) soll angesichts der vielschichtigen, auch jenseits von BNE bestehenden Entwicklungspotenziale und auch kunstpädagogischen Aufgaben der KiTas hierbei nicht das Wort geredet werden.

Durand, Hopf und Nunnenmacher (2013, S. 170 f.) haben die Professionalisierungschancen von Tandem-Reflexionen unter Verwendung des Video-Stimulated-Recalls in ihrer empirischen Studie aufgezeigt. Auch im Zuge der SST und PmK-Einübung in der Praktikabilitätsstudie wurde die hohe Relevanz und Akzeptanz der Reflexionsmethode des Video-Stimulated-Recalls deutlich. Dies könnte zukünftig noch stärker für Fortbildungen (und Forschung) verwendet werden, insbesondere wenn die deutsche Fassung der SSTEWS-Skala (zur Erfassung der Interaktions- und Kommunikationsqualität von Siraj, Kingston & Melhuish; 2015) dazu verfügbar ist (Anders & Wieduwilt, 2018). Sie bietet ein (bilder-)buchbezogenes Item und erfasst Outcomes der sozial-emotionalen Entwicklung (Subskala 1 und 2) und der kognitiven Entwicklung (Subskala 3 bis 5) in Zusammenhang mit der pädagogischen Interaktionsqualität.<sup>204</sup>

---

<sup>203</sup> Bezüglich der interpretativen Unsicherheit der *sonstigen* genutzten Recherchequellen im Ergebnis des OFB1\_Item B7.10 (Andere) ist der Forschungsbefund von Dichtl aufschlussreich, da ihr Fragebogen hierfür eine Zusatzfrage integriert hatte: „53 % nutzen das Internet als Informationsquelle über Bilderbücher. Die Angaben aus dem offenen Antwortformat belegen analog zu den Ergebnissen der qualitativen Einzelfallstudie, dass hauptsächlich marktführende Suchmaschinen und große E-Commerce-Verlagshäuser genutzt werden, um sich über geeignete Bilderbücher zu informieren. Hier muss davon ausgegangen werden, dass Empfehlungen und Rezensionen kaum literatur- oder kunstdidaktische Kenntnisse berücksichtigen und auf subjektiven Einschätzungen ohne professionelle Perspektive auf den Gegenstand beruhen“ (ebd., S. 155).

<sup>204</sup> Als Beispiel Item 10 der Subskala 4: „Encouraging sustained thinking through storytelling, sharing books, singing, and rhymes“ (S. 30).

Wie König und Friederich aufgezeigt haben (2015, S. 12), weisen „spezielle kompetenzorientierte Trainingsprogramme auf einen deutlichen Effekt der Weiterbildung auf die Interaktionsqualität von Fachkräften [hin]“, was die Bedeutsamkeit fokussierter Fortbildungen unterstreicht. Auch Fukkink und Lont betonen die Wirksamkeit und Relevanz berufsbezogener Fortbildungen („vocational training for caregivers“ [...] “Training seems to matter. Taken together, the current empirical evidence demonstrates that specialized training improves the pedagogical competencies of caregivers in childcare, including their professional attitude, knowledge, and skills” (Fukkink & Lont, 2007, S. 305).

Im Verlauf der Arbeit an dieser Studie sind zwischenzeitlich neue Publikationen zu BNE-Konzepten für die KiTa erschienen, z. B. vom *Haus der kleinen Forscher* oder die Hefte der Praxisbände „Zukunft leben – Welt gestalten“ (siehe Fortbildungsmanuskript Modul 2). Auch die ausdifferenzierten Konzepte zum „Globalen Lernen in der Kita, die Fair-Trade-Kita“ (Eichner, 2018, S. 22), in deren Kontext auch BNE-relevante Bilderbücher eingesetzt und empfohlen wurden (Ehmann, 2018, S. 24-25), sind für die Fachkräfte sehr relevant. Das Website-Angebot für elementarpädagogische Fachkräfte des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums Reutlingen (EPIZ)<sup>205</sup> ist von hoher Relevanz und bietet Informationen zum „Projekt KITA.weltbewusst.2030“ (ebd.).

Für die Fachkräfte muss das Angebot BNE-spezifischer Fachliteratur weiter ausgebaut werden. Das Bewusstsein für die Thematik ist derzeit noch nicht in der Breite der scientific community im Elementarbereich verankert, wie exemplarisch die Analyse von zwei neueren, umfangreichen Nachschlagewerken für Erzieher:innen und Frühpädagog:innen zeigt: Im *Praxishandbuch Kindergarten* von Petermann und Wiedebusch (2017) findet sich kein Eintrag zu BNE (sehr wohl aber z. B. zur „Förderung sprachlicher Bildung und Literacy“; S. 217), und *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita* von Roos und Roux (2020) verzeichnet auch keinen BNE-Eintrag. Eine äquivalente Lage zeigte sich in der Durchsicht der Schulbücher für Erzieher:innen in Baden-Württemberg.

Auf den Bedarf an ausdifferenzierten Empfehlungskatalogen verweist folgende Anfrage einer Fortbildungsteilnehmerin:

*„Hallo Herr Fuchs, im vergangenen Winter hatte ich an der Studie zu BNE teilgenommen. Daraus sollte eine Literaturliste mit entsprechender Literatur für Kinder zusammengestellt werden. Nun meine Frage: Ist diese bereits erhältlich? Ich bin sehr neugierig darauf, da ich für die Kita-Bibliothek Bücher zum Thema uMwelt und Nachhaltigkeit beschaffen möchte. Herzliche Grüße aus Freiburg, N.N. aus der Kita „N.N.“ (E-Mail-Kopie vom 14.10.2021)*

---

<sup>205</sup> „Das EPIZ in Reutlingen ist ein Haus des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung, unter dessen Dach viele verschiedene Projekte zusammenarbeiten“ (<https://www.epiz.de/de/> [Zugriff am 27.06.2022])

Auf die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit den Neuentwicklungen im Bilderbuchsektor und den zeitgenössischen, polyvalent-ästhetischen und vielgestaltigen narrativen Ausdrucksformen seit etwa der 1990er Jahre wurde bereits hingewiesen. Auf diesem Weg können die Fachkräfte in die Reflexion ihrer präferierten Bilderbuchrealisierungen und zur Hinterfragung ihrer Vorannahmen zur Rezeptionskompetenz jüngerer Kinder (Lieber & Flügel, 2009) gelangen und für die Kindergruppe perspektivisch ein erweitertes Angebot arrangieren.

Ein weiteres Steuerungsmoment zur Stärkung der BNE in den KiTas eröffnet sich im Kontext der Sprachförderung, worauf Wanning (2013) aus Sicht der Kulturökologie aufmerksam machte. Wanning wies mit Blick auf den (oft tradierten) Bücherkanon der Schule darauf hin, auch die inhaltliche Zusammenstellung stärker zu überdenken, d.h. dezidiert das Buchangebot mit nachhaltigkeitsbezogenen Werken anzureichern, eine Forderung, die sich direkt auf das Bilderbuchangebot der KiTa übertragen lässt.

## **10.2 Qualifizierungsbausteine für die Lehrkräfte an den Ausbildungsstätten des pädagogischen Fachpersonals und strukturelle Ansätze zur Implementierung der BNE**

Für die Lehrkräfte als Auszubildende der elementarpädagogischen Fachkräfte resultiert analog zu den benannten Aus- und Weiterbildungsaufgaben eine entsprechende Implementierung dieser Themen und Kompetenzen in deren Aus- und Weiterbildung, verbunden mit dem dazugehörigen (fach-)didaktischen Knowhow. Mit BNE als Querschnittsthema im Lehrplan (Baden-Württemberg) ist es deren Aufgabe, in verschiedenen Fächern und Handlungsfeldern auf Nachhaltigkeitsthemen einzugehen und aufgrund des Spezifikums ihrer pädagogisch-didaktischen Doppelfunktion (Schüler:innen werden zugleich pädagogische Fachkräfte für die KiTa-Kinder) sowohl auf die BNE-bezogene Kompetenzentwicklung bei den Auszubildenden hinzuwirken als auch deren Kompetenzen zur nachhaltigkeitsbewussten Arbeit in der KiTa auszubilden (de facto eine Meta-BNE-Perspektive). Auf die Problematik der weitgehend beschränkten Verortung in den Vorbemerkungen des Lehrplans, d.h. die Frage der Sicherstellung der unterrichtlichen Integration von BNE sei an dieser Stelle erinnert.

Für die Lehrkräfte, die bereits im Berufsfeld sind, bedarf es spezifischer Fortbildungen zu den hier untersuchten Inhalten zu nachhaltigkeitsrelevanten Bilderbüchern und den didaktischen Ansätzen. Darüber hinaus müssten Grundlagen der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse und die didaktischen Module auch als Qualifizierungsbausteine in die Lehrkräfteausbildung implementiert werden.

In ihrer Untersuchung zum Bekanntheitsgrad des Bildungskonzepts von BNE stellte Ringel fest, dass trotz der Öffentlichkeitsarbeit im Zuge der UN Dekade BNE bei einer Befragung von 186 Lehramtsstudierenden verschiedener Fächer der Universität Hildesheim etwa 58 % angaben „bisher nur wenige Kenntnisse im Bereich BNE zu haben“ (Ringel, 2016, S. 59), rund 12 % gaben sogar an, „gar keine Kenntnisse in diesem Themenfeld zu haben“ (ebd., S. 59). Es zeigte sich deutlich, dass es vielen Studierenden schwerfiel, die Begriffe Nachhaltigkeit und BNE voneinander abzugrenzen (was sich auch bei einem kleineren Teil in dieser Studie zeigte; siehe Kapitel 8.1.5). Zudem wurde BNE „nur von wenigen Studierenden als ein kompetenzorientier-

tes Bildungskonzept verstanden“ (ebd., S. 64), was sich in dieser Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte nur teilweise widerspiegelt.

In einer umfassenden Dokumentenanalyse haben Holst und Singer-Brodowski im nationalen „Monitoring BNE an der Freien Universität Berlin in den Jahren 2017, 2018 und 2019 insgesamt 879 Dokumente ausgewertet“ (2020, S. 2), wie z. B. Schulgesetze, Ausbildungsordnungen oder Berufsbildpositionen, um die strukturelle Einbettung von BNE in der beruflichen Bildung, welche als Teil des Nationalen Aktionsplans der Agenda 30 gefordert wurde, zu überprüfen. Auf der Ebene der in ihrer Steuerungsfunktion bedeutsamen Schulgesetze „verbleibt ein großer Anteil der Bundesländer bislang ohne explizite Positionierung zu BNE in diesen wichtigen Rahmendokumenten“ (Holst & Singer-Brodowski, 2020, S. 13). Für Baden-Württemberg ergab die Analyse des Landesschulgesetzes, dass „BNE, Nachhaltigkeit oder nachhaltige Entwicklung [...] nicht explizit benannt [wurden]“ (ebd., S. 4). „Auch in den Ausbildungsordnungen wird Nachhaltigkeit [...] zwar punktuell berufsspezifisch aufgenommen, eine umfassende Verankerung von Nachhaltigkeit, BNE oder verwandten Konzepten ist jedoch bislang nicht festzustellen“. So ist selbst im Jahr 2020 zusammenfassend „hinsichtlich der Übertragung des zukunftsorientierten Diskurses über Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung in die formalen Strukturen des Bildungsbereiches mit Blick auf das anlaufende UNESCO BNE-Programm ‚ESD for 2030‘ weiterhin großer Handlungsbedarf festzustellen“ (Holst & Singer-Brodowski, 2020, S. 13).

Weitere Details und Methoden zu neueren Forschungsansätzen und Befunden zur Stärkung und strukturellen Einbindung der BNE in der Lehrkräftebildung können hier aus Platzgründen nicht weiter vertieft werden. Zu fachlichen Perspektiven, Projekten und Forschungsergebnissen sei auf die neuere Publikation von Keil, Kuckuck und Faßbender (2020) verwiesen.

### **10.3 Weiterführung der Nutzbarmachung von Bilderbüchern in der Grundschule und weiteren Handlungskontexten**

Für etliche im Empfehlungskatalog einbezogene Bilderbücher, insbesondere jene für das Alter von 5 bis 6 Jahren, kann von einer inhaltlichen Weiterführung in der Grundschule ausgegangen werden (Hering, 2018). Darüber hinaus wurde bei den Recherchen zum BNE-Empfehlungskatalog in den Rezensionsorganen und -medien eine Fülle von Titeln gesichert, die beginnend mit dem Grundschulalter sich mit Nachhaltigkeitsfragen befassen. Eine Erforschung für diese Altersgruppe stellt ein eigenständiges Forschungsvorhaben dar. Grundlegende Arbeiten dazu finden sich in etlichen der bereits zitierten Titel, z. B. Lieber, Jahn und Danner (2009), Knopf und Abraham (2014) und Scherer, Volz und Wiprächtiger-Geppert (2014). In der Zeitschrift *Eselsohr* wies Helene Kilb auf „nachhaltige Bücher für Grundschul Kinder“ (2020, S. 21) hin: „Wer die Welt verbessern will, kann im Kleinen anfangen – oder auch als Kleine(r): Diese Bücher rund um die Themen Umwelt und Klimaschutz sind ideal für Kinder im Grundschulalter“ (ebd., S. 21).

Auch eine Nutzbarmachung von Bilderbüchern in weiteren Handlungskontexten ist ein wichtiges Feld innovativer Möglichkeiten zur Stärkung der BNE im Bildungsbereich. Aus dem Forschungskontext der Praktikabilitätsstudie kamen bereits im Mai 2021 Anfragen für eine interkulturell nutzbare Liste von BNE-bezogenen Bilderbüchern, die z. B. für die Elternarbeit mit

Migrationsfamilien genutzt werden können, d.h. Bilderbücher mit geringeren sprachlichen Anforderungen oder auch textlose Bilderbücher zur sprachlich niederschweligen Vermittlung BNE-relevanter Inhalte. Kinder können über textfreie oder textreduzierte Bilderbücher zur BNE mit ihren Eltern ins (muttersprachliche) Gespräch kommen. Beide Seiten können so mehr über das Thema erfahren bzw. einen ersten Zugang finden. Die kommunalen Vertreter des Bereichs Kindertageseinrichtungen bekundeten an solchen Empfehlungslisten großes Interesse, d.h. der Bedarf hierzu ist gegeben. Für den integrativen Deutschunterricht haben Antje Sinemus und Krystyna Strozyk exemplarisch am Bilderbuch *Steinsuppe* (Vaugelade, 2000) aufgezeigt, mit welchen didaktischen Möglichkeiten ein bilderbuchbasierter Unterricht bei Kindern „mit unterschiedlichen Sprachbiografien“ (ebd., S. 49) realisiert werden kann, hier allerdings bezogen auf die Sprachförderung und Literacy.

#### **10.4 Desiderata und weiterführende Forschungsfragen**

Im Überblick werden nachfolgend einige Forschungsfragen skizziert, die als Desiderata benannt oder als weiterführende Perspektiven der künftigen Forschung im Themenfeld Bilderbücher zur BNE als wichtig erachtet werden.

##### **Rezeptions- und Imaginationsforschung / Entwicklungspsychologische Desiderata**

Nach Volz (2014, S. 27) liegen zur Bilderbuchrezeption im Kindergartenalter zwischenzeitlich zwar einige Forschungsbefunde vor, allerdings war bislang in der spät einsetzenden und zögerlich vorangekommenen fröhlpädagogischen Bilderbuchforschung „der Forschungsschwerpunkt dabei auf der Analyse der Bilderbuchvermittlung im familiären Kontext“ (Volz, 2014, S. 27) gerichtet. Die Übertragbarkeit auf die Situation der diaBBB mit einer Kleingruppe in der KiTa ist dabei nur partiell möglich. Bereits die dokumentierten Sequenzen der Fachkräfte aus den BBBen in Modul 7 der Fortbildung (siehe Anhang T) zeigen deutlich die hohe Komplexität und Dynamik des Dialoges aufgrund der Vielschichtigkeit der eingebrachten Perspektiven, Fragen und Narrationsimpulse der jeweiligen Kinder, die sich wesentlich sperriger gegenüber eine Analyse ausnehmen als die fokussierten, in offenkundiger Reziprozität sich vollziehenden Dialoge in den (häuslichen) Zweierkonstellationen

Mittels ethnografischer Feldforschung an einer Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz untersuchte Amélie Montfort den „Rezeptionsprozess von Bilderbüchern mit Hilfe einer Kopfkamera“ (2016, S. 147). Damit kann genauer herausgefunden werden, welche Bildelemente das Kind auf der Buchdoppelseite tatsächlich in den Blick nimmt, wie lange es darauf verweilt und inwiefern das Blickverhalten und die Bildausschnittswahl mit dem begleitenden Erzählen des Kindes zum Buch korrespondiert. Montfort platzierte dazu bei den teilnehmenden Grundschulkindern eine präzise justierte Kamera über ein bequemes Trageband am Kopf, ergänzt wurde die Datenerfassung durch eine zweite Raumkamera, welche die Totale aufzeichnete. Mittels „Split-Screen“-Analysen konnten der „primäre Rezeptionsprozess“ des Kindes“ und der „sekundäre Rezeptionsprozess“ der Forschenden verglichen werden (Montfort, 2016, S. 166). In der Studie von Montfort wurde zunächst die Erzählung der Kinder selbst, was sie jeweils auf dem Bild sehen und was sie dazu erzählen möchten, in den Blick genommen (ebd., S. 150 f.). Eine wichtige Erweiterung für die BNE-bezogene Arbeit in den KiTas mittels

diaBBB wäre auch die parallele Miterfassung des Dialoges, um Einblicke zu bekommen, wie bzw. wohin die Blicke der Kinder gehen, wenn die Fachkraft bestimmte Passagen vorliest bzw. erzählt oder z. B. Vergleichsimpulse setzt. Auch die Argumentation der Kinder im SST- oder PmK-geprägten Dialog könnte bezogen werden auf bildreferentielle Bewegungen: Auf welche Bildteile bezieht sich das Argument oder die Idee des Kindes, worauf ruht der Blick bei der Entfaltung eines nachhaltigkeitsbezogenen Gedankens? Montfort resümiert zu ihrer Methode: „Sie ist also noch weit davon entfernt, die vielsinnliche Wahrnehmung des Rezeptionsprozesses in seiner ganzen Komplexität festzuhalten, geschweige denn, den Verarbeitungsprozess nachvollziehbar zu machen“ (ebd., S. 166). Dennoch: „Das Bild der Kopfkamera erlaubt eine Annäherung an die subjektive Perspektive des Kindes“ (ebd., S. 166). „Dasselbe Bilderbuch wird von verschiedenen Kindern zu unterschiedlichen Narrationen verarbeitet. Die Selektion der Elemente und deren Reihenfolge bei der Rezeption führen zur Konstruktion einer individuellen Ad hoc-Narration“ (ebd., S. 165). Mit Blick auf die Erweiterung der Forschung ins Grundschulalter ist interessant, dass „trotz ausreichender Lesekompetenz z. T. nur die Bilder rezipiert [wurden]. Die Kinder, die nur die Bilder ansehen, scheinen kein Bedürfnis zu verspüren, weitere Informationen aus einzelnen Wörtern, Titeln oder Sätzen zu erschließen, obwohl sie theoretisch dazu imstande wären“ (ebd., S. 165).

Während sich die Bilderbuchrezeptionsforschung hinsichtlich der Bildinteressen und -präferenzen im letzten Jahrzehnt ausdifferenzieren konnte, steht nach Uhlig (2016) die „Imaginationsforschung [...] noch weitgehend am Anfang“ (S. 85). Es wäre auch für das Themenfeld der nachhaltigkeitsbezogenen Bilderbuchrezeption – mit oder ohne die begleitende Fachkraft – von hoher Relevanz, mehr über die Entwicklung der Vorstellungsfähigkeiten von jüngeren Kindern zu erfahren. Bildkonzepte sind „Mentale Konzepte. [...] sie bilden den Background für die Erklärungs- und Handlungsmodelle, denen ein Individuum folgt. [...]. Sie bewirken bestimmte Weisen des Betrachtens, Nachdenkens, Glaubens, Handhabens, Agierens Kommunizierens und Verstehens“ (ebd., S. 85). Auch der „Aufbau und die Funktionsweise visueller Gedächtnisspuren sowie die Korrespondenzen zwischen den imaginativen, rezeptiven, produktiven sowie akustischen, narrativen, performativen Weisen des kindlichen Weltzugangs“ würden bei der Intensivierung dieses Forschungsgebietes stärker in den Blick kommen und mittelfristig didaktische Optimierungen, z. B. bei der Umsetzung von SST oder PmK in der Bilderbuchbetrachtung eröffnen (ebd., S. 85). Wenn die pädagogischen Fachkräfte vertieften Einblick in „die Art und Weise, wie die Bildseite eines Bilderbuches erschlossen wird, wie man sich den Fortgang einer Geschichte bildhaft vorstellt [*sic*], könnten sie ihr Dialogverhalten danach ausrichten und den potenziellen Ertrag des Dialoges erhöhen“ (ebd., S. 85).

Bei der Diskussion zum Verständnis des Kindes für größere Zeitperspektiven wurde auf die Untersuchungen zur Ontogenese des Zeitverständnisses von Kindes im vorschulischen Alter und den „spärliche Angaben“ (Bischof-Köhler, 2000, S. 5) dazu hingewiesen. Obgleich die Entwicklung des Zeitkonzepts über die Pionierarbeit von Jean Piaget einen Stellenwert in der Entwicklungspsychologie erfahren hatte, müsste sich unter der BNE-Perspektive eine intensivere Erforschung zum Verständnis längerer Zeithorizonte entwickeln. Obwohl in den KiTas tagtäglich auf unterschiedliche Zeitdimensionen rekurriert wird (z. B. Tagesrückbezüge bei Gesprä-

chen mit Kindern zum Vortag oder den Erlebnissen am Wochenende; jahreszeitliche Kontexte über Feste und Feiern wie „Ostern“; historische oder erdgeschichtliche Epochenbezüge bei Themen wie Ritter und Burgen oder Dinosaurier), findet sich dazu keine entsprechende Grundlagenforschung zur Fähigkeit von Kindern im vorschulischen Alter zu ausgedehnten mentalen Zeitreisen. Dies kann zu Unsicherheiten in SST- oder PmK-geprägten Diskursen mit der Kindergruppe führen, wenn z. B. über die Entstehungsbedingungen für aktuelle Problemlagen oder die Weiterentwicklung des Klimawandels in der Zukunftsprojektion diskutiert wird und die Fachkraft nicht weiß, ob oder was die Kinder bezüglich der Zeithorizonte verstehen können oder was hierzu didaktisch hilfreiche Begriffe und mentale Bilder wären.

### **Methodenfragen der quantifizierenden Bilderbuchanalyse**

Die dargelegte Frage nach Methoden zur Bildgehalt-Quantifizierung, wie sie z. B. in einer Ikonometrie konzeptualisiert werden könnte, wird auch in der sog. „Bild-Forschung“ problematisiert: „Für die psychologische Forschung besteht das Desiderat, Fragen der Bildhermeneutik theoretisch und methodisch stärker innerhalb der wissenschaftlichen Psychologie zu vernetzen“ (Billmann-Mahecha & Drexler, 2020, S. 746).

Die gering verfügbaren Vergleichshorizonte bei der Diskussion der Ergebnisse in Teil A dieser Studie verweisen auf den Bedarf quantitativer Studien zu unterschiedlichen Themengebieten und Fragestellungen innerhalb und außerhalb von BNE-Aspekten und unterschiedlicher methodischer Zugangsweisen. Nur so können eigene Forschungsbefunde im Vergleich zu anderen Studien verglichen und eingeordnet werden. Es wäre z. B. hilfreich, Datenbanken für Forschungsberichte zu erstellen, die für verschiedene Rezensionsorgane und -medien (wie in Teil A) eine Übersicht böten, welche Themen mit welchen Methoden und Ergebnissen bereits vorliegen. Auch eine Zusammenstellung thematisch spezialisierter Sammlungen, hier mit Fokus auf die BNE, wäre hilfreich (z. B. an der Forschungsstelle Gießen). Im Themenheft „Kompetenzzentren – Bibliotheken, Sammlungen und Archive“ im 73. Jahrgang von *kj&m* (Heft 1, 2021) fand sich trotz Themenschwerpunkt *Sammlungen* kein Hinweis, dass sich eines der einbezogenen Kompetenzzentren auf nachhaltigkeitsbezogene KJLit spezialisiert hätte.

Eine Kopplung der im Forschungsprozess vom Verfasser erstellten Datenbanken der BNE-bezogenen Primär- und Fachliteratur mit anderen, öffentlich zugänglichen Systemen würde einen Synergieeffekt für künftige Forschungen erbringen.

### **Einbezug Crossmedialer Erweiterungen**

Ein neueres Forschungsterrain mit Nutzungserweiterungen für Bilderbücher eröffnet sich aus den Chancen der Mediatisierung von Gesellschaft und Kindheit. Oetken wies darauf hin, dass sich für Kinder neue Wege der Partizipation eröffnen, wenn Bilderbücher in andere Medienformate transformiert werden, was in den zurückliegenden Jahren zunehmend erfolgt ist: „Der breite Bereich der digitalen Buchmedien bietet nun auch eBooks, Enhanced Books und Bilderbuch-Apps an [...]. Die Rolle des (Bilder-)Buches als Leitmedium wird durch Veränderungen von Rezeptionsgewohnheiten zunehmend in Frage gestellt“ (2017, S. 199). „Im Zuge der Digitalisierung ändern sich die Bedürfnisse von Lesern. Darauf reagieren auch Kinderbuchverlage, indem sie eine Reihe kombinierter Angebote aus Büchern und mobilen Endgeräten wie

Tablets und Smartphones auf den Markt bringen. Mittels *Augmented Reality* (AR) wird ein gedrucktes Buch zum Leben erweckt und somit eine Interaktion zwischen Leser und Text ermöglicht“ (Brodt & Jakobs, 2019, S. 175). Im erweiterten Empfehlungskatalog wurde dies anhand der Tiptoi-Lernsysteme analysiert (Friese & Ebert, 2016: *Entdecke den Regenwald*; Friese & Schargan, 2017: *Entdecke den Zoo*). Brodt und Jakobs resümieren, „dass AR-Technologien eine sinnvolle Bereicherung sein können. [... Allerdings] gibt es bislang kein zufriedenstellendes Angebot an Bilderbüchern, entsprechend bleibt zu hoffen, dass dieses Desiderat künftig geschlossen wird“ (ebd., S. 181). Denn bei der Angebotsentwicklung „greifen Verlage, bedingt durch die hohen Entwicklungskosten und schwierigen Vermarktungsbedingungen, bevorzugt auf Best- und Longseller oder aber auf besonders bekannte Bilderbuchkünstler zurück“ (ebd., S. 201). Eine Recherche des Verfassers zu BNE-relevanten Titeln im Sortiment der tonie®-Box für Kinder (eine digitale, für Kindergartenkinder autonom zu bedienende ‚Hör-Spiel-Spaß‘-Erweiterung) im Dezember 2021 ergab, dass bis dato keine solchen Titel in dieses Format transformiert wurden. Dies unterstreicht die These von Oetken (2017) zu den Auswahlkriterien der Verlage. Perspektivisch wäre wünschenswert, auch das Angebot BNE-relevanter Bilderbücher in crossmediale Erweiterungen einzubeziehen, um eine höhere Breitenwirkung zu entfalten. Dass hierdurch auch neue Zielgruppen angesprochen werden können, haben die Forschungsergebnisse von Ehmig & Seelmann bereits 2014 aufgezeigt:

„ [J]edes dritte Kind in Deutschland bekommt nur selten oder nie vorgelesen. Die Digitalisierung des Lesens, z. B. durch Kinder- und Bilderbuch-Apps, bietet eine Chance, dies zu ändern. Darauf deuten die Ergebnisse der Vorlesestudie der Stiftung Lesen von 2012 hin“ (ebd., S. 196). Eine besondere Chance sehen Ehmig & Seelmann im stärkeren Einbezug der Väter in die Vorlesesituation und damit auch eine Vorbildwirkung für die als defizitär erkannte Lesesozialisation der Jungen: „18 % der Väter, die selten oder nie vorlesen, können sich vorstellen, in Zukunft Bilder- und Kinderbuch-Apps mit dem Kind anzuschauen und vorzulesen [...], ein nicht zu unterschätzendes Potenzial“ (ebd., S. 199).

Diese Chance erhält weiteres Gewicht unter Rückbezug auf die Überlegungen bezüglich Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrungen: „Das Bilder- und Kinderbuch wird als App auf Knopfdruck mehrsprachig. [...] Eltern mit Migrationshintergrund und unzureichenden Deutschkenntnissen können die Geschichte in der Herkunftssprache selbst vorlesen, dem Kind aber zugleich auch die Möglichkeit geben, sich die Geschichte auf Deutsch mit der elektronischen Vorleserstimme anzuhören“ (ebd., S. 201). Inwieweit sich die KiTas für die Nutzung von Tablets im Rahmen ihres medienpädagogischen Auftrags modernisiert und medienadäquate didaktische Ansätze ausdifferenziert haben, ist eine weitere Forschungsperspektive. Mit den digitalisierten Angeboten würde eine Ausweitung des nachhaltigkeitsbezogenen Erzähluniversums ermöglicht werden, sofern die Verlagsangebote zunehmen. Alternativ können pädagogische Fachkräfte z. B. in Projekten selbst animierte Bilderbücher, filmische Umsetzungen etc. initiieren. Die crossmediale Erfolgsstory der Verfilmung von *Der Lorax* (Seuss, 2012) weist auf diese neuen Potenziale für die im Rezeptionsverhalten veränderten Adressatengruppen hin.



## Quantitative Weiterentwicklung BNE-relevanter Bilderbücher und die Erforschung von Narrativen in der Nachhaltigkeitsliteratur

Die quantitative Weiterentwicklung der BNE-bezogenen Publikationen von Bilderbüchern ab dem Jahr 2019, konzipiert als konsekutive Forschung zum hier verwendeten Analysezeitraum, wäre ein lohnendes Forschungsprojekt. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch mit der Weltdekade BNE (2015-2019) und dem Programm *ESD for 2030*, im Verbund der Impulse aus weiteren, globalen Ereignissen und Entwicklungen der letzten Jahre, eine anhaltende Öffentlichkeitswirkung (Bildungssystem, Verlagswesen etc.) resultiert hat bzw. noch resultieren wird. Die Recherchen des Verfassers haben für den Zeitraum nach 2018 eine markante Anzahl neuer, pointiert BNE-fokussierter Bilderbücher ergeben, einige davon sind in den Empfehlungen für Neuerscheinungen dokumentiert (siehe Anhang U). Eine Aussage über die Intensivierung des Trends einer (sogar dynamischen) Zunahme von nachhaltigkeitsbezogenen Bilderbüchern im Anschluss an die UN-Dekade BNE (siehe Kapitel 4.1.2) kann hieraus nicht gefolgert werden, da dies mit dem identischen Analyseverfahren und -korpus (Rezensionsorgane und -medien) erforscht werden müsste. Die Aufmerksamkeit, die das Nachhaltigkeitsthema seit Beginn dieser Studie erfahren hat, gibt allerdings Anlass zu der Hypothese einer weiteren Steigerung BNE-bezogener Bilderbücher nach dem Analyseabschlussjahr 2018.

Auch in einschlägigen Fachquellen der KJLit spiegelt sich die erhöhte Aufmerksamkeit wider. Exemplarisch sei auf das Themenheft „Krisenmodus oder Lifestyle? Umwelt- und Naturschutz in der Kinder- und Jugendliteratur“ der Zeitschrift *kj&m* (Heft 4, 2020) hingewiesen, worin sich – wenngleich nicht im Titel des Heftes, doch zumindest in einigen der Fachartikel – das Thema der Nachhaltigkeit *expressis verbis* einbezogen wurde. Allerdings muss methodenkritisch angemerkt werden, dass in den beiden bilderbuchbezogenen Beiträgen (Mikota & Pecher, 2020; Ritter, 2020) keine Hinweise über die Kriterien und Fundorte (z. B. Rezensionsorgane) der vorgenommenen Auswahl der Bilderbücher gegeben wurden, wie es in dieser Arbeit durchgängig erfolgt ist.

Bei beiden Beiträgen fällt auch die hier mehrfach monierte Vorgehensweise auf, ohne Beleg auf quantifizierende Analysen von Trends, Entwicklungen und Publikationszunahmen zu sprechen. Die Behauptung von Mikota und Pecher: „So erscheinen vermehrt seit 2019 zahlreiche Kinder- und Jugendbücher, die sich mit den Themenkreisen Klima-, Umwelt- und Naturschutz widmen und in denen gerne auch die Inszenierung kindlicher und jugendlicher Klimaheld\*innen betont wird“ (2020, S. 9) bleibt ohne Belege. „Neuere Entwicklungen“ (ebd., S. 9) werden ohne Rekurs auf Vergleichsdaten konstatiert.

Ritter unternahm „eine erste Systematisierung der Bilderbücher zu diesem wichtigen Thema [Natur- und Umweltschutz]“ (2020, S. 57). Unter Bezug auf den Einbezug des (romantischen) Narrativs der Sensibilisierung, der Ausbildung von Achtung und Respekt gegenüber allen Lebens, die ein „*Angerührtsein*“ (ebd., S. 58) von der Natur beinhalten, behauptet sie: „Die Sichtung des Buchmarktes hat gezeigt, dass es zahlreiche Bilderbücher gibt, die genau dieses Anliegen der emotionalen Ansprache [Angerührtsein / Sensibilisierung] aufgreifen und passende Formen des Erzählens dafür finden“ (ebd., S. 58).

So begrüßenswert die Sondierungsarbeit auf BNE-relevante Bilderbücher erscheint, so verwunderlich bleibt dennoch die weitgehende Ausblendung der BNE-spezifischen Terminologie

und der BNE-spezifischen Diskurse, Zielsetzungen und Rahmenkonzepte (z. B. Gestaltungs-kompetenzen; SDGs, Nachhaltigkeitsdimensionen und BNE-Konzepte). Tendenziell verharren die Beiträge noch in der Terminologie der ökologischen KJLit, wenngleich sie auch moderne Phänomene wie das „Motto Fridays For Future“ (Mikota & Pecher, 2020, S. 8) und die „kultur-ökologische Forschung“ (ebd., S. 11) in die Analysen einbeziehen. Einige der in dieser Studie in den Empfehlungskatalog aufgenommenen Bilderbücher werden in den Beiträgen von Mikota und Pecher (2020) sowie Ritter (2020) aufgenommen. Dabei kommt als spannender Ansatz, angeregt aus den Überlegungen des Ecocriticism (Bühler, 2016), die Erforschung der Narrative im Bilderbuch in den Beiträgen zur Sprache.

Aufgrund des bestehenden, hier dokumentierten Bilderbuchkorpus zur Nachhaltigkeit und weiterer, nach 2018 publizierter Werke, welche von diversen Zeitströmungen und globalen Ereignissen beeinflusst sind, wäre eine Feinanalyse der existierenden Narrative zur Nachhaltigkeit im Bilderbuch mit Beginn der ökologischen KJLit bis in die Jetzt-Zeit hinein ein innovatives Forschungsthema. Es hätte zudem wichtige Implikationen für die Auswahl und Empfehlung von BNE-relevanten Bilderbüchern. Welche der identifizierten Narrative sich mehr oder weniger zum Einbezug in der KiTa (und im Elternhaus) eignen, müsste fachlich herausgearbeitet werden. Das Spektrum dieser Narrative wächst, vom romantisierenden Entwurf des Kindes als Weltretter, als moralisch den eigenen Eltern gegenüber überlegener Umweltschützer bis hin zur Konzeptualisierung von Bildern von Kindern (und Jugendlichen) als Anwälte einer besseren, nachhaltigeren Zukunft, wie es die „Narrative der Transformation“ (Ritter, 2020, S. 57) zu erzählen trachten. Wie solche Narrative von den Kindern aufgenommen und diskutiert werden, ob damit auch Überforderungen aufgrund entwicklungsinadäquater Verantwortungsübertragung verbunden sind, bedürfte weiterer Forschungen. Bascopé et al. warnen in diesem Zusammenhang vor einer Überforderung der jüngeren Kinder: „Care should be taken to avoid putting on children’s shoulders the sole responsibility for the environmental damage caused by previous generations“ (2019, S. 8).

Die Narrative lassen sich über die narratoästhetische Bilderbuchanalyse bearbeiten, da mit dem Konzept des discours ein Instrumentarium gegeben ist. Wie wird der Dialog entfaltet: Informierend, aufklärerisch, problemorientiert, lösungsoffen, konfrontativ, dystopisch, verfremdend-symbolisierend, partizipativ, appellativ, moralisierend, im Heile-Welt-Denken verortet, euphemistisch oder verhalten optimistisch? Dominieren im quantitativen Vergleich oder Verlaufstrend denotative (informierende), präskriptive (moralisierende) oder expressive (konfrontative) Diskursarten? Allein diese Aufzählung von Kriterien und Überlegungen zeigt die potenzielle Ergiebigkeit der Fragestellung.

Ein letzter Aspekt zielt auf die ergänzenden Möglichkeiten zur Ausweitung des Angebots BNE-relevanter Bilderbücher und der Perspektivenerweiterung bezüglich Narrativen der Nachhaltigkeit ab. Eine stärker international ausgerichtete Forschung und Kooperation könnte hierzu wichtige Chancen eröffnen. Bei einer Intensivierung der internationalen Kooperation von Forschungsinstituten der KJLit und des Verlagswesens könnten sich neben komparativ orientierten Forschungen auch eine Ausweitung des Angebotes für BNE-bezogene Bilderbücher auf dem deutschsprachigen Markt ergeben. Beispielsweise ergab eine Vor-Ort-Bilderbuchrecherche des Verfassers im Buchhandel im Zuge einer Erasmus-Studienreise nach Granada / Andalusien zum Interkulturellen Lernen (Februar 2019) etliche Titel, die bislang nicht in deutschen Adap-

tionen zur Verfügung standen<sup>206</sup>. Beispielsweise präsentieren Cristofaro und Vegara im biografischen Bilderbuch das Lebenswerk von *Dian Fossey* (2017), der Berggorilla-Forscherin in Zentralafrika. Sánchez und Sansó illustrieren in *Cuando desapareció el Mar* (2013) die Geschichte vom Versiegen des Aralsees aufgrund der Intensivierung des Baumwollanbaus in dieser Region. Neben neuen Themen würden auch neue Erzählformen das Angebot erweitern, was für bestimmte BNE-Kompetenzen, wie das Entwickeln von Zukunftsperspektiven und vorausschauendes Denken, Entwerfen von Szenarien und Entwickeln von Problemlösungen neue Impulse setzen könnte. Besonders eindrücklich wird dies im Werk *Un mundo soñado. Redibujamos el mundo?* von Picouly und Novi (2018) sichtbar<sup>207</sup>, welches entlang der verschiedenen SDGs aus der Sicht von Kindern eine neue Welt erdenken bzw. erträumen lässt, mit weniger Hunger, weniger Rassismus und mehr Gerechtigkeit, mit höherer Achtsamkeit gegenüber der Natur und dem Schutz der natürlichen Ressourcen. In der formelhaften Grundstruktur<sup>208</sup> können sich die nachhaltigkeitsspezifischen Ideen in den Köpfen der Kinder entfalten und zu eigenen Phantasien und Lösungsideen anregen.

## 10.5 Ausblick

„Und wenn das Artensterben so weitergeht, wie bisher, wer weiß, was das für Folgen hat? Und was das für eine Welt sein wird, in der wir dann leben werden?“ (Martin Jenkins im Vorspann (Ein Brief von Martin) zu *Seltene Tiere. Ein Atlas der bedrohten Arten* (Jenkins & Frost, 2019).

Mit Blick auf die voranschreitenden Zuspitzungen bei Klimawandel, Biodiversitätsverlust und weiteren Krisenszenarien wie der künftigen Welternährung, Energiekrise und Ressourcenverknappung lautet die wohl bedeutendste Zukunftsfrage der Menschheit im Anthropozän: „Kriegen wir die Kurve?“ (Hamann et al., 2020). Die immensen Anpassungen im Bildungssystem zur Bewältigung der Herausforderungen der Coronavirus-Pandemie in den Jahren 2020 bis 2021, welche parallel zur Durchführung dieser Studie zu beobachten waren, geben gleichermaßen Anlass zu Hoffnungen und Fragen. Dass es binnen weniger Monate, ja Wochen, möglich war, ein so hochentwickeltes und binnendifferenziertes wie reglementiertes deutsches Bildungssystem von der Krippe bis zur Hochschule per Gesetz und Notstandsregelungen so zu beeinflussen, um die Ausbreitung des pandemischen Geschehens eindämmen zu können, wäre vor der Pandemie vermutlich nur im Kriegsfall und ähnlichen Katastrophen vorstellbar gewesen. Im beruflichen Kontext des Verfassers (Erzieher:innenausbildung; Sozialwissenschaftliches Gymnasium; Lehrkräfte-Qualifizierung) fanden in kürzester Zeit solch umfangreiche Anpassungen und Abänderungen, ja Streichungen von tradierten Abläufen und Reglements in bis dato nie gesehenen noch geahnten Ausmaßes statt –, wie z. B. die Abschaffung der Präsenz-

---

<sup>206</sup> Eines der entdeckten Werke wurde im Folgejahr ins Deutsche übersetzt. „*Junglas: Selvas, Bosques y Reservas naturales de la Tierra*“ von (2018) – *Wildnis: Wo seltene Tiere und Pflanzen zuhause sind*, von Cassany & Navarro (2019).

<sup>207</sup> Es handelt sich dabei um die spanische Übersetzung des französischen Originals von 2013 (*Et si on redessinait le monde?*)

<sup>208</sup> Si yo ... si yo pudiera redibujar el mundo, ... (Wenn ich die Welt neu zeichnen, neu entwerfen könnte, dann...).

prüfungsformate für Referendar:innen an den Schulen und für Auszubildende in den KiTas, die ersatzlose Streichung mündlicher Prüfungen, der Verzicht auf die Fremdkorrektur der schriftlichen Abiturprüfungen etc. –, dass bei allem Verständnis für diese krisenbedingten Anpassungen sich die Frage aufwirft, ob denn die Maßnahmen zur Bewältigung der o. g. Krisen (Klimakrise, Biodiversitätsverlust etc.) nicht mit der gleichen Massivität in Breite, Dringlichkeit und Differenzierung umgesetzt werden müssten. Es ist kritisch zu fragen, ob die derzeitigen Bemühungen der globalen Krisenlage wirklich gerecht zu werden vermögen. Aus dieser Rückschau könnte als Impuls für eine zukunftsbewusste Bildungspolitik eine Intensivierung der Transformation, die mit der Annahme der Zielsetzungen der Agenda 2030 aufgenommen wurde, vorangetrieben werden. Denn mit jedem weiteren Heranrücken oder Überschreiten einschlägiger Kippunkte würde man sich weitaus größere Anpassungsszenarien einhandeln als bei einer früheren bzw. rechtzeitigeren Bearbeitung.

Wie im UNESCO-Grundsatzpapier zur *ESD for 2030*, dem Anschlussprogramm zum Nationalen Aktionsplan der Weltdekade BNE (2015-2019) hingewiesen wird, spielt die heranwachsende Generation für die notwendigen transformativen Prozesse eine herausragende Rolle. “Empathy can turn into compassion if the exposed realities bear relevance to the learners’ own lives and their sense of identity. A tipping point arrives where a compassionate mind is set on the path of empowerment” (UNESCO, *ESD for 2030*; 40 C/23 Annex II – page 4). Aufgabe der Fachkräfte ist es, den Kindern vielfältige Erfahrungen zur Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Situationen zu ermöglichen und so die Ausbildung entsprechender Verhaltensgewohnheiten, ersten Ansätzen zu nachhaltigkeits-sensiblen Lebensstilen und entsprechenden Grundhaltungen anzuregen. Die UNESCO betont dabei die flexible Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche durch die Stadien der Transformation hindurchgehen:

One does not necessarily go through the stages of transformation (awareness, understanding of complexities, empathy, compassion, empowerment) in a linear fashion. Stages can be skipped with individuals moving from, say, the first factual stage, directly, to the final stage of empowerment. There can also be cases where individuals start with empathy or compassion, and only later on approach the matter with cognitive awareness, instead of starting with the awareness stage.

(UNESCO, *ESD for 2030*; 40 C/23 Annex II – page 4)

Für den Elementarbereich als Ort des Aufkeimens nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen wird vom Verfasser das Konzept eines emergenten nachhaltigkeits-sensiblen Bewusstseins (englisch: emergent sustainability awareness [ESA]) vorgeschlagen, das in künftigen entwicklungspsychologischen und elementarpädagogischen Bildungs- und Interventionsstudien näher erforscht werden könnte: Wie bildet sich ein Kernverständnis für Nachhaltigkeit und den damit zusammenhängenden Facetten (z. B. Gerechtigkeit, Empathie, Solidarität) in den beteiligten Bereichen (Kognition, z. B. Theory of Mind; Emotion und Motivation; Sozialverhalten) heraus und durch welche pädagogisch-didaktischen Impulse können diese beeinflusst werden? Bascopé et al. (2019) weisen darauf hin, dass ein frühzeitiger Start zur Sensibilisierung von Kindern bereits im Elementarbereich wichtig und möglich ist: „The objective is to raise change-agents“ (S. 9), „fostering agency from an early stage to transform local context, creating global awareness of the environmental, social and economic challenges of the 21st

century“ (ebd., S. 1). In Bezug auf die Ergebnisse zu nachhaltigkeitsrelevanten Bilderbüchern wäre ein exemplarischer Forschungsansatz, die Wirkungen von BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtungen und Anschlussaktivitäten (z. B. als Projekte) auf die Herausbildung einer ESA unter Einbezug der dargelegten BNE-bezogenen didaktischen Module (SST / PmK) genauer und längsschnittlich zu untersuchen. Die Rolle der frühpädagogischen Fachkräfte sollte in diesen Forschungskontext einbezogen werden. Wie die UNESCO betont, sind sie – wie die Lehrkräfte an den sozialpädagogischen Schulen – als Change Agents wichtige Moderatoren für die nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzerwerbungsanbahnung (siehe auch Stoltenberg et al., 2013, S. 256). Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfteausbildung für die elementarpädagogischen Fachkräfte an Dynamik zulegen und noch intensivere Beachtung bezüglich BNE erfahren sollte, sind sie doch an der Quelle einer nachhaltigkeitsbewusst erzählenden Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation (ESA) verortet.

Bei der Frage, was Kindern an Inhalten im KiTa-Alter zugemutet werden kann, bezieht sich Kalteis (2016, S. 47) in einer Rezension auf folgendes Zitat von Ingeborg Bachmann: „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“. In Anknüpfung an die Kritik von Jens Thiele an den bewahrpädagogischen Ausblendungen und Euphemismen im Bilderbuch kann dies als Aufforderung verstanden werden, Kinder mit dem gebührenden pädagogischen Takt und Feingefühl an ihre Zukunft heranzuführen, um diese – gerade auch in ihrem eigenen Sinne – partizipativ mitzugestalten zu können.

Dass die pädagogischen Fachkräfte sich ihrer Rolle als Change Agents bewusst sind, illustrieren folgende Zitate in abschließender Weise:

*„Ich finde es ausgesprochen wichtig, dass der Fokus generell, im Speziellen aber auch bei Büchern auf Nachhaltigkeit gelegt wird. Daher finde ich ihre Arbeit sehr wichtig und freue mich, ein Teil davon gewesen zu sein.“ (◇DOST5W□).*

*„Vielen Dank für diese virtuelle Fortbildung!!! Sie haben sich sehr viel Mühe und Arbeit gemacht und das Thema sehr umfangreich gestaltet!!! Ich achte schon sehr auf Nachhaltigkeit, sowohl im Kindergarten mit den Kindern, als auch privat, doch mir ist es noch einmal bewusst geworden, wie wichtig diese Themen für uns alle und für unsere Zukunft sind. Danke!!!“ (◇AALG6W□).*

## 11 Schlussworte und Danksagung

Let Samantha have the last word. She is not the most fluent of the students but her sincerity is unquestionable:

»At first I thought that picture-books were only for those young children who couldn't read. I couldn't have been more wrong. It's completely the opposite. There is so much more to a picture than meets the eye. There is story upon story waiting underneath each other, waiting to be discovered. They aren't in any particular order but if you find one it's a piece of the jigsaw to help you with the next. This story [Aldo] uncovered other 'emotional', 'imaginary', and 'reality' stories throughout the whole book. I have never been so touched by a book before, even those without pictures. I will certainly never look at a picture book with such disrespect again.«

Fazit der Schülerin Samantha am Ende ihrer Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch *Aldo* von John Burningham (1991) in einem offenen Unterrichtsprojekt zu Bilderbüchern (Comprehensive School) in der Studie von Jane Doonan (1997, S. 64).

## Danksagung

Ich danke der Forschungsförderungsstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg vielmals für die Unterstützung des Forschungsprojekts mit Fördermitteln in den Jahren 2018 und 2019.

---

Den folgenden Personen und beteiligten Institutionen gebührt mein herzlicher Dank:

Allen mitwirkenden pädagogischen Fachkräften in den beteiligten Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und Bayern.

Den Leitungskräften dieser KiTas für die Unterstützung der Mitarbeit ihres Personals.

Und insbesondere auch den beteiligten Kindern für ihre Beiträge zum Forschungsprojekt sowie den Erziehungsberechtigten für die Genehmigung der Mitwirkung.

Allen Verlagen, Illustrator:innen und Autor:innen für die großzügig erteilten Nutzungsgenehmigungen der angegebenen Bilder und Textauszüge, sowie den dortigen Mitarbeiter:innen für die hilfreiche Übermittlung der Bildmaterialien.

Dem Fachbereich Bildung und Familie, Abteilung Kinder und Familie der Stadt Ludwigsburg (unter der Leitung von Thomas Brändle, mit Frau Eva-Maria Landeck und Frau Rebecca Harscher) für die Unterstützung der Studie mit etlichen Kindertageseinrichtungen.

Einige Personen haben bei der Gewinnung der Stichprobe für die Praktikabilitätsstudie besondere Unterstützung gezeigt. Namentlich sei hier Frau Ingrid Dreier (Forscherstation Klaus-Tschira-Stiftung Heidelberg) und Frau Karin Wirnsberger (EPiZ Reutlingen) ausdrücklich für die Unterstützung gedankt.

Herrn Prof. Dr. Jürgen Paul für die Kooperation im Rahmen der Begleitstudie zur Praktikabilitätsstudie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (seit 1.10.2022 Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Bayreuth).

Frau Veronika Fain von der Forschungswerkstatt Bildungswissenschaften und Dr. Stefan Fuß (Abteilung Soziologie), beide an der PH Ludwigsburg, sowie allen Mitarbeiter:innen der Pädagogischen Hochschulbibliothek meinen ausdrücklichen Dank für die Hilfsbereitschaft.

Meiner ehemaligen Kollegin, Frau Christina Beck, sei dafür gedankt, dass sie mir den wichtigen Anstoß und Zuspruch für das Dissertationsprojekt gab.

Meinen beiden Betreuern und Gutachtern der Dissertation, Prof. Dr. Armin Lude und Prof. Dr. Elmar Drieschner, möchte ich für die Unterstützung im Prozess der Arbeit und die geduldige Korrektur der umfangreichen Dissertationsschrift herzlich danken.

Eine ganz besondere Anerkennung gebührt Prof. Dr. Armin Lude für die so vertrauensvolle und langjährig verlässliche Begleitung des Forschungsprojekts, aus der ich viele Erkenntnisse und Einsichten – weit über den Rahmen dieser Arbeit hinaus – mitnehmen konnte.

Meine beiden Kinder Hannah und Michael haben mir immer wieder wichtige Impulse und Ermunterungen gespendet, die das Vorankommen befördert haben – danke!

Zu guter Letzt spreche ich meiner Frau Andrea herzlichen Dank für das hohe Maß an Geduld aus, das die Anfertigung der Arbeit erfordert hat.

# Literaturverzeichnis

## Verzeichnis der Bilderbücher und weiterer Kinder- und Jugendliteratur

- Atak (2016). *Martha*. Hamburg: Aladin.
- Baltscheit, Martin (2016). *Grüne Bande*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Barnett, Mac & Klassen, Jon (2018). *Der Wolf, die Ente & die Maus*. Zürich. NordSüd. [Original: London, 2017. Titel: *The Wolf, the Duck & the Mouse*]
- Baumann, Anne-Sophie & Lebot, Sophie (2010). *Entdecke den Zoo*. Esslingen: Esslinger.
- Beedie, Duncan (2018). *Willibarts Wald*. Aus dem Englischen von Kristina Kreuzer. Bamberg: Magellan. [Original: London: Templar Publishing (2017). Titel: *The Lumberjack's Beard*]
- Beer, Hans de (2017). *Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische*. Zürich: NordSüd.
- Beer, Hans de (2017b). *Das große Buch vom Kleinen Eisbären. Alle 10 Abenteuer. Sammelband*. Zürich: NordSüd.
- Belli, Gioconda (2017). *Als die Bäume davonflogen*. Bilder von Barbara Steinitz. Aus dem Spanischen von Catalina Rojas Hauser. Wuppertal: Peter Hammer. [Original: Barcelona, 2017. Titel: *El día que los árboles volaron*]
- Blume, Bruno & Gleich, Jacky (2011). *Im Broccoliwald. Eine bäumige Reise nach Afrika*. Bern: newTree.
- Boisrobert, A. & Rigaud, L. (2016). *Das Faultier im Pop-up-Wald* (4. Aufl.). (Mit einem Text von Sophie Strady). Aus dem Französischen von Sarah Pasquay. Berlin: Jacoby & Stuart [Deutsche Erstauflage 2011]. [Original: Paris: hélium (2011). Titel: *Dans la forêt du paresseux*]
- Braun, D. (2015). *Die Welt der wilden Tiere. Im Norden*. München: Knesebeck.
- Brown, M. (2017). *Tiere, die kein Schwein kennt*. Aus dem Englischen von Jorunn Wissmann. Hildesheim: Gerstenberg. [Original: Oxford: David Fickling Books (2016). Titel: *Lesser Spotted Animals*]
- Browne, Anthony (1983). *Der Geburtstagsgorilla*. Aus dem Englischen übersetzt von Peter Pagendarm. Freiburg: Herder. [Original: New York: Julia MacRae Books (1983)]
- Browne, Anthony (1992). *Zoo*. Aus dem Englischen übersetzt von Nina Schindler. Oldenburg: Lappan. [Original: New York: Julia MacRae Books (1992)]
- Burningham, John (1990). *He, du! Runter von unserem Zug!* Deutsch von Rolf Inhauser. Aarau / Frankfurt: Sauerländer. [Original: London, 1989. Titel: *Oi! Get Off Our Train!*]
- Camerini, V. (2019). *Gretas Geschichte: Du bist nie zu klein, um etwas zu bewirken (Greta Thunberg)*. Pottscheidt: Plaza.
- Cassany, M. & Navarro, M. (2018). *Junglas: Selvas, Bosques y Reservas naturales de la Tierra*. Barcelona: Mosquito. [Deutsche Übersetzung (2019). Titel: *Wildnis: Wo seltene Tiere und Pflanzen zuhause sind*]
- Colombet, J. (2017). *Bestiarium der kleinen und großen Tiere*. Frankfurt a.M.: Fischer / Sauerländer.
- Cotton, Katie & Walton, Stephen (2016). *Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah*. (Deutsch von Brigitte Elbe). Stuttgart: Freies Geistesleben. [Original: London: Frances Lincoln Children's Books (2015). Titel: *Counting Lions*]
- Cox, Martyn (2010). *Löwenzahn und Schmetterling. Ein Naturgartenbuch für Kinder*. Aus dem Englischen von Eva Sixt. München: Dorling Kindersley. [Original: London, : Dorling Kindersley (2009). Titel: *Wildlife Garden*]
- Cristofaro, Alessandra De (Illustration) & Vegara, María Isabel Sánchez (Text). (2017). *Pequeña & Grande Dian Fossey* (2a edición). Barcelona: Alba.
- Damm, Antje (2018). *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur*. Frankfurt a.M.: Moritz.



- Davey, Owen (2015). *Die Affenbande. Alles über Mandrill, Gibbon, Schimpanse und Co.* Aus dem Englischen von Gundula Müller-Wallraf. München: Knesebeck. [Original: London, 2015. Titel: *Mad About Monkeys*]
- Davey, O. (2017). *Hai Ahoi! Alles vom Ammenhai bis Zebrahai.* (Aus dem Englischen von S. Schmidt-Wussow). München: Knesebeck. [Original: London, 2016. Titel: *Smart About Sharks*]
- Desmond, Jenni (2016). *Der Blauwal* (2. Aufl.). Aus dem Englischen von Sophie Birkenstädt. Hamburg: Aladin. [Original: New York, 2015. Titel: *The Blue Whale* ]
- Desmond, Jenni (2017). *Der Eisbär.* Aus dem Englischen von Sophie Birkenstädt (1. Aufl.). Hamburg: Aladin. [Original: New York, 2016. Titel: *The Polar Bear*]
- Dorion, Christiane & Young, Beverley (2015). *Schoko, Kleidung, Papier & Co. Alltagsdingen auf der Spur. So werden Sachen hergestellt.* Übersetzt von Inga Hübner. Hamburg: Carlsen.
- Dubois, Claude K. (2007). *Eisbärenbaby.* Frankfurt a.M.: Moritz.
- Dyson, Nikki (2018). *199 Tiere im Zoo* (1. Aufl.). London: Usborne. [engl. Original, London: 2017; deutsche Übersetzung: A.-C. Saure]
- Engler, Michael (Text), Birck, Jan & Tourlonias, Joëlle (Illustr.) (2019). *Regenland + Trockenland. Ein Wendebuch - 2 Bücher in einem. Eine Geschichte von heute - für heute und morgen!* O.O.: 360 Grad.
- Erne, Andrea & Baumann, Stephan (2011). *Was passiert mit dem Papiermüll?* (Aus der Reihe Schritt für Schritt erklärt). Hamburg: Carlsen.
- Erne, Andrea & Brockamp, Melanie (2018). *Wir entdecken Kleidung und Mode.* (Reihe Wieso? Weshalb? Warum?, Bd. 66). Ravensburg: Ravensburger.
- Erne, Andrea & Kreimeyer-Visse, Marion (2009). *Im Zoo.* (Reihe Wieso? Weshalb? Warum?, Bd. 45). Ravensburg: Ravensburger. [10. Aufl. 2016 unverändert]
- Ernsten, Svenja (2019). *Komm, ich zeige dir die Wölfe.* Stuttgart: Franckh-Kosmos.
- Fischer-Nagel, Heiderose & Fischer-Nagel, Andreas (2004) *Unser Honigbuch* (2. Aufl.). Spangenberg-Metzebach: Verlag Heiderose Fischer-Nagel [1. Aufl. 2000].
- Fischer-Nagel, Heiderose & Fischer-Nagel, Andreas (2016). *Guter Wolf* (3. Aufl.). Spangenberg: Verlag Heiderose Fischer –Nagel. [Jahr der Erstauflage: keine Angabe, frühestens 2015]
- Flouw, Benjamin (2018). *Die goldene Funkelblume.* Übersetzung aus dem Französischen von Odile Kennel. Berlin: Kleine Gestalten. [Original: Frankreich, o.O. (2017). Titel: *La Milléclat Dorée*]
- Friese, Inka & Ebert, Anna (2016). *Entdecke den Regenwald.* (Reihe: Wieso, Weshalb, Warum, Band 19. Mit tiptoi®-Lernsystem). Ravensburg: Ravensburger.
- Friese, Inka & Schargan, Constanze (2017). *Entdecke den Zoo.* (Reihe Wieso, Weshalb, Warum, Band 20. Mit tiptoi®-Lernsystem). Ravensburg: Ravensburger.
- Fromental, Jean-Luc & Jolivet, Joëlle (2008). *365 Pinguine.* Aus dem Französischen von Leonie Jakobson. Hamburg: Carlsen.
- Gaarder, Jostein (2013). *2084 - Noras Welt.* Aus dem Norwegischen von Gabriele Haefs. München: Carl Hanser.
- Gaiman, Neil & McKean, Dave (2005). *Die Wölfe in den Wänden.* Aus dem Englischen von Zoran Drvenkar. Hamburg: Carlsen. [Original New York, 2003. Titel: *The Wolves in the Walls*]
- Gellersen, Ruth & Velte, Ulrich (2008). *Experimente rund um die Umwelt.* Esslingen: Esslinger Verlag J. F. Schreiber.
- George, Patrick (2017). *Lass mich frei!* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Moritz. [Original: Ramsgate, UK (2015). Titel: *Animal Rescue*]
- Gianella, V. (2019). *Mein Name ist Greta. Das Manifest einer neuen Generation.* (Illustrationen: Manuela Marazzi). Zürich: Midas. [Original 2019: *Il mio nome è Greta*, Milano: Centauri]
- Gill, Bob (1962 / 2008): *What Colour is Your World?* London / New York: Phaidon.
- Gill, Bob & Reid, Alastair (1961 / 2008): *A Balloon for a Blunderbuss.* London / New York: Phaidon.
- Gonstalla, E. (2017). *Das Ozeanbuch über die Bedrohung der Meere.* München: oekom.

- Gravett, Emily (2006). *Achtung, Wolf!* Aus dem Englischen von Uwe-Michael Gutzschhahn. Düsseldorf: Sauerländer. [Original: London, 2005. Titel: *Wolves*]
- Gréban, Quentin & Maquoy, Isabelle (2015). *Mela, die kleine Biene*. Aus dem Französischen von Seraina Maria Sievi. Zürich: Orell Füssli. Verlag AG. [französisches Original: Frankreich, 2007. Titel: *Mélie*]
- Grill, William (2017). *Die Wölfe von Currumpaw*. Aus dem Englischen von Harald Stadler. Zürich: NordSüd. [Original London, 2016. Titel: *The Wolves of Currumpaw*]
- Hackbarth, Annette (2013). *Natur. Erforschen und schützen*. Reihe Was ist Was, Band 68. Nürnberg: Tessloff.
- Havard, Christian (2012): *Der Wolf* (2. Aufl.). Fotos von der Agentur JACANA. Aus dem Französischen von Anne Brauner Esslingen: Esslinger. (In der Reihe: Meine große Tierbibliothek). [Französisches Original: Toulouse, 1999. Titel: *Le loup, brigand de bois*. Deutsche Erstauflage 2000]
- Hecking, C., Schönberger, Ch., Sokolowski, I. & Zobel, F. V. (2019). *Unsere Zukunft ist jetzt!: Kämpfe wie Greta Thunberg fürs Klima*. Hamburg: Oetinger.
- Hegarty, Patricia & Courtney-Tickle, Jessica (2017). *Tiere unterwegs. Wundervolle Tierwanderungen*. Schriesheim: 360 Grad Verlag [Original: Großbritannien, Edition 360 Grad, ein Imprint der Litte Tiger Group, London].
- Heidelbach, Nikolaus (2006). *Königin Gisela*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Hof, Jutta & Skrzypczak, Uwe (2010). *Affenkinder und ihre Familien*. Mannheim: Sauerländer.
- Hofmann, Anne (2013). *Osman, der Angler*. Hamburg: Aladin.
- Innocenti, Roberto & Frisch, Aaron (2013). *Das Mädchen in Rot*. Hildesheim: Gerstenberg. [Original: Mankato, USA, 2012]
- Iwamura, Kazuo (2016). *Familie Maus im Garten*. Aus dem Japanischen von Hana Christen. Deutsche Fassung in Versen von Rose Pflock. Zürich: NordSüd.
- Jakowlew, Juri & Link, Irina (2016). *Umka. Die Geschichte einer ganz besonderen Freundschaft* (1. Aufl.). Würzburg: Arena.
- Jeffers, Susan (1992). *Die Erde gehört uns nicht. Wir gehören der Erde. Die Botschaft des Indianerhäuptlings Chief Seattle*. Aus dem Amerikanischen von Thomas Lindquist (2. Aufl.). Hamburg: Carlsen. [Original: USA, New York: Dial books for Young Readers / Penguin Books (2011). Titel: *Brother Eagle, Sister Sky*]
- Jenkins, Martin & Frost, Tom (2019). *Seltene Tiere. Ein Atlas der bedrohten Arten*. Aus dem Englischen von Ebi Naumann. Stuttgart: Thienemann. [Original: London (2018). Titel: *Endangered Animals*]
- Jenkins, Martin & White, Vicky (2008). *Affen*. Aus dem Engl. Von Edmund Jacoby. Hildesheim: Gerstenberg. [Original: Cambridge, Massachusetts (2007): Candlewick Press. Titel: *Ape*]
- Jianghong, Chen (2015). *Der Tigerprinz* (7. Aufl.). Aus dem Französischen von Erika und Karl A. Klewer Frankfurt a. M.: Moritz. [Deutsche Ersterscheinung 2005. Original: Paris, 2005. Titel: *Le prince tigre*]
- Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2015). *OZEAN. Ein Photicular® Buch*. (Aus dem Englischen von C. Panzacchi). Frankfurt a. M.: Fischer / Sauerländer. [Original: USA, o. O., 2014. Titel: *OCEAN: A Photicular® Book*]
- Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2016). *POLAR. Ein Photicular® Buch*. (Aus dem Englischen von C. Panzacchi). Fischer / Sauerländer. [Original: USA, o. O., 2015. Titel: *POLAR: A Photicular® Book*]
- Kessel, Carola von & Wandrey, Guido (2018). *Wir schützen unsere Umwelt*. (Reihe Wieso? Weshalb? Warum? Band 67). Ravensburg: Ravensburger.
- Kilaka, John (2017). *Frische Fische*. Aus dem Kisuaheli von Christiane Hatz, deutsch bearbeitet von Anna Katharina Ulrich (überarbeitete Neuauflage). Basel: Baobab Books. [Originalausgabe: Baobab Books, 2001]
- Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm* (1984). Mit Zeichnungen von Otto Ubbelohde und einem Vorwort von I. Weber-Kellermann. Erster Band. Frankfurt a.M.: Insel.
- Kleinelütern-Depping, Antja, Langner, Christina & Küker-Bünemann, Jo Pelle (2011). *Mein erstes Bildlexikon Zootiere*. Gütersloh: Wissensmedia.

- Klobouk, Alexandra (2012). *Polymeer – eine apokalyptische Utopie*. Berlin: Onkel & Onkel.
- Kooser, Ted & Klassen, Jon (2013). *Das Haus in den Bäumen*. Aus dem Englischen von Thomas Bodmer. Zürich: NordSüd.
- Korn, Wolfgang (2008). *Die Weltreise einer Fleeceweste. Eine kleine Geschichte über die große Globalisierung*. Illustriert von Birgit Jansen. Berlin: Bloomsbury. [Rezipiertes Exemplar: 2017]. München: Carl Hanser.
- Kuhlmann, Torben (2015). *Maulwurfstadt*. Zürich: NordSüd.
- Kutsch, Irmgard & Obermann, Gudrun (2010). *Mit Kindern im Bienengarten*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Laarmann, Brigitte & Lütke Hockenbeck, Bernadette (2015). *Wir Kinder vom Hof. Entdeckt mit uns die Landwirtschaft* (2. Aufl.). Münster: Landwirtschaftsverlag GmbH Münster-Hiltrup. [1. Auflage 2015]
- Lawson, Jon Arno & Smith, Sydney (2016). *Überall Blumen*. Frankfurt a. M.: S. Fischer / Sauerländer. [Original: 2015, Kanada / USA, o.O: Groundwood Books (2015). Titel: >Sidewalk Flowers<].
- Lee, Jimi (2013). *Unsere Erde*. Bargteheide: minedition.
- Legrands, Edy (2004). *Macao und Cosmage oder Die Erfahrung des Glücks*. Aus dem Französischen von Otto Honke. Wuppertal: Peter Hammer. [französisches Original: 1919. Titel: *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*. Deutsche Erstausgabe 2004].
- Leitzgen, Anke M., Ehling, Thekla & Drews, Judith (2013). *Meine Gartenwerkstatt* (3. Aufl.). Hildesheim: Gerstenberg.
- Lenz, Patrick (2007). *Tom und der Vogel*. Nach einer Idee von Shui hua Huang. Zürich: Atlantis.
- Lindenbaum, Pija (2018). *Pudel mit Pommes*. Deutsch von Kerstin Behnken. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger. [Original: Stockholm: Lilla Piratförlaget AB (2017). Titel: *Pudlar och pommes*]
- Lobe, Mira (1970). *Das Städtchen Drumherum* (Gemalt von Susi Weigel). (16. Aufl. 2015). Wien: Jungbrunnen.
- Maar, Paul (1996). *Lisas Reise*. Mit Bildern von Kestutis Kasparavicius. Esslinger.
- Marino, Gianna (2016). *PSST! WAR DA WAS?* Ravensburg: Ravensburger. [Original: USA, 2015. Titel: *Night Animals*]
- Matsuoka, Mei (2013). *Vom Wolf, der lieb sein wollte*. Deutsch von Michael Stehle. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH. [Original: London, 2007. Titel: *Footprints in the Snow*].
- McDonnell, Patrick (2012). *Janes Traum ... vom Dschungel und den Tieren*. Bargteheide: minedition. [Original: New York, 2011. Titel: *Me ... Jane*]
- Menezes, Sueli (unter Mitarbeit von Bruni Prasske) (2006). *Amazonaskind*. München: Ullstein. [Ersterscheinung: Hamburg: Hoffmann & Campe, 2004]
- Menezes, Sueli & Siems, Annika (2012). *Der allerbeste Papa*. Bargteheide: minedition.
- Mertiny, Andrea (2000). *Tiere im Zoo*. Illustriert von Reiner Zieger. Reihe *Was ist Was* (Band 110). Nürnberg: Tessloff.
- Meyer, Til (2013). *Wölfe – Im Revier der grauen Jäger (Was ist Was – Sachbuch, Band 104)*. Nürnberg: Tessloff.
- Meyers kleine Kinderbibliothek (Hrsg.). (2006). *Licht an! Tiere im Zoo*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG. [franz. Original: 2000. Titel: *J'observe le zoo la nuit.*]
- Middleton, Charlotte (2010). *Magnus Mümmelgrün und der Löwenzahnalarm*. Aus dem Englischen von Werner Holzwarth. Hildesheim: Gerstenberg. [Original: Oxford, 2009]
- Miler, Zdeněk & Žáček, Jiří (2013). *Der Maulwurf in Zoo* (3. Aufl.). Leipzig: leiv - Leipziger Kinderbuchverlag. [Original: Prag 2009]
- Milner, Charlotte (2018). *Das Buch der Bienen*. München: Dorling Kindersley. [Original: London, 2018. Titel: *The Bee Book*]
- Möller, Anne (2004). *Nester bauen, Höhlen knabbern. Wie Insekten für ihre Kinder sorgen*. Zürich: Atlantis.
- Möller, Anne (2006). *Bei den Bienen*. Düsseldorf: Patmos.

- Muller, Gerda (2014). *Was wächst denn da? Ein Jahr in Opas Garten* (2. Aufl.). Aus dem Französischen von Tatjana Kröll. Frankfurt a.M.: Moritz. [Original: Paris: L'école des loisirs (2013). Titel: *Ça pousse comment?*]
- Muller, Gerda (2017). *Jetzt sind auch die Kirschen reif. Wo kommen all die Früchte her?* Frankfurt am Main: Moritz.
- Müller, Isabel (2014). *Die Grüne Meeresschildkröte*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Müller, Jörg (1973 / 2017). *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft* (2. Aufl.; Ersterscheinung 1973 im Verlag Sauerländer). Frankfurt a. M: Fischer Sauerländer.
- Müller, Jörg (1996). *Der standhafte Zinnsoldat*. In *Bildern frei nacherzählt nach dem gleichnamigen Märchen von Hans Christian Andersen*. Aarau: Sauerländer.
- Müller, Jörg & Steiner, Jörg (1981). *Die Menschen im Meer* (6. Aufl. 1997). Aarau: Sauerländer.
- Murschetz, Luis (1972). *Der Maulwurf Grabowski*. Zürich: Diogenes.
- Naumann-Villemin, Christine & Masson, Annick (2017). *Der böse liebe Wolf*. Köln: J. P. Bachem. [Original: Belgien, 2017. Titel: *Comment être aimé quand on est un grand méchant loup?*]
- Nielsen, M. (2008). *Jane Goodall & Dian Fossey. Unter wilden Menschenaffen*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Nivola, Claire A. (2015). *Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai* (2. Aufl.). Aus dem Englischen von Susanne Lin. Stuttgart: Freies Geistesleben [Deutsche Erstauflage 2012]. [Original: New York: Frances Foster Books (2008). Titel: *Planting the Trees of Kenya - The Story of Wangari Maathai*]
- Nivola, Claire A. (2016). *Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin: Sylvia Earle* (2. Aufl.). Aus dem Englischen von Brigitte Elbe. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben [Deutsche Erstauflage 2015]. [Original: New York: Frances Foster Books (2012). Titel: *Life in the Ocean. The story of Oceanographer Sylvia Earle*]
- Osinger, Erhard (2009). *Nanuk der Eisbär erzählt*. Paternion / Österreich: Eigenverlag [e.osinger@gmx.at]
- Oxenbury, Helen & Trivizas, Eugene (1994). *Die drei kleinen Wölfe und das große böse Schwein*. Aarau: Sauerländer. [Original: London, 1993. Titel: *The Three Little Wolves and the Big Bad Pig*]
- Pang, Hannah & Wren, Jenny (2016). *Leben in der Wildnis: Tiere in der Natur – Ein interaktiver Atlas*. Übersetzt von Karl Kiesel. Schriesheim: 360grad. [engl. Original: London, 2016]
- Penzek, Till & Neuhaus, Julia (2019). *Floras Dschungel*. München: Tulipan.
- Pfister, Marcus (2013). *Jack im Regenwald*. Zürich: NordSüd.
- Picouly, D. & Novi, N. (). *Un mundo soñado. Redibujamos elm undo?* Barcelona: BLUME. [Original: Frankreich, o.O. (2013), Rue du monde. Titel: *Et si on redessinait le monde?*]
- Pimentel, Marcelo (2015). *Eine Geschichte ohne Ende. Ein Bilderbuch aus Brasilien*. Basel: Baobab Books. [Original: Rio de Janeiro, Brazil: Editora Rovelle, 2011. Titel: *O fim da fila*]
- Pinfold, Levi. (2015). *Grünling*. Aus dem Englischen von N. T. Stuart. Berlin: Jacoby & Stuart. [Original: Dorking / Surrey Großbritannien: Templar Publishing (2015). Titel: *Greenling*]
- Plaputta, E. (2015). *Finn Flosse räumt das Meer auf*. Mannheim: Kunstanst!fter.
- Prader, Birgit & Antoni, Birgit (2009). *Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht*. München / Wien: Annette Betz- Verlag / Carl Ueberreuter.
- Prim, R. & Tilmann, H. (1979). *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Studienbuch zur Wissenschaftstheorie* (4., durchgesehene Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Raecke, Renate & Lauströer, Jonas (2013). *Von dem Fischer und seiner Frau. Ein Märchen von Philipp Otto Runge*. Nacherzählt von Renate Raecke. Bargteheide: Minedition.
- Recheis, K. (1991). *Der weiße Wolf*. Illustriert von Stuart Matthews (12. Aufl.). Wien: Herder & Co. [Original: Wien, 1982]
- Reichenstetter, Friederun & Döring, Hans-Günther (2018). *Wie lebt die kleine Honigbiene?* (10. Auflage). Mit Audio CD. Würzburg: Arena. [1. Aufl. 2009]

- Reitmeyer, Andrea (2018). *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* Hamburg: JUMBO Neue Medien und Verlag GmbH.
- Richter, T. (2010). *Käpt´n Klima ... und die Stromfresser*. Eine Geschichte mit Bildern von Katja Wesner. Regensburg: Kinderleicht Wissen Verlag.
- Richter, T. (2011). *Käpt´n Klima ... und der Supermarkt*. Eine Geschichte mit Bildern von Katja Rau. Regensburg: Kinderleicht Wissen Verlag.
- Riha, Susanne (2015). *Schätze der Welt*. Mit Vektorgrafiken von Eva Rudofsky. Innsbruck: Tyrolia.
- Roher, Michael (2011). *Zu verschenken*. Wien: Picus.
- Rosenlöcher, Thomas & Hochleitner, Verena (2015). *Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun*. Innsbruck / Wien: Verlagsanstalt Tyrolia.
- Ruge, Klaus (2016). *Finns Abenteuer mit dem Stieglitz. Eine spannende Geschichte zum Vogel des Jahres*. Illustrationen von Konrad Algermissen. Münster: Natur und Tier - Verlag.
- Ruge, Klaus (2017). *Die Nacht im Wald – Eine Waldkauzgeschichte*. Illustrationen von Horst Fenn. Münster: Natur und Tier - Verlag. [Vom NABU empfohlen]
- Ruge, Klaus (2018). *Fritz der Star. Eine Geschichte zum Vogel des Jahres*. Illustrationen von Annette Isfort. Münster: Natur und Tier - Verlag. [Vom NABU empfohlen]
- Ruge, Klaus (2019). *Ein Fest für die Lerche. Eine Geschichte zum Vogel des Jahres*. Illustrationen von Hans Torwersten. Münster: Natur und Tier - Verlag.
- Sánchez, Francisco (Text) & Sansó, Bárbara (Illustration) (2013). *Cuando desapareció el Mar*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Sbampato, Thomas (2015). *Besuch im Zoo*. Bern: Haupt.
- Scherz, Oliver & Gehrman, Katja (2015). *Als das Faultier mit seinem Baum verschwand*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Schmidauer, Elisabeth & Knappe, Joachim (1997). *Als die Tiere den Zoo verließen*. Esslingen: Esslinger.
- Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014a). *Die kleine Gartenbande sorgt für sauberes Wasser* (1. Aufl.). Bindlach: Loewe.
- Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014b). *Die kleine Gartenbande räumt die Wiese auf* (1. Aufl.). Bindlach: Loewe.
- Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014c). *Die kleine Gartenbande rettet den Eichhörnchenwald* (1. Aufl.). Bindlach: Loewe.
- Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014d). *Die kleine Gartenbande lässt es langsam angehen!* (1. Aufl.). Bindlach: Loewe.
- Seuss, Dr. (Geisel, Theodor Seuss) (2012). *Der LORAX*. Aus dem Englischen neu übersetzt von Nadia Budde. München: Kunstmann. [Original: USA, 1972. Titel: *THE LORAX*]
- Shyam, Bhajju, Bai, Durga & Urveti, Ram Singh (2008). *Das Geheimnis der Bäume*. Aus dem Englischen von Eveline Masilamani-Meyer. Zürich: NordSüd / Reihe Baobab (rezensierte Ausgabe: 5. Auflage, 2018). [Original: Chennai / Indien, 2006. Titel: *The Night Life of Trees*]
- Siegert, Florian, Veit, Barbara & Wiebus, Hans-Otto (1991). *Arrang lebt im Regenwald*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Socha, Piotr (2016). *Bienen* (3. Aufl.). Aus dem Polnischen von Thomas Weiler. Hildesheim: Gerstenberg. [Original: Warschau 2015. Titel: *Pszczoty*]
- Socha, P. & Grajkowski, W. (2018). *Bäume*. Aus dem Polnischen von Thomas Weiler. Hildesheim: Gerstenberg. [Original: Warschau 2018. Titel: *Drzewa*]
- Sokolowski, Ilka & Steimann, Janna (2015). *Wildes Leben in der Stadt*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Star, Fleur & Mack, Lorrie (2008). *So werde ich groß: Panda*. München: Dorling Kindersley. [Englisches Original: London, 2008]
- Starosta, Paul (2010). *Die Biene* (2. Aufl.). Aus dem Französischen von Anne Brauner. Esslingen: Esslinger. (In der Reihe: Meine große Tierbibliothek). [Französisches Original: Toulouse, 1999. Titel: *L'abeille, amie des fleurs*. Deutsche Erstauflage 2008]

- Starosta, Paul (2015). *Die Biene* (6. Aufl.). Aus dem Französischen von Anne Brauner. Esslingen: Esslinger. (In der Reihe: Meine große Tierbibliothek). [Französisches Original: Toulouse, 1999. Titel: L'abeille, amie des fleurs. Deutsche Erstauflage 2008]
- Stavarič, Michael & Habinger, Renate (2008). *BieBu oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung! Mein Bienen- und Blümchenbuch*. St. Pölten: Residenz.
- Strich, Ch. (Hrsg.). (2012). *Das große Märchenbuch. Die schönsten Märchen aus ganz Europa*. Mit Illustrationen von Tatjana Hauptmann.
- Stronk, Cally & Drews, Judith (2012). *Willkommen im Zoo! Mein Tier-Rätselbuch*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Stürmer, K. & Künster, D. K. (2007). *Pole, Packeis, Pinguine. Leben im ewigen Eis*. München: dtv Reihe Hanser.
- Su, Bo-Hyeon, Cha, Jae-Ok & Kim, Gil-Won (2009). *Der Eisbär mag's nicht gerne heiß*. Übersetzung von Hans-Jürgen Zaborowski. (Reihe Kleine Entdecker, Sachbilderbücher fürs erste Wissen). Frankfurt a.M.: Fischer Schatzinsel [koreanisches Original: Seoul, 2006. Titel: *My Survey*]
- Teckentrup, B. (2017). *Bienen. Kleine Wunder der Natur*. Aus dem Englischen von Maria Höck. München: Ars edition.
- Timmers, Leo (2018). *Gust der Mechaniker – Recycling in der Werkstatt*. Übersetzt von Martin Rometsch. Zürich: aracarì. [Original: Amsterdam: Em. Querido's Kinderboeken Uitgeverij, 2015. Titel: GARAGE GUST]
- Toledo, Eymard (2016). *Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien*. Basel: Baobab Books.
- Tracqui, Valérie & S. Cordier / Jacana (2012). *Der Eisbär* (2. Aufl.). Reihe Meine große Tierbibliothek. Aus dem Französischen von Anne Brauner. Esslingen: Esslinger. [französisches Original: Toulouse, 2001]
- Tucker, Zoe & Persico, Zoe (2019). *Greta und die Großen. Inspiriert von Greta Thunbergs Geschichte*. München: arsEdition.
- Unwin, Mike & Desmond, Jenni (2018). *Wanderungen. Die unglaublichen Reisen der Tiere*. Aus dem Englischen von Stephanie Menge. Fischer / Sauerländer, Frankfurt am Main.
- Vaugelade, Anais (2012). *Steinsuppe* (9. Aufl.). Frankfurt a.M.: Moritz. [Deutsche Erstauflage 2000. Original: Paris, 2000. Titel: *Une soupe au caillou*]
- Vegara, María Isabel Sánchez (Text) & Weckmann, Andrea (Illustration) (2020). *Greta Thunberg. Skolstrejk för Klimatet*. Aus dem Englischen von Svenja Becker. (Reihe: Little People, BIG DREAMS®). Berlin: Insel. [Englische Originalausgabe: 2020]
- Veit, Barbara, Wolfrum, Christine (Text), Bräunig, Susanne, Keller, Michael & Vorbrugg, Harald (Illustrationen). (1992). *Das Buch vom Klima*. (Reihe: Die Welt bewahren, Band 1). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH. [Originalausgabe als Ravensburger Taschenbuch Band 8581]
- Victor, Sylvain (2013). *Das rote Trikot. Eine afrikanische Reise*. Aus dem Französischen von Catherine Cornet. Hamburg: Aladin. [Original: Frankreich, o. O.. Titel: *ADO-KA-FRÈ*]
- Wakonigg, Daniela & Sohn, Joachim (2020). *Freddy, das Glücksschwein*. Aschaffenburg: Alibri.
- Walenta, A. & Hubinger, M. (2015). *Die kleine Zitronenfalterin*. Wien: Bibliothek der Provinz.
- Walsh, Melanie (2009). *10 Sachen kann ich machen für unsere Erde*. Aus dem Englischen von Stephanie Menge. Düsseldorf: Sauerländer. [Original: London, 2008]
- Watts, Barrie (1990). *Die Honigbiene*. (Kindersachbuchreihe „Wir erleben die Natur“). Hanau: Hans Peters Verlag.
- Wiehle, Katrin (2013a). *Mein kleiner Garten. 100 % Naturbuch*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Wiehle, Katrin (2013b). *Mein kleiner Wald. 100 % Naturbuch*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Wiesner, David (2002). *Die drei Schweine*. Hamburg: Carlsen. [Original: Boston, 2001. Titel: *The Three Pigs*]

- Wild, Margaret & Brooks, Ron (2012). *Der Traum des Tasmanischen Tigers*. Aus dem Englischen von Henning Ahrens. Hamburg: Carlsen. [Original: Crows Nest, Australien: Allen & Unwin (2011). Titel: *The Dream of the Thylacine*]
- Williams, Rachel, Hawkins, Emily & Letherland, Lucy (Illustr.). (2017). *Der große Atlas der Tiere. Auf ins Abenteuer: Entdecke die spannendsten Tiere aus aller Welt*. Berlin: Kleine Gestalten. [Original: London: Wide Eyed Editions / Aurum Press (2016). Titel: *Atlas of Animal Adventures*]
- Wolf, Gita (2011). *Das machen wir. Ein Bilderbuch aus Indien*. Illustriert von Shantaram Dhadpe und Ramesh Hengadi. Zürich: Baobab Books.

## Wissenschaftliche Literaturquellen

- Abraham, U. & Knopf, J. (2014). Genres des BilderBuchs. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1: Theorie* (S. 3-11). Hohengehren: Schneider.
- Adelsberger, M. (2016). Warme Eisbärenidylle. [Buchrezension zu *Umka. Die Geschichte einer besonderen Freundschaft* (2016) von Juri Jakowlew & Irina Link]. *1001 Buch*, 4, 41.
- Adick, Ch. (2017). UN-Dekade (2005-2014) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.), (S. 387-390). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Ahnert, L. & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie* (S. 404-435). Heidelberg: Springer.
- Akademie für Natur- und Umweltschutz Baden-Württemberg (Hrsg.). (o.J.). *Wasser ist Leben II. Bildung für nachhaltige Entwicklung: Themenfeld Wasser. Hintergrund- und Arbeitsmaterialien für die Praxis*. Stuttgart (Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft; ohne Verlagsangaben).
- Aladin Verlag (2013). *Nominierung zu M. Wild: Traum des Tasmanischen Tigers*.  
[http://www.aladin-verlag.de/blog/detailansicht\\_367.html](http://www.aladin-verlag.de/blog/detailansicht_367.html) [Zugriff am 27.05.2019]
- Aladin Verlag (2019). *Autoreninformation zu S. Viktor: Das rote Trikot*.  
[http://www.aladin-verlag.de/autoren/a-bis-g/details\\_285.html](http://www.aladin-verlag.de/autoren/a-bis-g/details_285.html) [Zugriff am 27.05.2019]
- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Weinheim: Beltz.
- Albers, T. (2017). Förderung von sprachlicher Bildung und Literacy. In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 217-235). Göttingen: Hogrefe.
- Alpen – Handlungsfeld Mensch und Natur (2018): <https://www.cipra.org/de/alpmonitor/natur-und-mensch> [Zugriff am 13.12.2018]
- Alt, K. (2019). *Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Alt, K. (2020). Wenn ich ein Haustier wär... . *TPS Spezial - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft: Philosophieren. Staunen - Fragen - Widersprechen*, 4, 32-35.
- Amazonas-Flussdelfin – WWF-Artenlexikon (2019). <https://www.wwf.de/themen-projekte/artenlexikon/amazonas-flussdelfin/> [Zugriff am 25.01.2019]
- Amazonas-Manati – WWF-Artenlexikon (2019). <https://www.wwf.de/themen-projekte/artenlexikon/amazonas-manati/> [Zugriff am 25.01.2019]
- Amazonas-Manati (2019). <https://www.biologie-seite.de/Biologie/Amazonas-Manati> [Zugriff am 25.01.2019]
- Anders, Y. & Wieduwilt, N. (2018). Die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEWS)“-Skala. Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7 (1), 52-54.

- Anderson, J. R. (2013). *Kognitive Psychologie* (7., erweiterte und überarbeitete, neu gestaltete Aufl.). Deutsche Ausgabe herausgegeben von Joachim Funke. Berlin: Springer.
- Anker, M. & Mayer, Ch. (2013). Das Projekt „Lesen für die Umwelt“. Bibliografie zu den Klima-Buchtipps 2011–2014. In H.-H. Ewers, G. von Glasenapp & C. M. Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 187-190). Hohengehren: Schneider.
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2016a). Deutscher Jugendliteraturpreis – Nominierungen der Kritikerjury 2016 [Nominierung zu *Eine Geschichte ohne Ende* (2015) von Marcelo Pimentel]. *Sparte Bilderbuch*, S. 6-7.
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017a). Deutscher Jugendliteraturpreis - Nominierungen der Kritikerjury 2017 [Nominierung zu *Bienen* (2016) von Piotr Socha]. *Sparte Sachbuch*, S. 48-49. [http://www.djlp.jugendliteratur.org/preistraeger\\_sachbuch-17.html](http://www.djlp.jugendliteratur.org/preistraeger_sachbuch-17.html) [Zugriff 26.11.17]
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017b). Deutscher Jugendliteraturpreis - Nominierungen der Kritikerjury 2017 [Nominierung zu *Martha* (2016) von Atak]. *Sparte Sachbuch*, S. 46-47. [https://www.jugendliteratur.org/buch/martha-4072-9783848900770/?page\\_id=1](https://www.jugendliteratur.org/buch/martha-4072-9783848900770/?page_id=1) [Zugriff 26.11.17 (Vorgänger-Website bzw. nach dem Relaunch am 07.3.2022)]
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017c). Deutscher Jugendliteraturpreis - Nominierungen der Kritikerjury 2017 [Nominierung zu *Lass mich frei!* (2017) von Patrick George]. *Sparte Sachbuch*, S. 44-45.
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2019). Deutscher Jugendliteraturpreis – Nominierungen der Kritikerjury 2019 [Nominierung zu *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur* (2018) von Antje Damm]. *Sparte Sachbuch*, S. 44-45.
- ARD-aktuell / Tagesschau.de (02.07.2021). Höchste Zahl an Bränden seit 14 Jahren. <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/amazonas-braende-113.html> [Zugriff am 20.06.2022]
- Asendorpf, J. B. (2017). Bandbreiten-Genauigkeits-Dilemma. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18., überarbeitete Aufl.) (S. 246). Unter Mitarbeit von J. Strohmmer. Bern: Hogrefe.
- Audubon: Passenger Pigeon – Plate 62 (o. J.). <https://www.audubon.org/birds-of-america/passenger-pigeon> [Zugriff am 11.05.2022]
- Auerochs, B. (2007). Prätext. In D. Burdorf, Ch. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen* (3., völlig neu bearbeitete Aufl.) (S. 606-607). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. doi: 10.3278/6001820gw [Zugriff am 25.01.2022]
- Baltscheit: *Grüne Bande* – Verlagsangaben (2019). [https://www.beltz.de/kinder\\_jugendbuch/produkte/produkt\\_produktdetails/32529-gruene\\_bande.html](https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/produkt_produktdetails/32529-gruene_bande.html) [Zugriff am 27.06.2019]
- Bärwald, L. (2008). Wo kommen wir her? [Buchrezension zu *Affen* (2008) von Martin Jenkins & Vicky White]. *1001 Buch, 2*, 72.
- Baobab Books (2018a). *Verlagsangaben zu M. Pimentel: Eine Geschichte ohne Ende*. [https://www.baobabbooks.ch/de/buecher/gesamtverzeichnis\\_a\\_z/pimentel\\_marcelo\\_eine\\_geschichte\\_ohne\\_ende/](https://www.baobabbooks.ch/de/buecher/gesamtverzeichnis_a_z/pimentel_marcelo_eine_geschichte_ohne_ende/) [Zugriff am 29.12.2018]
- Baobab Books (2018b). *Projektinformation ‚O fim da fila‘ zu M. Pimentel: Eine Geschichte ohne Ende*. [https://www.baobabbooks.ch/projekte/o\\_fim\\_da\\_fila\\_schweizbrasilien/](https://www.baobabbooks.ch/projekte/o_fim_da_fila_schweizbrasilien/)
- Baobab Books (2019a). *Autoreninformation zu J. Kilaka: Frische Fische*. [https://www.baobabbooks.ch/buecher/gesamtverzeichnis\\_a\\_z/kilaka\\_john\\_frische\\_fische/](https://www.baobabbooks.ch/buecher/gesamtverzeichnis_a_z/kilaka_john_frische_fische/) [Zugriff am 07.06.2019]
- Baobab Books (2019b). *Informationen über die Bilder der Gond zu B. Shyam: Das Geheimnis der Bäume*. [https://www.baobabbooks.ch/projekte/das\\_geheimnis\\_der\\_baeume\\_indien/](https://www.baobabbooks.ch/projekte/das_geheimnis_der_baeume_indien/) [Zugriff am 22.05.2019]



- Baobab Books (2019c). *Unterrichtsmaterialien zu B. Shyam: Das Geheimnis der Bäume*.  
[https://www.baobabbooks.ch/schule/unterrichtsmaterialien/shyambaiurveti\\_das\\_geheimnis\\_der\\_baeume/](https://www.baobabbooks.ch/schule/unterrichtsmaterialien/shyambaiurveti_das_geheimnis_der_baeume/) [Zugriff am 29.04.2019]
- Baobab Books (2019d). *Verlagsbeschreibung zu B. Shyam: Das Geheimnis der Bäume*.  
[https://www.baobabbooks.ch/de/buecher/gesamtverzeichnis\\_a\\_z/shyam\\_bhajju\\_bai\\_durga\\_urveti\\_ram\\_singh\\_das\\_geheimnis\\_der\\_baeume/#c361](https://www.baobabbooks.ch/de/buecher/gesamtverzeichnis_a_z/shyam_bhajju_bai_durga_urveti_ram_singh_das_geheimnis_der_baeume/#c361) [Zugriff am 30.04.2019]
- Baobab Books (2019e). *Auszeichnungen zu E. Toledo: Onkel Flores*. [https://www.baobabbooks.ch/de/buecher/gesamtverzeichnis\\_a\\_z/toledo\\_eynard\\_onkel\\_flores/](https://www.baobabbooks.ch/de/buecher/gesamtverzeichnis_a_z/toledo_eynard_onkel_flores/) [Zugriff am 17.01.2019]
- Bascopé, M., Perasso, P. & Reiss, K. (2019). Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development (Review). *Sustainability*, 11, 719. Doi: 10.3390/su11030719.
- Baumert, J. (2012). Internationale Schulleistungsmessungen. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt, (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 358-361). Weinheim: Beltz.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.). (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen. [Bay-BEP]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017). *Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik (1. und 2. Studienjahr)*. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans, landesspezifisch angepasst (Mai 2017).  
<https://www.isb.bayern.de/fachschule-fachakademie/lehrplan/fachakademie/lehrplan/1648/> [Zugriff am 23.12.2021]
- Becker, H. (2012). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In S. Schubert, Y. Salewski, E. Späth & A. Steinberg, A. (Hrsg.), *Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung* (S. 28-33). Berlin: Verlag das netz.
- Becker, S. H. & Eder, K. (Hrsg.). (2014). *55 neue Lesetipps – Bücher für Kitakinder*. Seelze: Kallmeyer / Klett.
- Becker-Stoll, F. (2020). Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 389-398). Hürth: Carl Link.
- Beckert, S. (2014). *King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von A. Zettel und M. Richter. München: C. H. Beck.
- Behr, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten*. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Band 15. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Bethge, Ph., Glüsing, J., Jung, A., Pieper, M. & Traufetter, G. (2019, 31. August). Walduntergang. *Der Spiegel*, Nr. 36, S. 10-19.
- Beutelsbacher Konsens – Bundeszentrale für politische Bildung (07.04.2011).  
<https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> [Zugriff am 08.10.2020]
- BfN - Bundesamt für Naturschutz (2018a). Aktuelle Zahlen: 73 Wolfsrudel (22.11.2018).  
[https://www.bfn.de/presse/pressemitteilung.html?no\\_cache=1&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=6528&cHash=7c4f7f6a22d9be2141bcd6a32b67a7c](https://www.bfn.de/presse/pressemitteilung.html?no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=6528&cHash=7c4f7f6a22d9be2141bcd6a32b67a7c) [Zugriff am 06.05.2019]
- BfN - Bundesamt für Naturschutz (2018b). Pressehintergrund: Der Wolf (22.11.2018).  
[https://www.bfn.de/fileadmin/BfN/presse/2018/Dokumente/Pressehintergrund\\_Wolf\\_2018\\_final.pdf](https://www.bfn.de/fileadmin/BfN/presse/2018/Dokumente/Pressehintergrund_Wolf_2018_final.pdf) [Zugriff am 06.05.2019]
- Bienen. (2008). In *Meyers Lexikon der Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik und Technik*. Hrsg. von Meyers Lexikonredaktion (S. 72 f.). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Billmann-Mahecha, E. & Drexler, H. (2020). Auswertung von Zeichnungen. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie – Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.

- [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9\\_53](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_53) [Zugriff am 31.03.2022]
- Biografie von Caspar David Friedrich (2018). [www.kunstkopie.de/a/caspar\\_david\\_friedrich.html](http://www.kunstkopie.de/a/caspar_david_friedrich.html) [Zugriff am 11.11.2018]
- Biozönose (2008). In *Meyers Lexikon der Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik und Technik*. Hrsg. von Meyers Lexikonredaktion (S. 81). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Bischof-Köhler, D. (2000). *Kinder auf Zeitreise: Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Huber.
- Blümel, H. (2018). *Lotusblume: Die erleuchtete Pflanze*. Deutschlandfunk (10.01.2018). [https://www.deutschlandfunk.de/lotusblume-die-erleuchtete-pflanze.886.de.html?dram:article\\_id=407633](https://www.deutschlandfunk.de/lotusblume-die-erleuchtete-pflanze.886.de.html?dram:article_id=407633) [Zugriff am 11.03.2019]
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn / Berlin.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.a). *Frühkindliche Bildung* [Zugriff am 12.07.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/de/fruehkindliche-bildung-1753.html>
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.b). *UN-Dekade BNE (2005-2014)* [Zugriff am 29.05.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/de/un-dekade-bne-2005-2014-1728.html>
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.c). *Das Konzept der Gestaltungs-Kompetenz* [Zugriff am 06.05.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/de/das-konzept-der-gestaltungs-kompetenz-2099.html>
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.d). *Was ist BNE* [Zugriff am 01.04.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/de/was-ist-bne-1713.html>
- BMUB - Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (Hrsg.). (2015). *Naturbewusstsein 2015. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Berlin. [beziehbar unter [www.bmub.bund.de/bestellformular](http://www.bmub.bund.de/bestellformular)]
- Böcher, H. (Hrsg.). (2010). *Erziehen, bilden und begleiten. Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bohnsack, R. (2011). Bildinterpretation. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 18-22). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2011). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (Hrsg.). (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bolay, E. & Reichle, B. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der umweltbezogenen Umweltbildung. Waldpädagogik, Teil 2: Praxiskonzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bormann, I. (2017). Nachhaltigkeit und Bildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 294-297). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler* (2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Botanik im Überblick – eine Lerntafel* (2009). Moltmann, U. & Barth, M. (Lektorat), Jarosch, B. (Text/Redaktion). Heidelberg: Springer.
- Brasilienportal (2009). *Der Waldgeist Curupira*. <http://www.brasilienportal.ch/kultur/ureinwohner-in-brasilien/indio-legenden-und-sagen/der-waldgeist-curupira/> [Zugriff am 16.11.2018]
- Braun, F. (2016). Gerecht(er) einkaufen? Ökosiegel als Einkaufshilfe. In *Untragbar. Ein Menschenrecht auf faire Kleidung?* (2016). Eine Dokumentation der Konferenz *Untragbar! Stoff zum Nachdenken* vom 24. bis 26. September 2015 anlässlich der Verleihung des Nürnberger Menschenrechtspreises an Amirul Haque Amin, S. 50-77. O.O.: Echter-Verlag GmbH.

- Breitmaulnashorn – IUCN (2019). <https://www.iucnredlist.org/species/4185/16980466> [Zugriff am 25.02.2019]
- Brockhaus, F. A. (2006). *Der Brockhaus – Kunst. Künstler, Epochen, Sachbegriffe* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Hrsg. von der Lexikonredaktion des Verlags F. A. Brockhaus. (2006). Leipzig: F. A. Brockhaus GmbH.
- Brodie, K. (2014). *Sustained Shared Thinking in the Early Years. Linking theory to practice*. London / New York: Routledge.
- Brodth, J. & Jakobs, R. (2019). Bilderbuchangebote mit Augmented Reality. Literarisches Lernen durch *tiptoi, LeYo!* und Co. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 2: Praxis* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 175-181). Hohengehren: Schneider.
- Brown: *Tiere, die kein Schwein kennt* – Buchempfehlung Stiftung Lesen (Mainz) (2018). <https://www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen/lese-und-medienempfehlungen/buch/3097> [Zugriff 01.09.2018] [Internetauftritt wurde umstrukturiert, dort ist die Empfehlung nicht mehr hinterlegt: <https://www.stiftunglesen.de/> [Zugriff am 11.03.2022]
- Budde, Nadia (2013). Ich bin ein riesengroßer Dr. Seuss Fan. Nadia Budde über ihre Neuübersetzung von Dr. Seuss' >>Der Lorax<< [Buchrezension zu *Der LORAX* (2012) von Dr. Seuss]. *1001 Buch*, 1, 26-27.
- Bühl, A. (2019). *SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25* (16., aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Bühler, B. (2016). *Ecocriticism: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bühler, P., Schlaich, P. & Sinner, D. (2017). *Visuelle Kommunikation. Wahrnehmung – Perspektive – Gestaltung*. Heidelberg: Springer Vieweg.
- Bühler, P., Schlaich, P., Sinner, D., Stauss, A. & Stauss, Th. (2019). *Produktdesign. Konzeption – Entwurf – Technologie*. Heidelberg: Springer Vieweg.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Bullmann, H., Klauer, A.-K. & Thieme, H. (2015). *Warum? – Darum! Umweltethik für Kinder. Handreichung für Lehrer, Erzieher und Religionspädagogen*. Gefördert von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU). Hrsg. von der Sächsischen Landesstiftung Natur und Umwelt, Leipzig. [<https://www.lanu.de/de/Bilden/Projekte-Aktionen/Warum-Darum-Umweltethik-fuer-Kinder.html>] – [Zugriff am 14.12.2020]
- Bundesverband Leseförderung (2020a). „Über uns“ - Internetauftritt des Verbandes (Startseite). <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/startseite/> [Zugriff am 26.06.2020]
- Bundesverband Leseförderung (2020b). *Ausstellung 1000 Bücher – 1000 Chancen*. <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/ausstellung-1000-buecher-1000-chancen/> [Zugriff am 26.06.2020]
- Bundesverband Leseförderung (2020c). *Titelliste „1.000 Bücher – 1.000 Chancen“ Books for Future* [Stand Feb 2020] <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/ausstellung/books4future/books-for-future-Titelliste-feb2020.pdf> [Zugriff am 24.03.2020]
- Bundesverband Leseförderung (2020d). *Titelliste „1.000 Bücher – 1.000 Chancen“ Books for Future* [Stand Mai 2020] <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/ausstellung/books4future/books-for-future-Titelliste-mai2020.pdf> [Zugriff am 26.06.2020]
- Bundesverband Leseförderung (2020e). *Handout Pädagogen*. [https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/ausstellung/books4future/Handout\\_Paedagogen\\_BFF\\_17mar2020.pdf](https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/ausstellung/books4future/Handout_Paedagogen_BFF_17mar2020.pdf) [Zugriff am 24.03.2020]
- Bundesverband Leseförderung (2020f). *Konzept für die Kita*. (Zum Bilderbuch Lass mich frei! von Patrick George; Konzeption von Susanne Klinkhamels). <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/ausstellung/books4future/Konzept-Kita.pdf> [Zugriff am 26.06.2020]

- Bundesverband Leseförderung (2020g) . *Tier-Befreier-Karten*. <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/ausstellung/books4future/Tier-Befreier-Karten.pdf> [Zugriff am 26.06.2020]
- Burdorf, D., Fasbender, Ch. & Moennighoff, B. (Hrsg.). (2007). *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen* (3., völlig neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bürgele, P. H. & Hartwig, M. (1989). *Bei den Berggorillas* (2. Aufl.). Luzern: Kinderbuchverlag KBV. [1. Aufl. auch von 1989]
- Byn, H. (2017). Seltene Tiere mit beeindruckenden Namen [Buchrezension zu *Tiere, die kein Schwein kennt* (2017) von Martin Brown]. *1001 Buch*, 4, 66.
- Chico Mendes: Ein Leben für den Amazonas. (WWF; Stand 17.12.2018). <https://www.wwf.de/themen-projekte/projektregionen/amazonien/chico-mendes-ein-leben-fuer-den-amazonas> [Zugriff am 05.06.2022]
- Chronologie zur Coronavirus-Pandemie (o. A.). (2021). *Corona in Baden-Württemberg*. [https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1Ek2t9t8-eU-AXFFSFFgzX6TIXrw17xk4gTPklijFozTY&font=Default&lang=de&initial\\_zoom=2&height=650](https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1Ek2t9t8-eU-AXFFSFFgzX6TIXrw17xk4gTPklijFozTY&font=Default&lang=de&initial_zoom=2&height=650) [Zugriff am 22.03.2021]
- Corbin, J. (2011). Grounded Theory. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 70-75). Opladen: Barbara Budrich.
- Cotton, K. & Walton, S: *Löwen zählen* – Illustratoreninformation zu Stephen Walton (17.12.2015) auf der Verlagshomepage <https://www.geistesleben.de/Autoren/Stephen-Walton.html> [Zugriff am 11.03.2022]
- Datler, W. & Wininger, M. (2014). Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 354-379). Berlin: Springer.
- DAV – Deutscher Alpenverein (2018). Geschützte Alpenpflanzen. [https://www.alpenverein.de/der-dav/presse/presse-aktuell/plakat-geschuetzte-alpenpflanzen\\_aid\\_14306.html](https://www.alpenverein.de/der-dav/presse/presse-aktuell/plakat-geschuetzte-alpenpflanzen_aid_14306.html) [Zugriff am 13.12.2018]
- Derdak, F. (2009a). [Buchrezension zu *Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht* (2009) von Birgit Prader & Birgit Antoni]. *1001 Buch*, 4, 69.
- Derdak, F. (2010). Buchrezension zu Irmgard Kutsch & Gudrun Obermann (2010): *Mit Kindern im Bienengarten*. *1001 Buch*, 4, 68.
- Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2014). [Buchrezension zu *Was wächst denn da? Ein Jahr in Opas Garten* (2014) von G. Müller]. Buch des Monats (o.A.) 2014. [Kein Archiv für 2014 online verfügbar]; <https://www.akademie-kjl.de/buch-app-empfehlungen/buch-des-monats/> [Zugriff am 22.03.2022]
- Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2015). [Buchrezension zu *Finn Flosse räumt das Meer auf* (2015) von E. Plaputta]. Drei für unsere Erde, Klima-Buchtipps Oktober 2015.
- Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2016). [Buchrezension zu *Finns Abenteuer mit dem Stieglitz* (2016) von K. Ruge]. Drei für unsere Erde, Umwelt-Buchtipps September 2016. <https://www.akademie-kjl.de/buch-app-empfehlungen/klima-umwelt-natur-buchtipps/>[Zugriff am 27.01.2022]
- Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2017). [Buchrezension zu *Als die Bäume davonflogen* (2017) von Gioconda Belli]. Drei für unsere Erde, Umwelt-Buchtipps Oktober 2017. <https://www.akademie-kjl.de/buch-app-empfehlungen/klima-umwelt-natur-buchtipps/>[Zugriff am 17.07.2019]
- Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2018). [Buchrezension zu *Willibarts Wald* (2018) von Duncan Beedie]. Drei für unsere Erde, Natur-Buchtipps März 2018.
- Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW) (Hrsg.). (2021). DSW-DATENREPORT 2021. Soziale und demografische Daten weltweit (Stand August 2021). Hannover: o. V. [https://www.dsw.org/wp-content/uploads/2021/10/DSW-Datenreport\\_2021\\_web.pdf](https://www.dsw.org/wp-content/uploads/2021/10/DSW-Datenreport_2021_web.pdf) [Zugriff am 15.05.2022]

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) (Hrsg.). (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (unter Mitarbeit von Jan Pfetsch) (5., aktualisierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011). *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Darin: Diskussionsbeitrag der DUK „Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln“ (2010) (S. 42-44)*. [Im WWW abrufbar unter „Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2011; Dokument wegen veränderter Website der DUK dort nicht mehr verfügbar]
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2015). *UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. <https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/DUK%20-%20UN-Dekade%20mit%20Wirkung.pdf> [Zugriff am 14.01.2020]
- Deutscher Bildungsserver (2022). *Männliche Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung*. <https://www.bildungsserver.de/maennliche-fachkraefte-in-der-kita-8708-de.html> [Zugriff am 25.01.2022]
- Deutscher Nachhaltigkeitspreis\_ Stadt Ludwigsburg* (2014). <https://www.nachhaltigkeitspreis.de/kommunen/preistraeger-staedte-und-gemeinden/2014/stadt-ludwigsburg/> [Zugriff am 07.10.2021]
- Deutscher Nachhaltigkeitspreis – Städte und Gemeinden* (2021). <https://www.nachhaltigkeitspreis.de/kommunen/> [Zugriff am 07.10.2021]
- Deutschlandfunk (2012). *Empfehlungsliste „7 beste Bücher für junge Leser“ von 29 Juroren (Deutschland, Österreich, Schweiz) zu M. Wild: Traum des Tasmanischen Tigers*. [http://www.deutschlandfunk.de/die-besten-7-buecher-fuer-junge-leser.1202.de.html?dram:article\\_id=188008](http://www.deutschlandfunk.de/die-besten-7-buecher-fuer-junge-leser.1202.de.html?dram:article_id=188008) [Abruf am 23.06.2018].
- DfuE (Drei für unsere Erde) siehe: Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach
- Diaz-Bone, R. & Weischer, C. (Hrsg.). (2015). *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dichtl, E.-M. (2017). *Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Diekmann, A. (2014). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dinges, O. (1992). Raster zur Beschreibung von Bilderbüchern. In Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Eine Auswahl von Bilderbüchern aus aller Welt*. München: O. V. [Das Raster findet sich im unpaginierten Anhang, vorletzte Doppelseite].
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Dohrmann, A. (2020). Warum die Erde Fieber hat (Buchtipps). *Ökotest*, 1, S. 90-91.
- Dohrmann, W. (2014). *KompaktWISSEN Umweltbildung in der Kita*. Hamburg: Handwerk & Technik.
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Woodchester: Thimble Press.
- Doonan, J. (1997). Sharing picture books with adolescent students. In Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.), *Siehst du das? Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern – Visual Literacy* (= Arbeitsberichte des SJI, Bd. 19; Kolloquium vom 26. bis 28. September 1996, (S. 53-72). Zürich: Chronos.
- Doonan, J. (1998 / 2000). Stimmen im Park und Stimmen im Schulzimmer. Rezeptionsbezogene Analyse von Anthony Brownes „Stimmen im Park“ (1998). In J. Thiele. (2000a). *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption* (S. 142-156). Oldenburg: Isensee.
- Doornkat, H. ten, A. (2007). Der Maler ein Buchkünstler. Von der Einzelkomposition zur komponierten Bildfolge. In M. Linsmann (Hrsg.), *Chen Jianghong. Illustration und Malerei* (S. 22-35). Museum Burg Wissen, Troisdorf: o.V.
- Doornkaat, H. ten (2009). Von Bienen Lernen. [Betrag im „Blickwechsel zwischen Caroline Roeder und Hans ten Doornkaat“ zum Bilderbuch von M. Stavarič & R. Habinger, (2008): BieBu oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung!]. *1001*, 2, 42.
- Doornkaat, H. ten (2019). Nur schön reicht nicht. Pragmatisches, Psychologisches und leicht Polemisches zu illustrierten Sachbüchern. *1001*, 1, 62-65.
- Dorling Kindersley Verlag (2019). *Verlagsangaben zu Ch. Milner: Das Buch der Bienen*.

- <https://www.dorlingkindersley.de/buch/charlotte-milner-das-buch-der-bienen-9783831034789> [Zugriff am 06.04.2019]
- Duden Fremdwörterbuch (11., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Hrsg. von der Dudenredaktion (2015). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Dugong – WWF-Artenlexikon (2019). <https://www.wwf.de/plastikflut/modellprojekt-phu-quoc-dugong-seekuh/> [Zugriff am 25.06.2019]
- Duphorn, Andrea (2008). [Buchrezension zu *Affen* (2008) von Martin Jenkins & Vicky White]. *1001 Buch*, 2, 64-65.
- Durand, J., Hopf, M. & Nunnenmacher, S. (2013). Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? – eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 145-176). Freiburg: FEL.
- Eberhard von Kuenheim Stiftung und Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.). (2014). *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*. München: oekom.
- Eccleshare, J. (Hrsg.). (2010). *1001 Kinder- und Jugendbücher. Lies uns bevor du erwachsen bist*. Zürich: Edition Olms AG.
- Egert, Franziska. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Inaugural Dissertation in der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (vorgelegt am 30.01.2015).  
[https://www.researchgate.net/publication/292192129\\_Meta-analysis\\_on\\_the\\_impact\\_of\\_in-service\\_professional\\_development\\_programs\\_for\\_preschool\\_teachers\\_on\\_quality\\_ratings\\_and\\_child\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/292192129_Meta-analysis_on_the_impact_of_in-service_professional_development_programs_for_preschool_teachers_on_quality_ratings_and_child_outcomes) [Zugriff am 14.04.2021]
- Ehmann, A. (2015). Schräger Vogel [Buchrezension zu *Eine Geschichte ohne Ende* (2015) von Marcelo Pimentel]. *1001 Buch*, 4, 41.
- Ehmann, A. (2020). Globales Lernen kindgerecht. Fünf Bilderbücher zum Thema Fair Trade. *kindergarten heute*, 3, 24-25.
- Ehmig, S. C. & Seelmann, C. (2018). Das Potenzial digitaler Medien in der frühkindlichen Lesesozialisation. *Frühe Bildung*, 3 (4), 196-202. [doi: 10.1026/2191-9186/a000174]
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden* (5., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Emperor Tamarin (deutsch: Kaiserschnurrbarttamarin) (*Saguinus imperator*) – IUCN 2021.  
<https://www.iucnredlist.org/species/39948/192551472>
- Ennemoser, M. & Kuhl, J. (2013). Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht. In G. Lieber (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik* (2. grundlegend überarbeitete und ergänzte Neuauflage) (S. 11-22). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ewers, H.-H., Glasenapp, G. von & Pecher, C. M. (Hrsg.). (2013). *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur*. Hohengehren: Schneider.
- Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (2017). Internetauftritt. [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net) [Zugriff am 21.11.17]
- Fischer, P., Asal, K. & Krueger, J. I. (2014). *Sozialpsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Fischer-Nagel – Verlagsangaben (2019a). <http://www.fischer-nagel.de/> [Zugriff am 04.04.2019]
- Fischer-Nagel – Verlagsbeschreibung (2019b). <http://www.fischer-nagel.de/> [Zugriff am 16.06.2019]
- Fischer Verlag (2019). Verlagsinformationen zu D. Kainen & C. Kaufmann: *OZEAN*.  
[https://www.fischerverlage.de/buch/dan\\_kainen\\_carol\\_kaufmann\\_ozean/9783737352086](https://www.fischerverlage.de/buch/dan_kainen_carol_kaufmann_ozean/9783737352086)  
[Zugriff am 13.04.2019]
- Fitch, C. (2019). *Globalografie. 50 Karten erklären die Welt von heute*. Karten von Sam Vickars. Köln: Dumont.
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 161-162). Opladen: Barbara Budrich.

- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freytag, V. (2007). Buchbesprechung zu Patrick Lenz: Tom und der Vogel. *1001 Buch*, 4, 45.
- Freytag, V. (2009). [Buchrezension zu *Zehn Sachen kann ich machen für unsere Erde* (2009) von Melanie Walsh]. *1001 Buch*, 2, 65.
- Friederich, T. & Schelle, R. (2015). Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In A. König & T. Friederich (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung* (S. 40-64). Weinheim: Beltz / Juventa.  
<https://content-select.com/de/portal/media/view/56cc0a34-765c-44b9-af2e-5eeeb0dd2d03?forceauth=1> [Zugriff am 07.04.2021]
- Fritz, L. & Schubert, S. (2014). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. kiga heute spezial praxis*. Freiburg: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften*. Materialien zur Frühpädagogik, Band 12. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Materialien zur Frühpädagogik, Band 13. Freiburg: FEL.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2018). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (Frühe Kindheit) (9. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Fuchs, H. (2021). *Untersuchung einer Online-Weiterbildung zur Stärkung der Kompetenzentwicklung von frühpädagogischen Fachkräften zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Begleitstudie im Rahmen des Forschungsprojekts „Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit im Studiengang Bachelor of Education, 06. Juni 2021). Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Fuchs, W. (2019a). *Didaktische Analyse und Nutzbarmachung von Bilderbüchern zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich*. Poster, präsentiert an der 22. Internationalen Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB) im VBIO (09. 09. – 12.09.2019). Universität Wien.
- Fuchs, W. (2019b). *Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript einer Präsentation im Graduiertenkolleg an der PH Weingarten (29.11 bis 30.11.2019).
- Fürst, I., Helbig, E. & Schmitt, V. (2008). *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie und Praxis*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.  
Doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.005 [Zugriff am 07.04.2021]
- Galata-Brücke Istanbul (2020). <https://de.dreamstime.com/neue-moschee-und-fischer-auf-galata-br%C3%BCcke-image134224028> [Zugriff am 02.02.2020]
- Gartinger, S. & Janssen, R. (2014a). *Erzieherinnen + Erzieher: Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld (Bd. 1)*. Berlin: Cornelsen.
- Gartinger, S. & Janssen, R. (2014b). *Erzieherinnen + Erzieher: Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld (Bd. 2)*. Berlin: Cornelsen.
- Gebhard, U. & Michalik, K. (2017). >>Ist Tugend lehrbar?<< Zwischen Werteerziehung und kritischer Urteilsbildung. In T. Pyhel, A. Bittner, A.-K. Klauer & V. Bischoff (Hrsg.), *Umweltethik für Kinder. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung* (S. 79-92). München: oekom.
- Geisler, J. (2020). *Die faire Kita. Nachhaltige Projekte, die Kinder begeistern* (Reihe „Zukunft leben - Welt gestalten“). Freiburg: Herder.
- Geißler, K. & Hirschmann, M. (2007). *Mit 18 Bäumen um die Welt. Ein Arbeitsbuch für Umweltbildung und Globales lernen*. München: oekom.

- Gerstenberg Verlag (2019). *Medienstimmen zu P. Socha & W. Grajkowski: Bäume*. [http://www.gerstenberg-verlag.de/index.php?id=detailansicht&url\\_ISBN=9783836956543&highlight=b%C3%A4ume](http://www.gerstenberg-verlag.de/index.php?id=detailansicht&url_ISBN=9783836956543&highlight=b%C3%A4ume) [Zugriff am 26.05.2019]
- Geschichte der Ökologiebewegung. Vom „stummen Frühling“ bis zum „Erdgipfel“ von Rio – SWR2 Archivradio. (Stand 14.2.2022). <https://www.swr.de/swr2/wissen/archivradio/geschichte-der-oekologiebewegung-100.html> [Zugriff am 04.06.2022]
- Gharial [*Gavialis gangeticus*] (deutsch: Gaviale) – IUCN, 2022. <https://www.iucnredlist.org/species/8966/149227430> [Zugriff am 15.05.2022]
- Giannella, V. (2019). *Mein Name ist Greta. Das Manifest einer neuen Generation*. Mit Illustrationen von Manuela Marazzi. München: Midas.
- Gier, R. (2004). *Die Bildsprache der ersten Jahre verstehen* (4. Aufl.). München: Kösel.
- Ginsburg, H. & Opper, S. (1989). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gorke, M. (1999). *Artensterben. Von der ökologischen Theorie zum Eigenwert der Natur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grehl, H. (2020). „Traut euch Bücher zu benutzen“ Interview mit Antje Damm. *TPS Spezial - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft: Philosophieren. Staunen - Fragen - Widersprechen, 4*, 36-39.
- Grimm, S. & Wanning, B. (Hrsg.). (2016). *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht*. Göttingen: V&R unipress.
- Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer). Bielefeld: wbv Publikation / UTB.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (11., grundlegend überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haan, G. de & Harenberg, D. (1999). *Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“, verfaßt für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Bonn: BLK.
- Haan, G. de, Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin: Springer.
- Häcker, H. O. (2017a). Bandbreite. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18., überarbeitete Aufl.) (S. 246). Unter Mitarbeit von J. Strohmmer. Bern: Hogrefe.
- Häcker, H. O. (2017b). response set. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18., überarbeitete Aufl.) (S. 1443). Unter Mitarbeit von J. Strohmmer. Bern: Hogrefe.
- Haft, J. (2019). *Die Wiese. Lockruf in eine geheimnisvolle Welt*. München: Penguin.
- Halsbandsittich (*Psittacula krameri*) – NABU Artenporträts (2022). <https://www.nabu.de/tiere-und-pflanzen/voegel/portraets/halsbandsittich> [Zugriff am 15.05.2022]
- Hamann, K., Baumann, A. & Löschinger, D. (2016). *Psychologie im Umweltschutz: Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns*. Magdeburg: Initiative Psychologie im Umweltschutz e.V.
- Hamann, A., Zea-Schmidt, C. & Leinfelder, R. (2020). *Die große Transformation. Klima - Kriegen wir die Kurve?* (3., aktualisierte Aufl.). Berlin: Jacoby & Stuart.
- Hammerschmidt, I. (2018). *Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse. Lernverläufe von basalen mathematischen Fähigkeiten in der Primarstufe. Eine Normierungs- und Praktikabilitätsstudie von Zahlenstrahltests in LEVUMI*. Masterthesis an der TU Dortmund, vorgelegt am 20.02.2018, Fakultät Rehabilitationswissenschaften. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36865> [Zugriff am 07.04.2021]
- Harms, A. (2013). Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern. In H.-H. Ewers, G. von Glasenapp & C. M. Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 175-186). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haupt Verlag (2019). Verlagsangaben zu T. Sbampato: Besuche im Zoo.



- <https://www.haupt.ch/index.php?&cl=details&anid=9783258078816> [Zugriff am 28.02.2019]
- Hauschildt, J., Salomo, S., Schultz, C. & Kock, A. (2016). *Innovationsmanagement* (6., vollständig aktualisierte und überarbeitete Aufl.). München: Franz Vahlen.
- Heitman, D. (2013). John James Audubon and the American Presidency. <https://www.whitehousehistory.org/john-james-audubon-and-the-american-presidency> [Zugriff am 11.05.2022]
- Hering, J. (2018). *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Seelze: Klett / Kallmeyer.
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É. & Dreier, A. (2016). *Sustained shared thinking* als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5 (2), 82-90.
- Hille, K., Evanschitzky, P. & Bauer, A. (2016). *Das Kind – Die Entwicklung in den ersten drei Jahren. Psychologie für pädagogische Fachkräfte*. Bern: hep.
- HITS für KIDS (2016). Thema: Nachhaltigkeit. Interview mit Ralf Rebscher, Verlagsleiter magellan-Verlag. *HITS für KIDS*, Nr. 46, S. 19.
- Hodge, S. (2014). *50 Schlüsselideen Kunst*. Berlin: Springer Spektrum. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-642-39328-0.pdf> [Zugriff am 15.05.2022]
- Hohmeister, E. (2000). Thematische Analyse von Grégoire Solotareffs „Du groß und ich klein“ (1996). In J. Thiele. (2000a). *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption* (S. 130-141). Oldenburg: Isensee.
- Hölker, Wolfgang & Sommer-Guist, Christine (2010). *Mach mit! 85 Tipps für eine bessere Welt*. Illustriert von Thorsten Saleina. Münster: Coppenrath.
- Holmer, M. (2019). Willibarts Wald. In J. Hering (Hrsg.), *Vom Glück der Kinder. In Bilderbüchern dem Glück begegnen* (S. 21-22). Weimar: das netz.
- Hollerweger, E. (2016). »ES SEI DENN, jemand so wie du, ...«: Der Umweltklassiker *Der Lorax* zwischen Bilderbuch und Kinoleinwand. In S. Grimm & B. Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht* (S. 29-47). Göttingen: V&R unipress.
- Hollig, H. & Gediga, G. (2016). *Statistik – Testverfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Holst, J. & Singer-Brodowski, M. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Beruflichen Bildung. Strukturelle Verankerung zwischen Ordnungsmitteln und Nachhaltigkeitsprogrammatis*. (Hrsg. Freie Universität Berlin, Institut Futur). Berlin.
- Honigbiene. (2008). In *Meyers Lexikon der Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik und Technik*. Hrsg. von Meyers Lexikonredaktion (S. 396). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlichen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hopp, M. (2010). Die neuen Bilderbücher über Sterben, Tod und Trauer. *kj&m*, 4, 23-30.
- Hopp, M. (2015) *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hutter, C.-P., Blessing, K. & Köthe, R. (2012). *Grundkurs Nachhaltigkeit. Handbuch für Einsteiger und Fortgeschrittene*. München: oekom.
- Insel Verlag (2022). Verlagsangaben zu Greta Thunberg . <https://www.suhrkamp.de/buch/maria-isabel-sanchez-vegara-greta-thunberg-t-9783458178705> [Zugriff am 17.05.2022]
- IUCN, aktualisierte Rote Liste (14.11.2018). <https://www.wissenschaft.de/umwelt-natur/vier-von-sechs-menschenaffen-vom-aussterben-bedroht/> [Zugriff am 17.11.2018]
- IUCN – International Union for Conservation of Nature (Weltnaturschutzunion) (2022). <https://www.wwf.de/themen-projekte/biodiversitaet/rote-liste-gefaehrdeter-arten> [Zugriff am 11.03.2022]
- Jacobs, D. (2012). Gestaltungskompetenz und Nachhaltigkeit. Die persönliche Dimension stärken. In S. Schubert, Y. Salewski, E. Späth & A. Steinberg (Hrsg.), *Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung* (S. 94-100). Berlin: Verlag das netz.

- Jacoby und Stuart Verlag (2015a). *Verlagsangaben zu L. Pinfold: Grünling*.  
<http://www.jacoby-stuart.de/buecher-von-jacoby-stuart/kinderbuch/bilderbuch/gruenling/>  
 [Zugriff am 08.03.2019]
- Jacoby und Stuart Verlag (2015b). *Verlagsangaben / Waschzettel zu L. Pinfold: Grünling*.  
[http://www.jacoby-stuart.de/wp-content/uploads/2015/05/Gru%CC%88nling\\_Waschzettel\\_2015\\_JacobyStuart.pdf](http://www.jacoby-stuart.de/wp-content/uploads/2015/05/Gru%CC%88nling_Waschzettel_2015_JacobyStuart.pdf) [Zugriff am 08.03.2019]
- Jäger, R. S. & Petermann, F. (1995). *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (3., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (GKJF). Hrsg. von G. von Glasenapp, E. O' Sullivan, C. Roeder, M. Staiger & I. Tomkowiak für die Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz, in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Frankfurt a. M. (2017).
- Jaszus, R., Büchin-Wilhelm, I., Mäder-Berg, M. & Gutmann, W. (2008). *Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher* (1. Aufl.). Stuttgart: Holland & Josenhans. [und 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. 2014]
- Jianghong: *Der Tigerprinz – Auszeichnungen* (2018). <https://www.moritzverlag.de/Alle-Buecher/Der-Tigerprinz.html?listtype=search&searchparam=Jianghong> [Zugriff am 15.03.2022]
- Jianghong: *Der Tigerprinz – Pressestimmen* (2018). <https://www.moritzverlag.de/Alle-Buecher/Der-Tigerprinz.html?listtype=search&searchparam=Jianghong> [Zugriff am 15.03.2022]
- Joosting, P. (2010). Editorial. *kjl&m*, 4, 2.
- Josten, A. (2011). Der Holocaust in neuen Bilderbüchern. Sammelrezension. *kjl&m*, 3, 71-75.
- Jüngst, H. E. (2015). Über die Fremdheit & Schönheit des Meeres [Buchrezension zu *Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin: Sylvia Earle (2015)* von Claire A. Nivola]. *1001 Buch*, 2, 68.
- Jüngst, H. E. (2016a). ALLES über die Biene [Buchrezension zu *Bienen (2016)* von Piotr Socha]. *1001 Buch*, 4, 67.
- Jüngst, H. E. (2016b). Empfindliche Schönheiten [ Buchrezension zu *POLAR. Ein Photicular Buch (2016)* von Dan Kainen & Carol Kaufmann]. *1001 Buch*, 1, 68.
- Jüngst, H. E. (2016c). Sachbücher mit Mehrwert [Buchrezension zu *OZEAN. Ein Photicular Buch* von Dan Kainen & Carol Kaufmann]. *1001 Buch*, 1, 66.
- Jüngst, H. E. (2018a). Kann Löwenzahn wütend werden? [Buchrezension zu *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur (2018)* von Antje Damm]. *1001 Buch*, 2, 70.
- Jüngst, H. E. (2018b). Wieso? Weshalb? Warum? Darum! [Buchrezensionen zur Sachbuchreihe *Wieso? Weshalb? Warum?* Mit Einbezug des Buches *Wir schützen unsere Umwelt (2018)* von Carola von Kessel & Guido Wandrey]. *1001 Buch*, 2, 72.
- Keil, A., Kuckuck, M. & Faßbender, M. (Hrsg.) (2020). *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Kain, W. (2008). *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kainen, D. (2015). Einleitung. In D. Kainen & C. Kaufmann, *OZEAN. Ein Photicular® Buch (S. 1-10)*. Frankfurt a.M.: Sauerländer.
- Kalteis, N. (2008). Buchrezension zu M. Stavarič & R. Habinger, (2008): BieBu oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung! *1001*, 2, 52.
- Kalteis, N. (2011). [Buchrezension zu *Im Broccoliwald (2011)* von Bruno Blume & Jacky Gleich]. *1001 Buch*, 3, 70.
- Kalteis, N. (2014). Über das Gärtnern [Buchrezension zu *Was wächst denn da? Ein Jahr in Opas Garten (2014)* von Gerda Muller]. *1001 Buch*, 3, 73.

- Kaminski, W. (2002). Neubeginn, Restauration und antiautoritärer Aufbruch. In R. Wild, *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (2., ergänzte Aufl.) (S. 299-327). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kammermeyer, G. & Jester, M. (2020). Kognitive Bildung und Förderung. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 225-235). Hürth: Carl Link.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (3. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017a). *Dialogisches Lesen in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen: Erprobung einer Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte*. Leseforum Schweiz, Online-Plattform für Literalität, 3(3): online. <https://doi.org/10.5167/uzh-148466> [Zugriff am 19.03.2021]
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017b). Dialogisches Lesen. Bilderbücher betrachten und ins Gespräch kommen. *kindergarten heute*, 11/12, S. 35-39.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017c). *Leitfaden Dialogisches Lesen*. Windisch: PH FHNW. <https://doi.org/10.5167/uzh-148186> [Zugriff am 19.03.2021]
- Kardorff, E. von & Schönberger, C. (2020). Qualitative Evaluationsforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.) (S. 135-157). Wiesbaden: Springer.
- Kauffmann, K. (2007). Rezension. In D. Burdorf, Ch. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen* (3., völlig neu bearbeitete Aufl.) (S. 649). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kauffmann, K. & Schweikle, G. (2007). Literaturkritik. In D. Burdorf, Ch. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen* (3., völlig neu bearbeitete Aufl.) (S. 448-449). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kehse, U. (2017). Umweltsünden aus der Urzeit. *Max Planck Forschung*, 2, 34-41.
- Kilb, H. (2020). Umweltschutz leicht gemacht: nachhaltige Bücher für Grundschul Kinder. *eselsohr*, 5, 21.
- KIMI-Siegel (2019). KIMI-Siegel für Vielfalt in Kinder- und Jugendliteratur. <https://kimi-siegel.de/das-kimi-siegel/> [Zugriff am 04.07.2021]
- Kinderinfo.de (2022). Kinderinfo/Vornamen. Vorname Nanuk: Bedeutung, Herkunft, Namenstage & weitere Details. <https://www.kinderinfo.de/vornamen/jungen/nanuk/> [Zugriff am 16.05.2022]
- King, S. & Metz, A. (2020). Sprachbildung und Sprachförderung. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 237-246). Hürth: Carl Link.
- Kinder-Garten im Kindergarten (2020). *Gemeinsam Vielfalt entdecken – Das Netzwerk*. Im Downloadbereich: „Alle Netzwerk-Kindergärten auf einen Blick (pdf-Datei)“. <https://www.kinder-garten.de/kiga-startseite.html> [Zugriff am 24.09.2020]
- Kirchhoff, U. (2002). Die achtziger Jahre. In R. Wild, *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (2., ergänzte Aufl.) (S. 354-371). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Klauer, A.-K. (2017). Warum? – Darum! Umweltethik mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. In T. Pyhel, A. Bittner, A.-K. Klauer & V. Bischoff (Hrsg.), *Umweltethik für Kinder. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung* (S. 103-197). München: oekom.
- Kleine Gestalten Verlag (2019). *Verlagsangaben zu R. Williams: Der große Atlas der Tiere*. <https://gestalten.com/collections/little-gestalten/products/der-grosse-atlas-der-tiere> [Zugriff am 05.03.2019]
- Kliegel, M. (2017). Textildidaktik global. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.), (S. 378-381). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Kliwer, H.-J. (2002). Die siebziger Jahre. In R. Wild, *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (2., ergänzte Aufl.) (S. 328-353). Stuttgart: J. B. Metzler.

- Klima-Buchtip – November 2015 – Levi Pinfeld: Grünling (2015). <http://www.akademie-kjl.de/372/praemierungen-des-monats/klima-buchtip/klima-buchtip-2015/november-2015/> [Zugriff am 08.03.2019]
- Klotz, S. (2013). Globaler Artentausch, eine neue Herausforderung: Biologische Invasionen – Gefahr im Verzug? In E. Beck (Hrsg.), *Die Vielfalt des Lebens. Wie hoch, wie komplex, warum?* (S. 190-201). Weinheim: Wiley-VCH.
- Knobloch, J. (Hrsg.). (2011). *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt – Chancen und Risiken*. (In Zusammenarbeit mit der AJuM der GEW). kjl&m 11.extra. München: kopaed.
- Kohler, B. (2014). Draußenlernen! Ein Plädoyer für mehr Naturerfahrung in der Bildung. In A. Raith & A. Lude, *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert* (S. 79-86). München: oecom.
- Kohler, B. (2015a). Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Kohler & U. Schulte Ostermann (Hrsg.), *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit* (S. 9-14). Weinheim: Beltz.
- Kohler, B. & Lude, A. (2012). *Nachhaltigkeit erleben Praxisentwürfe für die Bildungsarbeit in Wald und Schule*. München: oekom.
- Kohler, B. & Lude, A. (Hrsg.). (2015a). *Garten und Natur erfahren. Mit dem Bilderbuch "Was wächst denn da?" von Gerda Muller. 40 Projektideen für die Kita*. Weinheim: Beltz Nikolo.
- Kohler, B. & Lude, A. (Hrsg.). (2015b). *Bildkarten Garten und Natur erfahren. Sehen – Sprechen – Erzählen. Mit dem Bilderbuch "Was wächst denn da?" von Gerda Muller. 40 Projektideen für die Kita*. Weinheim: Beltz Nikolo.
- Kohler, B. & Schulte Ostermann, U. (Hrsg.). (2015a). *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Kohler, B. & Schulte Ostermann, U. (2015b). Mit Schwung in die Nachhaltigkeit. Eine Multiplikatoren-schulung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Broschüre zum Projekt: „Der Wald ist voller Nachhaltigkeit“ von B. Kohler & U. Schulte Ostermann (Hrsg.). (2015). Weinheim: Beltz.
- Kolibri – Empfehlungskatalog (2016/2017a). [Buchrezension zu *Eine Geschichte ohne Ende* (2015) von Marcelo Pimentel]. O.A., S. 18.
- König, A. (2020). Internationale frühpädagogische Ansätze zur Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 45-56). Hürth: Carl Link.
- König, A. & Buschle, C. (2020). Fort- und Weiterbildung. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 569-578). Hürth: Carl Link.
- König, A. & Friederich, T. (2015). Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König & T. Friederich (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung* (S. 9-18). Weinheim: Beltz / Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/56cc0a34-765c-44b9-af2e-5eeeb0dd2d03?forceauth=1> [Zugriff am 07.04.2021]
- König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 11-33). Freiburg: FEL.
- Kraft, T. & Luptowicz, C. (2019). Qualitätskriterien zur Auswahl von Bilderbüchern. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 2: Praxis (2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.)* (S. 12-18). Hohengehren: Schneider.
- Kranz, Ch. (2019). Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 2: Praxis (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.)* (S. 19-23). Hohengehren: Schneider.
- Kreller, S. (2012). Das Allerbeste von Dr. Seuss [Buchrezension zu *Der LORAX* (2012) von Dr. Seuss]. *1001 Buch, 1*, 48.

- Krennerich, M. (2016). Menschenrechtliche Verantwortung in der Textil- und Bekleidungsindustrie. In *Untragbar. Ein Menschenrecht auf faire Kleidung?* (2016). Eine Dokumentation der Konferenz *Untragbar! Stoff zum Nachdenken* vom 24. bis 26. September 2015 anlässlich der Verleihung des Nürnberger Menschenrechtspreises an Amirul Haque Amin, S. 29-49. O.O.: Echter-Verlag GmbH.
- Kretschmann, W (2021). *Rede des Ministerpräsidenten Winfried Kretschmann vom 05.01.2021* („Lockdown bis Ende Januar verlängert“). <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/alle-meldungen/meldung/pid/lockdown-bis-ende-januar-verlaengert/> [Zugriff am 22.03.2021]
- Krichel, A. (2020). *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzählendidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Kromoser, A. (2012). [Buchrezension zu *Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai* (2015) von Claire A. Nivola]. *1001 Buch*, 3, 68.
- Kromoser, A. (2015a). Nebelaugen. Andrea Kromoser über die Darstellung von Emotionen im Bilderbuch. [u.a. Buchbesprechung zu *Der Tigerprinz* (2017) von Chen Jianghong]. *1001 Buch*, 3, S. 29-31.
- Kromoser, A. (2015b). Langsame Entfaltung [Buchbesprechung zu *Die kleine Zitronenfalterin* (2015) von Astrid Walenta & Maria Hubinger]. *1001 Buch*, 4, S. 44.
- Kromoser, A. (2016a). Schöne Stoffe [Buchrezension zu *Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien* (2016) von Eymard Toledo]. *1001 Buch*, 3, 46.
- Kromoser, A. (2016b). Strahlender Plastikmüll [Buchrezension zu *Finn Flosse räumt das Meer auf* (2015) von Eva Plaputta]. *1001 Buch*, 1, 53.
- Krug, M. (2010). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Voraussetzung für Inklusion. *KiTa BW*, 5, 103-105.
- Kruse, I., Gabriel, K. & Faust, G. (2013). Hoch inferentes Rating: Qualität angeleiteter Bilderbuchrezeption. In M. Lotz, R. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)*. 3. *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 219-254). Frankfurt am Main: GPF. (Materialien zur Bildungsforschung 23/3. (URN: urn:nbn:de:0111-opus-77020). [Zugriff am 26.09.2020]
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, Th. & Schehl, J. (2010). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), (Hrsg.). (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zusammengestellt und bearbeitet von Dieter Appelt und Hannes Siege. Bonn: Cornelsen. [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1200/684458144\\_2010\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1200/684458144_2010_A.pdf?sequence=2) [Zugriff am 14.07.2020]
- Künzli David, C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (3. Aufl.). Bern: IKAO. Online abrufbar unter: [http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept\\_3.Fassung\\_Feb08.pdf](http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept_3.Fassung_Feb08.pdf) [Zugriff am 24.07.2020]
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (lpb) (2022). *Coronavirus - COVID 19 - Die Pandemie in Deutschland und Baden-Württemberg*. <https://www.lpb-bw.de/coronavirus-covid-19> [Zugriff am 04.01.2022]
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lange, G (2000). Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen, Gattungen. Band 1* (S. 462-494).

- Lang-Wojtasik, G. & Natterer, N. (2017). SDGs – Sustainable Development Goals. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 375-378). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- LesePeter für Kainen & Kaufmann: POLAR (März 2017). (Arbeitsgemeinschaft für Jugendliteratur und Medien (AJuM der GEW)). <https://www.ajum.de/html/Lesepeter/201703.html> [Zugriff am 26.01.2020]
- Lettner, Franz (2013). Mode aus anderer Perspektive [Buchrezension zu *Das rote Trikot* (2013) von Sylvain Viktor]. *1001 Buch*, 3, 67.
- Lieber, G. (2014). Wissen kindgerecht klein geschnitten, in Form gebracht und verpackt in Sachgeschichten im Deutschunterricht. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Band 1: Theorie* (S. 89-96). Hohengehren: Schneider.
- Lieber, G. & Flügel, B. (2009). Kindgemäß oder kindgerecht? – Über den (Un-)Sinn „kindgemäßer“ Auswahl und Gestaltung von Bildern und bildgestützten Medien. In G. Lieber, I. F. Jahn & A. Danner (Hrsg.), *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter* (S. 28-39). Hohengehren: Schneider.
- Lieber, G., Jahn, I. F. & Danner, A. (Hrsg.). (2009). *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter*. Hohengehren: Schneider.
- Liedtke, M. (1979). Johann Heinrich Pestalozzi. In H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik, Band 1. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer* (S. 170-186). München. C. H. Beck.
- Lienert, G. A. & Ratz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Liesen, P. (Hrsg.). (2013). *Katalog zur Ausstellung: Troisdorfer Bilderbuchpreis 2013*. O.V: Burg Wissen / Troisdorf.
- Lindenpütz, D. (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970* [Dissertation an der Univ. Dortmund, 1998] Essen: Die Blaue Eule.
- Lindenpütz, D. (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2* (2., korrigierte Aufl.) (S. 727-745). Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Lingenhöhl, D. (2018). Ein einsamer Tod. <https://www.spektrum.de/news/von-milliarden-auf-null-vor-100-jahren-starb-die-wandertaube-aus/1304131> [Zugriff am 11.11.2018].
- Linsmann, M. (Hrsg.). (2007). *Chen Jianghong. Illustration und Malerei*. Museum Burg Wissen, Troisdorf: o.V.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi 10.11586/2020080 [Zugriff am 03.08.2021]
- Lompscher, J. (2006). Lehrstrategien. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 392-400). Weinheim: Beltz / PVU.
- Lorenz, A. (2020). Flieg, kleiner Schmetterling. Reflektieren als Schulfach für Fachkräfte. *TPS Spezial - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft: Philosophieren. Staunen - Fragen - Widersprechen*, 4, 24-27.
- Loy, L. (2021). Zum Klimaschutz bewegt. *Gehirn & Geist*, 5, 24-32.
- Lude, A. (2001): *Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein*. Innsbruck: Studienverlag.
- Lude, A. (2014a). Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In A. Lude & K. Scholderer, *Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr. 20 Aktionstipps für die ganze Familie* (S. 7-13). PH Ludwigsburg und NABU Baden-Württemberg. Online abrufbar unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/48> [Zugriff am 09.07.2020]

- Lude, A. (2014b). Dokumentbeschreibung zum Projekt: Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr – 20 Aktionstipps für die ganze Familie. OPUS-PHLB - Hochschulschriftenserver der PH Ludwigsburg. Verfügbar unter: [opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/48](https://opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/48) [Zugriff am 09.07.2020]
- Lude, A. (2019). *Geleitwort*. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung - Ziele und Gelingensbedingungen* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher", S. 14–16). Opladen: Barbara Budrich.
- Lude, A. & Overwien, B. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung und biologische Vielfalt: Kriterienkatalog zu inhaltlichen und methodischen Rahmenelementen und Arbeitsformen für die Beratung und Unterstützung der Materialentwicklung im Rahmen des Projekts „Fokus Biologische Vielfalt – von der Naturerfahrung zur politischen Bildung“. In A. Lude & K. Scholderer (2014), *Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr. 20 Aktionstipps für die ganze Familie* (S. 158). PH Ludwigsburg und NABU Baden-Württemberg.
- Lude, A. & Scholderer, K. (2014). *Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr. 20 Aktionstipps für die ganze Familie*. PH Ludwigsburg und NABU Baden-Württemberg.  
Online abrufbar unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/48> [Zugriff am 09.07.2020]
- Lüder, R. (2011). *Grundkurs Pflanzenbestimmung. Eine Praxisanleitung für Anfänger und Fortgeschrittene* (5., stark erweiterte Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Lüders, C. (2011a). Evaluationsforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 55-56). Opladen: Barbara Budrich.
- Lüders, C. (2011b). Gütekriterien. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 80-82). Opladen: Barbara Budrich.
- Lüthi, M. (1962 / 1990). Wesenszüge des europäischen Volksmärchens. In M. Lüthi, *Märchen* (8., durchgesehene und ergänzte Aufl.; Bearbeitet von Heinz Rölleke), (S. 30-32). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Malson, L., Itard, J. & Mannoni, O. (1972). *Die wilden Kinder*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Märchenatlas – die drei kleinen Schweinchen, 2019. <http://www.maerchenatlas.de/illustrationen/brooke/die-drei-kleinen-schweinchen/> [Zugriff am 04.05.2019]
- Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Ditzingen: Reclam.
- Materialbeilage zu Prader & Antoni – Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht (2020). (Mit Lesebegleitheft). *Die Grundschulzeitschrift, Nr. 321*. Hrsg. vom Friedrich Verlag, Hannover.
- Matuschek, S. (2007). Romantik. In D. Burdorf, Ch. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen* (3., völlig neu bearbeitete Aufl.) (S. 664-666). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Mauelshagen, F. (2012). „Anthropozän“ – Plädoyer für eine Klimageschichte des 19. Und 20. Jahrhundert. *Zeithistorische Forschungen / Studies for Contemporary History*, 9, 131-137. [<https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1606>]
- Maurer, M. & Jandura, O. (2009). Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In N. Jakob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 61–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Mecke, A. (2010). [Buchrezension zu *Mach mit! 85 Tipps für eine bessere Welt* von Wolfgang Hölker & Christine Sommer-Guist] *1001 Buch*, 2, 65.
- Mecke, A. (2013). Auf in den Garten [Buchrezension zu *Meine Gartenwerkstatt* (2013) von Anke M. Leitzgen, Thekla Ehling & Judith Drews]. *1001 Buch*, 2, 66.
- Meier, J. (2009). *Handbuch Zoo. Moderne Tiergartenbiologie*. Bern: Haupt.
- Mein erstes Bildlexikon Zootiere – Verlagsangabe (2019). <https://www.lidl.de/de/mein-erstes-bildlexikon-zootiere/p137773>

- Meinefeld, W. (2015). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl.) (S. 265-275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mekke, A. (2010). Ab in den Garten [Buchrezension zu *Löwenzahn und Schmetterling* (2010) von Maryn Cox]. *1001 Buch*, 3, 71.
- Menschenaffen-Arten auf der Roten Liste (2018). [https://www.schwaebische.de/sueden/baden-wuerttemberg\\_artikel,-alle-menschenaffen-arten-stehen-auf-der-roten-liste-\\_arid,5438519.html](https://www.schwaebische.de/sueden/baden-wuerttemberg_artikel,-alle-menschenaffen-arten-stehen-auf-der-roten-liste-_arid,5438519.html) [Zugriff am 17.11.2018]
- Merklinger, D. & Preußner, U. (2014). Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen – *Steinsuppe* von Anais Vaugelade. In: G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 155-173). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Meuser, M. (2011a). *Inhaltsanalyse*. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 89-91). Opladen: Barbara Budrich.
- Meuser, M. (2011b). *Interpretatives Paradigma*. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 92-94). Opladen: Barbara Budrich.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, A. (2015). Qualität. Indikatoren und Standards für die Weiterbildung. In A. König & T. Friederich (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung* (S. 20-39). Weinheim: Beltz / Juventa.  
<https://content-select.com/de/portal/media/view/56cc0a34-765c-44b9-af2e-5eeeb0dd2d03?forceauth=1> [Zugriff am 07.04.2021]
- Michalik, K. (2020). „Mama, wie kommt die Klotür in mein Auge?“ *TPS Spezial - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft: Philosophieren. Staunen - Fragen - Widersprechen*, 4, 32-35.
- Mikota, J. (2013). Vom Hippie zum Ökoterroren. Umweltschützer in der Kinder- und Jugendliteratur. In H.-H. Ewers, G. von Glasenapp & C. M. Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 113-130). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mikota, J. (2015). Von geretteten Robben, ausgesetzten Bibern und Umgehungsstraßen. Der Umweltschutz in der Kinderliteratur der 1980er-Jahre. *kj&m*, 4, 29-38.
- Mikota, J. & Pecher, C. M. (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m*, 4, 8-18.
- Minedition (2018). Autoreninformation zu S. Menezes: *Der allerbeste Papa*. ([http://www.minedition.com/authors/detail/314?country\\_id=1](http://www.minedition.com/authors/detail/314?country_id=1)) [Abruf: 27.02.2018]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS-BW). (2010a). Fachschule für Sozialpädagogik. Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg). Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: [http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Bildungspl%C3%A4ne/MediaCenter/bk/bk\\_I-II/fs\\_sozaed\\_BK/BK-FS-Sozaed\\_Vorspann-Bildungsauftrag\\_09\\_3693.pdf](http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Bildungspl%C3%A4ne/MediaCenter/bk/bk_I-II/fs_sozaed_BK/BK-FS-Sozaed_Vorspann-Bildungsauftrag_09_3693.pdf)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS-BW). (2010b). Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik. Evangelische Religionslehre/Religionspädagogik. Schuljahr 1 und 2. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: [http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Bildungspl%C3%A4ne/MediaCenter/bk/bk\\_I-II/fs\\_sozaed\\_BK/BK-FS-Sozaed\\_Evang-Religion\\_09\\_3693\\_01.pdf](http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Bildungspl%C3%A4ne/MediaCenter/bk/bk_I-II/fs_sozaed_BK/BK-FS-Sozaed_Evang-Religion_09_3693_01.pdf)



- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS-BW) (2010c). *Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik. Bildung und Entwicklung fördern I*. Schulversuch 41-6623.28/179 vom 8. September 2010. Handlungsfeld BEF 1 (Bildung und Entwicklung fördern I, LF 4). [https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+\\_berufskolleg\\_](https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/fachschule+fuer+sozialpaedagogik+_berufskolleg_) [Zugriff am 23.12.2021]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS-BW) (Hrsg.). (2014). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen* [Fassung vom 15. März 2011]. Freiburg i. B.: Herder.
- Mittenhuber M. (2016). Der Internationale Nürnberger Menschenrechtspreis und sein Preisträger 2015: Amirul Haque Amin. In *Untragbar. Ein Menschenrecht auf faire Kleidung?* (2016). Eine Dokumentation der Konferenz *Untragbar! Stoff zum Nachdenken* vom 24. bis 26. September 2015 anlässlich der Verleihung des Nürnberger Menschenrechtspreises an Amirul Haque Amin, S. 11-17. O.O.: Echter-Verlag GmbH.
- Mönninghoff, W. (2006). *King Cotton. Kulturgeschichte der Baumwolle*. Düsseldorf: Patmos.
- Montfort, A. (2016). „Ich sehe, was du siehst“. Kinder betrachten Bilderbücher mit Kopfkameras. In: G. Scherer & S. Volz (Hrsg.), *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (S. 147-169). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Morgan, Andrew [Regie]. (2016). *The True Cost. Wer zahlt den Preis für unsere Kleidung?* Berlin: cmv-Laservision.
- Moritz Verlag (2022). *Verlagsangaben zu A. Damm: Was wird aus uns – Auszeichnungen*. <https://www.moritzverlag.de/Alle-Buecher/Was-wird-aus-uns.html?listtype=search&searchparam=damm%20was%20wird%20aus%20uns> [Zugriff am 12.03.2022]
- Muheim, V., Künzli David, Ch., Bertschy, F. & Wüst, L. (2014). *Grundlagenband Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung vertiefen* (Reihe Querblicke). Herzogenbuchsee: Ingold.
- Müller, H.-J. (2020a). Die Welt gehört ... wem noch mal? *TPS Spezial - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft: Philosophieren. Staunen - Fragen - Widersprechen, 4*, 44-47.
- Müller, H.-J. (2020b). Ich wär gerne auf dem Mond, denn der ist unbewohnt. *TPS Spezial - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft: Philosophieren. Staunen - Fragen - Widersprechen, 4*, 8-11.
- Müller, H.-J. & Schubert, S. (2011a). *Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen. Eine DVD mit Begleitheft*. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V., Band 22 (Sonderedition Leuchtpol-Bibliothek, Bd. 7). Frankfurt a.M.
- Müller, H.-J. & Schubert, S. (2011b). *Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren - Ein Handbuch*. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V., Band 21. (Sonderedition Leuchtpol-Bibliothek, Bd. 6). Frankfurt a.M.
- Müller: *Was wächst denn da?* – Verlagsangaben (2019). <https://www.moritzverlag.de/Alle-Buecher/Sachbilderbuecher/Was-waechst-denn-da.html?listtype=search&searchparam=muller%20was%20w%C3%A4chst> [Zugriff am 20.03.2019]
- Munzinger-Archiv (2022). Internationales Handbuch – Länder aktuell. Munzinger-Länderinformation: Indien – Wirtschaft. Ravensburg: Munzinger-Archiv / Online-Ressource. <https://www.munzinger.de/search/document?id=03000IND030&type=text%2fhtml&template=%2fpublikationen%2flaender%2fdocument.jsp&preview=0> [Zugriff am 15.05.2022]
- Nachhaltiger Konsum – LdN (09.12.2015). [https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/nachhaltiger\\_konsum\\_1135.htm](https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/nachhaltiger_konsum_1135.htm)
- Nachhaltiger Lebensstil – LdN (16.12.2015). [https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/nachhaltiger\\_lebensstil\\_1978.htm](https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/nachhaltiger_lebensstil_1978.htm) (Zugriff am 14.04.2022).
- Nachhaltigkeit in der Abfallentsorgung – LdN (07.10.2015). [https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/nachhaltigkeit\\_bei\\_der\\_abfallentsorgung\\_1795.htm](https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/nachhaltigkeit_bei_der_abfallentsorgung_1795.htm) [Zugriff am 04.07.2019].

- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). (Sep. 2017). Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm (2015-2019). (Hrsg. unter der Leitung von Cornelia Quennet-Thielen, Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung,
- Naturschutzjugend (NAJU) im NABU (Hrsg.). (2015a). *Fokus Biologische Vielfalt – von der Naturerfahrung zur politischen Bildung. Begleitheft für die Leitung von Kindergruppen*. Berlin.
- Naturschutzjugend (NAJU) im NABU (Hrsg.). (2015b). *Fokus Biologische Vielfalt – von der Naturerfahrung zur politischen Bildung. Grundschule: Begleitheft für Lehrkräfte*. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I. & Köhler, L. (2011). Erzählkultur. Die diskursive Bilderbuchbetrachtung. *kinder-garten heute*, 2, 22-24.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picture Books work*. New York: Routledge.
- NomDJLitP: Hinweis: Quellenangaben zu NomDJLitP finden sich unter → Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- NordSüd Verlag (2015). *Verlagsangaben zu T. Kuhlmann: Maulwurfstadt*.  
<https://nord-sued.com/programm/maulwurfstadt/> [Zugriff am 28.10.18]
- NordSüd Verlag (2018a). *Verlagsangaben zu H. de Beer: Kleiner Eisbär*. <https://nord-sued.com/programm/kleiner-eisbaer-verschwundene-fische/> [Zugriff am 21.12.2018]
- NordSüd Verlag (2018b). *Verlagsangaben zu H. de Beer: Kleiner Eisbär*. <https://nord-sued.com/programm/kleiner-eisbaer-die-fuenf-schoensten-abenteuer-mit-lars/> [Zugriff am 21.12.2018]
- NordSüd Verlag (2018c). *Verlagsangaben zu M. Pfister: Der Regenbogenfisch*. <https://nord-sued.com/programm-kategorie/beliebte-helden/regenbogenfisch/> [Zugriff am 13.12.2018]
- NordSüd Verlag (2019). *Verlagsangaben zu W. Grill: Die Wölfe von Currumpaw*. <https://nord-sued.com/programm/die-woelfe-von-currumpaw/> [Zugriff am 17.06.2019]
- Ökologie Definition / ökologisch. Ökologische Nachhaltigkeit – LdN (2015).  
[https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/oekologie\\_1744.htm](https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/oekologie_1744.htm) [Zugriff am 20.05.2021]
- Oeste, B. (2009). Natur und Umwelt(-schutz) in der Kinder- und Jugendliteratur. Eine kurze Geschichte der deutschsprachigen Ökologischen KJL. *kj&m. forschung.schule.bibliothek*, 4, 3-9.
- Oeste, B. (2016). (Kultur-)ökologisches Lernen am Bilderbuch – *Der Schäfer, der Wind, der Wolf und das Meer* von Einar Turkowski. Vorüberlegungen zum Verhältnis Literaturökologie und Kinder- und Jugendliteratur (KJL). In S. Grimm & B. Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht* (S. 393-408). Göttingen: V&R unipress.
- Oetken, M. (2014). Achtung! Bildwechsel! Bilder im Kontext angrenzender Wissenschaften, Künste und Medien. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Band 1: Theorie* (S. 24-33). Hohengehren: Schneider.
- Oetken, M. (2017a). *Wie Bilderbücher erzählen. Analysen multimodaler Strukturen und bildmedialen Erzählens im Bilderbuch* (Habilitationsschrift). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Oetken, M. (2017b). *Die Regeln des Sommers* (2014) von Shaun Tan. In T. Kurwinkel, *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik* (S. 191-204). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Österreicher, H. (2014). *Natur- und Umweltpädagogik für sozialpädagogische Berufe* (3. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Ott, K. (2017). Grundzüge der Umweltethik. In T. Pyhel, A. Bittner, A.-K. Klauer & V. Bischoff (Hrsg.), *Umweltethik für Kinder. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung* (S. 15-31). München: oekom.
- Partsch, S. (1997). *Haus der Kunst. Ein Gang durch die Kunstgeschichte von der Höhlenmalerei bis zum Graffiti*. München: Carl Hanser.
- Patrick McDonnell (2018a). <http://www.b2c.hachettebookgroup.com/features/patrickmcdonnell/index.html> [Zugriff 27.11.2018]
- Patrick McDonnell – Nominierungen (2018b). <http://www.buchhexe.com/buch/janes-traum-vom-dschungel-und-den-tieren> [Zugriff 27.11.2018]

- Pecher, C. M. (2013). Vorwort. In H.-H. Ewers, G. von Glasenapp & C. M. Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. IV-V). Hohengehren: Schneider.
- Peter Hammer Verlag (2019a). *Autoreninformation zu G. Belli*.  
[https://www.peter-hammer-verlag.de/autoren-details/gioconda\\_belli/](https://www.peter-hammer-verlag.de/autoren-details/gioconda_belli/) [Zugriff am 18.07.2019]
- Peter Hammer Verlag (2019b). *Verlagsangaben zu G. Belli: Als die Bäume davonflogen*.  
<https://www.peter-hammer-verlag.de/buchdetails/als-die-baeume-davonflogen/> [Zugriff am 18.07.2019]
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (Hrsg.). (2017). *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern*. Göttingen: Hogrefe.
- Piaget, J. (1986/1932). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Aus dem Französischem von Lucien Goldmann (Teilweise neu übersetzt und mit einer Einführung von Hans Aebli). München: dtv.
- Picus Verlag (2019). *Verlagsinformationen zu M. Roher: Zu verschenken*.  
<http://www.picus.at/produkt/zu-verschenken/> [Zugriff am 02.07.2019]
- Picus Verlag (2022). *Verlagsangaben zum Thema Umwelt*. <https://www.picus.at/umwelt/> [Zugriff am 06.03.2022]
- Plant-for-the-Planet – Idee (2018). <https://www.plant-for-the-planet.org/de/informieren/idee-ziel> [Zugriff am 04.01.2018]
- Platthaus, A. (2007). Treue um Treue, was diesen Schatz betrifft. Chen Jianghong ehrt das Erbe der alten chinesischen Meister. In M. Linsmann (Hrsg.), *Chen Jianghong. Illustration und Malerei* (S. 9-21). Museum Burg Wissen, Troisdorf: o.V.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Preisträgerinnen des Troisdorfer Bilderbuchstipendiums (2020).  
[https://www.troisdorf.de/bilderbuchmuseum/preise\\_stipendien/bilderbuchstipendium/stipendiaten.htm?selection=6](https://www.troisdorf.de/bilderbuchmuseum/preise_stipendien/bilderbuchstipendium/stipendiaten.htm?selection=6) [Zugriff am 13.02.2020]
- Preisverleihung zum Wettbewerb "Klimaaktive Kommune 2019"*. <https://www.klimaschutz.de/wettbewerb2019> [Zugriff am 07.10.2021]
- Pressedossier Kleiner Eisbär Lars von Hans de Beer zum 30. Geburtstag (2018).  
<https://nord-sued.com/programm/buch-vom-kleinen-eisbaeren/> [Zugriff am 21.12.2018]
- Probst, W. & Schuchhardt, P. (Hrsg.). (2011). *Duden Basiswissen Schule: Biologie (Abitur)*. Mannheim: Dudenverlag.
- Projekt 'Warum? - Darum! Umweltethik für Kinder' (Website-Auftritt) <https://www.lanu.de/de/Bilden/Projekte-Aktionen/Warum-Darum-Umweltethik-fuer-Kinder.html> [Zugriff am 14.12.2020]
- Pufé, I. (2014). *Nachhaltigkeit*. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Konstanz: UVK.
- Purdon, A. (2013). How practitioners promote sustained shared thinking. *Eye*, 15 (8), 38-44. DOI: 10.12968/eyed.2013.15.8.38 [Zugriff am 30.09.2020]
- Rabus, S. (2015). Von OBEN nach UNTEN. Silke Rabus über den Blick aus der Vogelperspektive [Buchrezension zu *Maulwurfstadt* (2015) von Torben Kuhlmann / und weiteren Titeln]. *1001 Buch*, 2, 19-22.
- Rabus, S. (2016a). Erzählen in Bildern. Der Hamburger Autor und Illustrator Torben Kuhlmann im Gespräch mit Silke Rabus. *1001 Buch*, 3, 28-32.
- Rabus, S. (2016b). Ruhige Eleganz [Buchrezension zu *Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah* von Katie Cotton & Stephen Walton]. *1001 Buch*, 2, 69.
- Rabus, S. (2018). Das ist eine alte Geschichte. Silke Rabus über Fotos im Bilderbuch. *1001 Buch*, 2, 29-31.
- Rädiker, S. (2012). Die Evaluation von Weiterbildungsprozessen. Eine Analyse der Herausforderungen in LQW-testierten Organisationen. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden* (S. 36-51). Weinheim: Beltz Juventa.

- Rädiker, S. (2013). *Evaluation von Weiterbildungsprozessen. Status quo, Herausforderungen, Kompetenzanforderungen*. Marburg: Tectum.
- Rahmstorf, S. & Schellnhuber, H. J. (2019). *Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie* (9. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014a). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Rathgeber, M. (2012). Energie – ein Thema für den Kindergarten? In S. Schubert, Y. Salewski, E. Späth & A. Steinberg, A. (Hrsg.), *Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung* (S. 64-69). Berlin: Verlag das netz.
- Rauscher A. (2018). Die Cartoon-Modalitäten des Batman-Franchise und die Gemachtheit von Gotham City. In H.-J. Backe, J. Eckel, E. Feyersinger, V. Sina und J.-N. Thon (Hrsg.), *Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung* (S. 305-333). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538724> [Zugriff am 16.05.2022]
- Recycling (2008). In *Meyers Lexikon der Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik und Technik*. Hrsg. von Meyers Lexikonredaktion (S. 774). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Reicherz, J. (2011). *Hermeneutische Wissenssoziologie*. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 85-89). Opladen: Barbara Budrich.
- Rényi, M. (2007). Vom Mythos im Wolfspelz. Die Figur des Wolfes als mythisches Wesen in ausgewählten Werken der KJL. *1001 Buch, 1*, 17-18.
- Reskilling – LdN (19.08.2015). [https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/reskilling\\_2037.htm](https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/reskilling_2037.htm) [Zugriff am 5.07.2019]
- Rettet den Regenwald e.V. (2019) . *Petition: Bitte protestiert: GroKo will Wölfe schießen!* (06.05.2019). <https://www.regenwald.org/petitionen/1131/bitte-protestiert-groko-will-woelfe-schiessen> [Zugriff: 06.05.2019]
- Rieckmann, M. (2011). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. *Gaia, 1*, 48-56.
- Ringel, A. (2016). Lehrerinnen und Lehrer als Multiplikatoren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Untersuchung zum Bekanntheitsgrad des Bildungskonzeptes. In M. Sauerwein (Hrsg.), *Hildesheimer Geographische Studien, Bd. 6* (S. 53-68). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Rinnerthaler, P. (2018). Down-, Up- oder Recycling? [Buchrezension zu Leo Timmers: Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt]. *1001, 3*, 38.
- Ritter, A. (2017). Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ritter, A. (2020). Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch. *kjl&m, 4*, 57-63.
- Robben (2008). In *Meyers Lexikon der Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik und Technik*. Hrsg. von Meyers Lexikonredaktion (S. 790). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Rockström, J. et al. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society, 14* (2): 32 (o. S.). <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32>. Darin Link auf die pdf des Artikels. <file:///C:/Users/wolfr/AppData/Local/Temp/ES-2009-3180.pdf> [Zugriff am 07.01.2020]
- Roeder, C. (2009). Von Bienen Lernen. [Beitrag im „Blickwechsel zwischen Caroline Roeder und Hans ten Doornkaat“ zum Bilderbuch von M. Stavarič & R. Habinger, (2008): BieBu oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung!]. *1001, 2*, 43.
- Roeder, C. (2011). Die Weltreise eines Sachbuchs. Globalisierung als Thema oder Globalisierung der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In J. Knobloch (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt – Chancen und Risiken*. (In Zusammenarbeit mit der AJuM der GEW). *kjl&m 11.extra* (S. 120–130). München: kopaed.

- Roeder, C. (2011b). Unterrichtsmaterialien. Baobab Books (Hg.). Fremde Welten in Kinder- und Jugendbüchern – die Empfehlungen 2012/13. *kjl&m*, 4, 88-89.
- Roher: *Zu verschenken* – Buchrezension in White Raven (2012).  
<http://www.iylmuc.org/files/whiteravens/wr12/austria.htm> [Zugriff am 03.07.2019]
- Rohlf, C. (2011). Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan. In C. Rohlf, *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* (S. 93-102). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1_6) [Zugriff am 21.11.2021]
- Roos, J. & Roux, S. (Hrsg. (2020). *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis*. Hürth: Carl Link.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz / PVU.
- Rote Liste – *Statusabfrage Blauwal* (*Balaenoptera musculus*) (08.12.2018).  
<https://www.iucnredlist.org/search?query=blauwal&searchType=species> [Zugriff 08.12.2018]
- RTL-online: *Abschießen, ja oder nein* (06.05.2019).  
[www.rtl.de/cms/abschiessen-ja-oder-nein-angela-merkel-macht-den-wolfsstreit-zur-chefsache-4334068.html](http://www.rtl.de/cms/abschiessen-ja-oder-nein-angela-merkel-macht-den-wolfsstreit-zur-chefsache-4334068.html) [Zugriff: 06.05.2019]
- Ruzan, S. (2020). Nur noch kurz die Welt retten. *Ökotest*, 1, S. 20-29.
- Sackl, C. (2015). Apokalypse im Bilderbuch. Claudia Sackl über Dystopien für die jüngsten Leser\_innen [Buchrezension zu *Maulwurfstadt* (2015) von Torben Kuhlmann / und weiteren Titeln]. *1001 Buch*, 3, S. 10-12.
- Savas, L. (2009). Kindliche Bildpräferenzen – Wenn Kinder ihre eigenen Bilder wählen könnten. In G. Lieber, I. F. Jahn & A. Danner (Hrsg.), *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter* (S. 39-51). Hohengehren: Schneider.
- Scherer, G. (2014). „Wo siehst du das, dass die Fenster aus Zucker sind?“ – „Das steht im Text!“. Zum literar-ästhetischen Bildungspotenzial zeitgenössischer Bilderbüchern. In: G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 75-88). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Scherer, G, Volz, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.) 2014). *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, S. 303-310. Weinheim: Beltz / PVU.
- Schins, M.-T. (2015). Blinde Zerstörung [Buchrezension zu *Maulwurfstadt* (2015) von Torben Kuhlmann]. *1001 Buch*, 2, 58.
- Schlösser, E. (2001). *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen*. Münster: Ökotoxia.
- Schmidt, L. (2010). *Das Naturbuch für Neugierige* (4. Aufl.). Berlin: Rowohlt.
- Schmitz, U. (1997). *Das Bilderbuch in der Erziehung. Ein Ratgeber für Erzieher/innen, Unterrichtende und alle, die Kinder und Bilderbücher lieben* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden in der empirischen Sozialforschung* (11., überarbeitete Aufl.). Oldenbourg: De Gruyter.
- Schreiber, J.-R. (2017). BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 30-35). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Schreiber, H.-J. & Siege, H. (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. [Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)]. (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen.

- Schreier, M. (2013a). Qualitative Analyseverfahren. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff, *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 245-275). Berlin: Springer.
- Schreier, M. (2013b). Bewertung qualitativer Forschung. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff, *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 276-284). Berlin: Springer.
- Schreier, M. (2013c). Begriffsklärungen. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff, *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 287-297). Berlin: Springer.
- Schubert, S. (2012a). Mit den Kleinen Großes denken. Philosophieren über Gerechtigkeit. In S. Schubert, Y. Salewski, E. Späth & A. Steinberg (Hrsg.), *Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung* (S. 59 – 63). Weimar / Berlin: Verlag das netz.
- Schubert, S. (2012b). Nachhaltig in die Zukunft. Erzieherinnen als Lernbegleiterinnen. In S. Schubert, Y. Salewski, E. Späth & A. Steinberg (Hrsg.), *Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung* (S. 45-49). Weimar / Berlin: Verlag das netz.
- Schubert, S. (2017). Hier spielt die Zukunft. *Welt des Kindes*, 4, 10-13.
- Schubert, S. (2020). „Manche Pflanzen mögen auch den Menschen“. *TPS Spezial - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sonderheft: Philosophieren. Staunen - Fragen - Widersprechen*, 4, 52-55.
- Schubert, S., Salewski, Y., Späth, E. & Steinberg, A. (Hrsg.). (2012). *Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung*. Berlin: Verlag das netz.
- Schubert, S., Salewski, Y., Späth, E. & Steinberg, A. (Hrsg.). (2013a). *Anstoß geben: Nachhaltig in die Zukunft. Methoden für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Berlin: Verlag das netz.
- Schubert, S., Salewski, Y., Späth, E. & Steinberg, A. (Hrsg.). (2013b). *Auf dem Weg. Kinder und Erzieherinnen gestalten Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Verlag das netz.
- Schütt-Sayed, S. (2020). *Nachhaltigkeit im Unterricht berufsbildender Schulen. Analyse, Modellierung und Evaluation eines Fort- und Weiterbildungskonzepts für Lehrkräfte*. Bielefeld: WBV Publikation. DOI: 10.3278/6004723whhttp://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/; [Zugriff am 19.03.2021]
- Seitz, K. (2017a). Große Transformation und Bildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.), (S. 206-208). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Seitz, K. (2017b). Weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.), (S. 395-401). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Seybold, H. (2009). (Didaktische) Prinzipien von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Mertens, G., et al. (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. III/2: Umwelten* (S. 1199-1207). Paderborn: Schöningh.
- Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N., Brock, A., Grapentin-Rimek, T. & Seggern, J. von (2019). Nationales Monitoring von BNE - Stand und Prozess der Verbreitung von BNE in Deutschland. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*. Opladen: Barbara Budrich.
- Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. London: Trentham Books.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). *Quality Interactions in the Early Years. Presentation TACTYC Annual Conference: Birth to Eight Matters! Seeking Seamlessness – Continuity? Integration? Creativity?* 5. November 2005, Cardiff.  
[http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2005conf\\_siraj.pdf](http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2005conf_siraj.pdf) [Zugriff am 11.12.2021]

- Späth, E. & Schubert, S. (2013a). Fortbildung: Ein Ausstieg für den Einstieg! In S. Schubert, Y. Salewski, E. Späth & A. Steinberg (Hrsg.), *Anstoß geben: Nachhaltig in die Zukunft. Methoden für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 15-26). Berlin: Verlag das netz.
- Spiegel online 16.12.2014 (jme/AP/Reuters). Nashorn-Art vor dem Aussterben. Da waren's nur noch fünf. <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/nashoerner-noerdliches-breitmaulnashorn-ist-tot-seine-art-stirbt-aus-a-1008795.html> [Zugriff am 26.02.2019]
- Spiegel online 20.03.2018 (oka/AP/dpa). Letztes männliches Nördliches Breitmaulnashorn der Welt gestorben. <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/nashoerner-noerdliches-breitmaulnashorn-ist-tot-seine-art-stirbt-aus-a-1008795.html> [Zugriff am 26.02.2019]
- Spitzmaulnashorn – IUCN (2019). <https://www.iucnredlist.org/search?query=Diceros%20bicornis&searchType=species> [Zugriff am 25.02.2019]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (SB) (o. J.). [Buchrezension zu *Die Erde, der bedrohte Planet. Mensch, Natur und Klimawandel* [Reihe „Wissen erleben“] (2009) von David Burnie]. <https://www.lesen.bayern.de/9783401063454/> [Zugriff am 04.6.2022]
- Stadtökologie (2018). In *Abitur-Wissen: Ökologie: Ökosystem Stadt und Haus*. <https://abitur-wissen.org/index.php/biologie/oekologie/235-oekologie-oekosystem-stadt-und-haus-stadtoekologie> [Zugriff am 12.11.2018]
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Band 1: Theorie* (S. 12-23). Hohengehren: Schneider.
- Staiger, M. (2017). *Das Haus in den Bäumen* (2013) von Ted Kooser (Text) und Jon Klassen (Bild). In T. Kurwinkel, *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik* (S. 231-241). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Stalder, J. (1985). Die soziale Lerntheorie von Bandura. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band II: Gruppen- und Lerntheorien* (S. 241-271). Bern: Hans Huber.
- Stefer, C. (2012). Der Online-Fragebogen in der Evaluation. Potenziale und Grenzen des Instruments. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden* (S. 156-168). Weinheim: Beltz Juventa.
- Steg, L. & Groot, M. de (2019). *Environmental Psychology. An Introduction* (Second Edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Steiner, E. & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Wien: Facultas.
- Steinhauser, M. (2017). *Tatu und Patu und ihre verrückten Maschinen* (2010) von Aino Havukainen (Bild) und Sami Toivonen (Text). In T. Kurwinkel, *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik* (S. 218-231). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Steitz-Kallenbach, J. (2003). Bildersachbücher und Sachgeschichten – Wissensvermittlung durch Bild und Text. In J. Thiele & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis* (S. 114-156). Freiburg: Herder.
- Stelzhammer, I. (2015). Reiß es doch aus, Mensch [Buchrezension zu *Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun* (2015), von T. Rosenlöcher & V. Hochleitner]. *1001 Buch, 2*, 59.
- Stiftung Buchkunst (2016). *Prämierung des Werkes von M. Pimentel: Eine Geschichte ohne Ende*. [http://www.stiftung-buchkunst.de/de/die-schoensten-deutschen-buecher/2016/alle-prae-mierten/5\\_kinderbuecher-jugendbuecher.html?id=201](http://www.stiftung-buchkunst.de/de/die-schoensten-deutschen-buecher/2016/alle-prae-mierten/5_kinderbuecher-jugendbuecher.html?id=201) [Zugriff am 29.12.2018]
- Stoltenberg, U. (2009). *Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald*. München: oekom.
- Stoltenberg, U. (2008). Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.), *Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* (S. 1–127). Bonn.

- Stoltenberg, U. (2011a). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als orientierendes Konzept für die Arbeit von Kitas. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten* (S. 21–25). München: oekom.
- Stoltenberg, U. (2011b). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für Kita-Kinder. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten* (S. 57–70). München: oekom.
- Stoltenberg, U. (2011c). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für pädagogische Fachkräfte in Kitas. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten* (S. 27–55). München: oekom.
- Stoltenberg, U. (2011d). Von KITA21 lernen: Gelingensbedingungen für die Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten* (S. 123–159). München: oekom.
- Stoltenberg, U. & Thielebein-Pohl, R. (2011a). Einem guten Beispiel auf der Spur. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten* (S. 9–12). München: oekom.
- Stoltenberg, U. & Thielebein-Pohl, R. (2011b). *KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten*. München: oekom.
- Stoltenberg, U., Benoist, B. & Kosler, Th. (2013). *Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft: Am Beispiel des Projekts „Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben!“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich*. Bad Homburg: VAS.
- Streit, B. (2007). *Was ist Biodiversität? Erforschung, Schutz und Wert biologischer Vielfalt*. München: C. H. Beck.
- Strübe, Th. (2009). Klimawandel, Ressourcen und Verantwortung. Neuere Kinder- und Jugendbücher zum Thema Umweltschutz. *kj&m. forschung.schule.bibliothek*, 4, 46-51.
- STUBE (2011a). Empfehlungskatalog *Wie wir leben (wollen). Nachhaltigkeit als Thema der Kinder- und Jugendliteratur* [Buchempfehlung zu *Magnus Mümmelgrün und der Löwenzahnalarm* von Charlotte Middleton], S. 10, Nr. 16. Wien: STUBE.
- STUBE (2011b). Empfehlungskatalog *Wie wir leben (wollen). Nachhaltigkeit als Thema der Kinder- und Jugendliteratur* [Buchempfehlung zu *Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht* (2009) von Birgit Prader & Birgit Antoni], S. 16, Nr. 27. Wien: STUBE.
- Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (STUBE) (2011). *Wie wir leben (wollen). Nachhaltigkeit als Thema der Kinder- und Jugendliteratur*. Wien: STUBE.
- Süddeutsche Zeitung – Versteckter Wasserverbrauch, 2019. <https://www.sueddeutsche.de/wissen/wasser-der-versteckte-verbrauch-1.174346-4> [Zugriff am 19.04.2019]
- SWR2 Archivradio (15.07.2021). *Der Moment, als die Erde am Horizont auftauchte – Earthrise auf der Apollo 8*. <https://www.swr.de/swr2/wissen/archivradio/weihnachtsbotschaft-der-apollo-8-erstes-foto-der-erde-aus-dem-all-100.html> [Zugriff am 04.06.2021]
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pro-School Education. A Longitudinal Study funded by the DfES 1997-2004*. (Sure Start: Evidence and research). London: DfES (Annesley, Nottingham: The Institute of Education).
- Tamarine – Biologieseite (2022). <https://www.biologie-seite.de/Biologie/Tamarine> [Zugriff am 17.05.2022]
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- The White Ravens (2012) – Katalogbeschreibung zu *Das Faultier im Pop-up-Wald* (2012) von Anouk Boisrobert & Louis Rigaud, Nr. 120, S. 36. <https://www.ijb.de/shop/wr-kataloge> [Zugriff am 10.03.2022]
- Thema der Biologie: Martha\_(Wandertaube) (2018). [https://www.biologie-seite.de/Biologie/Martha\\_\(Wandertaube\)](https://www.biologie-seite.de/Biologie/Martha_(Wandertaube)) [Zugriff am 10.11.2018]



- Thiele, J. (2000a). *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Isensee.
- Thiele, J. (2002). Wenn Geschichten zerfallen. *Die Zeit*, Nr. 49 (vom 28.11.2002).
- Thiele, J. (2003). Das Bilderbuch. In J. Thiele & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis* (S. 70-98). Freiburg: Herder.
- Thiele, J. (2018). Das Bilderbuch. In G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch (4., unveränderte Aufl.)* (S. 217--230). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thielebein-Pohl, R. (2011a). Bausteine von KITA21. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten* (S. 79-88). München: Oekom.
- Thielebein-Pohl, R. & Wunderlich, M. (2011). Modellprojekte. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten* (S. 89-122). München: Oekom.
- Thunberg, G. (2019). *Ich will, dass ihr in Panik geratet! Meine Reden zum Klimaschutz* (Aus dem Englischen von Ulrike Bischoff), (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Tietze, W. (2020). Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 465-477). Hürth: Carl Link.
- Tinz, Sigrid (2018). [Buchrezension zu *Willibarts Wald* (2018) von Duncan Beedie]. <https://www.kinderbuch-couch.de/titel/1957-willibarts-wald/> [Zugriff am 29.12.2019]
- tiptoi® – Konzept (2019). <https://www.ravensburger.de/entdecken/ravensburger-marken/tiptoi/index.html#Konzept> [Zugriff am 27.01.2019]
- Tockner, K. & Grossart, H.-P. (2013). Biodiversität der Binnengewässer. In E. Beck (Hrsg.), *Die Vielfalt des Lebens. Wie hoch, wie komplex, warum?* (S. 121-128). Weinheim: Wiley-VCH.
- Transition Initiativen (2019).: <https://www.transition-initiativen.org/> [Zugriff am 04.07.2019].
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht* (Wirksamer Unterricht – Band 1). Hrsg. Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), Stuttgart.
- Troisdorfer Bilderbuchmuseum (2020). [https://www.troisdorf.de/bilderbuchmuseum/preise\\_stipendien/Main.htm](https://www.troisdorf.de/bilderbuchmuseum/preise_stipendien/Main.htm) [Zugriff am 13.02.2020]
- Tscheuschner, A. (2013). Preis der Kinderjury: Sabine Koschier / Jacky – Ein Orang-Utan sucht den Dschungel. in P. Liesen, (Hrsg.), *Katalog zur Ausstellung: Troisdorfer Bilderbuchpreis 2013*, S. 29-31. O.V: Burg Wissem / Troisdorf.
- Tyrolia Verlag (2015). *Verlagsangaben zu T. Rosenlöcher: Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun*. <https://www.tyroliaverlag.at/list?quick=das+g%C3%A4nsebl%C3%BCmchen> [Zugriff am 09.10.2018]
- Uhlig, B. (2014). „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 9-22). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Uhlig, B. (2016). Bildkonzepte von Kindern. In R. Staeger (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 84-98). Weinheim: Juventa.
- Ulm, Ch. (2012). »Ich bin ein Schatten im Käfig aus dichtem Draht, blankem Beton« [Buchrezension zu *Der Traum des Tasmanischen Tigers* (2012) von Margaret Wild & Ron Brooks]. *1001 Buch*, 2, 44.
- Umweltbundesamt - Alpenkonvention (2018). <https://www.umweltbundesamt.de/themen/nachhaltigkeit-strategien-internationales/internationale-zusammenarbeit/alpenkonvention> [Zugriff am 13.12.2018]
- Umweltbundesamt – Blauer Engel / Basisinformationen (2019). <https://www.blauer-engel.de/de/news-infos/neuigkeiten> [Zugriff am 19.04.2019]
- Umweltbundesamt – Zellstoff- und Papierindustrie (2019).

- <https://www.umweltbundesamt.de/themen/wirtschaft-konsum/industriebereiche/holz-zellstoff-papierindustrie/zellstoff-papierindustrie#textpart-1> [Zugriff am 19.04.2019]
- UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung – Lexikon der Nachhaltigkeit. Aachener Stiftung Kathy Beys (13.11.2015). <https://www.nachhaltigkeit.info/> [Zugriff am 11.01.2018].
- UNESCO (03.09.2019). [ESD für 2030]. FRAMEWORK FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) BEYOND 2019. [https://www.bne-portal.de/SiteGlobals/Forms/bne/expertensuche/Servicesuche\\_Formular.html?nn=33800&resourceId=34024&input\\_=33800&pageLocale=de&templateQueryString=Tipping+Points+&submit=Suchen](https://www.bne-portal.de/SiteGlobals/Forms/bne/expertensuche/Servicesuche_Formular.html?nn=33800&resourceId=34024&input_=33800&pageLocale=de&templateQueryString=Tipping+Points+&submit=Suchen) [Zugriff am 27.06.2020]
- UNO-Flüchtlingshilfe (2022). *Buchempfehlung zu P. Lindenbaum: Pudel mit Pommes*. <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/buchempfehlungen/buecher-ab-5-jahren/pudel-mit-pommes> [Zugriff am 17.05.2022]
- Upcycling – LdN (21.04.2015). [https://www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/r/recycling\\_567.htm](https://www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/r/recycling_567.htm) [Zugriff am 11.01.2018].
- Verlag Freies Geistesleben (2018). *Verlagsangaben zu C. Nivola: Das blaue Herz des Planeten*. <https://www.geistesleben.de/Buecher-die-mitwachsen/Bilderbuch/Das-blaue-Herz-des-Planet.html> [Abruf 22.0.2018].
- Verein Berggorilla und Regenwald Direkthilfe (2019). <https://www.berggorilla.org/de/ueber-uns/geschichte/> [Zugriff am 22.04.2019]
- Victor: *Das rote Trikot* – Luchs-Preis (2013). <https://www.zeit-verlagsgruppe.de/presse/2013/09/luchs-preis-september-fuer-sylvain-victor-das-rote-trikot-eine-afrikanische-reise/> [Zugriff am 22.11.2018]
- Vogdt, I.-B. (2008). What Colour is Your World? Buchrezension zu *A Balloon for a Blunderbuss* von Bob Gill & Alastair Reid (1961 / 2008) und zu *What Colour is Your World?* von Bob Gill (1962 / 2008). In *1001 Buch*, 3, S. 43.
- Vogdt, I.-B. (2016). Ritt auf dem Blauwal [Buchrezension zu *Der Blauwal* (2016) von Jenni Desmond]. *1001 Buch*, 4, 60.
- Vogdt, I.-B. (2018). Baum-Wunder-Welten, sehr nachhaltig [Buchrezension zu *Bäume* von Piotr Socha & Wojciech Grajkowski]. *1001 Buch*, 4, 62.
- Vogdt, I.-B. (2019). Wie das Rauschen von Wasser und Wind. [Buchrezension zu *Wanderungen. Die Unglaublichen Reisen der Tiere* (2018) von Mike Unwin & Jenni Desmond]. *1001*, 1, 58.
- Volz, S. (2014). „Kann der hinterher?“ Verstehensleistungen und Vermittlungshilfen: zeitgenössische Bilderbücher in der Rezeption von Grundschulkindern. In: G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 23-43). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Volz, S. & Schröder, K. (2016). Page breaks als Leerstellen bei der Bilderbuchrezeption. In: G. Scherer & S. Volz (Hrsg.), *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (S. 129-146). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wagner, I. (2011). Buchrezension zu *Das Faultier im Pop-up-Wald* (2016) von Anouk Boisrobert & Louis Rigaud. *1001 Buch*, 3, 45-47.
- Wagner, I. (2013). Vier Jahrzehnte Lorax [Buchrezension zu *Der LORAX* (2012) von Dr. Seuss]. *1001 Buch*, 1, 27.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walfang – Verhandlungen (2010). <https://www.welt.de/wissenschaft/umwelt/article8192080/Groenland-darf-kuenftig-Buckelwale-jagen.html> [Dez. 2018 neuer Vorstoß von Japan, aus dem Walfang-Stopp auszuscheren]. [Zugriff am 15.12.2018]
- Wangari Maathai – Spiegel online (40 / 2011, S. 166). <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/80726255> [Zugriff am 07.01.2019]

- Wanning, B. (2013). Nachhaltigkeit lehren. Die Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik. *kjl&m. forschung.schule. bibliothek*, 4, 62-68.
- Wanzek, A. (2020). Wie zusammengefügte Lebenssplitter, die brüchig bleiben. Biografische Kinder- und Jugendliteratur. *kjl&m*, 2, 3-14.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1985). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (7. unveränderte Aufl.). Bern: Huber.
- Weck, R. (2008). *Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Booklet zum Film (©Projekt Kinderwelten, INA gGmbH an der FU Berlin).
- Weinkauff, G. (2014). Rezeptionskontexte und Auswahlstrategien. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1: Theorie* (S. 34-43). Hohengehren: Schneider.
- Weinmann, A. (2018). Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik* (4., unveränderte Aufl.) (S. 13-57). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weltzien, D. (2018). Die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Kita-Alltag erforschen. *KiTa BW*, 1, 4-7.
- Wernke, S., Werner, J. & Zierer, K. (2015). Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 429-451. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153714 [Zugriff am 07.04.2021]
- Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Westafrikanische Zentralbank (BCEAO) (2018). Website-Auftritt der Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO). Présentation de la BCEAO. <https://www.bceao.int/content/presentation-de-la-bceao> [Zugriff am 15.06.2022]
- Wexberg, Kathrin (2010). [Buchrezension zu *Nanuk der Eisbär erzählt* (2009) von Erhard Osinger]. *1001 Buch*, 3, 68.
- Wexberg, K. (2012). [Buchrezension zu *Janes Traum ... vom Dschungel und den Tieren* (2012) von Patrick McDonnell]. *1001 Buch*, 2, 69.
- WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU), (Hrsg.). (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation (Hauptgutachten)*. Berlin: WBGU. [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu\\_jg2011.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf) [Zugriff am 06.08.2021]
- Wildeisen, S. (2013). Kunst am Bilderbuch. Aspekte einer bildfokussierenden Bilderbuchanalyse. *kjl&m* 65 (1), 3-10.
- Wildeisen, S. (2014a). Der gute Mensch vom Bosphorus? [Buchrezension zu *Osman, der Angler* (2013) von Anne Hofmann]. *1001 Buch*, 1, 44.
- Wildeisen, S. (2014b). Ein scharfer Kommentar auf die Gegenwart. Buchrezension zu Raecke & Lauströer, *Vom Fischer und seiner Frau*. *1001 Buch*, 1, 54.
- Wildeisen (2016) Dreimal textfrei, bitte! [Mit einer Buchrezension zu *Überall Blumen* (2016) von Jon Arno Lawson & Sydney Smith]. *1001 Buch*, 2, 64-65.
- Wildeisen, S. (2018). Lehrpfad mit Fuchs [Buchrezension zu *Die goldene Funkelblume* (2018) von Benjamin Flouw]. *1001 Buch*, 2, 54.
- Willmann, H. (2001). *Langenscheidt / Muret-Sanders Großwörterbuch Englisch, Teil 1: Englisch – Deutsch*. (Hrsg. von der Langenscheidt-Redaktion). Berlin: Langenscheidt.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-559.

- Wittmann, V. (2017a). Globalisierung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete Aufl.), (S. 194-198). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Wragge-Lange, D. (2003). Märchen als frühes literarisches Erleben. In J. Thiele & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis* (S. 182-204). Freiburg: Herder.
- WWF (o. A.). (2014). *Kein Frieden für die Wandertaube. Das Symbol für den Raubbau an der Natur: Heute vor 100 Jahren starb die Wandertaube aus.*  
<https://www.wwf.de/2014/august/kein-frieden-fuer-die-wandertaube> [Zugriff am 15.05.22].
- Zauleck, F. (2002). *Im Zwölfminutenwald. Kalendergeschichten.* Leipzig: Ernst Klett.
- Zerpner, A. (2008). Buchbesprechung zu Jean-Luc Fromental & Joëlle Jolivet: 365 Pinguine. *1001 Buch*, 3, 49.
- Zethner, Ole (1985). *Naturprodukt Baumwolle* (1. Aufl.). München: Arena. [Original: Holte/Dänemark, 1982. Titel: *Bomuld*]
- Zöhrer, M. (2012). [Buchrezension zu *Zu verschenken* (2011) von Michael Roher]. *1001 Buch*, 1, 51.
- Zöhrer, M. (2013). Fische fangen [Buchrezension zu *Der allerbeste Papa* (2012) von Sueli Menezes & Annika Siems]. *1001 Buch*, 1, 49.
- Zöhrer, M. (2016). Ein natürlicher Augenschmaus [Buchrezension zu *Grünling* (2015) von Levi Pinfold]. *1001 Buch*, 1, 54.
- Zöhrer, M. (2017a). Zur Sache (1): Typisch: Grenzenlos. *1001 Buch*, 2, 62-63.
- Zöhrer, M. (2017b). Tierisch: gut. Was kommt ins Sachbuch? *1001 Buch*, 3, 65-67.
- Zoller Morf, E. (2010). *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregungen für Schule und Elternhaus.* O.O: Zytglogge.

# Anhang

## A) Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Kategorienhäufigkeiten der Empfehlungstitel der Liste „1.000 Bücher – 1.000 Chancen“ des BVL, teilweise nach BNE-Relevanz und Altersbezug differenziert .....	83
<i>Tabelle 2:</i> Kategorisierung von Bilderbüchern nach Abraham und Knopf (2014) .....	96
<i>Tabelle 3:</i> Verwendete Kategorisierung der Bilderbucharten .....	97
<i>Tabelle 4:</i> Forschungsfragen zur Rezensionsanalyse und mehrdimensionalen Bilderbuchanalyse (Teil A) .....	103
<i>Tabelle 5:</i> Übersicht der absoluten und prozentualen Stichwortselektionen aus den drei Datenquellen für BNE-relevante Indexbegriffe, unter Einbezug von Index-Ergänzungen d. Verf. und Querverweisen .....	113
<i>Tabelle 6:</i> Übersicht der rezensierten Bücher in den vier Publikationsorganen von 2005 bis 2018 .....	140
<i>Tabelle 7:</i> Mehrfachnennungen in den Publikationsorganen .....	142
<i>Tabelle 8:</i> Häufigkeiten der Empfehlungskategorien zum Einsatz der Bilderbücher für die BNE .....	154
<i>Tabelle 9:</i> Verteilung der 60 Bilderbuchtitel des Empfehlungskatalogs auf die vier Bilderbuchformen .....	155
<i>Tabelle 10:</i> Alterscluster der Bilderbucheinstufungen, bezogen auf den (Empfehlungs-) Katalog mit den Einschätzungen des Verfassers .....	157
<i>Tabelle 11:</i> Codierungshäufigkeiten von Indexbegriffen der drei Indexquellen, inkl. Ergänzungen des Verfassers.....	236
<i>Tabelle 12:</i> Codierungsfrequenzen der 20 BNE-Kriterien (für $n=9$ nicht-empfehlenswerte Bilderbücher) .....	242
<i>Tabelle 13:</i> Analyse der Häufigkeitsverteilung der Codierungen für die 20 BNE-Kriterien (für $n=51$ Bilderbücher) .....	242
<i>Tabelle 14:</i> Korrelationen der BNE-Kriterien innerhalb der Kompetenzdimension <i>Erkennen</i> .....	243
<i>Tabelle 15:</i> Korrelationen der BNE-Kriterien innerhalb der Kompetenzdimension <i>Bewerten</i> .....	245
<i>Tabelle 16:</i> Korrelationen der BNE-Kriterien innerhalb der Kompetenzdimension <i>Handeln</i> .....	245
<i>Tabelle 17:</i> Zusammenstellung der Übereinstimmungen der Interrater-Urteile in den drei Abstufungsgraden der 20 BNE-Kriterien, bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher .....	250
<i>Tabelle 18:</i> Übersicht der Modifikationen im Zuge der Codierbesprechung zu den 16 Erprobungsbilderbüchern .....	251

<i>Tabelle 19:</i> Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die 20 BNE-Kriterien vor und nach der Codierbesprechung mittels Cohens $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher .....	254
<i>Tabelle 20:</i> Übersicht zu den Übereinstimmungen der Interrater-Urteile in den vier Empfehlungsstufen für BNE-bezogene Bilderbücher, bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher .....	257
<i>Tabelle 21:</i> Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die Bilderbuchempfehlungen vor und nach der Codierbesprechung mittels Cohens $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher .....	258
<i>Tabelle 22:</i> Neujustierte Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die Bilderbuchempfehlungen mittels Cohens $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher (Wertestufen 3 und 4 identisch gewertet) .....	259
<i>Tabelle 23:</i> Angaben zu den Übereinstimmungen der Interrater-Urteile in den drei Abstufungen der BNE-Thematisierung, bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher .....	260
<i>Tabelle 24:</i> Beurteiler-Übereinstimmungen (und Interrater-Reliabilität) für die BNE-Thematisierungen vor und nach der Codierbesprechung mittels Cohens $\kappa$ , bezogen auf die 16 Erprobungsbilderbücher .....	261
<i>Tabelle 25:</i> Synoptische Ergebnisse der terminologischen Analyse von Praktikabilität in ausgewählten Studien .....	280
<i>Tabelle 26:</i> Zusammenhänge zwischen Empfehlungsstufen, globalem Thematisierungsmaß und BNE-Kriterien .....	314
<i>Tabelle 27:</i> Forschungsfragen zur Praktikabilitätsstudie (Teil B) .....	317
<i>Tabelle 28:</i> Forschungsdesign der Praktikabilitätsstudie (mit Einbezug von Pilot-Phase und Datenerhebungsinstrumenten) .....	320
<i>Tabelle 29:</i> Innovative Konzepte innerhalb der Praktikabilitätsstudie, in sechs Dimensionen differenziert .....	325
<i>Tabelle 30:</i> Übersicht aller angefragten Träger für die Studienteilnahme .....	329
<i>Tabelle 31:</i> Stichprobenbeschreibung in den Kategorien Berufsabschluss, Alter und Trägerschaft .....	331
<i>Tabelle 32:</i> Verteilung der beteiligten KiTas auf die drei Kommunengrößen, differenziert nach Bundesland .....	332
<i>Tabelle 33:</i> Gruppenbeschreibung, differenziert nach Gruppengrößen und Organisationsformen der Gruppen .....	333
<i>Tabelle 34:</i> Zusammenschau des Bilderbuch-Analysesamples für die Praktikabilitätsstudie hinsichtlich Konkordanz-Kriterien .....	338
<i>Tabelle 35:</i> Zusammenstellung der SST-bezogenen Ansatzpunkte für eine BNE-bezogene Bilderbuchbetrachtung .....	355
<i>Tabelle 36:</i> Typische Schritte innerhalb einer bilderbuchbezogenen philosophischen Gesprächsrunde mit Kindern .....	371
<i>Tabelle 37:</i> Zusammenstellung der Ansatzpunkte zum Philosophieren mit Kindern (PmK) für eine BNE-bezogene Bilderbuchbetrachtung .....	373

<i>Tabelle 38:</i> Übersicht zu Inhalten und Aufgaben der Fortbildung (mit Zeitbedarfsschätzung) .....	377
<i>Tabelle 39:</i> Überblick zu organisatorisch-logistischen Umsetzungsschritten der Online-Fortbildung .....	389
<i>Tabelle 40:</i> Haupt- und Subkategorien der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zu Nachhaltigkeit und BNE, bezogen auf die offenen Fragen im Prä-Fragebogen (OFB1, Item C1 und C3) .....	398
<i>Tabelle 41:</i> Illustration des regelgeleiteten Vorgehens in der Anwendung des Kategoriensystems zur Nachhaltigkeit am Beispiel „Ressourcen-Perspektive“ .....	399
<i>Tabelle 42:</i> Nutzung von Bilderbüchern in der Kindertageseinrichtung (Item B6).....	401
<i>Tabelle 43:</i> Selbsteinschätzung der Kompetenz der Fachkräfte im Umgang mit Bilderbüchern (OFB1, Item B9) .....	404
<i>Tabelle 44:</i> Selbsteinschätzung der Kompetenzen in Bezug auf BNE durch die Fachkräfte (OFB1, Item C5) .....	407
<i>Tabelle 45:</i> Übersicht der benannten BNE-Bilderbücher der Fachkräfte (Item D2) .....	408
<i>Tabelle 46:</i> Selbsteinschätzung zu Fähigkeit und Motivation bezüglich des Einsatzes von BNE-Bilderbüchern (Item D5) .....	409
<i>Tabelle 47:</i> Übersicht der realisierten Antwortumfänge in den offenen Items OFB1_C1 und C3 .....	413
<i>Tabelle 48:</i> Codierungshäufigkeiten zum Vorverständnis zu Nachhaltigkeit und BNE im OFB1 .....	415
<i>Tabelle 49:</i> Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen eines homogen beurteilten Bilderbuches .....	422
<i>Tabelle 50:</i> Beurteiler-Übereinstimmung zu den 12 BNE-Kriterien eines homogen beurteilten Bilderbuches .....	422
<i>Tabelle 51:</i> Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen eines teilweise übereinstimmend beurteilten Bilderbuches .....	424
<i>Tabelle 52:</i> Beurteiler-Übereinstimmung zu den 12 BNE-Kriterien eines teilweise übereinstimmend beurteilten Bilderbuches .....	424
<i>Tabelle 53:</i> Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen eines kontrovers beurteilten Bilderbuches .....	425
<i>Tabelle 54:</i> Beurteiler-Übereinstimmung zu den 12 BNE-Kriterien eines kontrovers beurteilten Bilderbuches .....	425
<i>Tabelle 55:</i> Überblick zu den Beurteiler-Übereinstimmungen zu den 17 Bilderbüchern des Untersuchungssamples .....	428
<i>Tabelle 56:</i> Zufriedenheit mit dem Angebot der verschiedenen digitalen Fortbildungsformate (Item B2) .....	431
<i>Tabelle 57:</i> Interkorrelationen der Umsetzbarkeit der didaktischem Module (SST bzw. PmK) mit relevanten Variablen .....	448
<i>Tabelle 58:</i> Prozentuale Anteile zur Dokumentation der Dialogbeispiele aus dem Video-Stimulated-Recall .....	450
<i>Tabelle 59:</i> Übersicht zu Anschlussaktivitäten nach den dialogischen Bilderbuchbetrachtungen .....	451

<i>Tabelle 60:</i> Selbsteinschätzungen von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Abschluss der Fortbildung.....	457
<i>Tabelle 61:</i> Überprüfung der 12 BNE-Kriterien auf Homogenität der Randverteilungen .....	467
<i>Tabelle 62:</i> Gelingensbedingungen für die Umsetzung von SST und PmK (aus den Tandemdiskussionen) .....	481



## B) Abbildungsverzeichnis

Hinweis: Auf die z.T. divergierende Formate bei der Angabe von Copyrights der Buchverlage und Illustrator:innen / Autor:innen wurde bereits hingewiesen. Abbildungen von Bilderbüchern werden in diesem Abbildungsverzeichnis nicht explizit aufgeführt, um die wissenschaftlichen Abbildungen besser herausfiltern zu können.

<i>Abbildung 1:</i>	Schnittmengen- bzw. Dreiklangs-/ Drei-Dimensionenmodell am Beispiel Wald .....	24
<i>Abbildung 2:</i>	Nachhaltigkeitsviereck am Beispiel Spielzeug .....	25
<i>Abbildung 3:</i>	Die drei Leitstrategien der Nachhaltigkeit .....	26
<i>Abbildung 4:</i>	Zentrale Aspekte im Konzept des Projekts <i>Leuchtpol</i> .....	38
<i>Abbildung 5:</i>	Die narratoästhetische Bilderbuchanalyse (nach Kurwinkel, 2017; leicht modifiziert, d. Verf.) .....	117
<i>Abbildung 6:</i>	Alpha-Version des konditional gestaffelten Verfahrens zur BNE-Bilderbuchanalyse und -beurteilung .....	130
<i>Abbildung 7:</i>	Rezensierte Bücher der Fachzeitschrift 1001 Buch von 2005 bis 2018 .....	144
<i>Abbildung 8:</i>	Anteil der BNE-Bilderbücher an allen rezensierten Bilderbüchern in <i>1001 Buch</i> von 2005 bis 2018 .....	145
<i>Abbildung 9:</i>	Nominierungen zum Deutschen Jugendliteraturpreis von 2005 bis 2018 im Vergleich aller Bucharten und anteiliger Bilderbücher inkl. Sachbilderbücher bis einschl. 6 Jahre .....	146
<i>Abbildung 10:</i>	Anteil der BNE-Bilderbücher (inkl. Sachbilderbücher) an allen (Sach-) Bilderbüchern der Nominierungen zum Deutschen Jugendliteraturpreis von 2005 bis 2018 .....	146
<i>Abbildung 11:</i>	Quantitative Übersicht zu den Leseempfehlungen <i>Fremde Welten</i> und <i>Kolibri</i> von 2005 bis 2018 .....	147
<i>Abbildung 12:</i>	Anteil der BNE-Bilderbücher an allen empfohlenen Bilderbüchern in <i>Fremde Welten</i> und <i>Kolibri</i> von 2005 bis 2018 .....	148
<i>Abbildung 13:</i>	Gesamtzahl empfohlener Bücher und anteiliger Bilderbücher von <i>Baobab Books</i> (2005 bis 2018) .....	148
<i>Abbildung 14:</i>	Anteilige Bilderbücher mit BNE-Bezug an allen Bilderbüchern (bis einschl. 6 Jahren) bei <i>Baobab Books</i> .....	149
<i>Abbildung 15:</i>	Zusammenschau aller Rezensionen aus den vier Rezensionsorganen (1001 Buch, DJLitP, Kolibri / FW, Baobab Books) von 2005 bis 2018 und den anteiligen BNE-Bilderbüchern .....	149
<i>Abbildung 16:</i>	Anteile der Bilderbücher insgesamt und speziell der BNE-relevanten Bilderbücher an allen Empfehlungstiteln der <i>Klima-Buchtipps</i> (Juni 2011 bis Jan 2014) und der Online-Empfehlungen <i>Drei für unsere Erde</i> (Jan 2016 bis Dez 2018) .....	150
<i>Abbildung 17:</i>	Häufigkeitsverteilung für die Thematisierung der 105 BNE-Indexbegriffe im Analysesample (mit Zuordnung der definierten Kategorien) .....	152

<i>Abbildung 18:</i>	Prozentuale Thematisierung der 105 BNE-Indexbegriffe innerhalb des BNE- (Empfehlungs-)Katalogs (N=60 Bilderbücher) . . . . .	153
<i>Abbildung 19:</i>	Häufigkeitsverteilung der 60 Bilderbücher des (Empfehlungs-)Katalogs auf die vorgegebenen Alterskategorien, differenziert nach Verlagsangaben und z.T. davon abweichenden Einschätzungen d. Verf. ....	156
<i>Abbildung 20:</i>	Verteilung der drei Alterscluster auf die vier Bilderbucharten.....	157
<i>Abbildung 21:</i>	Verteilung der Alterscluster auf die Empfehlungsstufen.....	158
<i>Abbildung 22:</i>	Beziehung zwischen Bilderbuchformen und Empfehlungseinstufungen ....	158
<i>Abbildung 23:</i>	Vereinfachtes Analyse- und Beurteilungsverfahren für BNE-Bilderbücher (Beta-Version) . . . . .	315
<i>Abbildung 24:</i>	BNE-Bezug der KiTas in der Stichprobe in den drei definierten Kategorien (1 bis 3) . . . . .	334
<i>Abbildung 25:</i>	Themenfächer für die Beta-Version des ABVs (Überblick) . . . . .	340
<i>Abbildung 26:</i>	Beispiel für ein BNE-Kriterienkärtchen . . . . .	340
<i>Abbildung 27:</i>	Facetten des Sustained Shared Thinking mit exemplarischen Aufgaben der Fachkraft . . . . .	349
<i>Abbildung 28:</i>	Gegenüberstellung von SST und DT (Literaturbelege siehe Text) . . . . .	351
<i>Abbildung 29:</i>	Positionierung des Konzepts ‚Philosophieren mit Kindern‘ in der Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung . . . . .	361
<i>Abbildung 30:</i>	Die vier Elemente des Philo-so-Vierers als Orientierung im philosophischen Dialog . . . . .	362
<i>Abbildung 31:</i>	Merkmale der äußeren und inneren Atmosphäre beim Philosophieren mit Kindern . . . . .	368
<i>Abbildung 32:</i>	Abgrenzung philosophisch orientierter Gesprächsrunden zu thematischen Sachgesprächen . . . . .	372
<i>Abbildung 33:</i>	Andrea Reitmeyer: Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus? (2018) (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH) . . . . .	374
<i>Abbildung 34:</i>	Ablaufschritte der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ....	397
<i>Abbildung 35:</i>	Präferenzkriterien zur Auswahl eines Bilderbuchs durch pädagogische Fachkräfte (Item B8) . . . . .	401
<i>Abbildung 36:</i>	Häufigkeit der Information der Fachkräfte über Neuerscheinungen von Bilderbüchern (Item B2) . . . . .	402
<i>Abbildung 37:</i>	Informationsorte und -quellen der Fachkräfte für Neuerscheinungen von Bilderbüchern (Item B3) . . . . .	402
<i>Abbildung 38:</i>	Nutzung von Informationsquellen (Zeitschriften und Empfehlungskataloge) über Bilderbücher in den zurückliegenden 12 Monaten (Item B7) ...	403
<i>Abbildung 39:</i>	Vorwissen der Teilnehmenden zu verschiedenen Themenfeldern der Nachhaltigkeit (Item C2) . . . . .	406
<i>Abbildung 40:</i>	Kenntnis von Bilderbüchern zu Themengebieten der BNE (Item D1) . . . . .	408
<i>Abbildung 41:</i>	Kenntnisstand zu Bilderbüchern der Auswahlliste (Item D3) . . . . .	409
<i>Abbildung 42:</i>	Wichtigkeit des Themas BNE im Elementarbereich (Item E1) . . . . .	410
<i>Abbildung 43:</i>	Zustimmungsgrade zur Konfrontation von Kindern mit den "großen Problemen der Erde" erst im Grundschulalter (Item E3).....	411

<i>Abbildung 44:</i>	Alltagshandlungen der Fachkräfte, um auf Nachhaltigkeit zu achten (Item E4) .....	412
<i>Abbildung 45:</i>	Pessimismus vs. Optimismus hinsichtlich der Veränderungen durch den Klimawandel in den nächsten 30 Jahren (Item E5).....	412
<i>Abbildung 46:</i>	Boxplot zu den Kompetenzeinschätzungen im OFB1 im Vergleich (Bereiche B, C und D) .....	413
<i>Abbildung 47:</i>	Häufigkeitsangaben der vorgenommenen Codierungen (C1 und C3 in OFB1 zusammengenommen) .....	414
<i>Abbildung 48:</i>	Zufriedenheit mit der Fortbildung (Item B1) .....	431
<i>Abbildung 49:</i>	Beurteilung der Module nach inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten (Item B4) .....	432
<i>Abbildung 50:</i>	Geschätzter tatsächlicher Zeitaufwand für die Fortbildung (Item B8) .....	434
<i>Abbildung 51:</i>	Zurechtkommen in der technischen Handhabung mit LimeSurvey und bwSync&Share (Item B9) .....	435
<i>Abbildung 52:</i>	Praktikabilitätseinschätzung zum Themenfächer (C1) .....	437
<i>Abbildung 53:</i>	Praktikabilitätseinschätzung zu den BNE-Kriterienkärtchen (C3) .....	438
<i>Abbildung 54:</i>	Praktikabilitätseinschätzung zum Analyse- und Beurteilungsverfahren für Bilderbücher zur BNE (C4) .....	439
<i>Abbildung 55:</i>	Praktikabilitätseinschätzung zum Leporello (C6) .....	441
<i>Abbildung 56:</i>	Synopse der Praktikabilitätseinschätzungen (C1, C3, C4, C6) .....	442
<i>Abbildung 57:</i>	Einschätzungen zu den didaktischen Angeboten (SST und PmK) im Überblick (D1) .....	443
<i>Abbildung 58:</i>	Umsetzbarkeit der 10 SST-Facetten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte .....	445
<i>Abbildung 59:</i>	Umsetzbarkeit der 10 PmK-Facetten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte .....	445
<i>Abbildung 60:</i>	Umsetzung der Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption bei SST und PmK im Vergleich (Itemmittelwerte) ...	446
<i>Abbildung 61:</i>	Einschätzungen zur Umsetzbarkeit der sechs Rollen Aspekte im SST .....	447
<i>Abbildung 62:</i>	Einschätzungen zur Umsetzbarkeit der sechs Rollen Aspekte beim PmK.....	447
<i>Abbildung 63:</i>	Präferenzen der Fachkräfte bezüglich der Funktion von Bilderbüchern zur BNE (Ästhetisch-literarisches Erleben vs. Pädagogischer Einsatz) .....	455
<i>Abbildung 64:</i>	Präferenzen der Fachkräfte bezüglich der Funktion von Bilderbüchern zur BNE (Informieren vs. Appellieren) (OFB2_D3) .....	456
<i>Abbildung 65:</i>	Prä-Post-Vergleich der Einschätzungen zu Kenntnissen und Fähigkeiten der Fachkräfte .....	459
<i>Abbildung 66:</i>	Anregungen aus der Fortbildung (Fachkräfte und KiTa) (OFB2_F1) .....	459
<i>Abbildung 67:</i>	Zuordnung der BNE-Kriterien zum SST-Konzept .....	954
<i>Abbildung 68:</i>	Zuordnung der BNE-Kriterien zum Konzept Philosophieren mit Kindern (PmK) .....	964
<i>Abbildung 69:</i>	Reitmeyer (2018). <i>Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?</i> (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH, 2018) . .....	966

### C) Detailinformationen zu einbezogenen Rezensionsmedien und -organen

Für die Rezensionsanalyse wurden Bilderbücher aus folgenden Rezensionsmedien / -organen verwendet:

Bezeichnung	Herausgeber / Organ	Erscheinungszeitraum (von – bis)	Häufigkeit	Hinweise
1001 Buch – Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur  <b>[1001 Buch]</b>	Herausgegeben von der AG Kinder- und Jugendliteratur (Wien)	Gegründet 1985 Seit 1999 am Institut für Jugendliteratur beheimatet.	Vierteljährlich	1001 Buch hat im deutschsprachigen Raum eine hohe fachliche Reputation und einen differenzierten, von ausgewiesenen Expert:innen erstellten Rezensionsteil. Umfang pro Heft ca. 60 bis 70 Seiten Zur AG zählen (Stand 2020): Büchereiverband Österreich, Institut für Jugendliteratur, Österreichischer Buchklub der Jugend, Österreichisches Bibliotheks-Werk, STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur.  Ab Heft 1 / 2015 findet sich ein Nachhaltigkeitshinweis für die Zeitschrift: „Dieses Produkt stammt aus nachhaltig bewirtschafteten Wäldern und kontrollierten Quellen. Siegelzeichen PEFC.“ Und: „Gedruckt nach der Richtlinie ‚Druckerzeugnisse‘ des österreichischen Umweltzeichens, Gutenberg-Werbung GmbH.“ Mit Siegelzeichen“ (aus: 1001 Buch, 2015, H. 1, hinterer Umschlag außen) „Von der Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen (avj) wurde <i>1001 Buch</i> auf der Leipziger Buchmesse mit dem avj medienpreis 2016 ausgezeichnet“ (Information auf der Verlagshomepage: <a href="https://www.kinderundjugendmedien.de/institutionen/portale-und-publicationen/5919-1001-buch-magazin-fuer-kinder-und-jugendliteratur">https://www.kinderundjugendmedien.de/institutionen/portale-und-publicationen/5919-1001-buch-magazin-fuer-kinder-und-jugendliteratur</a> [Zugriff am 15.06.2022])
Nominierungslisten zum Deutschen Jugendliteraturpreis  <b>[NomDJLitP]</b>	Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (München)	Seit 1956	Jährlich	In den hier relevanten zwei (der insgesamt vier) Sparten Bilderbuch und Sachbuch finden sich die Nominierungen der Kritiker-Jury. Der Deutsche Jugendliteraturpreis wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ausgelobt, erstmals im Jahr 1956, Seit 2003 gibt es zusätzlich zur Kritikerjury eine unabhängige Jugendjury. Diese wählen bevorzugt Publikationen für Jugendliche aus (Empfehlungsalter ab etwa 12 Jahren). Preisverleihung jährlich im Oktober im Rahmen der Buchmesse

<p>Baobab Books</p> <p><b>[Baobab]</b></p>	<p>Baobab Books (Basel)</p> <p>Gemeinnütziger Verein</p>	<p>Verzeichnis der lieferbaren Titel</p> <p>Analysiert: 2005-2018</p>		<p>"Das Programm von Baobab Books umfasst Bilderbücher, Kindergeschichten und Jugendromane aus Afrika, Asien, Lateinamerika, Ozeanien, aber auch aus dem Nahen Osten und von den Rändern Europas. Bis heute sind mehr als 80 Titel aus über 25 Ländern in deutscher Übersetzung oder zweisprachig erschienen. Hier finden Sie eine Übersicht aller lieferbaren Bücher."  <a href="https://www.baobabbooks.ch/home/">https://www.baobabbooks.ch/home/</a> [Zugriff am 15.06.2022]</p> <p>Alphabetisch sortiertes Angebot an interkulturell ausgerichteten Kinderbüchern, zum Zweck der Förderung der interkulturellen Lesekompetenz. Zudem lanciert Baobab interkulturelle Projekte, die sich auf den Einbezug der ausgewählten Werke beziehen. Baobab wurde als potenziell BNE-affines Organ einbezogen. Prüfung aller BB aus dem lieferbaren Programm (Baobab Books) ohne Archivbestände (da nicht mehr lieferbar)</p> <p>Baobab achtet nach eigenen Angaben auf Nachhaltigkeit: „Wir handeln und wirtschaften grundsätzlich nach den Prinzipien des Fairen Handels und der ökologischen Produktion. Wo immer wir die Wahl haben, setzen wir zertifizierte Materialien ein und suchen die Zusammenarbeit mit entsprechend ausgerichteten Partnern.“ [Verlagshomepage – Impressum]</p>
<p>Fremde Welten</p> <p><b>[FW]</b></p>	<p>Herausgeber: Kinderbuchfonds Baobab, eine Arbeitsstelle der entwicklungs politischen Organisation Erklärung von Bern und terre des hommes schweiz</p>	<p>2006/2007 bis 2012/2013</p> <p>4 Hefte</p>	<p>zwei-jährlich</p>	<p>Vorgängerpublikation von Kolibri. In FW sind „Kinder- und Jugendmedien zu den Themen Afrika, Asien, Lateinamerika, aussereuropäische ethnische Minderheiten und Rassismus“ aufgenommen, „empfohlen von den Lesegruppen des Kinderbuchfonds Baobab“ (Bern).</p> <p>Gliederung der Hefte nach Regionen (z. B. Afrika, Asien...), zusätzliche Angabe zu Sachbüchern. Innerhalb dieser Kategorien erfolgt eine nach dem Alter aufsteigende Sortierung, beginnend mit den Titeln für die jüngste Rezipientengruppe. Ab 2006/2007 Gliederung nach 3 Alterskategorien. In der Studie wurde die erste Kategorie (Bilderbücher und Erstlesealter) ausgewertet. Die Titel sind mit einer Altersempfehlung versehen, diese wurde für die Auszählung verwendet.</p> <p>In FW werden auch ältere Titel aufgenommen (vor 2005). Diese werden nicht in die Statistik aufgenommen.</p> <p>Da pro Jahrgang Bücher aus mehreren zurückliegenden Jahren aufgenommen wurden, wird die Einordnung in die Statistik nach dem Erscheinungsjahr des Buches vorgenommen.</p> <p>In FW werden Beurteilungskriterien bereitgestellt (siehe Roeder, 2011b, S. 89), die über die Jahrgänge hinweg leicht adaptiert werden.</p>

<p>Kolibri – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern (Leseempfehlungen)</p> <p><b>[Kolibri]</b></p>	<p>Herausgeber: Baobab Books (s.o.)</p>	<p>Im Analysezeitraum sind 5 Hefte publiziert</p> <p>2014 2014/2015 2016/2017 2017/2018 2018/2019</p>	<p>jährlich</p>	<p>Kolibri stellt in seinen zweijährig jeweils neu aufgelegten Leseempfehlungen Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur vor, die sich mit kultureller Vielfalt und dem Zusammenleben der Kulturen befassen.</p> <p>Die Leseempfehlungen sind in drei Gruppen untergliedert: "- Bilderbücher und Erstlesealter (bis 7 Jahre) - Kinderbücher (ab 8 Jahren) - Jugendbücher (ab 12 Jahren)" (Kolibri 2014, S. 3)</p> <p>In die Auswertung werden die Bücher der Kategorie Bilderbücher und Erstlesealter (bis 7 Jahre) einbezogen. Da pro Jahrgang Bücher aus ca. zwei zurückliegenden Jahren aufgenommen wurden, wird die Einordnung in die Statistik nach dem Erscheinungsjahr des Buches vorgenommen. Leseempfehlungen werden immer für das Folgejahr zusammengestellt, d.h. Kolibri 2014 ist im Jahre 2013 herausgegeben und nimmt Titel von 2011 und 2012 auf (etc.). Kolibri in den folgenden Doppeljahrgängen hat immer auch Titel für das Jahr davor: z. B. Kolibri 2018/19 hat Titel von 2017 und 2018.</p>
<p>Drei für unsere Erde</p> <p><b>[DfuE]</b></p>	<p>Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. (Volkach am Main)</p>	<p>Print: Klima-Buchtipps (März 2011- Feb 2014) in Ewers et al. (2013)</p> <p>Lücke von Feb. 2014 bis Dez. 2015 (Zwei Mail-Anfragen dazu an die Akademie blieben unbeantwortet)</p> <p>Digital: Ab Jan. 2016 Drei für unsere Erde (Umwelt-, Klima- und Naturbuchtipps)</p>	<p>monatlich</p>	<p>Empfehlungen benennen monatlich drei BNE-affine Werke der KJLit (auch Bilderbücher), davon jeweils eins zu den Themen Umwelt, Klima und Natur. Jury 2016: Dr. Claudia Maria Pecher (Präsidentin); Dr. Jana Mikota (Siegen); Hannelore Verloh (Driedorf) Jury 2017: Dr. Jana Mikota (Siegen); Dr. Claudia Maria Pecher (Frankfurt am Main); Hannelore Verloh (Driedorf) Jury 2018: Dr. Jana Mikota (Siegen); Dr. Claudia Maria Pecher (Frankfurt am Main); Hannelore Verloh (Driedorf)</p> <p><a href="https://www.akademie-kjl.de/">https://www.akademie-kjl.de/</a> [Zugriff am 15.06.2022]</p>

## D) Abkürzungsverzeichnis

1001 Buch	Kurztitel des gleichnamigen Magazins für Kinder- und Jugendliteratur (siehe Anhang C)
ABV	Analyse- und Beurteilungsverfahren für Bilderbücher zur BNE
Baobab	Kurztitel für Baobab Books (Rezensionsorgan siehe Anhang C)
Bay-BEP	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2006; 10. Aufl. 2018), hrsg. vom Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales / Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
BayS-BWK	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
BBB	Bilderbuchbetrachtung (Plural: -en)
BfN	Bundesamt für Naturschutz
BLK	Bund-Länder-Kommission (für Bildungsplanung und Forschungsförderung)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMUB	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BSfASFF	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
BVL	Bundesverband Leseförderung (Aachen)
d. Verf.	der Verfasser (Wolfram Fuchs). In Genitivform: des Verfassers
DfuE	Drei für unsere Erde (Online-Buchempfehlungs-Website) (siehe Anhang C)
DiaBB	Dialogische Bilderbuchbetrachtung
DJLitP	Deutscher Jugendliteraturpreis
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2011 in Anlehnung an den EQR entwickelt)
DT	Direct Teaching
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
EPIZ	Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen (2008 in Kraft getreten)
ESA	Emergent Sustainability Awareness (emergentes Nachhaltigkeitsbewusstsein)
ESD	Education for Sustainable Development
Fo_	Forschungsfrage mit Nummerierung laut Angaben in Kapitel 3.1 (Fragenbereiche A / B) und Kapitel 7.1 (Fragenbereiche C / D) [Bsp.: Fo_A1.1]
FW	Fremde Welten (Fachzeitschrift; Rezensionsorgan siehe Anhang C)
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik München
IJB	Internationale Jugendbibliothek München
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change [Weltklimarat]
IUCN	International Union for Conservation of Nature (Weltnaturschutzunion → Rote Liste bedrohter Tier- und Pflanzenarten)
KIT	Karlsruher Institut für Technologie

KiTa / KiTas	Kindertageseinrichtung / -en
KJLit	Kinder- und Jugendliteratur
KMK	Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
LBV	Landesbund für Vogelschutz in Bayern
LdN	Lexikon der Nachhaltigkeit. Aachener Stiftung Kathy Beys (2000 – 2015)
lpb	Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg
MfKJS-BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
NE	Nachhaltige Entwicklung
NomDJLitP	Nominierungen Deutscher Jugendliteraturpreis (siehe Anhang C)
o.A.	ohne Autor:in / ohne Autor:innen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OP-BW	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2014), hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
PmK	Philosophieren mit Kindern
SB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München
SD	Sustainable Development
SDG	Sustainable Development Goals
SST	Sustained Shared Thinking
STUBE	Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (Wien, Stephansplatz 3/II/11; <a href="http://www.stube.at">www.stube.at</a> )
UN / UNO	United Nations (Die Vereinten Nationen) / United Nations Organisation
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen
WCED	Weltkommission für Umwelt und Entwicklung
WWF	World Wide Fund For Nature

### **Hinweis für die Printausgabe der Dissertation:**

Auf die **Anhänge E bis X** kann online mittels folgendem **Link** zugegriffen werden:

<https://phbl-opus.phlb.de/solrsearch> [Im Suchfeld Eingabe von: Wolfram Fuchs]

Dort findet sich die vollständige Ausgabe der Dissertation.



## E) Zusammenstellung der BNE-Indexbegriffe (Primärversion)

Tabelle E1:

Übersicht der verwendeten BNE-Indexbegriffe zur thematischen Kategorisierung der Bilderbuchinhalte



Code-Nr.	Index-Begriffe (mit Begriffsvarianten und Querverweisen)
1	Agenda 21 / Lokale Agenda
2	Antarktis
3	Arktis
4	Armut ♦ / Armutsbekämpfung
5	Artensterben / Artenvernichtung / Artenschutz ☼ [ergänzt 01.09.2017] <i>Atommüll → Kernkraft</i> <i>Aussterben → Artensterben</i>
6	Bevölkerungsexplosion / Bevölkerungszunahme
7	Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
8	Biodiversität ♦ <i>Biokapazität → Ökologischer Fußabdruck</i>
9	Biosprit <i>blue economy → green economy</i>
10	Boden ❖ / Bodenerosion ❖ <i>Bodenversiegelung → Flächenverbrauch</i>
11	Brundtland-Bericht
12	BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland) <i>CO<sub>2</sub> / CO<sub>2</sub>-Emission → Kohlenstoffdioxid</i> <i>Degradation (Bodenverschlechterung) → Boden</i> <i>demographischer Wandel → Bevölkerungsexplosion</i> <i>Desertifikation → Verwüstung</i>
13	Earth Overshoot Day ♦
14	Effizienz (nur wenn explizit) ♦
15	Energiekrise / E.-verbrauch / E.-wende ❖ / Energie & E.-einsparung ☼ [ergänzt 01.09.2017]
16	Entwicklungspolitik / Entwicklungshilfe ♦
17	Entwicklungsländer ♦
18	Erdgas
19	Erdgipfel
20	Erdöl
21	Erdwärme / Geothermie
22	Erneuerbare Energien ♦ / Regenerative Energien ❖
23	Erosion
24	Fair Trade ❖
25	FCKW
26	Feinstaub (und weitere Luftverschmutzung, exklusive CO <sub>2</sub> -Emission) / inkl. Smog ☼ [ergänzt 30.03.2019]
27	Flächenverbrauch / inkl. Lebensraumzerstörung ☼ [ergänzt 28.02.2019]
28	Gentechnik <i>Geothermie → Erdwärme</i>
29	Gerechtigkeit ♦
30	globale Herausforderungen ♦
31	Globalisierung ♦ / Weltwirtschaft ♦
32	Glokalität ♦
33	Great Pacific Garbage Patch & Pazifischer Plastikmüll-Strudel ☼ [ergänzt 01.09.2017]

34	green economy ♦ / Ökologie und Ökonomie ♦ / ökosoziale Marktwirtschaft ♦ (blue economy nur falls explizit)
35	Greenpeace
36	Industrialisierung <i>Kommerzieller Fischfang → Überfischung</i>
37	Intensivlandwirtschaft <i>Interessenkonflikte → Zielkonflikte</i>
38	Kernkraft / (syn. Kernenergie; inkl. Atommüll) <i>Klima → Klimawandel</i>
39	Klimawandel / Kosten des Klimawandels ♦
40	Klimaflüchtlinge ☼ [ergänzt 01.09.2017]
41	Kohle (Braunkohle / Steinkohle)
42	Kohlen(stoff)dioxid / CO <sub>2</sub> -Emmission
43	Konsistenz (nur falls explizit) ♦ s. auch Recycling
44	Konsum & Konsumverhalten ☼ [ergänzt 01.09.2017]
45	Kyoto-Protokoll
46	Lärm
47	Lebensqualität ♦
48	Lebensstil <i>Massentierhaltung → Nutztiere</i> <i>Luftverschmutzung → Feinstaub</i>
49	Methanhydrat <i>Müll / Müllvermeidung / Mülltrennung → Recycling</i>
50	Nachhaltigkeit ❖ / N.-Modelle / N.-Dreieck / N. - Prinzipien / N.-Strategie ♦
51	NABU (Naturschutzbund Deutschland) / NAJU (Naturschutzjugend) ☼ [ergänzt 01.09.2017]
52	Nahrungskette <i>Naturschutz / Naturschutzgebiete → Umweltschutz</i>
53	Naturvölker ❖ / Ureinwohner & Indigene Bevölkerung ☼ [ergänzt 01.09.2017]
54	NGO (Nichtregierungsorganisationen) ♦ (auch konkrete NGOs, z. B. Jane Goodall Institut) ☼ [ergänzt 06.12.2018]
55	Nutzpflanzen
56	Nutztiere
57	Ökodiebstleistungen ☼ [ergänzt 01.09.2017]
58	Ökologie ♦ (aber: Ökologie <u>und</u> Ökonomie → green economy)
59	Ökologische Landwirtschaft / inkl. ökologischer Gartenbau ☼ [ergänzt 20.03.2019]
60	Ökologischer Fußabdruck / Ecological footprint <i>Ökosiegel → Umweltsiegel</i> <i>Ökosoziale Marktwirtschaft → green economy</i>
61	Ökosysteme ♦ (aber: Stadtökosysteme → E 04: Urbane Wildnis)
62	Ozonloch / Ozon ☼ [ergänzt 01.09.2017]
63	Photovoltaik
64	Plastikmüll ❖
65	Polschmelze (und Polareisschmelze) ☼ [ergänzt 01.09.2017]
66	Recycling ❖ / Kreislaufwirtschaft ❖ (inkl. Müll / Müllvermeidung / Mülltrennung) <i>Regenerative Energien ❖ → Erneuerbare Energien</i>
67	Regenwald ❖ / Tropenholz & Abholzung & Tropenholznutzung ☼ [ergänzt 01.09.2017]
68	Ressourcen & R.-Verknappung & erneuerbare R. & nachwachsende Rohstoffe ☼ [ergänzt 01.09.2017]
69	Rio / Rio de Janeiro (1992) / Rio Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung
70	Rohstoffe ♦ (und welche: Angabe in Klammer [...]) <i>Rote Liste → Artenschutz</i>
71	Saurer Regen

	<i>Smog → Feinstaub</i>
72	Sonnenenergie
73	Soziale Probleme ◆
74	Suffizienz (nur wenn explizit) ◆ s. auch Lebensstil
75	Szenario ◆ / Szenarien ◆
76	Technologischer Fortschritt ◆ / Technologie ☼ [ergänzt 01.09.2017]
77	Tourismus / inkl. Ökotourismus ☼ [ergänzt 28.02.2019]
78	Transformation ◆
79	Treibhauseffekt
	<i>Tropenholz / Abholzung / Tropenholznutzung → Regenwald</i>
80	Tschernobyl
81	Überfischung / Kommerzieller Fischfang ☼ [ergänzt 30.04.2018] / Beifangschädigung ☼ [ergänzt 06.12.2018]
82	Umweltängste ❖
83	Umweltprobleme ◆
84	Umweltschutzgesetze / Umweltschutz ◆ / Umweltbewegung ❖ / Naturschutzgebiete ☼ [ergänzt 01.09.2017]
85	Umweltsiegel (inkl. Ökosiegel) ☼ [ergänzt 01.09.2017]
86	Umwelttechnologie
87	Umweltverschmutzung ◆
88	Umweltverträglichkeit ◆
89	UNESCO (Organisation der UN für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation)
90	Verantwortung ◆
91	Versteppung
92	Verwüstung (Desertifikation)
93	Vogelschutz (-gebiete)
94	Waldsterben ❖
95	Washingtoner Artenschutzabkommen
96	Wasserkraft / Wasser ❖
97	Weltklimarat ◆
98	Windkraft / Windenergie ❖
99	WWF (World Wide Fund for Nature; Bezeichnung vor 1986: World Wildlife Fund)
100	Zielkonflikte (inkl. Interessenkonflikte) ☼ [ergänzt 01.09.2017]
101	Zukunft ☼ [ergänzt 01.09.2017] / Zukunftsfähigkeit ◆ / Zukunftssicherung ◆
E 01	Tierhandel ☼ [ergänzt 30.04.2018] / Tierschutz ☼ [ergänzt 27.06.2019]
E 02	Wilderei (und illegale Wildtierjagd) ☼ [ergänzt 30.04.2018]
E 03	Versauerung der Weltmeere ☼ [ergänzt 23.09.2018]
E 04	Urbane Wildnis - Wildes Leben in der Stadt (inkl. Stadtökosysteme) ☼ [ergänzt 11.10.2018] / Urban Gardening ☼ [ergänzt 20.03.2019]

*Anmerkung.* Die Nummerierung der 101 verwendeten, alphabetisch gelisteten Indexbegriffe entspricht deren Codierung in der Datenmatrix der analysierten Bilderbücher. Weitere vier prozessual ergänzte Indexeinträge (E 01 bis E 04) werden in zeitlicher anstelle alphabetischer Abfolge am Ende der Tabelle angegeben. Thematisch eng zusammengehörige Sachbegriffe bzw. mit dem Indexbegriff inhaltlich zusammenhängenden Komposita wurden bei einigen der Indexbegriffe gemeinsam mit dem zugehörigen Grundwort (dem Simplex) bzw. dem Basisbegriff indiziert und jeweils mit Schrägstrichen voneinander getrennt (z. B. Code-Nr. 10: Boden / Bodenerosion; Code-Nr. 84: Umweltschutz / Umweltschutzgesetze / Umweltbewegung / Naturschutzgebiete). Synonyme oder Fremdwörter wurden unter dem korrespondierenden Indexeintrag in Parenthese aufgenommen (z. B. Code-Nr. 92: Verwüstung (Desertifikation)).

Die Datenquellen der Indexbegriffe werden anhand folgender Symbole symbolisiert: ◆ Pufé (2014; Index, S. 305-307); ❖ W. Dohrmann (2014; Index, S. 87-88). Nummerierte Indexeinträge ohne Symbolzusatz entstammen dem Index aus Hutter et al. (2012; Index, S. 394-397) als primärer Indexquelle. Die Indexbegriffe aus Hutter et al. (2012) werden i. d. R.

als erste angegeben, gefolgt von ergänzenden Begriffen aus Pufé (2014) und W. Dohrmann (2014), sofern vorhanden. Zusätzliche Indexerweiterungen durch den Verfasser (W. F.) werden mit dem Symbol  unter Angabe des Ergänzungsdatums in eckigen Klammern angegeben (z. B.:  [ergänzt 01.09.2017]). Mehrere, direkt aufeinander folgende Einträge des Verfassers (W. F.) sind mit dem „&“-Zeichen verknüpft. Die nicht nummerierten, kursiv gesetzten Begriffe verweisen per Pfeil (→) auf die zugehörigen, nummerierten Indexbegriffe (z. B. *Rote Liste* → *Artenschutz*). Durch diese Querverweise für synonyme oder semantisch zusammengehörige Begriffe soll eine künstliche Aufblähung des Indexsystems vermieden werden. Bei den Querverweisen werden aus Gründen der Lesbarkeit der Tabelle keine Herkunftsquellen angegeben. Bei vier spezielleren Termini (blue economy, Effizienz, Konsistenz, Suffizienz) wird eine Thematisierung nur codiert, wenn der Begriff explizit im Schrifttext des Bilderbuches vorkommt, ansonsten werden die alternativ angegebenen Indexbegriffe herangezogen.

## F) Verwendete Analysekategorien für Bilderbücher (Code-Book)

In der Tabelle F1 werden die Analysekategorien (Variablen / Variablenbezeichnungen) mit ihren jeweiligen Ausprägungen (Wertelabels) ausgeführt. Bei den Analysebereichen mit offenerem Format wurden die analseleitenden Fragen bzw. Gesichtspunkte dargelegt. Die Variablenbezeichnungen werden im Text für Kurzverweise auf das Codebook verwendet und sind jeweils in eckige Klammern gesetzt, z. B. [v13\_bibl] für die Variable „Bibliographie der deutschsprachigen Ausgabe des analysierten Bilderbuches“.

Tabelle F1:

Code-Book der Analysekategorien für Bilderbücher

Variable	Variablenlabel	Wertelabels	
		Werte	Code
<b>Kategorie 1: Allgemeine Daten zum Bilderbuch</b>			
v0_nr	Datensatz-Nr.	Ziffern 1 bis 60	
v11_kurz	Kurztitel des Bilderbuchs	Autor:innenname und Vorname, Jahr, Buchtitel	
v12_cov	Cover oder Bilder zum Buch	Link / Datenquelle / eigene Datenbank	
v13_bibl	Bibliographie der deutschsprachigen Ausgabe des analysierten Bilderbuches	Autor:innenname und Vorname, Jahr, Buchtitel, ggf. Übersetzung. Ort: Verlag.	
v14_jahr	Publikationsjahr (des analysierten, deutschsprachigen Exemplars)	Jahreszahl	
v15_erst	Erstausgabe des Originals [Erstausgabe]	Jahreszahl [Stadt, Ausland: ggf. Verlag und Titel, soweit angegeben]	
v16_stan	Standort	Interne Angabe der buchführenden Bibliothek bzw. Eigenbesitz	
v17_pagi	Paginierung vorhanden?	ja nein	1 2
v18_seit	Seitenzahlen des Buches	Gezählte Seiten ab Beginn der Geschichte (i.d.R. nach der Titelseite /Titelei II, sofern nichts anderes angegeben).	
<b>Kategorie 2: Buchbeschreibung und Buchanalyse</b>			
v211_art	Art des Bilderbuches	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sachbilderbuch (inkl. Experimentierbuch, Tierbuch...)</li> <li>▪ Erzählendes Bilderbuch</li> <li>▪ Sonderformen des Bilderbuchs (Aufklapp-, Zieh-, Dreh-, Bewegungs- und Spiel-Bilderbücher; Tiptoi etc.)</li> <li>▪ Sonstige (z. B. Märchen-Bilderbuch; religiöses Bilderbuch)</li> </ul>	1 2 3 4
v212_son	Ergänzung für die Kategorien 3 und 4 von v211_art	Angabe des jeweiligen Fachterminus	

<b>Kategorie 2.1: Inhalt</b>			
v213_the	Themen (lt. Index)	Nennung gemäß Themenindex (maximal 5 Nennungen, alphabetisch geordnet)	Index-Einträge
v214	Erstes identifiziertes Thema	Eintrag der korrespondierenden Nummer aus dem BNE-Themenindex	Nr. 1 bis Nr. 101 und E 01 bis E 04
v215	Zweites identifiziertes Thema		
v216	Drittes identifiziertes Thema		
v217	Viertes identifiziertes Thema		
v218	Fünftes identifiziertes Thema		
v219	Weitere Themen des BNE-Index enthalten?	ja nein	1 2
v220_inh	Inhalt des Bilderbuches	Eigene Zusammenstellung des Inhaltes aus Schrift- und Bildtext	
<b>Kategorie 2.2: Sprache / Text</b>			
v221_spr	Sprache / Text	Besonderheiten bezüglich Sprache / Text (kein Eintrag, falls keine Besonderheiten). <u>Analyseaspekte</u> (Schwerpunkte): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zeit / Temporalität → Erzählzeit und erzählte Zeit</li> <li>▪ Sprachstile, z. B. gehobener oder kolloquialer Stil</li> <li>▪ Dialoge: direkte / zitierte Rede, erzählte Rede, weitere Merkmale der Dialoge</li> <li>▪ Erzählstimme: Ebene (extra- / intra-diegetisch) und Stellung des Erzählers (homo- und heterodiegetische Erzählung)</li> <li>▪ Fokalisierung (Nullfokalisierung / auktorial, interne / aktorale und externe Fokalisierung / Außensicht)</li> </ul>	
v222_tex	Textbelege zu BNE-Bezügen	Exemplarische Belegstellen zu BNE-relevanten (Schrift-)Textpassagen	
<b>Kategorie 2.3: Bild</b>			
v231_sti	Ästhetisch-stilistische Kategorie: Bildnerischer Stil	Malerischer Stil Graphischer Stil Abstrakter Stil Realistischer Stil / Fotorealismus Figürlich-gegenständlicher Stil Karikatur Collage Surrealismus Sonstige	1 2 3 4 5 6 7 8 9
v232_tec	Ästhetisch-stilistische Kategorie: Bildnerische Technik	Malerei Zeichnung Druck Collage Textil Fotografie Computerbasierte Illustration	1 2 3 4 5 6 7

		Sonstige	8
v233_bil	Bildbeschreibung und Bildanalyse	Ausdifferenzierung der Bildanalyse, auch unter genauerer Angabe zu Stil und Technik <u>Analyseaspekte (Schwerpunkte):</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Farben (Ton, Sättigung...)</li> <li>▪ Perspektiven</li> <li>▪ Bildaufbau (Komposition ...)</li> <li>▪ Bilddetails / Bildfülle</li> <li>▪ Tiefenwirkung</li> <li>▪ Bezug zur Aussage des Buches</li> <li>▪ Symbolik</li> </ul>	
<b>Kategorie 2.4: Layout</b>			
v241_lay	Layout-Hinweise	Fakultative Variable, nur für Besonderheiten	
v242_öko	Ökodruck-Siegel u. dgl. angegeben?	ja nein	1 2
v243_wel	Wenn ja: Welches Siegel?	Dokumentation der Angaben des Verlages zur nachhaltigen Produktion	
<b>Kategorie 2.5: Alter</b>			
v251_alt	Verlagsangaben zur Altersempfehlung	U3 (unter drei Jahren) 3 bis 4 Jahre 5 bis 6 Jahre ab 6 Jahren ab 7 Jahren ab 4 Jahren ab 5 Jahren ab 3 Jahren keine Angaben ab 8 Jahren	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
v252_eig	Einschätzung des Verfassers (W. F.)	U3 (unter drei Jahren) 3 bis 4 Jahre 5 bis 6 Jahre ab 6 Jahren ab 7 Jahren ab 4 Jahren ab 5 Jahren ab 3 Jahren keine Angaben	1 2 3 4 5 6 7 8 9
v253_beg	Begründung bei Abweichung der Verfassereinschätzung von der Verlagsempfehlung	Darlegung der Begründung	
<b>Kategorie 3: Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive</b>			
v30_bne	Grad der BNE-Thematisierung (globale Perspektive auf das Buch)	am Rande (< 25 %; erstes Quartil) teilweise (Interquartil / 25 – 75 %) intensiv / durchgängig (> 75 %)	1 2 3
v3.01 - v3.06	E1 bis E6 (Erkennen)	nicht relevant	1
v3.07 - v3.11	B1 bis B5 (Bewerten)	am Rande relevant	2
v3.12 – v3.20	H1 bis H9 (Handeln)	zentral relevant	3

v331_empf	Empfehlungseinstufung des Bilderbuchs (anhand ABV [Alpha-Version] ermittelt)	nicht empfehlenswert bedingt empfehlenswert empfehlenswert besonders empfehlenswert	1 2 3 4
v332_begr	Begründung der Empfehlungseinstufung	Detaillierte Darlegung der Empfehlungsbe- gründung <u>Begründungsaspekte</u> sind (u.a.): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Umfang BNE-Gehalt</li> <li>▪ Zugänglichkeit zu BNE</li> <li>▪ Problematisierung gegeben</li> <li>▪ Altersbezug passend</li> <li>▪ Sachliche Richtigkeit</li> <li>▪ Forschungs-Explorationsimpulse für Kinder (wenn Sachthemen-Fokus)</li> <li>▪ Dialogisch gehaltvoll (Nähe zu Rezipient...)</li> <li>▪ künstlerisch-ästhetische Qualität ("Erleben / Eindrücklich")</li> </ul> <u>Hinweise bei Empfehlungsstufen 1 und 2:</u> <i>Falls Stufe 1:</i> Was hat gefehlt, was wäre erforderlich gewesen für eine Empfeh- lung? <i>Falls Stufe 2:</i> Welche Bedingungen müss- ten erfüllt sein, was müsste für eine Emp- fehlung beachtet werden?	
<b>Kategorie 4: Weitere Hinweise</b>			
v411_quel	Quelle der Rezension (so- fern vorhanden)	Angabe von Rezensionsquellen (ggf. auch exemplarisch Zitate) Falls keine Rezension vorliegend:	Text  keine
v412_fot	Bildbeispiele / Foto	Exemplarische Bilder (als Memo für Ver- lagsanfragen / -freigaben)	Bild / Foto
v413_nom	Nominierungen / Preise	Eintrag zu Angaben aus der Fachliteratur Falls keine Angaben auffindbar:	Text Keine Infor- mation
v414_bea	Bearbeitungsende	Datum	
v415_fun	Fundstellenbeleg des Bu- ches	1001 Buch Nominierungsliste DJLitP Lesen für die Umwelt (Harms) Baobab Books Buch & Maus KinderundJugendmedien.de eselsohr Forschungsprojekt Siegen Zufallsfunde / bzw. Funde en passant Datenbankrecherche IJB München Gezielte Recherche für Themenvergleiche Drei für unsere Erde_Homepage (inkl. An- ker & Mayer 2013) Fremde Welten / Kolibri	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13
v416_mem	Memos	Offene Memokategorie für verschiedene Hinweise	Text



## G) Primär verwendete BNE-Kriterienliste (N=20) mit Beispielen

Tabelle G1:

BNE-Kriterienliste zur Beurteilung von Bilderbüchern (Stand 21.11.2017), ergänzt mit Beispielen

Code	Erkennen
E1	Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit werden in ihrer Vernetzung angesprochen (Ökologie, Ökonomie, Soziales, Kultur). → <b>Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Viereck</b> Bsp.: Beim Thema Fischerei werden ökologische Aspekte (Beifangschäden, Überfischung) und wirtschaftliche Überlegungen (Einschränkung von Fangquoten, Verteuerung von Produkten, Konkurrenzfähigkeit im globalisierten Handel) in den Buchinhalt eingebracht.
E2	Globale Verflechtungen werden aufgezeigt und Weltoffenheit wird gefördert. Globale und lokale Aspekte werden vernetzt. → <b>Glokalität und Weltoffenheit</b> Bsp.: Die weltweiten Produktionswege für ein Kleidungsstück werden verbunden mit Beispielen konkreter Kleidung, die ein Kind in Deutschland kaufen kann oder was die Kinder selbst anziehen. Sie untersuchen, angeregt durch das Bilderbuch, z. B. die Etiketten ihrer eigenen T-Shirts nach deren Herkunft oder erkundigen sich über Faire Textilien – Labels.
E3	Aspekte globaler Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell) werden berücksichtigt. → <b>Gerechtigkeit</b> Bsp.: Darf Regenwald weiterhin in großem Stil abgeholzt werden, obwohl klar ist, dass dieser Primärwald nicht mehr in der ursprünglichen Artenvielfalt nachwachsen kann und dort lebende Organismen (Pflanzen und Tiere) möglicherweise für immer auf der Erde ausgelöscht werden? Nachfolgenden Generationen werden ohne deren Veto benachteiligt (Klima, Arzneimittel etc.) und durch die Klimafolgen in ihrer Lebensgestaltung beeinträchtigt, obwohl sie für die Ursachen nicht selbst verantwortlich sind.
E4	Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt ( <u>und deren Bedrohung</u> ) werden thematisiert. → <b>Vielfalt / Diversität</b> Bsp.: Die weltweite Regenwaldvernichtung (Brandrodung, Sojaanbau, Viehhaltung) bedroht die Artenvielfalt (Pflanzen, Tiere) und führt auch zum Verschwinden indigener Völker. Deren Kulturformen werden unwiederbringlich verloren gehen.
E5	Der <u>Inhalt (des Bilderbuchs)</u> ist interdisziplinär angelegt. Verschiedene Sichtweisen / Fachdisziplinen werden berücksichtigt (z. B. biologische Perspektive, politische Bildung). → <b>Interdisziplinarität</b> Bsp. Das Thema Weltmeere wird aus mehreren (mindestens zwei) fachlichen Perspektiven betrachtet: Biologisch bzw. ökologisch (Stichwort Versauerung der Ozeane, CO <sub>2</sub> -Aufnahmekapazität sinkt durch die Erwärmung der Meere), wirtschaftlich (Transportwege, Ernährungssicherung) und psychologisch (Die Meere haben für viele Menschen einen hohen Erholungswert und sind Quelle für Inspiration und ästhetische Erfahrungen, z. B. Bildende Kunst, Musik...).
E6	Geschichtliche Entwicklungen (z. B. Kolonialismus) <u>oder die Genese von Problemfeldern</u> (z. B. Überbevölkerung) werden im Hinblick auf heutige Situationen mit thematisiert. → <b>Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese</b> Bsp.: Bei der Bearbeitung von Folgen des Klimawandels / der Erderwärmung wird auf den hohen, über viele Jahrzehnte sich vollziehenden Beitrag der Industrialisierung bzw. des industrialisierten Nordens in der Verursachung hingewiesen. Erderwärmung ist 'nicht einfach da', sondern hat eine Genese.

<b>Bewerten</b>	
B1	<p>Interessen- und Zielkonflikte werden thematisiert bzw. diskutiert <u>und bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigt</u>. → <b>Interessen- und Zielkonflikte</b></p> <p>Bsp.: Die Menschen in der Sahelzone müssen sich in erster Linie um Brennstoff und Wasserwerb für den täglichen Lebensbedarf ihrer Familien sorgen. Dies kann in Konflikt mit der nachhaltigen Nutzung der dortigen Ressourcen bzw. Umwelt treten, z. B. zu hoher Wasserverbrauch / Brunnenversiegen oder zu hoher Holzeinschlag. Oder: Der Anbau von Avocados in Mexiko beeinträchtigt durch den hohen Wasserverbrauch die lokale Wasserversorgung der Kleinbauern.</p>
B2	<p>Unterschiedliche kulturelle Sichtweisen und Interessen bezogen auf biologische Vielfalt werden (ohne Stereotypisierung) thematisiert und diskutiert. → <b>Pluralismus</b></p> <p>Bsp.: Für etliche indigene Völker ist die Jagd und der Verzehr von vielerlei Tieren des Regenwaldes (auch z. B. Insektenlarven, Affen) Teil der Ernährungstradition. Dies wird nicht pauschal aufgrund anderer, europäischer Gepflogenheiten verurteilt, aber die Auswirkungen auf die Vielfalt werden ebenso diskutiert wie die globalen Folgen der sog. westlichen Ernährungsweisen (z. B. hoher Fleischkonsum, Mastviehhaltung).</p>
B3	<p>Eigene und fremde Wertorientierungen werden in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung thematisiert und diskutiert. → <b>Selbstbewusstsein und Perspektivwechsel</b></p> <p>Bsp.: Bei der Ernährung prallen verschiedene Lebensstile und Grundhaltungen aufeinander (Vegane, vegetarische, fisch- und fleischhaltige Ernährungsweisen). Keine Ernährungsweise ist von vorneherein 'überlegen' oder 'besser' als eine andere, vielmehr geht es um die argumentative Auseinandersetzung der damit verbundenen Implikationen (z. B. hoher Fleischkonsum und Massentierhaltung oder Waldrodung für Viehweiden in Südamerika; Beschaffungsaufwand und potenzielle Mehrkosten, Mangelernährung (?) etc. bei veganer Ernährung).</p>
B4	<p>Empathie und Solidarität <u>für Menschen und Tiere (biozentrischer Ansatz)</u> werden angeregt. → <b>Empathie und Solidarität</b></p> <p>Bsp.: Im Bilderbuch wird ein Plädoyer für den Schutz von bestimmten Tierarten ausgedrückt. Oft handelt es sich dabei um besonders bedrohte Tierarten (z. B. Pandabären, Tiger, bestimmte Walarten, oder bedrohte heimische Tierarten, z. B. Luchse). Dabei wird versucht, das Leben und die Gefährdung (ggf. auch das Leid, z. B. artuntypische Käfighaltung) aus der Perspektive dieser Tierarten einzunehmen.</p>
B5	<p>Mensch-Natur-Verhältnisse werden reflektiert und systemische Zusammenhänge aufgezeigt. → <b>systemische Perspektive</b></p> <p>Bsp.: Der alte Dualismus von Haben oder Sein wird thematisiert, z. B. viel Geld, Reichtum, Besitz auf Kosten der Natur versus ein einfacherer, genügsamer, dafür auch ökologisch verträglicherer Lebensstil. Auswirkungen auf relevante Systeme (z. B. Umweltverschmutzung, Ressourcenverknappung versus Naturerhalt, Biodiversitätssicherung) werden sichtbar gemacht.</p>
<b>Handeln</b>	
H1	<p>Selbständigkeit und Eigeninitiative werden gefördert. → <b>Autonomie und Initiative</b></p> <p>Bsp.: Das Bilderbuch gibt dem Kind Impulse, wie es aus Alltagsmüll (z. B. Kartons, Dosen, Plastikbecher) praktische Spielsachen basteln und somit Müll vermeiden kann. Die Schritt-für-Schritt-Anweisungen erlauben es dem Kind, ohne große Abhängigkeit von Erwachsenen die Arbeitsschritte selbständig durchzuführen.</p>
H2	<p>Kompetenzen für Partizipation und Mitgestaltung werden erworben und / oder Partizipationsmöglichkeiten angeboten. → <b>Partizipation</b></p> <p>Bsp.: Das Bilderbuch informiert über regionale Gruppen einer Naturschutzorganisation (z. B. NAJU, Greenpeace) und stellt den Link und Adressen dazu für weitere Informationen und eine potenzielle Kontaktaufnahme bereit. Oder: Es bietet für das Kind einfach im Alltag umsetzbare Anregungen zur nachhaltigeren Lebensführung, z. B. Müllvermeidung, -trennung, bewusster, reduzierter Wasserverbrauch.</p>

H3	<p>Die biologische Vielfalt wird geschützt und / oder nachhaltig genutzt.  <b>→ Nachhaltige Nutzung</b>          Bsp.: Die Kinder lernen durch das Bilderbuch, auf Gütesiegel für Papier / Pappe zu achten (z. B. Blauer Engel). Damit tragen sie mit dazu bei, dass beim Ressourcenverbrauch von Holz keine Schädigung von Urwäldern (z. B. tropische Regenwälder, Urwälder in Finnland oder Russland) stattfinden, was dem Erhalt der dortigen biologischen Vielfalt (auch den mit diesen geschonten Bäumen zusammenhängenden weiteren Pflanzen und Tieren) zu Gute kommt.</p>
H4	<p>Konkrete Handlungsbezüge zur eigenen Lebenswelt werden hergestellt.  <b>→ Konkreter Lebensweltbezug</b>          Bsp.: Das Bilderbuch bietet dem Kind viele Anregungen, an der naturnahen Gestaltung des Außengeländes in der KiTa mitzuwirken, z. B. Anlegen eines Feuchtbiotops, Einrichten einer Vogelbeobachtungsstation mit Futter- und Wasserstelle. Diese Anregungen können die Kinder auch in ihrem häuslichen Umfeld (je nach Wohnsituation angepasst) umsetzen.</p>
H5	<p>Lösungsansätze werden erarbeitet und konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Überwindung von (interessenbestimmten) Barrieren werden diskutiert.  <b>→ Lösungsansätze entwickeln, Barrieren überwinden</b>          Bsp.: Das Kind erhält Impulse, wie es den eigenen Wasserverbrauch zu Hause verringern kann (z. B. Sparspülung, Wasserstop beim Zähneputzen). Im Diskurs des Bilderbuchs werden typische Widerstände (z. B. Bagatellisierungen von Erwachsenen, dass es 'bei uns in Deutschland' doch keinen Wassermangel gebe...) angesprochen und stimmige Gegenargumente angeboten.</p>
H6	<p>Ein Umgang mit ungewissen, komplexen und offenen Situationen wird ansatzweise erlernt.  <b>→ Umgang mit Offenheit und Ungewissheit</b>          Bsp.: In einem Bilderbuch über die Auswilderung von Wildtieren, die nach Verletzungen gesund gepflegt wurden, wird bewusst von der Unsicherheit gesprochen, dass es nicht garantiert ist, ob die Auswilderung gelingen wird (keine Pseudo-Sicherheit ungewisser Situationen).</p>
H7	<p>Vorausschauendes Denken und Entwerfen von Zukunftsvorstellungen wird gefördert.  <b>→ Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken</b>          Bsp.: Es wird eine positive Vision der Zukunft entwickelt, wenn sich z. B. die Menschen des globalen Nordens (bzw. die etwas vermögendere Menschen) mit etwas weniger Konsumgütern zufrieden geben bzw. einen Teil für Entwicklungsprojekte bereitstellen würden. Oder die Plant-for-the-Planet-Initiative von Felix Finkbeiner, die aufzeigt, wie durch Wiederaufforstung und CO<sub>2</sub>-Reduktion in der Atmosphäre dem Klimawandel entgegengewirkt werden kann.</p>
H8	<p>Neue Kooperationsformen entstehen zwischen verschiedenartigen gesellschaftlichen Akteuren, verbunden mit der Motivation, für nachhaltige Entwicklung aktiv zu werden.  <b>→ Kooperation mit Akteuren und Motivation</b>          Bsp.: Im Bilderbuch wird die Idee eingebracht, halbjährlich einen Runden Tisch mit dem Bürgermeister zu konkreten Maßnahmen der Nachhaltigkeit rund um die KiTa einzurichten (mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte), z. B. einen Spielzeug-Tauschtag, einen Pflanz-Tag für insektenfreundliche Stauden.</p>
H9	<p>Der Inhalt / die Geschichte des Buches vermittelt Mut, Lebensfreude und Kompetenz- / Erfolgserleben auch angesichts der bewusst gemachten prekären Lebenswirklichkeit.  <b>→ Mut und Lebensfreude, Kompetenz- / Erfolgserleben (Zuversicht und Coping)</b>          Bsp.: Die im Bilderbuch vorgestellte Initiative zum Schutz von Wildtieren, die vom Aussterben bedroht sind (z. B. Pandabär, Waldelefanten) wird im Ausklang der Geschichte als eine hoffnungsvolle Idee, die wirklich Erfolg haben kann, dargestellt. Es wird deutlich, welche positiven Wirkungen sich daraus z. B. für das Ökosystem und die Menschen daraus ergeben und welche Chancen und Wertgewinne für die Menschheit resultieren könnten.</p>

*Anmerkungen.* Unterstreichungen verweisen auf Modifikationen gegenüber der BNE-Kriterienliste von Lude und Overwien 2013 (Lude & Scholderer, 2014, S. 158). Weitere Angaben zur Bündelung bzw. Differenzierung von Kriterien siehe Kapitel 3.2.4.5. Die Beispiele wurden im Zuge der Interrater-Studie (Stand 15.07.2019) ergänzt (siehe Kap. 5.1.3).

## H) Schaubild des konditional gestaffelten Analyse- und Beurteilungsverfahrens (Alpha-Version)

In Abbildung H1 ist die ursprüngliche Fassung des Analyse- und Beurteilungsverfahrens dargestellt (Stand: 08.11.2018). Im Nachgang der Interrater-Studie (siehe Kapitel 5.1.3) wurde eine Optimierung der Abbildung dahingehend vorgenommen, dass die Prozessschritte und konditionalen Entscheidungsfragen visuell markanter herausgestellt wurden (siehe Abbildung 6 in Kapitel 3.2.4.6).

Empfehlung ↓	Schritte und Bedingungen für die Festlegung der Einstufungsempfehlung		
	Grad der BNE-Thematisierung im Bilderbuch insgesamt <sup>1</sup>	Intensität der Thematisierung von BNE-Kriterien (gemäß Liste der 20 BNE-Kriterien s.o.) <sup>2</sup>	Ergänzende Bedingungen: Allgemeine Beurteilungskriterien (inkl. Knock-out-Kriterien) <sup>3</sup>
1: nicht empfehlenswert	1 bis 3	→ max. einmal (●)	
	1 bis 3	(Thematisierungsgrad hier irrelevant)	Das Bilderbuch wird aufgrund des Vorliegens problematischer Eigenschaften grundsätzlich nicht empfohlen (*)
2: bedingt empfehlenswert	1 bis 3	→ mindestens zweimal (●) (obligatorisch) → Dreiklang von <i>Erkennen-Bewerten-Handeln</i> <sup>4</sup> kann vorliegen, ist aber fakultativ.	In diesem Falle wird jeweils dargelegt, unter welchen Bedingungen das Bilderbuch zum Einsatz empfohlen werden kann.
3: empfehlenswert	2 oder 3	→ mindestens dreimal (●) ( <i>Verteilung beliebig</i> ) und → Dreiklang von <i>Erkennen-Bewerten-Handeln</i> gegeben.	<u>Hinweis:</u> Bei Vorliegen triftiger Gründe kann dennoch eine nur <b>bedingte Empfehlung</b> ausgesprochen werden (mit Angabe der Begründung) (*)
4: besonders empfehlenswert	3	→ mindestens dreimal (●) in mindestens zwei Bereichen und → Dreiklang von <i>Erkennen-Bewerten-Handeln</i> in besonderem Maße gegeben <sup>5</sup>	Zusätzlich werden Argumente für die besondere Güte des Bilderbuchs expliziert, die diese „Prädikatsauszeichnung“ legitimieren.

Abbildung H1: Alphaversion des Analyse- und Beurteilungsverfahrens für BNE-Bilderbücher

(\*) Sog. Ausnahmeklausel mit Begründung

<sup>1</sup> (vgl. Kriterien aus dem Codierungsmanual: 1: am Rand; 2: teilweise; 3: intensiv / durchgängig (siehe Variable v30\_bne in Anhang F)

Auch ein Buch mit dem Gesamthematisierungsgrad 2 oder 3 kann als nicht empfehlenswert eingestuft werden, wenn nicht mindestens zwei zentrale Einstufungen bei den 20 BNE-Kriterien vorliegen. Die thematische Auseinandersetzung wäre hier für eine Einsatzempfehlung noch zu oberflächlich bzw. zu eindimensional.

<sup>2</sup> (○) am Rande, wenn ein Aspekt nur marginal enthalten ist

(●) zentral, wenn das Kriterium einen wesentlichen inhaltlichen Kern des Buches darstellt

<sup>3</sup> Solche Bedingungen sind z. B. Knock-out-Kriterien (wie erhebliche inhaltliche Fehler, Falschaussagen zu Themen der Nachhaltigkeit) und pädagogische Kriterien (z. B. entwicklungsinadäquate Thematisierungen, die z. B. bei Kindern starke Ängste bewirken können, gewaltverherrlichende oder -bagatelli-

sierende Darstellungen). Dabei ist das Insgesamt aus Inhalt, Sprache, Bild und formalen Aspekten des Bilderbuchs zu betrachten.

- 4 Dieser Dreiklang von Erkennen-Bewerten-Handeln (E-B-H) meint hier, dass in allen drei Beurteilungsbereichen (E-B-H) für die BNE-Thematisierung entweder zentrale (●) oder am Rande liegende (○) Intensitätsgrade vorkommen. An deren Anzahl und Verteilung werden keine Anforderungen gestellt, ausgenommen für die Empfehlungsstufe 4.
- 5 Das besondere Ausmaß resultiert aus der Verteilung der zentralen Thematisierungen (●) auf mindestens zwei der drei Kompetenzbereiche (E-B-H).

**I) Datenmatrix der rezensierten Kinder- und Jugendbücher von 2005 bis 2018 aus den vier Publikationsorganen  
1001 Buch, NomDJLitP, Kolibri / FW und Baobab Books**

Jahr	1001 Buch			NomDJLitP			Kolibri / FW			Baobab Books			Kumuliert		
	Gesamt	BB	BNE-BB	Gesamt	BB	BNE-BB	Gesamt	BB	BNE-BB	Gesamt	BB	BNE-BB	Gesamt	BB	BNE-BB
	N	n	n	N	n	n	N	n	n	N	n	n	N	n	n
2005	233	47	0	30	8	0	0	0	0	2	1	0	265	56	0
2006	244	55	0	30	12	0	55	2	1	1	0	0	330	69	1
2007	244	61	1	30	7	0	55	3	0	1	0	0	330	71	1
2008	251	69	2	30	5	0	45	4	1	3	1	1	329	79	4
2009	234	72	2	30	4	0	45	4	0	1	1	0	310	81	2
2010	251	66	2	30	6	0	50	4	1	1	1	0	332	77	3
2011	256	87	2	30	9	0	50	5	0	3	2	0	339	103	2
2012	251	68	3	30	5	0	50	8	0	2	1	0	333	82	3
2013	266	82	4	30	6	0	50	7	0	4	2	0	350	97	4
2014	261	63	2	30	7	0	101	17	0	3	2	0	395	89	2
2015	277	86	5	30	8	0	46	12	0	2	2	1	355	108	6
2016	305	90	7	30	7	1	48	14	2	5	4	1	388	115	11
2017	257	89	1	31	9	3	53	13	0	5	3	0	346	114	4
2018	240	82	3	32	4	0	93	17	0	4	1	0	369	104	3
<b>Σ</b>	<b>3570</b>	<b>1017</b>	<b>34</b>	<b>423</b>	<b>97</b>	<b>4</b>	<b>741</b>	<b>110</b>	<b>5</b>	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>4771</b>	<b>1245</b>	<b>46</b>

*Anmerkungen.* Gesamt: Alle rezensierten Kinder- und Jugendbücher im Zeitraum 2005 bis 2018. BB: Alle in der Kategorie Gesamt enthaltenen Bilderbücher (inkl. Sachbilderbücher) bis einschließlich 6 Jahre. BNE-BB: Davon alle BNE-Bilderbücher bis einschließlich 6 Jahre.

Die Abkürzung BB steht für Bilderbuch.

## J) Übersicht der Mehrfachnennungen in den Rezensionsorganen / -medien

Tabelle J1:

Mehrfachnennungen in den Rezensionsorganen bzw. -medien

Kurztitel des Bilderbuchs	1001 Buch	Nom DJLitP <sup>a</sup>	Kolibri / FW <sup>b</sup>	Baobab Books	Drei für unsere Erde <sup>c</sup>	Harms (2013)
Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2016). <i>Das Faultier im Pop-up-Wald.</i>	X					XE
Atak (2016). <i>Martha.</i>		XE			X	
Cotton, Katie & Walton, Stephen (2016). <i>Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah.</i>	XE				X	
Jianghong, Chen (2005). <i>Der Tigerprinz.</i>	XE		X			
Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2016). <i>POLAR. Ein Photocular® Buch.</i>	X				XE	
Kessel, Carola von & Wandrey, Guido (2018). <i>Wir schützen unsere Umwelt.</i>	XE				X	
Nivola, Claire A. (2012 / 2015). <i>Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai.</i>	XE				X	
Pimentel, Marcelo (2015). <i>Eine Geschichte ohne Ende. Ein Bilderbuch aus Brasilien.</i>	XE	X	X	X		
Shyam, Bhajju, Bai, Durga & Urveti, Ram Singh (2008). <i>Das Geheimnis der Bäume.</i>			X	XE		
Socha, Piotr (2016). <i>Bienen.</i>	X	XE			X	
Toledo, Eymard (2016). <i>Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien.</i>	XE		X	X	X	
Summe	9	3	4	3	7	1

*Anmerkung.* Der Transparenz halber sind die 11 Erstnennungen der angegebenen Bilderbücher in der Tabelle mit aufgenommen sind, wodurch sich insgesamt 27 Nennungen bzw. 16 Mehrfachnennungen ergeben. Die Markierung XE markiert jene Rezensionsquelle, die für den Nachweis im (Empfehlungs-)Katalog verwendet wurde.

<sup>a</sup> NomDJLitP: Nominierungen Deutscher Jugendliteratur Preis

<sup>b</sup> FW: Fremde Welten

<sup>c</sup> Inklusive des Titels *Bäume für Kenia* von Nivola (2012/2015) aus den Klima-Buchtipps (2011-2014). Das Bilderbuch von Jimi Lee: *Unsere Erde* (2013) wurde hier nicht als Mehrfachnennung aufgenommen. Das Werk wurde zwar in Harms (2013) besprochen und weist auf dem Cover der Kaufexemplare das Emblem des Klima-Buchtipps der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur auf. Allerdings fehlt der explizite Nachweis in der Bibliografie von Anker und Mayer (2013).

## K) Ergebnisse der Thematisierung von Indexbegriffen

Tabelle K1:

Zusammenstellung der Thematisierung der 105 BNE-Indexbegriffe im Analysesample (nach der Frequenz aufsteigend sortiert)

Code-Nr.	Index-Begriffe (mit Begriffsvarianten)	Frequenz	Eliminierung <sup>1</sup>
1	Agenda 21 / Lokale Agenda	0	X
4	Armut ♦ / Armutsbekämpfung	0	
7	Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	0	X
9	Biosprit	0	X
11	Brundtland-Bericht	0	X
13	Earth Overshoot Day ♦	0	X
14	Effizienz (nur wenn explizit) ♦	0	X
18	Erdgas	0	
19	Erdgipfel	0	X
20	Erdöl	0	
21	Erdwärme / Geothermie	0	
23	Erosion	0	
25	FCKW	0	X
28	Gentechnik	0	X
30	globale Herausforderungen ♦	0	X
34	green economy ♦ / Ökologie und Ökonomie ♦ / ökosoziale Marktwirtschaft ♦ (blue economy nur falls explizit)	0	X
35	Greenpeace	0	
38	Kernkraft / (syn. Kernenergie; inkl. Atommüll)	0	
40	Klimaflüchtlinge ☼ [ergänzt 01.09.2017]	0	
41	Kohle (Braunkohle / Steinkohle)	0	
42	Kohlen(stoff)dioxid / CO <sub>2</sub> -Emmission	0	
43	Konsistenz (nur falls explizit) ♦ s. auch <i>Recycling</i>	0	X
45	Kyoto-Protokoll	0	X
49	Methanhydrat	0	X
60	Ökologischer Fußabdruck / Ecological footprint	0	
62	Ozonloch / Ozon ☼ [ergänzt 01.09.2017]	0	
69	Rio / Rio de Janeiro (1992) / Rio Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung	0	X
71	Saurer Regen	0	X
74	Suffizienz (nur wenn explizit) ♦ s. auch Lebensstil	0	X
80	Tschernobyl	0	X
82	Umweltängste ❖	0	
88	Umweltverträglichkeit ♦	0	X
89	UNESCO (Organisation der UN für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation)	0	X
91	Versteppung	0	
94	Waldsterben ❖	0	
97	Weltklimarat ♦	0	X
2	Antarktis	1	
12	BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland)	1	
15	Energiekrise / E.-verbrauch / E.-wende ❖ / Energie & E.-einsparung ☼ [ergänzt 01.09.2017]	1	
16	Entwicklungspolitik / Entwicklungshilfe ♦	1	



17	Entwicklungsländer ♦	1	X
22	Erneuerbare Energien ♦ / Regenerative Energien ❖	1	
26	Feinstaub (und weitere Luftverschmutzung, exklusive CO <sub>2</sub> -Emmission) / inkl. Smog ☼ [ergänzt 30.03.2019]	1	
29	Gerechtigkeit ♦	1	
32	Glokalität ♦	1	
33	Great Pacific Garbage Patch & Pazifischer Plastikmüll-Strudel ☼ [ergänzt 01.09.2017]	1	X
46	Lärm	1	X
59	Ökologische Landwirtschaft / inkl. ökologischer Gartenbau ☼ [ergänzt 20.03.2019]	1	
63	Photovoltaik	1	X
72	Sonnenenergie	1	
73	Soziale Probleme ♦	1	
78	Transformation ♦	1	X
79	Treibhauseffekt	1	
83	Umweltprobleme ♦	1	X
85	Umweltsiegel (inkl. Ökosiegel) ☼ [ergänzt 01.09.2017]	1	
86	Umwelttechnologie	1	X
92	Verwüstung (Desertifikation)	1	
95	Washingtoner Artenschutzabkommen	1	X
98	Windkraft / Windenergie ❖	1	
101	Zukunft ☼ [ergänzt 01.09.2017] / Zukunftsfähigkeit ♦ / Zukunftssicherung ♦	1	
E 03	Versauerung der Weltmeere ☼ [ergänzt 23.09.2018]	1	
10	Boden ❖/ Bodenerosion ❖	2	
24	Fair Trade ❖	2	
37	Intensivlandwirtschaft	2	
51	NABU (Naturschutzbund Deutschland) / NAJU (Naturschutzjugend) ☼ [ergänzt 01.09.2017]	2	
52	Nahrungskette	2	X
54	NGO (Nichtregierungsorganisationen) ♦ (auch konkrete NGOs, z. B. Jane Goodall Institut) ☼ [ergänzt 06.12.2018]	2	
56	Nutztiere	2	
57	Ökodienstleistungen ☼ [ergänzt 01.09.2017]	2	X
64	Plastikmüll ❖	2	
70	Rohstoffe ♦ (und welche: Angabe in Klammer [...])	2	
76	Technologischer Fortschritt ♦/ Technologie ☼ [ergänzt 01.09.2017]	2	
93	Vogelschutz (-gebiete)	2	X
99	WWF (World Wide Fund for Nature; Bezeichnung vor 1986: World Wildlife Fund)	2	
3	Arktis	3	
6	Bevölkerungsexplosion / Bevölkerungszunahme	3	
31	Globalisierung ♦ / Weltwirtschaft ♦	3	
53	Naturvölker ❖/ Ureinwohner & Indigene Bevölkerung ☼ [ergänzt 01.09.2017]	3	
75	Szenario ♦ / Szenarien ♦	3	
96	Wasserkraft / Wasser ❖	3	
100	Zielkonflikte (inkl. Interessenkonflikte) ☼ [ergänzt 01.09.2017]	3	X
E 04	Urbane Wildnis - Wildes Leben in der Stadt (inkl. Stadtökosysteme) ☼ [ergänzt 11.10.2018] / Urban Gardening ☼ [ergänzt 20.03.2019]	3	
36	Industrialisierung	4	X

77	Tourismus / inkl. Ökotourismus ☼ [ergänzt 28.02.2019]	4	
81	Überfischung / Kommerzieller Fischfang ☼ [ergänzt 30.04.2018] / Beifangschädigung ☼ [ergänzt 06.12.2018]	4	
E 01	Tierhandel ☼ [ergänzt 30.04.2018] / Tierschutz ☼ [ergänzt 27.06.2019]	4	
E 02	Wilderei (und illegale Wildtierjagd) ☼ [ergänzt 30.04.2018]	4	
47	Lebensqualität ◆	5	
50	Nachhaltigkeit ❖ / N.-Modelle / N.-Dreieck / N. - Prinzipien / N.-Strategie ◆	5	X
58	Ökologie ◆ (aber: Ökologie <u>und</u> Ökonomie → green economy)	5	
39	Klimawandel / Kosten des Klimawandels ◆	6	
55	Nutzpflanzen	6	
65	Polschmelze (und Polareisschmelze) ☼ [ergänzt 01.09.2017]	6	
68	Ressourcen & R.-Verknappung & erneuerbare R. & nachwachsende Rohstoffe ☼ [ergänzt 01.09.2017]	6	
27	Flächenverbrauch / inkl. Lebensraumzerstörung ☼ [ergänzt 28.02.2019])	7	
90	Verantwortung ◆	8	
66	Recycling ❖ / Kreislaufwirtschaft ❖ (inkl. Müll / Müllvermeidung / Mülltrennung)	10	
87	Umweltverschmutzung ◆	10	
8	Biodiversität ◆	11	
44	Konsum & Konsumverhalten ☼ [ergänzt 01.09.2017]	11	
61	Ökosysteme ◆ (Stadtökosysteme → E 04: Urbane Wildnis)	11	
67	Regenwald ❖/ Tropenholz & Abholzung & Tropenholznutzung ☼ [ergänzt 01.09.2017]	11	
48	Lebensstil	17	
84	Umweltschutzgesetze / Umweltschutz ◆ / Umweltbewegung ❖ / Naturschutzgebiete ☼ [ergänzt 01.09.2017]	19	
5	Artensterben / Artenvernichtung / Artenschutz ☼ [ergänzt 01.09.2017]	28	
	<b>Summe</b>	<b>277</b>	<b>31</b>

*Anmerkung.* Für jeden Eintrag wird die Häufigkeit der Begriffscodierungen angegeben. Zusätzlich informieren die Farbcodes über die Zuordnung der jeweiligen Häufigkeit zu einer der folgenden fünf Kategorien: nie: 0-mal / selten: 1- oder 2-mal (unter 5 %) / gelegentlich: 3- bis 5-mal (unter 10 %) / häufig: 6- bis 11-mal (bis 19 %) / sehr häufig: 12-mal oder öfter (über 19 %). Weitere Erläuterungen siehe Kap. 4.1.3 (Legende zur Abbildung 18).

Zur Bedeutung der Symbole (❖, ◆, ☼) vgl. Anhang E) (Legende zur Tabelle E1).

<sup>1</sup> Mit „X“ markierte Indexeinträge wurden bei der Erstellung der zweiten Version des Inhaltsindex eliminiert (Erläuterungen siehe Kapitel 6.3 und Anhang E). Diese überarbeitete Fassung wird in Form des Themenfächers in der Beta-Version des Analyse- und Beurteilungsverfahrens (ABV) für die Praktikabilitätsstudie verwendet.

## L) (Empfehlungs-)Katalog BNE-relevanter Bilderbücher

### BNE-Empfehlungskatalog - Abschnitt A: Bilderbuch-Titel Nr. 1 bis 10

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
1	Atak (2016). <i>Martha</i> .	4	5-6 J.
2	Beedie, Duncan (2018). <i>Willibarts Wald</i> .	4	3-4 J.
3	Belli, Gioconda (2017). <i>Als die Bäume davonflogen</i> .	3	5-6 J.
4	Blume, B. & Gleich, J. (2011). <i>Im Broccoliwald. Eine bäumige Reise nach Afrika</i> .	3	3-4 J.
5	Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2016). <i>Das Faultier im Pop-up-Wald</i> .	3	5-6 J.
6	Brown, Martin (2017). <i>Tiere, die kein Schwein kennt</i> .	3	5-6 J.
7	Cotton, K. & Walton, S. (2016). <i>Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah</i> .	4	3-4 J.
8	Cox, M. (2010). <i>Löwenzahn und Schmetterling. Ein Naturgartenbuch für Kinder</i> .	3	5-6 J.
9	Damm, Antje (2018). <i>Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur</i> .	2	5-6 J.
10	Dorion, Christiane & Young, Beverley (2015). <i>Schoko, Kleidung, Papier &amp; Co</i> .	4	5-6 J.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Erkennen</b>										
E 1. Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit	●	●	○	●	○	○	●	○	○	●
E 2. Globalität und Weltoffenheit	○	●	●	○	○	○	○	○	○	●
E 3. Globale Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E 4. Soziokulturelle und natürliche Vielfalt (bedroht)	●	○	○	○	○	●	●	●	○	○
E 5. Interdisziplinäre Erkenntnisperspektiven	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●
E 6. Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
<b>Bewerten</b>										
B 1. Interessen- und Zielkonflikte	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○
B 2. Pluralismus (bezogen auf biologische Vielfalt)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B 3. Wertebewusstsein mit Perspektivenwechsel	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B 4. Empathie und Solidarität (für Mensch und Tier)	●	●	●	○	●	●	●	●	●	○
B 5. Systemperspektive (Mensch-Natur-Beziehung)	●	○	●	●	●	○	○	○	●	●
<b>Handeln</b>										
H 1. Autonomie und Initiative	○	○	○	○	○	○	○	●	○	○
H 2. Partizipationsmöglichkeiten	○	○	○	○	○	○	●	●	○	●
H 3. Nachhaltiger Umgang mit biologischer Vielfalt	○	○	○	●	○	●	●	●	○	○
H 4. Handlungsbezug zur eigenen Lebenswelt	○	○	○	○	○	○	○	●	○	●
H 5. Lösungen entwickeln / Barrieren überwinden	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○
H 6. Umgang mit Offenheit und Ungewissheit	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H 7. Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○
H 8. Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H 9. Zuversicht, Ermutigung und Lebensfreude	○	●	○	○	●	○	○	○	○	○

## BNE-Empfehlungskatalog - Abschnitt B: Bilderbuch-Titel Nr. 11 bis 20

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
11	Friese, Inka & Ebert, Anna (2016). <i>Entdecke den Regenwald.</i>	2	3-4 J.
12	Fromental, Jean-Luc & Jolivet, Joëlle (2008). <i>365 Pingvine.</i>	2	3-4 J.
13	George, Patrick (2017). <i>Lass mich frei!</i>	4	3-4 J.
14	Hofmann, Anne (2013). <i>Osman, der Angler.</i>	3	3-4 J.
15	Jenkins, Martin & White, Vicky (2008). <i>Affen.</i>	4	3-4 J.
16	Jianghong, Chen (2005). <i>Der Tigerprinz.</i>	3	5-6 J.
17	Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2015). <i>OZEAN. Ein Photicular® Buch.</i>	2	5-6 J.
18	Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2016). <i>POLAR. Ein Photicular® Buch.</i>	2	3-4 J.
19	Kessel, Carola von & Wandrey, Guido (2018). <i>Wir schützen unsere Umwelt.</i>	2	3-4 J.
20	Kuhlmann, Torben (2015). <i>Maulwurfstadt.</i>	3	5-6 J.

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Erkennen</b>										
E 1. Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit	●	○	○	○	●	○	○	●	○	●
E 2. Glokaliät und Weltoffenheit	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E 3. Globale Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E 4. Soziokulturelle und natürliche Vielfalt (bedroht)	○	●	●	○	●	○	●	●	○	○
E 5. Interdisziplinäre Erkenntnisperspektiven	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E 6. Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●
<b>Bewerten</b>										
B 1. Interessen- und Zielkonflikte	○	●	○	●	○	●	○	○	○	○
B 2. Pluralismus (bezogen auf biologische Vielfalt)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B 3. Wertebewusstsein mit Perspektivenwechsel	○	○	○	●	○	●	○	○	○	○
B 4. Empathie und Solidarität (für Mensch und Tier)	○	●	●	○	●	●	●	●	○	○
B 5. Systemperspektive (Mensch-Natur-Beziehung)	●	○	○	○	○	●	●	●	●	●
<b>Handeln</b>										
H 1. Autonomie und Initiative	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H 2. Partizipationsmöglichkeiten	○	○	○	○	○	○	○	○	●	○
H 3. Nachhaltiger Umgang mit biologischer Vielfalt	○	○	●	○	●	○	○	○	●	○
H 4. Handlungsbezug zur eigenen Lebenswelt	○	○	○	○	○	○	○	○	●	○
H 5. Lösungen entwickeln / Barrieren überwinden	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H 6. Umgang mit Offenheit und Ungewissheit	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H 7. Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H 8. Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H 9. Zuversicht, Ermutigung und Lebensfreude	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○

**BNE-Empfehlungskatalog - Abschnitt C: Bilderbuch-Titel Nr. 21 bis 30**

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
21	Lawson, Jon Arno & Smith, Sydney (2016). <i>Überall Blumen.</i>	2	5-6 J.
22	Lee, Jimi (2013). <i>Unsere Erde.</i>	4	3-4 J.
23	Leitzgen, Anke M., Ehling, Thekla & Drews, Judith (2013). <i>Meine Gartenwerkstatt.</i>	2	5-6 J.
24	Lenz, Patrick (2007). <i>Tom und der Vogel.</i>	3	3-4 J.
25	McDonnell, Patrick (2012). <i>Janes Traum ... vom Dschungel und den Tieren.</i>	3	3-4 J.
26	Menezes, Sueli & Siems, Annika (2012). <i>Der allerbeste Papa.</i>	4	5-6 J.
27	Middleton, Charlotte (2010). <i>Magnus Mümmelgrün und der Löwenzahnalarm.</i>	2	3-4 J.
28	Muller, Gerda (2014). <i>Was wächst denn da? Ein Jahr in Opas Garten.</i>	3	3-4 J.
29	Müller, Isabel (2014). <i>Die Grüne Meeresschildkröte.</i>	2	5-6 J.
30	Nivola, Claire A. (2015). <i>Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai.</i>	4	5-6 J.

	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<b>Erkennen</b>										
E 1. Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit	○	●	○	○	○	●	○	○	○	●
E 2. Glokalisierung und Weltoffenheit			○		○			○		
E 3. Globale Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell)										○
E 4. Soziokulturelle und natürliche Vielfalt (bedroht)	○	○	○		○	○	○	●	●	○
E 5. Interdisziplinäre Erkenntnisperspektiven										○
E 6. Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese		○			○					●
<b>Bewerten</b>										
B 1. Interessen- und Zielkonflikte				●	○	●	○			○
B 2. Pluralismus (bezogen auf biologische Vielfalt)	○					○				
B 3. Wertebewusstsein mit Perspektivenwechsel		○	○		○	●		○		○
B 4. Empathie und Solidarität (für Mensch und Tier)	○		○	●	●	●		●	●	
B 5. Systemperspektive (Mensch-Natur-Beziehung)	●	●		○	○	○	○	○	○	●
<b>Handeln</b>										
H 1. Autonomie und Initiative	○		●	●	○	●	●	○		○
H 2. Partizipationsmöglichkeiten			●	○	●		○	○		○
H 3. Nachhaltiger Umgang mit biologischer Vielfalt		○	○		●	●	○	●	○	○
H 4. Handlungsbezug zur eigenen Lebenswelt	●		●	○	○			●		
H 5. Lösungen entwickeln / Barrieren überwinden		○			○		○			●
H 6. Umgang mit Offenheit und Ungewissheit										
H 7. Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken		●				○	○			○
H 8. Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren					●					
H 9. Zuversicht, Ermutigung und Lebensfreude	○	●		○	●	○	●	○		●

**BNE-Empfehlungskatalog - Abschnitt D: Bilderbuch-Titel Nr. 31 bis 40**

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
31	Nivola, Claire A. (2016). <i>Das blaue Herz des Planeten.</i>	4	5-6 J.
32	Osinger, Erhard (2009). <i>Nanuk der Eisbär erzählt.</i>	3	3-4 J.
33	Pimentel, M. (2015). <i>Eine Geschichte ohne Ende. Ein Bilderbuch aus Brasilien.</i>	2	2 J.
34	Pinfold, Levi. (2015). <i>Grünling.</i>	2	5-6 J.
35	Plaputta, Eva (2015). <i>Finn Flosse räumt das Meer auf.</i>	3	5-6 J.
36	Prader, B. & Antoni, B.(2009). <i>Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht.</i>	3	3-4 J.
37	Roher, Michael (2011). <i>Zu verschenken.</i>	2	3-4 J.
38	Rosenlöcher, Th. & Hochleitner, V. (2015). <i>Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun.</i>	3	5-6 J.
39	Ruge, Klaus (2016). <i>Finns Abenteuer mit dem Stieglitz.</i>	2	5-6 J.
40	Sbampato, Thomas (2015). <i>Besuch im Zoo.</i>	4	5-6 J.

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
<b>Erkennen</b>										
E 1. Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit		○		○		○	○	○	○	●
E 2. Glokalität und Weltoffenheit	○				○	●			○	○
E 3. Globale Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell)					○	●				
E 4. Soziokulturelle und natürliche Vielfalt (bedroht)	●	●	●	○	○			●	●	○
E 5. Interdisziplinäre Erkenntnisperspektiven	○									●
E 6. Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese	○									●
<b>Bewerten</b>										
B 1. Interessen- und Zielkonflikte		○		○	○	○		○		●
B 2. Pluralismus (bezogen auf biologische Vielfalt)		○	○					○	○	○
B 3. Wertebewusstsein mit Perspektivenwechsel		●		○	●		●		○	
B 4. Empathie und Solidarität (für Mensch und Tier)	●	●			●	●		○	●	●
B 5. Systemperspektive (Mensch-Natur-Beziehung)	●	○	○	●	●			●	●	
<b>Handeln</b>										
H 1. Autonomie und Initiative					●				●	○
H 2. Partizipationsmöglichkeiten				○	○	○	●		●	○
H 3. Nachhaltiger Umgang mit biologischer Vielfalt	●	○	●	●	○			●	●	●
H 4. Handlungsbezug zur eigenen Lebenswelt				○		●	○	●	●	○
H 5. Lösungen entwickeln / Barrieren überwinden					○				○	○
H 6. Umgang mit Offenheit und Ungewissheit										
H 7. Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken	○	○			○					
H 8. Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren					○				○	
H 9. Zuversicht, Ermutigung und Lebensfreude	●			○	●	○	○	○	○	●

**BNE-Empfehlungskatalog - Abschnitt E: Bilderbuch-Titel Nr. 41 bis 51**

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
41	Scherz, O. & Gehrmann, K. (2015). <i>Als das Faultier mit seinem Baum verschwand.</i>	2	3-4 J.
42	Seuss, Dr. (Geisel, Theodor Seuss) (2012). <i>Der Lorax.</i>	4	5-6 J.
43	Shyam, B., Bai, D. & Urveti, R. S. (2008). <i>Das Geheimnis der Bäume.</i>	3	3-4 J.
44	Socha, Piotr (2016). <i>Bienen.</i>	3	5-6 J.
45	Sokolowski, Ilka & Steimann, Janna (2015). <i>Wildes Leben in der Stadt.</i>	3	5-6 J.
46	Timmers, Leo (2018). <i>Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt.</i>	4	3-4 J.
47	Toledo, E. (2016). <i>Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien.</i>	4	5-6 J.
48	Victor, Sylvain (2013). <i>Das rote Trikot. Eine afrikanische Reise.</i>	4	5-6 J.
49	Walsh, Melanie (2009). <i>10 Sachen kann ich machen für unsere Erde.</i>	4	3-4 J.
50	Wild, Margaret & Brooks, Ron (2012). <i>Der Traum des Tasmanischen Tigers.</i>	3	5-6 J.
51	Williams, R., Hawkins, E. & Letherland, L. (Illustr.) (2017). <i>Der große Atlas der Tiere.</i>	2	3-4 J.

	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
<b>Erkennen</b>											
E 1. Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit	○	●	●	●	○	○	●	○	●		
E 2. Glokalisierung und Weltoffenheit	●	○	○	○			●	●			
E 3. Globale Gerechtigkeit (intra-/intergenerationell)			○				○	●			
E 4. Soziokulturelle und natürliche Vielfalt (bedroht)	○	○	●	●	●					●	●
E 5. Interdisziplinäre Erkenntnisperspektiven		○		○			○	○			
E 6. Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese		○	○				○				
<b>Bewerten</b>											
B 1. Interessen- und Zielkonflikte	○	●		○			○		○	○	
B 2. Pluralismus (bezogen auf biologische Vielfalt)							○				
B 3. Wertebewusstsein mit Perspektivenwechsel		○	○			○	○	●	●		
B 4. Empathie und Solidarität (für Mensch und Tier)	●	●	●	○	●		●	○	○	●	●
B 5. Systemperspektive (Mensch-Natur-Beziehung)	○	●	○	●	○		○		○	○	○
<b>Handeln</b>											
H 1. Autonomie und Initiative	○				○	●	○	○	●		
H 2. Partizipationsmöglichkeiten		○	○		●	○	○	○	●		
H 3. Nachhaltiger Umgang mit biologischer Vielfalt		○		●	○				○	●	○
H 4. Handlungsbezug zur eigenen Lebenswelt	○			○	●	●	○	○	●		
H 5. Lösungen entwickeln / Barrieren überwinden	○					●	●		○		
H 6. Umgang mit Offenheit und Ungewissheit											
H 7. Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken		○		○					○	○	○
H 8. Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren			○								
H 9. Zuversicht, Ermutigung und Lebensfreude	○	○			○	●	○	○	○		

**BNE-(Empfehlungskatalog) - Abschnitt F: Bilderbuch-Titel Nr. 52 bis 60**  
**Nicht-empfehlenswerte Bilderbücher (aus BNE-Perspektive)**

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
52	Baltscheit, Martin (2016). <i>Grüne Bande.</i>	1	5-6 J.
53	Beer, Hans de (2017). <i>Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische.</i>	1	3-4 J.
54	Desmond, Jenni (2016). <i>Der Blauwal.</i>	1	3-4 J.
55	Erne, Andrea & Baumann, Stephan (2011). <i>Was passiert mit dem Papiermüll?</i>	1	3-4 J.
56	Flouw, Benjamin (2018). <i>Die goldene Funkelblume.</i>	1	3-4 J.
57	Gellersen, Ruth & Velte, Ulrich (2008). <i>Experimente rund um die Umwelt.</i>	1	5-6 J.
58	Pfister, Marcus (2013). <i>Jack im Regenwald.</i>	1	3-4 J.
59	Schmidt, H.-Ch. & Weldin, F. (2014a). <i>Die kleine Gartenbande sorgt für sauberes Wasser.</i>	1	3-4 J.
60	Socha, Piotr & Grajkowski, Wojciech (2017). <i>Bäume.</i>	1	5-6 J.

	52	53	54	55	56	57	58	59	60
<b>Erkennen</b>									
E 1. Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit	○		○	○		○			○
E 2. Glokalität und Weltoffenheit	○			○					○
E 3. Globale Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell)			○						○
E 4. Soziokulturelle und natürliche Vielfalt (bedroht)		○	●				○		
E 5. Interdisziplinäre Erkenntnisperspektiven									○
E 6. Geschichtliche Entwicklung und Problemgenese									
<b>Bewerten</b>									
B 1. Interessen- und Zielkonflikte		○			○			○	
B 2. Pluralismus (bezogen auf biologische Vielfalt)									
B 3. Wertebewusstsein mit Perspektivenwechsel									
B 4. Empathie und Solidarität (für Mensch und Tier)	●	○	○		○		○		
B 5. Systemperspektive (Mensch-Natur-Beziehung)			○	○		○	○		○
<b>Handeln</b>									
H 1. Autonomie und Initiative		○		○	○	○			
H 2. Partizipationsmöglichkeiten				○		○	○		
H 3. Nachhaltiger Umgang mit biologischer Vielfalt	○		○	○	○				○
H 4. Handlungsbezug zur eigenen Lebenswelt				●		○	○	○	
H 5. Lösungen entwickeln / Barrieren überwinden					○			○	
H 6. Umgang mit Offenheit und Ungewissheit									
H 7. Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken									
H 8. Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren									
H 9. Zuversicht, Ermutigung und Lebensfreude									



## ATAK (2016). Martha.

### Bibliographie:

ATAK (2016). *Martha*. Hamburg: Aladin.

Erstausgabe: 2016

Datensatz: 15

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 35

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artensterben, Biodiversität, Konsum, Lebensstil, Nachhaltigkeit

Themencodes: 5, 8, 44, 48, 50

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Die Geschichte von Martha erzählt von der Ausrottung der einst in Nordamerika in gewaltigen Schwärmen lebenden Wandertauben im Verlauf des 19. Jahrhunderts aufgrund intensiver Bejagung durch den Menschen. Martha war die letzte lebende Wandertaube (*Ectopistes migratorius*), die am 1. September 1914 im Zoo von Cincinnati / Ohio verstarb und damit die Auslöschung ihrer Art besiegelte (Streit, 2007, S. 10). Ihren Namen erhielt sie zu Ehren von Martha Washington, der Ehefrau des ersten US-amerikanischen Präsidenten George Washington, auch Lady Washington genannt (WWF, o. A., 2014, *Kein Frieden für die Wandertaube*). Das Bilderbuch führt den Betrachter hinein in die weiten Landstriche von Wäldern, Wiesen und Feldern des früheren US-amerikanischen Ostens, in denen die Wandertauben in riesigen Schwärmen übers Land zogen und den staunenden Amerikanern ein unvergleichliches Naturerlebnis boten, da es nach Augenzeugenberichten viele Stunden und sogar mehrere Tage dauern konnte, bis ein Schwarm vorübergeflogen war. Der Gesamtindividuenbestand wurde auf viele Millionen, ja sogar auf Milliarden Exemplare geschätzt. „Es handelte sich um die vermutlich individuenreichste Vogelart der ganzen Erde!“ (Streit, 2007, S. 10). Das Buch illustriert diese enormen Ausmaße der Schwärme von Wandertauben auf den vorderen sieben Doppelseiten und zeigt den US-amerikanischen Lebensraum der Wandertaube, bevor dieser durch intensive Landwirtschaft und raumzehrenden Städtebau immer mehr verändert wurde. Die Bewunderung der Menschen angesichts der elegant vorüberfliegenden Wandertauben wird dabei ebenso herausgestellt wie die schiere Unmöglichkeit des Versuches, diese Vogelmassen in ihrem Auftreten überhaupt zählen zu können. Man erfährt einige Details ihrer Lebensweise, z. B. die gemeinsamen, ausgedehnten Brutkolonien, die stark auf Eichen- und Buchenwälder spezialisierte Ernährung (Bucheckern, Eicheln) und die geringe Zahl von Eiern („zwei Eier“, S. 17), die pro Brutzyklus ins Nest gelegt werden. Ab der Mitte des Buches werden die Veränderungen aufgezeigt, die mit der voranschreitenden Kolonialisierung, der Ausweitung von Landwirtschaft in Form von Ackerbau und Weideland und der intensiven Besiedelung des nordamerikanischen Ostens verbunden sind. Durch die dabei vorgenommenen Rodungen wurden wichtige Nahrungsquellen und Brutplätze der Wandertauben vernichtet. Damit einhergehend bargen bald auch gelegentliche Taubeninvasionen auf den Feldern der Landwirte neben anderen Natur Schäden (z. B. Orkane oder Hagelstürme) neues Konfliktpotenzial in der Koexistenz von Mensch und Tier.

Dann erfährt der Rezipient mehr über die massive Bejagung der Wandertauben. Die Wandertauben wurden im Vorüberfliegen mit Gewehren abgeschossen und stellten so ein billiges und leicht verfügbares Nahrungsmittel dar. Es wurde allerdings nicht nur zum Eigenbedarf gejagt, sondern aufgezeigt, dass sich viele Jäger mit weiteren Methoden, z. B. aufgespannten Fangnetzen für Wandertauben, auf eine hocheffiziente Bejagung spezialisierten und die erlegten Wandertauben zu Tausenden auf den Märkten im ganzen Land als Billigware zum Kauf anboten. Unmengen von Wandertauben, gestapelt auf Fuhrwerken, Dampfschiffpladeflächen und Eisenbahnwaggons gelangten so in die Städte der US-Staaten und wurden zu Dumpingpreisen („ein Cent pro Stück“, S. 24) verkauft. Ein zweiter Grund der massiven Dezimierung wird der ungebremsten „Jagdlust“ (S. 20) der Menschen mittels Gewehren zugeschrieben, welcher die leicht abzuschießenden Wandertauben zum Opfer fielen. Am Ende dieses Ausrottungsprozesses verblieben zu wenige Wandertauben, um sich als Art behaupten zu können, zumal ihnen auch natürliche Bedrohungen wie Feinddruck durch Greifvögel, Epidemien und Unwetter zusetzten. Der Betrachter erfährt dann, dass ein kleiner Junge die letzte freilebende Wandertaube mit dem Gewehr erlegt hatte, so dass nur noch in Käfig gehaltene Individuen existieren. Im Zoo von Cincinnati (Ohio) lebten die letzten drei ihrer Art. Nach dem Tod der beiden anderen blieb die letzte lebende Wandertaube übrig. Sie erlangte dort traurige Berühmtheit, unzählige Zoobesucher wollten sie noch einmal sehen. Als Anerkennung gab man ihr den geschichtsträchtigen Namen Martha. Am 1. September 1914 starb Martha im Zoo von Cincinnati und gelangte später als Präparat ins Smithsonian Museum of Natural History in Washington, D.C. Auf der letzten Buchseite sieht man Martha inmitten einer naturwüchsigen Landschaft, in welcher weitere ausgestorbene bzw. von Aussterben bedrohte Tiere zu sehen sind.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Leser wird gleich zu Beginn der Geschichte direkt angesprochen: „Kannst du mich entdecken?“ (S. 5). Die Protagonistin Martha schildert aus der Ich-Perspektive das Leben im Schwarm der Wandertauben. Auffallend häufig werden dabei Vergleiche eingesetzt, um die schwer vorstellbaren Ausmaße des Schwarmes in heutigen Vergleichskontexten zu konkretisieren. So klingt z. B. der „Rhythmus unserer Flügelschläge [...] wie das Surren eines brausenden Motors. Hörbar auf Hunderten von Kilometern. Als Schneeflocken prasselt der Kot auf die Erde hinab“ (S. 9). Die quantitativen Ausmaße und Veränderungen werden durch steigende bzw. abnehmende Aneinanderreihungen in z.T. sich wiederholenden Satzstrukturen herausgestellt und hierdurch kontrastiert. Wird anfangs noch die unglaublich hohe (geschätzte) Zahl der Wandertauben aufgezeigt: „Denn es gibt uns zu Tausenden, zu Millionen, zu Milliarden“ (S. 11), so gehen diese 1000-fachen Steigerungen im Ausrottungsprozess umgekehrt vor sich: „Wir werden weniger und weniger. Nur noch ein paar Tausend. Nur noch ein paar Hundert. Wir sind zu wenige, um uns zu wehren“ (S. 25). Kontraste werden auch durch sprachliche Parallelen gesetzt: Während Martha anfangs in einer „Welt nur aus uns Tauben“ (S. 13) lebt, findet sie sich am Ende als letzte ihrer Art in einer „Welt nur aus Menschen“ (S. 31) wieder.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 13: Es ist eine Welt nur aus uns Tauben.

S. 18: Doch mit der Zeit werden die unendlichen Wälder immer weniger. Die ursprüngliche Landschaft ist zu nutzbaren Feldern gerodet.

S. 20: Sie schießen mit Gewehren auf uns und zu Hunderten fallen wir herunter. Gestillt wird der Hunger der Menschen. Gestillt wird aber auch eine Jagdlust ohne Grenzen.

S. 27: Kurz darauf erlegt ein kleiner Junge die letzte der frei lebenden Tauben.

S. 31: Hunderte Menschen bestaunen täglich meinen Käfig. Eine Welt nur aus Menschen. Plötzlich werde ich liebevoll umsorgt und hofiert.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil, Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

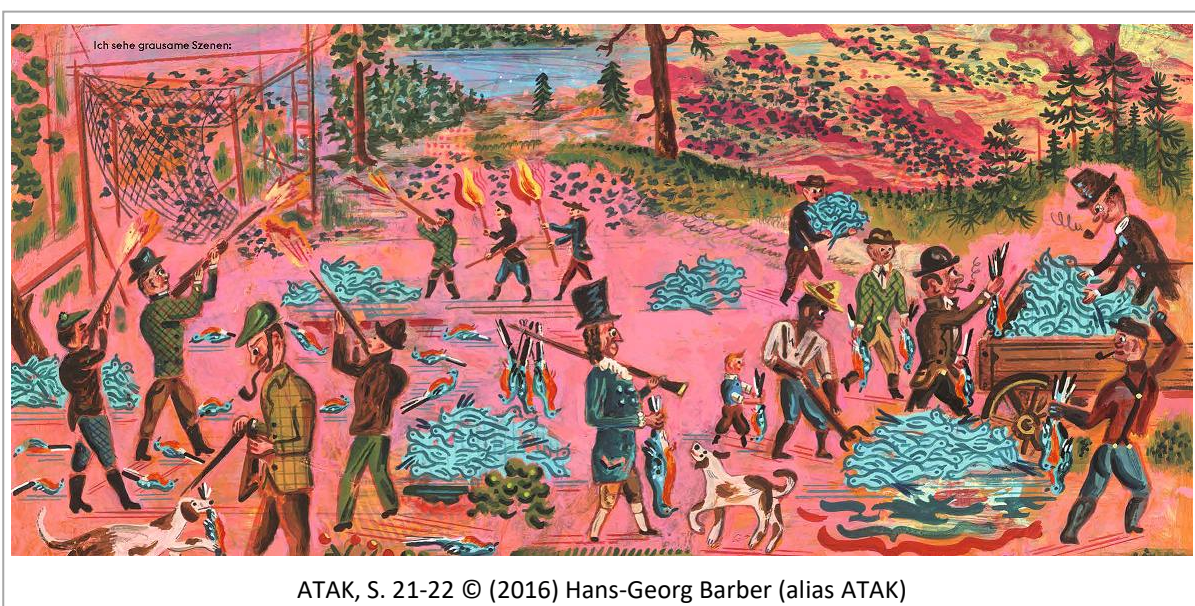
#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

In mehreren doppelseitigen Ansichten in kräftigen, das Farbspektrum intensiv nutzenden Pinselstrichen werden die Betrachter in die Weiten der nordamerikanischen Landschaft hineingenommen. Wesentliche Charakteristika der Landschaft wie Wälder, Seen und Berge, aber auch einige Vertreter der Fauna (z. B. Greifvögel, Singvögel, Bären) werden so in farbenfroher, die gesamte Papierfläche ausfüllender, panoramaartiger Weise sichtbar gemacht. Dennoch handelt es sich nicht um realistische Landschaftsszenen, sondern um ein künstlerisch überformtes Landschaftsarrangement, das mit verschiedenen stilistischen Elementen versehen und symbolisch aufgeladen wird. Zum einen bedient sich ATAK mehrfach der Technik des Bildzitates, um den Symbolgehalt für seine Erzählung zu intensivieren. Die schier endlose Weite der nordamerikanischen Landschaft und des noch unbeschädigten Lebensraumes der Wandertaube wird durch ein Bildzitat von Caspar David Friedrich (1774-1840) untermauert. Der in der deutschen Romantik angesiedelte Maler vermochte es, „die Ideale dieser Stilepoche in seinen realistisch-gefühlvollen Landschaften auszudrücken, indem er Stimmungen exakt wiedergeben konnte und in seinen Werken oftmals eine nicht enden wollende Weite schuf“ (Biografie von Caspar David Friedrich, 2018). Unschwer erkennt man den „Wanderer über dem Nebelmeer“, hier nun in die Weite des ursprünglichen Lebensraumes der Wandertaube blickend, auf der linken Seite des doppelseitigen Landschaftsbildes (S. 7) (siehe Abb.: ATAK, 2016, S. 7-8).



Mit dem Bildzitat im Vorspann, „Ein Jaguar greift ein Pferd an“, von Henri Julien Rousseau (1844-1910), dem Vertreter der Naiven Malerei, könnte (hier als Interpretationsmöglichkeit benannt) vorausdeutend auf die Geschichte von Martha bzw. die Bedrohung der Wandertaube durch den Menschen hingewiesen worden sein, wobei das weiße Pferd für die Unschuld der Tauben (Friedenstaube) und der Jaguar als Sinnbild der Taubenjäger stehen könnten. Ein drittes Bildzitat am Ende der Erzählung (S. 35) verweist auf den linken Flügel des Triptychons „Garten der Lüste“ von Hieronymus Bosch (um

1450-1516), welcher den Garten Eden abbildet (Brockhaus, 2006, S. 110). ATAK greift diese Abbildung im Bildarrangement in vielen Elementen wieder auf, fügt nun aber bereits ausgestorbene oder vom Aussterben bedrohte Tierarten (chinesischer oder Amazonas-Flussdelphin, Großer Pandabär, Tasmannischer Beutelwolf, Dodo, Wandertaube) in die Landschaftsszene ein, wodurch ein Kontrapunkt zum Schöpfungsthema des zitierten Bildes resultiert. Der Realitätsgehalt der Abbildungen wird durch weitere Elemente durchbrochen. ATAK fügt als „Comikzeichner“ (NomDJLitP, 2017b, S. 47) immer wieder kleine Comikfiguren ein, z. B. Micky Maus (Vorspann), ein Monchhichi, den Comicreporter Tim mit Hund Struppi von Hergé (S. 5, 22) oder Popeye von Elzie Segar (S.23), was einerseits eine anachronistische Brechung der Bildaussage erzeugt und zugleich eine etwas verspielte, kindbezogene Aufladung der Bildebene impliziert. Auch Elemente der abstrakten Malerei finden sich in einzelnen Bildern, so z. B. auf Seite 10, worin mittels schwarzer, ineinander verschlungener Pinselstriche die „ständig wechselnden Flugbewegungen“ (S. 10) der Wandertaubenschwärme gleich riesigen Bewegungsindikatoren in die Luft gezeichnet werden. Die enorme Schwarmdichte wird mit Hunderten von Farbpunkten illustriert. Etliche der Tierdarstellungen wirken ‚unnatürlich‘ in dem Sinne, dass die Tiere eher als ausgestopfte Tierpräparate oder als brave Stofftiere (z. B. Steif-Bären) in der Landschaft stehen. Öfters sind z. B. zahm wirkende Bären zu sehen, einmal sogar mit einem Gehstock ausgestattet, die in ihrem Habitus an Menschen erinnern und so möglicherweise auch als Sinnbild für die verschwindende, gezähmte ‚Wildheit‘ stehen könnten. Auch in der dargestellten Vegetation vermischen sich realistische und stilisierte Darstellungsformen, z. B. wunderlich geformte, farbenprächtige Blüten neben palmenartigen Blattwedeln und nur angedeutet ausgemalten Stämmen von Nadelgehölzen (S. 8, 12). Die Bucheckern und Eicheln in der Brutkolonie (S. 14) scheinen in der Luft zu hängen. Und dennoch – das Gesamtarrangement wird durch diese auf den zweiten Blick zu entdeckenden Elemente nicht gestört und kann seine Gesamtwirkung voll entfalten. Der Bildaufbau ist durch die Fülle der Elemente, der einbezogenen Tiefenstruktur und den z.T. in der Größenrelation unrealistisch dargestellten Bildelementen für die jüngeren Kinder vermutlich etwas zu komplex, so dass die Empfehlung zum Bucheinsatz ab etwa 5 Jahren (NomDJLitP 2017b, S. 46) neben der inhaltlichen Argumentation auch mit dieser Bildkomplexität zu begründen wäre. Andererseits ist das Thema der Ausrottung für eine Altersgruppe ab fünf Jahren auch mit Blick auf die Bilddarstellung in diesem Buch zumutbar. Zwar wurde das Abschießen bzw. Töten der Tauben nicht gänzlich aus dem Buch ausgeschlossen,



ATAK, S. 21-22 © (2016) Hans-Georg Barber (alias ATAK)

sondern in der in Rot getauchten „grausamen“ (S. 21) Szene ein Stück sichtbar gemacht, allerdings unter vollständigem Verzicht, hierbei verletzte, blutende Taubenkörper abzubilden. Lediglich die

massenhafte Aufhäufung der erlegten Wandertauben auf Fuhrkarren lassen die Ausmaße der Bejagung erkennen (siehe Abb.: ATAK, 2016, S. 21-22).

Und vermutlich nicht aus Zufall trägt der Pferdetransport die Aufschrift „Gotham“ (S. 23), namensgleich mit der US-amerikanischen TV-Serie von Bruno Heller, angesiedelt im Batman-Comicuniversum, die in der boomenden Unterweltstadt Gotham verortet ist, Sinnbild für jene Stadt des organisierten Verbrechens, in der Batman alias Bruce Wayne den Mördern sein Eltern auf den Fersen ist (Rauscher, 2018, S. 312). Gemäß der Kurzcharakterisierung des Arbeitskreises für Jugendliteratur (NomDJLitP, 2017b, S. 47) „ist Ataks außergewöhnliches Sachbuch auch ein Kunstbuch für Kinder, in dem es neben Abbildungen von Audubon weitere Bildzitate zu entdecken gibt“. Auf Audubon soll abschließend noch eingegangen werden, da ATAK das Buch dem amerikanischen Ornithologen und Künstler John James Audubon (1785 - 1851) gewidmet hat (ATAK, 2016, Vorspann).

Ab Seite 9 findet sich immer wieder ein Vogelbeobachter in der Szenerie, der aufgrund der Kleidung und des Porträts hohe Ähnlichkeit mit Audubon aufweist. Zudem erkennt man ihn auf S. 16-17 als Gemäldemaler eines Wandertaubenpärchens wieder. Ein Porträt zu Audubon, dem von Heitman (2013) als „world’s most famous artist of birds“ betitelten Naturmaler, findet sich in der Publikation über Audubons künstlerisches Vermächtnis „Birds of America“ (Heitman, 2013). Eine digitalisierte Zusammenschau der Vogelbildnisse von Audubon findet sich in der digitalen Werksammlung der National Audubon Society, wobei das zitierte Gemälde von ATAK der Plate 62 entspricht (Audubon:



ATAK, S. 15 © (2016) Hans-Georg Barber (alias ATAK)

Passenger Pigeon – Plate 62, o. J.) (siehe Abb.: ATAK, 2016, S. 15).

Die rücksichtslose Bejagung der Wandertauben beschrieb Audubon bereits 1832 (NomDJLitP, 2017b, S. 47), so dass das Bilderbuch auch ein Stück weit als Hommage an das Werk von John Audubon und seinem aufkeimenden Umweltbewusstsein angesehen werden kann.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC-Mix C002795

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Für interessierte Fünfjährige kann die wenig komplexe Geschichte bereits gut aufgefasst werden. Das Töten der Tauben wird auf der Bildebene sehr dezent unter Verzicht auf blutende Verletzungen oder verendeten Tieren reduziert. Auch in der Nominierungsbroschüre für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2017 wird ein Alter von 5 Jahren angegeben (S. 46).

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	2	1	2	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die farbenprächtigen, panoramaartigen Einblicke in die verschwundene Lebenswelt der Wandertaube, die symbolisch mit Bildzitatenaufgeladenen, stimmungsvollen Bildern und nicht zuletzt die bis zum Schluss beibehaltene, überwiegend muntere Farbstimmung des Buches schaffen im Verbund mit der Ich-Perspektive der Erzählung und der direkten Ansprache der Betrachter einen emotionalen Beziehungsaufbau zu den Wandertauben. Als „Symbol für den Raubbau an der Natur“ (WWF, o. A., 2014, *Kein Frieden für die Wandertaube*) stehen sie prototypisch für weitere, bereits ausgestorbene oder vom Aussterben bedrohte Tierarten, worauf die Schlussseite (S. 35) kontrapunktisch hinweist. Auch wenn diese Art unwiederbringlich vom Antlitz der Erde verschwunden ist, zielt die Geschichte auf die Bewusstmachung dieses Verlustes, auf die Bedeutung der Biodiversität und ihrer aktuellen Bedrohung durch die nicht nachhaltige Lebensweise der Menschheit in vielen Lebensbereichen hin. Bloße Jagdlust, ein weit über die reine Ernährungsnotwendigkeit hinausreichender Konsum der billigen Massentierfleisch und der viel zu späte Beginn des Umdenkens angesichts der drastischen Einbrüche in der Artenvielfalt (z. B. durch einen gescheiterten Schutzversuch in Ohio 1857), trugen letztlich zum Verschwinden der Art bei. Dass dabei auch andere, nichtanthropogene Faktoren eine Rolle gespielt haben können, wie z. B. Hinweise auf den engen genetischen Flaschenhals der Art und die in der Evolution immer wieder stark schwankende Populationsdichte, schmälert dabei keineswegs die primär vom Menschen verursachte massive Schwächung des Artbestandes über einen kritischen Schwellenwert hinaus (Thema der Biologie: Martha\_(Wandertaube) (2018); Lingenhöhl, 2018).

Somit thematisiert das Buch mehrere Zentralthemen der Nachhaltigkeitsdiskussion: Folgen der Kolonialisierung auf die Ökosysteme und den Arterhalt bzw. das Aussterben von Arten, Aspekte der Biodiversität und ungünstige Effekte einer zunehmend globalisierten Wirtschaftsweise, die im Sinnbild der Stadt Gotham zum wettbewerbsbedingten Verkauf der Tiere als Billigware führt. Denn zum Ende der Erzählung wird erkennbar, dass die billige Nahrungsquelle endgültig versiegt ist. Die Erzählung macht auch deutlich, dass die Menschheit mit dieser ausgelöschten Tierart ein Stück von der Schönheit des Planeten Erde verloren hat und ihre Erkenntnis über den Wert der Tiere und ihrer zunehmenden Bedrohung viel zu spät einsetzte, um das Ruder zu deren Erhalt noch herumreißen zu können (siehe Abb.: ATAK, 2016, S. 31-32).



Damit schafft das Buch eine Verbindung von ökologischen mit ökonomischen und sozialen Dimensionen der Problemanalyse. *Martha* steht für einen Präzedenzfall des Artenverlusts, der stellvertretend für die vielen aktuell aussterbenden Tierarten gelesen werden kann. Eine besondere Stärke des Bilderbuches ist der volle Einbezug der Dimensionen des Nachhaltigkeitsdreiecks, ohne dass die Geschichte in ihrer narrativen und authentischen Kraft versachlicht oder gar unterbrochen wird. Mit den für die Zielgruppe vereinfacht eingesetzten Mitteln können wichtige Stellgrößen für eine nachhaltigere Zukunft erkannt und im Dialog mit der pädagogischen Fachkraft auch leicht Übertragungen auf die gegenwärtigen Bedingungen gefunden werden (z. B. Globalisierungsfolgen, Bevölkerungswachstum und Ernährungsweise, Artenschutz), so dass das ‚historische‘ Thema der Wandertauben dennoch hohe Affinität zur heutigen Zeit aufweist, zumal die Ausrottung der Wandertauben ohnehin bis dato ein Sinnbild der Umweltausbeutung und -zerstörung in ökologisch geprägten Aktionsgruppen ist.

Die wesentlichen Sachinformationen zur Wandertaube finden sich in der Geschichte wieder. Dabei fällt auf, dass bei der Darstellung nur die männliche Wandertaube zu sehen ist, da bei dieser Art ein deutlicher Sexualdimorphismus besteht. Bei den weiblichen Wandertauben waren die Brauntöne stärker ausgeprägt, die blau-rote Färbung geringer. Für den jüngeren Betrachter kann zwar auf dieses Detail verzichtet werden, zumal der ‚farbenprächtigere‘ männliche Vertreter sich für eine markante Bild Darstellung besser eignet. Dennoch wäre ein kurzer Kommentar als Anhang für den Erwachsenen informativ gewesen, zumal im Bildzitat von Audubon (S. 16) auch die weibliche Wandertaube mit abgebildet ist und mit *Martha* auch das weibliche Tier betitelt wurde. Die ästhetische Gesamtwirkung der durchdachten Bildkompositionen mit ihren vielseitigen stilistischen wie thematischen Anreicherungen erlauben den Kindern sowohl ein eindrückliches Gesamterfassen, als auch ein vertiefendes Entdecken teils lustiger, teils nachdenklich stimmender Details, die zur weiteren Auseinandersetzung mit der BNE-Thematik genutzt werden können. Aus den genannten Gründen wird das Bilderbuch als besonders empfehlenswert eingestuft.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017b). Deutscher Jugendliteraturpreis – Nominierungen der Kritikerjury 2017, Sparte Sachbuch, S. 46-47.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017b). Deutscher Jugendliteraturpreis – Nominierungen der Kritikerjury 2017, Sparte Sachbuch, S. 46-47. [Preis nicht erhalten]

Umwelt-Buchtipp des Monats (Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.), Februar 2017.

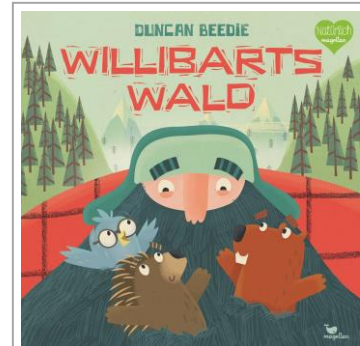
---

## Beedie, Duncan (2018). Willibarts Wald.

Bibliographie:

Beedie, Duncan (2018). *Willibarts Wald*. Aus dem Englischen von Kristina Kreuzer. Bamberg: Magellan.

Das Bilderbuch wird in Hauptteil A, Kapitel 4.3.4 besprochen.



Beedie, 2018 (Cover)  
© Magellan

---

## Belli, Gioconda (2017). Als die Bäume davonflogen.

Bibliographie:

Belli, Gioconda (2017). *Als die Bäume davonflogen*. Bilder von Barbara Steinitz. Aus dem Spanischen von Catalina Rojas Hauser. Wuppertal: Peter Hammer.

Erstausgabe: 2017 [Barcelona, 2017. Titel: El día que los árboles volaron] | Datensatz: 52

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 23

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



Belli (2017) (Cover)  
© Peter Hammer

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Luftverschmutzung, Flächenverbrauch, Abholzung, Szenario, Umweltschutz

Themencodes: 26, 27, 67, 75, 84

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Der kleine Junge Pablo hat eine ganz besondere Beziehung zu den Bäumen in seiner Umgebung entwickelt. Da er wegen gesundheitlichen Einschränkungen darauf verzichten muss draußen herumzutoben, zu rennen oder Ball zu spielen, hat er sich angewöhnt, aus seinem Zimmer heraus die Bäume im Garten und am Waldrand zu beobachten. Er kennt sie alle aufs Genaueste, gibt einigen von ihnen



sogar Namen und denkt sich in der Phantasie viele Geschichten zu den Bäumen aus (S. 2). Sein Einfühlungsvermögen und Mitempfinden für die Bäume, die wie er selbst (wegen seines Handicaps) fest an einem Ort verweilen mussten, geht so weit, dass er „wusste, wann die Bäume traurig waren und ihre Blätter verloren, und er wusste, wann ihre Blüte bevorstand“ (S. 3). Doch plötzlich, eines Tages, verändert sich alles: Die Bäume in seinem Garten beginnen sich zu schütteln, zu winden und zu drehen, so stark, dass sie sich samt ihren Wurzeln aus dem Erdreich herauslösen und wie „flatternde Vögel“ (S. 5) hoch hinauf in den Himmel aufsteigen. Bald sind sie hinter den Wolken verschwunden. Doch nicht nur seine Lieblingsbäume fliegen davon, sondern auch alle anderen Bäume des Waldes machen sich auf die gleiche Weise auf in die Luft, zunächst langsam und behäbig, doch dann immer schneller die Fahrt aufnehmend in den Äther hinaus. Pablo ist zunächst erstaunt, verblüfft, dann starr vor Schreck über all die verschwindenden Bäume (siehe Abb.: Belli, 2017, S. 5-6).



Belli, S. 5-6 © (2017) Peter Hammer Verlag

Selbst der Busch vor seinem Fenster, den er zärtlich als „Dickerchen“ (S. 8) bezeichnet, verlässt ihn ungeachtet seines Flehens, dass er doch bei ihm bleiben möge. Pablo erfährt von diesem Busch den Grund für das Verschwinden der Bäume. Sie fühlen sich von den Menschen nicht geachtet. Sie leiden darunter, dass sie von den Menschen gefällt werden und auch unter der schlechten, zunehmend totbringenden Luft, die sie einatmen müssen (S. 8). Durch das Wachstum der Städte und den zunehmenden Straßen werden die

Bäume immer mehr eingeeengt und gehen zugrunde. Schon kurze Zeit später geht die Nachricht vom Verschwinden der Bäume um die ganze Welt und wird in den Nachrichten und im Internet pausenlos gesendet: Ob Paris, London, Berlin oder am Amazonas - überall beobachten die schockierten und bestürzten Menschen das gleiche Phänomen. Nach und nach entwalden die Wälder und Parks, bis die Farbe Grün „nur noch in der Erinnerung“ (S. 16) existiert.

In seiner Trauer geht Pablo in den Garten und vergießt genau an jener Stelle, wo sein Busch Dickerchen einst gestanden hatte, viele Tränen. Da plötzlich fällt sein Busch wieder vom Himmel und eröffnet ihm, dass er gar nicht gewusst hat, wie sehr Pablo ihn lieb habe. Glücklich über die Wendung eilt Pablo an all die anderen Orte im Garten und am Waldrand, wo seine Bäume gestanden haben und vergießt viele Tränen der Trauer und Reue. Und tatsächlich, auch diese Bäume kehren durch diese Zuwendung an ihre Orte zurück. Mehr noch, auch die Tiere, die im Wald lebten, kommen im Schlepptau der Bäume wieder zurück. Binnen kurzer Zeit geht das vollbrachte Wunder von Pablo wie ein Lauffeuer um die ganze Welt und viele Menschen tun es ihm gleich: Sie vergießen „ihre herzlichsten und aufrichtigsten Tränen“ (S. 20) und versprechen, die Bäume nie wieder schlecht zu behandeln. Dies erweicht das Herz der Bäume und so kehren sie in der Folgezeit wieder zurück. Pablo selbst, so erfährt man im Nachklang der Geschichte, wurde später Wissenschaftler und Schriftsteller. Der Schutz der Bäume ist ihm dabei seine Herzensangelegenheit.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

In der Verlagsangabe und den dort aufgeführten Pressestimmen werden der Geschichte verschiedene Erzählgattungen zugeordnet. Die Erzählung sei ein „Märchen über die Verletzlichkeit der Natur“ (Peter Hammer Verlag, 2019b), sowie eine „Parabel“ (ebd.). Dabei muss eingeschränkt werden, dass für einen voll ausgeprägten Märchencharakter typische Wesensmerkmale der Grimmschen Volksmärchen (Wragge-Lange, 2003, S. 186 ff.) fehlen, so dass allenfalls eine Kategorisierung als Kunstmärchen (ebd., S. 183) in Frage käme, wobei generell die enthaltene Aktualität bzw. Faktizität des ökologischen Szenarios solch einer Märchenform wiederum etwas entgegen steht. Dem parabolischen Charakter der Geschichte kann hingegen eher zugestimmt werden. Einer Definition der Parabel folgend als „lehrhafte Dichtung, die eine allgemeingültige sittliche Wahrheit an einem Beispiel (indirekt) veranschaulicht; lehrhafte Erzählung, Lehrstück; Gleichnis“ (Duden Fremdwörterbuch, 2015, S. 785), vermittelt die Bilderbuchgeschichte am Beispiel der Bäume die Lehre, dass ohne die Achtung der Natur und ihrer sorgsam (nachhaltigen) Pflege auf Dauer keine Überlebenschance der Pflanzen bzw. keine ökologisch stabile Zukunft für die Menschheit möglich sein wird. Verbleibt man stärker in den Kategorien der Bilderbuchformen, handelt es sich hier im Grunde um eine phantastische Bilderbuchgeschichte mit realen Anteilen (Naturzerstörung). Der Textumfang zu den einzelnen Bildseiten ist überdurchschnittlich hoch, da zumeist bis zu einer halben Buchseite Text (im Mittel je ca. acht Sätze) dargeboten werden. Durch die Abwechslung von erzählender (auktorialer) Rede („Nullfokalisierung“ nach Martínez & Scheffel, 2019, S. 68) und mehreren Dialogen zwischen Pablo und den Bäumen („Interne Fokalisierung“; ebd., S. 68) wirkt es insgesamt dennoch nicht zu langatmig. Schwierigere Fachbegriffe für das Kindergartenalter sind nicht enthalten.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 8: Zum ersten Mal in seinem Leben hörte Pablo eine Pflanze sprechen: >>Ich möchte nicht alleine hierbleiben. Ich werde ebenfalls aufbrechen<<, sagte der Busch. >>Die Bäume wollen nicht gefällt werden. Niemand ehrt sie. Sie sind schon seit Jahrhunderten auf dieser Erde, und jetzt haben sie beschlossen fortzugehen. Ihnen fehlt es an Zuneigung. Sie gehen zugrunde. Sie können kaum atmen, und was sie einatmen, bringt sie um.<<
- S. 9: [Der Busch an Pablo gerichtet] Aber hast du nicht bemerkt, dass die Städte immer größer werden, dass es immer mehr Straßen gibt? Wir werden eingekesselt. Viele Planeten wären froh, uns zu haben. Aber hier werden wir gefällt und zerstört. Deshalb ziehen wir fort.
- S. 20: >>Wir werden euch nie wieder schlecht behandeln<<, versprachen sie [die Menschen]. >>Wir werden euch ehren<<, schworen sie. >>Aber bitte verlasst uns nicht<<, flehten sie. Sie verbrannten haufenweise Äxte und Motorsägen und stellten überall riesige Schilder auf, die das Fällen von Bäumen verboten.
- S. 21: Und er [Pablo als erwachsener Schriftsteller] schrieb eine Geschichte wie diese, damit niemand vergisst, dass die Bäume unseren Schutz und unsere Zuneigung brauchen. Nur so werden wir verhindern, dass sie uns davonfliegen.

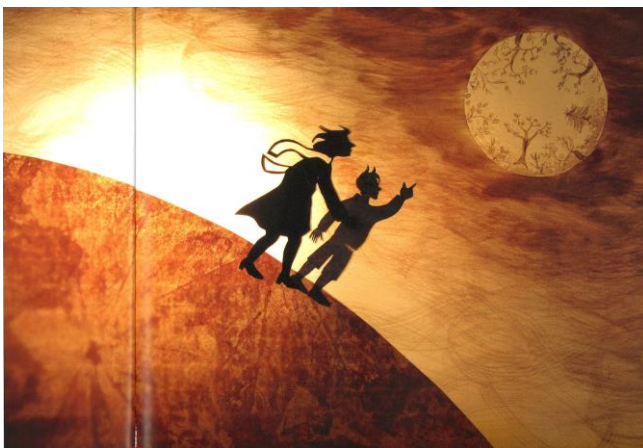
## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Sonstige

Bildnerische Technik: Sonstige

## Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die großflächigen Bilder der Illustratorin Barbara Steinitz, die überwiegend die Hälfte bis Zweidrittel der Doppelseiten umfassen, sind mit einer auf dem Bilderbuchmarkt selten anzutreffenden bildnerischen Technik gefertigt, nämlich dem Scherenschnitt und Anleihen aus dem Papier- bzw. Schattentheater. Bei den Bildern handelt es sich sehr wahrscheinlich um abfotografierte Szenen des Papier- bzw. Schattentheaters (Peter Hammer Verlag, 2019b). Die handelnden Figuren sind im schwarzen Scherenschnitt zumeist scharf auf der Bildfläche abgebildet, ergänzend finden sich in sparsamer Dosierung ein paar szenische Beigaben, die den situativen Rahmen bzw. den jeweiligen Handlungsort markieren, z. B. das Zimmer von Pablo (S. 1), das Haus im Garten (S. 4) oder die Skyline der Großstadt (S. 13 f.). Die Bäume sind auf transparentes Papier in Braun- und Grüntönen aufgemalt, wodurch das von hinten herein scheinende gelbliche Licht die Szene zum Leuchten bringt. Helle rot- und orangegefärbte Blätter stiften weitere Farbakzente. Die Lichtquelle ist auf einigen der Bildern sehr deutlich zu erkennen, da sich vom hellen Zentrum der Szene aus, gleich einem Halo-Effekt, eine graduell absinkende Helligkeit zu den Rändern hin ergibt (siehe Abb.: Belli, 2017, S. 11-12).



Belli, S. 11-12 © (2017) Peter Hammer Verlag

Hierdurch wird eine Bilddynamik erzeugt, die den Blick entlang des Lichtgradienten über die Bildszenerie gleiten lässt und zu den mittels Hell-Dunkel-Kontrasten arrangierten Bildelementen resp. Bedeutungszentren hinführt. Zu dieser eindrücklichen und stimmungsvollen Illumination der Bilder treten mehrere dynamische Elemente hinzu. Manche Figuren werden in der für Schattentheater typischen Unschärfe abgebildet, die mit der Bewegungsführung der Figuren - näher hin zur bzw. weiter weg von der Projektionsfläche - zusammenhängt.

Darüber hinaus wird die für die Geschichte so wichtige Fluchtbewegung der Bäume, ihre Entwurzelung und das Davonfliegen, durch spiralförmige Verwirbelungen (S. 6) und herabfallende Blätter und Erdbrocken des Wurzelballens (S. 6, S. 7, S. 10) kenntlich gemacht (s.o.: Abb.: Belli, 2017, S. 5-6). Auch die Tiefenwirkung wird durch die verschiedenen Abbildungsschärfen verstärkt. Bei der Perspektivenwahl wechseln sich passend zum Inhalt verschiedene



Belli, S. 7 © (2017) Peter Hammer Verlag

Einstellungsformate ab. Während für die weltumspannende Trostlosigkeit des nackten, seiner Bepflanzung verlustig gegangenen Planeten eine symbolisch aufgeladene Skyline dargestellt wird, die verschiedene berühmte Gebäude und Sehenswürdigkeiten wie Eiffelturm, Big Ben und Christusstatue in Rio de Janeiro in der doppelseitigen Totalen zeigen (S. 13 f.), werden die sehnsuchtsvoll nach den entweichenden Bäumen greifenden Hände in der fokussierenden „Detail-Ansicht“ (Krichel, 2020, S. 84) abgebildet (siehe Abb.: Belli, 2017, S. 7).

Ein weiteres Symbolelement sind die vergossenen Tränen, die in ihrer Form bereits stark den Blättern gleichen, die sie wieder hervorrufen werden. Die überschaubare, eher geringe Bildkomplexität und die relativ einfach interpretierbaren Bildaussagen eröffnen bereits den Kindergartenkindern ein unmittelbares Erfassen zentraler Aussagen der Geschichte, wobei manche Ergänzungen auf der verbalen Ebene für die Detailanreicherung (z. B. zu den Gründen der ‚Baumflucht‘) dennoch unumgänglich sind.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Sowohl die überschaubare, wenig ausdifferenzierte inhaltliche Komplexität, als auch die stark auf den emotionalen Bereich bezogene Ausdruckssprache und Lösungsentwicklung in Bild- und Schrifttext würde für ein Alter ab 4 Jahren sprechen. Allerdings ist für diese Altersgruppe der Textumfang etwas zu hoch, so dass hier eine Kürzung im Rahmen einer freien Erzählform wichtig wäre. Im Falle des vollständigen Textvorlesens würde sich das Buch eher ab einem Alter von 5 Jahren eignen.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	1	0	1	1	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	2	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

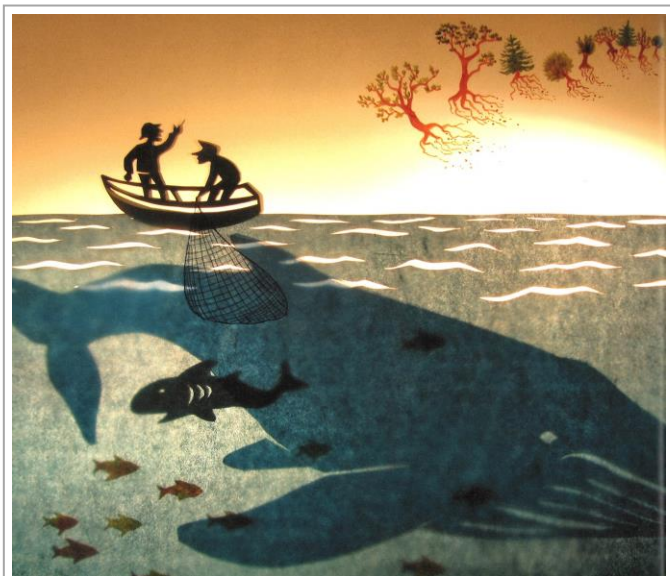
**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Bereits der Titel des Bilderbuches macht deutlich, dass es in der Geschichte nicht nur um Fakten und naturwissenschaftlich korrekte Aussagen zu einer globalen Bedrohung geht. Vielmehr wird der Betrachter neugierig gemacht, wie es denn vonstatten gehen könnte, dass Bäume davonfliegen und was der Grund dafür sein könnte. Somit thematisiert die ehemals im nicaraguanischen Widerstand gegen die Somoza-Diktatur aktive Schriftstellerin Gioconda Belli (Peter Hammer Verlag, 2019a) ein durchaus faktisch gegebenes und globales Problem, nämlich die durch Verstädterung, Zersiedelung, Verkehr und Luftverschmutzung zunehmende Bedrohung von Wäldern in verschiedensten Gegenden der Welt, verbunden mit all den Schädigungen, die sich durch die nicht nachhaltige wirtschaftliche Nutzung der Wälder bis hin zur Abholzung tropischer Urwälder erstrecken. Dabei setzt sie für das kindliche Verständnis deutliche Zeichen, bedient sich drastischer Mittel auf inhaltlicher wie bildlicher Ebene, indem das vermeintlich Unmögliche plötzlich wahr wird: Fest im Boden verankerte, selbst Stürmen trotzen Bäume verlassen in ihrer Not ihren Heimatplaneten, um einen achtsameren Ort im

Weltall zu finden. Die mit diesen Ereignis einhergehenden emotionalen Reaktionen, die Tränen, angstvollen Blicke und traurigen Gesten vermögen auch die Jüngsten in der Kindergartengruppe bereits aufzufassen. Und im Dialog mit der Fachkraft können dann einige der Hintergründe für diese unwirkliche und erschütternde Situation zusammengetragen werden. Das Werk schafft durch seine intensive Bildsprache einen Zugang zur Lage der bedrohten Wälder bzw. der Pflanzenwelt und ihrer Biodiversität insgesamt, freilich in unverblümt anthropomorphisierender, dennoch zur Sache kommender Weise. Beginnend beim besonders natursensiblen Kind Pablo, breitet sich alsbald wie eine Welle die späte Erkenntnis aus: Die gesamte Erdbevölkerung hat den Bäumen zu wenig Achtung und Respekt entgegengebracht. Nun muss sie die Folgen ihrer fehlenden Rücksichtnahme in drastischer Weise erfahren.

Belli setzt ganz auf das Mitfühlen und die Solidarität für die Bäume. Ihre vorgeschlagene Lösung der Tränen auf die verwaisten Baumlöcher ist aus fachlicher bzw. realistischer Sicht natürlich kein gangbarer Weg, oder doch? Wenn man unterstellt, dass mehr Achtung vor der Natur und ein verständiger Umgang mit den natürlichen Ressourcen seine Wurzeln im Mitgefühl mit den Lebewesen, Tieren wie Pflanzen auf dem Planeten hat, ist der angedeutete, umweltpsychologische Weg doch nicht so verkehrt. Dass dann auch weitere, realitätsbezogene Maßnahmen (z. B. forstlicher, städtebaulicher Art) hinzukommen müssten, kann durch die kundige Fachkraft in den Bilderbuch-Dialog eingebracht werden. Die dezent appellative Grundbotschaft zum Umweltschutzes durch den konzertierten ‚Aufschrei‘ der davonfliegenden Bäume wurde für die Zielgruppe der Kindergartenkinder (ab etwa vier Jahren) in verständlicher Weise aufbereitet, so dass das Werk für die BNE-Thematik durchwegs empfohlen werden kann. Die dialogische Struktur kann für den Austausch in der Kindergruppe bereichernd sein. Auch der Verlagszusammenfassung ist voll beizupflichten: „Gioconda Belli erzählt ihre Geschichte mit freiem Bekenntnis zu großen Gefühlen und einer universellen Botschaft. Barbara Steinitz erschafft mit ihren Schattenbildern eine bezaubernde, märchenhafte Atmosphäre“ (Peter Hammer Verlag, 2019b). Das von ihr entworfene Szenario nimmt trotz aller Erschütterungen und Entwurzelungen im wahrsten Sinne des Wortes am Ende einen zuversichtlichen Ausgang (Happy End), was für die relevante Altersgruppe in emotionaler Hinsicht wichtig ist (siehe Abb.: Belli, 2017, S. 19).



Belli, S. 19 © (2017) Peter Hammer Verlag

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2017). [Buchrezension zu *Als die Bäume davonflogen* (2017) von Gioconda Belli]. Drei für unsere Erde, Umwelt-Buchtipps Oktober 2017.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Drei für unsere Erde: „Umweltbuch des Monats“ im Oktober 2017

## Blume, Bruno & Gleich, Jacky (2011). Im Broccoliwald. Eine bäumige Reise nach Afrika.

### Bibliographie:

Blume, Bruno & Gleich, Jacky (2011). *Im Broccoliwald. Eine bäumige Reise nach Afrika*. Bern: newTree.

Erstausgabe: 2011

Datensatz: 56

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 31

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

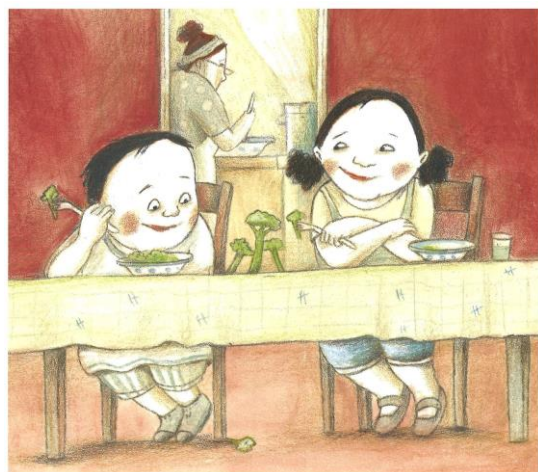
Themen (lt. Index): Entwicklungshilfe, NGO, Regenwald / -abholzung, Umweltschutz, Verwüstung

Themencodes: 16, 54, 67, 84, 92

Weitere BNE-Themen: Ja

#### **Inhalt**

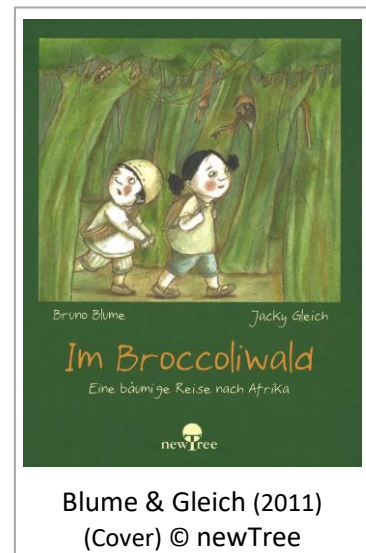
Die Geschwisterkinder Emma und Paul sind immer dienstags bei ihrer Großmutter zu Besuch. Diese kocht gerne Gemüse, ganz zum Leidwesen der beiden Kinder, die sichtlich unlustig in ihren Tellern mit Broccoli herumstochern und keineswegs erpicht auf „dieses Grünzeug“ (S. 6) sind. Doch dann nimmt die Geschichte, angeregt von der Assoziation des jüngeren Paul, dem die Broccoli-Pflänzchen wie Bäume vorkommen, eine Wendung ins Phantastische (siehe Abb.: Blume & Gleich, 2011, S. 6).



Blume & Gleich, S. 6 © (2011) newTree

Die Großmutter muss entsetzt feststellen, dass ihre beiden Enkelkinder plötzlich verschwunden sind (S. 7). Denn die zwei Kinder sind in ihre eigene Phantasiegeschichte eingetaucht und spielen darin nun als Protagonisten eine tragende Rolle. Zunächst gelangen sie in einen Wald, der durch das rasante Wachstum der 'Broccoli-Bäumchen' entstanden ist. Unvermittelt droht ihnen dort Gefahr, da just im Moment ihrer Ankunft ein Kahlschlag an diesem Wald vorgenommen wird (siehe Abb.: Blume & Gleich, 2011, S. 13). Sämtliche Tiere sind bereits geflohen, wie ihnen das letzte dort lebende Eichhörnchen berichtet, bevor auch dieses selbst verschwindet, wobei es durch seinen Abschiedsklaps die

beiden Kinder in Eichhörnchen verwandelt. Mit Hilfe eines alten Baumes, der sich seiner drohenden



Blume & Gleich (2011)  
(Cover) © newTree

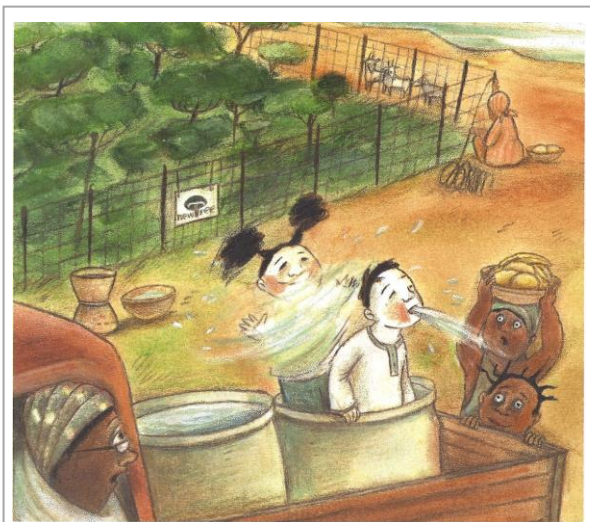
Fällung mutig widersetzt, machen sie sich gemeinsam auf die Reise nach Afrika, denn der Baum träumt „schon so lange vom Urwald“ (S. 15). Sie beschreiten gemeinsam den langen Weg bis zum Mittelmeer und treiben auf dem Baumstamm sitzend bis nach Afrika hinüber. Dann durchqueren sie die Sahara, wo es ihnen endlich gelingt, das heiße Eichhörnchenkostüm loszuwerden. Doch nun bekommen sie die sengende Hitze und extreme Trockenheit der Wüste am eigenen Leib zu spüren und werden von einem Sandsturm quer durch die Sahara gefegt. Erst südlich der Sahara, im Sahel, beruhigt sich die Lage und es tauchen wieder mehr Pflanzen, Tiere und Menschen auf. Auch das lang



Blume & Gleich, S. 13 © (2011) newTree

ersehnte Trinkwasser, das hier als Kostbarkeit gesehen wird, gibt es endlich wieder (S. 20). Die beiden Geschwister erfahren von den Dorfbewohnern, wie es ihnen durch das Einzäunen von Schutzgebieten gelingt, das von der Desertifikation bedrohte Gebiet nach und nach mit kleinen Wäldchen und Grünzonen zu durchsetzen. Dabei lernen sie, mit geflochtenen Schutzzäunen weidende Wildtiere (z. B. Ziegen) von den Keimlingen und Jungpflanzen fernzuhalten, die in der Regenzeit zwar reichlich hervorsprossen, allerdings genauso rasch wieder abgefressen werden, wenn sie ohne sichernde Umzäunung bleiben (siehe Abb.: Blume & Gleich, 2011, S. 20).

Als Früchte dieser Bemühungen können die Dorfbewohner verschiedene Früchte als Ergebnis dieser Bemühungen ernten und den neu entstandenen Schatten genießen. Auch die Bodenqualität (Lockerung, Wasseraufnahme) verbessert sich markant durch diese zunehmende Durchwurzelung. Nach diesem Abenteuer geht die Reise des Baumes mit seinen beiden Begleitern weiter in den Regenwald Afrikas. Dort pflanzen sie das Bäumchen (das in der Sahara zu einem kleinen, dünnen Bäumchen geschrumpft ist) in die Erde und registrieren erleichtert, dass es wieder Wurzeln schlägt und zu grünen beginnt. Doch schon bricht das nächste Unheil über sie herein: Auf der gegenüberliegenden Flussseite brennt der Regen-



Blume & Gleich, S. 20 © (2011) newTree

wald und eine erhebliche Waldfläche ist bereits den Flammen zum Opfer gefallen (S. 24). Emma und Paul wollen zurück zu ihrem eingepflanzten Bäumchen eilen, um es vor dem Feuer zu retten, werden jedoch von aufdringlichen Meerkatzen aufgehalten. Diese machen ihnen unmissverständlich klar, dass es die Menschen waren, die das Feuer gelegt haben, um Ackerland zu gewinnen (S. 25). An dieser Stelle endet die phantastische Reise der Geschwister, denn sie finden sich schlagartig zurück an den Esstisch versetzt, vis à vis mit ihrer Großmutter, die sie ausschimpft, weil die Enkelkinder auf dem Tisch mit dem Broccoli gespielt und eine große Unordnung veranstaltet haben (S. 26). Doch ganz ist der Zauber des Phantasiespiels noch nicht verfliegen, denn auf dem Tisch liegt noch das Bäumchen, das sie auf ihrer Reise begleitet hat. Die Geschichte endet in einem bewusst offen gehaltenem Ende damit, dass die Kinder eine Woche später wieder zur Oma zu Besuch kommen und sich nun - mit Karotten, Erbsen und Kartoffeln als neuem Gemüse - eine weitere Phantasiegeschichte ankündigt. Im doppelseitigen

Anhang des Buches (S. 30 f.) werden linkerhand sechs kommentierte Fotodokumente aus der Vereinsarbeit von newTree dargestellt. Diese zeigen exemplarisch einige Dorfbewohner beim Aufbau der Schutzzäune zur natürlichen Wiederbewaldung, dem Kochen auf effizienteren Kochstellen und der Verwertung von Karité-Nüssen (siehe Abb.: Blume & Gleich, 2011, S. 30, obere 4 Fotos).



Der Kontrast von baumarmen, ausgedörrten Böden zu wieder begrüneten Arealen und den damit einhergehenden Verbesserungen für Mensch und Natur wird salient gemacht. Auf der rechten Textseite werden im informierenden Stil die Ziele des Vereins newTree dargelegt: „Der Verein newTree hilft mit, die Lebensgrundlagen der ländlichen Bevölkerung im Sahel zu verbessern“ (S. 31). Natürliche Wiederaufforstung, effizientere Kochstellen zur Reduktion des benötigten Feuerholzes und Verminderung des Kohlenstoffdioxid-Ausstoßes sind die Kernanliegen des Vereins. Den Familien wird nach dem Prinzip der „Hilfe

zur Selbsthilfe“ (S. 31) die finanzielle Unterstützung für die Zaunmaterialien und Schulungen angeboten. Auf weitere Informationen verweist ein Link zur Website von dem Verein newTree, der sich mit diesem Bilderbuch selbst ein Geschenk „zum 10-jährigen Jubiläum 2011“ gemacht hat (vorderes Vorsatzpapier).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Textumfang geht erheblich über den sonst eher sparsamen Textumfang der meisten Bilderbücher hinaus. Bei etlichen Seiten werden acht oder mehr Sätze für die Entfaltung der Geschichte verwendet, in manchen sogar noch erheblich mehr (z. B. 11 Sätze auf S. 24 oder 17 Sätze auf S. 18). Der Text findet sich immer unterhalb der Bildtafeln in relativ kleiner Druckschrift (ca. Grad 14). Auf eine Bild-Typographie-Verbindung wird verzichtet. Der erhöhte Textumfang hängt auch mit den recht häufigen Dialogen der beiden Protagonisten (Emma und Paul), sowie ihren Gesprächen mit weiteren Figuren zusammen. Hierdurch erhöht sich der Eindruck der Unmittelbarkeit des Geschehens, in das der Rezipient quasi ‚live‘ einbezogen wird. Die Verbindung der einzelnen Szenen, die mehrere Wechsel der Schauplätze durchlaufen (Besuch bei der Großmutter, Wald, Reise in den Sahel, Regenwald, Rückkehr) erfolgt mittels beschreibenden Passagen eines auktorialen Erzählers („Nullfokalisierung“ nach Martínez & Scheffel, 2019, S. 68), während die Ereignisse innerhalb der einzelnen Handlungsorte vorrangig aus der „aktorialen“ (ebd., S. 69) Perspektive der beiden Protagonisten entwickelt wird. Der informierende Sachtext im Anhang ist an den lesekundige Rezipienten adressiert. Das (fach-)sprachliche Niveau ist recht einfach gehalten, so dass auch bereits ältere Kinder (ab ca. 10 Jahren) den Appendix-Text eigenständig lesen können.



### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 7: [Großmutter] >>Wir haben früher nur Gemüse und Kartoffeln gegessen. Fleisch gab es nur sonntags und Süßigkeiten nur zu Ostern und Weihnachten.<<
- S. 13: Schon ertönt der Ruf [>>Baum fäääääällt!<< ] von neuem und wieder donnert ein Baum in die Tiefe. Die Sägen heulen, die Äxte hämmern, die beiden Kinder halten sich die Ohren zu. [...] [Eichhörnchen] >>Ich bin das letzte Eichhörnchen in diesem Wald. Schaut euch doch um: Diesen Wald wird es bald nicht mehr geben. Alle Tiere hauen ab... <<
- S. 24: [Im Regenwald] Und da begreifen sie, was los ist: Auf der anderen Flussseite brennt der ganze Wald. Das heißt: es brennt, wo noch Wald steht. Weite Flächen sind schon verkoht.
- S. 25: >>Wie kommt denn das Feuer in den Urwald?<<, fragt Paul keuchend. Die Antwort kommt sogleich von oben. Meerkatzen springen von Ast zu Ast, und eine ruft herunter: >>Das sind die Menschen! Das sind die Menschen! So wollen sie Ackerland gewinnen!<< Und die anderen kreischen: >>Aber es hilft nicht. Es hilft nicht.<<
- S. 31 [Anhang] Kleine Pflänzchen ohne Chancen - Nach den starken Niederschlägen in der Regenzeit sprießen im Sahel sehr viele Gräser und Bäumchen. Die jungen Pflänzchen werden von den frei weidenden Tieren wieder abgefressen, und die größeren Bäume nutzen die Menschen als Brennholz. So verschwinden immer mehr Bäume und damit der Schutz für den Boden. [...] newTree unterstützt die Bauernfamilien und Frauengruppen mit Material und Wissen beim Bau der Zäune. [...]

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil; Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Malerei

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Die personale bzw. aktorale Erzählsituation des Textes, die maßgeblich durch die Erzählung der beiden Kinder entfaltet und phasenweise durch Dialoge mit den weiteren Figuren (z. B. Eichhörnchen, Baum) ergänzt wird, lässt sich aus bildtheoretischen Gründen zwar nicht Eins zu Eins auf der Ebene des Bildes bzw. des „Bildtexts“ (Kurwinkel, 2017, S. 109) abbilden. Dennoch fällt auf, dass auf sämtlichen Bildtafeln stets beide Geschwisterkinder abgebildet sind, was ihr gemeinsames Erleben des phantastischen Abenteuers bzw. die Erzählung aus der Sicht ihrer eigenen Spielphantasie heraus unterstreicht. Die einzige, sachlogische Ausnahme stellt die Schrecksituation der Großmutter dar, als sie die Kinder für verschwunden hält (S. 7). Die ständige Präsenz der Kinder fungiert als fester Orientierungspunkt in der einsträngigen Erzählhandlung. Sie lassen den Betrachter stellvertretend die verschiedenen Erlebnisse und Abenteuer miterleben, denen sie ausgesetzt sind. Zugleich wird durch ihre Omnipräsenz und der mehrfachen Veränderung ihrer Körpergröße, mit z.T. extremer Schrumpfung (S. 10 f.) oder enormem Größenwachstum bis hin zu Riesen (S. 21), die multiperspektivische Exploration ihrer Umgebung und das rasche Durchqueren der weiten Strecken von Europa bis in den afrikanischen Regenwald ermöglicht. Inhaltlich betrachtet wird aus diesen Veränderungen jedoch kein substanzieller Gewinn für das Verständnis von Nachhaltigkeitsaspekten gezogen, ausgenommen vielleicht die Tatsache, dass die lebensbedrohliche Hitze und Trockenheit der Sahara über das Austrocknen der beiden, zu flachen Blättern verdorrten Kinder illustriert wird (S. 17 f.), was wiederum für einen raschen Ortswechsel mittels Sandsturm instrumentalisiert wird (siehe Abb.: Blume & Gleich, 2011, S. 17).



Blume & Gleich, S. 17 © (2011) newTree

Teilweise vollziehen sich die Größenveränderungen und Ortswechsel zu abrupt und etwas arrangiert, eine Einschätzung, die durch die Rezension von Kalteis gestützt wird, da auch er von „verkrampt konstruiert“ (2011, S. 70) wirkenden Passagen spricht. Auf der anderen Seite können durch die mehrfachen Ortswechsel dem Betrachter die verschiedenen Lebensräume (borealer Wald, Meer, Sahara, Sahel, Regenwald) in zügiger Abfolge nahegebracht werden. Die Farbwahl spielt dabei eine wichtige Rolle, da für die genannten Lebensräume dominante Farbtöne bestehen. Während für die Rahmenhandlung in der Wohnung der Großmutter die Rottöne der Wandfarbe vorherr-

schen, wechseln die Farben in den Etappen der tragträumerischen Binnenhandlung in maritime Blautöne während der Mittelmeerüberquerung, changieren sodann in intensive sandbraune Farbnuancen der Sahara und der Sahelzone, um dann abschließend das satte, dunklere Braungrün der tropischen Regenwaldpflanzen anzunehmen. Das jähe Ende des Tagtraumes der Kinder wird durch die Wiederkehr der roten Wandfarbe in Omas Esszimmer symbolisiert. Durchgängig finden sich feine Farbtonnuancen, die mittels Abtönungen von Wachsmal- oder Pastellkreiden kreiert sind (soweit das aus den Druckbildern zu erkennen ist).

Durchaus stimmungsvoll werden mit der gewählten bildnerischen Technik die Landschaften und Detailsansichten ins Blickfeld gerückt. Die düstere Wirkung des Regenwaldbrandes entsteht durch dicke graue Rauchschwaden, wobei das Feuer selbst nur wenig zur Geltung kommt. Durch die Wahl der Perspektiven, z. B. der „Vogelperspektive“ (Krichel, 2020, S. 85) aus den Kronen der emporgeschossenen ‚Broccoli-Bäume‘, resultieren immer wieder spannende Blickwechsel und szenische Überblicke, wobei diverse Bewegungsindikatoren für die zusätzliche dramatische Zuspitzung der Szenen genutzt werden (S. 9, 12, 13, 17, 19). Insgesamt betrachtet gelingt es so, eine bündige, phantastisch-abenteuerliche Reise der Geschwisterkinder zu erzählen. Die Bild-Text-Interdependenz ist hoch. Zwar wird im Erzähltext und den Dialogen bereits viel an Information geboten, doch erst in der Ergänzung durch die Bildinformationen, welche z. B. die Mimik der Kinder und die bedrohlichen oder heiteren Situationen umfassend zeigen können, verdichtet sich die Gesamtwirkung der Geschichte. Durch die begrenzte Bildfülle, dem eher einfachen Bildaufbau und der weitgehend naturnahen Farbwahl (trotz phantastischer Elemente) ist die Geschichte auch für die jüngere Zielgruppe ab etwa vier Jahren verständlich, wenngleich ihnen die angesprochenen geografischen Dimensionen noch nicht wirklich zur Verfügung stehen. Der Einbezug spezifisch kindlicher Interessen und witziger Verwandlungen (in Eichhörnchen, S. 13-16) und Begegnungen mit Ekelgefühl (Ziegen schlecken Paul übers Gesicht; S. 18) dienen der Unterhaltung und unterstützen die Aufmerksamkeit der Rezipienten trotz der Länge der Geschichte.

#### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren (laut Angaben in der Rezension von Kalteis (2011, S. 70);

(Verlagsangaben fehlend)

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	1	0	0	1	1	0	1	2	0	1	2	0	1	0	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Gleich mehrere wichtige BNE-Themen werden in der *bäumigen Reise* nach Afrika von Emma und Paul einbezogen: Abholzung und Kahlschlag mit den Folgen für die Lebewesen, Regenwald-Brandrodung zur Ackerlandgewinnung und Wiederaufforstungsprojekte in der Sahelzone. Das verbindende Element dieser drei Facetten ist das entwurzelte Bäumchen als ständiger Begleiter in der abenteuerlichen Reise, das zu guter Letzt von den Kindern erfolgreich wieder eingepflanzt wird und so als Symbol gelingender Wiederaufforstung gedeutet werden kann. Unter Verzicht auf verstörende, dystopische Szenen werden den Rezipienten die Problemlagen der Abholzung und Brandrodung etwas näher gebracht. Dabei hätte man durchaus noch mehr ins Detail gehen können, warum z. B. ein völliger Kahlschlag anstelle einer selektiven, verjüngenden Holzernte durchgeführt wurde. Auch die repetitive Behauptung der Meerkatzen (S. 25), dass das Bemühen um neues Ackerland durch die Brandrodung nicht hilft, bleibt ohne Erklärung stehen und vergibt so die Chance, auf die Besonderheit tropischer Böden hinzuwirken. Die einbezogenen BNE-Themen hätten somit noch mehr Raum bekommen können, was durch die Raffung der Rahmenhandlung zugunsten der Binnenerzählung der Phantasiegeschichte möglich gewesen wäre.

Ob wirklich insgesamt 14 Seiten für die Entfaltung der Rahmenhandlung - im Kontrast zu den 15 Seiten der Binnenhandlung - notwendig gewesen wären, da die Autoren ja explizit die Nachhaltigkeitsthemen der Non-Profit-Organisation newTree herausstellen wollten, kann kritisch hinterfragt werden. Andererseits fungiert dieser Rahmen zur Hinführung und Einbindung der Kinder, indem durch das Aufgreifen typisch kindlicher Alltagssituationen (Aufforderung, unbeliebtes Gemüse zu verzehren; S. 6 f.) der Spannungsbogen für die Abenteuerreise aufgebaut und eine eskapistische Phantasiegeschichte entfaltet wird. Dennoch: Etwas vertiefende, auch auf der Bildebene ausgearbeitete Informationen würden gerade auch dem allein rezipierenden Kind (z. B. im Anschluss an eine vorausgehende Bilderbuchbetrachtung) ermöglichen, die im Dialog erfahrenen Sachzusammenhänge über die Bilder eigenständig wieder generieren zu können. Eine wichtige Rolle für die Anreicherung des dialogischen Prozesses der Bilderbuchbetrachtung stellt der Anhang dar, der weiteres Hintergrundmaterial liefert und mit den ausdrucksstarken Dokumentar fotografien auch den Kindern realistische Eindrücke aus dem Sahel bzw. dem Wiederaufforstungsprojekt bereitstellt. Einige der Sachzusammenhänge werden im vorgelagerten Hauptteil nicht explizit einbezogen und sollten daher von der pädagogischen

Fachkraft je nach Gruppenzusammensetzung und Interessenlage in den Dialog eingespeist werden. Im Vordergrund der hier verwendeten BNE-Beurteilungskriterien stehen die mehrdimensionale, Ökologie, Ökonomie und Soziales vernetzende Sicht im Kontext der Wiederaufforstung im Sahel und die damit verbundene Reflexion über Mensch-Natur-Verhältnisse, somit die Dimensionen Erkennen und Bewerten. Die Geschichte über die gar nicht so unmöglich erscheinende Wiederaufforstung der desertifizierten Regionen im Sahel vermag den Kindern aufzuzeigen, dass es oft auch einfache Ideen sein können, die zu großen Verbesserungen für die Natur und der Begrenzung des Treibhauseffektes führen. Dies wird auch dadurch deutlich, dass das Buch reale Projekte des Vereins *newTree* beschreibt. Eine sehr ähnliche Wiederaufforstung in trockenen Gebieten von Ätiopien wurde im Kontext der Berichterstattung über die massiven Waldbrände in Amazonien, die im Sommer 2018 für weltweite Aufmerksamkeit sorgten (z. B. Titelthema in: Der Spiegel, Nr. 36, 31.08.2019), beschrieben: Dem australischen Umweltschützer Tony Rinaudo ist es im äthiopischen Humbo südlich von Addis Abeba gelungen, ein Verfahren zu entwickeln, „um Wüste mit relativ einfachen Methoden in fruchtbares Land zurückzuverwandeln. Mittlerweile sind weltweit Zehntausende Quadratkilometer nach seiner Methode begrünt, verdorrtes Land wurde umgewandelt in das, was es wohl früher einmal war: Flächen, auf denen gleichermaßen neue Bäume wachsen und Einheimische auf Jagd gehen, Früchtesammeln und Getreide anbauen" (Bethge, Glüsing, Jung, Pieper & Traufetter, 2019, S. 16). Indem vermeintlich verdorrte Wurzelstöcke bzw. Strünke ausgegraben, zugeschnitten und unter Bewässerung wieder zum Austreiben gebracht wurden, konnte Rinaudo zeigen, dass eine natürliche Wiederaufforstung in solchen Regionen möglich ist und sich mit den neu heranwachsenden Bäumen „das Mikroklima verändert" (ebd., S. 16).

Für die Handlungsdimension liefert die Bilderbuchgeschichte zunächst keine alltagsnahen Bezüge, abgesehen von der Option, über Spendenmittel das Projekt zu fördern. Hier wären Impulse der erwachsenen Begleitleser nötig. Die Kinder könnten z. B. im Rahmen einer Projektarbeit aktiv werden und Erwachsene oder Kommunalvertreter für das Thema begeistern. Noch unmittelbarer wären Impulse durch die pädagogische Fachkraft, z. B. einen Effizienzvergleich der beschriebenen Kochstellen eigenständig zu erproben. Eine weitere, sehr naheliegende Form der Vertiefung stellt die Frage der Ernährung dar. In der Geschichte wird dies als Aufhänger der Rahmenhandlung und assoziativ über den Broccoli für das Baum-Thema entwickelt. Dabei steht die Aussage der Großmutter, dass es früher keineswegs selbstverständlich war, an Werktagen Fleisch zu essen (S. 7), in unmittelbarem Zusammenhang mit Nachhaltigkeitsfragen und Welternährung, klimafreundlicher Ernährung und böte Gesprächsstoff für die Befassung mit vegetarischen und veganen Ernährungsformen.

Die Kinder lernen über das Buch exemplarisch eine Non-Profit-Organisation kennen, die sich die Ziele der Verbesserung von Lebensgrundlagen in einem Entwicklungsland und des Natur- bzw. Klimaschutzes gesetzt hat. Im Verbund mit dem erfolgreichen Ausgang der Geschichte können sie Zuversicht in die Lösbarkeit von Umweltproblemen entwickeln, Impulse für ein gerechteres, solidarisches Miteinander auf der Erde bekommen und die Sinnhaftigkeit des Engagements für den Naturschutz, der gleichermaßen dem Menschen und dem Erhalt der biologischen Vielfalt von Nutzen ist, begreifen.

Aus dieser Nachhaltigkeitsperspektive ist der bemängelnde Kritik des Rezensenten Kalteis nicht zuzustimmen, worin er schreibt: „Das Thema Umweltschutz auf eine phantastische Ebene zu heben [...] ist aber nicht automatisch ein Garant für eine gute Geschichte" (2001, S. 70), und zudem ist der „Plot überfrachtet" (ebd., S. 70). Vielmehr kann das mit „Humor und Witz" (Kalteis, 2011, S. 70) angereicherte Buch zur Auseinandersetzung mit der „Problematik der Verwüstung der Sahelzone" (ebd., S. 70) trotz mancher Holprigkeiten durchaus empfohlen werden. Denn es nimmt die für phantastische Elemente zumeist sehr empfänglichen, jüngeren Kinder mit auf eine unterhaltsame und zugleich spannungsvolle Abenteuerreise durch verschiedene Regionen der Erde und zeigt ihnen dabei die jeweiligen Problemlagen (nicht nur die Sahelzonenproblematik laut Kalteis) unter der Nachhaltigkeitsperspektive

auf. Unter Verzicht auf moralisierende oder allzu dystopische Attribute können die Kinder unter dem Strich etliche Kerninhalte der BNE erfahren. Der Verzicht auf einen belehrenden Ton und das Vertrauen auf die motivierende Kraft erfolgreicher Aktionen (Schutzzäune, Aufforstung) gibt den Kindern trotz der geschilderten Probleme eine Zuversicht mit auf den Weg.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Kalteis, N. (2011). [Buchrezension zu *Im Broccoliwald* (2011) von Bruno Blume & Jacky Gleich]. *1001 Buch*, 3, 70.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2016). *Das Faultier im Pop-up-Wald.*

Bibliographie:

Boisrobert, A. & Rigaud, L. (2016). *Das Faultier im Pop-up-Wald* (4. Aufl.). (Mit einem Text von Sophie Strady). Aus dem Französischen von Sarah Pasquay. Berlin: Jacoby & Stuart. [Deutsche Erstauflage 2011]

Erstausgabe: 2011 [Paris: hélium. Titel: *Dans la forêt du paresseux*]

Datensatz: 4

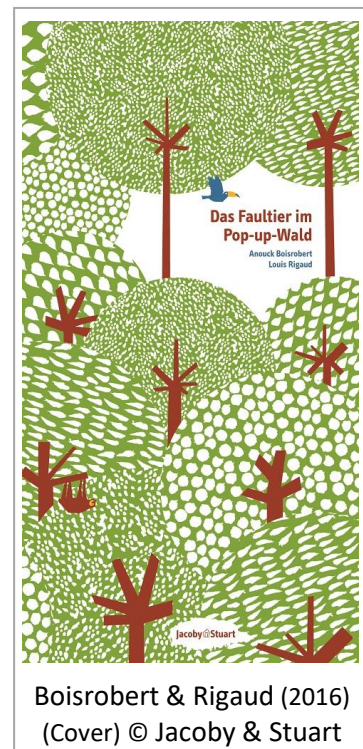
Paginierung: Nein

Seitenumfang: 14

Art des Bilderbuchs: Sonderformen des Bilderbuchs

Ergänzung (fakult.): Pop-up-Bilderbuch mit Sachgeschichte.

Zugleich ein Suchbilderbuch bezüglich des Faultiers („Siehst du es?“)



Boisrobert & Rigaud (2016)  
(Cover) © Jacoby & Stuart

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Regenwald, Umweltschutz

Themencodes: 5, 67, 84

Weitere BNE-Themen: Nein

### Inhalt

In einem Regenwaldgebiet lebt ein Faultier. Daher wird dieses beschauliche Stück Natur, in welchem eine bunte Vielfalt von Tieren und Pflanzen zusammen lebt, auch Faultierwald genannt (siehe Abb.: Boisrobert & Rigaud, 2016, Seite 1-2).



Boisrobert & Rigaud, S. 1-2 © (2016) Jacoby & Stuart

Doch eines Tages droht plötzlich Gefahr für das Faultier und dessen Lebensraum. Der Faultierwald soll abgeholzt werden. Was zunächst nur am Rande des Waldes beginnt, arbeitet sich bald unter enormen Einsatz von schweren Arbeitsgeräten (riesige Sägemaschinen, Hubkräne, Planierraupen, Holztransporter) bis

ins Zentrum des Faultierwaldes vor. Alle dort lebenden Tiere und auch die dort beheimateten Menschen flüchten vor der herannahenden Gefahr. Nur das Faultier scheint von dem Lärm um es herum nichts mitzubekommen, denn es schläft bzw. träumt weiter vor sich hin. Buchstäblich in letzter Sekunde erwacht das Faultier und rettet sich vor den zerstörerischen Maschinen. Das Regenwaldgebiet des Faultiers ist schließlich vollständig abgeholzt und auch von dem einst es durchziehenden Flüsschen ist nichts mehr zu sehen, stattdessen durchkreuzen nun Fahrrinnen das aufgewühlte Erdreich. Alles bisherige Leben dort ist ausgelöscht. Doch eines Tages erscheint ein Mensch in diesem verwüsteten Landstrich. Aufgrund seiner tiefen Sehnsucht nach intakter Natur beginnt er, den Wald wieder aufzuforsten. Mit viel Arbeit und Anstrengung gelingt es ihm schließlich, den Wald in seiner ursprünglichen Fülle wieder gedeihen zu lassen. Nach und nach kehren die Tiere und auch die Menschen in den Wald zurück. Als erstes kommt (natürlich) das Faultier, daher trägt der Wald auch wieder dessen



Boisrobert & Rigaud, S. 13-14 (Ausschnitt)  
© (2016) Jacoby & Stuart

Namen: Faultierwald. Zur Erinnerung an die anthropogene Lebensraumzerstörung, welche wirtschaftlichen Interessen geschuldet war (Gewinnung von Tropenholz, Sojaanbau), bleiben einige von Schlingpflanzen umrankte, inzwischen marode Baumaschinen als Mahnungen an die Menschheit im Faultierwald zurück (siehe Abb.: Boisrobert & Rigaud, 2016, Doppelseite 13-14, Ausschnitt).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der recht knapp gehaltene Text erzählt auf prägnante und zugleich plastische Art und Weise die Geschichte eines Faultiers in seinem bedrohten Lebensraum. Aus auktorialer Perspektive (Nullfokalisierung) wird dem Betrachter dabei die Bedrohung des Regenwaldes und seiner Bewohner vor Augen geführt, wobei die Geschichte in drei Etappen entwickelt wird: Friedliche Ausgangssituation, zunehmende Abholzung bzw. Lebensraumzerstörung und schließlich die Wiederaufforstung. Dabei wird durchgängig auf die aktuelle, sich zuspitzende Situation des Faultiers als Protagonist der Geschichte

hingewiesen. Mehrfach wird der kindliche Rezipient zum Suchen des Faultieres mittels der eingeflochtenen Frage: „Siehst du es?“ aufgefordert (vgl. S. 2, 4, 5, 8, 11, 13). Auch eine konkrete Warnung, ein dringlicher Appell wird direkt an das Faultier in der besonders prekären Situation kurz vor dem Fällen seines eigenen Faultierbaumes gerichtet: „Schnell, Faultier, wach auf! Lauf weg! Bring dich in Sicherheit!“ (S. 10). Durch dieses appellative Ansprechen wird eine größere Nähe und Unmittelbarkeit der dargestellten Situation hervorgerufen, sie erhält einen „Jetzt-Zeit-Charakter“ und führt damit den (exemplarischen) Konflikt um das bedrohte Leben des Faultiers zum Höhepunkt hin. Auch im Angesicht der zerstörten Landschaft wird der Betrachter personal angesprochen: „Ein Mensch kommt. Genau wie du sehnt er sich nach zwitschernden Vögeln, nach ...“ (S. 11).

Der überwiegend in einfachen Satzstrukturen verfasste Text verzichtet auf Spezialausdrücke und vermeidet eine exakte biologische Terminologie. So z. B. wird von „Raubkatzen“ (S. 2) oder „Schlangen“ (S. 8) gesprochen, ohne Näheres zu den genaueren Arten zu sagen. Bereits der Ortsbegriff (S. 2) vom „Faultier-Wald“ markiert die bewusste Subjektivierung des Waldareals zur Fokussierung auf die Zielfigur. Einige der gewählten Begriffe enthalten in ihrer Bildsprache auch wertende Nuancen, wenn es z. B. bei der Abholzung mittels Baumaschinen heißt: „Maschinen mit gewaltigen Mäulern reißen die ersten Bäume aus dem Boden“ (S. 5), oder „Die Maschinen setzen ihr zerstörerisches Werk mit einem Höllenlärm fort“ (S. 8). Hierdurch verortet sich der Text in einem Übergangsbereich von sachlich naturwissenschaftlicher Beschreibung einer Umweltbedrohung im Genre eines (einfachen) Sachbuchs einerseits und dem Ton eines zwar subtilen, aber dennoch auf Kontraste setzenden ökologischen „Aufrüttlens“ andererseits, welcher jedoch den (erwachsenen) Rezipienten nicht mit moralisierenden Botschaften zu vergraulen trachtet, sondern auf die sinnliche Wirkung der intakten Natur und ihrer Schönheiten vertraut. Auf dem hinteren Umschlagdeckel wird die allegorisch verpackte Umweltschutzbotschaft des Buches enthüllt: Das Faultier steht für den Menschen, der in seiner passiven Bequemlichkeit und Ignoranz viel zu lange die Regenwaldabholzung geschehen ließ und so die kaum widerrufliche Zerstörung dieses einzigartigen Naturraumes riskiert.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

S. 2: Im Faultierwald ist alles grün, überall ist Leben.

S. 5: Jetzt erzittert die Erde. Von allen Seiten wird der Wald angegriffen. Maschinen mit gewaltigen Mäulern reißen die ersten Bäume aus dem Boden. [...]

S. 8: Menschen, Säugetiere, Schlangen - sie alle ergreifen die Flucht. Die Maschinen setzen ihr zerstörerisches Werk mit einem Höllenlärm fort.

S. 11: Ein Mensch kommt. Genau wie du sehnt er sich nach zwitschernden Vögeln, nach umherstreifenden Tieren, nach dem leisen Rascheln der Blätter im Wind. Also beschließt er, einen neuen Wald zu pflanzen.

S. 13: Der Faultierwald ist zu neuem Leben erwacht.

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Durch die Pop-up-Funktion entsteht vor dem Betrachter ein dreidimensionales Bild des Regenwaldes mit insgesamt sieben verschieden großen, sich hintereinander auftürmenden Baumreihen. Durch das Faltprinzip füllen die Baumgruppen die Grundfläche, welche einheitlich grün gehalten und durch einen blauen Fluss durchzogen wird, weitgehend aus und erzeugen so den Eindruck eines dichten, üppigen

Waldes. Die Bäume wirken auf den ersten Blick etwas schematisiert dargestellt, da alle einen säulenartigen Stamm mit anschließenden kurzen, dicken Hauptästen aufweisen, die in eine runde Baumkrone hineinragen. Doch bei genauerem Betrachten fallen die Variationen dieses Grundschemas auf, da jede Krone ein individuelles Laubmuster mit verschiedenen Astverzweigungen aufweist. Darüber hinaus finden sich im Laub der Baumkrone oder im Stammbereich des Baumes verschiedene Tiere oder figürlich dargestellte Menschen wieder. Nur die Vögel (und später die Maschinen) sind mehrfarbig dargestellt, die weiteren Tiere sind im Branton der Baumstämme gehalten und nehmen damit ein stilisiertes, scheerenschnittartiges Aussehen an. Die Blätter selbst entstehen durch weiße, blattförmige Leerstellen in der grünen Krone in jeweils charakteristischem Blattmuster. Weder hier noch bei der Tierdarstellung wird auf eine naturalistisch korrekte Größendarstellung geachtet. Die Vögel sind z. B. deutlich überproportioniert auf den Bäumen platziert. Die Farbpalette ist auf insgesamt fünf Farben reduziert, mit den drei Grundfarben Gelb, Blau und Rot, ergänzt um Grün und Braun. Die

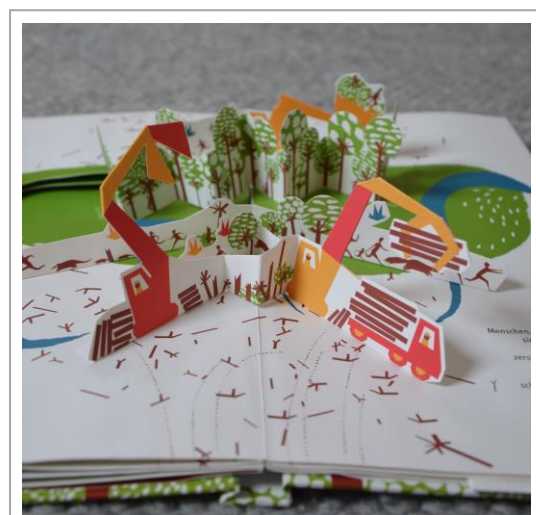


Boisrobert & Rigaud, Innentitel  
(Ausschnitt) © (2016) Jacoby & Stuart

Baumkronen und der Waldboden sind im gleichen saftigen Grünton gehalten und auch der blaugrüne Fluss mäandert einfarbig dahin. Dennoch wirkt das Bilderbuch durch die kontrastbildenden Tiere, insbesondere den rot-blauen und blau-gelben Papageien und weiteren Vögeln farblich lebendig.

Mit Blick auf die Lesergruppe ist das Gesamtformat zwar ausreichend, die Details hingegen sind doch etwas klein geraten und nicht so leicht zu entdecken. Das Such-Faultier hebt sich wegen des gleichen Brauntönen wie die Äste nur durch seine besondere, herabhängende Form und sein kleines oranges Gesicht etwas vom Hintergrund ab und

macht die Suche dadurch anspruchsvoll, doch aufgrund seiner „Ortstreue“ bewältigbar. Nur auf der Seite des Innentitels ist es deutlich größer zu sehen (siehe Abb.: Boisrobert & Rigaud, Innentitel, Ausschnitt oben).



Boisrobert & Rigaud, S. 7-8 © (2016)  
Jacoby & Stuart

Die Objekte wirken insgesamt flächig. Die Abbildungen sind auf der Vorder- und Rückseite identisch, nur bei den Abholzungsmaschinen wechseln teilweise die Farben zwischen Vorder- und Rückseite. Die weiße Papierfarbe signalisiert das Voranschreiten der Abholzung und das Verschwinden des Flusses, da sich mit der Waldzerstörung immer mehr Weiß und Reifenspuren der Fahrzeuge im Boden zeigen (siehe Abb.: Boisrobert & Rigaud, 2016, Doppelseite 7-8). Schließlich ist die Doppelseite des Aussäens neuer Baumsamen (S. 11-12) fast gänzlich weiß und signalisiert das angesprochene Verschwinden des Waldareals.



## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Ein aufwendig gelayoutetes Pop-up-Bilderbuch mit sieben Doppelseiten. Ungewöhnlich ist das sehr schlanke Hochformat (15,5 x 29,5 cm), welches die Tiefenwirkung der hintereinander gestapelten Waldlandschaft besonders deutlich hervortreten lässt. Durch ein ausgeklügeltes Falz- und Befestigungssystem lassen sich die insgesamt sieben Baumreihen unterschiedlicher Baumhöhen beim Umblättern akkurat auf und zu klappen (bzw. falten). Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass beim Wenden der Seiten aufgrund von partiellen Ausstan- zungen schrittweise immer nur ein Teil der Baumgruppen ver- schwinden, der Rest bleibt zunächst noch stehen. Nach der Abhol- zung finden sich auf Seite 11-12 auf zunächst weißem Grund 17 Keimlinge, die der Leser anhand einer Ausziehlasche herausziehen und so den Wald wieder neu begrünen kann (siehe Abb.: Bois- robert & Rigaud, 2016, Doppelseite 11-12).



Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C006948

Zudem mit umweltfreundlicher Sojatinte gedruckt.

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: 5 bis 6 Jahre

Angabe in *The White Ravens* (2012, S. 36): "for readers of all ages. (Age: 3+)"

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend):

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	1	0	0	1	0	0	2	2	1	0	1	0	1	0	1	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Geschichte fokussiert auf das Thema Regenwaldabholzung und der Untätigkeit des Menschen, der voranschreitenden Abholzung und den daraus resultierenden Bedrohungen entschlossener entgegenzutreten. In der Figur des Faultiers wird nicht nur ein typischer - und für Kinder sicherlich ansprechender - Vertreter der Regenwaldfauna gewählt, sondern metaphorisch zugleich auf die breite Masse der

passiven, ja ignoranten Menschen hingedeutet, die trotz der sie umgebenden Umweltzerstörung diese zu verschlafen scheinen oder zumindest keine Initiative zu deren Erhalt ergreifen. Dabei arbeitet das Buch nicht mit moralisierenden Vorhaltungen oder Schuldgefühlen, sondern vertraut auf die erschütternde Wirkung des Beispiels über die Zerstörung eines intakten Lebensraumes und der motivierenden Kraft des Happy Ends, wonach das Wiederaufforsten des Waldes gelingen kann. Zwar kann dem Werk ein stark vereinfachtes Lösungsschema vorgehalten werden, da eine Regenwald-aufforstung weitaus mehr erfordert als einen engagierten, hart arbeitenden Menschen, der den Boden erneuert und aussät. Auf die differenzierte Problematik der dabei entstehenden Sekundärwälder, Zeitdimensionen der Naturerholung und Folgebelastungen wird im Buch nicht eingegangen. Doch die Bilderbuchgeschichte möchte vor allem Mut machen, dass sich auch heute noch trotz weit voran-geschrittener Abholzung von Regenwäldern der Einsatz immer noch lohnt. Der hoffnungsvolle Ausgang der Geschichte will diese Motivation zum Erhalt dieses empfindlichen Ökosystems wachrufen und verzichtet daher auf dystopische Endszenarien, die die Gefahr resignierenden Abwendens beinhalten. Insgesamt stellt das Buch auf der Text- und Bildebene einen klaren Kontrast zwischen der Schönheit und Reichhaltigkeit der Natur einerseits und der Düsterei und Leere angesichts ihrer Zerstörung andererseits dar. Mit Harms kann somit das Buch als „Vermittler einer ökologischen Botschaft“ (2013, S. 177) charakterisiert werden, welches in raffinierter Weise als „dreidimensionales Kunstwerk“ (ebd.) arrangiert wurde, um die Empfänglichkeit der Betrachter für die Nachhaltigkeitsbotschaft zu be-fördern.

Die bewusst einfach gehaltenen, stark auf die Bildwirkung und Sprachbilder setzenden Aussagen des Werkes ermöglichen es, auch dem jüngeren Rezipientenkreis einen feindsosigen Zugang zur Be-drohung existentieller Ökosysteme zu eröffnen und sie für den Schutz der natürlichen Ressourcen zu sensibilisieren. Im Unterschied zur visuellen Ausgestaltung des Faultieres im Bilderbuch *Als das Faultier mit seinem Baum verschwand* von Scherz & Gehrman (2018), die darin eine attraktive, für Kinder sehr ansprechende Figur mit großen Kulleraugen (aber ohne Kindchenschema) und anthropomorphisier-tem Habitus geschaffen haben, wird sich das Buch von Boisrobert & Rigaud (2016) aufgrund der kleineren, schematischen Darstellung des Faultier-Protagonisten vermutlich schwerer mit der identi-tätsförderlichen Wirkung tun. Als Kompensation kann das Werk auf seine eigentümliche, Pop-up-bezogene Gesamtwirkung setzen. In seiner für Kinder anziehenden „Haptik“ (Wagner, 2011, S. 47) ver-steht es sich unter Verzicht auf „anklagende Worte ... als Kunstwerk von filigraner Pop-up-Technik mit kritischem Denkansatz“ (ebd.).

Für die Vergabe der höchsten Empfehlungseinstufung des Buches wäre es wichtig gewesen, auch konkrete Schutzmaßnahmen oder zumindest ansatzweise einen nachhaltigen Umgang mit dem Regen-wald, seinen Ressourcen und Bewohnern aufzuzeigen. Doch empfehlenswert ist es jedenfalls, was auch die Nominierung bei *The White Ravens* (2012) unterstreicht: „This winning story, combined with surprising and sophisticated pop-up pages, represents the destruction of forests and its consequences in a simple, expressive way“ (*The White Ravens*, 2012, Nr. 120, S. 36)

### **3. Weitere Hinweise**

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Harms, A. (2013). *Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern* (a.a.O, S. 177)

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Nominiert für den Premio Andersen 2011

The White Ravens (2012) – Katalogbeschreibung Nr. 120, S. 36.

## Brown, Martin (2017). Tiere, die kein Schwein kennt.

### Bibliographie:

Brown, M. (2017). *Tiere, die kein Schwein kennt*. Aus dem Englischen von Jorunn Wissmann. Hildesheim: Gerstenberg.

Erstausgabe: 2016 [Oxford: David Fickling Books.

Titel: *Lesser Spotted Animals*]

Datensatz:

11

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 53

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz / Artensterben / Rote Liste, Bevölkerungsexplosion, Biodiversität, Regenwaldabholzung, Wilderei / illegale Jagd

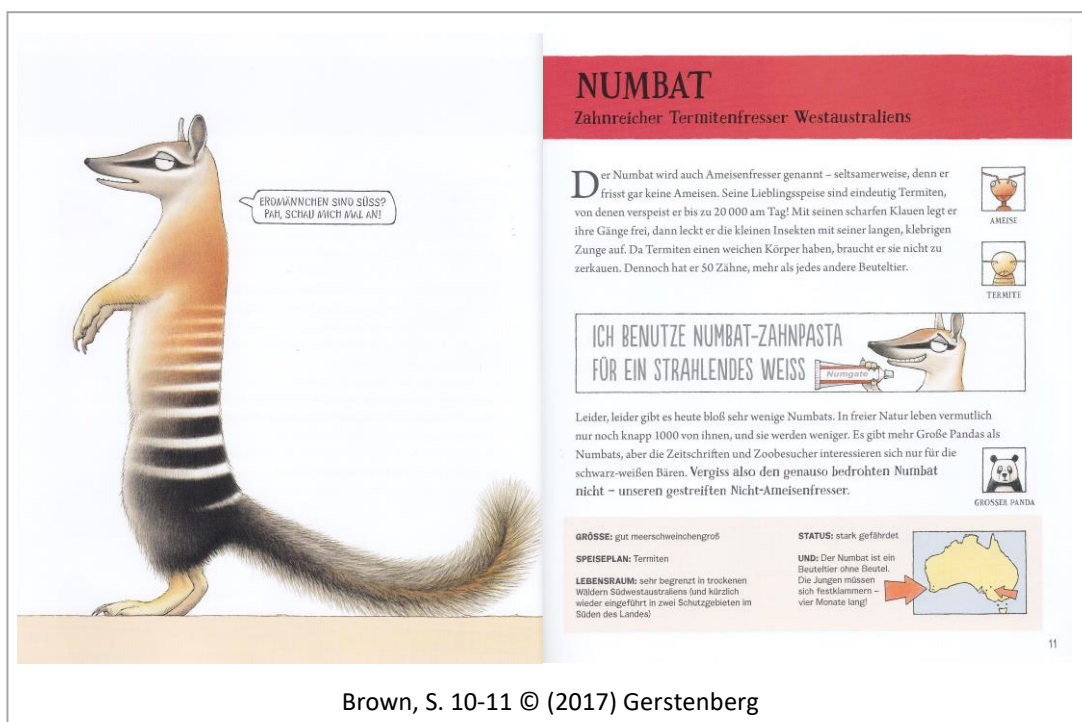
Themencodes: 5, 6, 8, 67, E02

Weitere BNE-Themen: Ja

### **Inhalt**

Wenn man Kinder in die Welt der Tiere hineinführen will, dominiert erstaunlicherweise - so die Ausgangsthese des Autors Martin Brown - eine relativ begrenzte Auswahl das zoologische Parkett. Scheinbar obligatorisch stehen die immergleichen Standardtiere wie Flusspferde, Tiger, Löwen und Bären als Vertreter der (Säuge-)Tierwelt bereit. Und auch im Bereich der gefährdeten Arten wird die einseitige Präsenz des Großen Pandas - Wappentier des WWF - vom Autor moniert. Martin Brown will den Blick der Kinder auf die ungeheure Vielfalt weiterer Arten lenken, die es bislang nur selten ins Rampenlicht der Aufmerksamkeit geschafft haben und dennoch aufgrund ihres besonderen Aussehens, Verhaltens und ihrer Lebensweise überaus interessant für Kinder sein könnten. In seinem „Buch über wunderbare Wildtiere mit WOW-Effekt“ (S. 8) hat Brown von den insgesamt ca. 5500 bekannten Säugetierarten der Welt 24 Vertreter aus verschiedenen Ordnungen ausgewählt, die auf jeweils einer Doppelseite steckbriefartig vorgestellt werden. Zu jedem dieser Tiere werden charakteristische Eigenschaften dargelegt, wobei es dem Autor dabei nicht primär um eine biologisch-faktisch ausdifferenzierte Beschreibung geht, sondern das Hauptaugenmerk auf die Besonderheiten des jeweils ausgewählten Tieres gelegt wird, die es für den kindlichen Rezipienten besonders attraktiv machen könnte. Dies können besondere, für Kinder vermutlich auch witzige Verhaltensmuster der Tiere, tierische Höchstleistungen, das äußere, besonders ästhetische Erscheinungsbild und weitere markante Eigenschaften sein, die im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals die Einzigartigkeit und Faszination des Tieres unterstreichen. Für jedes Tier wird im Titel ein griffiger Untertitel zur (deutschen) Artbezeichnung gegeben, die dessen Besonderheit pointiert formuliert (z. B. „Zwerg-Langzungenflughund: Netter nächtlicher Nektarnascher“ (S. 20); „Kuba-Schlitzrüssler: Zottiger karibischer Insektenfresser mit giftigem Biss“ (S. 12). Ergänzend zur Fließtextbeschreibung wird für

jedes Tier ein kurzer Infokasten geboten, der zu den Kategorien Grösse, Speiseplan, Lebensraum und Status Eckdaten bündelt und mit einer hervorstechenden Besonderheit des Tieres die Gesamtbeschreibung abrundet. Unter dem Begriff ‚Status‘ werden Angaben zum aktuellen Bedrohungsstatus des Tieres auf dem Hintergrund der Einstufung in der Roten Liste gefährdeter Tier- und Pflanzenarten (ICUN, 2022) gegeben. Darüber hinaus wird auch im Fließtext auf Hintergründe für die Gefährdung der jeweiligen Art hingewiesen oder über erfolgreiche Artenschutzmaßnahmen berichtet. Wenngleich die inhaltlichen Ausführungen im Umfang gesehen knapp gehalten sind, gelingt es Martin Brown anhand der Gesamtauswahl an Tieren, ein breites Spektrum an Gefährdungsfaktoren für Wildtiere zusammenzuführen, wie z. B. Überbevölkerung, Flächenverbrauch, Regenwaldabholzung bzw. allgemeiner gefasst Lebensraumzerstörung, Wilderei / illegale Wildtierjagd, Beifangschäden des industriellen Fischfangs, Krieg, Tourismus und die Zerstörung ökologischer Gleichgewichte durch eingeschleppte Tierarten. Ein doppelseitiges Glossar zu biologischen Fachbegriffen, die im Buch zur Sprache kommen, runden das Werk ab (siehe exemplarische Abb.: Brown, 2017, S. 10-11).



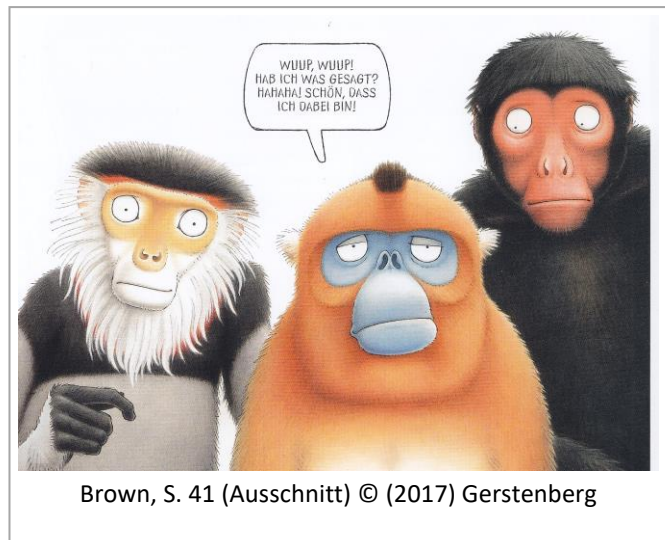
## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Textanteil (inkl. Infokasten) umfasst im Schnitt etwa die Hälfte einer Doppelseite, wobei der Textumfang bei einer Schriftgröße von ca. Grad 14 dennoch überschaubar bleibt und sich so für die primäre Zielgruppe (laut Verlagsangaben für den kindlichen Rezipienten ab 8 Jahren) in einem bewältigbaren Rahmen bewegt. Die Lektüre (bzw. das Vorlesen oder Erzählen des Inhaltes) wird durch mehrere Besonderheiten zu einer eher kurzweiligen, unterhaltsamen und zugleich wissensvertiefenden Angelegenheit: Zum Ersten ist der Sprachstil nicht neutral sachlich gehalten, sondern geht im dynamischen, narrativen Duktus auf besonders spannende Begebenheiten und Eigenschaften des jeweiligen Tieres ein. Dabei unterstreicht Brown die Besonderheiten mit herausstechenden Begriffen, z. B. spricht er von der „Wundernase“ (S. 24) des Russischen Desmans und betitelt den Zwerg-Langzungenflughund scherzhaft als „Bestäuber und Bananenheld“ (S. 20). Zum Zweiten wird der Leser durch häufige direkte Ansprache in Form von Fragen oder Aufforderungen immer wieder dialogisch einbezogen: Gaur „haben kaum Feinde, denn wer wollte es mit einem ausgewachsenen Gaur auf-

nehmen - du etwa?" (S. 35); „Wenn man dich einfangen und tagelang von vorn bis hinten untersuchen und anstarren würde, wärst du wahrscheinlich auch ziemlich gereizt!" (S. 12); „Psst, leise! Du bist im Dschungel. [...] Hast du deine Kamera dabei?" (S. 31). In den Beschreibungen und Vergleichen achtet der Autor sichtlich darauf, einen Lebensweltbezug zum kindlichen Rezipienten herzustellen. Zum Dritten fällt der durchgängig humoristisch angereicherte Text auf („... das Gesicht der Goldstumpfnasen ist nicht etwa blau gefroren! Sie gehören einfach zu den farbenfrohen Affen dieser Welt", S. 41), der Einbezug von Begriffen aus dem Kinder- / Jugendjargon („Actionheld", S. 26; „Quasi eine Gaurgang", S. 34; „Stinker", S. 17) und der - quasi als Merkhilfe fungierende - Einbezug von Alliterationen („Giftiger Geifer", S. 13; „Netter nächtlicher Nektarnascher", S. 20; „Flauschiger Felsbewohner", S. 26), welche die Lektüre in ein sprachlich-artikulatorisches Vergnügen verwandeln (siehe Abb.: Brown, 2017, S. 41; Drei Affen).

Weitere Textgestaltungsmittel, die zur Auflockerung einer allzu sachlichen Informationsdarbietung dienen, sind kurze Sprechblasenkommentare der Tiere selbst und das Hervorheben zentraler Aussagen mittels größerem Schriftgrad und Fettdruck (z. B. „Armer Silbergibbon, von dem kaum jemand gehört hat und von dem man kaum noch etwas hört"; S. 19). Die Anzahl von einbezogenen Fachbegriffen ist überschaubar, zudem kann der Leser im angefügten Glossar 38 Fachtermini nachlesen (z. B. Finne, Insektenfresser, Status, Wilderer; S. 52 f.).



### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 8: Jeder kennt den niedlichen grauen, flauschigen Koala. Würde er aussterben, oh, wie würden wir um ihn weinen! Aber wie steht's mit dem Ili-Pfeifhasen? Äh - mit wem ...? Auch er ist grau und flauschig. Würden wir um ihn weinen, wenn er für immer verschwinden würde? Wohl kaum, denn wie kann man jemanden vermissen, den man gar nicht kennt?
- S. 19: Der Silbergibbon [...] lebt in den Baumkronen entlegener Regenwälder im Westen von Java, das zu Indonesien gehört. Allerdings gibt es kaum noch entlegene Regenwälder auf Java, denn die Insel ist einer der am dichtesten besiedelten Orte der Welt. Hier leben 145 Millionen Javaner - und nur noch 2000 Silbergibbons. [...] Armer Silbergibbon, von dem kaum jemand gehört hat und von dem man kaum noch etwas hört. *Im Infokasten:* STATUS: sehr gefährdet. Sein Lebensraum schrumpft und er wird illegal als Haustier verkauft.
- S. 24 [Russischer Desman bzw. Bisamrüssler] *Im Infokasten:* STATUS: Gefährdet. Sie stehen zwar unter Schutz, verfangen sich aber oft in illegalen Fischernetzen. [...] Die Hersteller feiner Parfüms benutzen sein moschusähnliches Duftsekret für ihre teuren Wässerchen. Deshalb ist der unglückliche Maulwurf heute so selten...
- S. 28: [Onager] Von einer fünften Unterart [des Asiatischen Wildesels], dem Syrischen Halbesel, lebten 1927 nur noch zwei Tiere. Eines starb in einem Zoo, das andere wurde in freier Wildbahn erschossen. Peng - ausgestorben. Ohne Schutzmaßnahmen gäbe es vielleicht auch keine Onager mehr. Es leben nur noch 400 Tiere in einem Schutzgebiet und in einem anderen 100. So schnell sie auch sein mögen, sie werden immer noch geschossen - sogar in den Schutzgebieten!  
*Im Infokasten:* STATUS: stark gefährdet

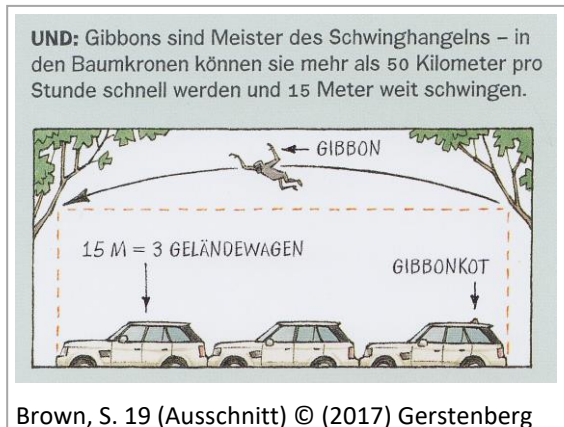
### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die Tiere werden überwiegend im Großformat auf jeweils einer Hälfte der Doppelseite dargestellt, ausgenommen der Glattwal und der Gaur (je doppelseitig). In der Darstellung dominieren leicht kolorierte Tuschezeichnungen, wobei die Farbgebungen an das natürliche Vorbild - wenngleich etwas stilisierend - angelehnt sind und insgesamt einen recht realistischen Eindruck bieten. Davon ausgenommen sind die Augendarstellungen, welche durchgängig als weiße Kreise mit kleiner schwarzer Pupille gezeichnet sind. Dies ermöglicht eine Intensivierung der cartoonistischen Ausdrucksmöglichkeiten durch das Blickverhalten der Tiere. Zudem dienen sie der Blickführung im Bild, da sie beispielsweise auf die Bewegungsrichtung des Tieres oder eine andere Textaussage auf der Bildebene hinweisen. Die Kombination aus Körperpose und Ausdrucksverhalten des (z.T. moderat anthropomorphisierten) Gesichts lassen die bereits im Text dargelegte Verhaltensspezifika des Tieres unmittelbar und treffgenau erkennen. Ergänzende Bildelemente sind auf jeder Seite eine mit Pfeil markierte Landkarte zum Hauptvorkommen des Tieres und eingestreute Vignetten, die in humoristischer Weise die Textaussagen unterfüttern. So sieht man z. B. die Sandkatze in der Vignette mit einem T-Shirt bekleidet, versehen mit dem Symbol-Text-Aufdruck: „I ♥ SAND“ (S. 36). Die Schwingweiten der Gibbons werden mittels Vergleich mit drei Autolängen veranschaulicht (siehe Abb.: Brown, 2017, S. 19). Trotz der eingestreuten Bildvignetten ist der Gesamtaufbau übersichtlich gestaltet, da die Tiere ohne verwirrende Hintergrunddetails, mit lediglich angedeutetem, natürlichem Habitat abgebildet sind. Durch weitere stilistische Mittel wie Bewegungsindikatoren, Bildzitate, Sprechblasen und einheitlichem Farbdesign für jedes Tier in Überschrift und Infotafel wird eine leichte Erschließbarkeit der Bildinformationen geboten.



### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Das Buch hat ein Inhaltsverzeichnis, wobei für jedes Tierkapitel das jeweilige Tier in Porträtsicht in einem eingerahmten Icon abgebildet ist. So kann man bei wiederholtem Betrachten des Buches zielgenau das gewünschte Tier auffinden (siehe Abb.: Brown, 2017, S. 6).

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC Mix C104723

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 8 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren



Begründung (nur falls abweichend): Die Verlagsempfehlung lautet ab acht Jahren. Doch wenn man aus den textbezogenen Details für eine jüngere Zielgruppe die jeweils interessanten Aspekte auswählt, können bereits fünf- bis sechsjährige Kinder von den großformatigen und ausdrucksstarken Tierbildern profitieren. Zudem sind die Textinformationen durch treffende, der kindlichen Lebenswelt entnommene Vergleiche leicht verständlich aufbereitet und die enthaltene Komik ist auch für jüngere Kinder unterhaltsam und witzig.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Intention, den Blick auf die vielen weiteren, bedrohten Tierarten zu richten und das Bewusstsein für die Einzigartigkeit eines jedes Tieres, gerade auch der weniger bekannten zu wecken, ist die leitende Perspektive des Sachbilderbuches. Durch die fein abgestimmte Kombination aus einschlägigem Faktenwissen zu den Tieren, der bewusst emotional getönt und mit leichter Ironie und Komik versehenen Akzentuierung jedes Tieres einerseits und eines narrativ-anekdoteschen Moments andererseits, wird eine wichtige Grundlage geschaffen, eine echte Verbundenheit des Rezipienten mit den ausgewählten Tieren herzustellen. Weit mehr als bei einer rein sachlichen Beschreibung kann aus dieser ‚ans Herz rührenden‘ Beschreibung der Impuls zum Schutz dieser und anderer Tierarten gegeben werden. Die durchgängige Darlegung des Bedrohungsstatus der Tiere und der differenzierten Benennung der Gründe für ihre Bedrohung machen das Sachbilderbuch zu einer wichtigen Informationsquelle und Hinführung in das Themenfeld Artensterben, Artenschutz und bedrohte Biodiversität. Von den 24 vorgestellten Säugetieren sind 14 nach der Einstufung der *Roten Liste* (IUCN: „Internationale Union zur Bewahrung der Natur und natürlicher Ressourcen“; Brown, 2017, S. 53) als ‚potenziell gefährdet‘ bis ‚vom Aussterben bedroht‘, sechs der Tiere gelten als ‚nicht bedroht‘. Bei den verbleibenden vier Tieren kann aufgrund der Forschungslage keine zuverlässige Aussage zum Bedrohungsstatus gemacht werden. Mit Blick auf die etwas ältere Zielgruppe (ab 8 Jahre) hätte man als Ausblick durchaus noch den Blick auf weitere bedrohte Tierklassen jenseits der Säugetiere eröffnen können und auch innerhalb der Säugetiere eine Übersicht der im Buch einbezogenen Ordnungen anbieten können. Auch die genauere Einbettung der ausgewählten Tiere in ihren Lebensraum, jenseits der bloßen Benennung ihres Lebensraums (z. B. Sandwüste; Regenwald), könnte zur Schärfung des ökologischen Verständnisses beitragen.

Die ökonomische und soziale Dimensionen im Kontext des BNE-Dreiecks hätten für die Zielgruppe stärker einbezogen werden können, z. B. im Zusammenhang mit den eingebrachten Hintergründen zum Bedrohungsstatus vieler Tiere. Trotz dieser Einschränkungen ist das Buch durchgängig empfehlenswert und kann aufgrund seiner dargelegten inhaltlichen und bildgestalterischen Aufbereitung bereits bei 5- bis 6-jährigen Kinder im Kindergarten, die z.T. über ein hohes Spezialwissen zu Tieren verfügen, als wichtige Ausdifferenzierung und Blickerweiterung eingesetzt und mit Gewinn betrachtet

werden. Denn die ausdrucksstarken, auf den Dialog mit dem Betrachter hin ausgestalteten Tierabbildungen mit witzigen Akzenten, die der Cartoonist Martin Brown gut dosiert einbringt und so das an sich deprimierende Thema des rasanten Artenschwundes in ein tendenziell positiv-optimistisches Licht rückt, können sehr wohl von dieser jüngeren Zielgruppe verstanden werden.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Byn, H. (2017). Seltene Tiere mit beeindruckenden Namen [Buchrezension zu *Tiere, die kein Schwein kennt* (2017) von Martin Brown]. *1001 Buch*, 4, 66.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Buchempfehlung von der Stiftung Lesen (Mainz)

Leselotse (Gewinner Juli 2020, Börsenblatt)

Leipziger Lesekompass (Gewinner 2018, Leipziger Buchmesse)

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz  empfehlenswert
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
1	0	0	2	0	0	2	1	0	0	0	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=8$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.9$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 5-mal / Nein: 3-mal.

### Cotton, Katie & Walton, Stephen (2016). Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah.

Bibliographie:

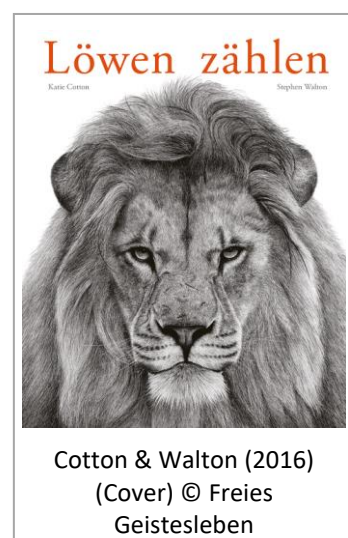
Cotton, Katie & Walton, Stephen (2016). *Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah*. (Deutsch von Brigitte Elbe). Stuttgart: Freies Geistesleben.

Erstausgabe: 2015 [London: Frances Lincoln Children's Books. Titel: *Counting Lions*]

Datensatz: 28

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 28



Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

Ergänzung (fakult.): Mit einem ergänzenden Sachteil (S. 22-27).



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenvernichtung / Artenschutz, Bevölkerungszunahme, Flächenverbrauch, Tierhandel, Wilderei / illegale Wildtierjagd

Themencodes: 5, 6, 27, 0, E 02

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Die Bedeutung des appellativen Bilderbuchtitels *Löwen zählen* wird bereits im Vorwort der englischen Tierschützerin Virginia McKenna (S. 1) entschlüsselt: Immer mehr Tierarten sind in ihrem Bestand bedroht, viele davon mit zunehmender Tendenz sogar stark gefährdet oder vom Aussterben bedroht, gemäß der im Buch zitierten *Roten Liste gefährdeter Arten* (IUCN; Cotton & Walton, 2016, S. 27). Zehn verschiedene Tierarten, vorwiegend afrikanische Großsäugetiere, aber auch zwei Vogelarten und eine Meeresschildkröte haben die Autorin Katie Cotton und der Illustrator Stephen Walton ausgewählt. Die Tiere stehen als Repräsentanten für dieses sich seit Dekaden vor den Augen der Weltöffentlichkeit vollziehenden „Zahlendramas“ (McKenna, S. 1), also des zunehmend rasanten Schwundes an Exemplaren verschiedener Wildtierarten bis an die Grenze ihres existenziellen Überlebens als Art. Wilderei und Trophäenjagd, rasante Bevölkerungszunahme und damit einhergehender Flächenverbrauch, Schwund von Wäldern durch Holzeinschlag und in zunehmender Dynamik auch die Auswirkungen des Klimawandels auf die Nahrungskette werden als Ursachen in die Analyse der jeweiligen Gefährdungssituationen einbezogen. Was auf den ersten Blick für Kinder einfach Spaß machen kann, nämlich die jeweilige Anzahl der abgebildeten Tiere auf den zehn Doppelseiten zu zählen, erhält seinen tieferen Sinn im Verbund mit den Sachinformationen des Anhangsteiles, worin zu den vorgestellten Tieren neben steckbriefartigen Charakterisierungen zu Lebensraum und Besonderheiten auch die genaueren Bedrohungsfaktoren erläutert und der Gefährdungsstatus laut *Roter Liste* benannt wird. Während Gorilla, Tiger, Äthiopische Wölfe und die Unechte Karettschildkröte „stark gefährdet“ sowie Löwen und Elefanten immerhin noch „gefährdet“ sind (siehe Angaben zum Gefährdungsstatus laut Roter Liste im Anhang von *Löwen zählen*, S. 22-25), wurden auch nicht gefährdete Wildtierarten aufgenommen: Giraffen, Kaiserpinguine, Gelbbrustaras und Zebras.

Doch damit soll keine Entwarnung signalisiert werden, da in den genaueren Beschreibungen deutlich wird: Auch innerhalb dieser Gattungen finden sich bereits bedrohte oder gar ausgestorbene Arten (bzw. Unterarten), was das potenziell drohende Schicksal der aktuell noch nicht gefährdeten Arten bewusstmachen soll. Die Grevy-Zebras in Kenia und Äthiopien sind im Unterschied zu den noch häufigeren Burchell-Zebras bereits „als stark gefährdet eingestuft“ (S. 25) und im Unterschied zu den vorgestellten Gelbbrustaras ist bereits eine andere Art innerhalb der Ara-Gattung ausgestorben, drei Ara-Arten sind vom Aussterben bedroht und drei weitere als gefährdet eingestuft (S. 24). Doch bevor der Rezipient des Buches diese Details des Gefährdungsstatus erfährt, werden ihm die zehn „Tiere der Wildnis ganz nah“ (Untertitel des Buches) vorgestellt: In großformatigen Nahaufnahmen und umrahmt von poetisch anmutenden kurzen Texten zu markanten Eigenschaften der Tiere - mehr eidetische Wesensschau als faktisch-biologische Beschreibung - kann der Betrachter in die verschiedenen Ansich-

ten der Tiere eintauchen und unabgelenkt durch ein störendes Umfeld sich ganz auf den detailreich gezeichneten Anblick der Tiere konzentrieren (siehe Abb.: Cotton & Walton, 2016, S. 14-15: „Sieben Pinguine“). So wie für die Wildtierschützerin Virginia McKenna ist es auch für Cotton und Walton ein zentrales Anliegen, ein echtes Staunen angesichts der Schönheit und Einzigartigkeit eines jeden Tieres zu wecken und hierdurch einen Impuls für den Schutz der bedrohten Tiere und den Erhalt ihrer notwendigen Lebensräume zu geben.



## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Im vorderen Bild-Text-Teil des Buches (S. 2-22) finden sich pro Wildtierart kürzere Texte mit Wesensbeschreibungen der Tiere, die eine wiederkehrende Struktur aufweisen. Sie beginnen mit der Anzahl und Nennung der Tierart (z. B. „Drei Giraffen“; S. 7) und führen diese Überschrift in eine Beschreibung der Tiere weiter. In etwa zwei bis drei Sätzen, die einen strophenartigen Aufbau haben, wird die Tierart charakterisiert. Als abschließende Bezeichnung wird ein typisches Beschreibungsmerkmal mit der Anzahl der abgebildeten Tiere genannt (im Beispiel: „Drei Wanderer“; S. 7). Danach wird der Textanfang wiederholt (im Beispiel: „Drei Giraffen“; S. 7), wodurch sich das Ganze kreislaufartig schließt. Im hinteren Informationsteil (S. 22-27) werden die zehn Wildtiere in beschreibendem Sachtönen vorgestellt und ihr Gefährdungsstatus benannt. Das Textniveau ist hier an den erwachsenen Leser gerichtet, da auch etliche Fachbegriffe (z. B. „Funktionen im Ökosystem“, S. 24) und geographisches Hintergrundwissen (z. B. „in den Steppen und Savannen Ostafrikas ... wie in den Waldgebieten Südafrikas“, S. 25; „Grevy-Zebren in Kenia und Ätiopien“, S. 25) als bekannt vorausgesetzt werden.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 1: [Vorwort Virginia McKenna]: Wenn es auf unserer Erde tatsächlich nur fünf Elefanten oder vier Tiger gäbe, würde die Welt begreifen, dass es diese Tiere sehr bald gar nicht mehr geben wird. An diesem bedrohlichen Punkt sind wir noch nicht angekommen - nicht ganz. Doch weiß heute wohl jeder, dass immer mehr Wildtierarten Teil dieses Zahlendramas sind. [...]
- S. 8: Vier Tiger ruhen im sonnengefleckten Schatten. Die Mutter hebt den prachtvollen Kopf, eine Kriegerin mit mächtigen Muskeln ... . Nun ist sie Mutter und wacht mit all ihrer Kraft über Junge, die sich maunzend an sie drängen. Zu wenige sind es - ob sie das weiß? Kann es so eine Zukunft geben für diese vier Kämpfer?
- S. 22: Drei Giraffen. Schutzstatus: nicht gefährdet. Giraffen sind eigentlich nicht vom Aussterben bedroht, doch Unterarten wie die Uganda-Giraffe, auch als Rothschild- oder Baringo-Giraffe bekannt, sind stark gefährdet. Ihr Fleisch und Fell sind bei Menschen stark begehrt, weshalb sie gejagt werden. Außerdem verkleinert sich ihr Lebensraum durch das Vordringen der wachsenden menschlichen Bevölkerung und durch Rodungen für Feldanbau und Viehhaltung. [...]
- S. 24: Meeresschildkröten ziehen seit 65 Millionen Jahren durch die Ozeane und sind Zeugen des Dinosaurierzeitalters. Sie erfüllen wichtige Funktionen im Ökosystem der Weltmeere. Jahr für Jahr

gelangen Abertausende Meeresschildkröten als Beifang in Fischernetze oder werden von Anglern an Land gezogen. [...] Die Unechte Karettschildkröte ist außerdem durch den Verlust von Lebensräumen bedroht, wobei speziell die Nistkolonien durch die Erschließung der Strände für den Tourismus und wirtschaftliche Nutzung betroffen sind.

- S. 26: Die Born Free Foundation hat sich aus kleinen Anfängen zu einem weltweiten Verband für Wildtiere entwickelt, der in Aktion tritt, wenn es gilt, Tiere zu retten, aus qualvollen Umständen zu befreien und bedrohte Wildtierarten zu schützen. [...] Dabei arbeitet die Organisation mit den Gemeinden vor Ort zusammen, um verträgliche Lösungen für das Zusammenleben von Tieren und Menschen zu finden.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die filigranen Schwarz-Weiß-Zeichnungen des Künstlers Stephen Walton stellen die ausgewählten Tiere in authentisch wirkenden ‚Wildlife‘-Situationen dar, wobei der feine Strich und die abgestuften Grautöne einen solch hohen Realitätsgehalt der Darstellung erzeugen, dass man bei der Mehrzahl der Bilder erst bei ganz genauer Betrachtung erkennt, dass es sich wirklich um Zeichnungen und nicht um Fotografien handelt. Dies hängt auch mit der Entstehung der Bilder zusammen, da Walton seine Zeichnungen zumeist anhand eigener Originalfotografien von Wildtieren anfertigt, die ihm als direkte Vorlage dienen (S. 26). Die Zeichnungen sind mit Kohle angefertigt (ebd.). Der weitgehende Verzicht auf den umgebenden Lebensraum der Tiere, abgesehen vom Savannen- bzw. Steppengras als Standfläche für Elefanten oder Äthiopische Wölfe und dem angedeutetem ewigen Eis der Antarktis mit den darin ausharrenden Kaiserpinguinen, verortet die Tiere in einen „Weißraum“ (Rabus, 2016b, S. 69) und bringt sie so „optimal zur Geltung“ (ebd., S. 69). Ohne störendes Beiwerk kann der Blick auf den Details der Körper verweilen und in aller Ruhe den Linien und Mustern von Fell, Haut, Panzer und Federkleid folgen, wodurch sich die Individualität der Tiere durch den Vergleich mit den weiteren Artgenossen auf der Doppelseite erkennen lässt. Auch die ästhetische Wirkung der Gesamtkomposition der Doppelseiten kommt dadurch eindrücklich zur Geltung, so z. B. wenn die „Acht Schildkröten“ (S. 16-17) gleichsam durch das (transparente) Meer dahinzuschweben scheinen oder die Zebras wie synchronisiert in Reih und Glied an der Wasserstelle trinkend nebeneinander stehen. Die Vergleichsmöglichkeiten nehmen entsprechend der wachsenden Anzahl der Tiere zu, bis sie in der Abbildung der „Zehn Zebras“ (S. 20-21) ihr Maximum erreicht haben (siehe Abb.: Cotton & Walton, 2016, S. 20-21: „Zehn Zebras“).

Bei einigen Tierarten sind neben den adulten Tieren auch mehrere Jungtiere zu sehen, wodurch die Kinder auch schon

beim Nachwuchs auf Unterschiede und Besonderheiten achtgeben können. Da der Bildaufbau einfach und die Anzahl der Bildelemente relativ überschaubar ist, kann das Buch entgegen der Verlags-



Cotton & Walton, S. 20-21 © (2016) Freies Geistesleben

empfehlung (ab 5 Jahren) bereits von jüngeren Kindern, ab etwa drei Jahren, betrachtet werden, zumal hier die Freude am Abzählen der Tiere das Bucherleben ergänzen kann. Eine herausragende Stärke der Bilder, oder besser noch der Porträts der verschiedenen Tiere, ist ihre „ruhige Eleganz“ (Rabus, 2016b, S. 69), mit der die „so würdevollen und ernsten Geschöpfe“ (ebd., S. 69) dem Betrachter ins Antlitz blicken, sind sie doch oftmals in einer dialogischen Frontal- oder seitlichen Ansicht vis-à-vis zum Rezipienten abgebildet. Die gewählten Bildausschnitte variieren dabei zwischen der Halbtotalen, Halbnahen, Nah- und Groß-Ansicht (Krichel, 2020, S. 84). Dies zieht den Betrachter in ihren Bann und unterstützt das Anliegen der Autor:innen, die eine echte und emotional positive Beziehung zwischen den Menschen und Wildtieren als Grundlage für das schützende Engagement anregen möchten: „Und ich hoffe, dass dieses Buch uns freudig stimmt, sodass wir die Tiere und Bestände nicht schweren Herzens zählen, sondern mit tatkräftigem Optimismus“ (Vorwort von McKenna, 2016, S. 1).

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Ein großformatiges Buch mit 34 x 28 cm Kantenlänge pro Seite. Als Beilage ist ein Poster der Löwenabbildung (S. 3) in gleicher Formatgröße beigelegt.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX C008047

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 3 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Da besonders für jüngere Kinder das Abzählen der Tiere aus entwicklungspsychologischer Sicht reizvoll sein dürfte, kann das Buch auch schon ab 3 Jahren angeboten werden. Die komplexeren Zusammenhänge zum Gefährdungsstatus können den Kindern dann in späteren Buchbetrachtungen mit etwas höherem Alter (gemäß Verlagsangaben) vermittelt werden.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

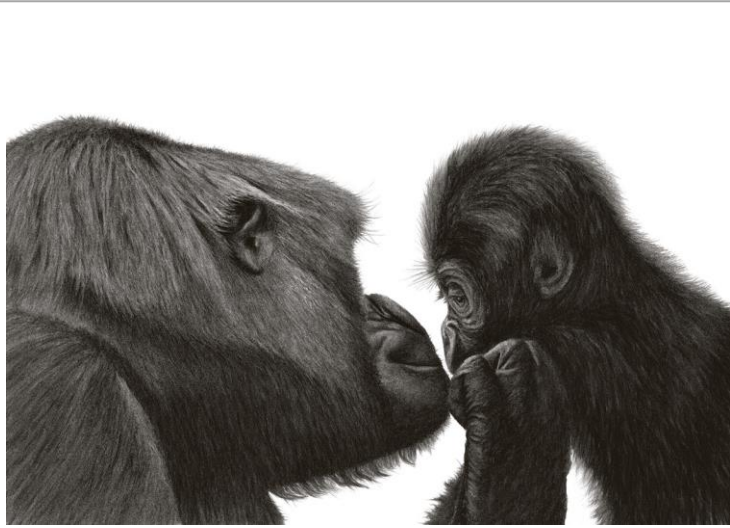
Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	2	0	1	1	0	0	2	1	1	2	2	1	0	1	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Das ästhetisch besonders hervorstechende Werk vermag es, den Betrachter mit den gleichermaßen natürlich-lebendigen wie Respekt abverlangenden Tierporträts in den Bann zu ziehen (siehe Abb.: Cotton & Walton, 2016, S. 4-5: „Zwei Gorillas“).



Cotton & Walton, S. 4-5 © (2016) Freies Geistesleben

Dabei weist es einen durchgängig intensiven, dennoch dezenten Bezug zum Thema Artensterben bzw. zur anthropogenen Artenvernichtung auf, verbunden mit dem Appell, sich für den Schutz dieser Tiere zu engagieren. Dieses Engagement kann durch das vorbildliche Wirken der Tierschützerin McKenna ebenso in Gang gebracht werden, wie durch die fesselnden und aufrüttelnden Bild-Text-Informationen, die den Rezipienten die Einzigartigkeit und unwiederbringliche Schönheit der verschiedenen Tierindividuen bzw.

Tierarten nahe bringen, nicht zuletzt schon allein mittels der intensiven, beziehungsstiftenden Nähe in den dialogisch aufgebauten Tieransichten und Perspektiven auf „Augenhöhe“ (Krichel, 2020, S. 84). Bereits die jüngsten Kinder der Kindergartengruppe können die schlicht aufgebauten Abbildungen in sich aufnehmen und finden über das bloße Abzählen der Tiere einen ersten, niederschweligen Zugang, der in den Folgejahren durch wiederholte Betrachtung des Buches und mittels weiterführendem Dialog mit der pädagogischen Fachkraft hinsichtlich der anthropogenen Bedrohungsfaktoren für den Erhalt der Arten erweitert werden kann. Das macht das Werk zu einem mehrjährigen, mitwachsendem Begleiter, der viele Anregungen für die Entwicklung umweltschützerischer Einstellungen von klein auf liefern kann. In der folgenden Tabelle findet sich eine Zusammenstellung aller Bedrohungsfaktoren, die im Buch aufgenommen sind.

Nr.	Bedrohungsfaktoren für Wildtiere	Häufigkeit	Seiten
1	<b>Wilderei (illegale Wildtierjagd) und Tierhandel</b> (Haustiermarkt, Trophäenjagd, Produkte des Volksaberglaubens und traditionelle Medizin)	6	1, 22, 23, 25
2	Wachsende Weltbevölkerung bzw. regionaler <b>Bevölkerungszuwachs</b>	5	1, 22
3	<b>Flächenverbrauch</b> für Nahrungsanbau (Rinder, Schafe, Ziegen; Ackerbau) und für Siedlungen inkl. Straßenbau	4	1, 22, 23, 25
4	<b>Bürgerkriege</b> , Unruhen	1	22
5	<b>Holzeinschlag</b> , Zerstörung der Wälder	2	23, 24
6	<b>Krankheiten</b> durch eingeschleppte Tiere (z. B. Tollwut, Einkreuzungen)	1	23
7	<b>Industrieller Fischfang</b> , Beifangschädigung	2	24
8	<b>Klimawandel</b> (Abschmelzen polarer Eismassen, hier: Antarktischer Eisrückgang)	1	24
9	<b>Tourismus</b> und wirtschaftliche Nutzung von Stränden	1	24

Neben der faktenorientierten Unterfütterung der Artenbedrohung stellt auch der prägnante und hochverdichtete, poetisch anrührende Text zu den zehn Tierarten einen weiteren Pfeiler dar, der die Besonderheit dieses Werkes ausmacht. Mit so wenig Worten so viel Wesentliches über die Tierarten auszudrücken ist eine Kunst für sich. Wenn die Kinder dazu die würdevolle Ernsthaftigkeit und die physiognomische Individualität der vorgestellten Tiere betrachten, kann daraus ein hohes Maß an

Verbundenheit und ein tieferes Gefühl von Mitverantwortung resultieren, die einem späteren gleichgültigen Wegsehen bei Fragen zum Artenschutz diametral entgegenstehen werden. Die Thematisierung von BNE-Aspekten wird in allen drei Bewertungskategorien von *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* in zentraler Weise realisiert. Darüber hinaus werden den Kindern bzw. der KiTa zwölf, z.T. auch regional verfügbare Kooperationsmöglichkeiten für Umwelt- und Naturschutzorganisationen empfohlen (z. B. NAJU, BUND, Greenpeace u.a.; S. 27). Zudem werden die Belege für die Gefährdungsangaben gemäß IUCN-Einstufung (Stand: 13. April 2015) bereitgestellt und die präzisen Artennamen in deutscher und lateinischer Bezeichnung benannt, was die interessenbezogene Vertiefung durch die Fachkraft erheblich erleichtern kann und die inhaltliche Befassung auf ein fachlich fundiertes Fundament stellt. Auch wenn man sich an manchen Stellen im Anhang noch etwas mehr Hinweise auf Zielkonflikte oder Hintergründe für die artenbedrohenden Eingriffe des Menschen gewünscht hätte (z. B. für Wilderei) oder einen Wink auf rechtliche Rahmenvorgaben wie das „Washingtoner Artenschutzübereinkommen“ (Pufé, 2014, S. 60) von 1973 begrüßt hätte, so kann dem Werk dennoch aufgrund seiner vielen Stärken eine besondere Einsatzempfehlung ausgesprochen werden. Die Verlagsangabe auf der Buchrückseite bündelt diese Vorzüge wie folgt: „In diesem Buch ist jedes Bild [...] ein Erlebnis, das uns zu Tieren der Wildnis wirklich in Beziehung bringt, sie kennenlernen, lieb gewinnen und achten lässt.“ Der als „Wildlife Artist des Jahres 2013“ (Cotton & Walton: *Löwen zählen* – Illustrierteninformation zu Stephen Walton; 17.12.2015) ausgezeichnete Illustrator Stephen Walton hat in diesem Bilderbuch den bedrohten Tierarten ein künstlerisch aufrüttelndes Denkmal gesetzt.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Rabus, S. (2016b). Ruhige Eleganz [Buchrezension zu *Löwen zählen*. Tiere der Wildnis ganz nah von Katie Cotton & Stephen Walton]. *1001 Buch*, 2, 69.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz  <b>besonders empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
2	1	0	2	1	0	2	1	2	1	0	1	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=6$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.8$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 3-mal / Nein: 3-mal.

---

## Cox, Martyn (2010). Löwenzahn und Schmetterling. Ein Naturgartenbuch für Kinder.

### Bibliographie:

Cox, Martyn (2010). *Löwenzahn und Schmetterling. Ein Naturgartenbuch für Kinder*. Aus dem Englischen von Eva Sixt. München: Dorling Kindersley.  
[Deutscher Titel nicht mehr lieferbar]

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2009 [London: Dorling Kindersley.  
Titel: Wildlife Garden]

Datensatz: 39

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 80

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Biodiversität, Nahrungskette, Ökologie, Vogelschutz

Themencodes: 5, 8, 52, 58, 93

Weitere BNE-Themen: Ja

### **Inhalt**

Auf 80 gut gefüllten Seiten präsentiert das *Naturgartenbuch für Kinder* ein breites Spektrum an konkreten Ideen, um einen Garten mit der Zeit in einen naturnahen Garten zu verwandeln, der für viele heimische Tierarten ein Refugium sein kann. Dabei spielt der Gedanke des Artenschutzes immer wieder eine exponierte Rolle, da Martyn Cox bei verschiedenen Tierarten und -klassen auf ihre Bedrohungslage eingeht. Das Sachbuch gliedert sich in zwei Teile: „Teil 1: Das gehört in den Naturgarten [...] Teil 2: So lockst du Tiere an“ (S. 3). Während im ersten Teil (S. 10-29) die grundlegende Gestaltung eines Gartens, oft im Sinne der Umgestaltung eines bestehenden, noch weniger naturnahen Gartens, aufgezeigt und Empfehlungen für wildtierrelevante Pflanzen gegeben werden, finden sich im umfangreicheren zweiten Teil (S. 30-77) zahlreiche Bastel- und Bauanleitungen, um verschiedenen einheimischen Tierarten ein artgerechtes Biotop, einen Nistplatz oder zumindest eine Zufluchtsstätte im Naturgarten einzurichten. Im Unterschied zum Mainstream von vielen anderen Gartensachbüchern kommen dabei auch jenseits von Bienen- und Regenwurmhotel - ohne deren Wichtigkeit in Abrede zu stellen - auch seltener beschriebene Gestaltungsideen zum Zuge. Exemplarisch sei auf den „Steinhaufen für Molche“ (S. 58 f.) und das „Fledermaus-Sumpfloch“ (S. 76 f.) hingewiesen. Dabei macht Cox immer auch mit kurzen Sachtexten auf die Bedürfnisse der jeweiligen Arten, ihre ökologische Einbettung ins Biotop und ggf. auf die Artenbedrohung und deren Hintergründe aufmerksam. Als Mitmachbuch konzipiert, bietet der Autor folgende Aktionsformen an: a) Gestalterische Angebote zur Anlage des Naturgartens, z. B. in Form von Pflanzvorschlägen (Blumen, Hecke, Bäume, Komposthaufen); b) Beobachtungsimpulse für Tiere und Naturveränderungen, z. B. ein Naturtagebuch führen (S. 28 f.); c) Bastel- und Bauanleitungen für diverse Unterschlupfmöglichkeiten der Tiere. Diese werden in bebilderten Schritt-für-Schritt-Anleitungen erläutert und dokumentiert. d) Hinzu kommen unter dem Slogan „Top 10“ (S. 12 f., 32 f., 38 f., 54 f., 74 f.) doppelseitige Bildtafeln mit Pflanzentipps für

verschiedene Biotopgestaltungen. In „Top 10: Das schmeckt Raupen“ (S. 32) erfährt der Leser z. B. zehn verschiedene Pflanzenarten, die als Nahrungsquelle für Raupen und Schmetterlinge besonders geeignet sind. Darüber hinaus werden ökologische Zusammenhänge in zwei kommentierten Schautafeln erläutert („Das Nahrungsnetz“, S. 8 f.; „Kompost und Wiederverwertung“, S. 22 f.). Im Schlusskapitel werden den Rezipienten noch Begriffserläuterungen zu 25 Fachbegriffen (z. B. Amphibien; Mehrjährige Pflanze) und ein ausführliches Stichwortregister (S. 78 f.) zur Verfügung gestellt, was die Suche in dem umfangreicheren Buch effizient gestaltet.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das Sachbilderbuch enthält aufgrund der praktischen Konzeption viele Pflanz-, Bau- und Naturgartenpflegeanleitungen. Dabei wird der Rezipient (hier: Kinder ab sechs Jahren) stets mit „Du“ angesprochen: „Mach mit! Ein Haus für Schmetterlinge. Du brauchst: Saubere Getränkepackung, Schere, Rinde [...]. Zeichne drei schmale Schlitz auf [...]. Schneide sie mit der Schere aus“ (S. 34). Wie das Zitat zeigt, werden dabei auch appellative Ausdrücke verwendet. Die verschiedenen Inhaltsbereiche des Buches sind mit einheitlichen Symbolen und Sprachformeln gekennzeichnet, was der raschen Orientierung auf den Buchseiten dienlich ist. Die Bereiche sind: „Top 10“, „Mach mit!“, „Augen auf!“ und „Pflanz-Tipp“ (vgl. Inhaltsverzeichnis für den Gesamtüberblick, S. 3). Die zugehörigen Symbol-/Begriffselemente werden immer auf der linken oberen Buchseite platziert. Der Spezialbegriff zur Bienenstock-Krankheit - „Colony Collapse Disorder“ (S. 41) - stellt als englischsprachiger Terminus technicus im Buch eine Ausnahme dar. Allerdings werden bei den Pflanzen die genauen deutschen Begriffe verwendet und in Klammern auch die lateinischen Artbezeichnungen angegeben (z. B. „Hornklee (Lotus corniculatus)“, S. 32). Bei den Tiernamen werden keine lateinischen Namen angegeben. Hintergrund könnte sein, dass die lateinischen Namen das gezielte Anfragen von Pflanzen im Handel erleichtern und so die korrekte Realisierung der Pflanz-Tipps sichergestellt werden kann. Das Textniveau ist für Grundschüler gewählt, was sich z. B. an der selbstverständlichen Verwendung von geographischen, naturwissenschaftlichen oder mathematischen Begrifflichkeiten auf dem Verständnisniveau der Primarstufe zeigt (z. B. „Antarktis“, S. 34; „Die braunen, trockeneren Reste, die kohlenstoffhaltig sind, geben dem Kompost Struktur“, S. 23; „Es gibt etwa 160000 Nachtfalterarten auf der Erde, aber nur etwa 17500 Tagfalterarten“, S. 36).

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 4: Es gibt viele Gründe, warum es sich lohnt, einen Naturgarten anzulegen. Viele Tiere sind selten geworden und wir müssen sie schützen, damit sie überleben können. [...].
- S. 9: Ein grüner Gürtel. Vielleicht glaubst du, dass ein kleiner Garten in der Stadt für Tiere keine große Bedeutung hat. Aber viele benachbarte Gärten bilden zusammen einen großen Lebensraum! [...] SOS für die Natur. Wir sollten die Natur schützen, aber sehr oft tun wir Menschen das Gegenteil. Jeder kleine Beitrag zum Schutz der Natur ist deshalb wichtig. Wenn wir alle mithelfen, können wir verhindern, dass Haussperlinge, Wildbienen, Hirschkäfer und viele Tag- und Nachtfalter immer seltener werden.
- S. 18 f.: Pflanze einen Baum. [...] Bäume, die im Frühjahr blühen, sind für Bienen und andere Insekten eine wichtige Nahrungsquelle. Umgekehrt werden die Obstbäume von Insekten bestäubt. Nur dann bilden sich Früchte und Samen.
- S. 41: Bienen in Not. Leider werden Wild- und Honigbienen seltener und einige Arten sind in den letzten Jahren ausgestorben. Die Zerstörung ihrer Lebensräume, Schädlinge, ein Virus und eine Krankheit, die Honigbienen befällt (Colony Collapse Disorder) sind Gründe dafür. Gibt es weniger Bienen,



werden weniger Blüten bestäubt und die Ernte fällt geringer aus. [...] Hilfe für Tiere. In den hohlen Bambusrohren können verschiedene Wildbienen Nistkammern bauen und dort ihre Eier ablegen.

S. 58: Mach mit! Steinhaufen für Molche. Molche sind Amphibien, die man nur selten zu Gesicht bekommt. Du kannst sie in deinen Garten locken, indem du einen Teich anlegst und für sie in der Nähe ein Versteck aus Steinen errichtest. [...] Sie brauchen Schutz!

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus; Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Fotografie; Computerbasierte Illustration

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Wenn man die hinführenden Überlegungen zum Konzept des Naturgartens rezipiert hat, können die folgenden etwa 33 Doppelseiten in beliebiger Abfolge, also unabhängig voneinander, betrachtet werden. Denn das Sachbuch entfaltet keine in sich geschlossene Erzählung, sondern bietet auf jeweils einer Doppelseite kompakt zusammengestellte Bild-Text-Informationspakete an. Die Seiten haben einen hohen Informationsgehalt und können anfänglich, wenn man mit dem Gestaltungskonzept des Buches noch weniger vertraut ist, etwas zu voll wirken. Doch nach einigen Doppelseiten fällt die Orientierung relativ leicht: Links wird mit den schon genannten Symbolen der Schwerpunkt der Doppelseite angegeben (z. B. „Mach mit! Lege einen Teich an“; S. 14). Es folgt ein kurzer Informationstext in größerer Schrift, der die Bedeutung der jeweiligen Idee im ökologischen Kontext des Naturgartens aufzeigt. Dann finden sich die Handlungsschritte, die mittels kleineren fotodokumentarischen Aufnahmen und kurzen, klaren Anweisungen den Nachvollzug der Anregungen erlauben. Die Bildfolgen sind so dicht gewählt, dass die Aufgaben sehr gut verstanden werden können. Zudem wird immer angegeben, was man an Material und Werkzeug braucht. Sicherheitshinweise, z. B. am Wasser oder bei stechenden Tieren, fehlen auch nicht. Häufig findet sich auf der rechten Seite dann die Gesamtszene bzw. das fertig gestellte Gartenarrangement oder Objekt. Dabei kann man die Größenverhältnisse gut einschätzen, da entweder das jeweils ‚angelockte‘ Tier oder die Kinder, die das Objekt gebaut haben, zu sehen sind. Bei der Perspektivenwahl wurde passend zu den Demonstrationzwecken Seitenansichten bzw. die Perspektive der „Augenhöhe“ (Krichel, 2020, S. 85) gewählt, welche „realistische Proportionen“ (ebd., S. 85) vermittelt. Der Überblick zum jeweiligen Arrangement wird mittels „Obersicht“ (ebd., S. 85) und variablen, schrägen Ansichten auf die Objekte, die je nach Größe der Objekte (kleine Insekten, Blüten, eine hohe Sonnenblume) in den passenden Brennweiten aufgenommen wurden, erleichtert (z. B. „Groß-Ansicht“; „Detail-Ansicht“; ebd., S. 84).

Die Abbildungsqualität der Fotografien ist hoch, auch in den meisten Makroaufnahmen. Dabei sind viele der Lebewesen auch in ihrem natürlichen Habitat oder als neue Bewohner im Naturgartenbiotop fotografiert, was dem impliziten, ganzheitlichen Erfassen der ökologischen Einbettung der Arten Vorschub leistet (z. B. Kröte im Kröten-Unterschlupf, S. 57). Ein weiteres Gestaltungsmerkmal ist die Überlagerung einer bewusst nur unscharf angedeuteten Bildfläche (z. B. ins Blätterwerk der Hecke) mit Informationskästen, in denen wiederum mit Bild-Text-Bausteinen die Sachinformationen in komprimierter Weise dargeboten werden. Etwas aus dem Rahmen fallen die computerbasierten, stilisierten Abbildungen zu ökologischen Themen, insbesondere zum Nahrungsnetz, das mit Tier- und Pflanzenabbildungen auf einem Netz die wechselseitigen Abhängigkeiten der Lebewesen aufzeigt (S. 8 f.). Insgesamt befördern die verschiedenen Gestaltungsweisen der Doppelseiten die Einblicke, wie Naturgärten in der Realität aussehen können und welche konkreten Bedingungen die verschiedenen Arten in ihrem Habitat benötigen. Im Verbund mit den häufig in Aktion tätigen Kindern (im Grundschulalter) besitzen diese einen hohen Aufforderungscharakter, sich auch selbst einem Projekt der

Naturgartengestaltung anzuschließen. Obwohl das Sachbuch mit der anvisierten Zielgruppe von Kindern im Grundschulalter verfasst wurde, die mit den Aufgaben und der zunehmend auch eigenständigen Lektüre der Beschreibungen gut zurechtkommen können, bietet sich aufgrund der durchgängigen Parallelität von Bild-Text-Einheiten auch für das jüngere, noch sechsjährige Kind im Kindergarten oder in der altersgemischten Hortgruppe die Möglichkeit der selbständigen Nutzung. Nach dem einmaligen Vorlesen durch die pädagogische Fachkraft könnten die jüngeren (hier: etwa sechsjährigen Kinder) mittels der Bildvignetten als Erinnerungshilfe die Handlungsschritte eigenständig nachzuvollziehen und sich die wesentlichen Informationen beschaffen.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Das Sachbuch zielt auf die etwas ältere Adressatengruppe ab und ist daher auf (ca.) 80 Gramm-Papier gedruckt. Die Papierstärke liegt damit weit unterhalb der sonst für Bilderbücher üblichen Stabilität, so dass sich die Nutzung in Begleitung mit der pädagogischen Fachkraft empfiehlt.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 6 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	2	2	2	2	1	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Den Nachhaltigkeitskern des Naturgartenbuches trifft Andrea Mekke sehr gut, wenn sie zusammenfasst, dass hier „Kinder spielerisch lernen, wie das Ökosystem Garten funktioniert, wie Tiere und Pflanzen aufeinander angewiesen sind und was man tun kann, um allen Gartenbewohnern optimale Lebensbedingungen zu verschaffen" (Mekke, 2010, S. 71). Die zentralen Themen sind: Das Bewusstsein für die Biodiversität im (häuslichen) Garten inklusive deren Unterstützung durch eine ungewöhnlich breit gestreute Palette an Biotop-förderlichen Maßnahmen und die sich durchziehende empathische, auf die Bedürfnisse der Arten fokussierte Solidarisierung auf dem Weg der Umgestaltung des Gartens in ein naturnahes Refugium für bedrohte Tiere. Das Konzept des Buches liegt im konkreten Handeln für die Umwelt, in der relativ leicht nachzuahmenden Realisierung von artenschützenden Bau- und Bastelanleitungen, die zugleich die Kinder mit dem eingestreuten Hintergrundwissen immer weiter in ökosystemische Zusammenhänge hineinzunehmen vermögen. Im Betrachten der spannenden und erfolgsversprechenden Umsetzungen wird im Verbund mit der persönlich-appellativen Anspracheform

des Buches eine Motivation geschaffen, selbst im eigenen Lebensumfeld die passenden Ideen auszuwählen und Hand anzulegen. Die Anregungen und gelungenen Umsetzungen bereiten bereits beim Lesen viel Freude und vermitteln zugleich die Chance, selbst einen Beitrag zum Arten- und Umweltschutz leisten zu können. Hieraus ergibt sich insgesamt ein starkes Plädoyer für die Empfehlung des Buches. Für den Einsatzbereich in der KiTa muss allerdings bedacht werden, dass die Zielgruppe eigentlich erst bei einem Alter von sechs Jahren beginnt. Die dünneren Buchseiten und zahlreichen Textpassagen sprechen im Kontext der KiTa für die konsequente Begleitung der Kinder durch die pädagogische Fachkraft, die zunächst die enthaltenen Ideen den Kindern vorstellen muss oder das Buch auch gezielt zu laufenden oder geplanten Projekten in den relevanten Ausschnitt heranziehen kann. In diesem Sinn findet es sicherlich auch in der Kita ein reiches Anwendungsfeld, zumal die praktischen Umsetzungen gut mit den älteren Kindergartenkindern realisiert werden können. Und bei einfacheren Teilaufgaben können auch schon die jüngeren Kinder mitmachen. Eine Einschränkung im BNE-Empfehlungskontext ist darin zu sehen, dass im Buch zwar immer wieder einige Faktoren der Arten- oder Umweltgefährdung angeschnitten werden (z. B. Lebensraumzerstörung, S. 41, 58; Chemische Insektenvernichtungsmittel und Dünger, S. 22), die Hintergründe dafür allerdings nicht weiter bearbeitet werden.

Die eigentlich erwünschte, umfassende Beachtung des Nachhaltigkeitsdreiecks erhält dadurch eine ökologische Schlagseite, die erst durch die Ergänzungen des erwachsenen Begleiters hinsichtlich ökonomischer und sozio-kultureller Aspekte eine Kompensation erfahren werden. Zentrale Themenbegriffe wie Klimawandel, Bevölkerungsexplosion und Ressourcenverknappung dürften in einem Buch für das Grundschulalter schon erwartet werden. Diesen Einschränkungen sind die außergewöhnlich intensiven Handlungsoptionen für den Naturschutz bzw. den BNE-Bezug gegenüberzustellen, die das Buch dennoch für den BNE-Einsatz attraktiv machen. Im Kompetenzbereich *Handeln* erzielt es in den ersten vier Kriterien jeweils die volle Wertung, was für einen lebensnahen Einsatz des Naturgartenbuches spricht. Dennoch muss auf eine weitere Einschränkung explizit aufmerksam gemacht werden, die Mekke folgendermaßen fasst: „Einziges Wermutstropfen: Für fast alle Bastelanleitungen benötigt man Zubehör aus Kunststoff. Da werden Tetrapaks zu Vogelhäuschen, eine PET-Flasche zur Vogel-dusche und ein alter Gummistiefel zum Nistkasten für Eulen“ (Mekke, 2010, S. 71). An diesem der Sache nach berechtigten Kritikpunkt ist fairerweise anzufügen, dass die eigene, genauere Auswertung des Anteils an Kunststoffzubehör ergab, dass bei 72 % aller aufgezeigten Bastel- und Bauanleitungen Kunststoffzubehör verwendet wird. Das ist zwar immer noch (zu) viel, mildert aber das pauschale Urteil „fast alle“ doch etwas ab. Hingegen ist der weiteren Kritik von Mekke ohne Abstriche zuzustimmen: „Schön wäre es, wenn ein Naturgartenbuch auch Schadstoffe in Kunststoffen thematisieren und für natürliche Baustoffe sensibilisieren würde“ (Mekke, 2010, S. 71).

In der Tat könnte der BNE-Gedanke des Buches noch substanziell hinzugewinnen, wenn man einerseits für eine offensive Nutzung der o.g. Kunststoffobjekte im Sinne eines Upcycling argumentieren würde und andererseits auf die verschiedenen Möglichkeiten des Recyclings (bzw. Verzichts) und auf die negativen Folgen des Restmülls bei den nicht-recyclbaren Teilen (z. B. Gummistiefel, Plastikeimer) aufmerksam machen würde. Hier ist die Verantwortung der begleitenden pädagogischen Fachkräfte gefragt, den unterbelichteten Aspekten des ansonsten Begeisterung weckenden Buches gebührend Aufmerksamkeit zu schenken.

### **3. Weitere Hinweise**

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Mekke, A. (2010). Ab in den Garten [Buchrezension zu *Löwenzahn und Schmetterling* (2010) von Maryn Cox]. *1001 Buch*, 3, 71.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

**Damm, Antje (2018). Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur.**

Bibliographie:

Damm, Antje (2018). *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur*. Frankfurt a.M.: Moritz.



Damm (2018) (Cover)  
© Moritz

Das Bilderbuch wird im Hauptteil A, Kapitel 4.3.2 besprochen.

---

**Dorion, Christiane & Young, Beverley (2015). Schoko, Kleidung, Papier & Co. Alltagsdingen auf der Spur. So werden Sachen hergestellt.**

Bibliographie:

Dorion, Christiane & Young, Beverley (2015). *Schoko, Kleidung, Papier & Co. Alltagsdingen auf der Spur. So werden Sachen hergestellt*. Übersetzt von Inga Hübner. Hamburg: Carlsen.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2012 [o.O.: Templar Publishing. Ohne Titel] | Datensatz: 60

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 18

Art des Bilderbuchs: Sonderformen des Bilderbuchs  
Ergänzung (fakult.): Pop-up Sachbilderbuch

Dieses Bilderbuch ist eines der vier noch nicht ausformulierten Bilderbuchanalysen aufgrund der dargelegten zeitlichen Engpässe in der Coronacovid-(SARS-CoV-2)-Pandemie (siehe Kapitel 7.8.2).

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Industrialisierung, Intensivlandwirtschaft, Recycling, Ressourcen, Technologischer Fortschritt

Themencodes: 36, 37, 66, 68, 76

Weitere BNE-Themen: Ja

## Inhalt

### 1.2 Sprache / Text

Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Textbelege mit Bezug zur BNE

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

**Bildbeschreibung und Bildanalyse**

### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Sämtliche Doppelseiten sind mit verschiedenen Klappen, Ausziehtafeln oder Mini-Leporellos ausgestattet, die weitere Informationen anbieten. Drei Doppelseiten enthalten darüber hinaus ein größeres Pop-up, das sich beim Umblättern aufrichtet.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren (laut Angaben KNO (Koch, Neff & Oetiner Verlagsauslieferung GmbH))

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 6 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	2	1	0	2	1	1	0	2	1	2	1	2	1	2	1	0	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

#### Begründung der Einsatzempfehlung:

Das Pop-up-Bilderbuch durchschreitet eine weite Themenspanne zur BNE. Jede Doppelseite widmet sich einem Thema, das für Kinder interessant sein dürfte (z. B. die Herkunft und Produktion von Schokolade). Detaillierte und zugleich verdichtete Informationen pro Doppelseite als kompaktes Wissensreservoir für die Fachkraft zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Mit Laschen, Klappen, Pop-up-Effekten und Brief „an den Leser“ ist das Layout abwechslungsreich, auch für die Betrachtung ohne die Fachkraft. Hoher Lebensweltbezug der Themen (Schokolade, Kleidung, Papier, Gummi-Enten, Handys etc.). Die Verbindung von Sachinformation und nachhaltigkeitsweisem Hinterfragen ist passend

dosiert. Im hinteren Teil werden Anregungen für einen nachhaltigkeitsbewussten Umgang im Alltag gegeben (z. B. Recycling, Verpackungsmüll-Vermeidung u.a.) gegeben und auf verschiedene Phänomene der Natur hingewiesen, von denen die Menschheit profitieren könnte („Was können wir von anderen Lebewesen lernen?“).

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Friese, Inka & Ebert, Anna (2016). Entdecke den Regenwald.

### Bibliographie:

Friese, Inka & Ebert, Anna (2016). *Entdecke den Regenwald*. (Reihe Wieso? Weshalb? Warum?, Band 19. Mit tiptoi®-Lernsystem). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH.

Erstausgabe: 2016

Datensatz: 32

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 16

Art des Bilderbuchs: Sonderformen des Bilderbuchs

Ergänzung (fakult.): Das Sachbuch ist ein tiptoi® - Produkt. Mit einem digitalen tiptoi® - Stift können in diesem audiodigitalen Lernsystem des Ravensburger Verlages die Audiodateien zum Buch angehört werden. Der Stift wandelt mittels OID-Technologie unsichtbare Codes in den Buchseiten in akustische Signale (Geräusche, Töne Sprache, Musik) um (tiptoi® – Konzept, 2019).



Friese & Ebert (Cover) © 2016 Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artensterben / -schutz, Biodiversität, Naturvölker / indigene Bevölkerung, Ökosysteme, Regenwaldabholzung / Tropenholz

Themencodes: 5, 8, 53, 61, 67

Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

In diesem 19. Band der Sachbuchreihe *Wieso? Weshalb? Warum?* werden die drei großen Regenwaldgebiete der Erde mit ihrer reichhaltigen Tier- und Pflanzenwelt einbezogen. Entsprechend der unterschiedlichen Größe der Regenwälder wird dem amazonischen Regenwald vier von acht Doppelseiten des Buches eingeräumt, während der zentralafrikanische mit zwei und der südostasiatische Regenwald mit einer Doppelseite bedacht werden. Zu Beginn wird grundsätzlich erläutert, was ein Regenwald ist, welche klimatischen Bedingungen dort vorherrschen und welche Vielfalt von Tieren und Pflanzen dort beheimatet sind. Auch die Bedeutung des Regenwaldes für das Klima wird anfangs

beschrieben. Anhand einer kleinen Weltkarte auf der ersten Seite kann sich das Kind einen Überblick über die drei Regenwaldzonen der Erde verschaffen, bevor es in die Tiefen des Amazonas-Regenwaldes eintaucht (siehe Abb.: Friese & Ebert, 2016, S. 1-2).



Im Vordergrund der Bildtafeln stehen die unterschiedlichen Tiere, die für den jeweils ausgewählten Lebensbereich typisch sind, wie z. B. der Ameisenbär für den Bodenbereich oder die Papageien für die Baumkronen-Zone des Regenwaldes. Aber auch die Vegetation kommt in den szenisch gemalten Bildern nicht zu kurz, da etliche der Pflanzenvertreter mit eigenen

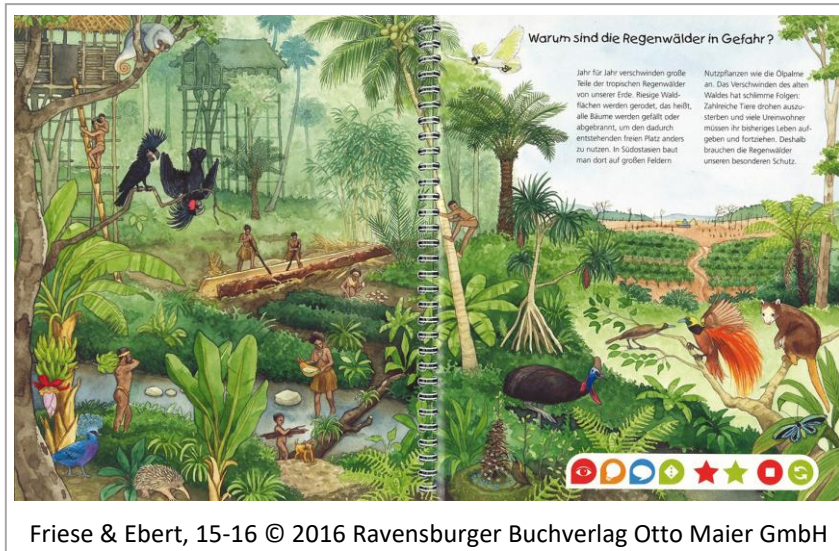
Audiotexten näher beschrieben werden (z. B. Würgefeigen, Orchideen, Bromelien) und die ökologische Bedeutung der Vegetation immer wieder einbezogen wird. So wird z. B. aufgezeigt, dass sich in den kleinen Wasserstellen im Zentrum der Bromelien Kaulquappen entwickeln können und das dort angesammelte Wasser für die Pflanze selbst sowie für andere Tiere als Trinkwasserreservoir dient. Der Regenwald wird in vier verschiedene Zonen ausdifferenziert: Bodenzone als unteres Stockwerk, mittleres Stockwerk und die Baumkronen als oberstes Stockwerk, zudem wird das Leben am und im Wasser beschrieben. Jeweils typische Vertreter von Tieren dieser Lebensräume werden bei ihren natürlichen Aktivitäten abgebildet. Neben verschiedenen Wirbeltiervertretern, wobei Säugetiere sicherlich in der Überzahl sind, werden auch Insekten und Spinnentiere einbezogen. Den Menschenaffen wird eine eigene Doppelseite (S. 11-12) gewidmet, wobei sie in Vergesellschaftung mit weiteren Tieren (etwas dicht gedrängt) abgebildet werden (siehe Abb.: Friese & Ebert, 2016, S. 11-12). In der Gegenüberstellung von Nacht und Tag im Regenwald (S. 13-14) wird die tageszeitabhängige Bevölkerung des Waldes vor Augen geführt.



Auf drei der doppelseitig angelegten Szenentafeln sind auch Hinweise auf menschliche Spuren zu finden. Diese sind im amazonischen und afrikanischen Regenwald noch relativ dezent gesetzt: Ein Yanomami-Junge steht mit Pfeil und Bogen bestückt jagend am Amazonas-Ufer (S. 9) und auf der afrikanischen Seite über die Menschenaffen kann man am Rand traditionell gebaute

Hütten eines kleinen Dorfes erkennen (S. 11). In den weiterführenden Audiotexten erfährt der Hörer etwas mehr über die Lebensweise dort lebender indigenen Gesellschaften und darüber, dass mit dem zunehmenden Vordringen der wirtschaftlich agierenden Firmen und Konzerne in die Regenwälder die

kulturelle Existenz der Naturvölker beeinflusst bzw. bedroht wird. Die letzte Doppelseite von *Entdecken den Regenwald* fokussiert unter der Überschrift „Warum sind die Regenwälder in Gefahr?“ (S. 16) nun explizit auf die Bedrohung der künftigen Existenz der Regenwälder. Dabei werden teilweise im Bild und in ausführlicher Form dann über die auditiven Informationen einige Hintergründe für die Abholzung tropischer Regenwälder und der Anlage von Ölpalmlantagen aufgezeigt (siehe Abb.: Friese & Ebert, 2016, S. 15-16).



Die negativen Auswirkungen einer weitergehenden Abholzung für die Ökosysteme und der schwindenden Biodiversität werden deutlich gemacht. Das traditionelle Leben eines indigenen Volkes, den Korowai aus dem Südosten von West-Papua, wird auf der linken Seite aufgezeigt (S. 15). In den miteinander verbundenen Audiobeiträgen und den Bildsegmenten

kann das Kind viele Eindrücke über deren Lebensweise erhalten. Es erfährt auch, dass die aus ökonomischen Motiven vorangetriebenen Einschnitte in die Urwälder und die hieraus zunehmenden Kontakte der Ureinwohner mit der ‚Zivilisation‘ erhebliche Auswirkungen auf ihre Lebensweise haben und sie durch eingeschleppte Krankheiten sogar in ihrem Überleben bedroht sind. Das Buch endet mit dem Hinweis darauf, dass die Regenwälder „unseren besonderen Schutz“ (S. 16) benötigen.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Im Buch selbst finden sich pro Seite nur jeweils ein paar gedruckte Sätze. Der überwiegende Teil der sprachbezogenen Informationen kann mittels tiptoi® Stift abgerufen werden. Dabei kann das Kind selbst wählen, in welcher Aufeinanderfolge es die Informationen durch kurzes Antippen von Bildelementen auf der Buchseite präsentiert bekommen möchte. Die Tonqualität ist über den kleinen Lautsprecher des tiptoi® Stiftes geringer als über einen Kopfhörer, da mittels Kopfhörer ein volleres Klangbild vermittelt werden kann. Die Segmentierung der jeweils aufrufbaren Tonspuren umfasst i.d.R. zwischen zwei bis fünf Sätze im Modus ‚Entdecken‘. Dabei ist immer die gleiche, sachlich gehaltene männliche Stimme zu hören. Das ändert sich im Modus ‚Erzählen‘, da hier ganz unterschiedliche Stimmen von Personen verschiedener Altersgruppen passend zu den Bildelementen einbezogen werden. Diese Stimmen sind zudem eingebettet in den atmosphärischen Kontext des jeweiligen Ortes, was einen authentischen, quasi-dokumentarischen Eindruck erwecken kann. Die Stimmen sind sehr verständlich aufgenommen. Die sprachliche Komplexität und Länge ist für die vier- und z.T. auch die fünfjährigen Kinder, also dem jüngeren Teil der Zielgruppe (4 bis 7 Jahre) relativ anspruchsvoll, allerdings kann dies durch die eigenständige Steuerung der Anzahl von Audiobeiträgen durch das Kind selbst angepasst werden. Zudem kann das Kind jederzeit auf ein neues Bildelement umschalten, sofern ihm ein Audiobeitrag zu lange vorkommt oder aus anderen Gründen nicht zusagen sollte. Der Umfang der textuellen Informationen ist durch die Nutzung der Speicherkapazität des tiptoi® Stiftes um ein Vielfaches höher als in den herkömmlichen Bilderbüchern.



## Textbelege mit Bezug zur BNE

In Anhang X) finden sich für die Buchseiten mit BNE-Bezügen exemplarische Audiotranskriptionen. Daher werden hier keine Textbelege angegeben. Für die Doppelseiten 1-2, 9-10, 11-12 und 15-16 wurde der relative Anteil an BNE-bezogenen Informationen, gemessen am Gesamtumfang des hinterlegten tiptoi®-Audiotextes der jeweils analysierten Doppelseiten, ausgewertet. Die abschließende Doppelseite beinhaltet den weitaus größten Anteil BNE-relevanter Aussagen (49 %) im Buch.

Buchseiten	Anteil an BNE-spezifischen Inhalten
1 bis 2	6 %
9 bis 10	8 %
11 bis 12	9 %
15 bis 16	49 %

*Anmerkung.* Zur prozentualen Berechnung siehe Anhang X)

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung; Malerei

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

In den acht doppelseitig angelegten Ansichten drängen sich dem Rezipienten eine wahre Fülle von Regenwaldbewohnern auf. Nahezu jedes der ausgewählten Tiere zeichnet sich durch eine hervorstechende Färbung aus und durch die dazu kontrastierend gesetzte Hintergrundfärbung des hell- oder sattgrünen Laubes fällt es nicht schwer, die vielen Tiere zu entdecken. Blau-gelb-rot-gefärbte Aras gleiten vor dunkelgrünen Blättern dahin und das weit geöffnete Maul des Brüllaffen sticht in seiner rosafarbenen Einfärbung ebenso hervor wie seine rostroten Füße und sein Schwanzende („Farbkontrast“, „Warm-kalt-Kontrast“ nach Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 78 f.). Auch viele Blüten von Bäumen und Epiphyten strahlen in verschiedenen Farbtönen, so dass sich insgesamt eine fröhlich-lebendige, farbenfrohe Gesamtatmosphäre beim Betrachten der Bilder darbietet, die freilich mit der eigentlich grünlich-braunen Grundfärbung des realen Regenwaldes nicht übereinstimmt (siehe Abb.: Friese & Ebert, 2016, S. 1-2; 15-16). Die lichtdurchfluteten Bilder zeigen weder dämmrig-undurchsichtige Dickichte noch den tatsächlichen Anblick des Regenwaldes während eines Regenschauers. Doch nicht nur diese atmosphärisch geschönte Darbietung der Regenwaldansichten, sondern auch die hohe Anzahl unmittelbar zu entdeckender Tiere ist der umweltzeigenden Funktion des Sachbilderbuches geschuldet, denn im wirklichen Regenwald ist die Artendichte der größeren Säugetiere ohnehin viel geringer und durch die instinktive Vorsicht vieler Tierarten würde sich weitaus weniger Tiere blicken lassen. Für den kindlichen Betrachter bieten diese Zugeständnisse den Vorteil, dass sie auf kleinem Raum gemäß dem Buchtitel-Motto des Buches viele Tier- und Pflanzenarten entdecken können und durch die ansprechend gesättigten Farbtöne motiviert werden, mehr über diese Tiere und Pflanzen zu erfahren.

Das Bild eines reichhaltigen und vor Leben überbordenden Urwaldes mit einer außergewöhnlichen Vielfalt an Lebensformen kann sich so im Kopf des Kindes festsetzen und seine sich entwickelnde Überzeugung zur Erhaltung und zum Schutz dieses einzigartigen Lebensraumes maßgeblich unterstützen. Im Unterschied zu jenen Sachbilderbüchern, die die Tiere bzw. Objekte ohne Einbettung auf weißem Hintergrund abbilden und sie so isoliert und wie ausgeschnitten wirken lassen, sind hier die Lebewesen in ihrem natürlichen Kontext mit arttypischem Verhalten zu erkennen (z. B. Kapuzineraffen bei der sozialen Fellpflege, S. 8; ein Mandrill-Junges auf dem Rücken der Mutter, S. 11). Die Bilder

weisen eine starke Tiefenwirkung auf, da sich vom nahen Vordergrund ausgehend mehrere Bildebenen hintereinander entfalten. Zwar wird der Blick durch hineinragende Äste, Lianen oder Baumstämme etwas unterbrochen, dennoch eröffnet sich ein Eintauchen in die Tiefen des Regenwaldes, in deren Ferne weitere Tiere zu erkennen sind. Das Identifizieren der Tierarten wird durch die stiltechnische Kombination von klar gezeichneten Umrisslinien der Tiere mit den kolorierten Körpern in verschiedenen stark gesättigten Aquarelltönen sehr erleichtert, manchmal auch auf Kosten der biologischen Stimmigkeit. So z. B. wird die Stabschrecke kontrapunktisch zum Text, der von perfekter Tarnung im Gewirr der Zweige spricht, auf dem kontrastreichen Hintergrund eines grünen Blattes abgebildet, was für die älteren Kinder ein gewisse Unterforderung bedeuten könnte. Durch die vielen Details auf den Seiten ist die Darstellungsgröße der einzelnen Tiere insgesamt relativ klein. Bei der Darstellung der Menschen, insbesondere der Korowai (S. 15-16), führt dies dazu, dass das Kind zwar einen globalen Eindruck von den Tätigkeiten der indigenen Bevölkerung erhält (z. B. eine Baumleiter hochklettern, einen Baumstamm entmarken), doch eine intensivere Nähe zu den Menschen kann so nur schwer erreicht werden. Es fehlt eine beziehungsstiftende Nähe, die sich z. B. in einer Nah- oder Groß-Ansicht ergeben könnte (Krichel, 2020, S. 84), wenn der Bildausschnitt den Betrachter in eine symmetrische face-to-face-Situation auf „Augenhöhe“ (ebd., S. 85) bringen und dabei ganz individuelle Details der Ureinwohner aufzeigen würde. Die Bedrohung des Regenwaldes durch die Abholzung und den Ölpalmen-Plantagenbau wird auf der visuellen Ebene, gemessen am Umfang des Themas im Audiotext, in einem unverhältnismäßig kleinen Umfang gezeigt. Der Bulldozer mit seiner lediglich 2 x 1 cm messenden Seitenlänge verliert sowohl seine reale, als auch seine symbolkräftige Wirkung als Repräsentant der Regenwaldzerstörung. Auch der Flächenverlust durch die sich ausbreitenden Plantagen wird zu wenig salient gemacht, da das gezeigte Abholzungs- und Plantagenareal lediglich etwa fünf Prozent der Doppelseite (S. 15-16) umfasst, somit der intakte Regenwald selbst die Gesamtwirkung jener Doppelseite dominiert, welche sich eigentlich dezidiert der Regenwaldbedrohung widmet.

## 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Tiptoi® Technologie

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC-Mix aus verantwortlichen Quellen

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	1	1	0	1	1	0	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### **Begründung der Einsatzempfehlung:**

Der Grad der BNE-Thematisierung schwankt zwar von Seite zu Seite und würde rein rechnerisch betrachtet, gemessen am prozentualen Anteil der Audiobeiträge mit BNE-Apekten, etwas unterhalb der zugrunde gelegten 25 % - Grenze zum Liegen kommen (für Details der prozentualen Bestimmung vgl. Anhang X) - BNE-Analyse der Audiotranskriptionen). Doch das Buch schlägt bereits auf der ersten Doppelseite einen klar umweltschützerischen Ton an, indem es auf die Bedeutung der Regenwälder für das (künftige) Klima und den Biodiversitätserhalt unseres Planeten hinweist und in den folgenden Beiträgen immer wieder auf die erhaltenswerte Vielfalt bzw. auf drohendes Artensterben aufmerksam macht. Zudem wird auf der letzten Doppelseite besonders intensiv (49 % identifizierter BNE-Audioanteil) auf einige Folgen der Regenwaldzerstörung hingewiesen und konkrete Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. Wenngleich die Ursachen, Folgen und Handlungsoptionen allesamt aus fachlicher bzw. Erwachsenenansicht noch lückenhaft sind, so gelingt es mit diesem Buch dennoch, über die farbenfröhliche Gesamtwirkung eine eindrückliche biologische Vielfalt in den verschiedenen Regenwaldgebieten der Erde zu entfalten. Es kann angenommen werden, dass es auf diese Weise gelingen kann, die jüngeren Betrachter (und hier auch insbesondere Hörer) in den Bann zu ziehen und die Kinder über die dosiert eingestreuten Gefährdungsmomente für wichtige Facetten der Nachhaltigkeit zu sensibilisieren. Daher wurde eine *teilweise* BNE-Thematisierung zuerkannt und insgesamt eine *bedingte* Einsatzempfehlung ausgesprochen. Die Empfehlungseinschränkung liegt zum einen darin begründet, dass insgesamt gesehen die BNE-Thematisierung mehr über die Audioelemente als über die Bildelemente selbst transportiert wird. Da beim interaktiven Lernsystem das Kind häufig alleine oder zumindest weniger stark unter direkter verbaler Begleitung der pädagogischen Fachkraft das Buch rezipieren wird, ist die BNE-Thematisierung in nicht unerheblichem Ausmaß vom Abruf- und Aufmerksamkeitsverhalten des Kindes abhängig.

Eine zweite Einschränkung wird darin gesehen, dass ein beträchtlicher Teil der einbezogenen Tierarten gemäß der IUCN-Einstufungen einen mehr oder weniger starken Bedrohungsstatus aufweist, was im Buch zu wenig zu Wort kommt. Insbesondere bei stark gefährdeten Tierarten (z. B. die Waldelefanten, S. 11) wäre ein Hinweis mit den Hintergründen wichtig gewesen, so wie es im Buch beim Sumatra-Nashorn (S. 14) und dem Tiger (S. 1) vorgenommen wurde. Auch etliche weitere Tiere lassen einen Kurzbezug zur Gefährdungslage missen (Manati, S. 10; Gorillas, Schimpansen und Orang-Utans, S. 11-14; Amazonas-Flussdelfin, S. 10; vgl. Detailinformationen in Anhang X). Eine dazu kompensierende Stärke des Buches stellt hingegen die konsequente Beachtung von exemplarisch ausgewählten indigenen Völkern für den südamerikanischen (Yamumami, S. 9) und zentralafrikanischen (S. 11) Regenwald sowie das Regenwaldgebiet von West-Papua-Neuguinea (S. 15) dar. Insbesondere für den letztgenannten werden in der differenzierten Beschreibung der indigenen Volksgruppe der Korowai sowohl deren kulturelle Einzigartigkeit, als auch ihre vorbildlich zu nennende ressourcenschonende Bewirtschaftung des Regenwaldes ersichtlich, die beim rezipierenden Kind einen empathisch-wertschätzenden Zugang wecken und zur (zumindest gefühlsmäßigen) Solidarität mit dieser bedrohten Regenwald-Ethnie beitragen können.

Wenn das Buch neben der autonom gesteuerten Betrachtung durch das Kind eine pädagogisch begleitete Ergänzung erfahren würde, welche weitere Ursachen und Folgen der nicht-nachhaltigen Nutzung von Regenwäldern in den Austausch mit den Kindern einbringen würde, wie z. B. die Bodendegradation, die Folgeschäden des Rohstoffraubbaus oder weitere Informationen zur klimatischen Rolle der Regenwälder, so stünde einer uneingeschränkten Empfehlung nichts mehr im Wege. In Ansätzen werden bereits handlungsbezogene Anregungen gegeben, die durch weitere, interessenbezogene Initiativen in der Einrichtung ergänzt werden können. Unter der Prämisse pädagogisch begleiteter BNE-Vertiefung stellt das Buch eine ästhetisch ansprechende Einführung in die Vielfältigkeit der Regenwälder, ihrer Bedeutsamkeit und der Notwendigkeit ihres Schutzes dar.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Fromental, Jean-Luc & Jolivet, Joëlle (2008). 365 Pinguine.

### Bibliographie:

Fromental, Jean-Luc & Jolivet, Joëlle (2008). *365 Pinguine*. Aus dem Französischen von Leonie Jakobson. Hamburg: Aladin.

Erstausgabe: 2006 [O.O: Editions Naïve. Titel: 365 | Datensatz: 58  
*pingouins*]

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 43

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Dieses Bilderbuch ist eines der vier noch nicht ausformulierten Bilderbuchanalysen aufgrund der dargelegten zeitlichen Engpässe in der Coronacovid-(SARS-CoV-2)-Pandemie (siehe Kapitel 7.8.2).

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Klimawandel, Polschmelze, Treibhauseffekt, Washingtoner Artenschutzabkommen

Themencodes: 5, 39, 65, 79, 95

Weitere BNE-Themen: Nein

### Inhalt

### 1.2 Sprache / Text

#### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

#### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 6: Und so geht es bis zum Ende der Woche weiter. Am Sonntag haben wir sieben Pinguine.

S. 10: Der nächste Monat hat nur 28 Tage. Und jeden Morgen kommt ein neuer Pinguin. Wie viele sind das:  $31+28=??$  [Antwort im unteren rechten Bildrand, Schrift auf dem Kopf stehend:] 59 Pinguine!

S. 11: Am nächsten Morgen sind es 60. Das wird langsam zum Problem ... Was sollen wir mit all den Pinguinen machen?

- S. 26: Mit Beginn des Sommers tauchen weitere Probleme auf: a) die Hitze. Pinguine sind nicht an ein gemäßigtes Klima gewöhnt. Sobald die Temperatur steigt, regen sie sich auf.
- S. 38: Onkel Viktor Emanuel erklärt uns das Ganze so: >>Wie ihr wisst, erwärmt sich die Erde. Das Packeis schmilzt und der Lebensraum dieser reizenden Vögel am Südpol wird zusehends kleiner. Um ihre Überlebenschancen zu verdoppeln, kam ich auf die Idee, sie am Nordpol anzusiedeln.<<
- S. 39: >>Sieh dich vor, Treibhauseffekt, hier kommt Onkel Viktor Emanuel!<< Dann fährt er los und nimmt alle Pinguine mit zum Nordpol. Alle bis auf einen.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Übergroßes Buchformat (33,5 cm X 26,5 cm)

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX Papier aus verantwortungsvollen Quellen C012700

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Die Altersempfehlung des Verlages bezieht sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den mathematischen Aussagenkern des Buches, das einen Zahlenraum bis 365 sowie ein gewisses Verständnis der Grundrechenarten (Addition und ansatzweise Multiplikation) einbezieht. Da die Rezeption des Werkes unter der BNE-Perspektive auch ohne genauere mathematische Kalküle und Zählaufgaben zu leisten ist, kann daher bereits ein etwas früheres Alter veranschlagt werden.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	1	0	2	0	0	2	0	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Stichworte:

Fokus auf Mathematik im Vordergrund, z. T. lückenhaft bzgl. Klimawandelbezügen (z. B. fraglicher Bezug auf die Albedo-Rückkopplung, hier wird eine Scheinlösung gegeben. Positiv ist der Einsatz von

Comic / Humor und die Zukunftsorientierung bzgl. Abschmelzen der Pole. Die Fachkraft muss an manchen Stellen den Umgang mit den Pinguinen als „mathematische Objekte“ auch problematisieren (kein artgerechter Umgang, die Tochter behandelt die Tiere zu forsch bzw. zu wenig achtsam).

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Zerpner, A. (2008). Buchbesprechung zu Jean-Luc Fromental & Joëlle Jolivet: 365 Pinguine. 1001 Buch, 3, 49.

Aufgenommen im Empfehlungskatalog STUBE (2011, S. 20, Nr. 33).

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## George, Patrick (2017). Lass mich frei! Frankfurt a.M.: Moritz.

Bibliographie:

George, P. (2017). *Lass mich frei!* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Moritz.

Erstausgabe: 2015 [Ramsgate, UK. Titel: *Animal Rescue*]

Datensatz: 9

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 24



George (2017) (Cover)  
© Moritz

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

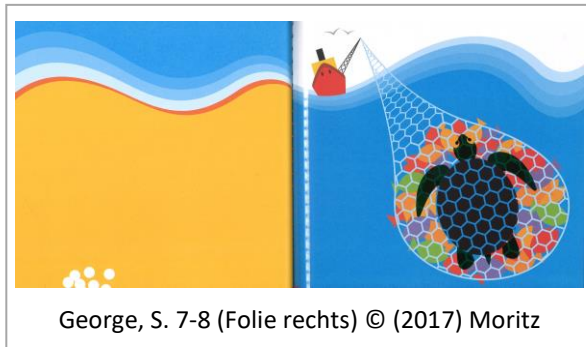
Themen (lt. Index): Artenschutz, Konsumverhalten, Lebensstil, Nutztiere, Überfischung

Themencodes: 5, 44, 48, 56, 81

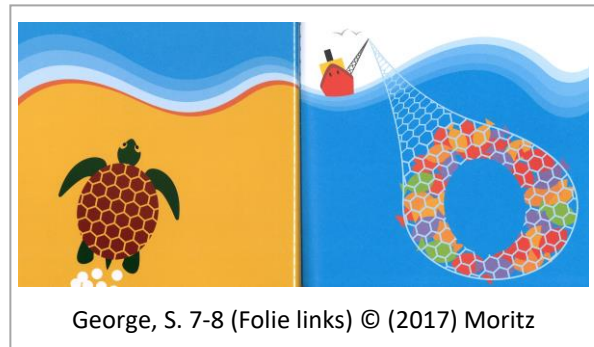
Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

Im Bilderbuch werden auf jeweils einer Doppelseite 11 Tiere vorgestellt, die sich in Gefangenschaft oder in einer nicht artgerechten Tierhaltung befinden. Manche werden in ihrer Ver zweckung als Kleidungsstück (z. B. Pelzkragen aus Fuchsfell, Schuhe aus Krokodille der) oder als Jagdtrophäe (Elchgeweih an der Wohnzimmerwand) dargestellt. Die Besonderheit des Buches besteht darin, dass durch das Umblättern einer transparenten Folie die prekäre Lebenssituation des Tieres in eine artgerechte Lebensweise zurückverwandelt werden kann: Der Braunbär wechselt von seinem kärglichen Zoogehege in die freie Natur einer hügeligen Waldlandschaft und der Orca kehrt vom Schaudelphinarium zurück zu seinen Artgenossen ins offene Meer. Die Meeresschildkröte gelangt so z. B. aus der tödlichen Falles des Schleppnetzes zurück an den Sandstrand, wo man sie dann bei ihrer Eiablage beobachten kann (siehe Abb.: George, 2017, S. 7-8 in den zwei Varianten durch Umblättern der mit der Schildkröte bedruckten Transparentfolie).



George, S. 7-8 (Folie rechts) © (2017) Moritz



George, S. 7-8 (Folie links) © (2017) Moritz

Die Formen der Gefangenschaft sind unterschiedlich: Zoologische Gärten, Delphinarium, Zirkusmanege. Gemeinsam ist diesen Orten die nicht artgerechte Tierhaltung. Daneben finden sich auch bereits getötete Tiere, die auf die Thematik der Wilderei und Jagdtrophäen verweisen (Tigerfell am Boden, Elchgeweih an der Wand). Auch auf die Problematik der industriellen Tiernutzung und dem damit zusammenhängenden Konsumverhalten des Menschen wird aufmerksam gemacht (u.a. Massenhühnerhaltung, Haifischflossensuppe). Am Beispiel eines streunenden Hundes wird zudem das Aussetzen unliebsam gewordener Haustiere vor Augen geführt.

Zählt man die vier weiteren Tiere auf der letzten Doppelseite mit, sind von den insgesamt 15 Tieren knapp die Hälfte direkt vom Aussterben bedrohte Arten: Asiatischer Tiger, Elefant, Meeresschildkröte, Hai (artspezifisch), Orca, Großer Panda, Katta (Tiersteckbriefe – Bedrohungsstatus, 2018). Bei den anderen Tieren dominieren hingegen Fragen der artgerechten Tierhaltung: Industrielle Hühnerhaltung, Tiere in Zoologischen Gärten (Braunbär), im Zirkus (Elefant) oder in Delphinarien (Orca), der Trophäenjagd (Elchgeweih), der Modebekleidung mittels Tierfellen oder -leder (Fuchspelze, Krokodille) und die Situation von ausgesetzten Tieren (Hund). Getreu dem Titel des Bilderbuches kann das Kind im Akt des Umblätterns die befreiende Rückführung des jeweiligen Tieres in seinen natürlichen Lebensraum bewirken.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das Bilderbuch ist bis zur vorletzten Seite (S. 23) textfrei. Zu bedenken ist allerdings, dass der appellierende Titel *Lass mich frei!* gleich zu Beginn des Buches einen spezifischen Betrachtungswinkel nahelegt: Worin besteht die Unfreiheit bzw. ‚Gefangenschaft‘, die konkrete Not des jeweiligen Tieres, warum ist es gefangen und wie kann es freigelassen werden? Der Text auf Seite 23 spitzt diese Fragen dann weiter zu, indem der Betrachter gefragt wird: „WELCHES TIER WÜRDEST DU RETTEN?“.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 23: WELCHES TIER WÜRDEST DU RETTEN?

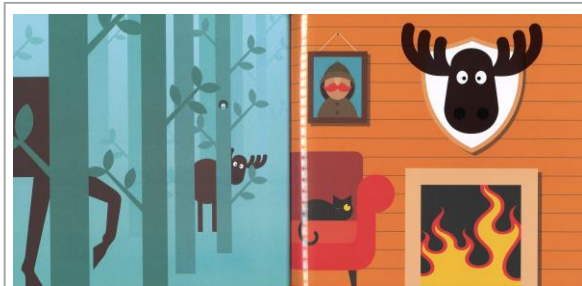
## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

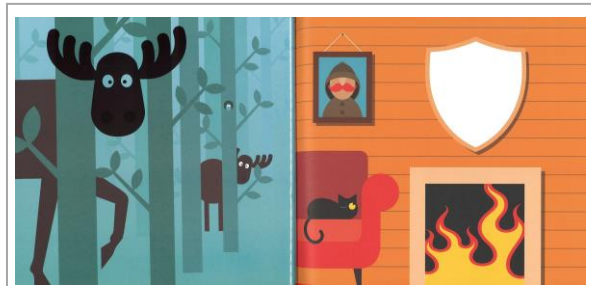
Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

## Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die jeweiligen Doppelseiten sind im Bildgehalt auf das jeweils ausgewählte Tier fokussiert. Auf der rechten Seite ist das Tier in seiner Gefangenschaft bzw. misslichen Lage zu sehen. In starkem Kontrast dazu wird jeweils auf der linken Bildseite der Lebensraum des Tieres „in freier Wildbahn“ dargestellt, wobei sich hier oft bereits ein Artgenosse oder ein anderes Tier - in erwartender Haltung - eingefunden hat, dem das befreite Tier dann Gesellschaft leisten kann. Die linke Seite wirkt ohne die Folienelemente zudem leer oder lückenhaft, da der Platz für das Tier auf der Transparentfolie noch frei ist oder dem nur torsoartig abgebildeten Tier wesentliche Körperteile fehlen (z. B. Hai ohne Flossen; Elch ohne Schädel) (siehe Abb.: George, 2017, S. 5-6 in zwei Varianten durch Umblättern der mit dem Elchschädel bedruckten Transparentfolie).



George, S. 5-6 (Transparentfolie rechts)  
© (2017) Moritz



George, S. 5-6 (Transparentfolie links)  
© (2017) Moritz

Insgesamt sind die Abbildungen stark stilisiert, eine auch nur annähernd naturalistische Darstellung ist nicht intendiert. So wird das jeweilige Tier quasi als Prototyp der Art oder Gattung eingesetzt. Die Informationsdichte ist mit Blick auf die Zielgruppe der Drei- und Vierjährigen Kinder adäquat reduziert. Die deutlich voneinander abgesetzten, intensiven Farbsetzungen erleichtern darüber hinaus die Bilderschließung für jüngere Kinder, eine weitere Beschränkung der Bildinformation wird auch durch die flächig aufgetragenen Farben geboten. Trotz dieser Vereinfachungen bieten die Abbildungen einige Assoziations- und Kombinationsmöglichkeiten. Die weißen Kreise am Strand erhalten erst durch die hinzugefügte Meeresschildkröte ihre Bedeutung als Eier.

Das herabfallende rötliche Blatt entpuppt sich als Tigerzunge. Einige der Tiere sind auch nur in Ausschnitten zu entdecken, so dass auch das jüngere Kind z. B. über den Schwanz des Tigers zu pars pro toto-Folgerungen ange-regt wird. Die auf Seite 23 aufgeworfene Frage: „WELCHES TIER WÜRDEST DU RETTEN?“ wird auf der Bildebene widerge-



George, S. 23-24 © (2017) Moritz

spiegelt, indem bei jedem der sechs dargestellten, bedrohten Tierarten jeweils ein Fragezeichen zu sehen ist (S. 23-24) (siehe Abb.: George, 2017, S. 23-24). So kaut z. B. der Große Panda an einem fragezeichenartig gewundenen Bambuszweig und auch der typische, schwarz-weiß-gestreifte Schwanz des Kattas ist zu einem Fragezeichen geschwungen. Die Vorsatzpapiere rahmen die Thematik des Bilderbuches nochmals ein, indem auf dem vorderen Vorsatzpapier ein eingesperrter Tiger hinter dem Käfiggitter zu sehen ist, der auf dem hinteren Vorsatzpapier dann verschwunden ist. Nur die



aufgebogenen metallenen Gitterstäbe auf schwarzem Grund lassen vermuten, dass hier eine Befreiungsaktion stattgefunden haben muss.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Von S. 1 bis S. 22 wurde jeweils zwischen linker und rechter Bildseite eine transparente Folie eingefügt, worauf entweder das jeweilige Tier dieser Doppelseite (z. B. die Meeresschildkröte) oder auch nur ein Teil des Tierkörpers (z. B. Flossen des Haies) abgebildet ist. Durch Hin- und Herblättern dieser transparenten Folie kann der Rezipient das Tier jeweils in den Kontext Gefangenschaft bzw. Freiheit stellen, da sich die Abbildung passend in die linke bzw. rechte Abbildung auf der Papierseite einfügt. Die Transparentfolien wurde technisch so gebunden, dass sie beim Umblättern zunächst auf der rechten Seite liegen und das Tier in der Gefangenschaft zeigen. Dadurch wird die inhaltliche Folgerichtigkeit - im Wechsel von der Gefangenschaft zur Befreiung des Tieres - auch beim Weiterblättern gewährleistet.

### Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C 117745 MIX aus verantwortungsvollen Quellen. Die transparenten Seiten sind aus phthalatfreiem PET.

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 3 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 3 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	2	0	0	1	0	1	2	1	0	1	2	1	0	0	0	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### **Begründung der Einsatzempfehlung:**

Auf raffiniert einfache Weise gelingt es dem Buch, auch für die jüngsten Kindergartenkinder bereits erste, wichtige Impulse zur Sensibilisierung für Grundfragen des Artenschutzes und einer artgerechten Haltung von Tieren zu setzen. Dabei wird passend zur Zielgruppe vollständig auf abschreckende oder gar schockierende Darstellungen von z. B. verletzten oder gequälten Tieren verzichtet und mit der viel subtileren Kontrastierung von Tieren in Gefangenschaft versus Freiheit gearbeitet. Mit Hilfe der imaginativen Kraft intensiver Farbgestaltung und der für Kinder sicher auch freudvollen Herstellung von ‚Ganzheit‘ im ‚befreienden Umblättern‘ der Folien gelingt es umso mehr, eine erste Auseinandersetzung mit den Grundproblemen von Tierschutz im Zusammenhang mit dem Lebensstil der Menschen anzustoßen. Dabei sind zwar nicht alle, dennoch viele der ausgewählten Tiere eng mit der Lebenswelt und den bereits gesammelten Erfahrungen der Kinder verbunden, sei es der Zoo- oder Zirkusbesuch, die Pflege eines eigenen Haustieres oder dem Huhn als Spender des morgendlichen

Frühstücks-Eies. Auch die anderen Vertreter bedrohter Tierarten wie Elefant, Eisbär oder Tiger werden den Kleinkindern aufgrund der mediatisierten Kinderwelt höchstwahrscheinlich schon weithin bekannt und somit Teil ihrer innerpsychischen Lebenswirklichkeit sein, so dass insgesamt von einer hohen, anteilnehmenden Aufnahmebereitschaft und Anschlussfähigkeit des kindlichen Rezipienten ausgegangen werden kann. Im Dialog mit dem erwachsenen Mitbetrachter oder älteren Kindern können die jüngeren Kinder so erste Signale auf eine bedrohte Erde (z. B. Eisbär im Wasser) sowie erste Zusammenhänge zur eigenen Lebensführung in der Familie erfahren und mit Fragen des Artenschutzes in Kontakt gebracht werden. Letzteres stellt auch für den Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017) in seiner Nominierungsbegründung ein wesentliches Merkmal des Bilderbuches dar: „Auf einfache und zugleich eindringliche Weise wird den Jüngsten in diesem textlosen Bilderbuch eine Lektion im Tierschutz erteilt. Haifische gehören nicht in die Suppe, Fuchsfelle sind keine Zierde für elegante Damen und es ist nicht die Bestimmung eines Krokodils, als Schuh zu enden" (NomDJLitP, 2017c, S. 45). All dies braucht dem Kind nicht gesagt, nicht vorgelesen, nicht aufoktroiert werden. Es kann dies selbst im Umblättern aktiv mit beeinflussen und so mutmachende Erfolgserlebnisse einer etwas heileren Welt sammeln. Beginnen können die Kinder dabei ganz niederschwellig, wie z. B. in der Annahme eines verlassenen Hündchens (siehe Abb.: George, 2017, S. 21-22).



### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017c). Deutscher Jugendliteraturpreis - Nominierungen der Kritikerjury 2017 [Nominierung zu *Lass mich frei!* (2017) von Patrick George]. *Sparte Sachbuch*, S. 44-45.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017c). Deutscher Jugendliteraturpreis - Nominierungen der Kritikerjury 2017, *Sparte Sachbuch*, S. 44-45.

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz <b>besonders empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
1	0	0	2	1	1	2	1	1	1	0	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=12$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.8$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 9-mal / Nein: 3-mal.

## Hofmann, Anne (2013). *Osman, der Angler*.

### Bibliographie:

Hofmann, Anne (2013). *Osman, der Angler*. Hamburg: Aladin.

Erstausgabe: 2013

Datensatz: 57

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 29

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

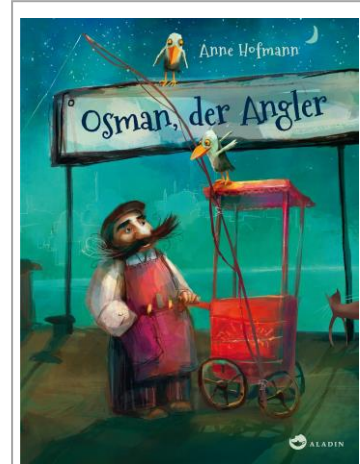
Themen (lt. Index): Konsumverhalten, Lebensstil, Recycling, Umweltschutz, Umweltverschmutzung

Themencodes: 44, 48, 66, 84, 87

Weitere BNE-Themen: Nein

#### **Inhalt**

Eines Tages erscheint ein älterer Mann mit breitem, weit abstehendem Schnurrbart in einer Stadt am Meer, nur ausgestattet mit einem kleinen, klapprigen Handwagen und einer langen Angelrute. Es ist Osman, der Angler. Und sogleich wird er von zwei äußerst hungrigen Möwen auf Schritt und Tritt begleitet, denn diese hoffen, etwas von seinem geangelten Fisch abzubekommen. Doch zu ihrem Erstaunen stellen die beiden Möwen fest, dass es Osman bei seinen ausgedehnten Angeltouren anscheinend gar nicht um das Erbeuten von Fischen geht. Denn egal wo er seine Angel ins Wasser hält, ob auf der Anglerbrücke oder an entlegenen Orten in der Stadt, Fische angelt er jedenfalls keine. Selbst die angebotene Hilfe der beiden Möwen, doch endlich einen Fisch an Land zu ziehen, lehnt Osman ab. Denn er angelt ganz andere Dinge: Sachen, die die Menschen ins Meer geworfen haben oder die sie irgendwo verloren haben und schließlich ins Meer gelangt sind. Verständnisslos blicken die zwei Möwen auf eine ganze Sammlung von zerbrochenen Flaschen, verbogenen Fahr-



Hofmann (2013) (Cover)  
© Aladin



Hofmann, S. 15-16 © (2013) Aladin

cken die zwei Möwen auf eine ganze Sammlung von zerbrochenen Flaschen, verbogenen Fahr-

radfelgen oder Vogelkäfigen und vielen anderen, kaum noch zu identifizierenden Gegenständen, die Osman nach und nach zu einem Berg aufgetürmt hat. Aus Sicht der hungrigen Möwen angelte Osman „nichts als Plunder“ (S. 15; siehe Abb.: Hofmann, 2013, S. 15-16).

Aus diesen Fundstücken fabriziert Osman dann am Feierabend neue und kunstvolle Dinge, wie z. B. ein kleines Boot mit Laterne und Schaufelrad (siehe Abb.: Hofmann, 2013, S. 19). So gut es geht, repariert



Hofmann, S. 19 © (2013) Aladin

er zerbrochene oder verbogene Fundstücke und baut verschiedene Teile für neue, originelle Verwendungszwecke zusammen. Auf ihren Abendspaziergängen kommen viele Menschen, jung und alt, bei Osman vorbei und bestaunen die schönen, fein zusammengefügten Werke, die sie an frühere Erlebnisse erinnern und Träume wachrufen. Sie dürfen sich die Dinge, die ihnen gefallen, umsonst mitnehmen. Bis ins Morgengrauen hinein kommen die Menschen herbei und wählen sich etwas Schönes davon aus, so dass der Berg an Fundsachen immer kleiner wird. Dann endlich kommen auch die Möwen zu ihrem lang ersehnten Glück: Osman hat an einen kleinen Kahn eine kreative Apparatur aus alten Töpfen, Abtropfsieben und Pfannen zum Fischfangen gebaut. Diese Maschine schaufelt nun die Fische aus dem Wasser, direkt in den geöffneten Schnabel der beiden, nun endlich zufrieden gestellten und sichtlich beglückten Möwen.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Textumfang ist gering. Mit wenigen, eher knapp gehaltenen Sätzen wird die jeweilige Szene kommentiert. Dabei besteht durchgängig eine sog. „Ich-Erzählsituation“ (Kurwinkel, 2017, S. 107), da die Geschichte aus der ganz persönlichen Sicht der beiden Möwen heraus erzählt wird. Da beide Möwen durchgängig zu zweit auftreten und untereinander keine widersprüchlichen Aussagen tätigen, korrespondiert das durchgängig verwendete *Wir* im Text dieser „Ich-Erzählung“ (Kurwinkel, 2017, S. 108). Die beiden Tiere versuchen mehrfach, mit Osman in einen Dialog zu treten (S. 14, S. 18), doch erst beim dritten Anlauf lässt sich dieser - lediglich nonverbal durch ein Zunicken - auf die Kommunikationsversuche ein. Die kommentierenden Aussagen der Möwen, in einer Mischung aus Beschreibung, Interjektion und zweifelnden Fragen am Handeln von Osman, beleben die Narration. Die verwendete Sprache ist für die Zielgruppe (ab 4 Jahren) gut verständlich, auf Fachbegriffe wird verzichtet. Dennoch ist eine Variabilität des Wortschatzes enthalten, wie z. B. Plunder (S. 15) und Krempel (S. 18) als alternative Begriffe für vermeintlich wertlos gewordene Gegenstände aus Sicht der hungrigen Möwen. Mehrfach rückt der Text in übergroßen Lettern (und anderer Schriftart) die Bewertungen der beiden Möwen in den Vordergrund: Ihre Frage, was Osman denn eigentlich angelt (S. 14), die Abwertung seiner hergestellten Sachen (S. 22) und die Zufriedenheit, als sie endlich Fisch bekommen (S. 27 unten: „ENDLICH machte er ...“). Diese Texthervorhebungen akzentuieren die Ich-Erzählsituation des Möwenpärchens, da sie die Ich-bezogene Fokussierung auf möglichst unmittelbare Bedürfniserfüllung in ihrer Umweltwahrnehmung herausstellen.

## Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 15: Osman angelte nichts als Plunder. Dinge, die man vergessen, verloren oder weggeworfen hatte.

S. 20: Als die Nacht hereinbrach, setzte Osman sich ans Wasser und hantierte mit den geangelten Gegenständen, bewegte hier und veränderte dort etwas. Und nach und nach verwandelte er sie ...

S. 24: Alle entdeckten etwas in dem Haufen: Erinnerungen, Träume, zauberhafte Gegenstände.

S. 25: Bis in die Morgenstunden kamen sie und holten sich Dinge ab und Osmans Berg wurde zusehends kleiner.

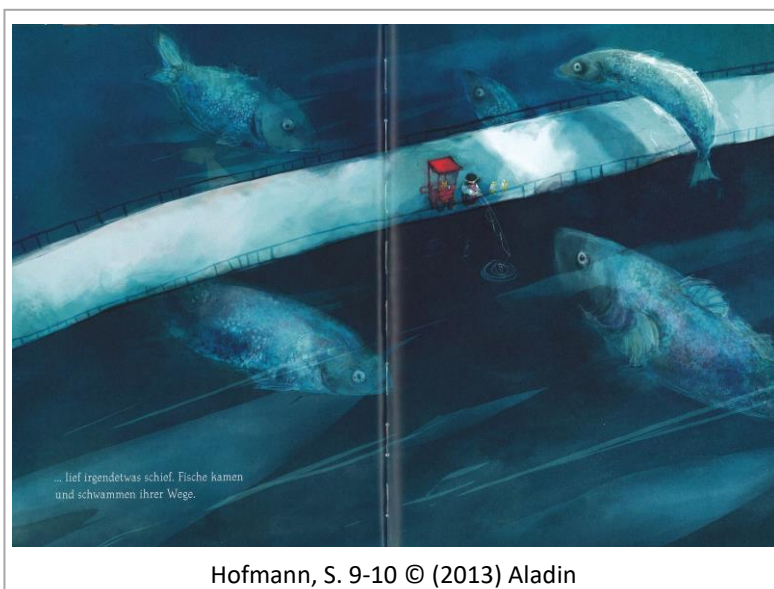
## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die Bildgestaltung in *Osman, der Angler* ist in mehrerlei Hinsicht als außergewöhnlich zu bezeichnen. Die hervorstechende bildnerische Ausdruckskraft resultiert aus einem raffinierten Zusammenspiel von Perspektive, Farbe, Bildaufbau, Figurengestaltung und Symbolik. Die gewählte Perspektive bzw. Einstellungsgröße der meisten, durchwegs doppelseitig angelegten Bilder (außer S. 3-4), ist die Totale oder Halbtotale (Krichel, 2020, S. 84). Hierdurch vermag der Betrachter einen Überblick über die Gesamtszene zu gewinnen, was für das inhaltliche Verständnis fundamental ist. Denn der Sprachtext selbst wird, wie beschrieben, durchgängig aus der restringierenden Ich- bzw. Wir-Erzählsituation der beiden Möwen entfaltet. Erst durch die Ergänzung einer auktorialen Sicht auf die Geschichte, welche mittels der Bilder (des Bildtextes) eröffnet wird, vermag der Rezipient die Gesamtheit an narrativen Informationen zu erfassen und über die perspektivisch verengte Sichtweise der Möwen, fokussiert auf das Erhaschen von Fischen, hinaus zu gelangen. „Der allwissende *point of view* der auktorialen Erzählsituation entspricht einer Perspektive, deren Kennzeichen sich mit Begriffen der Kameraarbeit aus der Filmanalyse mit einer extremen *Aufsicht* und einer weiten *Einstellungsgröße* beschreiben lassen. Der Standpunkt des visuellen Erzählers liegt dabei außerhalb der erzählten Welt, ist zumeist (weit) über ihr verortet - und ermöglicht die Erfassung des gesamten *diegetischen* Geschehens" (Kurwinkel, 2017, S. 109). Durch dieses ständige Spannungsspiel zwischen Ich-bezogener Erzählstimme und auktorialer, bildnerischer Erzählsituation werden die beiden BNE-Kriterien *Interessen- und Zielkonflikte* (B1) und *Eigene und fremde Wertorientierungen* (B3) einer intensiven Thematisierung zugänglich gemacht. Der Bildbetrachter wird wahrscheinlich, angetan von der anmutenden Atmosphäre der illuminierten Spielzeuge und Kunstwerke Osmans (S. 19, 23, S. 25 f.), nicht dem Verdikt der Möwen folgen, die mit all diesen Sachen nichts anzufangen wissen, zumal auch die Möwen selbst nicht umhin kommen zuzugeben, dass die herbeiströmenden Menschen darin „zauberhafte Gegenstände" (S. 24) entdecken. Lediglich einmal wird die auktoriale Erzählsituation auf der Bildebene verlassen, um die extreme Gier der Möwen nach Fisch zu symbolisieren (S. 9 f.). Die beiden Möwen imaginieren sich riesige Fische, die unter und sogar über der Brücke, auf der Osman angelnd steht, vorbei ziehen, wobei die gesamte Bildtafel in ein sattes Aquamarin getaucht ist. Dieser phantastische Einschub hebt noch einmal das fixe Bedürfnis der Möwen nach Nahrung heraus, das deren gesamte Umgebungswahrnehmung subjektiv einfärbt und prägt, sie blind macht für andere Umgebungsreize (siehe Abb.: Hofmann, 2013, S. 9-10).



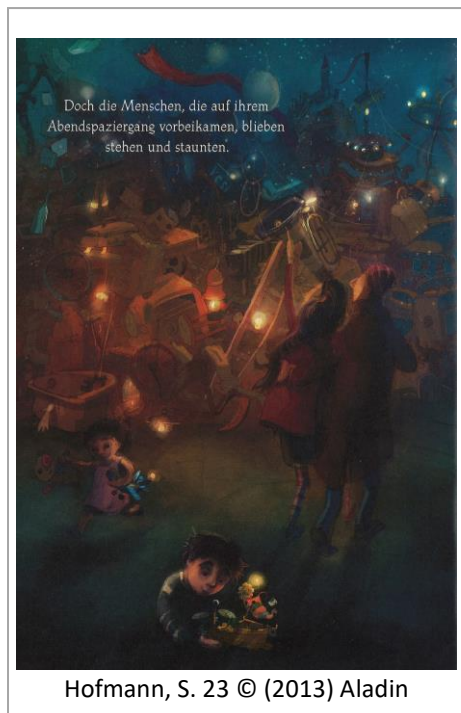
Die Künstlerin Anne Hofmann hat durchgängig stark gesättigte Farben gewählt. Diese bestimmen in atmosphärischer Dichte die jeweiligen Stimmungen der Doppelseiten und tauchen die Szenen entsprechend der Tageszeiten in verschiedene Töne von Grünblau, sanftem Rosa (Abendrot) bis hin zu Schwarzgrau für die Nacht ein. Diese farbintensive Kolorierung von Himmel und Wasser reichert Hofmann durch sich überlagernde Schichten von fein abgestuften Farbtönen an, wodurch die Strömungen im Wasser und der Himmel in seiner „unbestimmbaren Tiefe“ (Wildeisen, 2014a, S. 44) ausdrucksvoll zur Geltung kommen. Dennoch sind nicht, wie Wildeisen konstatiert, „der Himmel und das Meer [...] die wichtigsten Protagonisten“ (2014a, S. 44). Denn inmitten dieser imposanten Umgebung treten stets die beiden, mit knallgelbem Schnabel und orangenen Beinen auffälligen Möwen und Osman mit seinem signalrot gefärbten Rollwägelchen hervor, die das eigentliche Geschehen der Bildtafeln bestimmen.

Neben den blicksteuernden Farbkontrasten, die durch die Platzierung dieser Handlungsträger in den Farbflächen entstehen, drängt sich als weiterer Kontrast die fast schon stoisch wirkende Angler-Ruhe von Osman auf der einen Seite zu den stets in Aktion stehenden, von hoher Dynamik geprägten Möwen auf der anderen Seite auf. Die Körperposen der Möwen, mal mit weit abgespreizten Flügeln und Beinen (S. 4) und weit aufgerissenen Schnäbeln (S. 13), mal mit extremer Anstrengung ausdrückenden Ziehbewegungen (S. 14), als sie Osman in beherrschendem Stil einen gewaltigen Walhai ans Land ziehen wollen, oder mit deprimierend wirkenden hängenden Köpfen und Flügeln (S. 18) – all diese Posen deuten in ihrer Dynamik auf den beruflichen Erfahrungshintergrund der Künstlerin Anne Hofmann hin, die „freiberuflich für nationale und internationale Animationsfilmproduktionen“ (Preisträgerinnen des Troisdorfer Bilderbuchstipendiums, 2020) tätig ist. Im Jahr 2012 erhielt die Illustratorin zur Fertigstellung ihrer eingereichten Buchidee zu *Osman, der Angler* das Troisdorfer Buchstipendium, eine zweijährlich vergebene Auszeichnung für Bilderbuchkünstler, das wie folgt begründet wurde: „Ihr Buchprojekt überzeugte die Jury mit ihren ungewöhnlichen, dynamischen, filmisch anmutenden und stark farbigen Illustrationen und den prägnanten Typen ihrer Geschichte“ (ebd.). Ein weiteres bildästhetisches Charakteristikum ist die Illumination der Szenen und zentralen Objekte. Man erkennt Osman an seinen Feierabenden im Dunkeln am Kai sitzen, wie er aus dem gesammelten Müll ein filigranes Spielzeugboot bastelt, erleuchtet von seiner Laterne am roten Wägelchen, den Sternen und ein paar Bootslichtern im Hintergrund, die sich auf dem Wasser spiegeln (S. 19 f.). Auch auf den beiden Doppelseiten mit den hergeschenkten, upcycelten Kunstwerken und Spielzeugen kommt der Beleuchtung eine zentrale, blicksteuernde Wirkung zu. Aus dem Dunkel der Nacht werden die schönen Objekte Osmans illuminiert, man erkennt staunende und fröhliche Gesichter von Kindern, die mit reparierten Spielsachen vorüber gehen (S. 23). Und das ganze Ausmaß der Bereicherung, die Osman in der Stadt verbreitet, wird erst aus der Vogelperspektive erkennbar, als sich ganze Ketten von kleinen Lichtern an den Ufern des Meeresarmes entlang reihen: Allesamt mit kleinen Laternen beleuchtete Objekte aus dem Schatz der recycelten Dinge von Osman (S. 25 f.; siehe Abb.: Hofmann, 2013, S. 23).

Die leuchtendste Wirkung der Bildgestaltung bietet die letzte Bildtafel (S. 27 f.). Darin sieht man Osman auf einem mit Müll gefülltem Kahn fahren, der die Form eines Wales mit geöffnetem Maul hat. Ganz vorne steht Osman am Steuer, umschwirrt von den beiden glücklichen Möwen, da sie endlich ihren Fisch bekommen. Die Szene ist in einem intensiven Goldgelb gefärbt, dessen Zentrum das Schiffsinnere ist und Osman anstrahlt (siehe Abb.: Hofmann, 2013, S. 27-28). Eine symbolische Deutung wäre, darin gleich eines Sonnenaufgangs den Anbeginn einer neuen Zeit zu sehen: Nachdem all dieser Müll aus dem Wasser gefischt wurde, kehrt wieder mehr Leben ins Wasser zurück und die Möwen finden endlich wieder die notwendige Nahrung.

Unter dem Schiffchen sieht man einen großen Schwarm goldgelb und gelborange gefärbter Fische schwimmen. Diese farbliche Verbindung kann als symbolischer Hinweis auf die Rückkehr des Lebens (Tagesbeginn, Sonnenaufgang) nach der Säuberung ihres Lebensraumes (hier: durch Osman) gedeutet werden (siehe Abb.: Hofmann, 2013, S. 27-28).

In ihrer Rezension hebt Wildeisen (2014a, S. 44) zwar die farbliche Kraft und kontrastreiche Spannung der Bilder von Hofmann hervor, verbindet ihre Bildanalyse allerdings nicht mit den nachhaltigkeitsrelevanten Aussagen von Umweltverschmutzung oder Recycling / Upcycling, obwohl sie deren Existenz anspricht, wenn sie schreibt, dass Osman „jede Menge Müll aus den Tiefen zieht“ (ebd., S. 44), woraus er „Skulpturen und Spielzeug [bastelt]“ (ebd., S. 44). Ob es sich bei der dargestellten Stadt wirklich um Istanbul handelt, wie Wildeisen anhand der „mit feinem Strich skizzierte Silhouetten“ (ebd., S. 44) einer Stadt zu erkennen glaubt, kann nicht abschließend entschieden werden. Etliche Bildelemente deuten auf diese Option hin und die im Buch genannte „Anglerbrücke“ (S. 3) könnte die bei Anglern in Istanbul beliebte Galata in Istanbul sein, die über das goldene Horn führt (Galata-Brücke Istanbul, 2020; Ähnlicher Bildausschnitt wie auf S. 5 f.). Doch im Grunde birgt gerade die raum-zeitliche Uneindeutigkeit der Handlung, ihre – in Märchenkategorien gewendete – Flächenhaftigkeit (Lüthi, 1962 / 1990, S. 30) die Chance eines universelleren Verständnisses der Geschichte von *Osman, der Angler*. Denn hierdurch braucht die Botschaft nicht, wie in der intertextuellen Anspielung Wildeisen auf Osman als „Der gute Mensch vom Bosphorus?“ (ebd., S. 44), lokalisiert und somit begrenzt gesehen zu werden.



Hofmann, S. 23 © (2013) Aladin



Hofmann, S. 27-28 © (2013) Aladin

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX aus verantwortungsvollen Quellen C002795

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	0	0	0	2	0	2	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Wenngleich die Nachhaltigkeitsthematisierung in *Osman, der Angler* bei einer ersten, sondierenden Betrachtung noch nicht so stark ins Auge fallen mag, da die quasi vorlaute Ich-Erzählsituation der Möwen die Aufmerksamkeit stark auf diese Vorderbühne lenkt, eröffnen sich bei einer vertiefenden und iterativen Betrachtung gemäß der Analyse­methode von Doonan (1993) in zunehmendem Maße etliche BNE-Aspekte. Jenseits des - für Osman - nervigen Bettelns der Möwen um Fisch und ihres wach­senen Meckerns, Klagens und Murrens ob dessen ignoranter Haltung ihrer Bedürfnislage gegenüber, gewinnen die auf der Bildebene enthaltenen (auktorial kommunizierten) Aussagen immer mehr die Oberhand und leiten zur narrativen Umdeutung des ersten Eindrucks der Geschichte um. Dabei schieben sich in dem Maße, wie die Bildgehalte erschlossen und in Kontrast zu den Aussagen der Möwen gesetzt werden, BNE-Inhalte wie Umweltverschmutzung und Umweltschutz, Umgang mit Ressourcen und Fragen des Lebensstiles, immer mehr in den Vordergrund. Sodann erkennt man, dass die Geschichte eine durchgängige BNE-Thematisierung enthält und durch die Widersprüche, dem scheinbaren Schweigen Osmans und der zu Tage Förderung des Mülls wichtige Problematisierungen für die Kinder anbietet.

Insgesamt wird hier die Zugänglichkeit des Werkes für die Zielgruppe (ab 4 Jahren) aus mehreren Gründen als relativ hoch eingestuft: Erstens können sich die Kinder gut in das Bedürfnis nach leckerem Fisch, bzw. allgemeiner nach einer beliebten Speise, einer Nascherei oder - noch allgemeiner - nach einer unmittelbaren Wunscherfüllung eines Bedürfnisses hineinversetzen. Mit etwa vier bis fünf Jahren sind Kinder immer wieder damit konfrontiert, ihre Bedürfnisse aufzuschieben, was mit der Aufgabe der Entwicklung von Frustrationstoleranz und Geduld in dieser Altersstufe einher geht. Tiefenpsychologisch gesehen stehen die beiden gefräßigen Möwen für das Wirken des Lustprinzips bzw. für die Freudsche Instanz des *ES* (Datler & Wininger, 2014, S. 364), müssen aber im Verlauf der Geschichte lernen, ihre triebhaften Wünsche zurückzustellen, somit eine Ich-Stärke zu entwickeln, um den ES-Im-



pulsen gegenzuwirken. Eine zweite entwicklungspsychologische Affinität zur Zielgruppe liegt in der niveauangepassten Sprache und der ausdrucksstarken verbalen wie nonverbalen Kommunikation der beiden Möwen. Durch ihre anthropomorphisierte, cartoonistisch überspitzte und mit feiner Ironie aufgeladene Ausstrahlung (Körperhaltung, Blick, Mimik und Gestik) können die Kinder die weit über den Schrifttext hinaus gehenden Aussagen erfassen. Exemplarisch dafür sei z. B. die Pose der Möwen mit ihren vorwurfsvoll übereinander geschlagenen Flügeln in der Szene (S. 17) genannt, wo sie gleich externen Kommentatoren am linken unteren Bildrand mit ihrem Schmollen ihren ganzen Ärger angesichts des Unverständnisses von Osman für ihre so offensichtlichen Bedürfnisse augenfällig machen (siehe Abb.: Hofmann, 2013, S. 17, Ausschnitt).



Die insgesamt überschaubare Bildgestaltung und begrenzte Anzahl an Figuren sowie die Fokussierung auf wenige BNE-relevante Inhalte sind weitere Adaptionen an diese Altersgruppe. Für die Intensivierung der konkreten Handlungsbezüge wäre es wichtig gewesen, die von Osman fabrizierten Kunstwerke und Spielsachen noch genauer und in größerer Bandbreite zu Gesicht zu bekommen. Hier bleiben die gemalten Bilder teilweise zu verschwommen, in An-

deutungen und Fragmentarischem verharrend, so dass es Aufgabe der pädagogischen Fachkraft werden müsste, weitere Impulse für das Upcycling zu setzen. Als gewisser Malus hinsichtlich der Nachhaltigkeitsdimensionen ist die etwas zu undifferenzierte Darstellung des Gewässers zu sehen, aus welchem Osman all den Unrat herausfischt. Die Chance aufzuzeigen, welche Auswirkungen auf das jeweilige Ökosystem (Flussökologie oder Meeresökologie) resultieren, hätte Hofmann mit ein paar Ergänzungen durchaus einfügen können, ohne die Geschichte zu stark in Richtung Sachbilderbuch zu verwandeln.

Verwunderlich ist das Ausblenden der BNE-Thematik in der Rezension von Wildeisen. Obwohl sie die Müllthematik und das Kreieren von Spielzeug und Skulpturen als den geangelten Fundobjekten als Themen in diesem Bilderbuch anspricht (Wildeisen, 2014a, S. 44), verortet sie diese Elemente nicht in der Nachhaltigkeitsdiskussion: „Trotz der geheimnisvoll leuchtenden Bilder, die die Betrachterin bezaubern, bleibt die Erzählung vage und auftauchende Fragen laufen ins Leere. [...] Was erzählt es uns, dass er [Osman] offensichtlich alle Wünsche befriedigen kann? Der gute Mensch vom Bosphorus?“ Weder die Erkenntnis des Upcyclings als Beitrag zum Schutz des Lebensraumes noch die Thematisierung der enthaltenen Problematisierung der Konsumorientierung und des zugrundeliegenden Lebensstiles werden von ihr angesprochen. Dabei bietet das Bilderbuch gerade durch die vielen Kontrapunkte zwischen Bild- und Textaussagen, wie z. B. das angeblich so geduldige Warten der beiden Möwen (S. 7 f.) oder das frustrierte Schippern der Möwen im Upcycling-Boot (21 f.) immer wieder Anstöße zur Auseinandersetzung mit divergierenden Zielvorstellungen, Interessenlagen und Wertorientierungen (BNE-Dimension *Bewerten*). Das Mensch-Natur-Verhältnis wird ebenso angesprochen wie die Grundfrage nach einem zufriedenstellenden Lebensstil. Hier nimmt Osman in seinem gleichermaßen gemächlich-stoischen wie beharrlichen Einsatz für die Entmüllung der verschmutzten Umwelt eine mögliche Vorbildfunktion für den Betrachter ein. In selbstloser Weise hilft er der bedrohten Umwelt und gibt zugleich mit seinen Kunstwerken den Menschen Erinnerungen und Träume zurück. Die in Goldgelb gehaltene Bildtafel am Ende der Geschichte strahlt in übertragenem Sinne einen dazu korrespondierenden lebensbejahenden, in der Tendenz optimistischen Grundton an, und zwar in zweierlei Hinsicht: Durch das aktive Beseitigen der Verschmutzungen kommen die Tiere wieder zurück und das biologische Gleichgewicht kann wieder hergestellt werden (vgl. der neue Fischschwarm auf S. 27 f.). Damit ist auch die Erfüllung der elementaren Bedürfnisse wieder möglich (Fisch für die beiden Möwen bzw. allgemeiner die langfristige Sicherstellung der Nahrungsmittelversorgung des Planeten).

Zugleich wirken auch die Menschen fröhlicher, gewinnen durch die kleinen, upcyclten Gegenstände einen Zugang zu einem Lebensstil, der von weniger Konsum, mehr Bescheidenheit (Subsistenz-Prinzip) und der Wertschätzung der Natur als Lebensgrundlage geprägt sein kann. Aus der Kombination ästhetisch ansprechender, symbolisch verdichteter und auf die Zielgruppe zugeschnittener Bild-Text-Narration im Verbund mit Witz und kontrapunktischer Irritation spannt das Werk einen weiten Bogen zwischen der maßlosen Konsumorientierung auf der einen (z. B. S. 13 f.) und einem bescheidenen, naturverbundenden Lebensstil auf der anderen Seite. Dieser Gegensatz wird bereits auf dem Innentitel in Szene gesetzt: Hier sieht man Osman, wie er sinnierend eine orangefarbene Blume betrachtet, während zu seinen Füßen die beiden Möwen mit dem Schnabel in die Erde die Umrisses eines Fisches gepickt haben, um Osman auf ihr (Konsum-)Bedürfnis hinzuweisen. Der parabolische Gehalt der Geschichte als Widerspiegelung der Konsumorientierung auf Kosten der Umwelt und der Entwicklung alternativer Lebensstile kann durchaus schon - gerade aufgrund der tendenziell euphemistischen Darstellung - für die Zielgruppe empfohlen werden. Vorausgesetzt, die pädagogische Fachkraft macht die zwischen den Zeilen liegende und in der Reibung von Erzählperspektiven und Kontrapunkten sich entfaltende Spannung für den Dialog mit den Kindern nutzbar. Dafür bietet jedenfalls die intensive dialogische Orientierung des Werkes in Text und Bild ein breites Spektrum von Ansatzpunkten.

### 3. Weitere Hinweise

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Wildeisen, S. (2014a). Der gute Mensch vom Bosphorus? [Buchrezension zu *Osman, der Angler* (2013) von Anne Hofmann]. *1001*, 1, 44.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

#### Nominierungen / Preise:

„Dieses Bilderbuch entstand im Rahmen des Troisdorfer Bilderbuchstipendiums" (S. 28). „Gewinnerin des 6. Troisdorfer Bilderbuchstipendiums ist die Berliner Grafikerin Anne Hofmann. Eine unabhängige Jury wählte ihr Buch »Osman, der Angler« aus über 70 Bewerbungen aus" (Preisträgerinnen des Troisdorfer Bilderbuchstipendiums, 2020). Der Troisdorfer Bilderbuchpreis „würdigt herausragende Leistungen auf dem Gebiet der künstlerischen Bilderbuchillustration" (Troisdorfer Bilderbuchmuseum, 2020).

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
1	0	0	0	2	2	0	1	1	1	1	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer): N=9
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung: M=2.1 (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 7-mal / Nein: 2-mal.

## Jenkins, Martin & White, Vicky (2008). Affen.

### Bibliographie:

Jenkins, Martin & White, Vicky (2008). *Affen*. Aus dem Englischen von Edmund Jacoby. Hildesheim: Gerstenberg.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2007 [Cambridge, Massachusetts: Candlewick Press. Titel: *Ape*]

Datensatz:  
18

Paginierung: Ja | Seitenumfang: 40

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Bevölkerungsexplosion, Umweltschutz (Naturschutzgebiete), WWF, Wilderei / illegale Jagd

Themencodes: 5, 6, 84, 99, E02

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Das Buch behandelt mehrere, miteinander verwobene Themenstellungen: Die Beschreibung von Gemeinsamkeiten der vier verschiedenen Großmenschenaffen mit dem Menschen selbst, der aus der Sicht der Systematischen Zoologie als fünftes Mitglied in diese Tierfamilie gehört und so dem Rezipienten die vielen Parallelen mit unseren nächsten Artverwandten nahebringen möchte. Zugleich aber auch die Herausstellung der artspezifischen, gemeinhin wohl weniger bekannten Unterschiede, die die vier Großmenschenaffen untereinander insbesondere in ihren Lebensgewohnheiten und sozialen Verhaltensweisen aufweisen. Aus diesen beiden Strängen heraus führt das Buch im Schlussteil auf die massive Bedrohungssituation der Großen Menschenaffen hin, die mit der starken Bevölkerungszunahme des Menschen und seinen vielfältigen Eingriffen in die natürliche Lebenssphäre dieser Tiere, wie Regenwaldabholzung, Flächenverbrauch durch menschliche Siedlungen oder Wilderei ursächlich zusammenhängen (Probst & Schuchhardt, 2011, S. 386). Der genaue Bedrohungsstatus gemäß der Einstufung in der Roten Liste wird zwar im Werk *Affen* nicht angegeben, doch erfährt man anhand einer Weltkarte die derzeitige Verteilung der heute noch lebenden Affen im afrikanischen und südostasiatischen Raum (S. 40). Ergänzend werden Zahlen aus Schätzungen der Artbestände benannt und auf vertiefendes Informationsmaterial in den Websites „wichtiger Organisationen für den Schutz der Großaffen“ (S. 40) hingewiesen. Doch vor diesen warnenden Daten und Anregungen für den Schutz der Tiere werden im Hauptteil des Buches die vier Menschenaffen Orang-Utan, Schimpanse, Bonobo und Gorilla dem Rezipienten durch genaue Beschreibungen ihres Aussehens und weiterer typischer Merkmale und Besonderheiten in deren Lebensweise nähergebracht.

Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf die vielfältigen Parallelen zum Menschen selbst gelegt und insbesondere das differenzierte soziale Verhaltensrepertoire der verschiedenen Tierarten herausgestellt. Der Leser wird in kurzen, erzählenden Passagen hineingenommen in einen kleinen, familiär anmutenden Ausschnitt aus dem Alltagsleben der Affen, in Szenen, die die enge, sozial-emotionale Verbundenheit und Fürsorge der Tiere untereinander eindrücklich vor Augen führt. Diese ‚menschliche‘

Perspektive wird im Vorwort vom niederländischen Primatenforscher und Ethologen Frans de Waal (\* 1948) explizit herausgestellt. Sie findet sich indirekt aber auch auf den weiteren Buchseiten. Der Denk- und Forschungsansatz von de Waal geht „von einer mehr anthropomorphen Sichtweise von tierischem Verhalten aus und stellt diese dem Menschen vergleichend gegenüber, um daraus evolutionsgeschichtliche Gemeinsamkeiten von Menschen und Tieren miteinander zu vergleichen, voneinander abzuleiten und zu erklären“ (Frans de Waal, 2018). Der Betrachter erfährt so viele Ähnlichkeiten in den Verhaltensweisen der vorgestellten Menschenaffen, seien dies typisch kindliche Interessen wie Spielen, Früchte naschen, bei der Mutter Sicherheit und Nähe suchen oder auch mal sich Zanken und miteinander Streiten -, oder jene Verhaltensweisen der erwachsenen Tiere (Revierbildung, Rangordnung, Futtersuche und Schlafnester bauen). Der Lebensraum der Tiere wird im Bild eher umrissartig angedeutet und auf der Textebene noch etwas näher beschrieben, allerdings nicht ausführlich. Auf besondere Kompetenzen der Menschenaffen wird auch hingewiesen, z. B. die Nutzung von Palmwedeln als Regenschutz und der intelligente Gebrauch von Werkzeugen (z. B. zum Termitenfang), was wiederum mit der Sonderstellung der Menschenaffen in Verbindung gebracht wird. Das Buch endet mit Empfehlungen für besonders sehenswerte zoologische Anlagen, die Großaffen beherbergen.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Text ist je nach Textsorte in verschiedenen Schrifttypen und Schriftgrößen gesetzt. Die reinen Sachbeschreibungen, z. B. zu Körpergröße, Aussehen und weitere Charakteristika werden in einem kursiven Schriftschnitt in kleinerem Schriftgrad zu Beginn der Tierbeschreibung gegeben. Dann wechselt der Textstil zu einer mehr erzählenden Beschreibung des Verhaltens der Tiere, passend zu den jeweiligen Bildern der Doppelseite, was in anderem, etwas größeren Schriftgrad zu lesen ist. In besonders exponierten, großen Schriftzügen werden dann besondere Ereignisse der Doppelseiten herausgestellt. Der Textumfang pro Seite ist gering, etwa zwei bis vier Sätze beschreiben Teile der Illustration oder nennen dazu ergänzende Sachdetails. Gleich zu Beginn im Vorwort wird der Rezipient bzw. das Kind direkt angesprochen: „Wenn du mehr über die Großaffen erfahren möchtest, geh in den nächsten Zoo und beobachte sie. [...] Setz dich hin und nimm dir Zeit“ (Vorwort von Frans de Waal). Auch am Ende, nach der Beschreibung der vier Großen Menschenaffen, wird wieder der direkte Kontakt zum Leser hergestellt: „Und weißt Du, welches die fünfte Sorte von Großaffen ist? Du ... und ich. Wir gehören auch zur Familie der Großaffen“ (S. 37). Für die Bezeichnungen der Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Affen werden neben den typisch biologischen Begriffen wie „Weibchen“ oder „Männchen“ (S. 29) auch die menschspezifischen Betitelungen verwendet, z. B. „Orang-Utan-Mutter“ (S. 5) oder „Bonobo-Mädchen“ (S. 24). Damit wird die starke biologische Verwandtschaft des Menschen mit den vier anderen Großen Menschenaffen, seine Mitgliedschaft in der Familie der Großaffen aus Sicht der Systematischen Biologie hervorgehoben (Probst & Schuchardt, 2011, S. 386 f.) und ein distanzierend-fachwissenschaftlicher Sprachduktus dadurch bewusst durchbrochen. Der Textkorpus ist insgesamt durch Wortwahl und überschaubare Satzkonstruktionen für die Zielgruppe gut verständlich. Im jeweils einleitenden Sachinformationsblock der vier Arten werden in Klammern auch die lateinischen Namen der Menschenaffen gegeben, was eher für die erwachsenen Lektürebegleiter gedacht ist. Weitere Fremdwörter werden nicht einbezogen, wodurch eine zielgruppeninadäquate Verwissenschaftlichung vermieden wird. Die Parallelen der Großen Menschenaffen zum Menschen selbst werden auch durch sprachliche Wiederholungen und die Verwendung des Personalpronomens ‚Wir‘ akzentuiert. Beispiele: „So sind die Groß- oder Menschenaffen, wie sie auch genannt werden, große Primaten. Das sind wir auch. Großaffen haben einen flachen Brustkorb. Wir auch. [...] Und als Wichtigstes: Sie haben große Gehirne - so wie wir“ (Vorwort von Frans de Waal).

## **Textbelege mit Bezug zur BNE**

Vorwort: Großaffen faszinieren uns Menschen ungemein. Das hat einen einfachen Grund: Wir sind Großaffen.

S. 2: Es gibt auf der Welt fünf Sorten von Großaffen. [...]. Vier davon sind sehr selten: Orang-Utans, Schimpansen, Bonobos und Gorillas.

S. 26: Das Bonobo-Mädchen lässt sich vom Baum herab. Auf dem Boden bewegt es sich schnell und leise. Es achtet auf Geräusche und schaut sich um - Jäger oder Leoparden könnten in der Nähe sein.

S. 29: Mit ihrem muskulösen gedrungenen Körperbau wirken Gorillas angsteinflößend, doch sie sind friedfertige Pflanzenfresser. Nur wenn sie sich bedroht fühlen, greifen sie auch Menschen an.

S. 37: Wir Menschen gehören auch zur Familie der Großaffen. Doch während die anderen sehr selten geworden sind, gibt es von uns jede Menge.

S. 38: Wir haben die Welt so sehr verändert, dass wir nicht mehr genügend Platz für die anderen Menschenaffen gelassen haben. Und wir haben sie gejagt, wegen ihres Fleisches oder um sie zum Spielzeug zu machen. Immerhin versuchen wir heute, sie an einigen Plätzen zu schützen. Wir haben Naturschutzgebiete geschaffen, wo sie in Frieden leben können...

S. 40: Websites einiger wichtiger Organisationen für den Schutz der Großaffen.

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Graphischer Stil, Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung, Malerei

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Die Zeichnungen von Vicky White sind allesamt sehr naturalistische Darstellungen verschiedener Exemplare der vier großen Menschenaffen, die man in unterschiedlichen Situationen mal allein oder in ihren Horden zu sehen bekommt. Für ein Sachbilderbuch etwas überraschend ist der Verzicht auf eine differenzierte Abbildung des natürlichen Lebensraumes der Tiere, wie Bäume und weitere typische Pflanzen oder andere Tiere ihres Habitats. Nur andeutungsweise finden sich diese Elemente wieder, wenn man z. B. Schimpansen an Ästen herumklettern sieht, eine Orang-Utan-Mutter ihrem Jungtier ein Palmwedelblatt als Regenschutz herabzieht oder Bonobos genussvoll von den reifen Feigen in den Baumwipfeln naschen. Doch der überwiegende Teil des Hintergrundes bleibt weiß, aus dem sich die Affen dann umso kontrastreicher abheben. Denn der Fokus der Bilder soll ganz den Affen selbst gehören, ihren konkreten Verhaltensweisen und ihren ganz persönlichen, individuellen Ausdrucksweisen, die sich in der Körperhaltung, den Gesten und in besonderem Maße im Ausdruck der Gesichter manifestiert. In der Annäherung an die Menschenaffen werden verschiedene Kameraeinstellungen gewählt, von der „Totale“ über die „Halbtotale“ bis zur „Groß-Ansicht“ (Krichel, 2020, S. 84). Dabei hat die Illustratorin besonderen Wert auf eine individuell herausgearbeitete Darstellung der Gesichter und insbesondere der Augenpartien gelegt, die jedem der Tiere einen ganz eigenen und vor allem sehr menschlichen Ausdruck verleihen. Dies wird durch die öfters eingesetzte porträtartige Darstellungsweise der Menschenaffen und die Wahl der Perspektive „Augenhöhe“ (Krichel, 2020, S. 85) verstärkt, die den Blick in beide Augen der Tiere ermöglicht und so „die BetrachterInnen gewissermaßen auf eine Augenhöhe mit den Affen“ (Duphorn, 2008, S. 65) gebracht werden sowie eine „direkte Konfrontation mit dem Dargestellten“ (Krichel, 2020, S. 85) erzeugt. Dies schafft eine ungewohnte, unmittelbare Nähe zu den Tieren, die durch die anthropomorphen Gestiken und der menschenähnlichen, gleichwohl aber natürlichen Körperhaltungen der Tiere (z. B. S. 4, 16, 35 f.) noch weiter verstärkt wird. Die Gesichter der Affen drücken verschiedene Stimmungen sehr klar aus, was auch durch die fein ausgearbeitete Gestaltung der Augen erreicht wird: „Die darin eingefangenen Lichtreflexe verstärken den jeweiligen

Ausdruck von Angst, Freude oder Aggression" (Bärwald, 2008, S. 72). Eine weitere stilistische Besonderheit ist die Kontrastierung der Figuren. Auf jeder Seite ist immer nur einer der Affen in naturalistischen Brauntönen koloriert dargestellt, die anderen Affen werden in verschiedenen Grautönen gezeichnet und verblässen dadurch etwas. Hierdurch wird immer eines der Individuen aus der Gruppe der Affen herausgestellt und in besonders hohem Maße ausdrucksstark in den Mittelpunkt der Szene gesetzt, um die zu Beginn der Geschichte formulierte These bildlich zu untermauern: „Manche Leute meinen, alle Affen seien gleich. Das ist falsch" (Frans de Waal, Vorbemerkungen).

Die Bilder sind mittels einer Mischtechnik von graphitgrauen Bleistiftzeichnungen und (schwarzer) Ölfarbe und verschiedenen Brauntönen gestaltet, die Flora ist durchgängig in schwarz-weiß gehalten. Die Bildfülle ist durch den weitgehenden Verzicht auf Hintergrund- und Landschaftsdetails überschaubar und befördert so die vertiefende Betrachtung des Ausdrucksverhaltens der Tiere und ihrer detailfreudigen, ganz persönlichen Gesichtszüge, Hände und Füße, die die Parallelen der Großen Menschenaffen zum Menschen salient machen. In Verbindung mit den eindrücklichen Porträts, die aufgrund ihrer detailverliebten Sorgfalt eine profunde, dem schnell produzierten Foto weit überlegene Wertschätzung für die einzelnen Affen ausstrahlen, wird der Gesamtaussage des Buches über die anthropomorphen Parallelen der Menschenaffen und des Zugeständnisses einer eigenen Persönlichkeit in vollem Umfang Sorge getragen. Dennoch driften die Bilder niemals in beschönigende, artuntypische Darstellungen ab, sondern zeigen auch in Konfliktszenen wie Rangkämpfen, Drohgebärden und aggressiven Auseinandersetzungen zwischen Schimpansen authentische Anblicke. Wenn in den Kindervorstellungen bis dahin das Bild des witzigen Schimpansen oder des bedrohlichen Gorillas vorherrschend war, so kann das Buch zu einer Hinterfragung dieser Klischees starke Bilder entgegensetzen und eine realitätsadäquatere Wahrnehmung der Tiere begünstigen.

Die hohe Bedrohungssituation der Großen Menschenaffen in ihrer Arterhaltung wird auf der Bildebene nicht sichtbar, sondern nur über die Schrifttextinformation eingespeist. Lediglich über eine - leider etwas kleinformatige - Weltkarte zur Verbreitung der Großen Menschenaffen (Stand 2007) bekommt das Kind Hinweise auf die schwindende Artenzahl, ist aber für das genauere Begreifen auf die Erläuterungen der pädagogischen Fachkraft angewiesen. Dies hätte z. B. durch eine dazu kontrastierende Weltkarte zur Verteilung der Menschenaffen in einem früheren Zeitabschnitt mit größerer Verbreitungsgebieten und Artenzahlen eindrücklicher präsentiert werden können. Auch eine zukunftsbezogene Projektion, z. B. als Weltkarte der Großen Menschenaffen im Jahre 2050, hätte noch weitere Impulse für die Nachhaltigkeitssensibilisierung der Kinder setzen können. Dessen ungeachtet ist die Gesamtwirkung des Bilderbuches für die Zielsetzung der Sensibilisierung für die Bedrohungslage der Großen Menschenaffen und der Wichtigkeit der Erhaltung ihrer Lebensräume resp. der weiteren Ausweitung von Naturschutzgebieten ungewöhnlich intensiv und für Kinder sehr beeindruckend.

#### **1.4 Layout**

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

#### **1.5 Angaben zur Altersgruppe**

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## **2. Beurteilung des Bilderbuches unter BNE-Perspektive**

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	2	0	1	1	0	0	2	1	1	0	2	1	1	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

**Begründung der Einsatzempfehlung:**

In Tiersachbüchern dominiert oft ein allzu sachlicher, vorwiegend objektiv-beschreibender Grundton, der in der als notwendig erachteten Fülle an Detailinformationen den persönlichen Zugang zu der jeweiligen Tierart eher verstellt als eröffnet. Die genau vermessenen und aus biologischer Sicht z.T. akribisch beschriebenen, oft zudem noch fotodokumentarisch abgebildeten Tiere haben es dennoch häufig schwer, beim Leser mehr als ein schulterzuckendes Bedauern angesichts ihres Bedrohungsstatus zu ernten, da eine engere Beziehung aufgrund des letztlich zu distanzierenden Stiles nur schwer aufgebaut werden kann. Das Buch *Affen* von Jenkins und White verfolgt einen gänzlich anderen Ansatz, der den Rezipienten die Großaffen auf eine weitaus direktere, persönlichere Weise nahebringen möchte. Durchgängig werden die vielen Ähnlichkeiten der Menschenaffen mit dem Menschen herausgestellt. Die anatomischen Parallelen werden dabei zwar auch einbezogen, aber in noch höherem Maße werden die sozial-emotionalen Ähnlichkeiten und Verhaltensparallelen in den Vordergrund gestellt, die letztlich für die Anerkennung der Nähe und Vergleichbarkeit der Menschenaffen mit dem Menschen weitaus überzeugender sind: Wenn diese Tiere über so viele eigentlich typisch menschlichen Verhaltensweisen verfügen, dann schrumpft der vermeintliche Abstand zu ihnen immer mehr zusammen und eine klare Abgrenzung - hier Tier, dort Mensch - verliert letztlich ihr Fundament. Tiere, die sich wie die Menschen um ihre Babys und Kinder sorgen, diese wie eine ‚Mutter‘ beschützend umsorgen und auf ihrem langen Lernweg ins eigene Leben so intelligent zu unterstützen vermögen, rücken ganz nahe an den Kern des Menschseins heran. Die Herausarbeitung der Menschlichkeit dieser vier Menschenaffenarten resultiert neben der anthropomorphen Beschreibung der Sozialbeziehungen in ihren Horden und den anzutreffenden, auch für Menschen üblichen Tätigkeiten wie Spielen, Streiten, Essen und Erholen, Erkunden der Umwelt und Entwickeln von Problemlösungen im Alltag vor allem auch durch die eindruckliche Bildgestaltung von Vicky White, der „Tierpflegerin und Absolventin für naturkundliche Illustration“ (Bärwald, 2008, S. 72), die ihre langjährigen persönlichen Erfahrungen im Umgang mit den Menschenaffen in die Bilder eingearbeitet hat: „Denn es ist nicht nur ihr naturalistischer Ansatz, sondern ebenso die ungemene Nähe und Eindringlichkeit im Ausdruck der Tiere, welche die Zuneigung und Faszination der Künstlerin auf die Betrachter überspringen lässt“ (ebd., S. 72). Damit wird die artenschützende Intention des Buches fundiert: „Die LeserInnen sollen einen emotionalen Bezug zu den dargestellten Tiere [sic] gewinnen, um dadurch den Stellenwert der vom Aussterben bedrohten Arten für sich neu einzuordnen.“ (Bärwald, 2008, S. 72).

Es darf angenommen werden, dass sich durch diese ungewöhnliche ‚Machart‘ des Sachbilderbuches *Affen* auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Rezipienten am Ende der Buchbetrachtung zu einer tiefgreifenderen Betroffenheit hingeführt werden können, wenn sie von der hohen Bedrohungslage der Großen Menschenaffen erfahren. Aus diesen Überlegungen heraus wird dem Buch ein besonderer Empfehlungsgrad zugeordnet, der auch durch den vollumfänglichen Einbezug der Trias von *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* in hohem Maße gerechtfertigt ist. Im Anschluss an die Rezeption des Werkes wird der kindliche Leser zunächst zwar weniger direkt etwas für den Erhalt der Großen Menschenaffen

tun können. Doch die innere, empathische Brücke zu ihnen kann durch das Buch hervorragend hergestellt werden und die weiteren Impulse des Buches, in eigens dafür empfohlenen Zoos mit artengerechter Primatenhaltung (S. 40) selbst in die Schuhe beobachtender Primatenforscher zu schlüpfen (Frans de Waal, Vorbemerkungen), sind wichtige Handlungsanregungen, die auch durch ein mögliches Engagement in den vorgeschlagenen Websites (S. 40) zum WWF oder zum Jane Goodall Institut (Deutschland, Österreich, Schweiz) ergänzt werden können. Die weiterführenden Sachinformationen am Ende des Buches hätten noch etwas breiter ausgeführt werden können, insbesondere ein expliziter Bezug zum Lebenswerk und den außergewöhnlichen Entdeckungen von Jane Goodall und Dian Fossey, den Pionierinnen der Primatenethologie (vgl. dazu für Grundschul Kinder: Nielsen, 2008) hätte eine zusätzliche Bereicherung des Buches bedeutet. Ein Hinweis auf den hohen Bedrohungsstatus der Großen Menschenaffen in der achtstufigen Kategorie der Roten Liste wäre vermutlich noch eindrücklicher als die Angabe der Zahlen noch lebender Tiere gewesen, zumal sich diese Zahlen für die jüngeren Kinder eher hoch als bedrohlich gering anhören könnten, wenn z. B. bei Orang-Utans die verbleibende Artenzahl mit „etwa 50 000 bis 80 000 Tiere“ (S. 40) angegeben wird. Spannend und anschaulich zugleich wäre auch ein Vergleich der Verbreitungsgebiete der großen Menschenaffen aus historischer Perspektive gewesen. Legt man die Landkarte des Verbreitungsgebiete aus Jenkins & White (2008, S. 45) neben jene ältere Karte aus Bürgel & Hartwig (1989, S. 40), so zeigt sich in der 20-jährigen Distanz eine deutliche Schrumpfung der Verteilungsgebiete von Orang-Utans, Schimpansen, Bonobos und Gorillas. Allerdings haben Bürgel & Hartwig (1989) keine Schätzwerte zum Artenbestand, abgesehen von der Anzahl der Berggorillas (350 Exemplare, vgl. S. 36) angegeben, was für einen genaueren Vergleich notwendig wäre. Dennoch, das Werk von Jenkins & White (2008) vermag in ganz spezifischer, persönlicher Weise auf die prekäre Lage der Großen Menschenaffen aufmerksam zu machen. Diese besteht auch im Jahr 2018 unvermindert fort, denn auf der aktualisierten Gefährdungseinstufung auf der Roten Liste steht: „Vier von sechs Menschenaffen vom Aussterben bedroht“ (IUCN, aktualisierte Rote Liste, 14.11.2018). Nur die Schimpansen und Bonobos können sich bislang auf der darunter liegenden Gefährdungsstufe „stark gefährdet“ halten (ebd.), was angesichts des enormen Drucks auf die zentralafrikanischen Wälder und der zunehmenden Verinselung ihrer Habitats ein sehr fragiler Status ist (Menschenaffen-Arten auf der Roten Liste, 2018).

Der Vollständigkeit halber sei auf das 2010 erschienene Buch *Affenkinder* von Jutta Hof & Uwe Skrzypczak hingewiesen, das wie *Affen* von Jenkins und White darauf abzielt, die vielfältigen Parallelen zwischen Mensch und Großen Menschenaffen dem kindlichen Rezipienten nahezubringen. Die Tierfotografin Jutta Hof, die sich „auf die Fotografie von Menschenaffen spezialisiert“ (ebd., Nachsatzpapier) hat, sammelte in verschiedenen europäischen Zoos eindruckliche Aufnahmen von erwachsenen Affen und Affenkinder, wobei sie Ansichten der sozialen Interaktion aus der halbnahe Ansicht mit Großaufnahmen der Affenporträts und Detailaufnahmen zu besonders markanten Kompetenzen der Affen (z. B. ihrer handmotorischer Geschicklichkeit) arrangiert hat. Die ausdrucksstarken, fotodokumentarischen Porträtaufnahmen weisen eine den Zeichnungen von Vicky White durchaus vergleichbare Intensität auf und bieten daher eine bereichernde Ergänzung zum Werk *Affen*. Zwar wird auch in Hof und Skrzypczak (2010) auf die Bedrohungslage der Großen Menschenaffen hingewiesen, allerdings steht das Thema noch nicht stark genug im Vordergrund (Thematisierung auf 3 der 54 Buchseiten), als dass es in den Empfehlungskatalog hätte aufgenommen werden können.

Für die *besondere* Empfehlungsstufe von *Affen* sprechen auch die Argumente, welche durch die Kinderjury für den Troisdorfer Bilderbuchpreis 2013 für das in Teilen ähnlich visuell arrangierte Bilderbuch *Jacky – ein Orang Utan sucht den Dschungel* von Sabine Koschier (2012) herausgestellt wurden:

[Für die Kinderjury] waren es der Gesichtsausdruck, die Mimik und Körpersprache des Tieres, die die Kinder neugierig auf diese Affen-Persönlichkeit und ihre Geschichte machten.



[...] Ferner waren die Kinder angetan von der Maltechnik; so bestaunten sie die feinen Pinselstriche, mit denen das flauschige Fell so treffend wiedergegeben sei, und bewunderten die Farbabstufungen im Bereich des Affengesichtes“ (Tscheuschner, 2013, S. 29).

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Bärwald, Lukas (2008). Wo kommen wir her? [Buchrezension zu *Affen* (2008) von Martin Jenkins & Vicky White]. *1001 Buch*, 2, 72.

Duphorn, Andrea (2008). [Buchrezension zu *Affen* (2008) von Martin Jenkins & Vicky White]. *1001 Buch*, 2, 64-65.

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

### Jianghong, Chen (2005). Der Tigerprinz.

Bibliographie:

Jianghong, Chen (2005). *Der Tigerprinz*. Aus dem Französischen von Erika und Karl A. Klewer. Frankfurt/M.: Moritz.

Das Bilderbuch wird im Hauptteil A, Kapitel 4.3.3 besprochen.



Jianghong (2005) (Cover)  
© Moritz

---

### Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2015). OZEAN. Ein Photicular® Buch.

Bibliographie:

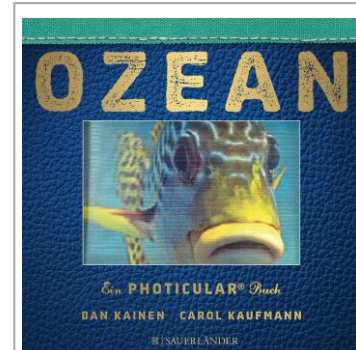
Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2015). *OZEAN. Ein Photicular® Buch*. (Aus dem Englischen von C. Panzacchi). Frankfurt a. M.: Fischer / Sauerländer.

Erstausgabe: 2014 [USA. Titel: OCEAN: A  
Photicular® Book]

Datensatz:  
42

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 25 (Paginierung wird bis  
zur Seite 11 angegeben)



Kainen & Kaufmann (2015)  
(Cover) © Fischer Kinder- und  
Jugendbuch Verlag GmbH,  
Frankfurt a. M.

Art des Bilderbuchs: Sonderformen des Bilderbuchs

Ergänzung (fakult.): Ein Photicular® Buch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Klimawandel, Ökosysteme, Tourismus, Überfischung / Beifangschädigung, Umweltverschmutzung

Themencodes: 39, 61, 77, 81, 87

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Das Photicular® Buch gliedert sich in zwei Teile. Der vordere, paginierte Buchteil (S. 1-10) ist von der Buchform her betrachtet ein illustriertes Sachbuch, da hier der Text die beigefügten schwarz-weißen Illustrationen von Meerestieren um ein Vielfaches übersteigt. Zudem werden die zwischen die Textspalten eingeschobenen Abbildungen nicht im Sinne einer Bild-Text-Interdependenz mit den textuellen Aussagen verbunden. Dieser vorangestellte Buchteil führt den Leser in das maritime Ökosystem ein und bereitet damit den Boden für die 10 ausgewählten Meerestiere vor, welche im eigentlichen Sachbilderbuchteil beschrieben und mittels der speziellen Photicular®-Buchseiten in Form von Bewegungsanimationen visualisiert werden. Bei der Beschreibung des maritimen Ökosystems (bzw. genauer der verschiedenen maritimen Ökosysteme, wie z. B. Riff, Tiefsee) werden die verschiedenen Ozeane der Erde und die Tiefenschichten vom Riff bis zum Tiefsee-Unterseeboden aufgezeigt, verbunden mit der Darlegung der immensen Ausdehnung und den enthaltenen Wassermassen der Weltmeere: „Die gesamte Wassermenge der Weltmeere beträgt 1386 Millionen Kubikkilometer. Damit könnte man die USA 144,8 Kilometer tief mit Wasser bedecken!“ (S. 5). Die Biodiversität der Weltmeere wird exemplarisch anhand der an Riffen lebenden Organismen verdeutlicht. Am Beispiel des mittelamerikanischen Barriereriffs erläutern die Autor:innen dann näher das Zusammenspiel der Tierarten als Biozönose, sei es in Form von Symbiosen oder hinsichtlich der Räuber-Beute-Beziehungen. Dabei wird auch die für das Riff lebensnotwendige Symbiose zwischen Riffpolypen und Algen einbezogen. Die leichte Irritierbarkeit des Ökosystems am Riff wird anhand der Feuerfische als Neozoen beschrieben. Diese ursprünglich im Indo-Pazifik beheimatete Fischgattung konnte sich in den letzten Jahren im mittelamerikanischen Barriereriff so stark ausbreiten, dass sie für die dort lebenden Kleinfische eine zunehmende Bedrohung darstellt und intensive Maßnahmen zur Eindämmung ihrer weiteren Ausbreitung unternommen werden müssen (S. 5). Den verschiedenen Funktionen der Weltmeere insgesamt und der Riffe im Besonderen wird im Einführungsteil ebenso Raum gegeben wie der Darstellung von Bedrohungen, denen die maritimen Ökosysteme zunehmend ausgesetzt sind. Umweltverschmutzung, Klimaerwärmung, Versauerung der Weltmeere, Beifangschädigung und Tourismusfolgen (S. 15) sind einige der Faktoren, die dem lebensnotwendigen Beitrag der Weltmeere für das Weltklima und der Biodiversität der Erde zuwiderlaufen. Neben den Gefahrenmomenten für die Zukunft der Erde werden auch die positiven Effekte aufgezeigt, welche durch die Einrichtung von Meeresreservaten in der Vergangenheit bereits erzielt werden konnten (S. 9). Auch einige praktische Möglichkeiten, wie der Einzelne zum Schutz der Weltmeere beitragen kann (S. 9-10), werden aufgezeigt.

Im zweiten Buchteil, dem ‚eigentlichen‘ Sachbilderbuch, werden zehn verschiedene Meerestiere auf jeweils einer Doppelseite präsentiert (z. B. Gelbgestreifte Süßlippe, S. 11; Meeresschildkröte, S. 18 f.), wobei einige davon zum Ökosystem der Riffe gehören. Auf der jeweils ersten Hälfte der Doppelseiten werden markante Eigenschaften des Tieres beschrieben, z. B. Erscheinungsbild, Ernährung, Jagdverhalten, besondere Fertigkeiten und spezifische Anpassungen an das jeweilige Ökosystem. Der artspezifische Lebensraum (z. B. Korallenriff, Tiefsee, Offenes Meer) wird dabei einbezogen und eine (grobe) Einordnung der Art in die biologische Systematik vorgenommen. Auf der zweiten Hälfte der Doppelseiten wird unterhalb eines kurzen Steckbriefs mit stichwortartigen Informationen zur jeweiligen Art

hinsichtlich sechs Kategorien (Größe, Lebensraum, Verbreitung, Ernährung, Lebenserwartung, Gefährdung) das Photoclar® Bild des Tieres dargeboten, das dem Betrachter durch Hoch- und Niederklappen der davorliegenden Buchseite eine bewegungsanimierte, fast schon filmisch wirkende Tierdarstellung präsentiert (Näheres s.u. bei Bildbeschreibung). Bei jedem der Tiere wird im Steckbrief auch auf die Gefährdung der Art eingegangen, indem die Ursachen der Gefährdung benannt werden (z. B. Steckbrief zur Meeresschildkröte in Kainen & Kaufmann, 2015, S. 19; keine Nutzungsgenehmigung erhalten).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das Sprachniveau des Textes ist hinsichtlich des umfangreichen, auch fachspezifischen Wortschatzes und der grammatikalischen Ausdifferenzierung nicht für das Kindergartenalter geeignet. Durch das Vorlesen des Textes, wie es z. B. Jüngst (2016c, S. 66) empfiehlt, würden viele der Aussagen für das Kind, auch das ältere Kindergartenkind ab fünf Jahren, für das es Jüngst bereits empfehlen möchte (ebd., S. 66), unverständlich bleiben. Darüber hinaus werden viele Zahlen wie selbstverständlich einbezogen, wobei Dezimalzahlen, Prozentangaben und ein Zahlenraum bis in den Millionenbereich hinein verwendet werden. Auch physikalische Einheiten werden in Erklärungen oder Vergleichen einbezogen, die nicht dem Wissenshintergrund bzw. dem kognitiven Entwicklungsniveau dieser Zielgruppe entsprechen. Ein paar Beispiele sollen diese Argumentation belegen: „Um nicht von Strömungen mitgerissen zu werden, wickeln die zarten, je nach Art höchstens 35,5 Zentimeter langen und mitunter nur 1,5 Zentimeter breiten Kreaturen ihre Schwänze um Algen oder Seegras" (S. 14; Beschreibung zum Seepferdchen). Auch die Angaben zum Sandtiger illustrieren die hohe Inhalts- und Sprachkomplexität:

Ein Sandtigerhai-Weibchen bekommt alle zwei Jahre zwei knapp meterlange Junge. Mehr kann sie nicht zur Welt bringen, denn das erstgeborene Haibaby jeder ihre beiden Gebärmütter frisst alle anderen in der Gebärmutter enthaltenen befruchteten Eier und Embryos (sogenannter uteriner Kannibalismus). [...] Innerhalb von nur zehn Jahren gingen ihre Bestände um 75 Prozent zurück! (Kainen & Kaufmann, 2015, S. 16)

Der Verlag selbst empfiehlt das Buch „für die ganze Familie" (Fischer Verlag, 2019). Ab welchem Alter sie von einer gewinnbringenden Rezeption ausgehen, wird dabei nicht klar. Der ausführliche Text des vorderen Buchteils ist sicherlich primär für einen älteren Leserkreis etwa ab 12 Jahren gedacht, ein Vorlesen für jüngere Kinder wäre wenig erfolgversprechend. Auch den weiteren Einschätzungen bezüglich der Texteignung für Kinder, wie sie in der Rezension von Jüngst (2016c, S. 66) getroffen werden, muss hier widersprochen werden. Man kann weder „über viele Fachbegriffe [...] hinweglesen" (S. 66) noch sind diese „meist in Klammern als Zusatz angeboten" (S. 66). Vielmehr ist der vordere illustrierte Sachbuchteil als anspruchsvoller Sachtext konzipiert, der selbst für das ältere Kindergartenkind (ab fünf Jahren) in eigene, erheblich vereinfachte Worte gefasst werden müsste und zudem weiterer Anschauungsmittel, z. B. einen Globus oder einer Weltkarte bedürfte, um die Dimensionen des maritimen Lebensraumes besser erfassen zu können, als es die abstrakten Begriffe vermögen. Und die eigentlichen Sachbilderbuchseiten des hinteren Buchteiles (ab S. 11) eignen sich auch nur auszugsweise zum Vorlesen, vielmehr bietet sich mit dem dargelegten Wissen im Hinterkopf eine dialogische Bilderbuchbetrachtung an, die eine stärkere Vernetzung zwischen Bildern und Inhalt herzustellen vermag, wobei je nach Interesse und Vorwissen der Kindergruppe aus der Informationsfülle gezielt Inhalte ausgewählt werden können.

## Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 8: Unsere Meere verändern sich derzeit schneller als in jeder anderen Epoche der Erdgeschichte, und wir selbst sind schuld daran.
- S. 9: Es ist immer noch möglich, die Schädigung der Meere aufzuhalten oder sogar teilweise rückgängig zu machen. Obgleich nur zwei Prozent der Meeresoberfläche betroffen sind, trugen die weltweit 5000 Meeresreservate dazu bei, Arten und ihre Lebensräume zu erhalten.
- S. 14: (Dickbauch-Seepferdchen) Ihre einzigen wirklichen Feinde sind Fischer, die sie zum Weiterverkauf, unter anderem an Aquarianer, fangen. [...] Durch ihre charakteristische Form und die großen Augen [...] wurden sie zum Lieblingstier vieler Freunde der Meereswelt und zum Symbol von Schutzaktionen. GEFÄHRDUNG: Verwendung in traditioneller asiatischer Medizin; Beifang in Schleppnetzen; weltweiter Verkauf als Souvenirs und Snacks; illegaler Tierhandel; Umweltverschmutzung und Klimaerwärmung.
- S. 18: (Suppenschildkröte): Mit ihren 1,5 Metern Durchmesser dürfte eine erwachsene Meereschildkröte eigentlich kaum Feinde haben, sollte man meinen. Doch Wilderer jagen sie, um ihr Fleisch, ihre Eier und ihre Panzer zu verkaufen. Auch sterben viele Meeresschildkröten in Fischernetzen oder dadurch, dass sie im Meer treibenden Müll fressen. [...]
- S. 21: (Graue Muräne) GEFÄHRDUNG: Menschliche Eingriffe in das Ökosystem Korallenriff, wie z. B. steigende Wassertemperaturen, Zunahme des Kohlendioxidgehalts des Wasser, saures Meerwasser, Baumaßnahmen an Küsten.

## 1.3 Bild

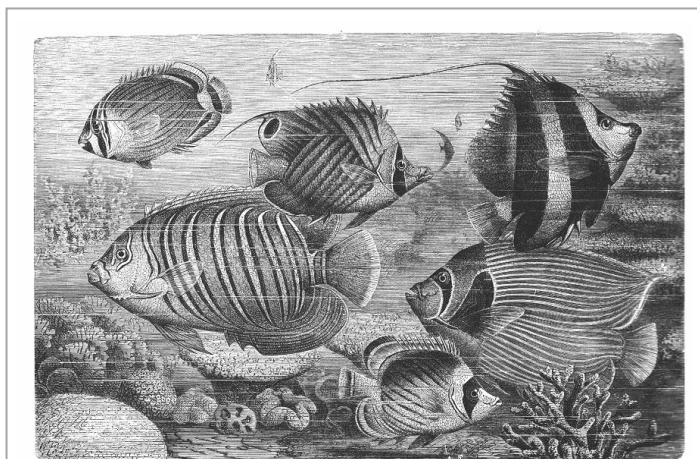
Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Fotografie

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Im vorderen Buchteil sind neun Schwarz-Weiß-Illustrationen („zur Verfügung gestellt von Dover Publications“; Vorsatzpapier) wie beiläufig in den Textkorpus eingestreut. Eine Verschränkung mit dem Text findet dabei nicht statt. Zwei dieser mit feinen Linien gezeichneten Abbildungen zeigen in der Halbtotalen den Ausschnitt eines Riffs. Für das Verständnis des Kindes sind dies sehr wichtige Abbildungen zum maritimen Lebensraum, da im hinteren Buchteil nur noch die Einzeltiere isoliert von ihrer Einbettung im Habitat zu sehen sind. Aufgrund der Mannigfaltigkeit der Formen und Musterung der abgebildeten Korallenfische ist es auch kein großer Verlust, dass diese Zeichnungen in Schwarz-Weiß abgedruckt wurden. Betrachtet man z. B. die Ansicht der sechs Korallenfische vor dem Hintergrund verschiedener Korallenformen, so lässt sich daraus ein eindrucksvoller Einblick in das Ökosystem des Riffs geben, der in den Nahaufnahmen der Photikular® Bilder selbst nicht ausgedrückt wird (siehe Abb.: Kainen & Kaufmann, 2015, S. 0).

Im zweiten Buchteil finden sich auf jeweils einer Seite die farbigen, fotodokumentarischen Photikular® Bilder mit einer For-



Fotos von Dan Kainen aus »Ozean« (S. 0)  
© 2015 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH,  
Frankfurt am Main

matgröße von 8 x 14 Zentimetern. Dabei handelt es sich um eine patentierte Bildtechnik von Dan Kainen (Patentbeleg siehe vorderes Vorsatzpapier), bei der durch ein nicht näher beschriebenes technisches Arrangement ein Bewegungsbild erzeugt wird, wenn man die davorliegende Seite leicht auf- und abschwenkt (beide Seiten sind über eine Kartonbrücke miteinander verbunden). Das führt dazu, „dass die Tiere auf den Bildern einen kleinen Bewegungsablauf vollführen können“ (Jüngst, 2016c, S. 66). Der Oktopus bewegt seine acht Fangarme auf und nieder (S. 13), der Hai öffnet und schließt sein zähnebewehrtes Maul (S. 17) und die Süßlippe scheint mit ihren synchronisierten Flossenschlägen anmutig auf den Betrachter zuzuschwimmen (vorderes Vorsatzpapier) (Hinweis: Bildbeispiel zum Sandtigerhai in Kainen & Kaufmann, 2015, S. 19: Keine Nutzungsgenehmigung erhalten). „Dadurch, dass sie Bildfolgen miteinander verbinden, betonen Photicular Bilder den Rhythmus der Bewegungen und eignen sich daher perfekt, um Eindrücke aus der Unterwasserwelt zu vermitteln“ (Kainen, 2015, S. 1). Der Bildaufbau ist durch die Fokussierung auf die einzelnen Tiere, die im Ganzen oder in Nahaufnahmen zu sehen sind, einfach gehalten. Dadurch, dass sich die Geschwindigkeit, mit der der Betrachter die assoziierte Seite auf- und abbewegt, unmittelbar auch auf die Bewegungsgeschwindigkeit des Bildobjektes niederschlägt, entstehen interaktive Betrachtungsoptionen. Das Kind kann z. B. die Bewegungen verlangsamen oder einfrieren, um das Bewegungsmuster genauer zu verfolgen oder interessante Bilddetails zu untersuchen: Wieviele Arme hat z. B. der Oktopus? Und wieviele Zähne starren dem Kind aus dem Maul des Sandtiger-Hais entgegen? Auch die über das natürliche Bewegungsmuster hinausgehende Beschleunigung der Bewegung ist leicht möglich, das mitunter zu komischen Effekten wie in Zeitrafferfilmen führen kann. Nicht unerheblich für die sachliche Richtigkeit ist dabei die Richtung, in der man die Seiten auf- oder abbewegt. Während bei gleichmäßigen Bewegungen der Meerestiere (z. B. Atmen der Muräne; S. 21) beide Richtungen zu einem harmonischen, dem natürlichen Bewegungsverhalten entsprechenden Eindruck resultieren, entsteht bei der Meeresschildkröte (S. 19) ein bewegungsuntypischer Effekt, wenn man die falsche Richtung einschlägt. Die Meeresschildkröte paddelt mit den Vorderbeinen beim Abwärtsklappen der assoziierten Seite (zum Betrachter hin) ‚artgemäß‘, beim Aufwärtsklappen der Seite schwimmt sie hingegen mit untypischen Bewegungen. Ein diesbezüglich fachlicher Hinweis oder eine immanente Kontrolle wird dem Nutzer nicht gegeben. Neben den witzigen Effekten für die Kinder steht vor allem auch die ästhetische Faszination dieser für viele Kinder unbekanntes Bildpräsentation im Vordergrund. „>>Ozean<< lockt mit >>Photicular-Bildern<<“ (Jüngst, 2016c, S. 66). Auch wenn in der Mediengesellschaft bewegte Bilder per se keinen Novitätseffekt mehr für die Zielgruppe besitzen, so vermag diese innovative Technik der Bewegungssillusion dennoch einen ganz eigenen Charme auszuüben, der das Kind zu selbstgesteuerten Bilderkundungen führen und individualisierte, interessenbezogene Explorationen erlauben kann. Die Verbindung zum Thema der Gefährdung der maritimen Ökosystem selbst ergibt sich nicht direkt aus diesen Bildern, sondern führt über den Weg der Textinformationen und den für Kinder vermutlich sehr ansprechenden ‚Schau-und-Staun-Effekten‘ der Photicular Bilder, die sie für den besonderen Wert und die Schönheit der Meere und ihrer Bewohner sensibilisieren möchten.

#### **1.4 Layout**

Layouthinweise (fakult.): Aufgrund der übereinander gelagerten Tierfotographien der Photicular - Bilder hat das Buch ein höheres Gewicht und eine Stärke von knapp fünf Zentimetern. Dan Kainen weist auf die Notwendigkeit der Aufbewahrung „an einem trockenen und kühlen Ort“ (S. 1) hin.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren (unter der Maßgabe der Unterstützung durch erläuternde Begleitleser:in)

Begründung (nur falls abweichend): Hinweis: Die Altersangabe wurde aus der Rezension von Jüngst (2016c, S. 66) übernommen. In der Verlagsangabe wird OZEAN ungenauer als „Buch für die ganze Familie“ (Fischer Verlag, 2019), d.h. als „All-Age-Literatur“ (Kurwinkel, 2017, S. 243), offeriert.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	1	0	2	0	1	1	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

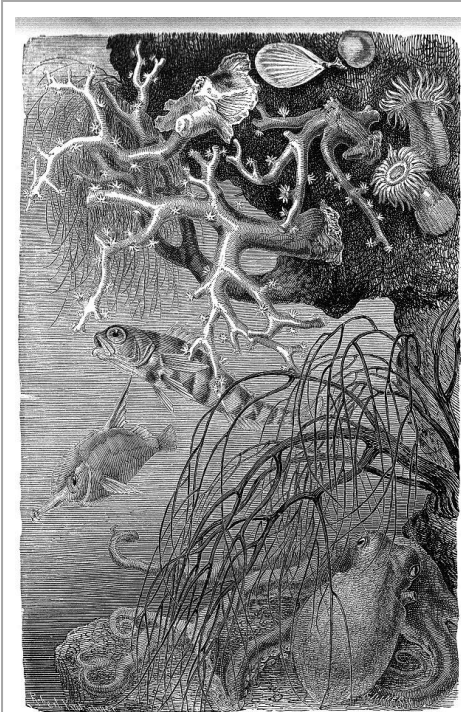
**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Kainen und Kaufmann haben in ihrem Werk OZEAN eine ausgewogene Balance zwischen fundierter Fachinformation zu den maritimen Ökosystemen, gründlicher Herausarbeitung diverser Bedrohungsfaktoren für künftiges Engagement und ästhetisch faszinierender Darbietung exemplarischer Vertreter der Weltmeere gefunden. Dem Rezipienten wird das komplexe Ineinandergreifen und die wechselseitigen Abhängigkeiten der Organismen in verschiedenen maritimen Ökosystemen deutlich vor Augen geführt und am Beispiel der Korallenriffe noch einmal mit höherer Detailschärfe nahegebracht. Dadurch wird die Basis gelegt für das Verständnis der elementaren Funktionen, die die Weltmeere auch für die Zukunft des Planeten und der Menschheit haben werden. Bei der Darstellung der Bedrohungsfaktoren werden neben den etwas häufiger thematisierten Faktoren (z. B. Klimaerwärmung, Überfischung, Plastikmüll) auch etliche weitere anthropogene Umweltbelastungen aufgezeigt, wie z. B. Tourismus, Wilderei, Übersauerung und invasive Arten (S. 8, 15).

Dennoch dominiert kein dystopischer Grundton das Werk, da auch die Erfolge bereits durchgeführter Schutzprojekte und die positiven Effekte der Einrichtung von Meeresreservaten zum Erhalt der Biodiversität zu Wort kommen, verbunden mit der Botschaft: „Es ist immer noch möglich, die Schädigung der Meere aufzuhalten oder sogar teilweise rückgängig zu machen“ (S. 9). Für die Kinder stehen bei der Buchbetrachtung vor allem die eindrücklichen Photicular® Bilder im Vordergrund, die mit ihrer interaktiv herstellbaren Bewegungssimulation der Meeresbewohner den Kindern das Leben unter Wasser nahebringen und sie für den Schutz der Meere begeistern können, wie Kainen betont: „Ich wollte in dem Buch [...] das Gefühl von Ehrfurcht einfangen, das wir angesichts der Natur empfinden“ (Kainen, 2015, S. 1). Neben der Anregung von Empathie und Solidarität für die bedrohten Meerestiere wird auch dem Verständnis ökosystemarer Zusammenhänge und der Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses eine große Aufmerksamkeit gewidmet. Die Kinder können erfahren, wie vielgestaltig die menschliche Einflussnahme auf das Leben im Meer ist und wie sie tagtäglich, ob bewusst oder unwissentlich, direkt oder indirekt, daran teilhaben. Mit ihrer Fokussierung auf die Korallenriffe haben

die Autoren ein besonders klimawandelsensibles Ökosystem ausgewählt, welches aufgrund der Wassertemperaturerhöhung und Versauerung der Weltmeere von hohem Maße in seiner Existenz gefährdet und heute bereits in erheblichem Maße geschädigt ist (Streit, 2007, S. 83 f.; Rahmstorf & Schellnhuber, 2019, S. 74). „Von den heutigen Korallenriffen gilt ein Viertel als zerstört; 50 bis 70 Prozent sind in einem kritischen Zustand“ (Streit, 2007, S. 83). Erstaunlicherweise wurde das Phänomen der Korallenbleiche nicht explizit in OZEAN aufgenommen. Auch die Visibilität des Korallen-



Fotos von Dan Kainen aus »Ozean« (S. 8)  
© 2015 Fischer Kinder- und Jugendbuch  
Verlag GmbH, Frankfurt am Main

riffs selbst kommt durch die bildliche Fokussierung auf einzelne Vertreter der Fauna erheblich zu kurz, da nur über zwei der Schwarz-Weiß-Illustrationen ein Eindruck vom Aufbau des Korallenriffs hergestellt werden kann, was angesichts der vielgestaltigen Formen von Korallen als verschenkte (inhaltliche und ästhetische) Chance gewertet werden kann (siehe Abb.: Kainen & Kaufmann, 2015, S. 8). Im Folgenden werden drei Kritikpunkte aufgezeigt, die insgesamt zu einer bedingten Einsatzempfehlung des Buches führen. *Erstens*: Die Autoren betonen zwar die Wichtigkeit für Veränderungen hin zu einer umweltsensiblen, nachhaltigen Nutzung der Weltmeere: „Wenn wir nur wollen, sind wir sehr gut imstande, unsere Gewohnheiten zu ändern. [...] Die Meere sind für das ökologische Gleichgewicht unseres Planeten von grundlegender Bedeutung. Wir müssen alles tun, um sie und ihre Bewohner zu schützen und zu erhalten“ (S. 10). Doch um welche Gewohnheiten es sich im Konkreten handelt, was die Leser:innen des Buches alles ändern bzw. wo sie im Alltag ansetzen könnten, kommt nicht explizit zu Wort. Man denke z. B. an Hinweise auf Nachhaltigkeitssiegel für nach-

haltige Meeresprodukte, z. B. aus ökologischerer Aquakultur (Hutter et al. 2012, S. 136 f.; Probst & Schuchardt, 2011, S. 468) oder die wachsende Angebotspalette des Ökotourismus, die hier wichtige Beiträge liefern könnte. *Zweitens*: Durch die breite Zielgruppe (All-age-Literatur) und das zweigeteilte Format wird zu wenig auf die Zielgruppe der älteren Kindergartenkinder ab fünf Jahren abgehoben. Zwar können diese Kinder interaktiv die Photicular® Bilder erkunden, doch das Vorlesen des Textes würde aufgrund der Länge und sprachlichen wie inhaltlichen Komplexität erheblich an ihrem Verständnishorizont vorbeigehen. Daher bedarf OZEAN für eine gelingende Rezeption in der KiTa in hohem Maße der sensiblen Einschätzung und gründlichen Vorbereitung der pädagogischen Fachkraft, welche passende Inhalte für die Kinder auswählt und auf ein entwicklungsadäquates Niveau für den Dialog mit der Kindergruppe transformiert. Und sie wird sich selbst überlegen müssen, mit welchen konkreten Maßnahmen die KiTa - im Sinne der Glokalität - einen Beitrag zur Erhaltung der Weltmeere und ihrer Biodiversität leisten kann, der auch für die Kinder in einen nachvollziehbaren Zusammenhang stehen könnte. *Drittens*: Das innovative Layout des Werkes mit seinen acht Photicular® Bildern birgt ein ökologisches Dilemma: Offensichtlich wird für die Herstellung der Photicular® Bilder in nicht unerheblichem Maße Kunststoff verwendet. Doch es finden sich keine Angaben im Buch, aus welchen Stoffen diese Kunststoffseiten hergestellt sind. Ein Ökosiegel ist nicht vorhanden und der Hinweis auf die Drucklegung „Printed in China“ (Vorsatzpapier) weckt die Frage nach einer nachhaltigen Buchproduktion. Da gerade beim Thema der maritimen Biodiversitätsbedrohung das Thema Umweltverschmutzung der Meere durch Plastikmüll und den Eintrag von industriell bedingten Schadstoffen und CO<sub>2</sub>-Emissionen (vgl. Hutter et al., 2012, S. 93 f.; Probst & Schuchardt, 2011, S. 466 ff.) besonders

prekär sind, ist die Rechtfertigung für den Einsatz des Buches zum Zwecke der Bildung für nachhaltige Entwicklung ambivalent. Sie lässt sich dort positiv bewerten, wo das Buch durch viele Hände gehen kann, also durch einen intensiven Einsatz in der KiTa eine große Zahl von Menschen (Kinder, pädagogische Fachkräfte, Eltern z. B. über thematische Elternveranstaltungen) zu erreichen vermag. Für die rein private Nutzung sollten die ökologischen Kosten und der BNE-Nutzen gut abgewogen werden.

Fasst man die dargelegten positiven Merkmale von OZEAN mit den zuletzt benannten kritischen Aspekten ins Auge, ergibt sich zusammenfassend eine bedingte Einsatzempfehlung für Umsetzungen zur BNE. Für die pädagogische Fachkraft sollten die angegebenen, als relevant erachteten Adaptionen bei der Arbeit mit dem Bilderbuch gut realisierbar sein, so dass das Werk seinen gebührenden Platz in der KiTa einnehmen kann.

### 3. Weitere Hinweise

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Jüngst, H. E. (2016c). Sachbücher mit Mehrwert [Buchrezension zu *OZEAN. Ein Photicular Buch* von Dan Kainen & Carol Kaufmann]. *1001 Buch*, 1, 66.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2016). POLAR. Ein Photicular® Buch.

#### Bibliographie:

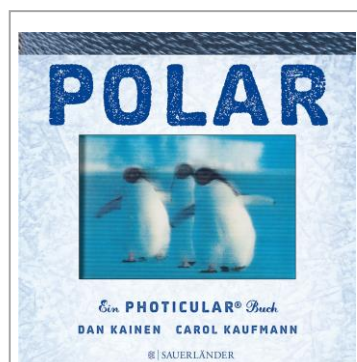
Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2016). *POLAR. Ein Photicular® Buch*. (Aus dem Englischen von C. Panzacchi). Frankfurt a.M.: Fischer / Sauerländer.

Erstausgabe: 2015 [USA. Titel: *POLAR: A Photicular® Book*]

Datensatz: 55

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 21 (Paginierung wird bis zur Seite 7 angegeben)



Kainen & Kaufmann (2016) (Cover) © Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Art des Bilderbuchs: Sonderformen des Bilderbuchs

Ergänzung (fakult.): Ein Photicular® Buch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Antarktis, Arktis, Klimawandel, Ökosysteme, Polschmelze

Themencodes: 2, 3, 39, 61, 65

Weitere BNE-Themen: Ja



## Inhalt

Gleich seinem Vorgängerwerk OZEAN von Kainen und Kaufmann (2015) ist auch dieses Photicular® Buch in zwei Teile gegliedert. Der erste, paginierte Buchteil (S. 1-6), der formal betrachtet einem kurzen, illustrierten Sachbuch entspricht (Begründung entsprechend der Ausführung zu OZEAN; siehe Empfehlungskatalog Nr. 17 in Anhang L), führt die erwachsenen Leser:innen in einige Grundlagen der polaren Ökosysteme von Arktis und Antarktis ein und macht auf Besonderheiten dieser Lebensräume für seine Bewohner aufmerksam. Dabei pendelt der Text abschnittsweise zwischen den beiden Polarregionen hin und her, um die z.T. gravierenden Unterschiede beider Lebensräume zu verdeutlichen. Dan Kainen leitet in diesen Sachtext von Carol Kaufmann ein, indem er einerseits seine eigene Erfahrung und Begeisterung über die eisige Schönheit am Polarkreis aufzeigt, andererseits auf die prekäre Lage der Polkappen aufmerksam macht und damit eine Nachhaltigkeitsperspektive für die weitere Buchrezeption verankert: „Doch für die Tiere der Pole - und für uns - stellt heute nicht die Kälte die größte Gefahr dar, sondern die Wärme: das Schmelzen der Polkappen infolge der Klimaerwärmung“ (Einleitung nach dem Innentitel). Der Sachtext informiert über die von den Jahreszeiten abhängige Nutzung der beiden Polarregionen durch verschiedene, auch wandernde Tierarten und ihren Wechselbeziehungen: „Auf und unter dem Eis existiert ein komplexes, ökologisches Gefüge“ (S. 2). Exemplarisch werden die speziellen Anpassungen an die z.T. extreme Kälte, Stürme und anderen Widrigkeiten des polaren Klimas verdeutlicht. Neben historischen Hinweisen zur Entdeckung und Erforschung der beiden Polarregionen werden exemplarische ökosystemische Zusammenhänge dargelegt und die zunehmende Veränderung der polaren Lebensräume, vorrangig verursacht durch menschliche Eingriffe (Treibhausgase, anthropogene Erderwärmung, Rohstoffabbau, kommerzieller Fischfang) vor Augen geführt. Auch die Besiedelung des arktischen Raumes in der Kulturgeschichte der Menschheit (z. B. Inuit, Samen) wird thematisiert und die zunehmende Nutzung der Rohstoffe (Öl, Gas) der Arktis betont, kontrastierend zum Verbot der wirtschaftlichen Nutzung der Antarktis aufgrund des 1959 geschlossenen Antarktika-Vertrages (S. 1). Im letzten Drittel dieses Sachtextes wird auf die Folgen der Klimaerwärmung für die Polarregionen hingewiesen. Einige Fakten wie Schrumpfung der nordpolaren Eisfläche (Halbierung seit 1970; S. 5) und damit aufgeworfene Fragen zur künftigen Überlebensfähigkeit von Eisbär, Robben und weiteren Arten leiten in eine nachhaltigkeitsensible Problematisierung über. Dabei wird der Mensch exemplarisch durch die Nutzung von Energie („Strom“, „Verbrennungsmotoren unserer Autos“; S. 5) für die Erwärmung der Pole (mit-)verantwortlich gemacht (S. 5). Ökosystemare Veränderungen, die z. B. durch die Zunahme von Schwertwalen resultieren, werden aufgezeigt und in den Folgen kritisch dargelegt. Auch der drohende Meeresspiegelanstieg und seine Auswirkungen auf künstennahe und besiedelte Gebiete werden im Einführungstext offengelegt.

Der Text schließt mit einem eindringlichen Plädoyer, sich für den Erhalt der Polarregionen und der dort lebenden „Geschöpfe“ (S. 6) einzusetzen. Im zweiten Buchteil, dem ‚eigentlichen‘ Sachbilderbuch, werden sieben verschiedene Tiere der Polarregionen auf jeweils einer Doppelseite präsentiert (z. B. Eisbär, S. 8 f.; Schneeeule, S. 10 f.; Weißwal, S. 16 f.). Dabei werden die Anpassungen an den Lebensraum, die Ernährung und Aufzucht der Jungtiere beschrieben. Auf der zweiten Hälfte der Doppelseiten findet sich ein Steckbrief mit stichwortartigen Informationen (z. B. Größe, Lebensraum, Verbreitung, Ernährung, Lebenserwartung, Gefährdung), darunter findet sich das Photicular® Bild des Tieres, das dem Betrachter durch Hoch- und Niederklappen der davorliegenden Buchseite Bewegungseindrücke verschafft (z. B. Abbildung *Eisbär* in Kainen & Kaufmann, 2016, S. 8; keine Nutzungsgenehmigung erhalten). Die letzte Doppelseite ist dem Polarlicht gewidmet (Aurora borealis bzw. australis; S. 20 f.).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das Niveau des vorderen Sachinformationsteiles von Carol Kaufmann (S. 1-7) ist aufgrund der sprachlichen Komplexität und inhaltlichen Dichte eindeutig an den erwachsenen Leser gerichtet. Viele der fachspezifischen Begriffe setzen eine gewisse naturwissenschaftliche, geographische oder zeitgeschichtliche Vorbildung voraus („Phytoplankton“, S. 4; „Südspitze Südamerikas“, S. 2; „seit dem Ende der 1950er Jahre“, S. 5). So gesehen dient der vordere Buchteil dazu, für die spätere Betrachtung des zweiten, bebilderten Teils mit dem Kind die als notwendig erachteten Hintergrundinformationen zu den Polarregionen der erwachsenen Begleitperson in komprimierter Weise zur Verfügung zu stellen. Der Schreibstil ist zwar sachlich, aber keinesfalls nüchtern gehalten. Mit eingeschobenen Fragen und gezielten Adressierungen an den Rezipienten („Aber wenn es keine Eisdecke mehr gibt, wie können die jungen Eisbären dann das Jagen lernen?“; S. 5) liest sich der prägnant ausgefeilte Text kurzweilig und spannend. Die Sprachanforderungen im bebilderten, zweiten Teil des Buches sind erheblich reduziert, so dass auch ein passagenweises Vorlesen durchaus indiziert sein kann, wie es z. B. Jüngst (2016b) vorschlägt. Darüber hinaus ist jedoch das freie Ergänzen von ausgewählten Inhalten aus dem vorderen Sachteil erforderlich, damit die übergreifenden Zusammenhänge (Ökologie, Klimawandel) voll zur Geltung kommen können. Das Buch wird vom Verlag ab 4 Jahren empfohlen. Sicherlich bezieht sich diese Altersangabe auf den bebilderten Teil. Jüngst empfiehlt in ihrer Rezension (2016b), den Text mit den Bildern vorzulesen. Zum Umgang mit dem vorderen Sachinformationsteil meint sie, diese Texte würden sich „sehr gut mündlich vortragen lassen. Das ist im Kindersachbuch nicht selbstverständlich“ (S. 68). Doch wie dieses mündliche Vortragen konkreter gestaltet sein sollte (Umfang, Reduktion in Inhalts- und Sprachqualität), wird nicht ausgeführt. Dennoch wird hieraus eine zweigeteilte, den Textvarianten anzupassende Dialogform erkennbar. Analog zur Argumentation bei *OZEAN* (Kainen & Kaufmann, 2015; siehe Empfehlungskatalog Nr. 17 in Anhang L) resultiert für die begleitende pädagogische Fachkraft für den Rezeptionsprozess mit dem Kind die Aufgabe, eine inhaltliche und sprachliche Vereinfachung vorzunehmen. Dazu können sowohl die beweglichen Bilder der Tiere, als auch die anekdotischen Texteschübe bei den präsentierten Polartieren den kindadäquaten Dialog erleichtern. Zu bedenken ist jedoch, dass für die vielen geographischen und ökologischen Zusammenhänge keine Bildreferenzen zur Verfügung stehen, die eine gewisse Führungsfunktion des Dialogs bieten und der Veranschaulichung für die Kinder dienen würden, so dass diese Lücke mittels didaktischer Improvisation der Fachkräfte (z. B. Globus oder Weltkarte aus der Einrichtung nutzen) geschlossen werden müsste.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

Einleitung nach dem Innentitel: Das Ende der Welt - Arktis und Antarktis sind von den dichter besiedelten Regionen der Erde so weit weg, dass sie uns vorkommen wie ferne Planeten. [...] Doch für die Tiere der Pole - und für uns - stellt heute nicht die Kälte die größte Gefahr dar, sondern die Wärme: das Schmelzen der Polkappen infolge der Klimaerwärmung.

S. 5: [...] Was an den Polen geschieht, wirkt sich auf die gesamte Erde aus. Wärmeres Wasser und schmelzendes Eis an den Polen bedeuten, dass das Wasser an allen Küsten steigt. [...] Inseln, Küsten, Tiefland und Sümpfe, Großstädte in Meeresnähe - sie alle könnten schlimme Probleme bekommen. Wir sollten alles dafür tun, dass die Polartiere nicht von der Erde verschwinden.

S. 8: (Eisbär - *Ursus maritimus*) Große Eisflächen, auf denen sie auf Beutefang umherstreifen können, sind für sie lebenswichtig. Wenn es im Sommer wärmer wird, ziehen sie sich auf das verbleibende Eis in Polnähe zurück.

- S. 9: (Eisbär) GEFÄHRDUNG: Schmelzendes Meereis, Ölförderung, Umweltverschmutzung und Überjagung. BESTAND: 20 000 bis 25 000
- S. 11: (Schnee-Eule - *Bubo scandiacus*) GEFÄHRDUNG: Klimaveränderungen, extremes Wetter und Kollisionen mit Starkstromleitungen und Autos
- S. 13: (Walross) GEFÄHRDUNG: Rückgang des Treibeises. BESTAND: 250 000
- S. 17: (Weißwal - *Delphinapterus leucas*) GEFÄHRDUNG: Klimawandel; Lärmbelastung, die sie bei der Orientierung, der Nahrungs- und Partnersuche und der Aufzucht der Jungen beeinträchtigt.
- S. 19: (Rentier - *Rangifer tarandus*) GEFÄHRDUNG: Verlust an Lebensraum durch Abholzung von Wäldern und Rohstoffabbau, Klimawandel und Wilderei.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Fotografie

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Wie schon im Werk *OZEAN* sind im vorderen Buchteil kleinformatige Schwarz-Weiß-Illustrationen („zur Verfügung gestellt von Dover Publications“; vorderes Vorsatzpapier) wie beiläufig in den Textkorpus eingestreut. Eine Verschränkung mit dem Text findet dabei nicht statt. Im Unterschied zu *OZEAN* werden in den vier Illustration in *POLAR* die Einbettungen der Tiere in ihr Habitat nur marginal erkennbar (Eisbär, S. 1; Eisbär mit Robben, S. 7), was bezüglich der ökosystemaren Bezüge ein Manko auf der Bildebene darstellt. Denn in den Nahaufnahmen der Photikular® Bilder des zweiten Buchteils werden die Tiere in isolierter Perspektive abgebildet. Auf jeweils einer Seite finden sich dort die farbigen, fotodokumentarischen Photikular® Bilder mit einer Formatgröße von 9.4 x 13.8 Zentimetern (bzgl. weiterer Informationen zur Beschreibung der Photikular® Bilder siehe Empfehlungskatalog Nr. 17 in Anhang L). Die Auswahl der Bewegungseffekte und Tierarten können vermutlich verschiedene Interessen der Kinder ansprechen. Teilweise entstehen witzige Bewegungsmuster, wie der schaukelnde Gang der Adeliepinguine (Cover und S. 7) oder die wellenartigen Schaukelbewegungen der Weißwale (S. 17). Andere Bilder wiederum faszinieren durch die Tiefenwirkung (Sibirian Husky, S. 15). Daneben werden ruhiger wirkende, sanfte Bewegungseindrücke vermittelnde Bilder (Rentier beim Weiden, S. 19; Polarlichter-Farbwechsel, S. 21) gezeigt (z. B. Abbildung *Weißwale* in Kainen & Kaufmann, 2016, S. 17; keine Nutzungsgenehmigung erhalten).

Die Kinder können eigenaktiv die Bewegungsmuster der Schnee-Eule (S. 11), des behäbig wirkenden Walrosses (S. 13) in beliebiger Geschwindigkeit und Laufrichtung rezipieren. Leicht irritierend wirken bei relativ langsamen Auf- oder Abbewegungen die Bilder des Walrosses und der Sibirian Huskys, da sich erhebliche Verzerrungsmomente in den Ansichten zeigen und z. B. zur phasenweisen Kopfdeformation des Leit-Huskys führen (S. 15). Bei der Eisbären-Abbildung können die Kinder in den interaktiv herstellbaren Bewegungsfolgen beobachten, wie das Jungtier das Muttertier in acht Wiederholungen mit beiden Pfoten am Hals krault. Durch zügiges Auf- oder Abblättern resultieren witzige Effekte. Sämtliche Buchseiten sind passend zum Thema der Polargebiete in einem hellblau-weiß gemusterten Farbton gehalten, wobei sich eine Art Schnee- oder Eisflächenstruktur zeigt. Die Verbindung zum Thema der Gefährdung der polaren Ökosystem selbst wird nicht direkt aus den Photikular® Bildern ersichtlich, sondern kann sich erst aus der Kombination von erzählten Sachinformationen des ersten Teils und der Wirkung der animierten Bilder des Photikular®-Teils ergeben.

## 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Aufgrund der übereinander gelagerten Tierfotographien der Photoclar - Bilder hat das Buch ein höheres Gewicht und eine Stärke von fünf Zentimetern. Dan Kainen weist auf die Notwendigkeit der Aufbewahrung „AN EINEM TROCKENEN, KÜHLEN ORT“ (nach Innentitel) hin, zudem ist auf die freie Beweglichkeit der Bilder zu achten (ebd.).

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	2	0	1	1	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Aufgrund der dargelegten Parallelen der konzeptionellen Umsetzung von *POLAR* und *OZEAN* überrascht es nicht, dass aus der Beurteilung der 20 BNE-Kriterien eine hohe Übereinstimmung resultiert. Lediglich drei der Kriterien weisen nach der Beurteilung eine um jeweils eine Stufe veränderte Codierung auf (E1, H4 und H9). Der vordere Sachbuchteil ist bei *POLAR* mit 5 statt 9 Seiten deutlich kürzer gefasst und die Thematisierung der zunehmenden Bedrohungen der polaren Lebensräume erhält erheblich mehr Raum als jene der maritimen Ökosysteme in *OZEAN*. Ein Verhältnis von etwa 40 % BNE-Thematisierung in *POLAR* steht etwa 15 % Thematisierungsanteil bei *OZEAN* gegenüber (bezogen auf den vorderen Sachbuchtext). Allerdings relativiert sich dieser Unterschied bei der Betrachtung der beiden Werke im Ganzen, da in den Bildtexten von *POLAR* etwas weniger an nachhaltigkeitsbezogenen Informationen integriert sind als in *OZEAN*. Während Kainen und Kaufmann in *POLAR* bereits in der Hinführung das Nachhaltigkeitsthema mit dem Fokus der vom Klimawandel zunehmend bedrohten polaren Regionen anschlagen, im hinteren Teil dann aber stärker auf die Beschreibung exemplarischer Vertreter abzielen, entwickelt sich in *OZEAN* die Nachhaltigkeitsperspektive eher nach und nach und wird bei den Einzeldarstellungen der Tiere und vor allem zum Ende hin akzentuiert. So gesehen scheint *POLAR* an die appellativen Schlussworte im Sachbuchteil von *OZEAN* (S. 10) direkt anzuknüpfen. In der Empfehlungseinschätzung wird auch dem Werk *POLAR* eine bedingte Einsatzempfehlung zugeordnet, mit weitgehend gleicher Argumentation wie bei *OZEAN*: Es fehlen ganz konkrete, auch für Kinder umsetzbare Anregungen nachhaltigen Handelns und auch hier bedarf der ausführliche, vordere Sachbuchteil der wohl dosierten Adaption auf die Rezipientengruppe. Zudem bleiben die ökologischen Bedenken bezüglich der weniger nachhaltigen Buchproduktion auch für *POLAR* unverändert bestehen. Allen drei Einschränkungen kann mit den bei der Analyse von *OZEAN* ausgeführten Maß-

nahmen abgeholfen werden. Der BNE-Schwerpunkt von *POLAR* liegt im Bereich *Erkennen* und *Bewerten*. Die eingängigen Erläuterungen ökosystemarer Zusammenhänge der polaren Organismen und das Wecken solidarischer Kräfte bei den Kindern durch die wertschätzende Darstellung der Tierwelt geht einher mit dem dezidierten Einbezug aller drei Nachhaltigkeitsdimensionen. Auch die Naturvölker (Inuit, Samen) und ihre (kulturellen) Anpassungen an den Lebensraum kommen deutlich zu Wort. Ökonomische Aspekte wiederum zeigen sich vor allem bei den Gefährdungselementen (z. B. kommerzieller Fischfang, Rohstoffgewinnung).

Als besondere Stärke von *POLAR* seien hier noch die narrativen Einschübe hervorgehoben, die bei einigen der Polartiere als spannende oder unterhaltsame Ergänzungen von Kaufmann bewusst mit Blick auf die kindlichen Rezipienten eingebaut wurden. Dabei wird Bezug genommen zu kinderliterarischen Figuren (Harry Potters Briefbotin Hedwig ist eine Schnee-Eule, S. 10), zu den sagenhaften Rentieren des Weihnachtsmanns (diese können nur Weibchen sein, da den Männchen das Geweih im November abfällt und erst im Frühjahr nachwächst; S. 18) oder zur legendären kanadischen Rettungsaktion von diphterieerkrankten Kindern durch eine Husky-Staffel, geführt vom schwarzen Husky Balto, die trotz eines Blizzards das lebensrettende Serum gerade noch rechtzeitig an den vom Schneesturm abgeschnittenen Zielort Nome (Kanada) transportieren konnten. Die vielgestaltigen Kommunikationssignale der Weißwale werden mit verständlichen und für Kinder witzigen Vergleichen wie „läutende Kirchenglocken“ (S. 16) oder „Furzkissen“ (S. 16) dargelegt. Solche leicht einprägsamen, für Kinder spannende Geschichten können zur Förderung einer durchgängigen Aufmerksamkeit beitragen und ergänzend zu den bewegten Photicular® Bildern lebendige innere Bilder wachrufen. Hinsichtlich der einbezogenen Gefährdungsfaktoren bedarf es teilweise noch der vertiefenden Erläuterung durch die Fachkraft, was genauer mit den einzelnen Stichworten gemeint ist (z. B. Klimawandel und Lärmbeeinträchtigung bei Weißwal; S. 17).

Auch in *POLAR* wird kein dystopischer Grundton angeschlagen, obwohl die Beschreibung der zukünftigen Bedrohungsszenarien im ersten Teil durchaus deutlich zu Wort kommt. Doch dann wird auf die Schönheit und Faszination der polaren Lebensräume fokussiert, um den Kindern „eine atemberaubende Erfahrung“ (Hinterer Umschlagdeckel) zu bieten, die - so die Hoffnung - in ein vertieftes Interesse und die Mitverantwortung für die polare Tierwelt münden kann. Während in der Rezension von Jüngst (2016b) die Klimawandel-Thematisierung des Buches unbenannt bleibt, wird der Einbezug von „Klimawandel und die Auswirkungen auf die Pole“ (LesePeter für Kainen & Kaufmann: *POLAR*, März 2017) bei der Auszeichnung mit dem LesePeter explizit gemacht. Die Jury fasst ihr Urteil wie folgt zusammen: „Durch die atemberaubende Technik von Dan Kainen und die Sachinformationen von Carol Kaufmann ist ein äußerst hochwertiges, informatives und ansprechendes Buch entstanden“ (ebd.).

### **3. Weitere Hinweise**

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Jüngst, H. E. (2016b). Empfindliche Schönheiten [ Buchrezension zu *POLAR. Ein Photicular Buch* (2016) von Dan Kainen & Carol Kaufmann]. *1001 Buch*, 1, 68.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

LesePeter für Kainen & Kaufmann: *POLAR* (März 2017). (Arbeitsgemeinschaft für Jugendliteratur und Medien (AJuM der GEW)).

## Kessel, Carola von & Wandrey, Guido (2018). Wir schützen unsere Umwelt.

### Bibliographie:

Kessel, Carola von & Wandrey, Guido (2018). *Wir schützen unsere Umwelt*. Reihe Wieso? Weshalb? Warum? (Band 67). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH.

Erstausgabe: 2018

Datensatz: 40

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 16

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuchs

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Erneuerbare Energien, Intensivlandwirtschaft, Recycling, Umweltschutz, Wasser

Themencodes: 22, 37, 66, 84, 96

Weitere BNE-Themen: Ja

#### **Inhalt**

Mit der Eingangsfrage: „Warum braucht die Umwelt unseren Schutz?“ (S. 1) wird ein kurzer Überblick zum Zusammenspiel der Biosphäre mit ausgewählten Ökosystemen (Wälder, Meere) gegeben und die grundsätzliche Notwendigkeit von Umweltschutz angesichts zunehmender Umweltbelastungen durch den Menschen betont. Daran anknüpfend werden in den folgenden sieben Doppelseiten einige ökologische Themenkomplexe aufgezeigt, in denen sowohl die Umweltprobleme als auch die Möglichkeiten zum Umweltschutz beschrieben werden. Zunächst geht es um den Bereich der Ernährung. Hier wird nach der Problematisierung der Intensivlandwirtschaft und des nicht nachhaltigen Konsums von Importfrüchten aus Übersee auf die Vorzüge biologischer Landwirtschaft hingewiesen und aufgezeigt, wie man im Alltag durch den Konsum von saisonalem Obst und Gemüse sowie dem reduzierten Konsum von Fleisch- und Milchprodukten einen Umweltbeitrag leisten kann. Dann wird am Thema Wasser auf den sparsamen Umgang im Alltag hingewiesen, denn „Wasser ist ein kostbarer Stoff, den alle Lebewesen auf der Erde brauchen“ (S. 5). Auch hier wird überblicksartig der natürliche Wasserkreislauf beschrieben und - wenn auch nur implizit - die Problematik des virtuellen Wasserverbrauchs am Beispiel einer T-Shirt-Produktion aus Baumwolle aufgezeigt (S. 6). Im nächsten Themenkomplex wird die Stromerzeugung und der Stromverbrauch im Alltag ins Visier genommen. Dabei wird auf die klimaschädlichen Treibhausgase durch Kohlekraftwerke und auf die regenerative Energieerzeugung durch Photovoltaik, Wind- und Wasserkraftwerke hingewiesen. Die Problematik des Treibhauseffekts wird dabei angesprochen und betont, dass durch umweltschonende Verkehrsmittel (Bus, Bahn, Fahrrad und Kinderroller) ein wichtiger Beitrag zum Klimaschutz geleistet werden kann. Die naturnahe Gestaltung des Gartens ist ein weiteres Themenfeld, dem sich das Buch widmet. Nistkästen für Vögel und Fledermäuse, Laubhaufen für Igel zum Überwintern und ein Wildbienenhotel sind exemplarische Anregungen, die das Kind dabei entdecken kann. Auch die Problematik des Flächenverbrauchs und der Zergliederung von Lebensräumen wird in diesem Kontext aufgenommen, wobei auch positive Ereignisse wie die allmähliche Erholung der Wildkatzenbestände durch Naturschutzmaßnahmen erwähnt werden. Das Thema Müll, Müllbeseitigung und -trennung sowie Recycling findet sich auf der vorletzten



Doppelseite (S. 13-14). Neben den gängigen Methoden der Mülltrennung (Biomüll, Gelber Sack, Papier und Pappe) wird auch auf die Ressourcenrückgewinnung aus Geräten (z. B. Waschmaschinen, S. 14) hingewiesen und generell die ressourcenschonenden Optionen des Verschenkens und Reparierens aufgezeigt. Obwohl auf den durchschrittenen Themengebieten bereits viele Umweltschutzmaßnahmen enthalten sind, fokussiert die letzte Doppelseite (S. 15-16) nochmals explizit auf das Thema Umweltschutz im Alltag. Hier sind vor allem solche Ideen aufgezeigt, die die Kinder in ihrem eigenen Lebensalltag umsetzen können, wie z. B. beim Malen keine Filzstifte mit Plastikhülle verwenden oder die Blätter auf der Vorder- und Rückseite zu bemalen. Neben dem Klassiker, dem Basteln mit Toilettenpapierrollen, kommt als etwas ausgefallenerer, kreativer Idee das Herstellen von Spielsteinen mit selbstbemalten Kieselsteinen für ein Tic-Tac-Toe Spiel (S. 16) hinzu.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der stilistische Grundtenor ist eine durchgängig nüchtern-beschreibende Formulierungsweise. Die Sätze sind überwiegend kurz gefasste Hauptsatzkonstruktionen, teilweise werden auch einfache Nebensatzkonstruktionen gebildet. Der kindliche Rezipient, der bezogen auf die Zielgruppe der 4- bis 7-jährigen Kinder i.d.R. in der Rolle als Zuhörer und Betrachter aktiv teilhaben kann, wird auf zwei Weisen direkt angesprochen. Einmal mittels global-subsumierender „Wir-“ Formulierungen, etwa in der Weise: „Wenn wir sorgsam mit unserer Umwelt umgehen, ...“ (S. 2) oder „Wir helfen den heimischen Tieren, wenn wir im Garten auf Spritzmittel verzichten“ (S. 11). Die Gefahr solcher Formulierungen besteht darin, das Kind in Gruppenbezüge zu vereinnahmen, die nicht zu ihm passen. So z. B. negiert die folgende Aussage die Option, dass ein Kind Vegetarier ist oder in einem veganen Haushalt aufwächst: „Weil wir gerne Fleisch und Milchprodukte essen, werden ...“ (S. 4). Nicht selten wird dabei das unpersönlich wirkende Indefinitpronomen *man* zur Bezugnahme auf die Adressaten gewählt: „Deshalb sollte man gebrauchte Kleidung nicht wegwerfen, sondern...“ (S. 6). Daneben finden sich an vielen Stellen direkt an das Kind adressierte „Du“-Ansprachen: „Am besten isst du heimisches Obst und Gemüse, das gerade reif ist“ (S. 3). Aufgrund des breiten Themenspektrums des Buches kommen entsprechend viele nachhaltigkeitsrelevante Begriffe vor, die zwar im Alltag sehr gebräuchlich sind, für das Kindergartenalter aber keineswegs als semantisch ‚gefüllt‘ vorausgesetzt werden können. Was versteht z. B. ein Fünfjähriger unter Begriffen wie „Mineraldünger“ (S. 3), „Sojamehl aus Südamerika“ (S. 4), „Pflanzenschutzmittel“ (S. 6), „Umspannwerke“ und „naturbelassene Landschaften“? Nur manche dieser Begriffe werden im Folgesatz erläutert, wie z. B. Gründüngung: „Dabei werden nährstoffreiche Pflanzen angebaut und später in den Boden eingearbeitet“ (S. 3), wobei die Kürze der Erläuterung oft nicht sehr erhellend sein wird. Auch spezifischere Fachbegriffe wie „Kohlendioxid“ und „Methangas“ (S. 8) werden einbezogen. Eine weitere Auffälligkeit, welche die Klarheit und fachliche Präzision der Aussagen beeinträchtigt, ist die häufige Verwendung ungenauer Quantoren, um auf Veränderungen hinzuweisen oder Ist-Zustände zu charakterisieren. Vier Beispiele sollen dies konkretisieren: a) „Auf unserer Erde leben unzählige Pflanzen und Tiere“ (S. 1). b) „Viele Nahrungsmittel werden mit Flugzeugen oder Schiffen zu uns gebracht“ (S. 3). c) „Überall auf der Erde fällen die Menschen Bäume, um Platz für Straßen und Siedlungen zu schaffen...“ (S. 2). d) „Einige Arten sind dadurch schon verschwunden“ (S. 12). Auch wenn die Aussagen der Tendenz nach zutreffend erscheinen, bleiben sie bei näherer Betrachtung zu verschwommen und wenig aussagekräftig.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 1: Die Natur bleibt im Gleichgewicht, wenn jeder nur soviel Nahrung, Wasser und Luft verbraucht, wie er zum Leben benötigt. Doch wir Menschen behandeln die Natur nicht immer rücksichtsvoll

und hinterlassen oft Schmutz und Müll. Dabei kann jeder von uns etwas zum Umweltschutz beitragen.

- S. 3: Viele Nahrungsmittel werden mit Flugzeugen oder Schiffen zu uns gebracht. Damit sie nicht verderben, werden sie unterwegs gekühlt. Das alles belastet die Umwelt. Es geht aber auch anders. Am besten isst du heimisches Obst und Gemüse, das gerade reif ist.
- S. 4: Wer öfter einmal auf Fleisch und Wurst verzichtet, ernährt sich also umweltfreundlicher und auch gesünder.
- S. 4: Wenn ihr eigenes Futter nicht reicht, ergänzen viele Bauern es durch Sojamehl aus Südamerika. Dort werden riesige Regenwälder abgeholzt, um Platz für den Anbau zu schaffen. Wenn wir weniger Fleisch essen, tragen wir auch dazu bei, woanders wertvolle Lebensräume zu erhalten.
- S. 6: (Wasser) Allein um die Baumwolle für ein T-Shirt anzubauen und zu verarbeiten sind bis zu 4000 Liter nötig. Deshalb sollte man gebrauchte Kleidung nicht wegwerfen, sondern besser verschenken oder verkaufen.
- S. 9: Erneuerbare Energien liefern bisher nur einen kleinen Teil unseres Stroms. In Zukunft wird es immer mehr Windräder und Solaranlagen geben.
- S. 13: Viele Verpackungen sind überflüssig. Andere können wir durch umweltfreundliche Behälter ersetzen. Mehrwegflaschen und Stofftaschen kann man immer wieder verwenden.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

In stilistischer Hinsicht finden sich unterschiedliche Gestaltungsformen. Überwiegend finden sich kolorierte Zeichnungen, wobei die Farben zwischen Aquarell und gesättigteren Farbtönen changieren. Ab und zu werden für Erläuterungen auch schematische Abbildungen eingefügt, z. B. die mit Pfeilen versehenen Schaubilder zum Sauerstoff- und Kohlenstoffdioxid-Kreislauf (S. 1) oder zum Wasserkreislauf (S. 6). Der Einsatz von Farbkontrasten ist häufig aufzufinden, wodurch die Gesamtwirkung der Seiten tendenziell als farbenfroh und eher heiter charakterisiert werden kann. Die Darstellungen sind realitätsnahe Abbildungen von Szenen aus dem Alltag und der Umwelt des Kindes, z. B. im Hofladen (S. 3), im Garten (S. 11 f), bei den Mülltonnen vor dem Haus (S. 13) oder zu Besuch auf dem Wertstoffhof der Gemeinde (S. 14) (siehe Abb.: Kessel & Wandrey, 2018, S. 3).





Dabei wurden die Situationen in vereinfachender Weise arrangiert, so dass in der reduzierten Bildkomplexität das jeweilige Thema deutlich zur Wirkung kommen kann. Nur einmal wird für ein Bild eine Doppelseite verwendet (S. 11-12), ansonsten finden sich auf den Seiten meist je ein größeres Bild und kleinere, thematisch ergänzende Bildvignetten oder aufklappbare Bildelemente. Die gemeinsame inhaltliche Klammer der Doppelseiten wird anhand der Überschriften gebildet. Die Größe der Bildelemente ist durch die Verdichtung auf den Seiten oft so gering, dass auf die Darstellung von Details verzichtet werden muss. Ein Beispiel dazu: Das „einseitige Pflanzenangebot auf den Feldern“ (S. 12, Text in der Innenklappe) wird lediglich durch eine gelbe und grüne, leicht in den Farbtönen modulierte Farbfläche abgebildet (siehe Abb.: Kessel & Wandrey, 2018, S. 12; Ausschnitt Außen- und Innenansicht des Pop-up-Fensters). Weder Getreide- noch weitere Pflanzenarten sind auch nur ansatzweise



erkennbar. Das Formatmaß beträgt 7.5 cm x 2.7 cm. Die Perspektivenvariation ist in *Wir schützen unsere Umwelt* gering. Oft wird die Halbtotalen mit leicht von oben geführter Blickrichtung gewählt, was einen raschen Überblick zur Szene bietet und keine Blickverstellungen verursacht. Allerdings ist der Preis

dafür eine erhebliche Reduktion des Spannungsgehaltes. Alles ist sofort zu sehen. Die Entschlüsselung komplexerer Bildarrangements durch mehr Tiefenwirkung und partieller Objektdarstellung, kombiniert mit ungewohnten, thematisch auch bewusst gesetzten, irritierenden Perspektiven, muss der Rezipient hier nicht leisten. Inwieweit die vielen kleineren Klappen den Spannungsgehalt zu erhöhen vermögen, kann schwer objektiviert werden. Jüngst (2018, S. 72) kommt zu folgender Einschätzung: „Die Idee mit den unendlich vielen Klappen hat sich bewährt. Sie schüren die Neugier, auch wenn sie sicher nicht immer zum Informationsgewinn geöffnet werden, sondern aus Spaß am Öffnen“. Bei der Personendarstellung fällt die zu uniforme Gestaltung der Gesichtsdarstellungen negativ auf. Nahezu alle Kinder und Erwachsene haben ein gleichartiges, leichtes Lächeln im Gesicht. Einzige Ausnahme ist das überrascht wirkende Gesicht eines Kindes, als ein Frosch aus dem Eimer springt (S. 11). Individuelle Stimmungen und persönlichkeitsakzentuierende Gesichtszüge sucht man vergebens, was nicht ausschließlich mit der relativen Kleinformatigkeit der Abbildungen zu begründen ist. Auch die stilisierte Figur des Kommentators in Form eines anthropomorphisierten blauen Wassertropfens, der auf jeder Seite zu finden ist, bereichert die Gefühlspalette kaum. Daran können auch seine angedeuteten Aversionen gegenüber Putzmitteln (S. 6) und Sondermüll (S. 13) wenig ändern, zumal er in seiner rundlichen Kindchenschema-Form an TV-präsenten, auf drollig getrimmte Werbespot-Figuren erinnert (z. B. M&M) (siehe Abb.: Kessel & Wandrey, 2018, S. 11).

Das auf dem Cover angegebene Empfehlungsalter von 4-7 Jahren spiegelt sich in der Darstellung der Kinder nicht wieder. Wenn man ihre Tätigkeiten, ihre Größenproportionen und die erschließbaren Kompetenzen (z. B. Radfahren im Straßenverkehr, S. 10; Schwimmen im See, S. 6) analysiert, müsste der Großteil davon im Grundschulalter sein. Eine stärkere Altersdurchmischung, die auch vermehrt kompetente, umweltschützende Kindergartenkinder als Vorbilder einbezieht, wäre für die anvisierte Zielgruppe passender gewesen.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Das auf festem Pappkarton gedruckte Buch enthält wie die ganze Buchreihe *Wieso? Weshalb? Warum?* etliche Klappen, worunter sich z. B. Innenansichten von Objekten und kurze Erläuterungen verbergen.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C0114500 Mix aus verantwortungsvollen Quellen

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

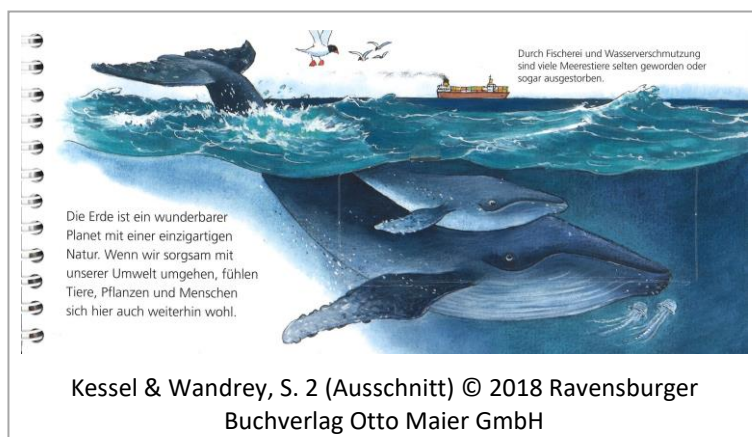
Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	2	1	2	2	2	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Es mag auf den ersten Blick paradox anmuten, warum gerade dieses dezidiert auf den Umweltschutz bezogene Sachbuch mit eigentlich passgenauer Adressatengruppe im Kontext dieses Empfehlungskatalogs nur eine bedingte Einsatzempfehlung erhält, obwohl es sogar die Kriterien des Beurteilungsverfahrens für eine Einstufung als *empfehlenswert* erfüllen könnte. Daher wird im Folgenden genau begründet, warum trotz einiger Stärken des Buches erhebliche Bedenken bestehen und aus welchen Gründen letztlich die bedingte Empfehlung unter Bezug auf die Ausnahme-Klausel ausgesprochen wurde. Zuallererst muss hierzu die außergewöhnliche thematische Breite des Buches hervorgehoben werden. Was zunächst als ein Pluspunkt wirken mag, entpuppt sich bei genauerer Analyse, wie diese Themen für das Kind aufbereitet wurden, doch als gravierender Malus. Von den 105 Themenbegriffen des Themenindex kommen immerhin 25, also knapp ein Viertel aller Themen vor, was in dieser Fülle



im Vergleich zu allen anderen Bilderbüchern des Empfehlungskataloges eine Sonderstellung markiert. Lediglich je eine Doppelseite steht für komplexe Themen zur Verfügung, die darin einbezogenen Unterthemen finden oft nur auf einer Viertelseite, einer Bildvignette oder hinter einer Bildklappe Platz. Der marine Artenschwund aufgrund von Überfischung, industriellem Fisch-

fang und Wasserverschmutzung wird z. B. auf der Bildebene unsachgemäß mit einer sorglos vor sich hinschwimmenden Buckelwalmutter und ihrem Kind im marinblauen Meer verbunden, im Hintergrund sieht man in Miniaturansicht (2.3 cm x 0.7 cm) ein stilisiertes Containerschiff (kein Fischereiboat) (siehe Abb.: Kessel & Wandrey, 2018, S. 2; Ausschnitt).

Weder wird auf die dazugehörigen Thematiken der Beifangschäden, der Treibnetze, der Ölverklappung, der Verschmutzung durch Havarien, der Zerstörung der Meeresgründe oder auf erstickende Wale und Meeresschildkröten hingewiesen, noch auf die enormen Kollateralschäden der unerwünschten Beifangfische eingegangen, die als unbrauchbarer Ballast wieder ins Meer zurückbefördert werden (Hutter, Blessing & Köthe, 2012, S. 135 f.). Es ist unschwer zu erkennen, dass allein diesem Thema ein ganzes Buch gewidmet werden könnte und eine Bearbeitung en passant weniger zielführend ist. Diese exemplarisch aufgezeigte Themenbearbeitung im Reihenband *Wir schützen unsere Umwelt* ist für viele weitere der angeschnittenen Themen typisch, so dass der anfänglich positive Eindruck, wonach das Buch viele Themen einbezieht, einer Enttäuschung über deren oberflächliche Bearbeitung Platz machen muss. Dennoch finden sich zumindest ein paar etwas genauer aufbereitete Themen: Die nachhaltigere Ernährungsweise (z. B. saisonales Obst und Gemüse) (S. 3-4), das Einsparen von Wasser zu Hause (S. 5-6), erneuerbare Energien und Stromsparen im Haushalt (S. 7-10) und die Mülltrennung mit Recycling (S. 5-16). Die Ausarbeitung der Doppelseite zum naturnahen Garten (S. 11-12) weist hingegen erhebliche Mängel, Ungereimtheiten und Ungenauigkeiten auf (siehe Abb.: Kessel & Wandrey, 2018, S. 11-12).



Nur drei davon sollen der Illustration halber angeführt werden. *Erstens*: Das Insektenhotel ist unsachgemäß erstellt (kein Regenüberdach, zu wenig Materialvariation) und nicht adäquat platziert, da es direkt unter den Nestern der Mauersegler hängt (herabfallende Kotverschmutzung) und in dem abgebildeten, blütenlosen Standardrasen keinerlei Nektarpflanzen für Insekten angeboten werden. *Zweitens*: Obwohl im Text die Wichtigkeit der „naturbelassenen Gärten, Hecken und Randstreifen“ (S. 11) betont wird, ist das abgebildete Gartenareal weitgehend steril konzipiert, paradoxerweise ohne Hecken und mit einem durchgängigen Bretterzaun eingefasst, der in hermetischer Abriegelung des Gartengrundstücks keine Durchlässigkeit für Wildtiere erlaubt und das monierte Durchtrennen der

Lebensräume (S. 12) damit karikiert. Auch die Hausdachversiegelung ist in moderner Bauweise ‚perfekt‘ gestaltet, die keinerlei Schlupflöcher für Wildtiere (z. B. kleine Lücken für Spatzennester) anbietet. *Drittens*: Der Vogelnistkasten am Baum (Baumart nicht erkennbar) wird in leichter Zugänglichkeit für Katzen und Marder platziert, zugleich dazu im Widerspruch als „sicheres Zuhause“ (S. 11) für Vögel charakterisiert. Eine ernstgemeinere Gestaltung würde eine schützende Platzierung herausstellen und vor allen Dingen auf die Wichtigkeit und den Erhalt natürlicher Nistmöglichkeiten hinweisen. Der Widerspruch zu o.g. Versiegelung von Nistmöglichkeiten (s. Punkt 2) sollte dabei auch aufgelöst werden.

So sehr man die überwiegend lebensnah ausgewählten Bereiche, in denen die Kinder am Umweltschutz mitwirken können, begrüßen mag - die sich durch das ganze Buch hindurch ziehende Oberflächlichkeit und Unverbindlichkeit vieler Aussagen (auch durch die ‚wir‘ oder ‚man‘ - Formen begünstigt) reduziert die Gesamtwirkung des Werkes. Viele der angeschnittenen Aussagen weisen eine zu geringe „Erklärungstiefe“ (Jüngst, 2018b, S. 72) auf. Zwar finden sich viele Anregungen, wo Kinder im Alltag mitwirken können, die Umwelt zu schützen und Ressourcen oder Energie zu sparen. Etwas störend wirkt dabei aber die wie selbstverständlich erachtete Mitwirkung des Kindes. Die abgebildeten Kinder sind stets brav und folgsam, vollziehen bereits die geforderten Umweltschutzmaßnahmen in vorbildlicher Weise. Eine selbstinitiierte, gewohnheitsverändernde Aktivität aus freiem Entschluss und eigener Einsicht kommt dabei ebenso zu kurz wie eine echte Diskursführung zu den keineswegs konsensual diskutierten Umweltschutzthemen. Die Detailanalyse zur Thematisierungsweise der Umweltprobleme und des Umweltschutzes ergab, dass den 42 verschiedenen Umweltproblemen in *Wir schützen unsere Umwelt* genau 35 verschiedenen Umweltschutzideen gegenüberstehen, wovon aber nur ein geringerer Teil durch die Kinder selbst umgesetzt werden kann. Für eine stärkere Motivation zum Umweltschutz wird in neueren Publikationen (z. B. Hamann, Baumann & Löschinger, 2016, S. 79 ff., 117; Loy, 2021, S. 26 f.) dafür plädiert, mehr die positiven, freudvollen Seiten und Erfolgchancen, den Spaß, der mit umweltschützenden Aktionen verbunden sein kann, in den Vordergrund zu rücken. Allein mit der Schlusssatz des Buches „Umweltschutz macht Spaß! Bist du dabei?“ (S. 16) wird solch eine positiv konnotierte Herangehensweise kaum erreicht werden, da die Umsetzungsangebote zu gering ausgearbeitet sind. Für den Einsatz des Buches ist daher der pädagogischen Fachkraft anzuraten, die dargelegten Schwachstellen durch eigene Ergänzungen abzumildern. Die angesprochenen Hauptthemen sollten durch vertiefendes Informationsmaterial und praktische Erkundungen erweitert werden und vor allen Dingen auch ein echter, ergebnisoffener Diskurs mit den Kindern über ihre Ideen und Bereitschaften zur Mitwirkung am Umweltschutz geführt werden. Wenn hierbei die Ursachen der globalen Probleme stärker in den Blick rücken und auch Fragen der Gerechtigkeit auf die Agenda kommen, vermag das Buch eher die Kinder zu fesseln und seinen Zweck zu erfüllen.

### **3. Weitere Hinweise**

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Jüngst, H. E. (2018b). Wieso? Weshalb? Warum? Darum! [Buchrezensionen zur Sachbuchreihe *Wieso? Weshalb? Warum?* Mit Einbezug des Buches *Wir schützen unsere Umwelt* (2018) von Carola von Kessel & Guido Wandrey]. *1001 Buch*, 2, 72.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

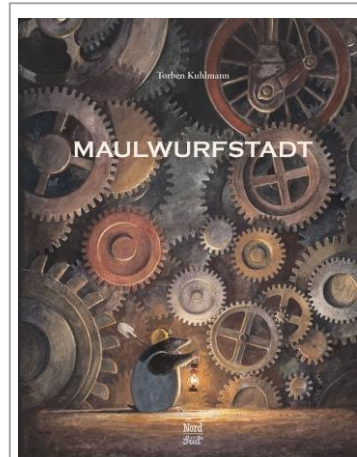
Nominierungen / Preise: Keine Information

## Kuhlmann, Torben (2015). Maulwurfstadt.

### Bibliographie:

Kuhlmann, Torben (2015). *Maulwurfstadt*. Zürich: NordSüd.

Das Bilderbuch wird im Hauptteil A, Kapitel 4.3.3 besprochen.



„Maulwurfstadt“ von  
Torben Kuhlmann  
© 2015 NordSüd Verlag AG,  
Zürich/ Schweiz (Cover)

## Lawson, Jon Arno & Smith, Sydney (2016). Überall Blumen.

### Bibliographie:

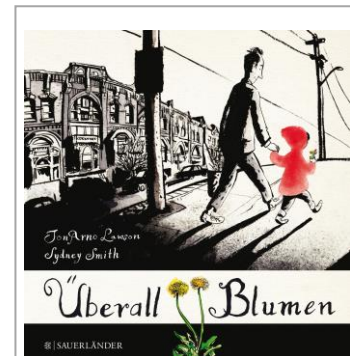
Lawson, Jon Arno & Smith, Sydney (2016). *Überall Blumen*.  
Frankfurt a. M.: S. Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag.

Erstausgabe: 2015 [Kanada / USA. Titel:  
*Sidewalk Flowers*]

Datensatz:  
16

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 24

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



Lawson & Smith (2016)  
(Cover) © Fischer Kinder- und  
Jugendbuch Verlag GmbH,  
Frankfurt am Main

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Biodiversität, Lebensqualität, Lebensstil, Ökosystem, Urbane Wildnis

Themencodes: 8, 47, 48, 61, E04

Weitere BNE-Themen: Nein

## Inhalt

Ein Mädchen in einer roten Kapuzenjacke geht gemeinsam mit ihrem Vater (zumindest kann man vermuten, es sei der Vater) quer durch die Stadt nach Hause. Auf diesem Nachhauseweg entdeckt das Mädchen an verschiedenen Orten farbige Blumen. Diese wachsen z. B. am Rande des Bürgersteigs, an Einfassungen von Verkehrsschildern, zwischen Pflastersteinen oder in Ritzen des Mauerwerks. Dabei fällt auf, dass es das Mädchen alleine ist, welche die Blumen entdeckt und darauf achtet. Andere Erwachsene, Passanten oder Wartende an Bushaltestellen wirken so mit ihren eigenen Themen beschäftigt, dass ihnen der Blick für die Blumen (und einige Tiere, z. B. Vögel, Eichhörnchen) gänzlich abhanden gekommen scheint. Achtlos gehen sie vorüber, ohne die urbanen Kleinode der Blumenwelt zu registrieren. Einige der entdeckten Blumen pflückt das Mädchen und nimmt sie mit auf ihren Nachhauseweg (siehe Abb.: Lawson & Smith, 2016, S. 4).

Entlang dieses Weges geht das Mädchen oft an der Hand ihres Vaters. Ein erkennbarer, aus dem nonverbalen Verhalten erschließbarer Dialog zwischen Vater und Tochter ist in



Illustration von Sydney Smith aus »Überall Blumen« (S. 4)  
© 2016 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH,  
Frankfurt am Main

diesem textlosen Bilderbuch allerdings nicht zu erkennen. Der Vater ist öfters mit Telefonaten an seinem Handy beschäftigt und merkt oft erst im Nachhinein, dass seine Tochter zurückblieb, um eine Blume zu pflücken. Dann wartet er auf sie und sie gehen wieder ein Stück gemeinsam weiter. Auch für andere Ereignisse auf dem Weg, welche für das Mädchen große Bedeutung haben, scheint der Vater keine Aufmerksamkeit zu haben. So geht er achtlos an einer Parkbank mit einem darauf schlafenden Mann vorbei und reagiert auch nicht auf den tot vor ihm auf dem Weg liegenden Spatzen. Das Mädchen jedoch nimmt diese Ereignisse wahr und kümmert sich ganz auf ihre eigene Art und Weise. Dem toten Vogel legt sie ein buntes Blumensträußchen auf die Brust. Dem schlafenden Mann heftet sie Blumen an dessen Kleidung und - nun einige Straßenzüge weiter - dem Hund eines zufällig getroffenen Bekannten des Vaters steckt sie mehrere farbige Blumen ans Halsband. Schließlich gelangen Vater und Tochter zu Hause an. Nach einer innigen Umarmung durch die Mutter, welche die beiden schon am Türeingang erwartet hat, sieht man das Mädchen schnurstracks durch die Wohnung hindurch gleich wieder in den Garten hinaus schreiten, wo sich der jüngere Bruder und das Babygeschwisterchen aufhalten. Alle drei, die Mutter und die beiden Geschwister, tragen nach dieser Begrüßungsszene bunte Blumen im Haar, was auf die nicht im Bild gezeigte Besenkung mit den gepflückten Blumen durch das Mädchen schließen lässt. Schon kurz nach ihrer Ankunft zieht es das Mädchen weiter, wieder hinaus vom häuslichen Garten auf die Straße. Das Ende der Geschichte zeigt sie mit einer weiteren Blume etwas nachdenklich vor der Kulisse einiger Häuser und überlässt es der Phantasie der Betrachter, was als Fortsetzung der Handlung geschehen könnte.

Die Titelübersetzung ins Deutsche muss kritisch angefragt werden. Der Originaltitel „Sidewalk Flowers“ meint übersetzt ‚Blumen am Gehweg‘ oder ‚Blumen am Bürgersteig‘ (sidewalk: „bes. Am. Bürgersteig m, Trottoir n“; Willmann, 2001, S. 1024) und ist insofern genauer, was die Fundorte des Mädchens betrifft, denn es gibt in der verbauten Stadtfläche eben nicht überall, sondern nur an dafür geeigneten

„Ruderalflächen“ (Lüder, 2011, S. 343) und schwer zu reinigenden Flächen ökologische Randzonen, in denen angepasste Blumensamen keimen und die Pflanzen gedeihen können. Dennoch: Es gibt die Blumen in der urbanen Bebauung und Bodenversiegelung in weitaus höherer Zahl und Mannigfaltigkeit, als den gezeigten Erwachsenen aufzufallen vermag. Die etwas unspezifische Darstellungsart der Pflanzen lässt zwar einige Arten - behaftet mit gewisser Unsicherheit - erkennen, z. B. Löwenzahn, Tulpen, evtl. auch Winterlinge und Gänseblümchen, so dass man passend zur Jahreszeit, die auf der Bildebene zu erkennen ist, einige Frühblüher identifizieren könnte. Doch etliche weitere der einbezogenen Blumen sind mit solcher Unschärfe gezeichnet und koloriert, dass es weit mehr um die Idee der Vielfalt und ästhetischer Qualität, als um botanische Präzision geht. Die reiche Symbolkraft der Farben und Blumen für Glück, Freude, Hoffnung, Dank und Trost ist es vermutlich, was den inhaltlichen Kern der Erzählung bestimmt.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Das Bilderbuch ist textfrei. Allerdings finden sich vereinzelt Textelemente, z. B. in Schaufensterauslagen (Türschild „Open“, S. 10). Dabei fällt auf, dass im überwiegenden Teil von textuellen Informationen die Schriftzüge bis zu Unleserlichkeit verschwommen oder nur andeutungsweise abgebildet sind. Dahinter könnte die Idee einer bewusst arrangierten Kongruenz in der Darstellung der Bildelemente mit der Betrachtungsperspektive des noch nicht lesekundigen Mädchens im Bilderbuch bzw. auch verallgemeinert des rezipierenden Kindergartenkindes stehen.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

Entfällt, da textloses Bilderbuch.

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Für das Verständnis des Buchinhaltes ist die Analyse der Bildsprache und insbesondere der Farbgebung in den Bildelementen von großer Bedeutung. Ein zentrales Gestaltungsmittel des Buches ist der Kontrast. Dieser wird vor allem durch den akzentuierten, punktuellen Einsatz von Farbe im grauen Umfeld hergestellt, so dass der „Quantitätskontrast“ (Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 80) und der „Bunt-Unbunt-Kontrast“ (ebd., S. 81) zur Wirkung kommen können. Auf die hervorstechende Farbe des roten Mantels des Mädchens ist besonders hinzuweisen. Diese Farbe besitzt per se bereits eine gewisse Signalwirkung (ebd., S. 84), die hier aber umso mehr herausgestellt wird, da der städtische Raum auf den ersten Buchseiten nahezu durchgängig in Schwarz-Weiß bzw. in verschiedenen Grautönen gestaltet ist. Der Mädchenfigur wird so die zentrale Rolle im Geschehen zugewiesen und dem kindlichen Rezipienten wird es nicht schwer fallen, sie trotz der verschiedenen Perspektiven und Einstellungen der Bilder rasch zu entdecken. Sie ist es auch, die das Vorankommen und den Spannungsaufbau auf der Handlungsebene initiiert, indem sie nach links und rechts ausscherend neben der fast schon stoisch verfolgten Route des Vaters ihre botanischen Entdeckungen macht und ihre sozialen Gesten vollführt. Dabei fällt die rote Kaputzenjacke des Mädchens ins Auge und legt die Assoziation zu Rotkäppchen nahe. Die Parallelen bestehen allerdings nur bedingt, da das Kind weder allein unterwegs ist, noch einer direkten Bedrohung gleich welcher Art ausgesetzt ist. Auch der Einbezug von irrealen Elementen

ist in diesem Bilderbuch nicht erkennbar. Eine Nähe zur Märchenfigur des Rotkäppchens besteht jedoch in der Hilfsbereitschaft des Kindes, da es unterwegs und dann auch Zuhause mit seinen Blumen geschenken Freude spendet (symbolisiert über die zunehmenden Farben) und der Mutter und den Geschwistern so Glück bereitet.

Neben der roten Farbe werden weitere Farben eingesetzt, die für die Kolorierung der vom Mädchen entdeckten blühenden Blumen mit ihren gelben, orange- oder rosafarbenen und blau-lilafarbenen



Illustration von Sydney Smith aus »Überall Blumen« (S. 14) © 2016 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Blütenblättern verwendet werden. Damit erfüllt die Farbgebung die Funktion der Blickführung des Betrachters, wobei er zugleich dem Aufmerksamkeitsfokus des Mädchens folgt: Was sie entdeckt, wird in verschiedenen Farbtönen hervorgehoben. Schon nach wenigen Seiten tritt das Muster ihres Interesses immer deutlicher zutage und wird durch ihre Handlungen zusätzlich verstärkt: Das Mädchen hält in der städtischen Umgebung Ausschau nach Blumen, sucht diese in Mauerwerken, in Fugen des Bodenbelags und am Wegesrand. Einige von ihnen pflückt sie, um sie später an andere Menschen weiter zu schenken. Und sie riecht so inniglich daran, dass sogar ihre Wangen eine leichte rosige Färbung annehmen (S. 4). Doch nicht nur die Blumenfarben durchbrechen die graue Tristesse der Stadtkulisse. Weitere Elemente der Natur

treten durch ihre Farbgebung ins Rampenlicht. Im gefüllten Schaufenster bekommen die verschiedenen Vasen, Symbol für den längeren Erhalt der gepflückten Blumen, individuelle Farbtöne, während die restlichen Produkte unbeachtet in Grautönen liegen bleiben (S. 7-8). An einer Bushaltestelle sieht man zehn wartende Fahrgäste schweigsam vor sich hinstarren, doch der Blick des Mädchens hat das blumengemusterte Kleid einer Dame erkannt: Es strahlt in bunten Farben aus dem monotonen Grauschleier der Wartenden hervor (S. 6). Auf dem Weg in den Park hinein vollzieht sich dann ein noch stärkerer Wechsel in der Farbgebung. Liegt der Park mit seinen Wiesen und frei stehenden Bäumen zu Beginn noch in tristen Grautönen ausgebreitet da, so beginnt dieser nach der Würdigung des verendeten Spatzen durch das Mädchen mit den Blumen sichtlich zu ergrünen: Das Gras der Wiese ergrünt, Baumstämme erhalten Brauntöne und sogar die Blätter der Bäume kommen nun hervor und leuchten in frischem Frühlingsgrün. Ja selbst der tote Spatz wirkt in seiner natürlichen Kolorierung des Federkleides lebendiger als zuvor und gibt so Raum für Trost und Hoffnung (siehe Abb.: Lawson & Smith, 2016, S. 14). Nach der Durchquerung des ergrünten Parks haben schließlich die Farben gänzlich die Oberhand gewonnen und dies nicht von ungefähr, da nun Vater und Tochter das ersehnte Ziel, ihr Zuhause mit der sie erwartenden Mutter und den beiden Geschwisterkindern endlich erreicht haben. Die Fülle des Lebens im Vorgarten und im umzäunten Garten hinter dem Hause wird durch vielzählige blühende Blumen und weitere Lebewesen (Schnecke, Hummel, Fliegen, Eichhörnchen und Singvögel) herausgestellt. Dass das Mädchen dort nun nicht verharret, sondern zügig weiter in die Stadt hinauswandert, mit einer neuen Blüte hinter dem Ohr und den Blick auf die dahinziehenden Tauben gerichtet, könnte symbolisch für die Fortsetzung ihres Auftrages stehen, mehr Leben, Freude und Zuversicht in weitere urbane Bereiche zu bringen und der Stadt mit ihren Bewoh-



nen den Geist des inneren Reichtums und der Schönheit des Lebens anzutragen, den sie bei genauerer Betrachtung eigentlich besitzt.

Die Geschichte erscheint aufgrund der 24 Buchseiten zunächst eher kurz zu sein, doch die mehrfache Ausdifferenzierung durch zwei- und dreigeteilte Panels pro Seite, einmalig sogar neun facettenartig kleine Panels, machen die Erzählung komplexer. Verbunden mit den häufigen Perspektiv- und Einstellungswechseln, welche gleich einer um das Mädchen und den Vater herumschwenkenden Kamera realisiert werden, und der Dreidimensionalität, die durch schwarz gesetzten Schatteneffekte und Fluchtperspektiven hervorgerufen wird, spricht dieser komplexere Bildaufbau eher für den Einsatz des Werkes für fünf- und sechsjährige Kinder (Verlagsangabe: Ab 4 Jahren). Auch das eher kleine Format (22.5 cm x 22.5 cm) spricht für die etwas ältere Altersgruppe. Diese Altersgruppe kann auch mehr aus der zeichnerisch sehr gelungenen Bildgestaltung aufnehmen und entschlüsseln (z. B. Teilspiegelungen in Schaufensterscheiben, Schattenwürfe).

Über die Farbsetzungen werden somit die zentralen Aussagen des Buches gesteuert und zunächst der Dualismus von Stadt und Natur, dann aber auch zunehmend deren Synthese in der Formel ‚Natur in der Stadt‘ (Stadtökologie) entfaltet. Letztere wird mit der leuchtenden Zuversicht und der besonderen Achtsamkeit des Mädchens sowie ihrer gelebten sozialen Verantwortung für die Menschen und Lebewesen um sie herum personalisiert. Inwieweit dann doch die Märchenformel des glücklichen Endes wieder durchzublinken vermag, muss letztlich der Interpretation des Lesers überantwortet werden.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC Mix C01536

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Durch die zahlreichen textfreien Panels (2 bis 9 pro Seite) besteht eine erhöhte Anforderung an die visuelle Analyse und (Re-)Konstruktion des Handlungsablaufs. Zudem verfügen die 5- bis 6-Jährigen über eine weiterentwickelte soziale Kognition und besitzen mehr Hintergrundwissen über Alltagsprozesse in der Stadt (Berufe, Verkehr, Soziale Schichtung etc.), was für die differenzierte Erschließung der Bilder wichtig ist.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	2	1	0	0	2	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die *bedingte* Einsatzempfehlung wird mit der insgesamt etwas zu gering herausgestellten prekären Lebenssituation innerhalb der städtischen Lebenszusammenhänge begründet. Die Geschichte hebt auf die potenziell positiven Veränderungen für die Bereicherung des alltäglichen Lebens und der zwischenmenschlichen Beziehungen durch eine verstärkte Achtsamkeit auf die vorhandenen natürlichen Elemente inmitten der Stadt ab. Der Blick für die farbigen Blumen und deren gezielte Nutzung, um anderen eine Freude zu machen und das Leben aus dem Alltagsgrau in ein fröhlicheres Miteinander zu verwandeln, ist unbestritten ein zentrales Moment für die Reflexion des eigenen Lebensstiles und zielt hin auf eine Modifikation der urbanen Lebensqualität. Zudem kann sich, unabhängig vom konkreten Wohnraum des Kindes (plakativ gesprochen: Stadt- oder Landkindheit), wohl jedes Kind ein Stück weit im skizzierten Kleinstadtterrain des Buches wiederfinden oder hat zumindest ähnliche Erfahrungen städtischen Lebens sammeln können, so dass ein hoher Lebensweltbezug der Geschichte gegeben ist. Für eine uneingeschränkte Einsatzempfehlung hätte noch stärker auf manche umweltschädlichen Einflüsse der Urbanisierung und Hochtechnisierung hingewiesen werden sollen. Dies könnte an Themen wie Müllaufkommen (der Vater des Mädchens trägt eine (Plastik-?)Tüte vom Einkauf mit sich herum), Autoabgase (es sind weder Smog noch Abgase im Bild zu sehen) oder Bodenversiegelung durch städtische Baumaßnahmen (es sind keine Baustellen zu sehen) unschwer einbezogen werden und würde der tendenziell romantisierenden Stadtdarstellung mehr Zündstoff für die Nachhaltigkeitsdiskussion in der rezipierenden Kindergruppe liefern.

Dennoch weist das Bilderbuch besondere Vorzüge auf, die in der ausgewerteten Literatur kaum ihresgleichen finden: Die feinsinnige Achtsamkeit und der unverstellte Blick des Mädchens für die zahlreichen, auch ästhetisch ansprechenden Lebenszeichen der Natur inmitten der zubetonierten Stadtflächen, ihre Betroffenheit und das prompte Kümmern um einen am Wegesrand liegenden, verendeten Spatzen anstelle eines achtlosen Vorübergehens als Kennzeichen einer städtisch-anonymisierten Verantwortungsdiffusion, sowie die Beglückung anderer Menschen ihres sozialen Umfeldes durch kleine Blumengeschenke, die den in Alltagsroutinen gefangenen, sich ästhetisch-sinnlichen Naturerlebnissen verschlossenen Menschen ein alternatives Lifestyle-Konzept entgegenstellt und so zu einer Erhöhung der Lebensqualität beizutragen vermag (siehe Abb.: Lawson & Smith, 2016, S. 5-6).



Illustration von Sydney Smith aus »Überall Blumen« (S. 5-6) © 2016  
Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Das Buch hält auch dem erwachsenen Begleitleser der Bilderbuchbetrachtung einen prüfenden Spiegel seines Umgangs und seiner Wertschätzung für die Natur im urbanen Kontext vor und bietet so wiederum die Chance, sich mehr mit den speziellen Ökosystemen moderner Städte (Stadtökologie, 2018) auseinander zu setzen und so einen fruchtbaren Dialog über weitere nachhaltigkeitsbezogene Aspekte des urbanen Lebens zu eröffnen. In der Rezension von Wildeisen wird die Geschichte zwar auch in der "Opposition von Natur- und Stadtraum" (S. 64) verortet. Ihre Analyse beschränkt sich allerdings auf die individuelle Wahrnehmungsperspektive des Mädchens im Kontext ihrer Wege durch die Stadt, ohne dass übergreifende Themen wie die Naturentfremdung oder gar Naturignoranz von Erwachsenen oder Fragen von Stadtökologie und urbaner Biodiversität einbezogen werden. Dass der Schutz der Umwelt und der Erhalt von Biodiversität nicht erst an den Rändern der Städte beginnt, dass Natur- und Stadtraum keineswegs nur gegensätzlich zu denken ist, wird nach der Lektüre dieses Buches vermutlich stärker ins Bewusstsein rücken können. Dabei stellt sich für die pädagogische Fachkraft beim Dialog mit den Kindern auch die Aufgabe, das im Buch unhinterfragte Pflücken von Blumen zu thematisieren. Zwar mangelt es im Verlauf der Geschichte nicht an Blumen am Wegesrand, doch der bewusste Umgang damit (d.h.: Was kann gepflückt werden und was nicht?) gehört auch mit in die nachhaltigkeits-sensibilisierende Auseinandersetzung zu diesem Thema.

### **3. Weitere Hinweise**

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Wildeisen (2016) Dreimal textfrei, bitte! [Mit einer Buchrezension zu Überall Blumen (2016) von Jon Arno Lawson & Sydney Smith]. *1001 Buch*, 2, 64-65.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

#### Nominierungen / Preise:

LUCHS-Preis für Kinder- und Jugendliteratur (Nr. 354) am 21.07.2016. Der Preis wird jeden Monat von der ZEIT und Radio Bremen vergeben.

Die kanadisch-amerikanische Originalausgabe erhielt neun internationale Preise, darunter auch den höchsten kanadischen Kinderliteraturpreis: Winner GG (Governor General's Literary Awards Canada Council für the Arts (siehe Lawson, Jon Arno & Smith, Sydney (2015). *Sidewalk Flowers*. Kanada / USA: Groundwood Books).

Das Bilderbuch wurde im Original [*Sidewalk Flowers*] für alle Einwandererfamilien nach Kanada durch die Einwanderungsbehörde als Begrüßungsgeschenk verteilt (persönl. Information von Verlagsvertretern auf der Frankfurter Buchmesse am 12.10.2018).

## Lee, Jimi (2013). Unsere Erde.

### Bibliographie:

Lee, Jimi (2013). *Unsere Erde*. Bargteheide: minedition.

Erstausgabe: 2013

Datensatz: 61

Paginierung: nein

Seitenumfang: 26

Art des Bilderbuchs: Sonderformen des Bilderbuchs



Cover aus: « Unsere Erde »  
von Jimi Lee. © 2013 minedition AG, Zürich. Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Bilderbuch ist eines der vier noch nicht ausformulierten Bilderbuchanalysen aufgrund der dargelegten zeitlichen Engpässe in der Coronacovid-(SARS-CoV-2)-Pandemie (siehe Kapitel 7.8.2).

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Flächenverbrauch, Lebensqualität, Polverschmelze, Szenario, Umweltverschmutzung

Themencodes: 27, 47, 65, 75, 87

Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

### 1.2 Sprache / Text

#### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Textfreies Bilderbuch

#### Textbelege mit Bezug zur BNE

Hinterer Buchdeckel:

Es geht auch anders, im harmonischen Einklang mit der Natur. Die Kinder sind die Hoffnung unserer Erde – Werden sie es besser machen als wir bevor es zu spät ist?

Jimi Lee erzählt mit einfacher und beeindruckender Symbolik ein ökologisches Märchen für uns alle.

Im Buch selbst kein Schrifttext-Eintrag.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Collage

Bildnerische Technik: Collage, Computerbasierte Illustration

## Bildbeschreibung und Bildanalyse



### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Kreisrunde Ausstanzung im Durchmesser von 9.5 cm in der Buchmitte symbolisiert die Erde (sog. Lochbilderbuch).

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 3 bis 4 Jahre

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1	0	2	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Für diese jüngere Altersgruppe (3-4 Jahre) besonders empfehlenswert durch die Prägnanz und hervorragende Visibilität und Verständlichkeit der Aussage aufgrund der Einfachheit der Darstellung. Es bietet nach der vollständigen Verbauung des Planeten und des ‚Wegspülens‘ der Zivilisation durch die Wassermassen der abgeschmolzenen Pole ein Negativszenario. Als Alternative wird ab S. 17 ein Positiv-Szenario begonnen, das mit der Kindergruppe weiter entfaltet werden kann. Das Werk kann als Einladung zum Nachdenken für die Jüngeren in der KiTa eingesetzt werden und bietet aufgrund der Textlosigkeit zudem wichtige Anregungen für die interkulturelle Arbeit.

Hinweis auf die parallele Struktur der Geschichte: Siehe Boisrobert & Rigaud (2016), *Das Faultier im Pop-up-Wald*: Auch dort streut ein Mensch neue Samen nach der Zerstörung des Regenwaldes aus.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Harms (2013, S. 181 f.)

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Klima-Buchtipps (ohne Bibliografie in Anker & Mayer, daher nur über das Emblem auf den vorderen Buchdeckeln nachweisbar)

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs

für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz <b>besonders empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
2	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	2	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer): N=9
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung: M=2.7 (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 8-mal / Nein: 1-mal.

## Leitzgen, Anke M., Ehling, Thekla & Drews, Judith (2013). *Meine Gartenwerkstatt*.

### Bibliographie:

Leitzgen, Anke M., Ehling, Thekla & Drews, Judith (2013). *Meine Gartenwerkstatt* (3. Aufl.). Hildesheim: Gerstenberg.

Erstausgabe: 2013

Datensatz: 37

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 143

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Boden, Lebensstil, Nutzpflanzen, Recycling

Themencodes: 5, 10, 48, 55, 66

Weitere BNE-Themen: Ja

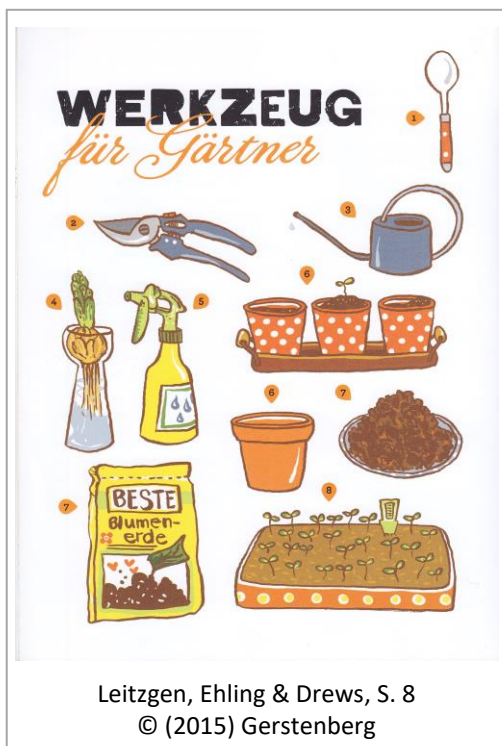
### **Inhalt**

Ein breites Spektrum von Ideen zum eigenständigen Gärtnern für Kinder sind in diesem reich bebilderten Sachbuch enthalten. Die angesprochene Altersgruppe ist recht breit gestreut. Der Verlag selbst (wie auch die Rezension *in 1001 Buch* von Mecke, 2013) zieht die Altersuntergrenze bei sechs Jahren, so dass es gerade noch in den hier gesetzten Altersbereich zur Bilderbuchanalyse hineinpasst. Allerdings ist der Schwerpunkt der Nutzung auf das Grundschulalter und frühe Jugendalter bezogen, was sich auch in der Altersspanne der im Buch beteiligten Kinder zeigt (S. 2-5). Sie umfasst vor allem Kinder von acht bis 14 Jahren, doch es finden sich auch zwei Kinder mit vier bzw. sechs Jahren darunter, die bei einigen der Aktivitäten im Garten auch altersadäquat einbezogen werden können. Das Buch selbst ist zur eigenständigen Nutzung durch die lesefähigen Kinder (oder die begleitenden Erwachsene für die noch leseunkundigen Kinder) gedacht. Es bietet für die verschiedenen Jahreszeiten, beginnend mit dem Frühjahr, unterschiedlichste Aktionen im Garten an, die in ihrer Fülle vermutlich für viele der Kinder etliche attraktive Aktivitäten zur Verfügung stellen. Versucht man eine thematische Kategorisierung, so kristallisieren sich folgende vier Schwerpunkte heraus:

- (I) Gärtnern mit allen dazugehörigen Vorbereitungen und Pflegeaufgaben, Ernten und Verwerten der selbst angepflanzten Nutzgartenpflanzen inkl. Konservieren (z. B. Marmelade herstellen)
- (II) Aufwertung des Gartens im ökologischen Sinne (Insektenhotel, S. 54 f.; vogelfreundliche Pflanzen, "Piepmatz-Plätzchen", S. 138)
- (III) Naturbezogenes Erkunden im Garten (z. B. Regenwürmer, S. 32; Gartenvögel, S. 60)
- (IV) Naturbezogene Spiel- und Bastelideen (z. B. ein Wasserrad bauen, S. 64).



Leitzgen, Ehling & Drews  
(2015) (Cover)  
© Gerstenberg



Die einzelnen Aktivitäten werden auf zwei bis vier Buchseiten in Text und Bildvignetten in verständlicher Weise beschrieben, so dass ein gewisses Erfolgserlebnis in der Umsetzung der Ideen wahrscheinlich ist. Die einzelnen Arbeitsschritte und das benötigte Material werden genau dargelegt. Dazwischen finden sich im Buch immer wieder Bildtafeln zu den einbezogenen Themen, z. B. Gartenvögel (S. 60 f.), Obstsorten (S. 80 f.) oder Werkzeug für Gärtner (S. 8), welche den Wissenserwerb der Zielgruppe unterstützen können (siehe Abb.: Leitzgen, Ehling & Drews, 2015, S. 8).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Es wird durchgängig ein dialogischer Stil verwendet, wobei der Rezipient mit ‚Du‘ angesprochen wird. Die Satzstrukturen sind der Zielgruppe weitgehend angemessen, für die jüngeren Grundschul Kinder im Leseerwerbsprozess der 1.

und 2. Klasse allerdings noch etwas anspruchsvoll. Der für das Gärtnern relevante Wortschatz zu den Gartengeräten, den Pflanzen (Obst- und Gemüsesorten, Kräuter) und weiteren Lebewesen im Garten ist sachlich ausdifferenziert. Durchgängig werden die deutschen Fachbegriffe verwendet. Darüber hinaus finden sich auch auf die Zielgruppe bezogene unterhaltsame oder motivierende Formulierungen, z. B. beim Schmetterlings-Tableau: „Vier Sterne (\*\*\*\*) heißt: Dieses Exemplar ist fast so selten wie ein Hauptgewinn!“ (S. 42). Häufig finden sich Ausrufesätze. Die Wortwahl ist an die Zielgruppe durch den dosierten Einsatz von Jugendjargon und Anglizismen angepasst. Ein Beispiel: „Dieser Wintersalat schmeckt superlecker und versorgt dich mit viel Vitamin-Power!“ (S. 98). Dadurch wohnt dem Text insgesamt ein über die rein sachlichen Darlegungen hinausweisender, unterhaltsamer und ‚peppiger‘ Sprachgebrauch inne.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 9: Wichtig: Kauf nur Gartengeräte, die du wirklich benötigst! Viele Dinge sind bestimmt im Haushalt vorhanden - und man kann wie immer auch improvisieren!
- S. 18: Steck deinen Samen vorsichtig in die Erde. Eierpappen oder Klopapierrollen sind als Pflanzbehälter prima.
- S. 28: Biomüll-Deponie [Überschrift]. Im Kompost passiert perfektes Recycling. Hergestellt wird: Erde!
- S. 38: Möchte man Schmetterlingseier der Natur entnehmen, muss man sich sehr gut auskennen, um zu wissen, ob es sich dabei ganz bestimmt nicht um eine geschützte Art handelt. Denn dann ist das Mitnehmen streng verboten.
- S. 54: Insektenhotel vermieten [Überschrift]. Lock Wildbienen, Wegwespen und Florfliegen in den Garten! Diese sogenannten Nützlinge bestäuben Blüten oder fressen Schädlinge wie Mücken oder Blattläuse.
- S. 70: Nein, Libellen stechen nicht! Du kannst sie in Ruhe betrachten, falls sich mal eine auf dir niederlässt.
- S. 100: Wie gut, dass man zum Gärtnern so viele Sachen nutzen kann, die man sonst wegwerfen würde. Flaschen und Papprollen zum Beispiel!



### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus; Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Fotografie; Computerbasierte Illustration

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Den Großteil des reich bebilderten Buches machen die fotodokumentarischen Aufnahmen aus. Diese illustrieren im Verbund mit den im Text ausformulierten Handlungsschritten das konkrete Vorgehen, z. B. beim Anlegen einer Regenwurm-Beobachtungsstation (S. 32-35). Zumeist findet sich ein ganzseitiges Foto, das das Ergebnis der Aktivität zeigt, sowie kleinere Bildvignetten für die Aktionsschritte oder Bilddetails (z. B. „ein Baby-Regenwurm auf der Handfläche“; S. 34). Bei der Darstellung der verschiedenen Arten (z. B. Schmetterlinge, S. 42 f.; Zwiebelknollen, S. 110 f.; Obstsorten, S. 80 f.) verändert sich der gewählte Bildstil: Die Objekte werden in mehr flächiger Abbildung nebeneinander auf Übersichtstafeln präsentiert, wodurch das Vergleichen erleichtert wird.

Die gemalten Bilder sind am Computer erstellt und in der Farbgebung zwar nahe am Original, aber dennoch etwas stilisiert. Als Besonderheit des Buches sollte der Einbezug der fotografierten Kinder in Aktion nicht unerwähnt bleiben (z. B. zwei Kinder mit selbstgebaute Unterwasser-Sichtrohr, S. 75), da dies im Sinne der Modellwirkung zusätzliche Handlungsanreize schaffen kann.

### 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 6 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Am Rande

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	2	2	1	2	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

#### Begründung der Einsatzempfehlung:

*Die Gartenwerkstatt* ist als ein anregendes Mitmachbuch konzipiert. Im Zentrum steht dabei das eigenständige Gärtnern, wobei das „Natur erleben und genießen“ (hinterer Schutzumschlag) sehr betont wird. Dabei wird den Kindern (und Jugendlichen) eine solche breite Palette an Optionen angeboten, dass für die allermeisten der Adressaten ansprechende Ideen dabei sein sollten.



Leitzgen, Ehling & Drews, S. 55  
© (2015) Gerstenberg

Wie die Übersicht zu den Themenschwerpunkten zeigt, ist das Thema BNE nicht explizit benannt. Dennoch ist das Buch von BNE-relevanten Überlegungen und Inhalten durchzogen, die sich auf eine naturnahe und artenschutz-sensible Gartenbearbeitung beziehen. Bereits in der Einleitung wird betont, dass das eigene Gärtnern und Selbstversorgen mit den Gartenprodukten einen wichtigen Beitrag für den Klimaschutz bedeuten kann: „Indem du zu Hause [...] erntest, ersparst du dem Gemüse lange Wege und damit der Umwelt viel schädliches CO<sub>2</sub>“ (S. 6). Mehrfach finden sich Anregungen zur Unterstützung der Artenvielfalt im Garten, z. B. durch die Bereitstellung eines Insektenhotels und den sorgsamen Umgang mit den Tieren (siehe Abb.: Leitzgen, Ehling & Drews, 2015, S. 55). Auch die Verwendung von Naturmaterialien und der sparsame Umgang mit Ressourcen, indem zum bewussten Konsumverhalten appelliert wird, sprechen für die Beachtung der Nachhaltigkeit .

Des Weiteren spielt das Recycling, z. B. durch die bewusste Nutzung von Müll (Tetra Pak, Joghurtbechern, Plastikflaschen, Klorollen) anstelle von Neuprodukten (Ton- oder Kunststofftöpfe, PVC-Ansaatbehälter) und das Kompostieren der Küchenabfälle für die Humusgewinnung eine wichtige Funktion (vgl. auch Mecke, 2013, S. 66). Durch das Aufzeigen ökologischer Aspekte und der Artenvielfalt von Tieren und Pflanzen, Obst und Gemüse erhält das Buch weitere nachhaltigkeitsrelevante Züge. Dennoch wird hier in der Gesamtbetrachtung nur eine bedingte Einsatzempfehlung ausgesprochen, die auf mehreren Gründen beruht: Zum einen ist der Thematisierungsgrad von BNE in dem 135 Seiten umfassenden Buch deutlich zu gering. Auf der Textebene kommt man auf etwa 3 % BNE-Explication. Zwar könnte solch eine rein quantifizierende Auswertung zu kurz greifen, da diese eher seltenen, eingestreuten BNE-Hinweise immer auch auf die gesamte Aktivität und die folgenden Ausführungen eine Ausstrahlung haben. Dennoch: Für eine uneingeschränkte BNE-Empfehlung fehlt es insbesondere an tiefergehenden Informationen, die meisten einbezogenen BNE-Aspekte sind überwiegend nur ange-tippt, aber nicht ausgearbeitet. Gerade für die anvisierte etwas ältere Zielgruppe wäre eine erheblich präzisere und auch fachlich in die Tiefe gehende Darlegung unbedingt erforderlich gewesen (z. B. Aspekte des Klimawandels, der Glocalität, der Biodiversität und der Ökodienstleistungen). Zum zweiten bleiben wichtige Bereiche zur BNE-sensiblen Auseinandersetzung gänzlich außen vor: Interessen- und Zielkonflikte und deren potenzielle Bewältigung, Hinweise auf die prekäre Lebenssituation angesichts der globalen Herausforderungen und die verstärkte Einforderung der eigenen Auseinandersetzung und Positionierung. Im Grunde wird implizit vorausgesetzt, dass die vorgeschlagenen Aktivitäten bereits inhaltlich akzeptiert und somit nicht mehr diskussionsbedürftig sind. Es ist folglich nur noch von der konkreten Motivation abhängig, diese umzusetzen. Hieraus ergibt sich als Fazit: Das Buch hat seinen Schwerpunkt auf die Kompetenzdimension *Handeln* gelegt (Bsp.: Pflanzen vorziehen; Abb.: Leitzgen, Ehling & Drews, 2015, S. 16-17).



Leitzgen, Ehling & Drews, S. 16-17 © (2015) Gerstenberg

Hier ist auch dessen Stärke für die praktische, nachhaltigkeitsrelevante Aktivierung der Kinder zu sehen. In der Rezension von Mecke (2013) wird als Besonderheit des Buches zudem herausgestellt: „Alle Arbeitsanweisungen können Kinder ohne die Hilfe Erwachsener umsetzen“ (S. 66). Und: „Konsequent setzt die Autorin Anke M. Leitzgen [...] auf die Ver-

wendung von umweltfreundlichen Materialien und recycelten Haushaltsgegenständen“ (ebd., S. 66). Da die Zielgruppe eigentlich das Grundschulalter - und darüber hinaus ist -, stellt das Buch mit Blick auf die Zielgruppe dieses Empfehlungskataloges einen Grenzfall dar. Für die (fünf- bis) sechsjährigen Kinder der KiTa lassen sich mit Unterstützung der pädagogischen Fachkraft dennoch BNE-spezifische Angebote auswählen und den nicht selten zu wenig bzw. zu einseitig für Spiele genutzten Garten der KiTa um ein BNE-affines ‚Gärtnern‘ bereichern.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Mecke, A. (2013). Auf in den Garten [Buchrezension zu *Meine Gartenwerkstatt* (2013) von Anke M. Leitzgen, Thekla Ehling & Judith Drews]. *1001 Buch*, 2, 66.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

### Lenz, Patrick (2007). Tom und der Vogel.

Bibliographie:

Lenz, Patrick (2007). *Tom und der Vogel*. Nach einer Idee von Shui hua Huang. Zürich: Atlantis.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2007

Datensatz: 59

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 26

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

Dieses Bilderbuch ist eines der vier noch nicht ausformulierten Bilderbuchanalysen aufgrund der dargelegten zeitlichen Engpässe in der Coronacovid-(SARS-CoV-2)-Pandemie (siehe Kapitel 7.8.2).

## **1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches**

### **1.1. Inhalt**

Themen (lt. Index): Artenschutz, Konsum, Verantwortung, Zielkonflikte, Tierhandel / Tierschutz

Themencodes: 5, 44, 90, 100, E01

Weitere BNE-Themen: Ja

#### **Inhalt**

Der Junge Tom bekommt auf einem Vogelmarkt einen Vogel mit Käfig von seinem Vater geschenkt. Obwohl sich Tom um den Vogel kümmert, ihn füttert und mit ihm spielt, erkrankt der Vogel. Immer bedrohlicher wird der Gesundheitszustand des Tieres, ablesbar an dünnem Gefieder und Nahrungsverweigerung. Tom entschließt sich, dem Vogel die Freiheit wieder zu schenken und sein Bedürfnis nach einem Spielgefährten hinten anzustellen. Der Vogel wird in der Freiheit wieder gesund und besucht (im Traum oder real?) Tom hin und wieder. Tom ist mit seiner Handlungsweise sehr zufrieden.

### **1.2 Sprache / Text**

#### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Textfreies Bilderbuch

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

### **1.4 Layout**

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

### **1.5 Angaben zur Altersgruppe**

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren (laut Angaben in der Rezension von Freytag (2007, S. 45). Ursprüngliche Verlagsangaben waren im Analysezeitraum auf dessen Homepage nicht mehr verfügbar [Zugriff am 21.02.2020])

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Der gut lesbare emotionale Ausdruck der Figurendarstellung erleichtert die Interpretation der Abbildungen trotz fehlendem Text. Auch die relativ kleinschrittig gehaltene Panel-Erzähltechnik mit jeweils zwei bis fünf aufeinander folgenden Panels pro Buchseite, die keine allzu großen semantischen Interpretationsspielräume lassen, begünstigen das eigenständige Erschließen des Werkes durch die Kinder ab etwa vier Jahren.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln									
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	
1	0	0	0	0	0	2	0	0	2	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Durch die Offenheit der Geschichte ohne konkrete Verortung von Land, Vogelart etc. erhält sie eine grundsätzliche, generalisierbare Aussagequalität. Die Stärke des Werkes liegt auch in der textfreien Gestaltung, so dass viel Raum für die Entwicklung der Geschichte für die Kindergruppe besteht. Die innere Entwicklung des Jungen, von seinen Wünschen und Bedürfnissen hin zur Übernahme der Verantwortung wird auf den Bildern gut erkennbar. Für die Einsatzempfehlung spricht insbesondere die von dem Jungen selbst – als Identifikationsfigur – ausgehende, autonome Entscheidung, den Vogel in die Freiheit zu entlassen, als er merkt, dass diese immer kränker wird und einzugehen droht. Freytag geht in ihrer Rezension (2007) schwerpunktmäßig auf die Beziehung von Tom und dem Vogel ein, auf Nachhaltigkeitsaspekte wird von ihr nicht rekurriert.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Freytag, V. (2007). Buchbesprechung zu Patrick Lenz: Tom und der Vogel. 1001 Buch, 4, 45.

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise: Keine Information

## McDonnell, Patrick (2012). Janes Traum ... vom Dschungel und den Tieren.

Bibliographie:

McDonnell, Patrick (2012). *Janes Traum ... vom Dschungel und den Tieren*. Bargteheide: minedition.

Erstausgabe: 2011 [New York, USA. Titel:  
*Me ... Jane*]

Datensatz: 20

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 40

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

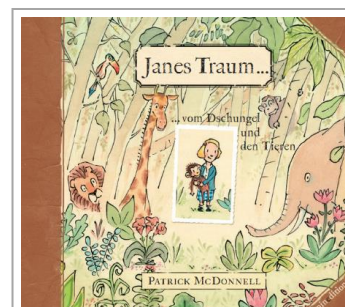


Abbildung aus: « Janes Traum ... » von Patrick McDonnell; Text and illustrations © 2011 Patrick McDonnell; Originalverlag: Little, Brown and Company, New York, USA Deutsche Ausgabe bei minedition AG, 2012 erschienen

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

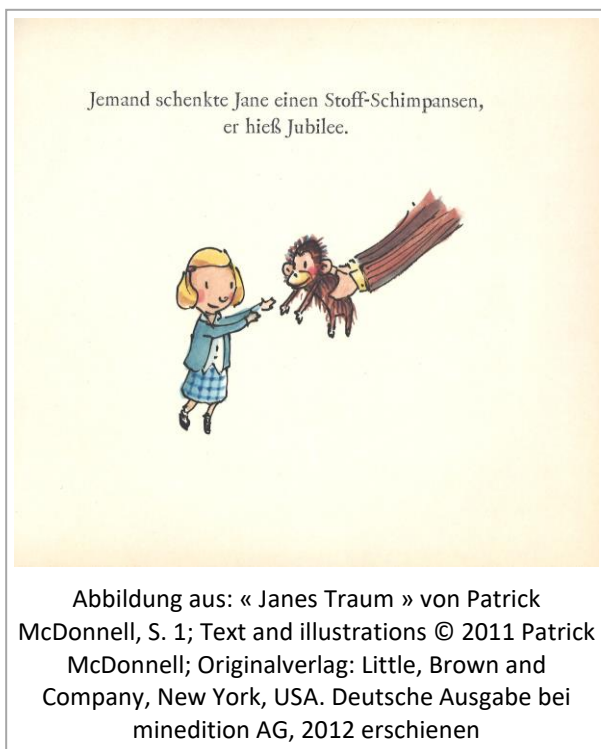
Themen (lt. Index): Artenschutz, Flächenverbrauch, NGO / Nichtregierungsorganisationen, Umweltschutz, Verantwortung

Themencodes: 5, 27, 54, 84, 90

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Im Zentrum der Geschichte steht der Lebenstraum von Jane Goodall, die sich seit ihrer Kindheit danach sehnte, „nach Afrika zu gehen, um dort mit den Tieren zu leben und über sie zu schreiben“ (S. 36). Der Betrachter des Buches wird in wichtige Etappen der Kindheit von Jane Goodall mit hineingenommen,



die ihr immenses Interesse und ihre hohe Begeisterungsfähigkeit an allem, was mit der Natur zu tun hat, aufzeigen. Dabei kristallisierte sich bei Jane Goodall schon in frühen Kinderjahren, ausgelöst durch einen geschenkten Stoff-Schimpanzen (namens Jubilee), das Interesse an der Tierwelt und den Urwäldern Afrikas heraus, das später auch durch Bücher wie *Tarzan und Jane* (mit dem Schimpanzen Cheetah) oder *Doktor Dolittle und seine Tiere* von Hugh Lofting (2018 / engl. Original 1920) weitere Nahrung fand (siehe Abb.: McDonnell, 2012, S. 1).

In ausgewählten biographischen Anekdoten erzählt der Rezipient, wie sich Jane Goodall intensiv mit ihrer heimischen Tier- und Pflanzenwelt auseinandersetzte und diese in ihren Erkundungen mit allen Sinnen in sich aufnahm. In dem von ihr geleiteten Club „The Aligator Society“ (S. 8) gestaltete die junge Jane Goodall viele naturbe-

zogene Spiele, Rätsel und fertigte differenzierte Tierskizzen an. Eine weitere Anekdote berichtet davon, wie sie sich als kleines Mädchen im Strohhafen des Hühnerstalles versteckt hielt und so mit eigenen Augen beobachten konnte, wie eine Henne ein Ei legte, für das Kind eine wundersame Erfahrung. Oft kletterte sie auf ihren Lieblingsbaum, wo sie den Wind und die Weite genoß und viele Bücher über Afrika las, die ihrem Traum weitere Nahrung gaben. Beim Betrachten der Bilder wird die außergewöhnliche Naturverbundenheit von Jane Goodall ebenso ersichtlich wie ihr Staunen über „eine Welt voller Wunder“ (S. 16), von der „Jane spürte, dass sie ein Teil davon war“ (S. 16). Auf einem Dokumentarfoto am Ende der Geschichte sieht man Jane Goodall im Urwald mit einem kleinen Schimpanzen, wie sie sich beide die Hände entgegenstrecken. Aus dem Traum von Jane Goodall ist nun Wirklichkeit geworden, das Buch schlägt hier den Bogen zu der später weltberühmt gewordenen Primatenforscherin Jane Goodall, die in den 1960er Jahren in Tansania begann, Schimpanzen in ihrem ursprünglichen Lebensraum zu beobachten, dabei gänzlich neuartige Fähigkeiten der Tiere, insbesondere deren Werkzeuggebrauch, entdeckte und mittels ihrer ethologischen Forschung auch viele neue Einblicke in ihr differenziertes Sozialverhalten aufzeigen konnte (S. 36; siehe auch Nielsen, 2008, S. 24 f.). Im Nachgang der Bilderbuchgeschichte wird für den erwachsenen Leser vertiefendes Informationsmaterial zum Leben von Jane Goodall geboten: Eine Skizze über ihre Schimpansenforschung

im Gombe Stream Game Reserve in Tansania (S. 38), eine Beschreibung der inzwischen in 120 Ländern vertretenen Umweltschutzorganisation von Jane Goodall (z. B. ‚Roots & Shoots‘ Programm) und deren Ziele (S. 36) sowie eine von Jane Goodall verfasste Botschaft an die Kinder. Darin betont sie, dass jeder unweigerlich durch seinen Lebensstil eine Auswirkung auf die Umwelt hat. Sie würdigt die vielen Umweltschutzaktionen der ‚Roots & Shoots‘ - Gruppen und ermuntert die Kinder, selbst am Schutz für die Umwelt mitzuwirken (S. 37).

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Im Anhang der Bilderbuchgeschichte findet sich ein biographischer Steckbrief zu Jane Goodall. Darin erfährt der erwachsene Leser vertiefende Hintergrundinformationen zur Forschungstätigkeit von Jane Goodall im Gombe Stream Nationalpark (Tansania) und kann sich anhand weiterer Weblinks zum ‚Roots & Shoots‘-Programm und zur Homepage der Jane Goodall-Organisation weitere Einblicke in die umfangreichen, inzwischen weltweit ausgedehnten Umweltschutzaktivitäten verschaffen. Auf der Doppelseite 8-9 sind Zeichnungen und Rätsel eingefügt, die Jane Goodall „als junges Mädchen“ (S. 38) selbst angefertigt hat. Diese beschrifteten Tierskizzen, Bildrätsel und Quizfragen sind handschriftlich in englischer Sprache verfasst und gut lesbar.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 6: Jane lernte alles, was man über Tiere wissen konnte, und sie studierte die Pflanzen hinter dem Haus und las darüber in Büchern.
- S. 16: Es war eine Welt voller Wunder, und Jane fühlte, dass sie ein Teil davon war.
- S. 36: Über Jane Goodall - Heute reist Jane rund um die Welt, um auf die Lage der Schimpansen und die Bewahrung der Umwelt aufmerksam zu machen. Die Bevölkerung wächst, die Wälder in Afrika, in denen die Schimpansen leben, werden abgeholzt, und die Schimpansen werden ebenso wie andere Tiere aus Gründen der Ernährung gejagt.
- S. 37: Eine Botschaft von Jane - Jeder von uns kann einen Unterschied machen. Wir können nicht einen Tag ohne Auswirkungen auf die Umwelt leben. Wir haben es in der Hand, auf welche Weise dies geschehen soll. [...] Kinder fühlen sich motiviert, wenn sie die positiven Ergebnisse ihrer harten Anstrengungen sehen können. Auf meinen Reisen begegne ich hunderten "Roots & Shoots"-Gruppen. [...] Ich lade Dich ein mitzumachen!

## **1.3 Bild**

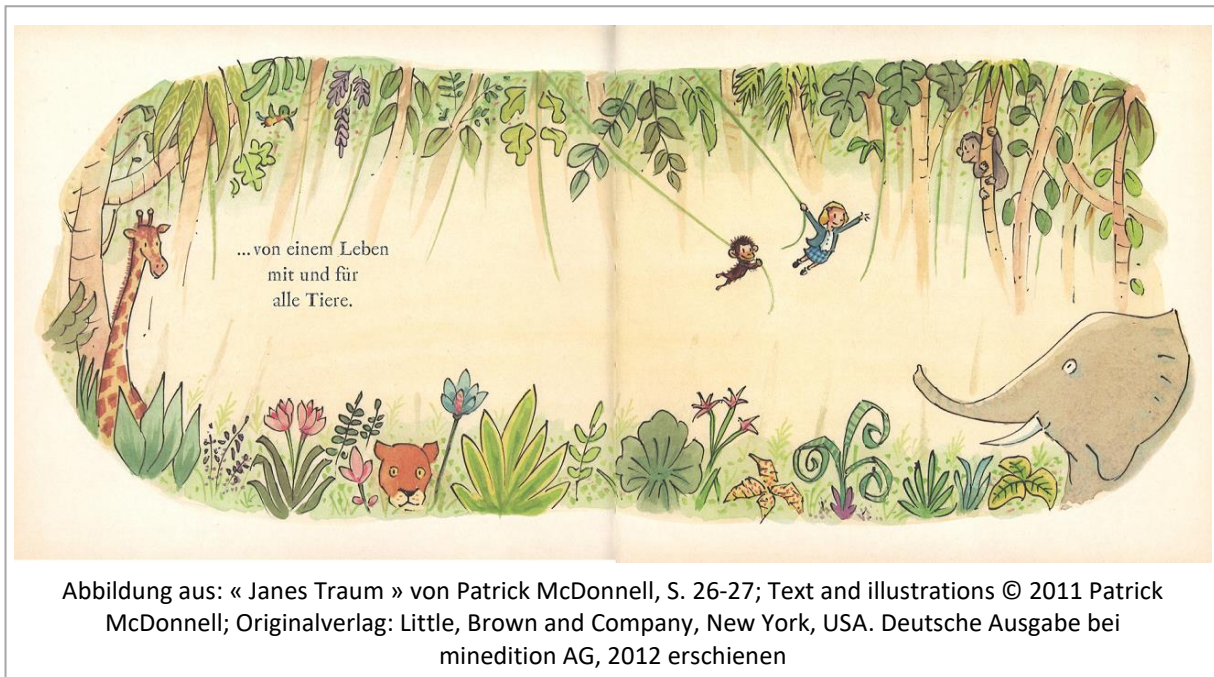
Bildnerischer Stil: Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung, Fotografie

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Der Aufbau des Buches folgt überwiegend dem Grundmuster von linksseitiger Text- und rechtsseitiger Bild-Darbietung, wobei in einer narrativen Kombination von „Parallelität von Bild und Text“ (Thiele, 2003, S. 78) einerseits und der Erzählweise des „geflochtenen Zopfes“ (ebd., S. 78) andererseits die Geschichte entwickelt wird. Die Bilder sind zum Großteil mit Aquarellfarbe kolorierte Tuschezeichnungen. Die Farbwahl orientiert sich grundsätzlich an den natürlichen Vorbildern (z. B. Pflanzen in diversen Grüntönen, Baumstämme in Brauntönen), allerdings werden ergänzend weitere Farbakzente gesetzt, die den Illustrationen insgesamt eine sehr lebendige, kontrastreiche und lebensfrohe Ausstrahlung verleihen. So z. B. erhält der Schimpanse Jubilee auch blaue Farbakzente ins Fell, die

Schmetterlinge und Vögel erstrahlen in leuchtstarken Rot-, Orange- Gelb oder Blautönen und verleihen den Bildern eine sprudelnde Lebendigkeit und bunte Akzente, ohne von den Protagonisten der Handlung abzulenken (siehe Abb.: McDonnell, 2012, S. 26-27).



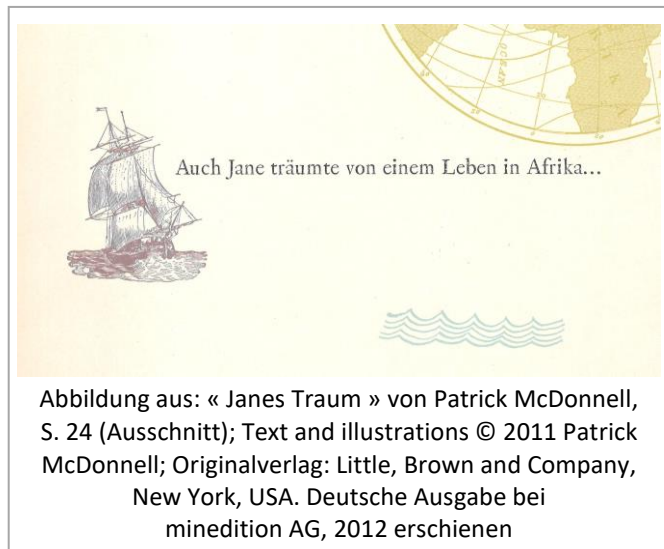
Jane wird bis zur Einschlaf-Szene (S. 31) stets in der gleichen Bekleidung (blaue Jacke über weißer Bluse, hellblau kariertes Rock und schwarze Schuhe) dargestellt, die zu den blonden Haaren mit der roten Haarspange kontrastiert und eine rasche Identifikation der Figur auf den Bildseiten ermöglicht. Ihr treu zur Seite gestellt findet sich Jubilee, der nicht schimpansenartig schwarz, sondern in dunkleren Brauntönen koloriert wurde. Sein Gesicht wirkt mit dem rosafarbenen Antlitz und der hohen Stirnpartie deutlich menschlicher als ein authentischer Artgenosse und nimmt auch in den Bildern eine aktive Rolle als Begleiter ein. Er ist also weit mehr als ein lebloses Kuscheltier, sondern begleitet Jane in ihren Aktionen als autonom Handelnder, was zwar der an Tatsachen orientierten biographischen Geschichte einen phantastischen Anstrich verleiht, aber für die jüngere Zielgruppe eine vermutlich attraktive und belustigende Bereicherung des Handlungsverlaufes bedeutet. Und nicht zuletzt weist die Beseelung des Stoff-Schimpansen Jubilee eine Parallele zum Totenkopffäffchen Herr Nielsson, dem ständigen Begleiter von Pippi Langstrumpf auf. Der Affe Jubilee hat hier die Funktion inne, innerhalb der Kindheitsphase von Jane der Impulsgeber und Repräsentant für die Träume und Tagesphantasien über das spätere Leben in Afrika zu sein und zugleich vorausweisend den späteren Hauptgegenstand der ethologischen Forschungsarbeit von Jane Goodall zu symbolisieren.

Die Bildinhalte sind leicht auffassbar, begünstigt durch die überschaubare Anzahl von Bildelementen und der übersichtlichen, monoszenischen Bildgestaltung. Der Illustrator Patrick McDonnell ist in den USA und weiteren Ländern als Comic-Zeichner für Tageszeitungen bekannt (Patrick McDonnell, 2018a). Der feine und mit sparsamen Zügen dennoch sehr ausdrucksstarke Zeichenstrich verzichtet auf naturalistische Details. Die Figuren (Jane, Jubilee und die einbezogenen Tiere, z. B. Elefanten) weisen in den Körperproportionen ein leichtes Kindchenschema auf, allerdings nicht auf die Augenpartien bezogen, so dass die Abbildungen keinesfalls als kitschig zu bewerten wären, sondern eher eine kinderaffine, verspielte Komponente erhalten. An mehreren Stellen werden Originalfotos aus der Kindheit von Jane Goodall und dann später im Forschungscamp mit einem Schimpansen abgebildet, die der Geschichte eine ganz direkte Authentizität verleihen. Sie reklamieren zugleich eine zentrale Botschaft des Buches: Unsere Träume können in Erfüllung gehen, wenn man nur selbst beharrlich und geduldig zugleich



daran festhält, auf sich vertraut und intensiv für die Erfüllung der Träume arbeitet - so wie Jane Goodall, die sich ihr biologisches Fach- und Spezialwissen durch eigenes, jahrzehntelanges Selbststudium aneignete und ihren Träumen treu blieb. Dies gab letztlich mit den entscheidenden Ausschlag dafür, dass sie von dem renommierten Anthropologen Louis Leakey den Auftrag erhielt, die Schimpansen im Urwald von Tansania zu beobachten (S. 38; siehe auch Nielsen, 2008, S. 17 f.). Weitere originale Einfügungen finden sich auf den Seiten 8-9 mit den schon benannten Abbildungen der „The Aligator Society“ aus der Feder von Jane Goodall, die für ältere Kinder (Grundschulalter) einen reizvollen Einblick in die Naturbefassung Goodalls geben können, für jüngere Kinder aber noch nicht so leicht in ihrer Bedeutung aufzufassen sind.

Die linken, mit den kurzen Sätzen bedruckten Buchseiten weisen eine wichtige Besonderheit auf. Sie enthalten in jeweils monochromen Farben in partiell transparentem Druck verschiedene Naturmotive (Tier- und Pflanzenzeichnungen). Diese stehen auch mit dem Text inhaltlich in Beziehung, illustrieren oder konkretisieren diesen in dezenter Weise. Wenn z. B. von der Wartezeit Jane Goodalls hinter dem Strohhaufen die Rede ist (S. 12), werden zusammengeschnürte Strohballen und eine altertümliche Taschenuhr mit abgebildet. Aber auch ornamentartige Zeichnungen und stilisierte Elemente (eine Sonne, Herzen) sind zu erkennen. In den Anmerkungen wird dazu vermerkt: „Ins Buch sind ornamentale Embleme aus dem 19. und 20. Jahrhundert eingefügt, die sich auf Janes lebenslange Leidenschaft für genaue, wissenschaftliche Beobachtung der Natur beziehen“ (S. 38; siehe Abb.: McDonnell, 2012, S. 24). An zwei Stellen wird das Grundschema der Seitengestaltung durchbrochen und jeweils eine doppelseitige Gesamtscene eingefügt: Zum einen bei der Feststellung, dass Jane sich selbst als ein Teil der wundervollen Welt spürt (S. 16 f.) und zum anderen auf der Doppelseite von Janes Traum von „einem



Leben mit und für alle Tiere" (S. 26 f.) inmitten des Dschungels, wobei man Jane und Jubilee wie Tarzan und Jane an Lianen über Löwen und Elefanten glücklich dahinschwingen sieht. Ob neben diesem Bildzitat auch das dokumentarische Foto von Jane, als sie den jungen Schimpansen mit ausgestrecktem Arm berührt, ein Bildzitat von Michelangelos ‚Erschaffung Adams‘ (Deckenfresco in der Sixtinische Kapelle) darstellt, bleibt der Phantasie des kunsterfahrenen Betrachters überlassen. Der traum erfüllende, in der damaligen Dschungelwildnis extrem schwierig herstellbare, initiale Kontakt der jungen Primatenforscherin mit den Schimpansen schließt hier auf anrührende Weise den Spannungsbogen der wahren Geschichte von *Janes Traum*.

#### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Die Papierseiten sind aus dickerem, reißfestem Papier, passend zur jüngeren Zielgruppe.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

#### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): --

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	1	0	1	0	1	1	0	1	2	1	1	2	2	1	1	0	0	2	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Dieses Buch über den in Erfüllung gegangenen Lebenstraum von Jane Goodall birgt für die Kindergartenkinder mehrere bedeutsame Botschaften. Zum einen transportiert die Geschichte die über das BNE-Thema hinausgehende Grundeinsicht, dass man in seinem Leben durchaus auch hochtrabende Träume (oder auch Pläne, Lebensziele) haben kann und diese mittels Ausdauer, Zielstrebigkeit und persönlichem Einsatz auch erreichbar sein können. Zum anderen würdigt das Buch das Lebenswerk von Jane Goodall, indem es die Kinder einlädt, Janes Kindheit ausschnittsweise mitzuerleben und dabei ihr außergewöhnliches Interesse und ihre starke Verbundenheit mit der Natur und ihren Lebewesen mitzuerleben und nachzuspüren, gleichsam wie Jubilee Seite an Seite mit Jane die Schönheiten und Wunder der sie umgebenden Natur mitzuentdecken. Diese hohe Wertschätzung der Natur, die sich bei Jane Goodall in der Verbindung von fachlicher Auseinandersetzung und Wissensdurst einerseits und emotional-intuitiver Sinnlichkeit in der Natur andererseits in ihrer Kindheit herausgebildet hat, kann den Kindern einen wichtigen Impuls für die Empathie und Solidarität mit den bedrohten Tieren (auch, aber nicht nur den Schimpansen) geben. Auffallend oft werden dazu korrespondierende Begriffe wie „Wunder“ (S. 14, 16), „fühlen“ (S. 16, 20) und ihr Zukunfts-„Traum“ (S. 24, 34) eingesetzt und durch Wortwiederholungen ihre naturbezogenen Empfindungen plastisch zum Ausdruck gebracht („ihr Herz pochte, pochte, poche, pochte“; S. 20).

Die umweltpädagogische Trias von Kennen, Schätzen und Schützen lässt sich hier unschwer ausmachen. Durch die Verknüpfung mit der authentischen Lebensgeschichte von Jane Goodall wird die zunächst fiktionale Bildergeschichte anhand der Originalfotografien in einen realhistorischen Rahmen gestellt, wobei durch die ergänzenden Informationen im Anhang wichtiges Material für die aktuellen Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern - bereits im Vorschulalter beginnend - zur Verfügung gestellt wird. Dass Jane Goodall in ihrer persönlich Botschaft (S. 39) die Kinder für ihre bisherigen umweltschützenden Aktivitäten lobt und sie einlädt, auch künftig „die Welt zu einem besseren Ort für Menschen, Tiere und die Umwelt zu machen“ (S. 37), verleiht dem Buch eine unmittelbare Aktualität und stellt den notwendigen Lebensweltbezug zu den Rezipienten her. Zwar sind die im Anhang dargebotenen Informationen über die Folgen des Bevölkerungswachstums (in Afrika), der Lebensraumbedrohung und den Fragen einer gerechten Güterverteilung eher angetippt als gründlich ausformuliert. Doch der daran interessierte Leser kann anhand der angebotenen Weblinks mit wenig Aufwand vertiefende, regional vorhandene Aktionen, die zur Kindergruppe passend sein könnten, eruieren und so ein Stück weit Glocalität realisieren. An dieser Stelle hätten durchaus auch Websites

anderer Naturschutzverbände, die über ein lokal dichteres Organisationsnetz verfügen, ergänzt werden können. Letztlich kann der erfüllte Traum von Jane Goodall auch metaphorisch als ein konkretes Beispiel für die Möglichkeit einer Transformation verstanden werden, die im Kontext der globalen Herausforderungen von Klimawandel, Bevölkerungswachstum und Biodiversitätsverlust notwendig ist. Dabei stellt der zuversichtliche, für Kinder sehr motivierende Grundton des Buches, nicht zuletzt bedingt durch die verspielte und witzige Zeichnungsweise von Patrick McDonnell, einen wichtigen, autobiografisch geprägten Beitrag im Kanon von Bilderbüchern mit BNE-Bezug dar.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Wexberg, K. (2012). [Buchrezension zu *Janes Traum ... vom Dschungel und den Tieren* (2012) von Patrick McDonnell]. *1001 Buch*, 2, 69.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Nominierung für den US-amerikanischen Preis ‚Caldecott Honor Book‘ 2012 der American Library Association und geführt auf der Bestsellerliste der *New York Times*

---

## Menezes, Sueli & Siems, Annika (2012). *Der allerbeste Papa*.

Bibliographie:

Menezes, S. & Siems, A. (2012). *Der allerbeste Papa*. Bargteheide: minedition.

Erstausgabe: 2012

Datensatz: 6

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 27

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

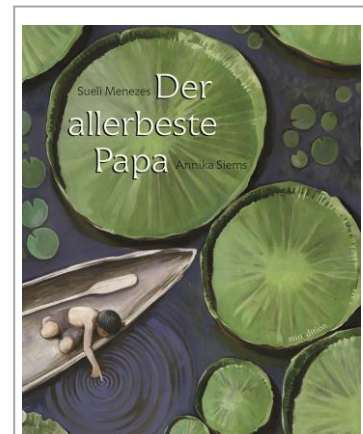
### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Nachhaltigkeit, Regenwald, Verantwortung, Zielkonflikte

Themencodes: 5, 50, 67, 90, 100

Weitere BNE-Themen: Ja



Cover aus: « *Der allerbeste Papa* » von Sueli Menezes (Autorin) und Annika Siems (Illustratorin).

© 2012 minedition AG, Zürich.  
Alle Rechte vorbehalten.

### Inhalt

Ein kleiner Indianerjunge unternimmt gemeinsam mit seinem Großvater einen lang ersehnten Angelausflug zum großen Fluss im Regenwald Amazoniens. Der Junge möchte unbedingt – da er von den Kameraden wenig geachtet und oft als kleiner, schwacher Indianer gehänselt wird – einen ganz großen Fisch fangen und nach Hause bringen, um damit den anderen Kindern seine Stärke zu beweisen. Der Großvater durchpaddelt gemeinsam mit seinem Enkel in ihrem Kanu das Dschungeldickicht auf dem Weg zum großen Seerosenfeld, wo es viele verschiedene Fischarten geben soll. Zunächst haben die

beiden kein Anglerglück und suchen sich im weitläufigen Seerosenareal eine neue Angelstelle. Der Großvater vertröstet seinen schon ungeduldig auf einen Fang hoffenden Enkel und beginnt, ihm Geschichten über die unter den großen Seerosenblättern lebenden Fische zu erzählen. Schließlich haben die beiden nach langem Warten mit dem Wurfnetz Erfolg und fangen ein prächtiges Exemplar eines Seerosenfisches, Aruana genannt. Der Indianerjunge ist zunächst überglücklich über den großen Fang. Doch dann erklärt ihm sein Großvater, warum dieser Fisch wieder freigelassen werden sollte. Da der gefangene Aruana ein Männchen ist und er als Maulbrüter aktuell in seiner geräumigen Mundhöhle eine Vielzahl an Jungfischen ausbrütet, würden sie alle mit dem Töten des Vattertieres zugrunde gehen. Der Großvater überlässt dann dem Jungen die Entscheidung, ob er den Fisch mitnehmen oder wieder in die Freiheit entlassen will. Der Indianerjunge entschließt sich nach eingehender Abwägung für die Freilassung des Fisches. Sein Großvater spricht ihm hierfür seinen großen Respekt aus: „Ich bin sehr, sehr stolz auf dich! Heute bist du ein großer Junge geworden.“ (S. 25)

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Text entwickelt die Geschichte in einem Wechselspiel aus knapp gehaltenen, erzählenden Passagen und den Dialogen von Großvater und Enkel. Auch ein paar textfreie Bildseiten, die Raum für das eigene Erzählen anhand der Bildinformationen eröffnen, sind enthalten (S. 16-17, 26-27), wie z. B. als der Großvater beginnt, „Geschichten über die vielen Arten von Fischen, die unter den Seerosenblättern lebten“ (S. 15) zu erzählen. Text und Bild stehen in einem Ergänzungsverhältnis, da die erzählenden Beiträge zwar den Handlungsrahmen und die Motive der beiden Hauptpersonen aufzeigen, hingegen viele weitere Informationen erst anhand der Bilder gegeben werden. Insbesondere die Ausgestaltung der tropischen Flusslandschaft, wenn der Großvater mit seinem Enkel z. B. „durch den tiefen Dschungel“ (S. 5) paddelt, wird primär auf der Bildebene erfahrbar und verschafft dem Betrachter eine erhebliche Vertiefung an Informationen sowie einen atmosphärischen Gesamteindruck der Situation. Die verwendete Sprache ist leicht verständlich, auf viele Spezialbegriffe wurde bewusst verzichtet, z. B. wird von „Mücken ..., die uns Menschen krank machen“ (S. 23) anstelle von Malaria oder Anophelesmücke gesprochen. Zwei für die Geschichte zentrale Fachtermini bzw. kulturspezifische Ausdrücke kommen allerdings hinzu: Das aus einem Baumstamm gefertigte Holzkanu als ständig präsenter ‚Boden‘ der Akteure auf dem Fluss wird auch als „Remo“ (S. 5) benannt und der gefangene Seerosenfisch wird mit dem Fachbegriff „Aruana“ (S. 21) bezeichnet. Viele Details zur Geschichte bleiben bewusst im Unspezifischen. So erhalten z. B. weder der Indianerjunge, noch sein Großvater einen Namen und auch der Ort, z. B. der Flussname oder das Land spielen für die Geschichte keine Rolle, was dem Ganzen eine Prägung des Archetypischen und Universellen verleiht.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 23: [Der Großvater erzählt:] „Die Aruana-Männchen sind die besten Papas der Welt. Damit den kleinen Fischen nichts geschieht, leben sie einen Monat lang im Maul ihrer Väter und zu dieser Zeit jagt niemand den Aruana, sonst würden auch seine Kinder sterben. Sie sind für uns wichtig, weil sie die Mücken fressen, die uns Menschen krank machen.“ Und dann legte Großvater dem kleinen Indianer den Fisch in seine Hände und sagte: „Entscheide du, was wichtiger ist: Den Fisch mitzunehmen und deinen Freunden beweisen, was für ein Kerl du bist, oder den Papa und seine Kinder überleben zu lassen?“
- S. 25: Mit einem zufriedenen Lächeln legte der kleine Indianer den Fisch mit seinen Kindern zurück ins Wasser. Großvater umarmte seinen kleinen Enkel. „Ich bin sehr, sehr stolz auf dich! Heute bist du ein großer Junge geworden.“

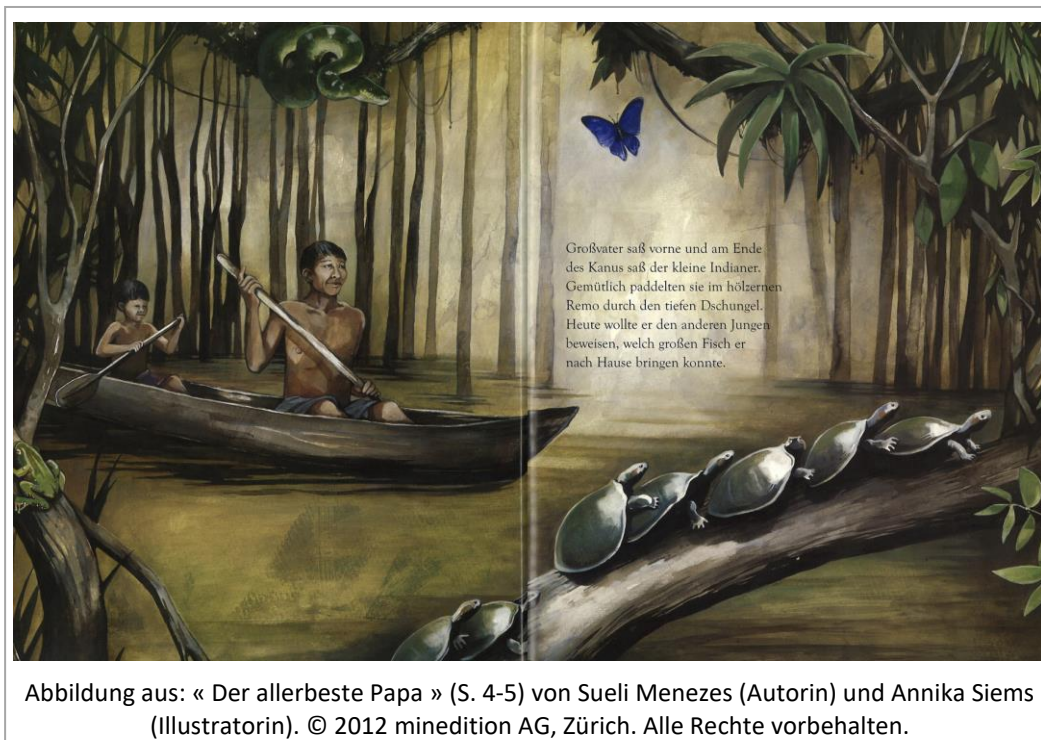
### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

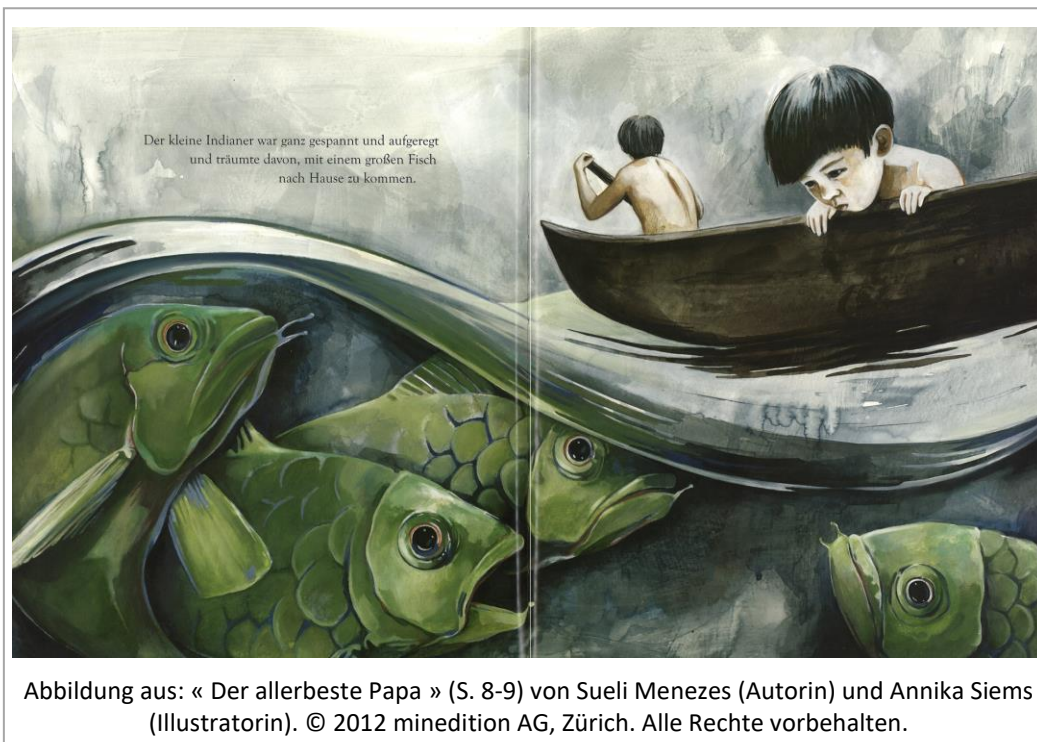
Bildnerische Technik: Malerei

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die Bilder zeigen die beiden Hauptpersonen in ihrem Kanu auf einem ruhig dahinströmenden Fluss, der an seinem Ufer von dicht stehenden, bis ins Wasser hineinragenden Baumgruppen bewachsen ist. Von den Bäumen überspannen einige Lianengewächse gleich einem Baldachin den Fluss. Obwohl die Grundelemente einer amazonischen Flusslandschaft realitätsnah vorhanden sind, wurde dennoch der Übersichtlichkeit halber auf eine verwirrende Vielfalt der Naturdarstellung verzichtet, so dass alle - durchgängig doppelseitig angelegten - monoszenischen Bildseiten die jeweilige Situation der Geschichte markant zum Ausdruck bringen (siehe Abb.: Menezes & Siems, 2012, S. 4-5).



Die im malerischen Stil präsentierte Landschaft sowie auch die Tiere und Personen sind realitätsnah dargestellt und leicht auf den übersichtlichen Kompositionen zu erfassen. Die meisten Bilder sind gemäß der realen Regenwald-Atmosphäre in fein abgestuften, grün-braunen und graublau gesättigten Farbtönen gehalten, nur selten werden dazu kontrastierende Farben eingesetzt (z. B. dunkelblaue oder hellgelbliche Schmetterlinge). Dies unterstützt die insgesamt realitätsnahe Darstellung der Flusslandschaft und lässt den Eindruck entstehen, sich selbst inmitten der Situation zu befinden. Eine besondere Nähe zu den Personen und auch den Aruanas selbst wird durch die geschickt gesetzten Einstellungen und Perspektivwechsel erzielt: So wechseln sich Totale, Halbtotale, Nah-Ansicht (Krichel, 2020, S. 84) ab, und szenische Einblicke werden neben den gängigeren Obersichten durch die spannungserhöhende „Untersicht“ (ebd., S. 85) ergänzt, die zur „dramaturgischen Gestaltung der jeweiligen Szene bei[tragen]“ (ebd., S. 85) und in Kombination mit der „Groß-Ansicht“ (ebd., S. 84) die Fisch-Perspektive besonders intensiv erfahren lässt (siehe Abb.: Menezes & Siems, 2012, S. 8-9).



So kann eine emotionale Annäherung an den großen Aruana-Vaterfisch und seinen vielen Jungen ermöglicht werden. Unterstützt wird dies auch dadurch, dass ein Drittel der 12 Doppelseiten das Leben unter Wasser bzw. in der Paralleldarstellung von Unter- und Überwasserperspektive zeigt und so die Verbundenheit der beiden scheinbar getrennten Welten vor Augen führt. Die Mimik und Körperhaltungen der Personen drücken ihre inneren Befindlichkeiten (Vorfreude, Spannung, Enttäuschung, Zufriedenheit) adäquat aus und ergänzen die äußere Handlungsbeschreibung des Textes durch diese innerpsychischen Prozesse auf der Bildebene.

Insgesamt strahlen die Bilder eine zugleich achtsame wie authentische Annäherung an die Lebewesen des Flusses und die, an den Flussläufen lebende, indigene Bevölkerung aus. Das Bilderbuch weist nachdrücklich auf den rücksichtsvollen Umgang mit der Natur im Allgemeinen und den Verzicht auf das eigennutzbezogene Fangen des Aruanas in der Brut-Schonzeit im Besonderen hin.

#### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

#### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages. In der Rezension von Zöhrer 2013) wird „ab 4“ angegeben.

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Der Buchhandel gibt Altersempfehlung ab 3 Jahren an, was für den Anspruch der Verantwortungsübernahme und der Folgenabschätzung des eigenen Handels im ökologischen Kontext als verfrüht erscheint.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	0	0	1	0	0	2	1	2	2	1	2	0	2	0	0	0	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Erzählung führt in klaren, geradlinigen Schritten auf ein Kernproblem in der Umsetzung von Nachhaltigkeit in der persönlichen Lebensführung hin: Zu erkennen, dass die eigenen Bedürfnisse und das eigene Handeln konträr zu wichtigen Nachhaltigkeitszielen stehen und hieraus eigenständig zu einer Einstellungsänderung zu gelangen, die sich dann auch im nachhaltigen Handeln widerspiegelt. Genau dies vollzieht sich in der inneren Auseinandersetzung und Entwicklung der Hauptfigur, dem kleinen Indianerjungen. Indem er lernt, seine eigenen, subjektiv zunächst hochpriorisierten Bedürfnisse zum Schutz der Nachkommenschaft des Aruanas zurückzustellen und damit auch zur Sicherung dessen gesundheitsförderlichen ‚Biodienstleistung‘ für die soziale Gemeinschaft, in welcher der Indianerjunge eingebettet ist, entscheidend beizutragen, wächst er bildlich gesprochen über sich hinaus und stellt sich seiner öko-sozialen Verantwortung. In einem typisch kindlichen Zielkonflikt, hier konkretisiert als die Wahl zwischen seinem Ansehen in der Peergroup (über das Statussymbol des großen Fisches) oder dem Beachten der Schutzbedürftigkeit der Lebewesen, beugt sich der Indianerjunge nicht dem sozialen Druck und erlangt hierdurch ein Identifikationspotenzial für seine Altersgruppe. Eine herausragende Stärke des Buches ist dabei die Betonung der Autonomie des Kindes. Denn der Junge selbst ist es, der vom Großvater die Verantwortung in die Hände gelegt bekommt, zu entscheiden, was für die Zukunft wichtiger ist (siehe Abb.: Menezes & Siems, 2012, S. 22).



Abbildung aus: « Der allerbeste Papa » (S. 22) von Sueli Menezes (Autorin) und Annika Siems (Illustratorin). © 2012 minedition AG, Zürich. Alle Rechte vorbehalten.

Dadurch vermittelt die Erzählung auch ein positives, verantwortungsbewusstes Bild der heranwachsenden Generation, die sich sehr wohl in der Lage zeigt, Zielkonflikte zu erkennen und nach wohlüberlegtem Abwägen sich für das Gemeinwohl und die Zukunftsfähigkeit ihrer Umwelt zu entscheiden, selbst wenn dadurch bislang favorisierte Ziele zurückgestellt oder neu valoriert werden müssen. Und diese psychische Transformation vollzieht sich in der Erzählung nicht zähneknirschend oder betrübt, sondern in voller Überzeugung und mit Stolz für den neu eingeschlagenen, zukunftsweisenden Weg. Wie Zöhrer in ihrer Rezension betont, plädiert Menezes „für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur und erzählt gleichzeitig von der Identitätsstärkung eines kleinen Indianerjungen“ (2013,

S. 49). Dabei wird die Aussagekraft des Buches durch „atemberaubend schöne Bilder“ (ebd., S. 49) unterstützt. „Alles wirkt so echt, als sei es fotografiert und doch sind es kunstvoll gemalte Bilder“ (ebd., S. 49). Die *besondere* Empfehlungsbegründung wird hier aus dem Gesamtarrangement der inhaltlich pointierten Aussagen und ihrer bildästhetischen Einbettung ausgesprochen.

*Anmerkung:* Sueli Menezes hat in ihrem biografischen Buch *Amazonaskind* (2006) in Zusammenarbeit mit der Schriftstellerin Bruni Prasske ihre Lebensgeschichte niedergeschrieben. Als Findelkind wuchs Menezes Anfang der 1970er Jahre im brasilianischen Regenwald auf und litt in der Kindheit unter den Misshandlungen ihres Pflegevaters. Der Großvater hingegen, von Menezes „Vovô“ genannt (Menezes, 2006, S. 10), gab dem Mädchen die Fürsorge und den Schutz, welche ihr ansonsten fehlten. Mit ihrem Großvater ging sie wie der kleine Indianerjunge im Bilderbuch *Der allerbeste Papa* gemeinsam zum Fischen im Kanu auf den Fluss hinaus und lernte über die Jahre von ihm die Praktiken und ökologischen Zusammenhänge genau kennen. Im ersten Kapitel von *Amazonaskind* („Amazonasmädchen“; Menezes, 2006, S. 9) findet sich diese Geschichte von der Jagd auf ein brütendes Aruana-Männchen in nahezu gleichem Ablauf wie im Bilderbuch wieder (Menezes, 2006, S. 11 f.), wobei im Bilderbuch die Überantwortung der Entscheidung durch den Großvater an das Enkelkind als BNE-Spezifikum noch zusätzlich eingefügt wurde. Das Bilderbuch stellt aus dieser Perspektive eine Hommage an den Großvater, den von ihm tradierten Geschichten und den gemeinsamen Erlebnissen in der prekären Kindheit der Autorin dar. „Heute ist sie Übersetzerin [und] engagiert sich für soziale Projekte in ihrer Heimat“ (Menezes, 2006, Titelei I). Der Minedition-Verlag gibt folgende Autoreninformation: "Sueli Menezes wurde 1968 im kleinen Dorf Parana do Paratari mitten im Amazonasdschungel geboren. Sie kam Ende der achtziger Jahre nach Wien. Vor drei Jahren gründete sie den Verein Vitoria Regia zur Unterstützung von Straßenkindern und armen sowie kranken Kindern im Amazonas. Sie wurde mit ihrem Buch >>Amazonaskind<< als Schriftstellerin weltberühmt" (Minedition, 2018).

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Zöhler, M. (2013). Fische fangen [Buchrezension zu *Der allerbeste Papa* (2012) von Sueli Menezes & Annika Siems]. *1001 Buch*, 1, 49.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz  <b>besonders empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
2	0	0	1	2	2	2	1	2	0	0	1	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=9$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=2.1$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 7-mal / Nein: 2-mal.



# Middleton, Charlotte (2010). Magnus Mümmelgrün und der Löwenzahnalarm.

## Bibliographie:

Middleton, Ch. (2010). *Magnus Mümmelgrün und der Löwenzahnalarm*. Aus dem Englischen von Werner Holzwarth. Hildesheim: Gerstenberg.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2009 [Oxford: o.V.]

Datensatz: 5

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 24

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Lebensstil, Nachhaltigkeit, Nutzpflanzen, Ressourcenverknappung

Themencodes: 5, 48, 50, 55, 68

Weitere BNE-Themen: Nein

### Inhalt

Das Meerschweinchen Magnus Mümmelgrün lebt gemeinsam mit seiner Familie in der Stadt Löwenhausen, die von saftigen Wiesen und Feldern umgeben ist. Alle Meerschweinchen dort lieben Löwenzahn und verzehren diesen genüsslich von früh bis spät in verschiedenen Speisen und Getränken. So leben sie einige Zeit lang glücklich und zufrieden vor sich hin, bis sie eines Tages plötzlich merken, dass ihnen der Löwenzahn knapp wird. Nur noch im Internet sind die letzten Pflänzchen zu stark überbeurteilten Preisen zu haben, so dass der große Löwenzahnalarm ausgerufen werden muss. Glücklicherweise kennt Magnus Mümmelgrün eine geheime Stelle, wo noch ein bisschen Löwenzahn wächst. Er sorgt dafür, dass dieses - vermutlich letzte - Pflänzchen von niemandem verzehrt wird und durchstöbert dann in der Bibliothek zahlreiche Sachbücher, um mehr über die Pflege und den Anbau von Löwenzahn zu lernen. Mit viel Geduld und intensiver Hege des Löwenzahns - aber auch aufgrund seiner inneren Standhaftigkeit, den verlockenden Löwenzahn nicht doch selbst zu verzehren -, gelingt es Magnus schließlich, den Löwenzahn zur Samenreife zu führen. Er pustet die vielen Samenschirmchen ins abgeweidete Wiesenumland von Löwenhausen und bald schon keimen neue Löwenzahnpflanzen hervor. So erlangen die Stadtbewohner wieder ihre Lieblingsmahlzeit zurück und sind überglücklich, weil sie sich in der Notzeit nur vom unbeliebten, zähen Kohl ernähren konnten. Am Ende der Erzählung scheint sich auf den ersten Blick die Zeit des glücklichen Futterns in Löwenhausen nun einfach zu wiederholen. Und doch hat seit dem Löwenzahnalarm etwas Neues in der Stadt Einzug genommen: Magnus Mümmelgrün beschäftigt sich von nun an mit seinem neuen Hobby, dem Züchten von Löwenzahnpflänzchen in Aufzuchtbeeten, um einer erneuten Verknappung der beliebten Speise künftig besser vorbeugen zu können.

### 1.2 Sprache / Text

## **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Die Sprache ist hinsichtlich Wortschatz und Satzbau recht einfach gehalten. Der Textumfang ist zumeist kurz in ein oder zwei Sätze pro Seite gefasst. Teilweise werden ergänzende Textinformationen in Bildelemente integriert (z. B. Bildschirmtext; Buchrückentexte in der Bücherei, Speisekarte).

Interessant für ein Bilderbuch ist der Einbezug neuer Alltagsbegriffe im Zuge der Internetverbreitung. Der Fachbegriff *Achäne* wird nicht anstelle der öfters so benannten Schirmchen verwendet. Auch der Begriff Samen oder Flugsamen wird im Kontext der Flugschirmchen nicht verwendet, obwohl die Samen im Bild sehr gut erkennbar sind und eine zentrale Funktion für die Buchaussage innehaben.

## **Textbelege mit Bezug zur BNE**

S. 5: ...bis, ja, bis die Löwenzahnblätter allmählich zur Neige gingen.

S. 6: Die letzten paar Blätter konnte man übers Internet bestellen ... für sehr viel Geld!

S. 6 [Text im Bildschirm-Feld] Letzte Chance! Biologisch angebaute saftige Löwenzahnblätter. [daneben ein Warenkorb-Icon]

S. 7: Bald wurde der schlimmste Albtraum wahr ... In der ganzen Stadt war der Löwenzahn bis auf die Stiele abgefressen und für die Meerschweinchen blieb ...

S. 8: nur noch zäher Kohl!

S. 12: Er lieh sich das Buch »>Alles, was Sie über LÖWENZAHN wissen sollten<< und las es sehr gründlich durch.

S. 14: Nicht ein einziges Mal knabberte er auch nur das winzigste Stückchen davon ab, sondern ... wartete und wartete und wartete.

S. 20: Aber schon bald sprossen überall junge Pflanzen mit frischen Blättern hervor.

S. 23: Doch jetzt gibt es etwas, das er [Magnus Mümmelgrün] noch lieber mag. Und zwar genauso gerne wie Löwenzahn essen:

S. 24: Löwenzahn züchten!

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Collage

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Die verwendete Collagetechnik verbindet unterschiedliche Bildelemente: Auf computergenerierten Grundflächen (z. B. grün-gemusterte Fläche für die Wiese, Holzpanelen für den Boden, hellblaue Farbflächen für den Himmel) werden vielerlei Bildobjekte platziert, die verschiedene Gestaltungsstile einbeziehen: Es finden sich gemalte Elemente neben kolorierten Zeichnungen, fotografierte Szenenbilder (z. B. Wattebäusche als Wolken auf hellblauen Kartonpapier für den Himmel), ergänzende Hinweislinien von Bewegungsbahnen und viele aufdrapierte, photographische Details (z. B. Löwenzahnblätter und -blüten). Aufgrund der fein dosierten Übergänge erschließt sich dieser ineinanderfließende Gestaltungsmix erst auf den zweiten Blick. Durch die kontrastierenden Grundflächen sind die individuell gestalteten Meerschweinchen sehr gut zu erkennen, wobei insbesondere Magnus mit einer durchgängig getragenen, schwarz-grünen Blumenhose und seiner markanten Stirnbehaarung für die Kinder leicht identifizierbar ist. Die Bilder sind für die jüngere Rezipientengruppe übersichtlich gehalten und auf wesentliche Bildaussagen beschränkt. Die Bild-Text-Relation kann als geflochtener Zopf charakterisiert werden. Die Mimik und Gestik der Meerschweinchen ist für das Erschließen unterschiedlicher Gefühls- und Befindlichkeitszustände angemessen ausdifferenziert, wodurch auch das Verständnis für

die innere Handlungsdynamik bei der Suche nach einer Problemlösung und dessen glücklichen Abschlusses begünstigt wird. Auf stark emotionalisierende Bilder bezüglich Problemlagen (z. B. Hunger, Verzweiflung...) wird generell verzichtet. Durch die breit eingesetzte Farbpalette wird der heitere, eher gering problematisierende Grundton des Buches unterstrichen.

Trotz der mannigfaltig integrierten fotodokumentarischen Elemente wurde es versäumt, eine großformatige Detailfotographie der Löwenzahnblüte einzubeziehen. Jene von Magnus in der Bibliothek betrachtete Blüte im Sachbilderbuch „Alles, was Sie über LÖWENZAHN wissen sollten“ (S. 12) ist in Größe und Schärfe unzureichend. Eine weitere Bereicherung hätte darin bestanden, das für die Geschichte zentrale Keimen des Löwenzahnsamens aus einer Achäne einmal mittels Makrofotographie zu dokumentieren und als Zeitreihe vor Augen zu führen. Unter der latent angelegten Perspektive des Artenschutzgedankens für den Löwenzahn hätte dies einen wichtigen ästhetischen Impuls für die Stärkung des affektiven Bezugs zum Löwenzahn im Speziellen und für die Schönheit von Blütenpflanzen wie auch ihrer Schutzbedürftigkeit im Allgemeinen bedeuten können. Immerhin wird eine reife Löwenzahnblüte (‚Pusteblyume‘) mit den kugelförmig angeordneten Achänen (S. 15) und das Wegfliegen der Schirmchen beim Wegpusten durch Magnus Mümmelgrün (S. 17-18) in einem farblich ansprechenden Weiß-Hellblau-Kontrast und mit vergrößerter Aufnahme dargeboten. An diese Bilder können die Kinder mit ihren eigenen Pusteblyumen-Erfahrungen dialogisch intensiv anknüpfen.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine. [Printed in China]

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 3 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Ab ca. 4 Jahren kann die Geschichte in ihrem Gehalt aufgrund der einsträngigen Handlung, begrenzter Figurenanzahl und überschaubarer Bildkomposition gut erfasst werden.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die BNE-relevante Stärke dieser Geschichte besteht darin, dass die Rezipienten das Engagement des Protagonisten Magnus Mümmelgrün zur Rettung des letzten Exemplars der begehrten Futterpflanze mitvollziehen können und seine Initiative für eine vorausschauende, etwas nachhaltigere

Bewirtschaftung durch die Idee der Züchtung von Löwenzahnpflanzen im Sinne der Effizienzstrategie miterleben können. Besonders eindrücklich ist dabei gerade auch für diese Zielgruppe die genüsslich ausgemalte, fast schon in Zeitlupe sich vollziehende Beobachtung des Wachstumsprozesses des letzten Löwenzahnpflänzchens durch Magnus. Die hohe Standhaftigkeit von Magnus, dem Verzehr des verlockenden letzten Löwenzahns trotz aller Verlockungen doch widerstehen zu können, kann als Impuls für den Dialog mit den Kindern zu Fragen des Lebensstiles (z. B. Ernährung) genutzt werden. Dabei dominiert insgesamt eine heitere, im Grundton zuversichtliche und lösungszugewandte Herangehensweise. Allerdings sind einige Aspekte zur Nachhaltigkeit nur in Ansätzen einbezogen, und hätten noch etwas stärker akzentuiert werden können. Zum einen ist Magnus in der Entwicklung von Lösungen völlig auf sich allein gestellt. Er nutzt zwar die Wissensressourcen der Fachbibliothek zur Pflanzenvermehrung, ansonsten agiert er aber bewusst isoliert von seinem sozialen Umfeld: Von Seite 9 bis 19 ist nur Magnus zu sehen, wie er seine einsame Rettungsaktion für den Löwenzahn vorbereitet und umsetzt. Zentrale Gelingensbedingungen für die Nachhaltigkeit sind jedoch im Miteinander und wechselseitigem Austausch von Ideen und Fachwissen anstelle eines im Verborgenen sich vollziehenden Alleingangs begründet. Auch die Notwendigkeit für das Vertrauen in die Lösungskompetenzen und konstruktive Beteiligung Anderer, das solidarische Agieren als ein zentraler Baustein für Veränderungen kann so nicht erfahren werden. Zum anderen werden konkrete ökonomische, ökologische und soziale Zusammenhänge nicht deutlich genug thematisiert bzw. problematisiert. Die Verknappung des zentralen Lebensmittels wird lediglich mit der Vorliebe der Meerschweinchen für den Löwenzahn und deren übermäßigem Verzehr begründet. Es wird weder auf Aspekte der Bevölkerungszunahme noch auf ökologische Gründe (z. B. Raubbau an natürlichen Ressourcen; Umweltbelastungen; Urbanisierungsfolgen) Bezug genommen. Zwar gelingt es Magnus Mümmelgrün, eine Lösung für das derzeitige Nahrungsproblem zu finden, doch die eigentlichen Ursachen werden nicht bearbeitet. Der konsumorientierte Lebensstil der Meerschweinchen wird trotz der Lebensmittelkrise nicht umgestellt, im Gegenteil, am Ende heißt es in der Geschichte: „Und in kürzester Zeit war ganz Löwenhausen wieder erfüllt vom glücklichen Mampfen und Mümmeln“ (S. 21). Fundamentale Modifikationen der eigenen Lebensführung im Sinne eines nachhaltigkeitsgerechteren Lebensstils (z. B. Suffizienzstrategie, Lebensmittelmix) sind also nicht erfolgt, und ob allein das Züchten von Löwenzahn mit den damit verbundenen ökologischen Folgewirkungen (Stichwort: Monokultur; Intensive Landwirtschaft) eine realistische Lösung darzustellen vermag, kann zumindest angezweifelt werden. Der in den Bildern erkennbare Schwund an Biodiversität, hier erkenntlich in den Dominanz des Löwenzahns (z. B. Überdüngungsfolgen der Landwirtschaft) und das Ausklammern der Chancen einer auf Artenvielfalt setzende Landwirtschaft hätte noch problematisiert werden können. Abgesehen vom Kohl wird lediglich das Gänseblümchen als weitere Pflanze benannt, wiesenökologische Bezüge, wie sie z. B. von Jan Haft (2019) ausdifferenziert wurden, sind nicht enthalten. Mit anderen Worten, die mit Löwenzahn übersäte, artenarme Wiese wird in der Geschichte über den Protagonisten Magnus Mümmelgrün und die Stadtbevölkerung tendenziell zu positiv konnotiert, zumindest jedoch nicht problematisiert. Doch diesen Einwänden ist kritisch entgegenzuhalten, dass das findige und selbstlose Engagement des Protagonisten möglicherweise gerade im weniger problematisierend-dystopischen Grundton, sondern vielmehr in den farbenfrohen, mutmachenden Bildern ihre eigentliche Wirkung entfalten kann. Mit der Figur des Magnus wurde der Zielgruppe eine attraktive, entwicklungsadäquate Identifikationsfigur geboten. Und dennoch: Es wäre hilfreich gewesen, vertiefende fachliche Impulse z. B. als Appendix für den begleitenden Erwachsenen anzubieten, um so den Nachhaltigkeitsbezug des Bilderbuchs intensivieren und in der dialogischen Situation herausarbeiten zu können. Daher wird eine *bedingte* Einsatzempfehlung zugeordnet und empfohlen, im Zuge der Bilderbuchbetrachtung die angesprochenen Desiderata situativ und passend zur Gesamtsituation einfließen zu lassen.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Aufgenommen im Empfehlungskatalog STUBE (2011a, S. 10, Nr. 16).

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Muller, Gerda (2014). Was wächst denn da? Ein Jahr in Opas Garten.

Bibliographie:

Muller, Gerda (2014). *Was wächst denn da? Ein Jahr in Opas Garten* (2. Aufl.). Aus dem Französischen von Tatjana Kröll. Frankfurt a.M.: Moritz.

Erstausgabe: 2013 [Paris: L'école des loisirs.

Titel: *Ça pousse comment?*]

Datensatz: 38

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 37



Muller (2014) (Cover)  
© Moritz

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Lebensstil, Nutzpflanzen, Ökologischer Gartenbau, Verantwortung

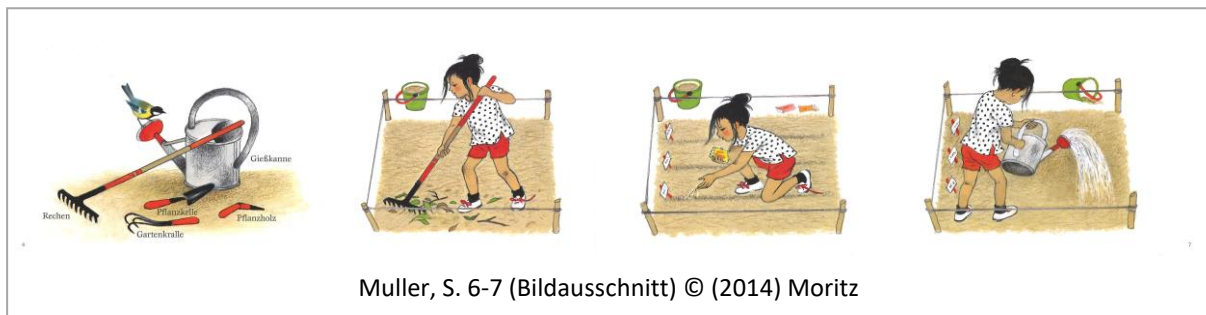
Themencodes: 5, 48, 55, 59, 90

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

„Sophie lebt in der großen Stadt. Gemüse kennt sie nur aus dem Supermarkt am Ende der Straße“ (S. 6). Doch dies ändert sich mit Beginn der Schulferien, da Sophie nun ihre Großeltern auf dem Land besuchen darf, die einen großen Gemüsegarten bewirtschaften. Gemeinsam mit ihren beiden Großeltern darf Sophie in den nächsten Wochen beim Gärtnern helfen. Dabei erlebt das Stadtkind Sophie die Vielfalt und Schönheit der Natur mit all ihren Sinnen. Unter der fürsorglichen und erklärenden Begleitung ihrer Großeltern lernt sie jeden Tag etwas Neues über den Anbau von Gemüse und die ökologischen Zusammenhänge im Garten. Den Großeltern ist es sehr wichtig, dass Sophie auch Verantwortung im Garten übernehmen kann, daher stellen sie ihr sogar ein eigenes Beet zur Verfügung und haben ihr vorsorglich Gartengeräte wie Rechen, Pflanzholz oder Pflanzkelle in Kindergröße besorgt. Nun kann der Rezipient mitverfolgen, wie Sophie die Großeltern beim Vorbereiten des Bodens, beim Einsäen, Gießen und später dann beim Pflegen der Pflanzen begleitet und auch ihre eigene Aussaat von Radieschen umsorgt (siehe Abb.: Muller, 2014, S. 6-7; untere Panelreihe).

Die Gemüsevielfalt, welche die Großeltern nach den Prinzipien des ökologischen Gartenbaus bearbeiten, ist enorm. So kann Sophie nach und nach mehr als 40 verschiedene Gemüsesorten kennen-



Muller, S. 6-7 (Bildausschnitt) © (2014) Moritz

lernen, die - so lernt sie es von ihrem „Opa-Pa (so nennt Sophie ihren Großvater)“ (S. 6) - in acht verschiedenen Gemüsfamilien kategorisiert werden: Melone und Zucchini gehören beispielsweise zum Fruchtgemüse, Blumenkohl und Artischocke zum Blütengemüse (S. 10, beide Vorsatzpapiere). Außerdem lernt sie auch einiges über Nahrungsnetze, biologische und naturschonende Schädlingsbekämpfung (Einsammeln von Kartoffelkäfern, S. 20 f.; Anbringen von Gazenetzen über dem Kohl, S. 11). Auf chemische oder synthetische Hilfsmittel und Umweltgifte wird gänzlich verzichtet.

Ein weiterer Themenaspekt ist die gemeinschaftliche Arbeit im Garten. So erhält der Großvater z. B. Hilfe vom Nachbarn beim Auflockern des schweren Bodens mit einer Grelinette (S. 21) und als ein „richtig guter Nachbar“ (S. 14), der selbst keinen Garten besitzt, wird er dafür später mit einem Teil der Ernte belohnt. Auch der plötzliche Einfall von Kartoffelkäfern bringt alle Nachbarn auf den Plan, die Schädlinge gemeinsam einzusammeln. Weitere umweltschützende Aspekte, die Sophie kennenlernt, sind z. B. die Funktion der Fledermäuse oder die Wichtigkeit von Insektenhotels für die Überwinterung etlicher Kleininsekten (Wildbienen u.a.). Auch die nächtlichen Besucher im Gemüsegarten (z. B. Mäuse und Schnecken), den Lebenskreislauf vom Samen zur Blütenpflanze sowie die Zubereitung kleiner Speisen mit dem Gartengemüse lernt sie dabei kennen. Und dann entdeckt Sophie auch noch die Herkunft ihres Supermarktgemüses, da sie auf dem Weg zum Wochenmarkt an den größeren Gemüsefeldern und einer Konservenfabrik für Gemüse vorbeikommen. Der Großvater erklärt ihr dabei die wesentlichen Zusammenhänge (z. B. Bewässerungsanlage, Chicoree-Kühlhalle; S. 24 f.).

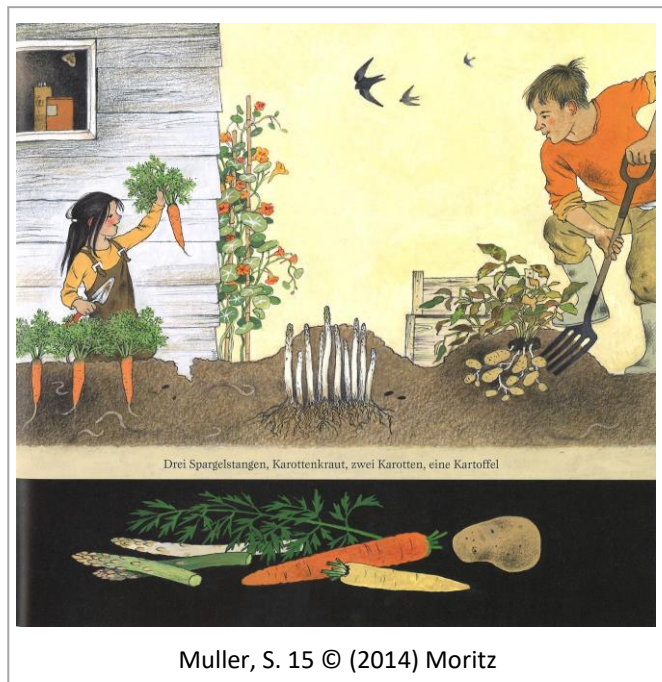
Sophie besucht ihre Großeltern auch in den Herbst- und Winterferien, so dass sie das Bebauen eines Gemüsegartens fast über den gesamten Jahreskreislauf hinweg mitverfolgen kann. Im darauffolgenden Frühjahr ist Sophie auf dem Balkon mit ihrem besten Freund Viktor zu sehen. Gemeinsam säen die beiden Kinder - ganz im Sinne des Urban Gardening - diverse Gemüsepflanzen in Blumentöpfe und -kästen aus. Bald darauf bestaunen ihre Freundinnen und Freunde die sprießenden Pflänzchen in diesem „Minigarten für die Stadt“ (S. 32). Am Ende des Buches erhält man noch einen Überblick über weiteres „Gemüse aus aller Welt“ (S. 34), wobei eine kleine Auswahl (z. B. Avocado, Kichererbse) mit Angabe der Hauptanbauggebiete auf einer stilisierten Landkarte vorgestellt wird. Im Anhang erhält der erwachsene Dialogpartner in „Sophies Garten-ABC“ (S. 36 f.) zu vielen der thematisierten Fachbegriffe den Seitenverweis und eine kurze Definition, nach folgendem Muster: „Mutterknolle: So heißt die Saatkartoffel, aus der eine Kartoffelpflanze wächst“ (S. 37).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

In sprachlicher Hinsicht wird auf einen ausdifferenzierten Fachwortschatz zu den 42 einbezogenen Gemüsesorten sowie den weiteren Begriffen zum Thema Gärtnern (Gartenwerkzeuge, Gartentätigkeiten) geachtet. Es werden mit Blick auf die Zielgruppe zwar keine lateinischen Bezeichnungen verwendet (davon ausgenommen ist das Glossar), doch auf die Arten- und Sortendifferenzierung wird ebenso geachtet wie auf die biologisch korrekte Kategorisierung der angebauten Gemüsesorten (z. B. „Acht

Gemüse-Familien", vorderes und hinteres Vorsatzpapier). Drei verschiedene Textsorten werden verwendet: a) Im Erzähltext wird die Geschichte von Sophies Ferien und ihrer Mitarbeit im Garten entfaltet, dabei wechseln sich auktoriale Beschreibungen mit häufig eingestreuten, zumeist kurzen Dialogen der Akteure ab. b) Auf kleineren Bildvignetten werden ergänzende Sachinformationen angeboten (z. B. zu den thematisierten Gemüsesorten) und mit einem kurzen sachlichen Begleittext versehen. Dieser steht außerhalb der erzählten Geschichte, da er sich direkt an den Rezipienten wendet. Ein Beispiel zur Verdeutlichung: „Es gibt noch eine ähnliche Pflanze mit einer weißen Dolde, aber die ist sehr giftig und richtig gefährlich. Wie sie heißt? Hundspetersilie. Dies zwei Pflanzen sind leicht zu verwechseln, deshalb darf Sophie beide nicht anfassen!“ (S. 14). c) Bei den ganzseitigen Bildtafeln werden stets die abgebildeten Gemüsesorten namentlich aufgezählt (z. B. „Drei Spargelstangen, Karottenkraut, zwei Karotten, eine Kartoffel“ (S. 15). Dabei wird sorgfältig auf die Differenzierung zwischen dem eigentlichen Gemüse und den weiteren dazugehörigen Pflanzenteilen des Gemüses geachtet (im Bsp.: Karottenkraut vs. Karotte) (siehe Abb.: Muller, 2014, S. 15).



### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 13: >>Was für ein Glück, dass es Bienen gibt<<, sagt Großmutter. >>Ohne sie würden die Blumen nämlich nicht befruchtet. Dann gäbe es keine Schoten und auch keine Erbsen!<< >>Aber...<<, fragt Sophie verblüfft, >>wie kann denn aus so einer Blüte eine Schote werden?<< [...] [Hinweis: Die Großmutter erläutert Sophie anhand von Zeichnungen den Prozess von der Bestäubung bis zur Samenbildung. Sie schließt ihre Erläuterung mit folgenden Worten:] >>Legst du eine der Erbsen in die Erde, wird wieder eine Pflanze daraus. Mit Blüten - und alles beginnt von vorn!<< – >>Das ist ja ein richtiges Wunder!<<, staunt Sophie.
- S. 18: Zwergfledermäuse sind sehr nützliche Tiere, denn sie jagen die Insekten, die sonst die Pflanzen anfressen.
- S. 21: >>Schau mal, Sophie, mit der Grelinette kann ich die Erde ganz vorsichtig auflockern. Das ist besser als mit dem Spaten, der sie zu sehr umwühlt. So störe ich die ganzen nützlichen Tierchen nicht, die in der Erde leben.<<
- S. 22: Auf den Kompost kommen Gemüseschalen, Kaffeesatz und Teeblätter. Außerdem auch verwelkte Blätter und Unkraut. Nach und nach wird daraus nahrhafte Erde. Vor allem die Regenwürmer helfen dabei.
- S. 24: >>Und woher kommt das Gemüse, das wir im Supermarkt kaufen?<< – >>Das kommt von den großen Feldern da drüben. Dort wachsen tausend Mal mehr Kartoffeln als in meinem Garten.<<
- S. 36 (Sophies Garten-ABC). Bienen: Für die Bestäubung der Garten- und Wiesenblumen, Gemüse- und Obstpflanzen sind die domestizierten Bienen (das sind die, die im Bienenstock leben) die wichtigsten Insekten. [...] Als Folge chemischer Pflanzenschutzmittel und Krankheiten gibt es jedes Jahr weniger Honigbienen.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung; Malerei

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Gerda Muller gelingt es hervorragend, die Kinder Seite um Seite immer tiefer in das Gemüsegarten-Universum hineinzuführen. Durch die hohe Detailliertheit der kräftig kolorierten Zeichnungen und den realistisch gewählten Farben werden die verschiedenen Gemüsesorten bis in die Feinheiten von Wurzeln, Stängeln, Blättern und ggf. auch noch Blüte und Samen hinein sehr treffend porträtiert. Der stilistischen Analyse von Kalteis zufolge „orientiert sich Muller an botanischen Zeichnungen aus dem 17. und 18. Jahrhundert" (2014, S. 73). Durch eine geschickte, kontrastbetonte Gestaltung des Hintergrundes und einer dosierten Abstufung der Grüntöne treten die Gemüsesorten in klarer Konturierung hervor. Wie auch Kalteis betont, werden durch die hohe Abbildungsgüte „die Spezifika der Pflanzen" (2014, S. 73) besonders gut veranschaulicht und so können die Pflanzen sehr gut voneinander unterschieden werden, selbst dann, wenn sie wie in Beeten üblich, nahe beieinander stehen. Eine weitere Besonderheit sind die zahlreichen Einblicke in das Erdreich, die in diesem Buch häufig gestattet werden. Insbesondere die jeweiligen Knollen-, Zwiebel- und Wurzelbildungen der Gemüsesorten können dabei genau wahrgenommen werden, was ansonsten den Kindern in der Naturerfahrung oft verborgen bleibt, es sei denn, man beteiligt sie beim Ernten wie in diesem Buch. Möglicherweise ist für die jüngeren, etwa vierjährigen Kinder, der Anblick dieser angeschnittenen, unterirdischen Perspektive – gleich einem „Röntgenbild“ (Gier, 2004, S. 50) im Kontext der Kinderzeichnungen - zunächst irritierend, doch dies wird sich vermutlich mit der Entwicklung der Geschichte rasch beilegen, da das Thema der Wurzeln und Knollen unter der Erde näher erläutert wird. Somit bietet das Buch seltene und zugleich ästhetisch faszinierende Einblicke in eine vielgestaltige Gemüsegarten-Welt. Für die narrative Entfaltung der Geschichte bedient sich Muller verschiedener Bildformate. Auf halbseitigen Bildtafeln werden zentrale Szenen des Gärtnerns aufgezeigt, die in der Halbtotale (Krichel, 2020, S. 84) einen Überblick über die Situation - zumeist im Gemüsebeet - geben und zugleich die konkrete gärtnerische Tätigkeit und die Pflanzen im Zusammenhang aufzeigen. Ein Beispiel hierzu: Sophie hat mit der Pflanzkelle eine Karotte geerntet und hält diese stolz dem Nachbarn Lukas entgegen, der von seiner eigenen Arbeit des Kartoffelerntens zu ihr aufblickt. Im Zentrum der Abbildung zwischen den beiden Akteuren erkennt man zehn Spargelsprößlinge, die aus dem Erdreich (unterirdisch angeschnittener Bildteil) kommend mit den Spitzen oben aus dem angehäuften Erdreich herausragen. Im Hintergrund wächst die Kapuzinerkresse an Bambusstangen nahe der Hauswand empor (siehe Abb.: Muller, 2014, S. 15). Solche mittelkomplexen Szenen mit immer wieder anderen Handlungsweisen von Sophie, oft in der direkten Interaktion mit dem Großvater, der Großmutter und weiteren Nachbarkindern, führen in ihrer Gesamtheit zu einer sehr umfassenden Demonstration der vielen Aufgaben, die mit dem Gemüseanbau in einem größeren Garten verbunden sind. Neben diesen Szenenbildern finden sich auf allen Doppelseiten auch kleinere Bildausschnitte wieder, die je nach Thema der Seite eine ergänzende, illustrierende Funktion einnehmen. Sie stellen Einzelaspekte der Geschichte in isolierter und zugleich hochfokussierter Weise ins Zentrum, wobei sie mit etwas Text ergänzend unternitelt oder kurz erläutert werden. Für den Verlauf der Geschichte nehmen sie verschiedene Funktionen ein. Teilweise konkretisieren sie das Erzählte durch die beigefügten Bild-Text-Elemente, teilweise sind es aber auch Zusatzinformationen, die ohne direkte Verschränkung mit dem Erzählstrang eingefügt sind (z. B. drei Bildvignetten zur Artischocke, Kohlweißling und einer Kohlraupe; S. 10; siehe Abb.: Muller, 2014, S. 10, linke Bildseite).



Als drittes Abbildungsformat findet sich die aneinander gereihte Abbildung von geernteten Gemüsesorten auf tiefschwarzem Hintergrund, übertitelt mit dem genauen Gemüsenamen. Hier offenbart sich auch das hohe sprachförderliche Potenzial des Buches eindrucksvoll, da die neuen, in aufzählender Weise dargebotenen Begriffe zum Memorieren, Wiederholen und Mitsprechen durch die Kinder einladen. Auch die konkrete Anzahl des abgebildeten Gemüses wird explizit beachtet und somit auch für das kindliche Zahlenverständnis etwas ‚Nahrung‘ geboten.

Gemäß der ganzheitlichen Perspektive des Buches, das den ökologischen, umweltbewussten Gartenbau in den Mittelpunkt stellt, werden viele ökologische Zusammenhänge in vereinfachter Weise in den Bildtafeln zugänglich gemacht. Man erkennt z. B. das Miteinander von Nachtfaltern und einem tanzenden Mückenschwarm, von Fledermäusen, einer Katze und mehreren am Gemüse nagenden Feldmäusen, die in einer Räuber-Beute- bzw. Nahrungsnetzbeziehung zueinander stehen, innerhalb einer gemeinsamen Szene abgebildet (S. 19), was es passiert ihre Wechselbeziehungen vermitteln kann. Nur auf der letzten Doppelseite zum „Gemüse aus aller Welt“ (S. 34) fehlt diese Natureinbettung der Gemüsepflanzen, was dort aber aufgrund der thematischen Zielsetzung zur weltweiten Verteilung von Gemüsesorten auch nicht der richtige Ort wäre.

Ergänzend zum Hauptteil finden sich im Anhang („Sophies Garten-ABC“, S. 36 f.) noch einige kleinformatige Abbildungen zu weiteren Tieren und Gemüsesorten, die in Opas Garten vorkommen können. Die insgesamt fachlich wie ästhetisch überzeugende Gesamtwirkung des Buches im Verbund mit der vielseitigen Protagonistin Sophie, die mit ihrer gleichermaßen beschaulich-sinnlichen wie zupackend-aktiven Wesensart für die Kinder ein vielseitiges Modell für umweltbewusstes Gärtnern offeriert, verleihen dem Buch im Kontext des boomenden Markts an Gartensachbüchern (Kalteis, 2014, S. 73) einen ganz besonderen Charme. Auch der Verlag resümiert hier nicht ohne Selbstbewusstsein: „Dieses Bilderbuch einer europäischen Grande Dame der Illustration steckt voller liebevoller Details und macht ganz unaufdringlich große Lust auf eigenes Werkeln im Garten“ (Muller: *Was wächst denn da?* – Verlagsangaben, 2019).

#### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Bei der Übersetzung ins Deutsche wurden auch die Textelemente innerhalb der Bilder, die sich z. B. auf den Samentütchen oder Beetschildern befinden, mit übersetzt (S. 7, 24-26, 32 f.).

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

#### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Die übersichtlich aufgebauten und leicht zu verstehenden Bildseiten ermöglichen bereits für Kinder ab vier Jahren viele Entdeckungen im Gemüsegarten. Mög-



licherweise ist das vom Verlag angesetzte höhere Rezeptionsalter im großen Textumfang begründet, doch bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung können auch selektive Dialog- und Erzählweisen gewählt werden. Zudem kann das Buch ohne Motivationsverlust in mehreren Etappen betrachtet werden. Auch in der Rezension von Kalteis (2014, S. 73) wird ein Empfehlungsalter „ab 4“ angegeben.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln									
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	
1	1	0	2	0	0	0	0	1	2	1	1	1	2	2	0	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Wenn die Kinder das ‚Jahr in Opas Garten‘ gemeinsam mit der energetisierenden Sophie in der Bilderbuchbetrachtung miterleben können, werden ihnen eine Fülle BNE-relevanter Eindrücke, Aha-Erlebnisse und neue Verständniszusammenhänge angeboten. Dabei ist hervorzuheben, dass im Buch *Was wächst denn da?* die BNE-relevanten Aspekte weniger explizit mit BNE-spezifischem Vokabular präsentiert werden, sondern vielmehr durch den beschreibenden und kommentierenden Vollzug eines ökologisch bewussten und achtsamen, umweltschützenden Agierens in der Welt des großen Gemüsegartens immer mehr in Grundgedanken und Werthaltungen der Nachhaltigkeit hinein geführt wird. Wie reichhaltig der Gemüsegarten sein kann und welche Vielfalt sich an umweltsensiblen und umweltschützenden Möglichkeiten über das Jahr hinweg anbieten, kann sich so nach und nach vor den Augen der Kindergruppe entfalten. Der primäre Zugang der Geschichte liegt in der Beschreibung der Naturerlebnisse von Sophie. Das Mädchen erlebt in ihren Ferien - darauf haben Kohler und Lude (2015a, S. 8) aufmerksam gemacht - ganz unterschiedliche Formen der Naturerfahrungen, z. B. a) *instrumentelle*, indem sie die Pflanzen ansät und die wachsenden Pflanzen versorgt (S. 6 und passim), b) *erkundende*, indem sie verschiedene Tiere in ihrem Verhalten und die Wechselbeziehungen zwischen Tieren und Pflanzen beobachtet, dann c) *ernährungsbezogene*, da sie hin und wieder von dem Gemüse naschen (S. 8) und mit ihren Nachbarsfreunden den Ertrag des eigenen Anbaus auf dem Stadtbalkon genießen darf (S. 32 f.) und letztlich auch d) *naturschutzbezogene*, wenn sie z. B. etwas über den verantwortungsvollen Umgang mit den Bodenlebewesen durch den Gebrauch der Grelinette (S. 21) oder den Bau der Nisthilfe für Insekten (S. 26) erfährt (siehe Abb.: Muller, 2014, S. 26, Bildausschnitt). Neben Aspekten des Artenschutzes und des Verständnisses für ökologische Zusammenhänge im Garten wird auch im Kontrasterleben zu Sophies bisherigem, rudimentären



Muller, S. 26 (Ausschnitt) © (2014) Moritz

Supermarkt-Gemüsewissen ein alternativer Lebensstil in der (ansatzweise) subsistenzwirtschaftlichen Lebensweise ihrer Großeltern aufgezeigt, der am Ende der Geschichte zu einem Wandel in den städtischen Lebensgewohnheiten beiträgt. Was heutzutage - teilweise zu unrecht abqualifizierend als bloße Trendbewegung betitelt - unter Urban Gardening subsumiert wird, spielt sich ein Stück weit nun auch bei Sophie und ihren Schulkameraden auf dem Balkon ab: Der Same des ökologischen Gartenbaus ist bei Sophie aufgegangen und beginnt in ihre unmittelbare Lebensumgebung auszustrahlen. Der Transfer der neuen Einsichten vom großelterlichen Garten in die Stadt hinein ist damit gelungen (siehe Abb.: Muller, 2014, S. 33, Ausschnitt).



Muller, S. 33, untere Bildseite © (2014) Moritz

Die Sichtweise der Eltern von Sophie zum Gärtnern und den potenziellen (ggf. auch konfligierenden) Veränderungen, die sich in der Frage nach einem nachhaltigeren Einkaufsverhalten eröffnen könnten, wird in Mullers Buch ausgespart. Allerdings kann man angesichts der zur Verfügung gestellten Balkonfläche zum Anpflanzen und der bereitgestellten Blumentöpfe von einer wohlwollenden Unterstützung durch die Eltern ausgehen. Da dies nicht immer so sein muss, bietet sich hier im Rahmen der dialogischen Betrachtung in der Kindergruppe ein spannendes Diskussions- und Reflexionsfeld zum häuslichen Umsetzung der Gärtnerideen an, welches auch in die thematische Elternarbeit einfließen könnte.

Für die Schärfung der BNE-Thematisierung hätte es im Buch durchaus noch Möglichkeiten gegeben: Die zumindest ansatzweise Problematisierung der Verpackungsmüll- und Transportproblematik bei den aus fernen Ländern eingeführten Gemüsesorten (S. 24) unter den Stichworten Klimawandel und Erderwärmung einschließlich der stärkeren Kontrastierung zum nicht-nachhaltigen Gemüseanbau unter Einsatz industrieller Techniken und umweltbelastender Chemikalien (Pestizide, Fungizide). Letzteres wird nur in Sophies Garten-ABC unter den Stichwort *Bienen* angeschnitten, welche infolge „chemischer Pflanzenschutzmittel und Krankheiten“ (S. 36) immer weniger werden. Es wäre daher unter BNE-Perspektive wünschenswert gewesen, den starken Beitrag der Intensivlandwirtschaft auf den Klimawandel und den Biodiversitätsverlust etwas pointierter herauszustellen, was man z. B. auf der Doppelseite über den kommerziellen Gemüsebau (S. 24 f.) hätte integrieren können. Allerdings soll diese Benennung von BNE-Desiderata nicht dahingehend verstanden werden, dass die Gesamtwirkung des Werkes modifiziert werden sollte. Gerade der erfahrungsbezogene BNE-Impetus, der sich aus dem engagierten und naturverliebten Gärtnern der motiverenden Protagonistin Sophie ergibt, sollte ungeachtet mancher BNE-Fokussierungen erhalten bleiben. Dann kann sich die besondere, auch lebensweltnahe Stärke des Buches von Muller entfalten, wie auch Hans ten Doornkaat angesichts des

großen Spektrums von Büchern zum Gärtnern mit Kindern herausgestellt hat: „Jenseits der ewiggleichen Anleitungen zum Säen von Kresse und jenseits von Urban Gardening (jedoch auch diesen Trend bedienend) wird hier Gartenlust geweckt und ein Sinn für Verantwortung" (NZZ am Sonntag, zit. nach Muller: *Was wächst denn da?* – Verlagsangaben, 2019).

Im Verbund mit den passend zu Mullers Werk konzipierten Zusatzmaterialien von Kohler und Lude (2015a, 2015b) steht den KiTas ein reichhaltiger Fundus an Projektideen und hochwertigen (Foto-) Bildtafeln für die vertiefende Arbeit mit der Kindergruppe zur Verfügung. Sowohl die „40 Projektideen für die Kita" (Kohler & Lude, 2015a) als auch die 66 Motive der „Bildkarten Garten und Natur erfahren" (Kohler & Lude, 2015b) greifen verschiedene Themenaspekte von Mullers Werk *Was wächst denn da?* auf und bieten für die Erweiterung der Naturerfahrungen von Kindergartenkindern ein breites Tätigkeitsfeld an. Diese Anregungen sind entlang der Systematik von fünf Bereichen der Naturerfahrung ausdifferenziert: Natur erleben, Natur nutzen, Natur erforschen (mit sechs grundlegenden biologischen Arbeitsweisen), Natur verstehen und Natur schützen (Kohler & Lude, 2015a, S. 9-11; Kohler & Lude, 2015b, S. 6 f.). Sämtliche fünf Naturerfahrungstypen finden sich im Buch *Was wächst denn da?* wieder. Das Gesamtarrangement von Bilderbuch und Zusatzmaterialien kann daher als besonders empfehlenswert eingestuft werden und es wären weitere solcher praxisbezogener Materialien, die zugleich auf Forschungsarbeiten fußen (Kohler & Lude, 2015a, S. 10 f.; 2015 b, S. 4-7), auch für andere Bilderbücher im BNE-Kontext wünschenswert.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Kalteis, N. (2014). Über das Gärtnern [Buchrezension zu *Was wächst denn da?* (2014) von Gerda Muller]. *1001 Buch*, 3, 73.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Buch des Monats der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur (2014, ohne Monat)

---

## Müller, Isabel (2014). *Die Grüne Meeresschildkröte*.

Bibliographie:

Müller, Isabel (2014). *Die Grüne Meeresschildkröte*. Hildesheim: Gerstenberg.

Erstausgabe: 2014

Datensatz: 7

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 32

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch



Müller (2014) (Cover)  
© Gerstenberg

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

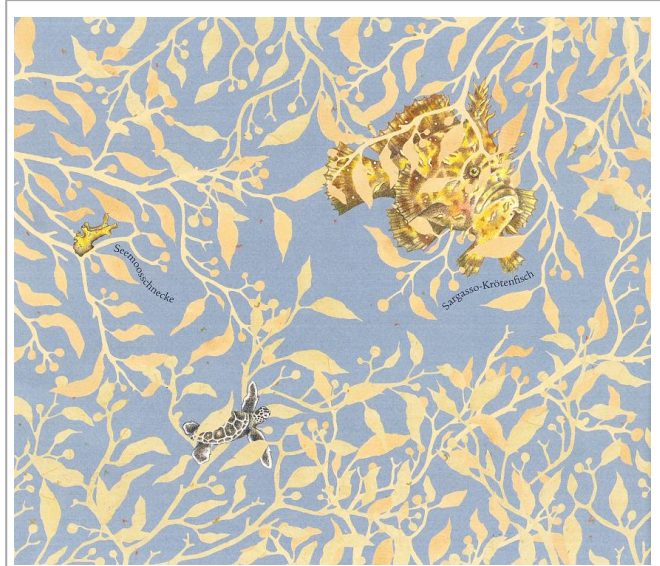
Themen (lt. Index): Artensterben, Ökosysteme, Plastikmüll, Tourismus, WWF

Themencodes: 5, 61, 64, 77, 99

Weitere BNE-Themen: Nein

## Inhalt

In diesem Sachbilderbuch wird der Lebenszyklus der Grünen Meeresschildkröte, einer von weltweit insgesamt sieben Arten von Meeresschildkröten, die sämtlich vom Aussterben bedroht sind, aufgezeigt. Dabei wird der Bogen vom Schlüpfen aus dem Ei bis hin zur Rückkehr an den Ort der Eiablage quer durch den weiten Weg im Indischen Ozean gespannt, wodurch sich der Kreislauf des Lebens mit der Fortpflanzung des nun erwachsenen Tieres schließt. Eines Tages schlüpfen auf Raine Island, einer nördlich von Australien gelegenen, einsamen Insel, viele junge Meeresschildkröten. Die Geschichte begleitet von nun an den Entwicklungs- und Wanderweg eines dieser Exemplare der Grünen Meeresschildkröte, im Volksmund auch als Suppenschildkröte bekannt, beginnend mit ihrem lebensgefährlichen Weg vom Eigelege im Dünen sand bis zum Ufer. Es gelingt der Meeresschildkröte bei monderhellter Nacht trotz zahlreicher Fressfeinde (Geisterkrabbe, Silberkopfmöwe) ins Wasser zu flüchten und von dort aus weiter hinaus ins offene Meer zu gelangen. Doch auch hier lauern für die jungen Meeresschildkröten weitere Fressfeinde. Einigermaßen Schutz und Nahrung finden die Jungtiere in treibenden Seetangteppichen, die von nun an den bevorzugten Lebensraum in den Entwicklungsjahren der Jungschildkröten darstellen (siehe Abb.: Müller, 2014, S. 7).



Müller, S. 7 © (2014) Gerstenberg

Das Buch beschreibt etliche weitere Bewohner dieser Biozönose (z. B. Seemooschnecke, Schwimmkrabbe) in ihrem Aussehen und ihrer Anpassung an diesen Lebensraum. Man erfährt auch die Herkunft des Namens ‚Grüne Meeresschildkröte‘, welcher mit der ausschließlich pflanzlichen Ernährung des erwachsenen Tieres zusammenhängt. Auf dem weiten Weg durch den Indischen Ozean durchquert die heranwachsende Grüne Meeresschildkröte verschiedene Lebensräume und kann sich nun auch ohne den Schutz des Seetangs in küstennahes Gewässer und Riffe wagen. Das Buch stellt dabei einige weitere Meeresbewohner, denen die Grüne Meeresschildkröte begegnet, mit markanten Besonderheiten vor, so z. B. die Seekuh, welche wie die Schildkröte selbst am liebsten Seegrass frisst, oder den Karnevalstintenfisch mit seinen raffinierten farblichen bzw. mimetischen Anpassungsleistungen an seine Umgebung. Auch viele Fischarten und mehrere Korallenarten werden mit Bild und Namen dargeboten, wodurch ein Spektrum des maritimen (sub-)tropischen Lebensraumes erfahrbar wird. Der Kreislauf des Lebens schließt sich, als die Grüne Meeresschildkröte nach vielen Jahren zur Paarung an ihren einstigen Geburtsort auf Raine Island - gesteuert von ihren inneren Kompass - zurückkehrt und dort nach der Paarung etwa 100 Eier in die selbstgegrabene Bruthöhle ablegt, aus welchem ca. sechs Wochen später die ersten Nachkommen der Grünen Meeresschildkröte schlüpfen werden.

Im Schlussteil des Buches werden auf sechs Seiten „Wissenswertes“ die sieben Arten von Meeresschildkröten steckbriefartig vorgestellt, ihre paläontologischen Wurzeln aufgezeigt und zudem auf die Bedrohung dieser vom Aussterben bedrohten Tiere mittels Hintergrundinformationen (u.a. illegale Jagd durch den Menschen, Meeresverschmutzung, Lebensraumbedrohung durch Tourismus) aufmerksam gemacht.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Drei unterschiedliche Textformate lassen sich unterscheiden: Zum einen der erzählende Text, welcher den Entwicklungsweg der Grünen Meeresschildkröte in narrativem Duktus entfaltet. Hierbei werden zwar auch Sachinformationen einbezogen, doch dominiert das Vorantreiben der Handlung und der Einbezug von Spannungsmomenten (z. B.: „Geschafft! Endlich hat die kleine Schildkröte das Wasser erreicht.“ (S. 5)). Diese Textart ist in die Bildseiten integriert, manchmal aber auch auf weißem Hintergrund abgesetzt. Als zweite Textart werden - in klassischer Sachbilderbuchweise - die Bezeichnungen der abgebildeten Lebewesen in kleinerer Schriftgröße direkt bei den Bildern abgedruckt, z.T. sogar an die Form des jeweiligen Lebewesens angepasst (z. B. in Bogenform entlang der Rundung bei den Knopfkorallen), und erfüllen in dieser „Schriftbildlichkeit“ (Kurwinkel, 2017, S. 154) die Funktion, die teilweise ausgefallenen, kurios klingenden (deutschen) Namen der Tiere dem erwachsenen Leser mitzuteilen (z. B. Pyjama-Nacktschnecke, S. 19). Als drittes Textformat werden im Schlussabschnitt "Wissenswertes" kurze Sachtexte dargeboten, die eine rein informative Funktion haben und nicht mehr direkt mit der erzählten Geschichte der Grünen Meeresschildkröte in Zusammenhang stehen. Sie erinnern an die oft in Sachbilderbüchern eingesetzten Infokästen (z. B. über die Arten der Meeresschildkröten). Der Informationsteil zur Artenbedrohung findet sich kompakt auf S. 30 und verweist durch den Internetlink zum WWF auf weitere Informationen.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 30: Mmh, eine Qualle! Wenn eine Schildkröte Plastik mit Nahrung verwechselt, kann sie daran qualvoll ersticken.

S. 30: Meeresschildkröten sind vom Aussterben bedroht. Seit mehreren Jahrhunderten werden sie gejagt, denn ihr Fleisch und ihre Eier gelten als Delikatesse und aus ihrem Panzer wird Schildpatt gewonnen, das als Material für Gebrauchsgegenstände wie Käämme und Brillen verwendet wird. Heute ist der Handel mit diesen Produkten verboten, wird aber in einigen Ländern illegal weitergeführt. Auch die Verschmutzung der Meere und die Bebauung ihrer Brutstrände für den Tourismus gefährden das Überleben der Meeresschildkröten. Die Hochseefischerei stellt eine weitere große Bedrohung dar, weil sich die Schildkröten als sogenannter Beifang in den Fischernetzen verfangen. Tierschutzorganisationen wie der WWF setzen sich seit Jahrzehnten für den Erhalt der Meeresschildkröten und ihres Lebensraums ein. Informiere dich unter [www.wwf.de](http://www.wwf.de)

[Die hier zitierten Textstellen geben alles wieder, was im Kontext von BNE auf der sprachlichen Ebene mitgeteilt wird].

## 1.3 Bild

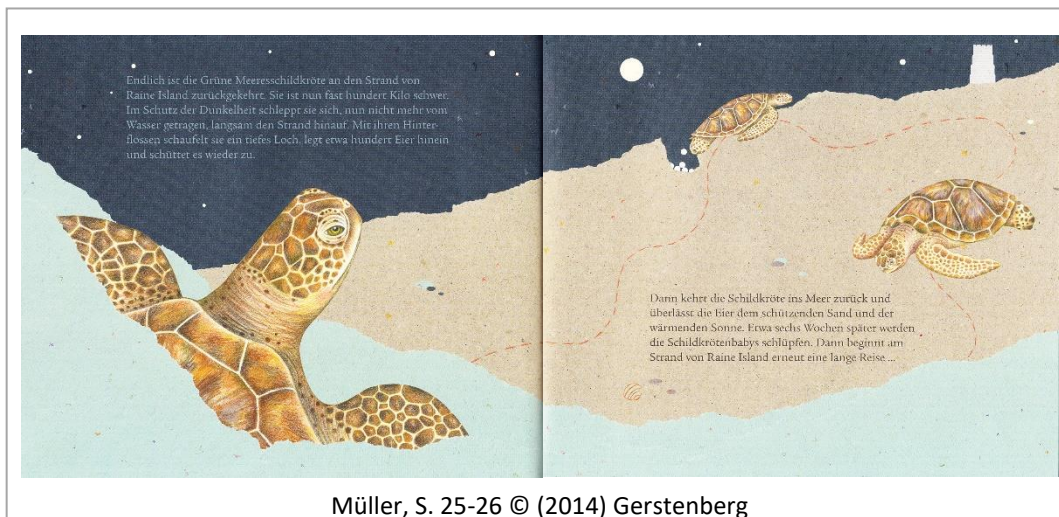
Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Malerei

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die abgebildeten Tiere sind in ihren natürlichen Farben dargestellt. Die eingesetzte Technik lässt auf eine Arbeit mit Holzbuntstiften schließen, da oftmals die Linienführung zu erkennen ist. Für den Hintergrund, sei es das offene Meer, der Sandstrand oder der Meeresboden mit Seegras und Korallen, wurden mittels Collagetechnik flächige und leicht gemusterte Farbflächen (sandfarbene bzw. blaugrüne Töne) verwendet, welche im Fall der Korallen in der jeweiligen Form des Tieres zurechtgeschnitten wurden. Die Größendimensionen wurden weitgehend realistisch beibehalten. So erhält der

Rezipient einen eindrücklichen Kontrast der Größenverhältnisse der Meeresbewohner (z. B. im Anblick der Grünen Meeresschildkröte vis à vis eines Seepferdchens, einer Seekuh und eines Buckelwals). Die Anordnung der meisten Meeresbewohner ist flächig vollzogen und es entsteht in der Fülle der abgebildeten Tiere der Eindruck, in ein grenzenloses Salzwasseraquarium zu blicken, wobei die Auswahl insbesondere der tropischen Korallenfische die Unterschiedlichkeit der Meeresbewohner in Form und Farbe herausstellt. Diese werden - hier wieder eine funktionale Adaption an das weltbeschreibende Sachbilderbuch - stets solitär dargestellt. Lediglich in der Darstellung der Grünen Meeresschildkröte wird stärker mit der Perspektive gearbeitet, was passend zum Erzählstrang eingesetzt wird. Auf manchen Bildseiten wurde der Weg der Grünen Meeresschildkröte mit einer Strichlinie markiert, was einen stilistischen Bruch zur ansonsten naturnahen Abbildungsweise darstellt (siehe Abb.: Müller, 2014, S. 25-26).



Hier hätte z. B. der Weg der Schildkröte auf dem Weg zum Laichplatz ebenso mittels der Spur ihrer Fußabdrücke kenntlich gemacht werden können. Die Anzahl der Bildelemente pro doppelseitig aufgebauter Szene ist zumeist recht gering, so dass eine Konzentration auf die Grüne Meeresschildkröte unschwer gelingen kann. Auf manchen Seiten wurde der farbige Hintergrund zu etwa einem Drittel der Doppelseite in Weiß gehalten und darauf Text- und Bildinformationen platziert. Dies nimmt der Gesamtwirkung etwas an atmosphärischer Dichte und Natürlichkeit, ohne dass eine Notwendigkeit hierzu erkennbar wird, sei es aus dem Verlauf der Handlung oder aus informationstechnischen Gründen. Abgesehen von einer einzigen Plastiktüte finden sich keine weiteren anthropogenen Einflüsse auf den maritimen Lebensraum wieder, ausgenommen von drei relativ klein abgebildeten Gebrauchs- und Schmuckgegenständen, die aus dem Schildpatt der Unechten Karettschildkröte hergestellt werden (S. 30).

#### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Im vorderen und hinteren Vorsatzpapier finden sich der Reiseweg der Grünen Meeresschildkröte und eine Landkarte mit ihren weltweit bestehenden Brutgebieten.

#### Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C022120 MIX aus verantwortungsvollen Quellen

#### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahre

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahre

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Eine deutliche Stärke dieses Bilderbuches ist das Hineinnehmen und Eintauchen in den eindrucksvollen maritimen Lebensraum der Grünen Meeresschildkröte. Die ästhetisch ansprechenden Bilder vermögen einen intensiven Impuls zur Erhaltung dieser ‚schönen‘ Natur setzen. Doch mit Blick auf das Nachhaltigkeitsthema im Allgemeinen und der Bedrohung der Meeresschildkröten im Speziellen ist kritisch zu fragen, warum auf der Bildebene nahezu vollständig eine intakte Natur angeboten wird und auch der Text erst am Ende des Buches, abgekoppelt von der Geschichte der Grünen Meeresschildkröte, über die Bedrohungen des Lebensraumes informiert. Die Gründe für die Artenbedrohung sind zudem sehr knapp gehalten und werden durch den Hinweis auf weitere Informationen mit dem Link zum WWF (S. 30) faktisch ausgelagert. Hieraus resultiert die einschränkende Bedingung für einen fruchtbaren BNE-Einsatz des Buches, nämlich die, dass dem erwachsenen Begleitleser die Aufgabe zukommt, die nur in der angehängten Textinformation vorliegenden Problematisierungen der prekären Existenz der Grünen Meeres resp. Suppenschildkröte in den Dialog einer Bilderbuchbetrachtung einzubringen, um so die BNE-Thematisierungslücken in eigener Regie zu füllen. Vielleicht setzt das Buch auf die Strategie, zunächst eine Begeisterung und einen inneren Bezug für die bedrohte Tierart durch eine positiv-ästhetische Darbietung zu schaffen und diese nicht vorschnell durch dystopische Bilder der Gefährdung, Verletzung und Zerstörung zu unterminieren. Dennoch ist kritisch nachzuhaken, warum nicht etwas mehr dezente Bildhinweise auf die Bedrohung des Lebensraumes einbezogen wurden, die es dem kindlichen Betrachter unabhängig vom Erwachsenen ermöglichen würden, ein paar zentrale anthropogene Einflüsse zu erkennen (z. B. Fischernetze, industrieller Beifang, bebaute Strandabschnitte aufgrund von Tourismus), um sich dann mit seinen Fragen in einen Dialog einbringen zu können. Die



einigen Repräsentanten der ökologischen Bedrohung werden dabei in ihrer Bedeutung zusätzlich eingeschränkt: Die Abbildung mit der nach einer treibenden Plastiktüte schnappenden Meeresschildkröte (siehe Abb.: Müller, 2014, S. 30) steht zur Aussage im Widerspruch, dass sich die erwachsenen Grünen Meeresschildkröten nur noch von Pflanzen ernähren. Besteht hier also ‚Entwarnung‘ oder hätte man nicht erheblich stärker die leichte Verwechselbarkeit von der Lieblingsspeise Quallen mit den Plastiktüten (z. B. auf S. 10) durch simultane Darstellung von Tüte und Meerespflanze herausstellen können?



Auch die ausgewählten Gebrauchsartikel aus Schildpatt sind nur bedingt nahe genug an der Lebenswirklichkeit der Leser orientiert und zudem so klein abgebildet, dass ein persönlicher Bezug nur schwer hergestellt werden kann. Auch hätte man sich für ein Sachbilderbuch etwas mehr Sachinformation gewünscht, wie z. B., dass aufgrund der begrenzten Tauchzeit die Meeresschildkröten oft in den Fangnetzen der industriellen Großfischereien ersticken und in Kombination mit der späten Geschlechtsreife für viele getötete Schildkröten die Möglichkeit der Reproduktion gänzlich entfällt. Während Isabel Müller (2014, S. 29) von ‚mehreren Stunden‘ Tauchzeit spricht, findet sich in dem wesentlich gründlicheren Sachbilderbuch von Gonstalla (2017, S. 59) eine maximale Tauchzeit von 45 Minuten. Ein letzter Kritikpunkt soll auf eine weitere Diskursmöglichkeit hinweisen: Wenn die Ausbildung des jeweiligen Geschlechts von der Temperatur des Eigeleges abhängig ist und die männlichen Schildkröten nur bei etwas kühleren Temperaturen entstehen (Müller, S. 29), würde dann nicht im Zuge der Klimaerwärmung die Gefahr bestehen, dass in naher Zukunft zu wenig männliche Nachkommen der Grünen Meeresschildkröte zur Welt kommen? Hier ließe sich ein Bogen auf die zahllosen Folgen von temperaturbedingten Klimawirkungen auf maritime (z. B. Warmwasserkorallensysteme) und weitere Ökosysteme spannen sowie das ökosystemare Denken der Kinder stärken. Fazit: Das Buch bedarf eines BNE-bewussten erwachsenen Dialogpartners, um seine in sparsam dosierten Ansätzen bestehende BNE-Qualität voll entfalten zu können. Dennoch bietet es bereits in der vorliegenden Form nutzvolle Ansatzpunkte und etliche BNE-relevante Informationen, die es für die Empfehlung qualifizieren, vergleicht man es z. B. mit dem jüngeren Werk *Wanderungen: Die unglaublichen Reisen der Tiere* von Unwin und Desmond (2018). Hier werden überhaupt keine konkreten Bedrohungshinweise zur Grünen Meeresschildkröte auf der einschlägigen Doppelseite (S. 44 f.) gegeben und das Buch weist insgesamt trotz etlicher, potenzieller BNE-Ansatzpunkte nur einen BNE-Anteil von knapp vier Prozent auf.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Nivola, Claire A. (2015). *Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai.*

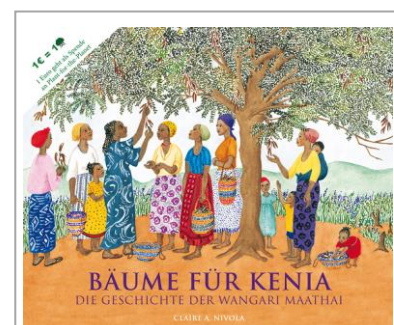
Bibliographie:

Nivola, Claire A. (2015). *Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai* (2. Aufl.). Aus dem Englischen von Susanne Lin. Stuttgart: Freies Geistesleben. [Deutsche Erstauflage 2012]

Erstausgabe: 2008 [New York: Frances Foster Books. Titel: *Planting the Trees of Kenya - The Story of Wangari Maathai*]

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 31

Datensatz:  
29



Nivola (2015) (Cover)  
© Freies Geistesleben

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Bodenerosion (Degradation), Flächenverbrauch, Nachhaltigkeit, Ressourcen-Verknappung, Umweltbewegung

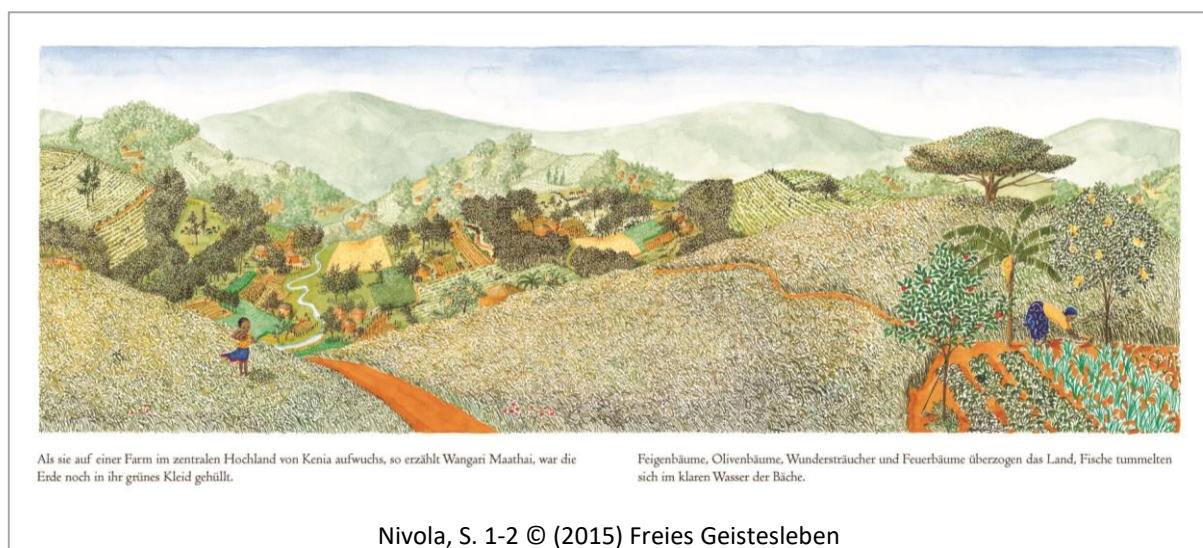
Themencodes: 10, 27, 50, 68, 84

Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

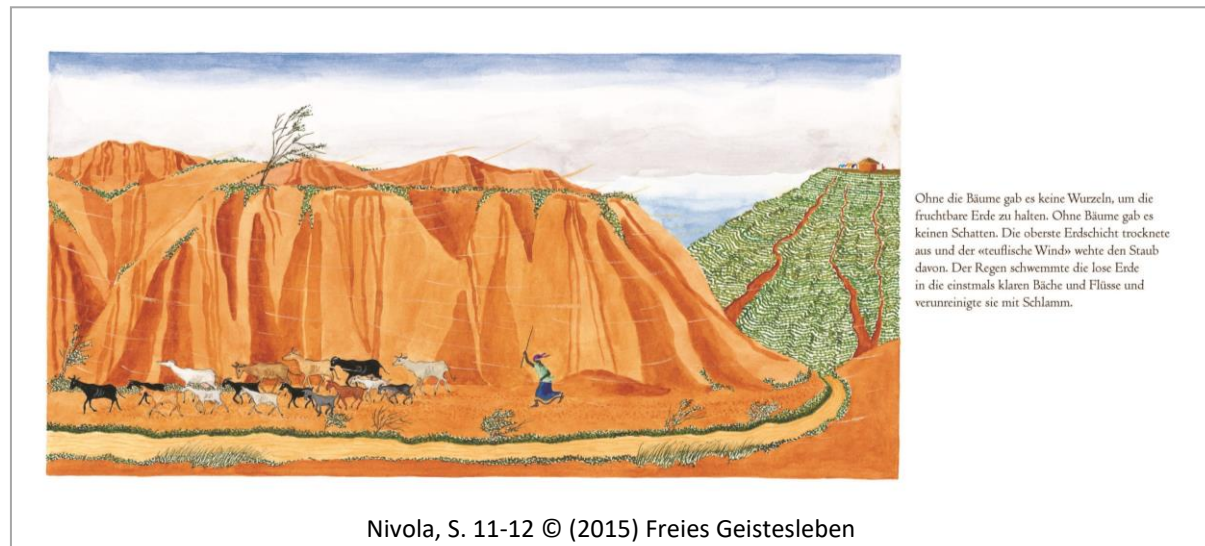
In der *Geschichte der Wangari Maathai*, so der Untertitel des Buches *Bäume für Kenia*, wird das Lebenswerk der kenianischen Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai (Nobelpreis 2004) vorgestellt, die Mitte der 1960er Jahre das ‚Green Belt Movement‘ (Grüngürtel-Bewegung) gegründet hatte. Das Ziel von Wangari Maathai war es, eine intensive Wiederaufforstung des damals stark entwaldeten Kenias zu initiieren und voranzutreiben. Aufgrund der starken Bevölkerungszunahme und der damit verbundenen Abholzung hatte Kenia, ehemals ein baumreiches und fruchtbares Land, einen großen Anteil seines Baumbestandes verloren. Zudem zielte die Wiederaufforstung auf die Verbesserung der Ernährungs- und Gesundheitsbedingungen der kenianischen Bevölkerung ab.

Wangari Maathai wuchs „als Tochter eines Kleinbauern im zentralen Hochland auf“ (S. 29) und erlebte dort in ihrer Kindheit noch einen weitgehend intakten Naturraum, mit verschiedensten heimischen Bäumen und klaren Bächen, in denen sie noch viele Fische beobachten konnte. Die Feigenbäume wurde damals von den ansässigen Kenianern als heilig angesehen, man bewunderte und achtete diese Bäume: „Nicht einmal die abgefallenen Äste wurden als Feuerholz gesammelt“ (S. 4). Die Schönheit der Natur grub sich tief ins Innerste von Wangari Maathai ein (siehe Abb.: Nivola, 2015, S. 1-2).



Als junge Erwachsene studierte sie dann einige Jahre in den USA (Kansas) an einem von Benediktiner-Nonnen geleiteten College das Fach Biologie. Von dort kehrte sie fünf Jahre später, Mitte der 1960 Jahre in ihre kenianische Heimat zurück, erfüllt mit dem Wunsch, einen Beitrag zur ‚Verbesserung der Welt‘ leisten zu wollen. Das Ausmaß der Veränderungen ihres Heimatlandes in diesen fünf Jahren war für Wangari Maathai ein Schock. Durch den hohen Geburtenzuwachs und der zunehmenden Umstellung der Kleinbauern auf die Produktion von Feldfrüchten für den Verkauf anstelle der früheren, traditionell ausgerichteten subsistenzwirtschaftlichen Produktion wurden ganze Landstriche abgeholzt, um neue Flächen für die wie Pilze aus dem Boden schießenden Farmen zu gewinnen. Einstmals bewaldete Hügel und die von Kühen und Ziegen genutzten Weideflächen mussten den auf landwirtschaftliche Früchte spezialisierten Farmen weichen. Das Brennholz wurde durch die starke Entwaldung des Landes

immer knapper, so dass die Frauen und Kinder immer weitere Wege auf der Suche nach Brennholz zum Kochen und Heizen zurückzulegen hatten. Als Folgewirkung der Entwaldung wurde die fruchtbare oberste Bodenschicht durch Wind und Wetter abgetragen, wodurch die zunehmende Erosion der Böden und die Verschlammung der einstmaligen klaren, auch für die Trinkwassergewinnung genutzten Bäche und Flüsse die Folge waren (siehe Abb.: Nivola, 2015, S. 11-12).



Wangari Maathai erkannte die ursächlichen Zusammenhänge zwischen Zerstörung der natürlichen Ressourcen und wachsender Not und Entbehrungsreichtum der Landbevölkerung, verbot es sich aber, einfach der Regierung die Schuld dafür zuzuweisen. Statt dessen entwickelte sie die Idee, dass die betroffenen Menschen selbst, da sie ja „Teil des Problems sind“ (S. 13), eine Lösung aus ihrer Misere herbeiführen könnten. Dazu brachte Wangari Maathai den Frauen Schritt für Schritt bei, wie sie selbst aus den Samen der Bäume neue Sämlinge heranziehen können, wie sie dazu geeignete Pflanz Erde herstellen und die auskeimenden Setzlinge dann weiter hegen und pflegen müssen, damit diese gedeihen können. Aufgrund des hohen Wasserbedarfes der Setzlinge und der regionalen Wasserknappheit misslangen zwar die ersten Versuche beim Aufbau einer Baumschule, doch durch das beharrliche Bemühen der Beteiligten gelangen bald weitere Versuche des Aufforstens. Nicht nur die verschiedenen heimischen Bäume wuchsen in zunehmender Zahl, sondern auch der Anbau von Feldfrüchten für den eigenen Verzehr wurde von Wangari Maathai gefördert, wodurch die Armut und der mangelhafte Gesundheitszustand vieler Menschen erheblich verbessert wurde. Wangari Maathai brachte auch den



Kindern in den Schulen bei, wie man eine Baumschule anlegen kann und erläuterte den Soldaten, warum die Wiederaufforstung für das Land so wichtig ist (siehe Abb.: Nivola, 2015, S. 26). Über die Jahre hinweg zeitigten ihr tatkräftiges Vorbild und ihre unermüdliche Überzeugungsarbeit zunehmend ertragreiche Früchte: 30 Millionen Bäume wurden seit der Gründung der Grüngürtel-Bewegung innerhalb von 30 Jahren gepflanzt, ein vormals für unmöglich erachteter und immer noch andauernder Aufforstungsprozess des Landes. In den Nachbemerkenungen von Claire Nivola erfährt der Leser weitere Hintergrundinformationen zum ‚Green Belt Move-

ment' und zu einigen Lebensstationen der Umweltschützerin Wangari Maathai, die auch mit erheblichen Widerständen durch die kenianische Regierung zu kämpfen hatte. Am 25. September 2011 starb Wangari Maathai, die erste afrikanische Friedensnobelpreisträgerin und international zunehmend bekannt gewordene Öko-Pionierin für einen menschenwürdigeren Lebensstil der kenianischen Bevölkerung im Einklang mit einer (wieder) intakteren Natur.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Textumfang ist für die Zielgruppe (ab 6 Jahren) sehr angemessen. Einige Textpassagen enthalten eine dialogische Struktur, oft mit prägnanten Zitaten von Wangari Maathai, die ihre Grundüberzeugungen in direkter Rede zum Ausdruck bringen und einen authentischen Situationsbezug schaffen. Das Textniveau und die inhaltliche Komplexität ist soweit reduziert, dass die zentralen Problemstellungen, Ursachen und Lösungsansätze für die Zielgruppe verständlich gemacht werden können. Fachbegriffe kommen nur bei ein paar heimischen Baumarten (z. B. „Wundersträucher und Feuerbäume“, S. 2) und Feldfrüchten („Yams, Kassava, Straucherbsen und Sorghum“, S. 21) vor, was den exotischen Handlungskontext der Geschichte unterstreicht. Die Nachbemerkenngen der Autorin sind für den erwachsenen Leser gedacht, da hier mehr historisches und fachliches Hintergrundwissen vorausgesetzt wird. Je nach pädagogisch-didaktischem Kontext kann dieses Wissen teilweise mit entsprechender Anpassung an die Zielgruppe in die Bilderbuchbetrachtung einbezogen werden oder kann als Hintergrundwissen und Quellenfundierung für den Erwachsenen gewertet werden. Auf S. 31 benennt die Malerin und Bildhauerin Claire Nivola noch explizit einige der von ihr verwendeten Quellen für das Bilderbuch.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 4: Damals waren die Feigenbäume den Menschen heilig, und Wangari wusste, dass man ihre Ruhe nicht stören darf. Nicht einmal die abgefallenen Äste wurden als Feuerholz gesammelt.
- S. 7: Fünf Jahre war sie fort gewesen, nur fünf, doch es hätten auch zwanzig sein können - so sehr hatte sich die Landschaft in Kenia geändert. Wangari musste sehen, dass der Feigenbaum gefällt worden war. Der Bach war ausgetrocknet, keine Spur mehr von Fröschen, Kaulquappen oder silbernden Perleneiern.
- S. 13: Wangari sah, dass die Menschen nun die Feigenbäume fällten, die ihnen früher heilig gewesen waren. Sie hatten vergessen, für das Land, das sie nährte, Sorge zu tragen. [...] <<Wenn wir verstehen, dass wir ein Teil des Problems sind>>, sagte sie, <<dann können wir auch ein Teil der Lösung werden.>> Sie hatte eine einfache, aber großartige Idee.
- S. 21: Und allmählich begannen sie ringsum die Früchte ihrer Arbeit zu sehen. Wälder wuchsen wieder in die Höhe. Wenn sie jetzt einen Baum fällten, pflanzten sie an seiner Stelle gleich zwei neue.
- S. 24: Wangari brachte die Setzlinge in die Schulen und zeigte den Kindern, wie man eine eigene Baumschule anlegt.
- S. 29 (Nachbemerkung der Autorin) Im Jahre 2004 erhielt Wangari Maathai als erste Afrikanerin den Friedensnobelpreis. Er wurde ihr verliehen, weil sie den Zusammenhang zwischen einer gesunden Umwelt und dem Wohlergehen der Menschen in ihrem Land gesehen hat.
- S. 30: >>Ich habe immer gespürt<<, sagte Wangari, >>dass unsere Arbeit sich nicht nur auf das Bäumepflanzen beschränkte. Es ging darum, die Menschen zu ermutigen, sich für ihre Umwelt verantwortlich zu fühlen, für das System, das sie regiert und das ihr Leben und ihre Zukunft bestimmt.<<

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Malerei

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

In großen anderthalb- bis doppelseitigen Landschaftsansichten des querformatigen Bilderbuches eröffnen sich vor den Augen des Rezipienten breite Panorama-Ansichten mitten hinein in das Hochland von Kenia. Die aquarellierten Bildflächen, angefüllt mit Feldern, Teeplantagen und mit Bäumen durchsetztem Weideland zeigen in fein abgestuften Grüntönen ein fruchtbares und saftiges Hochland, wie es in der erlebten Kindheit von Wangari Maathai dort noch anzutreffen war. Die stark an der Realität orientierten Farben und Formen sind bis in kleinste Details ausgearbeitet, Hunderte von einzelnen Blättern finden sich auf den Bäumen, unzählige Halme der Feldfrüchte wiegen sich sachte im Wind. Auch die Darstellung der Menschen - fast ausschließlich sind die auf dem Feld arbeitenden Frauen und Kinder zu sehen - zeigt die traditionell farbenfrohe Bekleidung, was den Gesamtszenen durch die Farbkontraste zum Grün viel Lebendigkeit verleiht. Doch nach und nach ändert sich diese Ansicht, da sich der durch anthropogene Eingriffe umgestaltete Naturraum (Abholzung, Anbau kommerziell genutzter Feldfrüchte auf Monokulturen) immer mehr durch die Folgeschäden der Erosion verändert. Diese tritt schrittweise auf den vorüberziehenden Landschaftsanblicken mit der Rückkehr von Wangari Maathai aus den USA (ab S. 7) deutlicher zutage, zunächst durch das Verschwinden der Bäume, von denen nur noch die Baumstümpfe übrig bleiben, dann durch das immer mehr bloßgelegte Erdreich in rotbrauner Tönung bis hin zu letztlich tief eingefurchten und ausgedorrten Böden ohne jedes Grün. Der im Text beschriebene „teuflische Wind“ (S. 12) wird mittels Bewegungsindikatoren signalisiert (siehe Abb.: Nivola, 2015, S. 11-12) und intensiviert so die Trostlosigkeit der Landschaft. Auch der verschlammende und versiegende Bachlauf aus der Kindheit ist im Vergleich der Bilder gut zu erkennen, da mehrmals die gleichen Panorama-Ansichten mit den sich vollziehenden Veränderungen des Naturraums zu sehen sind. Neben den Panoramen werden auch fokussiertere Szenen einbezogen, z. B. die kindlich-ehrfürchtige Haltung von Wangari vor dem heiligen Feigenbaum (S. 3), von dem sie nach ihrer Rückkehr nur noch den Baumstumpf entdecken wird (S. 8), oder der Blick auf das tief ausgegrabene Wasserloch, mit dem die Frauen die Setzlinge in der ersten Baumschule bewässern wollten. Immer wieder auch kann man Wangari Maathai entdecken, wie sie in einer zeigenden oder erklärenden Pose ihr Wissen zur Vermehrung und Pflege der neuen Bäume an die Frauen weitergibt. So vollzieht sich im letzten Drittel des Buches (ab S. 19) wiederum ein Farbwandel, der durch die zunehmenden Grüntöne den Erfolg der Aufforstungsbemühungen dokumentiert und auch die Verbesserungen im Feldfrüchteanbau für den Eigenbedarf durch die bunte Vielfalt von Obst, Gemüse und Getreide in kleineren Feldparzellen augenfällig werden lässt.

Die Bilder sind teils mono- und teils multiszenisch aufgebaut, letzteres vor allem dann, wenn die Vielfalt an Aufgaben und Arbeitsschritten aufgezeigt werden, die mit dem Aufziehen der jungen Pflänzchen und Anlegen der Felder verbunden sind (Einsähen, Gießen, Umtopfen, Harken uvm.). Dadurch kann von einer mittleren Bildkomplexität gesprochen werden, was für die etwas ältere Zielgruppe adäquat ist und vertiefende Gesprächsanlässe über den reinen Text hinausgehend eröffnet. In symbolträchtig-majestätischer Pose (gleich einer ‚König der Löwen‘ - Ikone) findet sich Wangari Maathai auf der letzten Doppelseite, wie sie von der rechten Seite aus ins weite Hinterland der hügeligen Hochebene blickt, voller Stolz über das Erreichte und mit Hoffnung auf die Fortsetzung ihrer Aufforstungsbewegung. Von der linken Seite her sieht man eine schier endlose Kette von Menschen über den geschlungenen Weg herankommen, alle bepackt mit Setzlingen und Werkzeug, um die kahle Fläche zu Füßen Wangaris neu

zu bepflanzen - ein abschließendes Sinnbild des Green-Belt-Movements (siehe Abb.: Nivola, 2015, S. 27-28).



Nivola, S. 27-28 © (2015) Freies Geistesleben

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Das gewählte Querformat ist für die mehrfach einbezogenen Panorama-Ansichten der Hochebene besonders gut geeignet.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC-MIX C019545; Zusätzlicher Hinweis: „Dieses Buch wurde klimaneutral und mit Druckfarben auf Pflanzenölbasis produziert“ (S. 31).

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 6 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	0	1	1	1	2	1	0	1	0	2	1	1	1	0	2	0	1	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Das Buch *Bäume für Kenia* erzählt im Grunde mehrere Geschichten auf einmal: Zunächst ist hier die beeindruckende Lebensgeschichte der engagierten und beharrlichen Persönlichkeit Wangari Maathai, die sich die Verbesserung der bedrückenden Lebenssituation ihres eigenen Volkes und die Förderung eines nachhaltigen Wirtschaftens zur Lebensaufgabe gemacht hat. Diese allein ist es schon wert, weitererzählt zu werden, ganz im Sinne des Schlusssatzes von Claire Nivola: „Wofür sie lebte und

arbeitete, sollte nicht vergessen werden" (S. 30). Darüber hinaus liefert das Buch eine Erfolgsgeschichte für die Rückeroberung eines beinahe verloren gegangenen Naturraumes immensen Ausmaßes ab. Der Text und vielmehr noch die Bilder machen bereits den Kindern deutlich, wie ein fruchtbares Land durch unbedachte oder notgedrungene Abholzung in wenigen Jahren zugrunde gehen kann und dass große Anstrengungen, ein sehr langer Atem und die Tatkraft eines ganzen Volkes notwendig sind, um den (mit-)verursachten Schaden wieder gutzumachen. Außerdem wird im Buch die Transformation einer Gesellschaft (oder zumindest eines engagierten Teiles davon) im Zuge der Bewältigung einer existenziellen Krise aufgezeigt. Nur durch die intensiven Bildungsmaßnahmen zur Aufforstung und zum Anbau der Feldfrüchte für den eigenen Lebensunterhalt, die Wangari Maathai vor allem bei den Frauen, aber auch bei anderen Bevölkerungsgruppen (Soldaten, Gefangene; S. 25 f.) und in den Schulen (S. 23 f.) anstoßen konnte, kam es peu à peu zum Verständnis der Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln und dessen Folgen auf die Umwelt und letztlich zur Veränderung der Werthaltungen hin zu einem Nachhaltigkeitsdenken. Dass dabei in der 30-jährigen Geschichte des Green-Belt-Movements enorme Anstrengungen unternommen werden mussten, zeigt sich nicht zuletzt an den massiven Widerständen, die Wangari Maathai, die „Mutter der Bäume" (Wangari Maathai – Spiegel online, 2011, S. 166), bei ihren Umweltschutzaktionen durch die kenianische Regierung zu spüren bekam. So z. B. wurden 1989 alle „Hauptgeschäftsstellen der Grüngürtel-Bewegung zwangsgeräumt" (Nivola, 2012, S. 30), als Wangari Maathai sich gegen den Bau eines 62-stöckigen Hochhauses im Uhuru Nationalpark von Kenia einsetzte. Das (inter-)nationale Ansehen und die Anerkennung des Lebenswerkes mit dem Friedensnobelpreis 2004, auch ihre Berufung als „stellvertretende Umweltministerin in einer Reformregierung" (vgl. Wangari Maathai – Spiegel online, 2011, S. 166) im Jahre 2003, waren daher späte Früchte ihrer Arbeit.

Das Buch verbindet die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit intensiv miteinander und bezieht Aspekte globaler Gerechtigkeit im intragenerationellen Sinne deutlich mit ein. Es ist eines von wenigen Bilderbüchern für das Kindergartenalter, das auch etwas genauer die geschichtliche Entwicklung des Problemfeldes (Folgen der Abholzung) aufzeigt, das sich nach dem Ende der Kolonialherrschaft der Briten in Kenia durch die rasante Bevölkerungszunahme auftat. Im Bilderbuch *Frische Fische* des tansanischen Künstlers John Kilaka (2017; Neuauflage des Originals von 2001 bei Baobab Books) werden interessanterweise genau diese Aufforstungsbemühung gegen Ende der Geschichte ins Bild gerückt, als dort die beteiligten afrikanischen Tierfiguren an einer konzertierten Baumpflanzaktion zusammenarbeiten. Zwar benennt John Kilaka, der „zu den wichtigsten Vertretern der tansanischen Tingatinga-Kunst [gehört]" (Baobab Books, 2019a) die Green-Belt-Bewegung nicht explizit, doch als traditionsbewusster Sammler tansanischer Geschichten gestaltet Kilaka mit diesem farbenfrohen Werk ein Zeitdokument der ostafrikanischen Nachhaltigkeitsbewegung. In *Bäume für Kenia* (Nivola, 2015) werden außerdem elementare Mensch-Natur-Verhältnisse reflektiert und wenn auch vereinfachend, so doch im Kern zutreffend die systemischen Problemzusammenhänge herausgearbeitet. Kinder können in dem Bilderbuch vieles über die nachhaltige Nutzung der natürlichen Ressourcen lernen und durch die Vorbildwirkung von Wangari Maathai und ihrer Mitstreiter zum ressourcenbewussten Verhalten angeregt werden, so wie im Jahre 2007, als Felix Finkbeiner mit seiner „Plant-for-the-planet-Schülerbewegung" (Kromoser, 2012, S. 68) durch das Engagement Wangari Maathais angeregt wurde, zur Senkung des weltweiten Kohlenstoffdioxid-Ausstoßes beizutragen (siehe auch Hackbarth, 2013, S. 4 f.). Dass jedes der verkauften Exemplare von *Bäume für Kenia* jeweils einen Euro als Spende an die Organisation von „Plant-for-the-Planet" transferiert wird, zeigt die auch heute noch intensive Verbindung beider Bewegungen (siehe auch Plant-for-the-Planet – Idee, 2018), die im Buch selbst freilich noch etwas intensiver in den Anmerkungen von Nivola hätte herausgestellt werden können. Die Vielfalt der genannten Impulse und KiTa-relevanten Chancen zur Bildung für Nachhaltigkeit, die das Buch von Nivola bietet, sprechen in besonderem Maße für dessen Einsatz im Elementarbereich.

Dass es zudem das vorausschauende bzw. zukunftsorientierte Denken anregt und durch den positiven Ausgang auch den Mut, die Tatkraft und die Lebensfreude der Kinder wecken kann, unterstreicht noch einmal den besonderen Reiz dieses Buches für den Einsatz zur BNE.

Alle drei darin miteinander verwobenen Geschichten machen den Rezipienten Mut und können Zuversicht auch angesichts anderer globaler Herausforderungen mit kaum lösbarer Bedrohungskonstellation (Biodiversitätsverlust, Klimawandel, Ressourcenverknappung) wecken. Damit wird diese Geschichte auch zeit- und ortslos, wird zum Symbol für die Umweltbedrohung und erfolgreicher Bewältigung und kann daher alle Kinder (und erwachsenen Begleitler) gleichermaßen anregen. Die ausdrucksstarke, detailreiche und farbenfrohe Bildgestaltung zur Wiederergrünung eines ganzen Landes unterstreichen die Aussagekraft des Werkes in einer für Kinder besonders eindrücklichen und ästhetischen Weise.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Kromoser, A. (2012). [Buchrezension zu *Bäume für Kenia. Die Geschichte der Wangari Maathai* (2015) von Claire A. Nivola]. *1001 Buch*, 3, 68.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Nivola, Claire A. (2016). *Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin: Sylvia Earle.*

Bibliographie:

Nivola, Claire A. (2016). *Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin: Sylvia Earle.* Aus dem Englischen von Brigitte Elbe. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. [Deutsche Erstauflage 2015; Rezensiertes Exemplar 2. Aufl. 2016]

Erstausgabe: 2012

[New York: Frances Foster Books. Titel. *Life in the Ocean. The story of Oceanographer Sylvia Earle*]

Datensatz: 12

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 30

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Biodiversität, Ökosysteme, Überfischung, Umweltverschmutzung, Versauerung der Weltmeere





## Inhalt

Das Bilderbuch schildert die Lebensgeschichte der US-amerikanischen Meeresforscherin Sylvia Earle (geboren 1935), die seit ihrer Kindheit eine intensive Verbindung zur Natur entwickelt hat und aufgrund ihrer Pionierarbeit in der Tiefseeaquanautik und ihrem Einsatz für den Schutz der Meere eine der bedeutendsten Ozeanographinnen unserer Zeit ist. Bereits in ihrer frühen Kindheit wuchs Sylvia



Nivola, S. 4-5 © (2016) Freies Geistesleben

Earle im naturverbundenen Bauernhof ihrer Eltern im Hinterland von New Jersey (USA) inmitten einer artenreichen Natur auf. Befördert durch die Naturbegeisterung der Eltern konnte sie in die Entdeckung und Erforschung des sie umgebenden, vielseitigen Naturraumes eintauchen. Auf ihren Streifzügen durch die Obst- und Gemüsegärten des Bauernhofes und den weiter umliegenden Naturarealen wie Teichen, Bachläufen, Wälder und Wiesen, lernte sie die Vielfalt der Natur gründlich kennen. Auf ihren häufigen und stundenlangen Natur-Erkundungen beobachtete Sylvia Earle schon als Kind mit großer Ausdauer verschiedene Tiere in ihrem Le-

bensraum, fertigte davon Zeichnungen in ihren Notizbüchern an und sammelte Insekten, Amphibien und Pflanzen in großen Gläsern (siehe Abb.: Nivola, 2016, S. 4-5). Als sie 12 Jahre alt war, zog die Familie nach Florida um, was für das Mädchen ein abruptes Ende ihrer naturerfüllten Kindheit zu bedeuten schien. Doch das neue Lebensdomizil der Familie befand sich direkt am Ufer des Golfes von Mexiko und als Sylvia Earle in die leuchtende, blaugrüne Weite des Golfes blickte, verlor sie „ihr Herz an die



Nivola, S. 8-9 © (2016) Freies Geistesleben

Wasserwelt" (S. 7). Sylvia Earle bekam von ihren Eltern eine Schnorchelausrüstung geschenkt und kam so erstmals mit den Meeresbewohnern an der dortigen Küste in Kontakt (siehe Abb.: Nivola, 2016, S. 8-9). Begeistert von der Unterwasserwelt setzte sie in den Folgejahren ihre früheren Naturerkundungen nun an der Küste fort. Angeregt von den Büchern des

Naturkundlers William Beebe setzt sich in ihr der feste Entschluss fest, eine Meeresforscherin zu werden und das Leben auch in den Tiefen des Meeres zu erkunden.

Nach ihrem Studium nahm sie als einzige Frau an einer ozeanographischen Expedition in den Indischen Ozean teil, begleitete später eine Tauchergruppe in einem Tiefsee-Unterwasserlabor und drang an Bord eines japanischen U-Boots in über viertausend Meter Tiefe des Meeres vor. Sie entwickelte sogar

eigene Apparaturen, um als Mensch in noch größere Tiefen tauchen zu können. Ein großes Anliegen war es ihr, der Öffentlichkeit von den Beobachtungen bei ihren Taucherlebnissen zu berichten, so z. B. über das neugierige und angesichts ihrer riesigen Körper dennoch anmutige Verhalten von Buckelwalen. Das biographische Bilderbuch *Biographie* beschreibt noch weitere Stationen der Forschungstätigkeit von Sylvia Earle, wobei insbesondere ihr 14-tägiger Daueraufenthalt auf der Tauchstation Tektite II in 15 Meter Tiefe inmitten eines Riffs und später noch ein Rekord-Tiefseespaziergang mit einem Panzeranzug auf dem Meeresgrund vor Hawaii in 500 Meter Tiefe ausführlich dargestellt werden.

Im Vordergrund der Erzählung steht dabei die Beschreibung der Schönheit und unerwarteten Vielgestaltigkeit der maritimen Fauna in der direkten Erfahrung von Sylvia Earle. Zum Ende der Geschichte wird die Wichtigkeit des Schutzes und der weiteren Erforschung der Meere aufgezeigt. Im dreiseitigen Infotext des Nachwortes erhält der ältere Rezipient bzw. erwachsene Begleitleser einen komprimierten und ergänzenden Überblick über die Lebensstationen von Sylvia Earle. Dabei wird ihr zunehmendes Engagement für den Schutz der Weltmeere aufgezeigt, sei es als konsultierte Expertin bei Ök Katastrophen oder durch ihre vielen Vortragsreisen und Publikationen, die sich dem Schutz der Meere und ihrer zunehmend bedrohten Bewohner widmen. Abschließend wird eine prägnante Übersicht der vielfältigen Bedrohungsfaktoren (z. B. kommerzielle Überfischung, Tankerunglücke, Atom- und Plastikmüll, Pestizide, Versauerung der Ozeane durch die Erderwärmung etc.) gegeben, die zur Störung des ökologischen Gleichgewichts der Weltmeere beigetragen haben und immer noch beitragen. Das Buch endet mit der Einsicht von Sylvia Earle, dass vor allem die genaue Kenntnis des marinen Lebensraums dazu führt, sich für den Schutz der Weltmeere einzusetzen.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Entsprechend der Zielgruppe ist der Textumfang umfangreicher und auf die ältesten Kinder (Vorschulalter) einer KiTa und auf das anschließende Grundschulalter bezogen. Der einbezogene Fachwortschatz beinhaltet z. B. Begriffe wie Kohlendioxid, Tiefsee-Unterwasserlabor oder Schallwellen. Dennoch wird auf eine zu weitgehende, auch im Alltag der Kinder nicht vorkommende Fachterminologie verzichtet. Komplizierte Begriffe werden in verständlichere Worte umformuliert, wie z. B. der Begriff „Luftblasen-Trommelgebilde“ (S. 11) für die von Earle erdachte Tiefsee-Tauchapparatur. Auffallend oft werden als Verständnishilfe Vergleiche zwischen Erscheinungen der Unterwasserwelt und Phänomenen, die den Kindern bereits aus eigener Anschauung vertraut sein könnten, gezogen. Beispielsweise liest man: „Verpackt in einen Panzertauchanzug wanderte sie einer Weltraumfahlerin gleich über den Grund des Ozeans“ (S. 11) oder „In jedem Löffelchen Meerwasser wimmelt es nur so von eigenartigen Lebensformen. Unzählige Wesen flimmern, blitzen und versprühen ihr Licht, ein jedes auf seine Weise, wie die Leuchtkäfer und Glühwürmchen hier an Land!“ (S. 22). Die deutschen Bezeichnungen für die einbezogenen Tiere (z. B. Buckelwal, Kaiserfisch, Papageifisch, Pfeilschwanzkrebs) werden anhand der parallelen Darstellung auf der Bildebene verständlich gemacht bzw. können auch in den ergänzenden Bild-Text-Vignetten im Nachwortteil des Buches nachgelesen werden. Da in der Erzählung das Leben der Meeresforscherin und ihr persönliches Erleben der faszinierenden Meereswelt im Vordergrund steht, verbindet der Darstellungsstil sachlich-faktische Aussagen zum Leben von Sylvia Earle mit biographisch geprägten, durchaus emotional und wertenden Aussagen aus der Perspektive der Ozeanographin. Dabei lassen sich drei Textvarianten finden: Neben sachlichen Beschreibungen der Lebensstationen der Forscherin aus der Sicht der Erzählerin Claire Nivola finden sich immer wieder eingestreute (übersetzte) Originalzitate von Sylvia Earle selbst, z. B. als sie schrieb: „Ich bin ein anderer Mensch geworden in diesen zwei Wochen, die ich 1970 in der Unterwasserwelt

verbracht habe, und das wird mir bis an mein Lebensende bleiben. Wenn doch nur jeder wenigstens einen einzigen Tag unter Wasser erleben könnte." (S. 19). Darüber hinaus finden sich direkte Ansprachen und Appelle an den Leser: „Wenn du wieder einmal weit auf das Weltmeer hinausschaust, dann bleib eine Weile stehen. Denk an die gewaltigen Berge, Täler, Ebenen unter seiner Oberfläche. Denk daran, dass es atmet und uns Leben schenkt. Und denk an all die wundersamen Wesen, die darin sind..." (S. 26).

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 1: ... und gäbe es das Meer nicht, könnte keiner von uns nur einen einzigen Tag lang leben - auch du nicht und ich.

S. 26: Wir haben gerade erst fünf Prozent der Ozeane erforscht. Wir wissen mehr über die Planeten im Weltall als über das Meer auf unserem Planeten! Sylvia Earle ist überzeugt, dass wir uns kaum ernsthaft darum kümmern, es schützen und in unsere Obhut nehmen werden, solange wir nicht mehr über die Wasserwelten wissen und in Erfahrung bringen.

S. 28: Immer öfter und dringlicher hat sie auf die lebensnotwendige Bedeutung der Meere für die Gesundheit des Planeten, ja für das Überleben von uns Menschen selbst aufmerksam gemacht.

S. 28: Sie ist überzeugt davon, dass wir größtenteils einfach nicht wissen und begreifen, was da eigentlich auf dem Spiel steht.

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Malerei

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die bildliche Darstellung der Lebensstationen und insbesondere der Naturphänomene und Unterwasserwelt erfolgt durchwegs in realistischer, wenngleich nicht fotografischer Genauigkeit. Zum Großteil werden anderthalb- oder doppelseitige Bilder dargeboten, einmalig finden sich parallel zum Text illustrierende Bildvignetten über die Lebensstationen von Sylvia Earle (S. 10-11), z. B. bei



ihrem ersten Tauchgang als Sechszehnjährige und mit einem Pressluftgerät als Studentin bei der Erforschung von Algen für ihre Abschlussarbeit (siehe Abb.: Nivola, 2016, S. 10, zwei Bildvignetten).

Die Bilder sind aus einer Kombination von Wasserfarben und Aquarell gemalt, wobei durch

feine Pinselführungen auch wichtige Details z. B. von Lebewesen (Riffische, Korallen) oder der ozeanographischen Apparaturen klar erkennbar werden. In doppelseitigen Ansichten ist Sylvia Earle in weiteren Lebensetappen zu sehen, z. B. aus ihrer Kindheit in New Jersey am Teich (S. 8-9) oder als junge Erwachsene inmitten der Riffische schnorchelnd (S. 18-19). Der Farbeinsatz ist grundsätzlich den realen Farben der Natur nachempfunden. Dabei wechseln sich stimmungsvolle Bilder eines quirligen und bunten Lebens am Riff mit indigoblau gehaltenen, ganzflächigen Darstellungen des tieferen Meeres ab. Überhaupt gleicht keine Blautönung in den Meeresdarstellungen der anderen, da diese je nach Lebensraum (Tiefsee, Riff, oberflächennah) in der Farbsättigung und Farbtemperatur individuell

angepasst werden. Der Bildaufbau ist durchwegs übersichtlich. Durch verschiedene Perspektiven und der Auswahl unterschiedlich großer Bildausschnitte variieren die Einblicke in die Unterwasserwelt von Nahaufnahmen auf Kleinlebewesen bis hin zur Totalen in die Weiten des Meeres. Dabei wird auch die Tiefenwirkung des dreidimensionalen Raumes passend in Szene gesetzt. Da die Forscherin auf etlichen der Meeresbilder in ihrer Tauchermontur mit abgebildet ist, gewinnt man ein unmittelbares Verständnis der Größenrelationen der abgebildeten Szene (siehe Abb.: Nivola, 2016, S. 12-13).

Da das Buch im Sinne von Sylvia Earle auf die Artenvielfalt und ökologischen Zusammenhänge aufmerksam machen will und eine Begeisterung für deren Faszination und Ästhetik wecken möchte, finden sich in einigen Szenen freilich deutlich mehr Tiere und Pflanzen auf einmal im Bild, als man es in der Realität vorfinden würde, wie z. B. in der Teichszene (S. 4-5; siehe Abb.: Nivola, 2016, S. 4-5) oder in der ersten Schnorchelszene im Golf von Mexiko (S. 8-9; siehe Abb.: Nivola, 2016, S. 8-9). Dennoch wirken diese Arrangement in ihrer Einbettung des gezeigten Lebensraumes nicht künstlich überladen und stützen die Aussagekraft des Buches.



Nivola, S. 12-13 © (2016) Freies Geistesleben

## 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX C019545

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 6 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	1	0	2	1	1	0	0	0	2	2	0	0	2	0	0	0	1	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

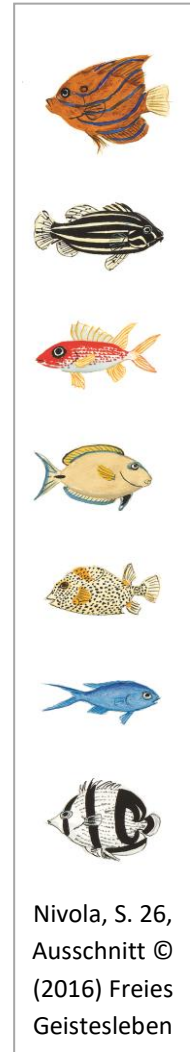
Das Buch wird als *besonders* empfehlenswert eingestuft, da es mehrere Vorzüge miteinander verbindet. Zum einen besticht es durch die ästhetisch hochwertige bildliche Darstellung und die lebendige Beschreibung durch die Autorin. Dadurch bietet es in besonderem Maße für Kinder die Chance, sich für das vielfältige Meeresleben zu interessieren und mehr dazu erfahren zu wollen. Weitab von verstörenden oder bedrohlich-abschreckenden Bildern kann sich dem kindlichen Rezipienten ein Kaleidoskop der Schönheit und Vielfalt der maritimen Lebensräume eröffnen und so einen wichtigen Grundstock für die weitere Beschäftigung damit liefern (siehe Abb.: Nivola, 2016, S. 26, Ausschnitt rechter Seitenrand).

Darüber hinaus liegt ein besonderer Charme des Buches in der Erzählweise, welche die beschreibende, auktoriale Außensicht auf das spannende Lebenswerk von Sylvia Earle mit den Zitaten der Forscherin selbst verknüpft und immer wieder die direkte Ansprache des Lesers sucht. Auch die Autorin selbst richtet im Nachwort aufrüttelnde Worte an den erwachsenen Mitleser:

Und 2010 flossen Hunderte Millionen Rohöl in den Golf von Mexiko, das Meer, in dem Sylvia als Kind froh und unbeschwert zu Schnorchel-Erkundungen ausgezogen war. [...] Überall auf der Welt haben wir tödliche radioaktive Abfälle und andere Industrieabfälle, Giftstoffe aus Unterwasser-Bergbau und ganz stinknormalen Müll in die Meere gekippt. Gesunkene Schiffe überlassen wir dem Meer. Wir unternehmen nichts dagegen, dass Düngemittel, Pestizide und andere Chemikalien [...] in unsere Süßwassersysteme eindringen, die sie auf ihren Wegen zu den Küstengewässern mitnehmen und von dort in die Weltmeere hinaustragen. Glauben wir denn einfach, dass die Meere groß und tief genug sind, all das und immer noch mehr aufzunehmen? (Nivola, 2015, S. 29)

Die Begeisterung der Ozeanographin für diesen Lebensraum, aber auch ihre tiefe Sorge um dessen Zukunft inklusive der Auswirkung auf die Menschheit und ihre dosierten Impulse, aus diesem Grunde noch mehr über die Meere zu forschen, um sie so auch besser schützen zu können, wirkt durch die Unmittelbarkeit der Bilder und emotional getönten Erlebnisbeschreibungen ansteckend. Die Forscherin bietet sich als ökologische Integrationsfigur einerseits und als Vorbild für ein von der inneren Überzeugung geprägtes Forscherleben andererseits für all jene Kinder an, die selbst in ihrem Alltag Interesse und Freude am Forschen und Entdecken haben. Auch Jüngst (2015, S. 68) verweist in ihrer Rezension auf das Identifikationspotenzial dieses biografischen Bilderbuches.

Als sehr gelungen kann auch die interdisziplinär ausgerichtete Faktendarlegung im Nachwort über die verschiedenen Bedrohungsbedingungen der Weltmeere und den Folgen für die Zukunft der Menschheit bewertet werden, da diese je nach Einschätzung des erwachsenen Begleiters in die Bilderbuchbetrachtung (je nach Entwicklungsstand der Kinder und Situation) eingestreut oder in späteren Bezügen aufgegriffen werden können. Dass man hierbei noch weiterführende Informationen und Internetlinks über die ökoaktivistischen Tätigkeiten von Sylvia Earle erhält, eröffnet den Lesern BNE-relevantes Zusatzmaterial und Impulse zur eigenständigen Vertiefung der Thematik. "Bis heute tritt die vielfach ausgezeichnete Forscherin durch Reden und Publikationen für die Erhaltung der Meere ein. Mit ihrer Organisation Sylvia Earle Alliance (SEA) und der von ihr begründeten Aktivistengruppe Mission Blue hat sie begonnen, weltweit Wasserschutzgebiete – Flecken der Hoffnung – einzurichten" (Verlag Freies Geistesleben, 2018).



Nivola, S. 26, Ausschnitt © (2016) Freies Geistesleben

Eine Kernaussage von Sylvia Earle besteht im notwendigen Nexus von Kennen, Wissen, Erleben, Wertschätzen und Schützen von Natur. Die Entfaltung ihrer Biographie vollzieht sich in der wechselseitig ergänzenden Darstellung in Bild und Text entlang dieses Ansatzes. Anstelle moralisierender Appelle setzt das Buch auf die Wirkung der natürlichen Schönheit und Einzigartigkeit der Lebewesen selbst, ihren erstaunlichen und bewundernswerten Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Eigenschaften, die dem Rezipienten am Ende des Rezeptionsprozesses wohl von selbst den Schutz des Lebensraums der Meere folgern lassen. Der Verzicht auf abstoßende, dystopische Darstellungen von zerstörtem Lebensraum, verletzten oder verendeten Tieren, was in anderen Bilderbüchern durchaus aufgenommen wird (z. B. in *Polymeer – eine apokalyptische Utopie* (2012) von Alexandra Klobouk), fügt sich in diesem Werk folgerichtig der Argumentationslogik ein. So resultiert insgesamt ein Bilderbuch zum bedrohten Lebensraum der Meere, das über die beeindruckende Biographie einer ambitionierten, ökologisch sensiblen Forscherin einen dosierten Weckruf in die Kindertagesstätten aussendet, sich mehr mit unseren Ökosystemen der Ozeane zu befassen und mit dafür Sorge zu tragen, dass ‚das blaue Herz des Planeten‘ noch lange weiterschlagen kann.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Jüngst, H. E. (2015). Über die Fremdheit & Schönheit des Meeres [Buchrezension zu *Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin: Sylvia Earle (2015)* von Claire A. Nivola]. *1001 Buch, 2*, 68.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz <b>besonders empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
0	1	0	2	0	0	2	2	0	0	0	1	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=9$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.6$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 4-mal / Nein: 5-mal.

## Osinger, Erhard (2009). *Nanuk der Eisbär erzählt*.

### Bibliographie:

Osinger, Erhard (2009). *Nanuk der Eisbär erzählt*. Paternion / Österreich: Eigenverlag [e.osinger@gmx.at]

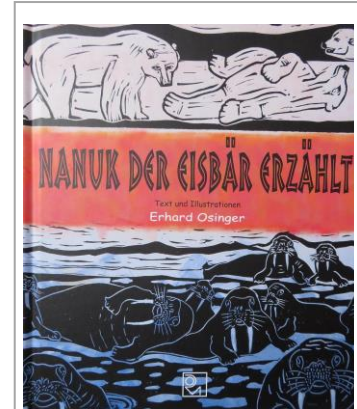
Erstausgabe: 2009

Datensatz: 24

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 53

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



Osinger (2009) (Cover)  
© Eigenverlag Osinger

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Arktis, Artensterben, Klimawandel, Naturvölker [Inuit], Poltschmelze

Themencodes: 3, 5, 39, 53, 65

Weitere BNE-Themen: Ja

### **Inhalt**

In der nördlichen Polarregion kommen vier Eisbärenbabys in einer Schneehöhle zur Welt. Nach vier Monaten verlassen sie gemeinsam mit ihrer Mutter diese schützende Behausung und lernen ihr weiteres Umfeld kennen. Aus der Erzählperspektive von Nanuk, einem der vier Eisbärenkindern, erfährt der Leser nun die anstrengende Suche der Eisbärenmutter nach Nahrung für sich und ihre Jungen, was sich im polaren Eis und Schnee als weitaus schwieriger als gemeinhin angenommen erweist. Trotz seiner Größe und Stärke bedarf es Ausdauer, Geschick und Erfahrung, um ein geeignetes Beutetier zu finden und zu erlegen. Auf dem weitläufig geschilderten Weg der jungen Familie begegnet man vielen weiteren Tieren des hohen Nordens, die wie die Eisbären auch auf Nahrungssuche sind oder auf der Flucht vor ihren Fressfeinden vorüberziehen (z. B. eine Rentierherde auf der Flucht vor einem Rudel Polarwölfe, S. 16-19). Der kindliche Rezipient kann durch die ausdrucksstarken Landschaftsansichten und den dort lebenden Tieren im Verbund mit den auf das Wesentliche beschränkten Beschreibungen im Text intensiv in die polare Wildnis eintauchen und elementare Zusammenhänge dieses Lebensraumes erfassen. Dabei wird keine menschenleere Naturidylle entfaltet, sondern auch die Koexistenz der Wildtiere mit den hier seit vielen Jahrhunderten lebenden Inuit und ihrer traditionellen Lebensweise aufgezeigt. Dass dabei die Jagd der Inuit auf verschiedene Tierarten wie Robben, Moschusochsen oder Fische im Zuge ihrer Subsistenzwirtschaft nicht in beschönigend-euphemistischer Weise ausgeblendet, sondern ins Zentrum der Darstellung gerückt wird, entspricht dem auf Realitätsbezug achtenden Darstellungskonzept von Erhard Osinger. Gleich den Tieren müssen auch die dort lebenden Inuit in ihren Sommerlagern durch ihre Jagd und Zubereitung der Nahrungsmittel dafür sorgen, dass sie im Winter genügend Vorräte und Felle für das eigene Überleben zur Verfügung haben. Doch auch weitere Elemente der Inuitkultur werden einbezogen, wie z. B. der Bau eines Iglus oder das gemeinsame Tanzen im Rhythmus der Trommeln in der Dorfgemeinschaft. Man erfährt zudem, dass der Hunger die Eisbären näher an die menschlichen Behausungen heranrücken lässt, in der Hoffnung darauf, aus der Jagdbeute der Inuit einige Stücke für sich erhaschen zu können. Die Futtersuche der Eisbärenfamilie geht von dieser Siedlung aus dann weiter, doch der Erfolg will sich immer noch nicht einstellen. Bei einer Gruppe von Walrossen werden sie von den alten, sehr wehrhaften Bullen, die ihre Herde beschützen,

abgedrängt. Immer hungriger, gelingt es der Eisbärenmutter zuletzt doch, eine junge Robbe zu erlegen und sich und ihre Jungen mit dem Fleisch zu versorgen. Doch wie lange wird diese Nahrung für die Aufzucht der Jungtiere reichen? Nanuk erzählt weiter, dass es immer schwieriger für die Eisbären wird, in der Arktis an ausreichend Futter zu kommen. Denn durch die „Umweltverschmutzung“ (S. 49) durch klimaschädliche Gase schmilzt das Eis zunehmend, so dass die Eisbären bei ihrer Jagd immer häufiger einbrechen und nicht an die lebenswichtigen Robben als Beutetiere gelangen können. Die Erzählung endet mit der geäußerten, fast schon flehenden Hoffnung von Nanuk, dass die Menschen schnell etwas unternehmen mögen, um den negativen klimatischen Folgen entgegenzuwirken. Denn Nanuk befürchtet: „Sonst müssen wir Eisbären bald aussterben“ (S. 50).

Im Appendix werden biologische Angaben zum Eisbären inkl. einer fotodokumentarischen Abbildung (S. 52) sowie Angaben zum Autor und Illustrator Erhard Osinger, sowie dessen künstlerischen Techniken gegeben (S. 53).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Geschichte einer Eisbärenfamilie in der arktischen Polarregion wird aus der Ich-Perspektive eines Eisbärenkindes mit dem Namen Nanuk erzählt, so dass gemäß der erzähltheoretischen Terminologie von einer „*aktorialen* bzw. einer *internen* Fokalisierung im Sinne einer >Mitsicht< gesprochen werden kann“ (Martínez & Scheffel, 2019, S. 69): „>Mitsicht< - der Erzähler sagt nicht mehr, als die Figur weiß“ (ebd., S. 68). Die Sprache ist eher schlicht (vgl. auch Wexberg, 2010, S. 68), die Satzlängen knapp gehalten. Pro Doppelseite finden sich etwa zwei bis vier Sätze, so dass Raum für das eigenständige, vertiefende Erzählen der Bilder bleibt. In der Beschreibung der Lebensweise der Inuit wird auf eine kultursensible Wortwahl geachtet („Inuit“). Auch der Name des erzählenden Eisbärkindes wurde gezielt gewählt: „Nanuk stammt aus der Sprache der Inuit und bedeutet Eisbär“ (Kinderinfo.de, 2022). Im Anhang auf S. 52 und 53 werden, nun in Nullfokalisierung (Martínez & Scheffel, 2019, S. 68), weitere artspezifische Daten zum Eisbär angegeben und in einem Steckbrief der Künstler Erhard Osinger und die von ihm favorisierten bildnerischen Techniken skizziert.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 8: Mutter muss jetzt versuchen, etwas zum Fressen zu bekommen.

S. 9: Aber das ist gar nicht so einfach, da auch andere Eisbären auf Beutesuche unterwegs sind.

S. 17: Die Rentiere ziehen ebenso wie wir weiter, um Nahrung zu finden. Sie sind Pflanzenfresser und in der kargen Arktis ständig auf Nahrungssuche.

S. 23: Nach kurzer Wanderung sehen wir wieder Menschen. Es sind zwei Jäger mit Pfeil und Bogen. Sie jagen die Moschusochsen.

S. 31: Endlich sehen wir eine Robbe, die unsere Beute sein könnte. [...] Sie säugt gerade ihr Junges auf einer Eisscholle. Doch leider können wir sie nicht erreichen, da das Eis viel zu brüchig ist.

S. 32 f.: Der Hunger treibt uns weiter und weiter, bis wir vor einer riesigen eisfreien Fläche stehen. Wir sind inzwischen schon am Ufer des offenen Eismeeres angekommen. Einige Fischer fangen mit Harpunen von ihren Booten aus einen Wal.

S. 49: Durch die Umweltverschmutzung der Menschen schmilzt das Eis, auf dem wir leben. Dadurch brechen wir oft ein und können keine Robben mehr fangen.

S. 50: Hoffentlich unternehmen die Menschen schnell etwas, um den Schaden wieder gut zu machen. Sonst müssen wir Eisbären bald aussterben.



### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Sonstige

Bildnerische Technik: Druck

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Passend zu der realistisch orientierten Darstellungsweise des arktischen Lebensraumes und der verschiedenen, ineinander verwobenen Lebensgemeinschaften der dort lebenden Tiere werden die Bilder in einer kräftig konturierenden Drucktechnik hergestellt, wie der Kärntner Künstler E. Osinger selbst im Anhang des Buches beschreibt (S. 53). „Dabei arbeitet er mit Techniken wie Linol- und Holzschnitt, die mit Pastelltönen in verwaschenen Schattierungen koloriert werden - die karge Welt der Arktis wird so ungewöhnlich farbstark in Szene gesetzt" (Wexberg, 2010, S. 68). Auf der schwarz-weißen Grundfläche des Linoldrucks werden je nach Ansicht und Situation der Erzählung die verschiedenen Stimmungen wie Morgen- oder Abendröte in feinen Rosa- und Orangetönen, die Kühle des Eises oder die Tiefe des unter dem Eis sich verbergenden Polarmeerwassers mit verschiedenen Blautönen abgestuft in Szene gesetzt. In diese farblich fein illuminierte Polarlandschaft arrangiert Osinger die Tiere und Inuit in ihrem natürlichem Lebensvollzug, ganz entgegen der oft zur Pose verkümmerten Frontal- oder Seitenansichten von Tieren in Sachbilderbüchern, in der die Tiere für ein scheinbares Maximum an Erkennbarkeit oft künstlich drapiert und von ihrem Lebensraum isoliert abgebildet werden. Hier jedoch, auch verstärkt durch die flächig einheitlich wirkende Drucktechnik, sind die Tiere eins mit ihrem Lebensraum. Mehr noch, auch die Körperhaltungen und Bewegungsweisen sind so stark am natürlichen Vorbild orientiert, dass sie eine quasidokumentarische Momentaufnahme sein könnten. Diese authentische Wirkung wird durch die intensive Wirkung der drucktechnisch bedingten schwarzen Flächenanteile hervorgerufen, die mit



den massigen Körpern der drohend gereihten Moschusochsen, der dahineilenden Rentierherde und der befellten Schneemontur der Inuit sofort in die Augen stechen, da diese Figuren - umgekehrt zu den Eisbären - mit weißen Linien konturiert sind (siehe Abb.: Osinger, 2009, S. 24-25).

Für die kindlichen Rezipienten dürften insbesondere die

doppelseitigen Tableaus (Schlittenhunde, S. 12 f.; Rentierherde, S. 16 f.; Fischende Inuit, S. 20 f.; Moschusochsenherde, S. 24; Waljagd der Inuit, S. 32; Tanz der Inuit, S. 38; Walrossherde auf Eisscholle, S. 38) eine besonders beeindruckende Wirkung enthalten. Die zusätzliche Tiefenwirkung in vielen Szenen, auch hervorgerufen durch klein oder halbtransparent gesetzte Tiere in der Ferne, komplementiert den Gesamteindruck vom polaren Lebensraum. Da ein wesentliches Thema des Buches der Überlebenskampf der Eisbären in der kargen arktischen Wildnis ist, gehört das Reißen von Beutetiere konsequenterweise dazu. Osinger fügt an zwei Stellen ein totes Beutetier, jedes Mal eine von Eisbären erlegte Robbe, in die Abbildungen mit ein. In kräftigem Rot ist dabei auch das Blut des erlegten Tieres zu sehen, was in Bilderbüchern nur selten abgebildet wird (siehe Abb.: Osinger, 2009, S. 10).

Da weder das Töten des Tieres und sein Leidenskampf visuell einbezogen wird, sind hier keine Bedenken hinsichtlich der Zumutbarkeit zu äußern, sondern ist vielmehr der Mut des Illustrators zu würdigen, den Kindern die Wahrheit nicht vorzuenthalten. Die Vielfalt der arktischen Tierwelt wird durch die Darstellung weiterer Tiere in einer vertikal am linken Bildrand platzierten „Schmuckleiste“ (Wexberg, 2010, S. 68) auf einigen Seiten ergänzt, was die ästhetische Fülle und Zeigelust des Buches weiter intensiviert (siehe Abb.: Osinger, 2009, S. 14).

Der Pinguin ist allerdings hier aus biologischer Perspektive fehlplatziert (S. 30). An manchen Stellen fällt in den Darstellungen eine störende Unschärfe der Tiere auf, die wahrscheinlich durch Vergrößerungen der ursprünglichen Druckbilder bei der Layoutgestaltung entstanden sind (S. 5, 8, 41, 51). Dies unterbricht die Vertiefung in die jeweilige Szene, da sich diese Figuren etwas davon abheben. An manchen Stellen hätte ein kleinerer Schriftgrad gewählt werden können, da sie einen relativ großen Platz in der Seitenfläche in Anspruch nimmt bzw. Bildteile teilweise überlagern. Ungeachtet dieser geringfügigen Einschränkungen bietet das Werk den rezipierenden Kindern eine nur selten angebotene, ästhetisch umso ausdrucksstärkere Bildsprache an, die neben der inhaltlichen Wirkungen auch weitergehende Impulse zum eigenen künstlerischen Gestalten zu stiften vermag.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend):

Wexberg gibt erst „ab 5“ Jahre an (2010, S. 68).

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

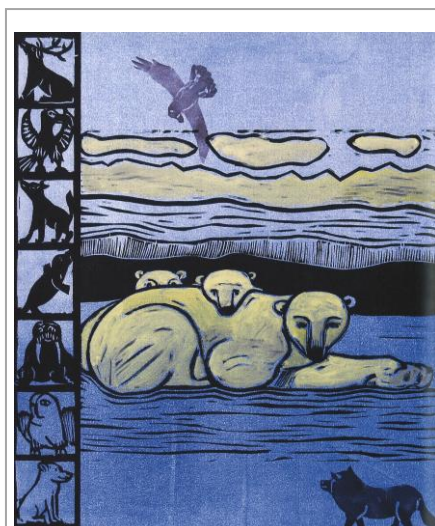
Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	2	0	0	1	1	2	2	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]



Osinger, S. 10 © 2009 Osinger Eigenverlag



Osinger, S. 14 © 2009 Osinger Eigenverlag

**Begründung der Einsatzempfehlung:**

Der Eisbär „als das größte an Land lebende Raubtier der Erde“ (Osinger, 2010, S. 52) ist heute schon vom Klimawandel bedroht, wie Medienberichte und Dokumentarsendungen der letzten Jahre wiederholt der Öffentlichkeit vor Augen geführt haben. Osinger hat die zentrale Problematik für die Eisbären aufgrund des drastisch zurückgehenden arktischen Eises, der Fragmentierung der Eisflächen und zunehmenden Fragilität der sie tragenden Schnee- und Eisschicht in der Beschreibung der mühevollen Nahrungssuche plastisch herausgearbeitet (siehe Abb.: Osinger, 2009, S. 30-31).



Dass ein für Bilderbücher zunächst ungewöhnliches Thema, die Futtersuche, so dominant im Vordergrund steht, mag nur auf den ersten Blick verwundern. Denn von der Sicherstellung einer ausreichenden Ernährung für den Nachwuchs wird die Zukunft der Eisbären maßgeblich abhängig sein. Entgegen der häufig vorzufindenden Verniedlichung und anthropomorphisierten Darstellung der Eisbären in Bilderbüchern (Wexberg, 2010, S. 68),

exemplarisch in den publizistisch erfolgreichen Bänden der Reihe „Kleiner Eisbar“ (de Beer; z. B. „Das große Buch vom Kleinen Eisbären. Alle 10 Abenteuer. Sammelband“, 2017) erkennbar, kommt das Kindergartenkind hier mit der Realität der Eisbären inmitten ihrer natürlichen Lebenswelt in Berührung. Es wird ihm zugemutet, etwas genauer beim Kampf ums Überleben in einer eisig-kargen Polarregion zuzusehen, doch nur so kann das Kind auch kompetent gemacht werden, die Zusammenhänge für die Bedrohung der Eisbären zu erfassen. Die Geschichte stößt an mehreren Stellen die Kinder zur Auseinandersetzung mit neuen Wertvorstellungen an, sei es, dass es von der Jagd der Eisbären auf die Robben oder Walrosse erfährt, wobei die hungrige Eisbärenmutter auch nicht vor der Jagd auf eine Robbenmutter mit ihrem Kind halt machen würde, oder sei es, dass die Inuit in ihrer traditionellen Lebensweise neben Fisch und Moschusochsen auch Robben und sogar kleinere Wale mit Harpunen zu erbeuten trachten. Walfang und Kinderbuch - wie passt dies zusammen? Osinger beschönigt und glättet hier bewusst nicht, er fordert die Kinder (und Erwachsenen) heraus, sie mit diesen anderen Wertmaßstäben oder kulturellen Lebensstilen, die für das dortige Überleben notwendig sind, auseinander zu setzen. In der Begleitung der aufkeimenden Fragen der Kinder können dabei Themen wie Subsistenzwirtschaft eines Naturvolkes wie jenes der Inuit ebenso eingebracht werden wie die Hinterfragung der eigenen Essgewohnheiten, die sich zwar im Mainstream der nahrungsindustriellen Wohlstandsgesellschaft weit von den blutigen Spuren der Jagd entfernt, im Grunde dennoch von den gleichen Prinzipien beherrscht wird, von vegetarischen bzw. veganen Ernährungsweisen einmal abgesehen. Das Kind kann genauere Einblicke in die intensive kulturelle Verschränkung der Inuit mit ihren natürlichen arktischen Ressourcen und fundamentale Einsichten in Lebenszusammenhänge bekommen, die eine hocharbeitsteilige industriell geprägte Lebenswelt oft kaum mehr möglich macht. Auch auf das - künftig sich noch zuspitzende - Konfliktfeld der in menschliche Siedlungen vordringenden, hungrigen Eisbären als Notlösung bei der Nahrungssuche wird einbezogen (S. 45). Zudem kann das Thema der Legitimität des

Walfangs in den Diskurs der Kindergruppe eingebracht werden, wenngleich es hier nicht im Mittelpunkt steht. Obwohl einigen indigenen Völkern eine beschränkte Walfangquote von der Internationalen Walfangkommission (IWC) zugestanden wird, ist der genauere Umfang und die potenziell ökonomische, nicht nur subsistenzwirtschaftliche Verwertung des Walfangs immer wieder Grund für Konflikte von Umweltschützern und nationalen Waljagd-Interessengruppen (vgl. Walfang – Verhandlungen, 2010). Im Zuge des Brückenschlages von der Ernährungs- und Lebensweise der Inuit einschließlich der eigenen Essensgewohnheiten hin zu der anstrengenden, unumgänglichen Futtersuche der Eisbären kann beim Rezipienten eine echte Empathie und Solidarität für die Eisbären geweckt werden, die weit über Mitleidsempfinden hinaus nun auf einem Verständnis der Zusammenhänge gegründet ist. Von hier aus kommt die anthropogen verursachte Klimaerwärmung und der Rückgang des arktischen Eises zwangsläufig in den Blick. Osinger schreibt selbst, er „will mit seinem Buch ‚Nanuk der Eisbär erzählt‘ auf die Klimaerwärmung und die Bedrohung für die Tierwelt in der Arktis aufmerksam machen“ (S. 53). Dabei ist der Schwerpunkt der Auseinandersetzung, zu der das Buch anzuregen vermag, im Bereich des *Bewertens* anzusiedeln. Die subtilen Provokationen zur Befassung mit fremden und eigenen Wertmaßstäben vollzieht sich weitgehend indirekt über die erzählenden Bilder und Textbeschreibungen des Buches. Damit wird der begleitenden pädagogischen Fachkraft eine Portion an Initiative überantwortet, die Diskussion der Wertfragen in die Bilderbuchbetrachtung einzubringen und zuzulassen. Ein gewisses Manko ergibt sich bei der Frage nach Handlungsmöglichkeiten für die Kinder. Hier bleibt der Text zu allgemein, für Kinder sicherlich zu abstrakt, wenn gefordert wird: „Hoffentlich unternehmen die Menschen schnell etwas, um den Schaden wieder gut zu machen“ (S. 50). Eine stärkere Verbindung zu optionalen Anregungen für die Lebenswelt der Kinder resp. Kindertageseinrichtungen und Elternhäuser würde eine Weiterführung der Nachhaltigkeitsthematisierung erleichtern.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Wexberg, Kathrin (2010). [Buchrezension zu *Nanuk der Eisbär erzählt* (2009) von Erhard Osinger]. *1001 Buch*, 3, 68.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Pimentel, Marcelo (2015). Eine Geschichte ohne Ende. Ein Bilderbuch aus Brasilien.

Bibliographie:

Pimentel, Marcelo (2015). *Eine Geschichte ohne Ende. Ein Bilderbuch aus Brasilien*. Basel: Baobab Books.

Das Bilderbuch wird im Hauptteil A, Kapitel 4.3.2 besprochen.



Marcelo Pimentel: Eine Geschichte ohne Ende, © 2015 Baobab Books, Basel

## Pinfeld, Levi. (2015). Grünling.

### Bibliographie:

Pinfeld, Levi. (2015). *Grünling*. (Aus dem Englischen von N. T. Stuart). Berlin: Jacoby & Stuart.

Erstausgabe: 2015 [Großbritannien: Dorking, Surrey. Titel: *Greenling*]

Datensatz: 36

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 33



Pinfeld (Cover)  
© 2015 Jacoby & Stuart

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Konsum, Lebensqualität, Lebensstil, Nutzpflanzen

Themencodes: 44, 47, 48, 55

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Der Landwirt Hafermann findet eines Tages am Fuße einer Böschung ein merkwürdiges Kind, das ihm aus dem Inneren einer überdimensionalen, weißen Lotusblüte entgegenblickt (siehe Abb.: Pinfeld, 2015, S. 2). Er nimmt das Kind mit nach Hause, sehr zum Unwillen seiner Frau, die es lieber in der Natur lassen würde. Denn das Kind gleicht einem Geschöpf der Pflanzenwelt. Es besitzt zwar einen menschlichen Körper, doch seine Haut wirkt grünlich und sein Kopf mit seinen rötlichen Pausbäckchen ähnelt einem reifen Apfel (siehe Abb.: Pinfeld, 2015, S. 6).



Pinfeld, S. 2 © (2015) Jacoby & Stuart



Pinfeld, S. 6 © (2015) Jacoby & Stuart

Hinzu kommt, dass es nicht in der Wiege oder im Federbett, sondern in einem „Bettchen aus Erde“ (S. 7) schlafen möchte. Schon am nächsten Tag wird die Besonderheit des Naturkindes offensichtlich, denn in der Küche, ja sogar im ganzen Haus der Hafermanns haben sich prächtige reife Früchte, leckeres Obst allerlei Sorten und viele weitere Pflanzen ausgebreitet. Üppig überwuchern sie die Wohnungseinrichtung, quellen aus Schubladen und Schränken heraus, umranken die Möbel und sprossen aus dem Boden hervor. Das Kind selbst, Grünling genannt, sitzt zufrieden an der Seite von Herrn Hafermann und wirkt über Nacht schon leicht gealtert, wie es so selbständig mit Melonenhut und

Melonenhose bekleidet die botanische Szenerie betrachtet. Doch Frau Hafermann ist über die Veränderungen in ihrem Wohnhaus entsetzt. Sie würde lieber zum Einkaufen fahren und einen Arzt zu Hilfe rufen, doch der üppig sprießende Grünwuchs hat die Fahrzeuge und das Telefon bereits so überwuchert, dass sie zu Hause bleiben muss. Am nächsten Morgen haben sich die Pflanzen so weit ausgebreitet, dass sogar der nahe am Wohnhaus vorbeiführende Zug durch überwuchernde Weinreben zum Stillstand gebracht wurde. Die Menschen der Umgebung sind nun aufgebracht und beschwerten sich über den Grünling, da er sie an der Verrichtung ihrer Pflichten hindern würde. Doch nun setzt auch bei Frau Hafermann angesichts der Bedrohung des Grünlings durch die aufgebrauchte Menge ein Umdenken ein. Gemeinsam mit ihrem Mann machen die beiden nun den Leuten klar, dass der Grünling für die Kraft und den Kreislauf der Natur steht, für die Möglichkeit, durch verständige Nutzung der Pflanzen eine ertragreiche Ernte für ein ganzes Jahr zu bekommen. Sie rufen der aufgebrauchten Menge zu: „Begrüßt den Grünling mit Freundlichkeit, denn er sorgt doch für uns - schon seit ewiger Zeit!“ (S. 21). Im Verbund mit der magisch-vegetativen Kraft des Grünlings begreifen die Menschen schließlich, welcher Schatz der Natur ihnen mit dem Grünling in den Schoß gefallen ist. Von nun an sähen, bearbeiten und ernten sie auf ihrem Land im neugewonnenen Verständnis ihres Wirkens im besseren Einklang mit der Natur.

Die Geschichte thematisiert damit den Wandel im Lebensstil von Menschen, die bislang in den modernen Abhängigkeiten einer vernetzten und hocharbeitsteiligen Berufswelt gefangen waren, ohne zu erkennen, dass sie ihre Grundbedürfnisse auf andere, eben natürlichere und unmittelbarere Art und Weise befriedigen könnten. Ein Stück weit ist auch die Kritik am Konsum enthalten, da moderne technische Errungenschaften wie Kraftfahrzeuge, Telefone oder TV-Geräte gegenüber den alles überwuchernden Kräften der Natur unbrauchbar werden. Doch dieses Wuchern ist positiv konnotiert, befördert es doch ein Füllhorn an Früchten und Gemüsesorten zutage, füllt die Scheunen und Vorratskammern der Menschen. Die Geschichte endet offen mit einem weiten Blick in die Landschaft des neuen Frühjahrs und der zukunftsbezogenen Frage: „... was wächst wohl diesmal auf Hafermanns Land?“ (S. 32). Hier bleibt es den Rezipienten überlassen, den Fortgang der Geschichte zu fabulieren und die Einsichten der Menschen aus dem Vorjahr in eine narrative Weiterführung mit oder ohne der Wiederkehr des Grünlings bzw. den Schätzen der Natur einzubinden.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Die Geschichte vom Grünling wird in Reimen erzählt. Von Seite zu Seite wechselnd finden sich ein-, zwei- oder dreistrophige Reime, zumeist in Form von Paarreimen. Bei den ersten Lesedurchgängen ist die rhythmische Gleichmäßigkeit mehrfach unterbrochen, der Sprechfluss gerät ins Stocken oder erfordert ungewohnte Verlegungen in der Betonung von Silben, um die Reime flüssiger ausdrücken zu können. Das hängt auch damit zusammen, dass mehrfach in einzelnen Versen Einschübe mit direkter Rede gemacht werden, die den Dialog zwischen den Eheleuten Hafermanns wiedergeben. „>>Lieber Mann<<, sagt sie, >>was ist bloß in dich gefahren?! Wirklich merkwürdig ist dein Gebaren! Ich ruf jetzt den Arzt, dann ist Schluss mit den Faxen!<< Doch das Telefon ist längst grasdurchwachsen.“ (S. 15). Über die Reimqualität gehen die Urteile in den Rezensionen erheblich auseinander. Dezidierte Reimkritik formuliert Hans ten Doornkaat in der NZZ und betont im gleichen Atemzug die abpuffernde Wirkung der Bilder. So kommt er zum Schluss: „Dass die gereimte Textspur holpert, schadet kaum, denn die Tableaus sind so erzählerisch, dass man das Geschriebene leicht links liegen lässt“ (Jacoby und Stuart Verlag, 2015a). Eine gewollt holprige Reimweise ist hingegen nach Angaben des Verlages Jacoby und Stuart der inneren Entwicklung der Geschichte geschuldet: „Am Anfang des Buches legt Pinfold Wert darauf, dass seine Verse ein wenig sperrig sind, Ecken und Kanten haben, so wie die Hafermanns

und ihr Umfeld sehr eigen sind und sich nicht von ihren Gewohnheiten abbringen lassen wollen. [...] Zum Ende des Buches werden die Reime jedoch immer fließender und sanfter, mit sich im Einklang, wie auch die Menschen am Ende des Buches mit der Natur im Einklang sind“ (Jacoby und Stuart Verlag, 2015b). Zumindest bezogen auf die Übersetzung ins Deutsche von Nicola T. Stuart kann dieser Einschätzung nicht gefolgt werden, da sich auch im hinteren Teil der Geschichte unmelodiöse und unrythmische Versabfolgen finden (S. 27). Eine ungereimte narrative Entfaltung auf der Textebene hätte daher eine ungebrochenere Aufnahme der Geschichte begünstigt, zumal auch die Verständlichkeit des Textes für die Kinder in der vorliegenden Reimfassung schwerer sein dürfte als bei einer prosaischen Textgestaltung. Wenig sensibel für die Zielgruppe der Kinder (ab sechs Jahren) ist die Verwendung des Fremdwortes „vegetabil“ (S. 5) zur Bezeichnung der besonderen Art des Hungers vom Grünling, das mit „pflanzlich“ (vegetabil bzw. vegetabilisch: pflanzlich; Duden Fremdwörterbuch, 2015, S. 1106) übersetzt werden kann. Eine unmittelbar für Kinder verständliche Übersetzung wäre hier wünschenswert gewesen.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 13: Sie will fort von dem Ort und einkaufen fahren.  
S. 14: Doch Hafermann sagt: „Wir brauchen keine Waren.“  
S. 19: Das Quietschen von Bremsen weckt sie nach kurzer Nacht,  
S. 20: Weinreben haben den Zug zum Halten gebracht.  
S. 21: „Dies Kuckuckskind muss weg,“ tönt´s aus der Menge,  
    „Es hält uns nur auf!“, schallt´s aus dem Gedränge.  
    „Wir müssen zur Arbeit, das ist die Lage.  
    Das Pflanzenkind muss weg, ohne Frage!“  
S. 29: Was haben die Hügel und Bäume wohl vor?  
    Leihen wir der Natur doch ein offenes Ohr!  
    Vielleicht vernehmen wir dann ihren flüsternden Chor.

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Malerei

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Die Farbwahl und der bildnerische Stil sind für die inhaltliche Erschließung des Buches von besonderer Bedeutung. Bei der Farbwahl dominieren zunächst sepiafarbene Töne in den verschiedenen Bildszenen, die mit dezenten Rot- und Grüntönen leicht koloriert werden. Doch mit dem Auftreten des Grünlings verändert sich die Farbpalette drastisch: Das Kind selbst ist in sattem Grün mit rotschimmernden Bäckchen gemalt, die hervorsprossenden Pflanzen werden in vielerlei Grüntönen gestaltet und mittendrin findet sich eine farbenprächtige Fülle von Äpfeln, Melonen, Peperoni, Mais und Sonnenblumen, die eine intensiv leuchtende, gelb-orange-rote Farbpalette in die Abbildungen hineinragen. Damit entsteht ein Farbkontrast, der den thematisierten Dualismus zwischen technisierter, naturabgewandter Gesellschaft einerseits und naturverbundener Subsistenzwirtschaft andererseits zum Ausdruck bringt (siehe Abb.: Pinfold, 2015, S. 9-10).



Am Morgen steht sie da – vor Wut stocksteif.

Doch Hafermann sagt nur: „Die Melonen sind reif.“

Pinfold, S. 9-10 © (2015) Jacoby & Stuart

Die gemalten Bilder sind von hochauflösender Präzision an den realen Farben und Formen der Dinge orientiert, so dass sich zunächst ein fotorealistischer Eindruck ergibt. So z. B. sind die Wasserspiegelungen, die Herr Hafermann beim Entdecken des Grünlings auf die hinter ihm befindliche, spiegelglatte Teichoberfläche wirft (S. 2), von täuschend echter Exaktheit geprägt. Zöhrer verweist auf den besonderen bildnerischen Stil und dessen Bezug zur Aussage des Grünlings: „Die hyperrealistischen Bilder sind ein Genuss für die Augen und ein Loblied auf die Natur, die den Menschen gibt, was sie zum Leben brauchen“ (2016, S. 54). Neben dieser auf Detailreichtum abhebenden Sicht von Zöhrer kommt noch eine weitere, für die BNE-Perspektive wichtige Komponente hinzu, die sich unter Rückgriff auf die Begriffsbestimmung des Hyperrealismus erschließen lässt. „Der Hyperrealismus entwickelte sich aus dem Fotorealismus, der Ende der 1960er Jahre in Amerika aufgekommen war und [...] das konzeptuelle und abstrakte Kunstschaffen herausgefordert hatte“ (Hodge, 2014, S. 196). Im Gegensatz zum Fotorealismus, bei dem „die Bilder genauso naturalistisch und scharf wirken sollten wie Fotos“ (ebd., S. 196), „beschäftigt sich der Hyperrealismus mit Gegenwartskultur, Politik und sozialen Fragen und bringt eine Reihe von Problemen zum Ausdruck: das Vulgäre des Konsumismus, die Extreme des Leidens, die Misere der Arbeiterklasse oder die Fragilität des Menschen“ (ebd., S. 196 f.). „Mit akribischer Detailgenauigkeit wird eine Illusion von Realität erzeugt, die noch schärfer und deutlicher ist als bei einem Foto oder sogar der realen Umgebung“ (ebd., S. 197). Das Ideal des Hyperrealismus ist ein „überscharfer Realismus, der zum Nachdenken herausfordert“ (Hodge, 2014, S. 199). Im Werk von Levi Pinfold zeigt sich der Bruch mit einer rein abgebildeten Realität mittels übertriebenem, im Kontrast mit dem ‚natürlichen‘ und langsamerem Wachstum von Pflanzen stehenden, scheinbar unbegrenzten Gedeihen und Wuchern der Pflanzen. Wenn Gewächse binnen kürzester Zeit aus den Fußböden hervorsprossen, aus dem Automobil und Küchenschränken herauswachsen oder über Nacht sogar eine hundert Meter lange Brückenkonstruktion für den Zugverkehr unbrauchbar machen kann, so ist dies eine bewusst gesetzte, unrealistische Überspitzung der Kraft der Natur. Sie wird sozusagen verdichtet, indem die über Monate oder mehrere Jahre sich erstreckende, langsame Zurückeroberung einer (verlassenen) Zivilisation durch die Natur in eine eintägige vitale Explosion komprimiert wird. Erzähltheoretisch kann das rasante Wachsen der Pflanzen und Reifen der Früchte als „zeitraffendes .... Erzählen (*Raffung*)“ (Martínez & Scheffler, 2019, S. 42) bezeichnet werden, welches im Kontrast des kaum gerauschten Verlaufs im Zeiterleben des Ehepaares umso mehr ins Auge sticht. Der Betriebsamkeit des technisch-industriellen Lebens wird in dualistischer Weise der Entwurf eines natürlichen Lebens im Einklang mit der Natur entgegengesetzt. Interessanterweise wählt Pinfold für diesen Dualismus keine hochmoderne Kontrastfolie, sondern zeichnet in die weitläufige, noch eher dünn besiedelte Landschaft den



Hof der Hafermanns in Holzbauweise, wie es eher vor und um die Jahrhundertwende (vom 19. zum 20. Jahrhundert) oder gegebenenfalls noch Anfang des 20. Jahrhunderts im US-amerikanischen Mittleren Westen oder in den Weiten australischer Ansiedlungen der Fall gewesen sein könnte. Auch die Fahrzeuge, ein Pick-Up und zwei Motorräder wirken wie aus der Kinderstube der Motorisierung entstammend, keinesfalls aber hochmodern. Selbst der Zug, Sinnbild der Erschließung des US-amerikanischen Westens oder allgemeiner gedeutet als Menetekel modernistischer Zivilisationskrankheiten, wirkt schon angestaubt und antiquiert, wie er mit seinen kantigen Wagons auf dem holzpalisadengestützten Gleis hinter der Farm der Hafermanns zum Stehen kommt (siehe Abb.: Pinfold, 2015, S. 19-20).



Man kann vermuten, dass Pinfold damit an die Anfänge, den Ursprung des Auseinanderdriftens von Mensch und Natur hindeuten möchte (Erzähltheoretisch gesehen eine „Rückwendung“ bzw. „Analepse“; Martínez & Scheffler, 2019, S. 35). Die Menschen leben zwar noch auf landwirtschaftlichen Gehöften, doch die Technisierung beginnt ihren Einzug zu halten. Auch das erzähltheoretische Konzept der „Vorausdeutung“ bzw. „Prolepse“ (ebd., S. 35 f.) spielt in der Erzählung eine wichtige Rolle. Mehrere Vorausdeutungen in die technische Moderne werden von Pinfold eingestreut, z. B. in Form einer Mikrowelle (S. 9 f.) oder eines modernen Sofas (S. 11 f.), die so gar nicht zu den alten Töpfen, Blechgießkannen (S. 6) und dem rustikalen, aus groben Holzpanelen gezimmerten Bett der Eheleute (S. 18) passen und auf der Zeitebene der Erzählung bildtextliche, kontrapunktische Einsprengsel darstellen. Weitere stilistische Besonderheiten sind die erst bei genauerem Hinsehen zu entdeckenden „Anspielungen auf Mythologie, Bildende Kunst und Popkultur“ (Zöhrer, 2016, S. 54). Diese finden sich z. B. in Form von verborgenen Tieren, die aus dem Halbdunkel von Küchenschränken (S. 9) oder dem Dickicht eines Gebüschs (S. 13) hervorspähen. Auch die Farbsymbolik wird genutzt, indem z. B. die innere Befindlichkeit ihren Ausdruck in der Farbintensivierung erhält. Das gedeckt-rote Kleid von Frau Hafermann wird in ihrer Wut knallrot (S. 16), der grasdurchwachsene Telefonhörer leuchtend grün (siehe Abb.: Pinfold, 2015, S. 16). Auf der letzten Doppelseite (S. 31 f.) kehren im



Morgenrot des neuen Frühjahrs die bleicheren Sepiafarben wieder zurück, stimmig zur offen gestellten Frage, ob die Fülle der Natur in der Symbolfigur des Grünlings wieder zurückkommen wird. Mit der Lotusblüte des Eingangssymbols, in der Herr Hafermann den kleinen Grünling zum Beginn der Geschichte auffindet, kristallisiert sich der Kern der Erzählung aus. Denn: „Schmutz und Müll perlen scheinbar magisch von ihr ab, deshalb ist die Lotusblume in vielen Religionen ein Symbol der Reinheit“ (Blümel, 2018). Auch Erleuchtung (hier: Einsicht der Menschen in ein stärker naturverbundenes Dasein) und die Befreiung aus einer misslichen Lage (hier: die Folgen einer naturentfremdeten Lebensweise) sind typische Bedeutungskomponenten der Lotusblüte (ebd.) und können in Pinfolds Bildarrangement interpretiert verortet werden: Die Lotusblüte mit dem darin verborgenen Grünling liegt auf dem schmutzig-braunen Wasser direkt an der Öffnung eines gewaltigen Abflussrohres und erleuchtet dort mit seiner blütenreinen weißen Pracht das Bildzentrum (S. 2).

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 6 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	0	1	2	1	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

In ihrer Rezension kommt Zöhrer angesichts der detaillierten Bildtableaus von Pinfold zu folgendem Resümee: „Sie laden Kinder und Erwachsene zum Entdecken [...], Genießen und Reflektieren ein. Wie ist das mit der Achtsamkeit und Wertschätzung gegenüber der Natur? Wissen wir wirklich zu schätzen, was sie uns schenkt? Kümmern wir uns um ihr Wohlergehen?“ (Zöhrer, 2016, S. 54). Zweierlei wird damit deutlich: Die Zielgruppe umfasst auch die Erwachsenen, insbesondere was den Einbezug der verschiedenen Kunstrichtungen und symbolischen Andeutungen angeht (Doppeladressierung). Für Kinder wird das Buch vom Verlag ab 6 Jahren empfohlen, eine Einschätzung, die hier geteilt wird. Die Bilder weisen nichts Verspieltes oder Erheiterndes auf, sie entwickeln die Geschichte nicht mit unterhaltsamen Dialogen, die für Kinder unter sechs Jahren zur Weckung des Interesses am Buch aber als wichtig erachtet werden. Auch der Grünling bleibt aufgrund seiner natursymbolischen Bedeutung als Handlungsträger für die Kinder etwas zu blass, wenig greifbar und nur indirekt über die grüne Pracht erlebbar. Das wäre für jüngere Kinder vermutlich weniger fesselnd und stellt auch für die bereits

sechsjährigen Kinder ein gewisses analytisches und abstraktes Denkvermögen heraus, um die Botschaft des Buches wirklich verstehen zu können. Die unterstützende Erschließung des Werkes durch die pädagogische Fachkraft erscheint hier also notwendig, was *ein* Grund für die nur bedingte Einsatzempfehlung ist. Hinzu kommt als weitere Bedingung, dass der erwachsene Dialogpartner den Sechsjährigen für die doch recht subtilen, mittels Anachronismen, Symbolik und Kunstreferenzen einbezogenen Themen (Konsumkritik, Naturentfremdungs- bzw. Technologisierungskritik) eine Hilfestellung zur Erschließung anbieten sollte, um der Frage nach den Lebensstilen (z. B. Suffizienz versus Konsum), der (vernachlässigten) Nutzung der Nutzpflanzen und der Lebensqualität an sich nachgehen zu können. Der Lebensweltbezug ist über die Pflanzen, insbesondere die dem Kind bekannten Früchte und Obstsorten - trotz etwas rückwärtsgewandter (analeptisch erzählter) Umgebung - vorhanden. Die Intensität der BNE-Thematisierung hätte man sich noch deutlicher und expliziter gewünscht. Doch es kann auch als stilistische Besonderheit des Werkes *Grünling* angesehen werden, dass es dem Leser, auch dem Kind, ein Stück weit Irritation und Reflexion abverlangt und die möglichen Aha-Erlebnisse nicht auf dem Silbertablett serviert. Vielmehr setzt es auf die faszinierende Wirkung der hyperrealistischen Bilder, die vermutlich eine selbst für das ältere Kindergartenkind durchaus ungewohnte, ästhetische Attraktivität entfalten können und dem Rezeptionsprozess eine außergewöhnliche, sinnliche Erlebnisqualität beizusteuern vermögen. Das offen gehaltene Ende über den Fortgang der zyklischen Wiederkehr der Natur eignet sich im Sinne einer erzähltheoretischen Leerstelle gut, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen:

„Und als der Herbst eines Tages seinen Einzug hält,  
merken die Hafermanns, dass der Grünling fehlt. [...] Hafermann sagt: >>Er ist halt ein Grünling und frei, wer weiß ... solche Grünlinge planen allerlei. All dies hat er uns für den Winter gelassen, und sicher hat er uns nicht für immer verlassen.<<“  
(Pinfold, 2015, S. 27; Abb.: Pinfold, 2015, S. 27-28).



Die möglichen Varianten der Fortsetzung könnten Fragen der Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit den verschiedenen, mehr oder weniger naturnahen Lebensstilen in der heutigen Gesellschaft zum Wort kommen lassen oder sich an die Bedingungen heranarbeiten, die für eine wiederkehrende und gleichermaßen reichhaltige wie ökologisch verträgliche Ernte längerfristig zu beachten sind, mithin also Fragen nachhaltigkeitssensibler Landwirtschaft thematisieren.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Zöhler, M. (2016). Ein natürlicher Augenschmaus [Buchrezension zu *Grünling* (2015) von Levi Pinfold].  
*1001 Buch, 1*, 54.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

KLIMA-BUCHTIPP - Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. Volkach (November 2015)

---

## Plaputta, Eva (2015). *Finn Flosse räumt das Meer auf.*

Bibliographie:

Plaputta, E. (2015). *Finn Flosse räumt das Meer auf*. Mannheim: Kunstanstifter.

Erstausgabe: 2015

Datensatz: 1

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 56

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Great Pacific Garbage Patch, Nahrungskette, Ökosysteme, Plastikmüll, Umweltverschmutzung

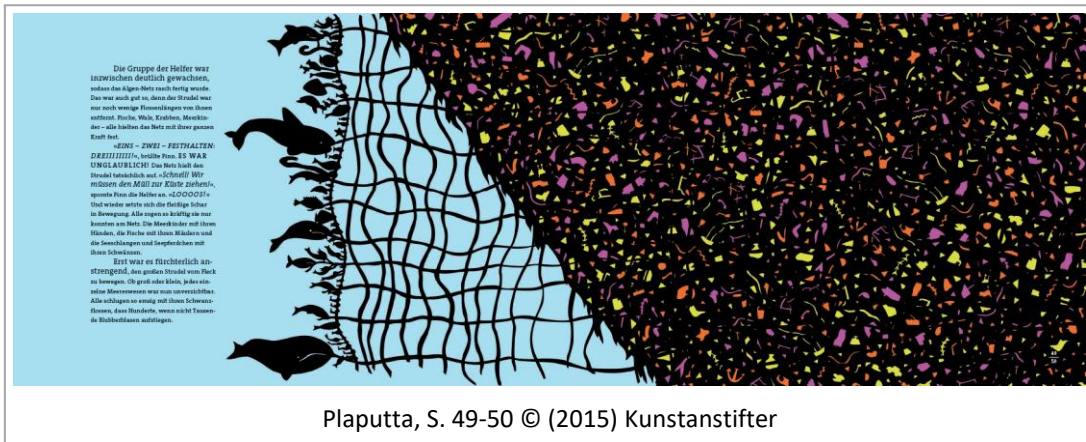
Themencodes: 33, 52, 61, 64, 87

Weitere BNE-Themen: Nein

### Inhalt

Finn Flosse ist die Hauptfigur eines Volkes von Meereswesen, das in einer geheimen Meeresstadt im Nordpazifik lebt. Der Meerjunge Finn ist aus der verbotenen Beziehung der Meerjungfrau Ora und des vor ihr geretteten Fischers entsprungen. Da Finn Attribute von beiden trägt, ist er ein wichtiges Verbindungsglied der Meereswesen mit den Menschen (im Text: den „Zweibeinern“; S. 3). Obwohl es den Meereswesen verboten ist, Kontakt mit den Menschen an der Wasseroberfläche aufzunehmen, hält sich der neugierige Finn nicht daran. Finn entdeckt, dass der Lebensraum der Meereswesen, ihr Heimatriff, vom Müll der Menschen zunehmend bedroht wird. Daher fasst er den Entschluss, etwas dagegen zu unternehmen und macht sich auf dem Weg nach Nordosten, wohin ihn die orakelhafte Kompassqualle Medusa gewiesen hatte. Finn durchquert die von den Meereswesen bislang gemiedenen nordöstlichen Gebiete und erreicht schließlich die Müllregion. Dort muss er zunächst das Plastikmüll-Monster, das ihn zu verschlingen droht, bezwingen, was Finn aufgrund seines Selbstvertrauens gelingt. Mit Hilfe des Wales Theo gelangt er schließlich zum gewaltigen Müllstrudel, welcher auf ein Riff aufzulaufen droht. Mit einem mutigen Rettungsplan und den vereinten Kräften aller Meerestiere vor Ort gelingt es, die Müllmassen des Strudels mit einem riesigen, selbst angefertigten

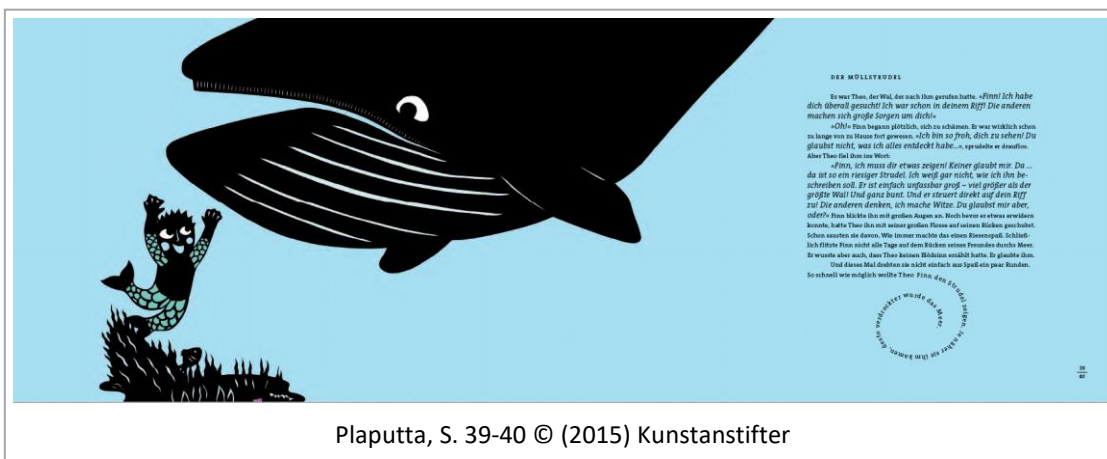
Algennetz einzuschließen und gemeinsam an die Küste zu transportieren (siehe Abb.: Plaputta, 2015, S. 49-50). So ist die Gefahr für einige Zeit gebannt und die Meeresbewohner feiern ihren gemeinsam errungenen Erfolg. Das Ende der Geschichte lässt offen, ob der Plastikmüll nach einiger Zeit wieder zurückkehren wird.



## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Für ein Bilderbuch beinhaltet das Werk relativ lange Texte, wobei oft eine Mischung aus Situationsbeschreibung und Dialogen der aufeinander treffenden Akteure verwendet wird. Ein paar BNE-relevante Begriffe kommen explizit vor (GEISTERNETZE, S. 13; Plastikmüll, S. 27; Plastikmüll-Strudel, S. 44). Das Buch erzählt eine durchgängige (Abenteuer-)Geschichte von Finn und seinen Mitstreitern zur Lösung des Müllstrudelproblems. Im Layout der Schrift spiegeln sich auch inhaltliche Aussagen wider, indem bei der Schrift stark vergrößerte Schlüsselbegriffe („RIESENGROSS“, S. 35; bezogen auf den Müllstrudel) verwendet oder in Anlehnung an Stephanie Heimgartner „Typotaphern“ (2014, S. 175; zit. nach Kurwinkel, 2017, S. 156) verwendet werden: Interjektionen oder Geräusche, die als übergroße und abweichende Typographien z. B. auf Lautstärke hinweisen („RUMMS! – ZISCH! ..., S. 21). Ein weitere typographische Besonderheit, die Plaputta wiederholt einsetzt, ist die „Schriftbildlichkeit“ (Kurwinkel, 2017, S. 155). Beispielsweise nimmt der Schriftzug gleich dem Müllstrudel eine Spiralform an oder einzelne Wörter sind in den Farben der Plastikmüllteile gedruckt. Diese Schriftbildlichkeit intensiviert die Erzählwirkung. Die strudelförmige Schriftdarstellung des Müllstrudels fungiert z. B. als visuelle Vorankündigung auf die kommenden Passagen zum Strudel (ab S. 42) (exemplarisch siehe Abb.: Plaputta, 2015, S. 39-40).



## Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 13: „Immer öfters werfen sie große Netze ins Meer und warten darauf, dass sich die Fische in ihnen verfangen. [...] Hin und wieder kommt es vor, dass ein Netz reißt. Dann schwimmt es so lange umher, bis es sich in den Algen verfängt. Wir nennen diese Netze GEISTERNETZE. Aus solch einem Netz hast du mich befreit. Das ist aber leider noch nicht alles! Die Zweibeiner werfen auch viele andere Dinge einfach ins Meer. Da gibt es große und kleine Sachen, flüssige und feste.“
- S. 28: „Siehst du, was er da frisst? Er denkt, es sei Nahrung. Dabei ist es Plastikmüll. Deshalb haben so viele Fische Bauchschmerzen.“
- S. 42: Vor ihnen baute sich ein enormer Strudel aus Plastikmüll auf. Er war sprachlos! Dieser Strudel war wirklich größer als der größte Wal.
- S. 44: „ Zu zweit schaffen wir das nicht! Wir brauchen Hilfe aller Meeresbewohner! Du musst alle zusammenrufen! ALLE müssen herkommen“, sagte Finn nun entschlossen.
- S. 48: Die Gruppe der Helfer war inzwischen deutlich gewachsen. [...]. Erst war es fürchterlich anstrengend, den großen Strudel vom Fleck zu bewegen. Ob groß oder klein, jedes einzelne Meereswesen war nun unverzichtbar.
- S. 55: „Was meinst Du? Wird der Plastikmüll wieder zurückkommen?“, fragte Theo... „Ich weiß es nicht!“. Finn zögerte kurz. „Aber das soll den Zweibeinern erst einmal eine Lehre sein!“ „Müll im Meer? Nicht mit uns!“, rief Finn stolz.

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

## Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die Figuren und die Landschaft sind wie schwarze Scherenschnittbilder (am PC) gestaltet, die sich von der hellblau eingefärbten Wassersphäre absetzen („Bunt-Unbunt-Kontrast“ nach Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 81). Zugleich erzeugt die scherenschnittartige Komposition eine flächige Wirkung. Weitere Farben (gelb, rot, lila, orange) kommen in Form des Plastikmülls dazu (was sich auch in der Textfarbe korrespondierend dazu widerspiegelt), so dass die Bedrohung visuell gut erkennbar ist und die Störung des ökologischen Gleichgewichts im Widerspruch zwischen Farb- und Inhaltsebene deutlich wird. Dabei stehen leuchtende Farben für Müll und Bedrohung (siehe Abb.: Plaputta, 2014, S. 25-26).



Bei manchen Doppelseiten wird der hellblaue Hintergrund durch andere, flächig eingesetzte Farben ersetzt, um die narrative Aussage zu intensivieren. Als Finn z. B. „riesige Angst“ (S. 17) vor der Kompassqualle hat (der er noch nie begegnet war), ist der Wasserhintergrund rot gefärbt. Als sich Finn in seinem Traum im Inneren des Müllmonsters befindet, wechselt der Hintergrund in Schwarz, so dass die ver-

bleibenden Farbelemente (Gelb und das Grünblau von Finn) die einzigen Kontrastelemente darstellen (S. 34 f.). Die Größenverhältnisse werden durch Anschnitte der über den Bildrand hinausweisenden Elemente (Wal, Müllstrudel) der stets doppelseitig angelegten Bilder herausgestellt und lassen die immensen Dimensionen des Müllstrudels erahnen.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C006655 MIX aus verantwortungsvollen Quellen; ClimatePartner klimaneutral.

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Das Buch kann auch gut darüber hinaus im Grundschulalter eingesetzt werden, wobei dann ergänzende Hintergrundinformationen herangezogen werden könnten.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	1	1	1	0	0	1	0	2	2	2	2	1	1	0	1	0	1	1	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Einbettung in die problemlösende Abenteuer Geschichte und der altersentsprechend positive, auf Schockwirkungen bzw. Dystopien verzichtende Grundton qualifizieren das mehrfach ausgezeichnete Werk (DfuE Klima-Buchtipps Oktober 2015; Serafina 2015; Shortlist 2016) zu einer dosierten Hinführung an das Problem des Plastikmüllstrudels, bei dem die damit verbundenen Gefahren und Grausamkeiten stark abgefedert sind. Es dominiert das Bemühen um das Verstehen und Lösen des Problems mit vereinten Kräften. Dazu ein wichtiger, altersbezogener Hinweis: Die Sequenz, als Finn vom Plastikmüll-Monster verschluckt wird (S. 32-35) könnte für jüngere Kinder beim ersten Betrachten und Erzählen angsteinflößend wirken. Für ältere Kinder wären ergänzende Sachinformationen (z. B. als Anhang der Geschichte) noch wünschenswert gewesen, wie z. B. die Größe des Müllstrudels und dessen Verortung auf einer Landkarte. Solch einen Informationsappendix bietet z. B. das Bilderbuch *Polymeer – eine apokalyptische Utopie* (2012) von Alexandra Klobouk.

Durch die Begegnung mit den verschiedenen Meeresbewohnern regt das Buch *Finn Flosse räumt das Meer auf* immer wieder zu Perspektivwechseln an und weckt zugleich die Empathie und Solidarität mit den leidensvollen Erfahrungen dieser Meerestiere. Die Dimension des *Handelns* ist in dem Werk stark implementiert, indem auf die gemeinsame Bewältigung der zunächst übergroß wirkenden Bedrohung durch den Müllstrudel hingearbeitet wird. Kromoser resümiert in ihrer Rezension des Bilderbuchs

folgendermaßen: “Die Illustratorin Eva Plaputta forciert mit ihrem Kinderbuchdebüt ein Nachdenken über die menschliche Verantwortung gegenüber der Umwelt und schafft mit dieser Geschichte eine sympathische Identifikationsfigur“ (Kromoser, 2016b, S. 53). Das Happyend hat ein nachklingendes Fragezeichen: „>>Was meinst du? Wird der Plastikmüll wieder zurückkommen?<<, fragte Theo, nun mit bangem Blick“ (S. 5). Solch ein offenes Ende mit der verbleibenden Frage, ob nun der Müllstrudel endgültig beseitigt werden konnte oder wiederkehren könnte, wenn die Menschen ihr Verhalten nicht ändern, schafft eine spannungsvolle Diskussionsgrundlage für vertiefende Gespräche mit der Kindergruppe und können das Bedürfnis wecken, noch mehr über die aktuelle Lage der Vermüllung der Gewässer (nicht nur der Weltmeere) zu erfahren und Möglichkeiten der Müllvermeidung herauszufinden.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Kromoser, A. (2016b). Strahlender Plastikmüll [Buchrezension zu *Finn Flosse räumt das Meer auf* (2015) von Eva Plaputta]. *1001 Buch*, 1, 53.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Shortlist der schönsten Bücher Deutschlands 2016 der Stiftung Buchkunst.

Nominierung für die Serafina 2015, den Nachwuchspreis für Illustratoren.

Drei für unsere Erde: „Klima–Buchtipps für den Oktober 2015

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz  empfehlenswert
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
0	1	1	1	1	2	2	2	2	0	1	1	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=11$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=2.3$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 10-mal / Nein: 1-mal.



## Prader, Birgit & Antoni, Birgit (2009). Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht.

### Bibliographie:

Prader, Birgit & Antoni, Birgit (2009). *Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht*. München / Wien: Annette Betz- Verlag / Carl Ueberreuter.

Erstausgabe: 2009 [Wien]

Datensatz:

47

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 24

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



Prader & Antoni (2009) (Cover)  
© Annette Betz- Verlag in der  
Ueberreuter Verlag GmbH

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

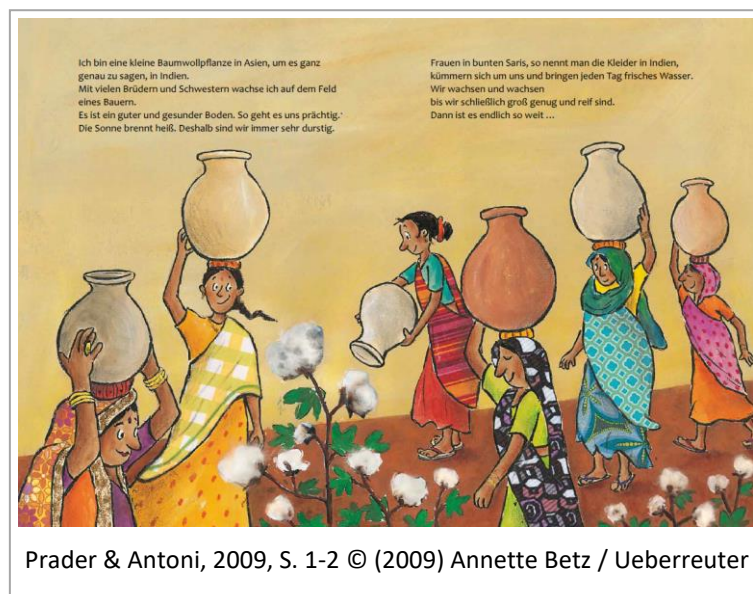
Themen (lt. Index): Fair Trade, Gerechtigkeit, Globalisierung, Glokalität, Konsumverhalten

Themencodes: 24, 29, 31, 32, 44

Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

Bereits im Untertitel des Buches („... und wie es entsteht“) wird darauf hingewiesen, dass die Geschichte über ein himmelblaues T-Shirt den Produktionsprozess dieser Sorte von Baumwolltextilien aufzeigen möchte. Die Hauptfigur der Handlung ist dazu korrespondierend keine Person, sondern eine „kleine Baumwollpflanze in Asien, um es genau zu sagen, in Indien“ (S. 1). Sie ist es, die den roten Faden der Erzählung fortspinnet, beginnend mit ihrem eigenen Aufwachsen auf einem Baumwollfeld in Indien bis hin zum letztendlichen Verkauf des fertigen T-Shirts in einem Bekleidungsgeschäft in Deutschland oder Österreich. Die an der Produktions-, Vertriebs- und Verkaufskette beteiligten Personen werden nach und nach in den



narrativ entfalteten Sachzusammenhang aufgenommen. Man erfährt zunächst das Heranreifen der Baumwollpflanzen auf Feldern in den heißen Regionen Indiens, wobei auf den hohen Wasserbedarf der Baumwollpflanzen hingewiesen wird. Die indischen Arbeiterinnen bringen den Pflanzen daher „jeden Tag frisches Wasser“ (S. 2), das sie aus großen Tonkrügen, die sie auf ihren Köpfen balancierend herbeitragen, auf die Pflanzen gießen (siehe Abb.: Prader & Antoni, 2009, S. 1-2).

Dann geht es an die Baumwollernte, wobei herausgestellt wird, dass die Arbeiterinnen während der Arbeit fröhlich sind und singen, sie „sehen sehr froh aus“ (S. 3). Das hat auch einen gewichtigen Grund, denn das Bilderbuch zeigt die Produktion eines Fair Trade T-Shirts auf, bei dem die beteiligten Arbeiter:innen bessere Löhne und Arbeitsbedingungen erhalten im Vergleich zu sog. Billigstlohn- und Dumpingpreis-Produkten aus Fast-Fashion-Herstellung. Zudem wird erwähnt, dass bei der Fair Trade-Produktion des T-Shirts auch auf Kinderarbeit verzichtet wird, welche in Indien immer noch vorkommt, da in einigen Familien das Zuverdienst durch die Kinder unbedingt für das (Über-)Leben der Familie erforderlich ist (S. 5). Auf den weiteren Seiten wird der Transport der Baumwollballen mittels Ochsenkarren auf holprigen Straßen zu den Textilfabriken beschrieben. Dort findet die Trennung zwischen Fasern und Baumwollsamens statt. Der nächste Produktionsschritt ist die Garnherstellung, welche in einer weiteren Fabrik, der Spinnerei, erfolgt. Dorthin gelangen die gepressten und in Säcke verpackten Baumwollballen mittels großen Lastwägen. Das gewonnene weiße Garn wird dort anschließend maschinell zu „breiten Stoffbahnen verstrickt“ (S. 9) und auf große Stoffrollen gespult. Zur Färbung der weißen Stoffbahnen erfolgt der Weitertransport auf einer anderthalbtägigen Transportreise in den Norden Indiens, dort werden mit „ökologischen Farben“ (S. 11) die Stoffbahnen z. B. in „blaue, rote, gelbe oder grüne Farbkessel gelegt“ (S. 12). Der himmelblaue Stoff für das T-Shirt ist nun bereit für den Zuschnitt und die Näharbeiten. Dieser Arbeitsvorgang erledigen die indischen Zuschneiderinnen und Näherinnen, wobei aufgezeigt wird, dass jede der Näherinnen an ihren Industrienähmaschinen nur jeweils einen spezialisierten Arbeitsschritt an den T-Shirts vollziehen, z. B. das Rückenteil oder die Ärmel annähen. Nach dieser arbeitsteiligen Fertigstellung erfolgt die Beschreibung des Transportweges des himmelblauen T-Shirts nach Europa. Zunächst wird die Ware quer durch Indien in Richtung Meer an „einen großen Hafen“ (S. 17) gebracht und dort auf Schiffe verladen, „... die dann in die ganze Welt fahren“ (S. 17). Der weitere Weg nach Europa wird anhand einer gestrichelten Linie auf einer Weltkarte in den Etappen Indischer Ozean, Rotes Meer, Suezkanal und Mittelmeer bis nach Südfrankreich skizziert. Von dort geht der Reiseweg der T-Shirts in großen LKWs über die Autobahnen weiter, werden dann auf kleinere Laster umgeladen und so auf die regionalen Bekleidungsgeschäfte verteilt. Der Karton mit den himmelblauen T-Shirt wird an ein Geschäft geliefert, das im Schaufenster ein Schild mit dem „FAIRTRADE“-Siegel (S. 21) hängen hat. Die vier Verkäuferinnen nehmen die anscheinend schon lang erwarteten Pakete mit den T-Shirts (auch solche mit anderen, oben genannten Farben aus der Fair Trade - Produktion) freudig entgegen und befüllen ihre Regale. Auf der letzten Doppelseite betritt ein kleines Mädchen (keine Angabe zu dessen Alter) mit ihrer Mutter den Laden. Das Kind entdeckt sogleich das himmelblaue T-Shirt und bittet die Mutter, es ihr zu kaufen. Da die Mutter wegen des etwas höheren Preises zögert, tritt eine Verkäuferin hinzu und erklärt, dass die etwas höheren Preise (Beträge werden nicht genannt) durch die faire Produktion des T-Shirts zustande kommen. Insbesondere verweist sie darauf, dass die Arbeiterinnen und Arbeiter einen „guten Lohn“ (S. 24) für ihre Arbeit erhalten und hierdurch können sie „ihre Familien versorgen und ihre Kinder in die Schule schicken“ (S. 24). Nach diesen Erläuterungen entschließt sich die Mutter, ganz zur Freude des kleinen Mädchens, zum Kauf des himmelblauen T-Shirts.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Geschichte wird aus der Ich-Perspektive einer Baumwollpflanze erzählt, die zur Produktion für das himmelblaue T-Shirt verwendet wird und dadurch die gesamte Handlungsabfolge begleitet. Die Sprache ist im Wortschatz einfach gehalten. Für Begriffe, die für Kinder ab vier Jahren noch unbekannt sein könnten, werden Worterläuterungen direkt in den weiteren Textverlauf integriert, wie z. B. beim Sari: „Frauen in bunten Saris, so werden die Kleiner in Indien genannt, ...“ (S. 2) oder bei der einfachen

Umschreibung, was die Bezeichnung ‚ökologische Farben‘ bedeutet (S. 11). Auffallend häufig werden Hauptsätze ohne Nebensatzkonstruktionen verwendet. Im Produktionsprozess des T-Shirts werden die einzelnen Etappen des T-Shirts mit der gleichen sprachlichen Formel „Ich bin jetzt ein...“ markiert, dabei geht der Weg von „ich bin jetzt ein Stück weißer Stoff...“ (S. 9) über „Ich bin jetzt ein himmelblauer Stoff“ (S. 12) bis zu „Ich bin jetzt ein T-Shirt“ (S. 14). In der Verkaufsszene am Ende der Geschichte wird mit direkter Rede eine größere Nähe zur Situation und den Figuren hergestellt.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 1: Ich bin eine kleine Baumwollpflanze in Asien, um es genau zu sagen, in Indien. [...] Die Sonne brennt heiß. Deshalb sind wir immer sehr durstig.
- S. 3: ... ganz viele Frauen kommen auf unser Feld. [...] Die Arbeiterinnen sehen sehr froh aus.
- S. 5: Wir sind endlich in der Textilfabrik angekommen. Hier arbeiten nur Erwachsene, Frauen und Männer. Das ist nicht überall so in Indien. An manchen Orten müssen auch Kinder arbeiten, weil das Geld für die Familie sonst nicht zum Leben reicht. Die Luft ist feucht und die Arbeiter tragen einen Mundschutz, weil überall Baumwollfasern herumfliegen.
- S. 11: Wir gehen wieder auf die Reise. Den ganzen Tag und die halbe Nacht fahren wir durch Indien in den Norden. Erst am nächsten Morgen sind wir in der Färberei angekommen. Überall sind riesige Kessel mit ökologischen Farben. Das sind ungiftige Farben, die den Menschen und der Natur nicht schaden. Auch das ist leider nicht überall so.
- S. 12: Billige Farben sind oft sehr ungesund. Die gibt es hier zum Glück aber nicht.
- S. 24: Eine Verkäuferin kommt lächelnd zu den beiden und sagt: >>Das ist wohl wahr, aber bei diesem T-Shirt können Sie sicher sein, dass die Bauern einen fairen Preis für ihre Baumwolle bekommen und die Menschen, die am T-Shirt mitarbeiten, erhalten einen guten Lohn für ihre Arbeit. Das ist fairer Handel. <<

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil; Collage

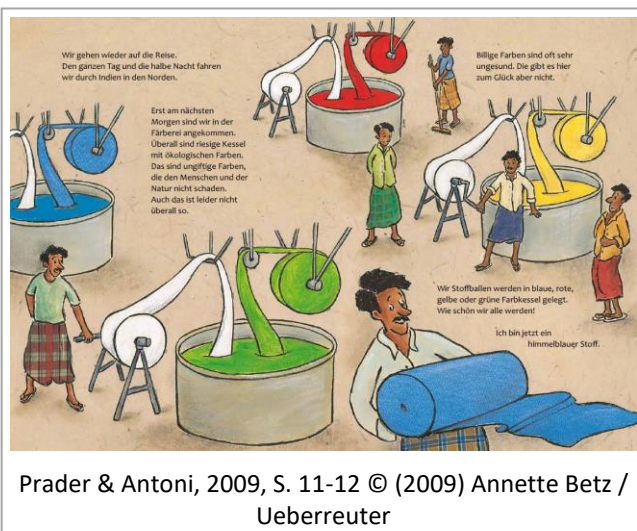
Bildnerische Technik: Malerei; Computerbasierte Illustration

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Bei der Bildanalyse fallen primär die bunten Farben und vielfältigen Musterungen der Kleidungsstücke in besonderer Weise auf. Dies wird unterstützt, indem überwiegend leuchtstarke Primär- und Sekundärfarben verwendet werden und im Arrangement durch die bewusste Kontrastsetzung zu anderen Farben und Mustern klare Abgrenzungen resultieren. Das gibt dem Buch eine farbenfrohe bzw. heitere Grundstimmung, die auch durch weitere Farbakzente in der Bildgestaltung unterstrichen wird (z. B. farbige Hörner der Ochsen, S. 5-6; bunte LKW-Schmückungen der indischen Lastwagen, S. 15-16). Fast schon schematisch ist die Kombination der Kleidungsstücke bei den Personen zu nennen, da diese zum Großteil jeweils ein einfarbiges Kleidungsstück kombiniert mit einem weiteren gemusterten Kleidungsstück tragen. Die verwendeten Muster wiederum greifen teilweise orientalisch wirkende Ornamentik und eher westlich orientierte Streifen- und Karomuster auf. Hierbei erkennt man auch, dass in stilistischer und bildtechnischer Hinsicht eine Mischtechnik verwendet wurde. Die Figuren und Objekte sind mit kräftigen schwarzen Konturen versehen (siehe Abb.: Prader & Antoni, 2009, S. 13-14). Die Innenflächen werden entweder ausgemalt (vermutlich Wachsmal- in Kombination mit Aquarelltechnik) oder mittels Collagetechnik durch passend zugeschnittene Stoffmuster ausgefüllt. Auch die fertigen Stoffbahnen der Spinnerei (S. 9-12) oder das Ausschnittmuster des himmelblauen T-Shirts (S. 13) werden



durch solche Stoff-Fotocollagen gestaltet. Die Bildkomplexität der überwiegend monoseitig gestalteten Doppelseiten ist relativ gering. Komplexe und für jüngere Kinder schwer durchschaubare Zusammenhänge, wie sie z. B. in einer Spinnerei oder Färberei in der Realität vorliegen, werden vollständig ausgeblendet. Man erkennt stattdessen isoliert platzierte Strickmaschinen oder große Farbbottiche im ansonsten weitgehend leeren Raum stehen (siehe Abb.: Prader & Antoni, 2009, S. 11-12).



Weder die zu- noch abführenden technischemaschinellen Systeme, wie Strom, Wasser und weitere Arbeitsstoffe und -mittel werden auf der Bildebene dargestellt, was einerseits das Wesentliche des Produktionsschrittes salient macht, andererseits aber eine inhaltliche Ausdünnung des Herstellungsprozesses - auch unter der BNE-Perspektive - bewirkt, bleiben so doch wichtige Anhaltspunkte wie Energie- und Ressourcenverbrauch außerhalb des visuellen Aufmerksamkeitsfeldes.

Weder beim Gießen der Pflanzen auf den Baumwollfeldern (S. 1) noch beim Reinigen oder Färben der Fasern (S. 11-12) ist das dazu notwendige Wasser bzw. auch das entstehende

Abwasser zu erkennen. Selbst die Darstellung der Baumwollpflanze bleibt etwas unscharf, obwohl mit der verwendeten Collagetechnik eigentlich auch ein exakter fotodokumentarischer Einbezug der Pflanze keinen Stilbruch bedeutet hätte (siehe Abb.: Prader & Antoni, 2009, S. 1-2).

Die einzige abgebildete Baumwollpflanze zu Beginn der Geschichte (S. 1-2) hätte man sich in höherer Auflösung und Detailnähe gewünscht. Stattdessen wird die Baumwolle über einen Mix aus tendenziell verschwommener Fotografie mit übermalter Pinsel- und Drucktechnik dargestellt, bei den fertigen Stoffbahnen ist wiederum die Collagetechnik mit eingefügten weißen Gewebemustern zu erkennen. Auch bei den gepflückten Baumwollbällchen auf den Vorsatzpapieren ist die klare Differenzierung zwischen braunen Samen und weißen Baumwollfasern nur andeutungsweise zu erkennen, was insgesamt gewertet für die didaktische Intention, die das Werk kennzeichnet, nicht förderlich ist. Bezüglich der Bild-Text-Interdependenz ist bei vielen der durchwegs doppelseitig angelegten Bilder eine Parallelführung gewählt, so dass sich viele Redundanzen ergeben, welche die Verständlichkeit der Geschichte auch für jüngere Rezipienten erhöhen. Die implizit erkennbaren kulturellen Unterschiede, die sich z. B. in den Kategorien Straßenbau und Verkehr widerspiegeln, sind insgesamt zu krass gesetzt, da sie ungewollt das Denken in Schwarz-Weiß-Klischees begünstigen könnten. Auch in Indien fahren die Lastwagen im 21. Jahrhundert auf geteerten Straßen und nicht nur auf Feld- oder Sandböden dahin, und sie werden dort auch nicht üblicherweise von Lasttieren wie Elefanten oder Dromedaren begleitet (S. 15-16). Baumwollfelder bzw. -plantagen werden sicherlich mittels modernen Bewässerungsanlagen betrieben und die von den Frauen herbeigetragenen Tonkrüge (S. 1-2) wecken zumindest beim erwachsenen Begleitleser Reminiszenzen an antiquierte Entwicklungslandbedingungen. Solche Bilder

tragen die Gefahr in sich, kulturelle Klischeebilder weiter zu tradieren anstelle den Kindern eine realistischere Sichtweise auf die aufstrebende indische Volkswirtschaft nahezubringen: „Trotz struktureller Mängel zählt Indien zu den am stärksten expandierenden Volkswirtschaften der Welt. Es gehört zur BRICS-Gruppe ökonomisch aufstrebender Staaten [...] und verzeichnete zwischen 2011/2012 und 2019/2020 ein reales BIP-Wachstum von 6,6 % pro Jahr“ (Munzinger-Archiv, Länderinformation: Indien – Wirtschaft, 2022). Daher wäre eine klischeesensitivere Bildgestaltung im (Sach-)Bilderbuch wichtig, was sich auch mit Blick auf die zunehmend multikulturell geprägte Zusammensetzung in vielen KiTas und unter der Leitperspektive einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (z. B. entsprechend des Projekts Kinderwelten der FU Berlin; siehe Krug, 2010; Wagner, 2008) als Bildungsauftrag stellt.

## 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages (die Verlagsangaben zum Buch sind auf dessen Homepage nicht mehr abrufbar [Stand 14.06.2019])

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Im Buchhandel wird das Buch ab vier Jahren empfohlen. Diese Einschätzung wird hier aufgrund der reduzierten Länge (24 Seiten) und relativ geringen Bild-, Text- und Inhaltskomplexität geteilt. Der Angabe in der Rezension von Derdak (2009a, S. 69), wonach das Buch „ab 8 Jahren“ geeignet sei, wird hier nicht gefolgt. Dieser hohen Altersangabe widerspräche auch die Bereitstellung des Bilderbuchs in „Die Grundschulzeitschrift“ (2020) als Materialbeilage mit Lesebeigleitheft für die Grundschul Kinder (Materialbeilage zu Prader & Antoni. *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 321, 2020).

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	2	2	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

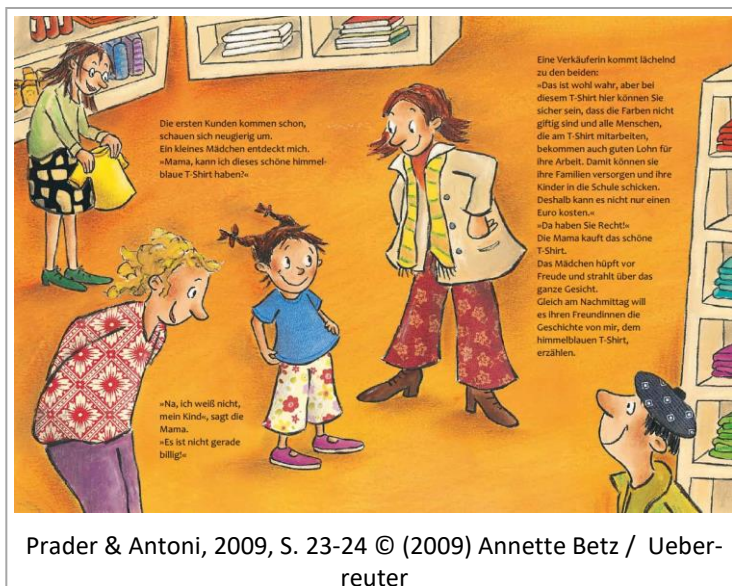
### Begründung der Einsatzempfehlung:

Der Geschichte vom himmelblauen T-Shirt liegt eine offensichtlich didaktische Intention und Nutzbar-machung zugrunde. Sie kann gleichsam als Steilvorlage für einen literatur- bzw. textildidaktisch ge-prägten Einsatz in der Bildungsarbeit zu Nachhaltigkeitsthemen gelesen werden. Denn das Bilderbuch

eröffnet bereits den etwas jüngeren Kindern in der KiTa einen ersten Eindruck von der Herkunft, Entstehung und Herstellung von T-Shirts, dieser omnipräsenten und den Kindern hautnah vertrauten Textilien. Dabei wird ein Passant auf die Voraussetzungen einer menschenwürdigen und umweltschonenden Kleidungsproduktion aufmerksam gemacht, welche implizit in ihrer Negation für die beklemmenden Seiten einer enthemmten, globalisierten Billig-Textilindustrie stehen. Exemplarisch dafür stehen Kinderarbeit, Niedrig- bzw. Dumpinglohn-Arbeit, hoher Ressourcenverbrauch und Umweltbelastung, weite Transportwege mit ökologischen Implikationen und die Benachteiligung von Menschen des globalen Südens, welche durch den hohen Arbeitsdruck des täglichen Lebensunterhalts daran gehindert werden, die Chancen der Bildung und Höherqualifizierung für sich und ihre Familie zu nutzen. Auch auf Aspekte des Gesundheitsschutzes am Arbeitsplatz (Mundschutz, S. 6) wird punktuell aufmerksam gemacht. Prader und Antoni setzen dabei auf eine positive, in der Bild- und Textsprache heiter gestimmte Darstellung einer konkreten Utopie, die sich in kleinen Ansätzen in den vorangegangenen Jahrzehnten allmählich entwickelt haben und in den letzten Jahren soweit an Dynamik und Bekanntheitsgrad hinzu gewinnen konnten, dass das Thema Fair Trade im Sektor der Bekleidungsindustrie längst keine rein utopische oder ökonomisch vernachlässigbare Nische darstellt. Exemplarisch sei als Beleg für diesen Trend auf die Preisverleihung des Nürnberger Menschenrechtspreises an den bengalischen Gewerkschaftsführer Amirul Haque Amim im Jahr 2015 verwiesen. Der von den Vereinten Nationen, der UNESCO und weiteren NGOs unterstützte Preis, jährlich (seit 1995) verliehen von einer international besetzten Jury in Nürnberg, würdigte Amirul Haque Amim für sein mehr als drei Jahrzehnte umfassendes gewerkschaftliches Engagement: „Amims unermüdlicher Einsatz für die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Beschäftigten in der Textilindustrie in Bangladesch machte die Gewerkschaft NGWF zur stärksten und größten Bekleidungs-gewerkschaft des Landes mit heute etwa 30.000 Mitgliedern. [...] Bemerkenswert ist der hohe Anteil an Frauen, mehr als sechzig Prozent, in der Führungsspitze der NGWF" (Mittenhuber, 2016, S. 16). Nicht zuletzt die hohe Zahl der Opfer aus den Textilfabrikkatastrophen von Taazren (2012) und Rana Plaza (2013), um deren Hinterbliebenenentschädigung sich die NGWF von Amims annimmt, haben „die Missstände in dieser Industrie der Weltöffentlichkeit vor Augen geführt" (Braun, 2016, S. 51), den Blick auf die menschenunwürdigen Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie geschärft und die Forderungen nach der Stärkung sozialer, arbeits- und gesundheitsschutzrechtlicher Standards in der Textilbranche der produzierenden Länder intensiviert. Kinder- und jugendliterarische Publikationen der letzten Jahre, wie *Die Weltreise einer Fleeceweste* (Korn, 2008), *Das rote Trikot* (Victor, 2013 bzw. 2003) oder *Das himmelblaue T-Shirt* (2009) können als Zeitdokumente der Sensibilisierung für die vielfältigen ökologischen und sozialen Missstände in der „textilen Kette" (Krennerich, 2016, S. 30) im Kontext einer global agierenden, gewinnmaximierenden Textilbranche gelesen werden, die so neu nicht ist.

Bereits 1985 problematisierte Ole Zethner im Sachbilderbuch *Naturprodukt Baumwolle* (1985) die gesundheitsschädlichen Arbeitsbedingungen, den Einbezug von Kinderarbeit, den Einsatz von Insektiziden (z. B. DDT) und die Sklaverei-Historie der Baumwollproduktion (S. 12 f., 32 ff., 40 ff.). All diese Publikationen zielen darauf ab, Impulse zur Stärkung eines nachhaltigen Bewusstseins und Lebensstils zu setzen, indem auch das eigene Konsumverhalten mit den dargestellten Implikationen hinterfragt werden soll. Im Buch *Das himmelblaue T-Shirt* tritt dieser reflexive Anteil auf der Ebene der Personen gegen Ende der Erzählung besonders deutlich zutage, als die Mutter angesichts des etwas höheren Preises des T-Shirts zögerlich reagiert. In der Rede der Verkäuferin (S. 24) erhalten die Leser dann einige leicht verständliche Argumente, die für den Kauf des fair gehandelten Kleidungsstücks sprechen. Für das dialogische Potenzial des Buches wäre es eventuell noch förderlich gewesen, wenn die Kaufentscheidung der Mutter nicht so rasch über die Bühne gegangen wäre, wenn durch ergänzende Nachfragen auch der innere Konflikt zwischen den eigenen, restringierten Finanzressourcen als Käufer und den Bedürfnissen der Textilarbeiter:innen im textilen Netzwerk stärker hätte Raum einnehmen kön-

nen. Auch die Rolle des Kindes als mögliche Identifikationsfigur könnte dabei noch etwas mehr herausgearbeitet werden. Es wünscht sich das T-Shirt wegen der subjektiv als schön empfundenen himmelblauen Farbe. Ein partizipativer Einbezug in die ethisch motivierten Kaufentscheidung findet nicht statt, könnte aber davon ausgehend in das Gespräch mit den Kindern in der KiTa aufgenommen werden. Hierbei kann das im Buch im Schrifttext benannte und ins Bild integrierte Fair Trade Siegel (S. 21) als Gesprächsimpuls genutzt



werden und in handlungsorientierte Vertiefungen, z. B. durch die Recherche von Gütesiegeln bei den eigenen Kleidungsstücken oder in regionalen Kaufhäusern im Kontext von Projektarbeit oder Situationsansatz fortgesetzt werden (siehe Abb.: Prader & Antoni, 2009, S. 23-24).

Für die begleitende Fachkräfte wäre ein Informationsanhang eine wichtige Arbeitshilfe gewesen, worin z. B. auf vertiefende Literatur zu weiteren Gütesiegeln für Textilien (z. B. Braun, 2016, S. 51ff; Global lernen, 1/2017: „ www.siegelklarheit.de“) und Hintergrundwissen zu weiteren BNE-Aspekten beim Thema Baumwolle bzw. Kleidungsproduktion hätte verwiesen werden können. Beispiele wären Informationen zum virtuellen Wasser (Braun, 2016, S. 52: „Um ein T-Shirt herzustellen, werden bis zu 10 000 Liter Wasser benötigt“) und ökologische Folgen wie Degradation (Krennerich, 2016, S. 30 f.). Dennoch, das Buch *Das himmelblaue T-Shirt* stellt ein altersadäquat ausgearbeitetes Exempel eines Bilderbuches dar, welches dem Prinzip der Glokalisierung nach Roland Robertson 1998 (siehe Wittmann, 2017a, S. 197, Pufé, 2014, S. 55) verpflichtet ist. Denn es kann den Kindern aufzeigen, wie wir mit unserem bewussten Konsumverhalten nach dem Grundsatz „gerecht einkaufen“ (Braun, 2016, S. 51) einen Beitrag zur Korrektur unfairer Lebensbedingungen in der Einen Welt leisten können. Zudem böte sich hier an, im Rahmen von Projekten auch die historische Dimension von „King Cotton“ (Mönninghoff, 2006; vgl. auch Beckert, 2014), die globale „Kulturgeschichte der Baumwolle“ stärker in die KiTa zu holen und so das BNE-Kriterium der geschichtlichen Entwicklung und Problemgenese stärker zur Wirkung kommen zu lassen. In der Kombination mit Victor's Buch *Das rote Trikot* schließt *Das himmelblaue T-Shirt* sogar die dort verbliebene Leerstelle nach der Herkunft und Entstehung der Baumwollgewebe. Nur ist dabei zu beachten, dass mit der Wahl von Indien als Handlungsort der Textilproduktion im Bilderbuch zwar (zusammen mit China) der weltweit größte Baumwollproduzent gewählt wurde, allerdings verbleibt „der größte Teil ihrer Erzeugnisse für die heimische Fertigung im eigenen Land“ (Fitch, 2019, S. 205). Die führende Rolle der Baumwolle-exportierenden USA oder des Weltmarktführers Bangladesch im Export von Baumwoll-T-Shirts kommt dabei nicht in den Blick (ebd., S. 204 f.). Bücher wie *Der Lorax* (Seuss, 2012) gehen intensiver auf die ökonomischen und vor allem auch ökologischen Dimensionen, die Gewinnsucht auf Kosten der Natur, ein, und manche Simplifizierungen in *Das himmelblaue T-Shirt* gehen selbst für die Zielgruppe (ab 4 Jahren) etwas weit. Wenn allerdings Franz Derdak in seiner Analyse der Vereinfachungsstrategie des Buches hervorhebt: „Im Unterschied zum erwähnten Globalisierungs-Buch von Wolfgang Korn erfolgten - wohl aus Überlegungen zur altersgemäßen Verständlichkeit - Vereinfachungen, die mir doch etwas zu euphemistisch vorkommen: Möge die Realität diese Wunschvorstellungen einholen und überholen!“ (Derdak, 2009, S. 69), so kann aus der inzwischen zurückliegenden, über zehnjährigen Distanz zur Rezension Derdaks entgegnet

werden, dass das Bewusstsein für nachhaltige Kleidungsproduktion bzw. für Fair Trade-Kriterien beim Kauf von Textilien doch erheblich zugenommen hat, sofern man die o.g. Publikationen als exemplarische Indizien für den in Gang gekommenen Transformationsprozess gelten lassen möchte. Damit Kinder lernen, welche Kleidung „Untragbar“ (so der Titel des Buches zur Preisverleihung an Amirul Haque Amin, 2015) und welche tragfähig im Sinne einer gerechteren und nachhaltigeren Zukunft ist, dazu bietet das Bilderbuch von Prader und Antoni (2009) genügend Anregungen. Nicht zuletzt durch die Empathie und Solidarität mit jenen Menschen, die die „True Cost“, die wahren Kosten der Textilproduktion mitzutragen haben (Morgan, 2016) und aufgrund des partizipativen Impetus kann das Bilderbuch für den BNE-Einsatz empfohlen werden. Die didaktische Nutzbarmachung für die Grundschule (Materialbeilage zu Prader & Antoni. *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 321, 2020) spricht auch für didaktische Adaptionen für das KiTa-Alter, da die Zielgruppenpassung sehr gut gegeben ist.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Derdak, Franz (2009a). [Buchrezension zu *Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht* (2009) von Birgit Prader & Birgit Antoni]. *1001 Buch*, 4, 69.

Aufgenommen im Empfehlungskatalog STUBE (2011b, S. 16, Nr. 27).

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Roher, Michael (2011). *Zu verschenken*.

Bibliographie:

Roher, Michael (2011). *Zu verschenken*. Wien: Picus.

Erstausgabe: 2011

Datensatz: 49

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 24

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

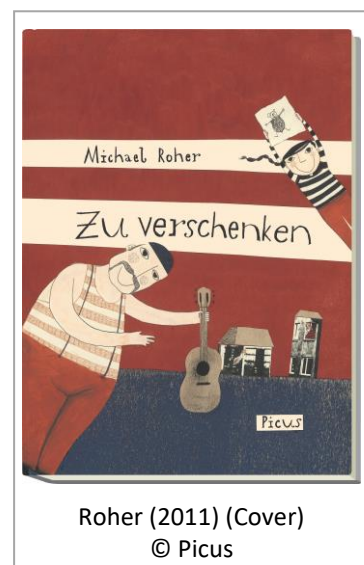
Themen (lt. Index): Konsum, Lebensstil, Recycling / Müllvermeidung, Szenario, Transformation

Themencodes: 44, 48, 66, 75, 78

Weitere BNE-Themen: Nein

#### Inhalt

Die vierköpfige Familie Josef zieht in ihrem ‚Hausrad‘, einem kleinen Haus auf Rädern, durchs Land. Auf ihren Fahrten finden sie oft die unterschiedlichsten Gebrauchsgegenstände, die andere Menschen weggeworfen haben (z. B. Schirme, eine Gitarre, Schuhe). Sie polieren diese Fundstücke wieder auf, reparieren oder flicken die Sachen, bis diese wieder voll gebrauchstüchtig sind und „fast wie neu“ (S. 4) aussehen. Der Familienvater, Papa Josef, ist davon überzeugt, dass es immer irgendwo Leute gibt, die



Roher (2011) (Cover)  
© Picus



mit solchen gefundenen Dinge etwas anzufangen wissen. Daher bietet die Familie Josef in der Stadt ihre wieder hergerichteten Fundstücke den Passanten zum Verschenken an. Doch die vorbeikommenden Menschen sind skeptisch. Hinter vorgehaltener Hand raunen sie sich gegenseitig ihren Bedenken zu, ob das denn mit rechten Dingen zugehen könne. Sie trauen dem Schenken aus freien Stücken nicht so recht. Vielleicht, so spekulieren einige von ihnen, sind all die Sachen gestohlen? Sie wollen der Tatsache, dass die Familie Josef solch schöne, wie neu wirkende Sachen in freigiebiger Manier einfach verschenken wollen, zunächst keinen Glauben schenken. Doch dann kommt ein kleines Mädchen an den ‚Zu verschenken – Stand‘ von Familie Josef und steckt Papa Josef ihr geliebtes Kuscheltier mit den Worten entgegen: „Hier, das ist mein Kuschelknuffel. [...] Du kannst ihn vielleicht an jemand weiter-schenken, der ihn dringender nötig hat als ich“ (S. 12) (siehe Abb.: Roher, 2011, S. 11-12).



Mit dieser großzügigen Geste bricht sie das Eis zwischen den skeptischen Passanten und der Familie Josef. Schritt für Schritt beginnen nun auch die weiteren Menschen der Stadt, den Gedanken des Verschenkens von nicht mehr benötigten Dingen doch ganz sinnvoll zu finden. Als ihnen bewusst wird, dass das „Sachen-Verschenken“ (S. 14) doch eine ganz praktische Idee ist, wundern sie sich über sich selbst mit den Worten: „Dass uns das noch nie aufgefallen ist!“ (S. 14). Immer mehr greift die Idee des Tauschens und Verschenkens um sich, die Menschen bringen vielerlei Dinge herbei, bieten diese gratis an oder tauschen miteinander. Durch das Verschenken oder Tauschen wechseln allerdings nicht nur die Gegenstände ihre Besitzer, sondern es verändert sich auch das Miteinander der Menschen. Auf den Bildern treffen immer mehr Menschen, Jung und Alt, zusammen, ihre Stimmung ist fröhlich und ausgelassen.

Viele von ihnen sind miteinander über Alters- und Generationengrenzen hinweg in Kontakt, plaudern oder spielen gemeinsam mit den angebotenen Gegenständen (S. 19 f.). Man sieht Erwachsene jonglieren oder ein Tänzchen machen, Gitarre spielen oder ein Buch vorlesen (siehe Abb.: Roher, 2011, S. 15-16). Andere tragen erfreut ein Möbelstück davon oder lassen sich vom Koch zu einem Essen einladen. Von der anfangs grimmig-zugeknöpften Atmosphäre ist in der heiteren Feststimmung nun nichts mehr zu spüren. Vielmehr geht die Ausgelassenheit so weit, dass einige der Figuren sogar aus ihren gewohnten Rollen ausbrechen. Der Eisverkäufer Gustav verschenkt seinen Eiswagen und nimmt sich dafür das Fahrrad von Frau Olga. Der Bürgermeister „verschenkt aus lauter Übermut sogar alle seine Kleider“ (S. 18), und ist am Ende nackt, nur noch mit seinem Zylinder bekleidet, inmitten der Menschenversammlung zu entdecken (S. 19). Andere Personen



Immer mehr Menschen laufen zusammen und es beginnt ein großes Tauschen und Schenken. Die Atmosphäre ist nun heiter und ausgelassen. Die Menschen sind nun nicht mehr skeptisch, sondern freuen sich über die Möglichkeit, ihre Sachen zu verschenken oder zu tauschen. Die Stimmung ist fröhlich und ausgelassen. Viele von ihnen sind miteinander über Alters- und Generationengrenzen hinweg in Kontakt, plaudern oder spielen gemeinsam mit den angebotenen Gegenständen (S. 19 f.). Man sieht Erwachsene jonglieren oder ein Tänzchen machen, Gitarre spielen oder ein Buch vorlesen (siehe Abb.: Roher, 2011, S. 15-16). Andere tragen erfreut ein Möbelstück davon oder lassen sich vom Koch zu einem Essen einladen. Von der anfangs grimmig-zugeknöpften Atmosphäre ist in der heiteren Feststimmung nun nichts mehr zu spüren. Vielmehr geht die Ausgelassenheit so weit, dass einige der Figuren sogar aus ihren gewohnten Rollen ausbrechen. Der Eisverkäufer Gustav verschenkt seinen Eiswagen und nimmt sich dafür das Fahrrad von Frau Olga. Der Bürgermeister „verschenkt aus lauter Übermut sogar alle seine Kleider“ (S. 18), und ist am Ende nackt, nur noch mit seinem Zylinder bekleidet, inmitten der Menschenversammlung zu entdecken (S. 19). Andere Personen

Immer mehr Menschen laufen zusammen und es beginnt ein großes Tauschen und Schenken. Die Atmosphäre ist nun heiter und ausgelassen. Die Menschen sind nun nicht mehr skeptisch, sondern freuen sich über die Möglichkeit, ihre Sachen zu verschenken oder zu tauschen. Die Stimmung ist fröhlich und ausgelassen. Viele von ihnen sind miteinander über Alters- und Generationengrenzen hinweg in Kontakt, plaudern oder spielen gemeinsam mit den angebotenen Gegenständen (S. 19 f.). Man sieht Erwachsene jonglieren oder ein Tänzchen machen, Gitarre spielen oder ein Buch vorlesen (siehe Abb.: Roher, 2011, S. 15-16). Andere tragen erfreut ein Möbelstück davon oder lassen sich vom Koch zu einem Essen einladen. Von der anfangs grimmig-zugeknöpften Atmosphäre ist in der heiteren Feststimmung nun nichts mehr zu spüren. Vielmehr geht die Ausgelassenheit so weit, dass einige der Figuren sogar aus ihren gewohnten Rollen ausbrechen. Der Eisverkäufer Gustav verschenkt seinen Eiswagen und nimmt sich dafür das Fahrrad von Frau Olga. Der Bürgermeister „verschenkt aus lauter Übermut sogar alle seine Kleider“ (S. 18), und ist am Ende nackt, nur noch mit seinem Zylinder bekleidet, inmitten der Menschenversammlung zu entdecken (S. 19). Andere Personen

gönnen sich auf dem freien Platz ein gemütliches Päuschen im Liegestuhl oder nehmen sich Zeit, Enten zu füttern (S. 19 f.). Am Ende der Geschichte sieht man, dass auch die Familie Josef ein paar neue Dinge finden konnte. Zufrieden über die eingetretenen Veränderungen in der Stadt sieht man sie dann mit ihrem Hausrad und Haustieren zu einer neuen Stadt hin aufbrechen, mit den glücklich wirkenden Einwohnern der Stadt im Hintergrund, die ihnen zum Abschied hinterher winken.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Zum Großteil wird die Geschichte über die direkte Rede der beteiligten Personen entfaltet. Manche Äußerungen werden im Comic-Stil auch in Sprechblasen eingefügt. Auf diese Weise wird ein Einblick in die individuellen Denkweisen der Menschen und den weiteren Diskursverlauf zur Idee des Verschenkens ermöglicht.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 3: Mama Josef sagt: >>Man glaubt gar nicht, was die Leute so wegwerfen.<< Heute finden sie [Familie Josef]: Papier, Gitarre, Schuhe, Schirm.
- S. 4: Sie [Familie Josef] putzen und flicken und schrauben und reparieren, bis alles wieder fast neu ist.
- S. 5: Und weil Papa Josef sagt: >>Es gibt immer irgendwen, der irgendwas davon gut brauchen kann<<, fahren die Josefs in die nächste Stadt, um die Sachen zu verschenken.
- S. 8: Alles umsonst?! Da muss etwas faul sein!
- S. 9: >>Da ist was faul! Wieso sonst sollte jemand tadellose Dinge einfach verschenken?<<
- S. 14: >>Fast jeder hat was, das er nicht mehr braucht, und fast jeder braucht was, das vielleicht ein anderer gerne hergibt. Ganz schön praktisch! Dass uns das noch nie aufgefallen ist!<<
- S. 15: Immer mehr Menschen laufen zusammen und es beginnt ein großes Tauschen und Schenken.

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Graphischer Stil; Collage

Bildnerische Technik: Zeichnung; Collage

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

„In einer Mischung aus filigraner Zeichentechnik, gemalten Flächen und collagierten Elementen zaubert Roher sein Figureninventar auf die Bilderbuchbühne“ (Zöhrer, 2012, S. 51). Die Figuren sind in hoher Auflösung und feiner Strichführung dargestellt, wobei die ganz individuelle Ausgestaltung von Mimik und Frisuren, Kleidung und Körperhaltung trotz leicht stilisierter Gestaltung zu einem sehr persönlichen Gesamtausdruck der Figuren beiträgt. Überhaupt dominieren im Buch die Personendarstellungen, sei es in den verschiedenen Ansichten der Familienmitglieder der Josefs oder den vielen weiteren, beteiligten Personen der Stadt. Dabei wechseln sich verschiedene Einstellungsgrößen passend zur Handlungssituation von der Totalen über die Halbtotale bis hin zur „Nah-Ansicht“ (Krichel, 2020, S. 84) ab. Hierdurch wird der Fokus auf die Dialoge der Figuren über Mimik, Blickverhalten und Gestik hervorgehoben, die für das Verständnis der Geschichte von grundlegender Bedeutung sind, spielen sich doch die zentralen Diskurse zum Thema Konsum oder Verschenken von Dingen in den Gesichtszügen und Gesten der Figuren ab. Die feinlinige Darstellung gestattet dem Betrachter ein genaues Erfassen der Stimmungen und erleichtert die Interpretation von inneren Vorgängen, wie anfängliche Ablehnung, Skepsis oder später dann Neugier, Freude und Glück (siehe Abb.: Roher, 2011, S. 9).



Auch die Seitenkomposition korrespondiert zu den jeweils akzentuierten Inhalten im Erzählverlauf. Während man zunächst die Familie Josef als Ganzes in der Halbtotale (S. 2) und Totalen (S. 4) kennenlernen kann, werden in den folgenden Dialogen die erstaunten und argwöhnischen Stadtbewohner in drei Reihen panelartig übereinandergestapelt und in der Nahaufnahme gezeigt (S. 9 f.). So verstärken sich die Vorgänge auf der Handlungsebene

über die visuelle Ebene, da keinerlei weitere visuelle Informationen als Distraktoren zu diesem ‚Stadtgespräch‘ vorzufinden sind. In der doppelseitigen Schlüsselszene mit dem freigiebigen Mädchen (11 f.) drücken die ausgestreckten Arme mit dem Kuscheltier unmittelbar das Loslassen und bereitwillige Hergeben aus. Die Geste der Freigiebigkeit wäre auch ohne Worte für Kinder unmittelbar erschließbar und ist durch die gewählte Nahaufnahme („Nah-Ansicht“ nach Krichel, 2020, S. 84) von hoher Ausdruckskraft. Ab hier wendet sich folgerichtig die Situation dahingehend, dass die Menschen sich zunehmend dem Teilen, Tauschen und Herschenken öffnen und sich schließlich sogar dafür begeistern können. Die Farbwahl ist auf den ersten Blick alles andere als ‚farbenfroh‘ oder ‚bunt‘, vielmehr dominieren die unterschiedlichsten Muster (Strichmuster, Punktierungen, Schraffierungen, Blumenmuster und Ornamente), welche mit braunen, rostroten und beigeen Farbtönen sowie schwarzer Farbe koloriert werden. Doch der positiven Atmosphäre der Bilder ist dies keineswegs abträglich. Mehr noch: Die Farbwahl spielt eine wichtige Rolle für die Intensivierung der Aussage von *Zu verschenken*, was auch im Empfehlungskatalog ‚The White Ravens‘ der Internationalen Jugendbibliothek München herausgestellt wird: „Michael Roher’s collages in shades of brown and rust are slightly reminiscent of the picture book aesthetics of the 1970s, thus also reflecting the topic of recycling on an additional level“ (Roher: *Zu verschenken* - Rezension in The White Ravens; 2012). Einen besonderen Reiz stellen die collagierten, durchgängig schwarz-weiß gehaltenen Elemente dar, die sich auf der hellbeigen, blanken Grundfläche kontrastreich abheben. Dabei fällt auf, dass diese relativ unscharf gehalten sind, was einerseits bei den einbezogenen Häuserfronten eine Projektionsfläche für potenziell verschiedenste Orte der Welt bereitstellt und andererseits durch einbezogene Bildzitate aus älteren, historisch anmutenden Bildquellen (unbenannter Herkunft) dem Ganzen den nostalgischen Stempel längst vergangener Zeiten aufdrückt. Hierdurch können Assoziationen zum Topos der ‚Guten alten Zeit‘ geweckt werden, in der das Helfen und Teilen angeblich noch besser funktionierte als in modernen, zunehmend individualistisch geprägten Gesellschaftsformen. Allerdings - so kann man interpretieren - ist sich auch Roher der Illusion einer von Eigennutz freien Gesellschaft wohl bewusst, indem er die nostalgische Szenerie immer wieder mit modernen Elementen durchbricht. Die Parallelität von altmodischen, ja gar antiken Gegenständen (z. B. ein Grammophon; S. 1) und mittels Collagetechnik eingefügten, modernen Haushaltsgeräten (z. B. eine Waschmaschine; S. 15) schafft insgesamt ein zeit- und generationenübergreifendes Szenario, das sowohl als Menetekel eines im Verschwinden befindlichen Gemeinschaftsgeistes der modernen, anonymisierten Kultur gelesen werden kann als auch als der Weckruf an die Gesellschaft, ihr inhärentes soziales, am Gemeinwohl orientiertes Potenzial wieder zu entdecken. Für die jüngeren

Rezipienten mit drei und vier Jahren stellen vor allem die wimmelbildartigen Totalansichten (S. 15 f.; 19 f.) erhöhte Herausforderungen dar, da die Details zu den Figuren und ihren Handlungen erhöhte Anforderungen an den Erfahrungshintergrund stellt (z. B. Rumba-Tanzen, Hometrainer als Energiequelle für das TV-Gerät; S. 19) (siehe Abb.: Roher, 2011, S. 19).



Auch dürften die z.T. weniger bekannten Gegenstände für diese Altersgruppe das eigenständige Verstehen einiger der Ausschnitte dieser Wimmelseiten erschweren, so dass bei der Bilderschließung die pädagogische Begleitung zur Erweiterung des Verständnishorizontes erforderlich erscheint. Mit der Abschiedsszene und weiter noch im hinteren Vorsatzpapier, das die Familie Josef über weitere Berge hin zu einer neuen Stadt radelnd

zeigt, wird ein offener Raum für das Weitererzählen der Geschichte geschaffen. Hier kann sich die Diskussion in der Kindergruppe entfalten, inwieweit sich wohl die Botschaft von Tauschen und Verschenken auch in anderen Orten fortzupflanzen vermag. Insgesamt wird die positive Perspektive der Geschichte im Sinne einer Ermutigung für das Teilen, das aufeinander Zugehen und das Ausbrechen aus zu eng gewordenen Klischees und Rollenzwängen durch die fröhlich interagierenden Menschen, allen voran vertreten durch die Familie Josef, durchgängig auf der Bildebene kommuniziert.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

Auf der Verlagshomepage finden sich dazu folgende Angaben:

„Unsere Bücher werden auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier aus verantwortungsvollen Quellen gedruckt, zertifiziert durch das Forest Stewardship Council (FSC). Sie werden außerdem klimaneutral gedruckt, die Treibhausgasemissionen werden durch Klimaschutzprojekte, zum Beispiel eine Windenergieanlage in Salodi, Indien, kompensiert“ (Picus – Verlagsangaben, 2022).

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Bei der Kurzrezension in *The White Ravens* (2012) wird „Age: 3+“ angegeben. Für die implizite Nachhaltigkeitsidee und das kognitive Erfassen der thematisierten Stereotypen und deren Auflösung ist dies wahrscheinlich zu früh angesetzt (Roher: Zu verschenken - Rezension in *The White Raven* (2012)). Auch die vielen, recht klein abgebildeten Details der beiden Wimmel-Doppelseiten (S. 15 f., 19 f.) erfordern ein höheres Maß an Detailerschließung.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Michael Roher thematisiert in seinem Werk *Zu verschenken* zentrale Themen der Nachhaltigkeit. Er wirft einen kritischen Blick auf den Umgang mit Alltagsgegenständen und Gebrauchsartikeln, die viel zu rasch weggeworfen anstatt repariert, gereinigt und für die weitere Nutzung wieder hergestellt werden. Mit der herumziehenden Familie Josef, die - salopp formuliert - im Auftrag der Umwelt und zum Wohle der Menschheit den Leuten in der Stadt einen Spiegel vorhält und ihnen so ihre problematische, Müllberge verursachende und Energie wie Ressourcen verbrauchende Konsumhaltung bewusst werden lässt, kreiert Roher die unaufdringlichen Sendboten einer nachhaltigkeits-sensiblen Lebensführung. Diese führt, wie man den Bildern leicht entnehmen kann, unter dem Strich zu einer enormen Bereicherung der Bevölkerung sowohl auf materieller als auch auf ideeller, sozialer Ebene. Einer Win-Win-Situation gleich, widmen sich die Menschen begeistert neuen Tätigkeiten, gemeinschaftlichen Spielen und Aktionen. Sie erfreuen sich an vielleicht schon lang ersehnte Gegenständen, die sie nun ohne belastenden finanziellen Aufwand im Tausch oder als Schenkung ergattern können. Dabei spielt in keinem Moment die Gier nach Mehr eine Rolle, vielmehr schlägt sich in den Bildern fröhlich-genügsamer Menschen der Geist der Bescheidenheit und Zufriedenheit gemäß dem Motto ‚Weniger ist mehr‘ nieder, was dem Nachhaltigkeitsdenken korrespondiert. Die Freude darüber, beschenkt zu werden, befördert die Großzügigkeit der Menschen, auch sich selbst von weniger benötigten Sachen zu trennen. Die Wirkung geht sogar über das rein Materielle hinaus in das gesellschaftlich geprägte Verhalten über. Auch die Muße hält zunehmend Einzug, was sich in ruhenden, sinnierenden oder gemütlich in Büchern schmökern den Situationsvignetten wieder erkennen lässt (z. B. S. 19 f.). Betrachtet man die Gesamtlage der Stadt vor und nach dem Erscheinen der Familie Josef, so kann man die beiden Nachhaltigkeitsbegriffe des Positivszenarios und der Transformation darauf beziehen. Ein Szenario „ist die auf eine bestimmte Fragestellung bezogene, möglichst vollständige und in sich plausible Zusammenstellung von Ereignissen und Ereignisfolgen“ (Pufé, 2014, S. 86). Zwar wird im Kontext des Bilderbuches nicht „die gesamte Breite denkbarer Tendenzen“ (ebd., S. 86) aufgezeigt, was eine Überforderung für die fokussierte Altersgruppe bedeuten würde, dennoch wird ein (erwünschtes) Szenario aus einer anfänglichen Problemsituation heraus entwickelt und die resultierenden Ereignisse und Resultate aufgezeigt. Es handelt sich dabei um Verwendung eines „Positivszenarios“ (ebd., S. 87), da ein günstiger Ausgang aufgrund der veränderten Umgangsweisen mit Besitz, Gütern, Rollenzwängen und zwischenmenschlichen Interaktionen in den Blick genommen wird. Implizit spielt hierbei auch der Begriff der Transformation hinein (Pufé, 2014, S. 154 f.), da sich die Gesamtlage der Stadtbewohner in den Bereichen von Konsum, Müllvermeidung und Lebensstil in Richtung Nachhaltigkeit verändert hat. Man erkennt eine Kopplung von Leitstrategien der Nachhaltigkeit (Pufé, 2014, S. 134 ff.). Einerseits realisieren die Bewohner in ihrer Genügsamkeit mit wenigen Tauschgütern und der stressreduzierten Lebensweise die Suffizienz-Strategie: „Suffizienz - Sparsame Konsumstile, ‚gut leben statt viel haben‘,

„simple living, high thinking‘, Downsizing, Entschleunigung" (Pufé, 2014, S. 137). Keiner nutzt die neue Freigiebigkeit zum Horten allerlei Waren oder zum Weiterverkaufen aus, was gewissermaßen als unerwünschter „Rebound-Effekt" (ebd., S. 135) des Schenkens potenziell möglich wäre. Andererseits spielt auch die Strategie der Konsistenz mit herein, indem Müll reduziert und gebrauchte Güter durch Instandsetzung bzw. Reparatur oder einfachen Tausch der weiteren Verwendung zugeführt statt entsorgt zu werden und somit Müllvermeidung realisiert wird (Pufé, 2014, S. 137). Dieser „Nachhaltige Konsum" (Nachhaltiger Konsum - LdN, 09.12.2015), der sich durch das Tauschen und Verschenken ergibt, wird der Konsistenzstrategie subsummiert, da es zur „konsequenten Verringerung des Abfallaufkommens" (Nachhaltigkeit in der Abfallentsorgung – LdN, 07.10.2015) beiträgt. Einschränkend muss bemerkt werden, dass im Verlauf der Geschichte die anfänglich beschriebene Idee der Reparatur von gebrauchten Dingen, die in den vergangenen Jahrzehnten in vielerlei Projekten wie Reparaturwerkstätten, Näh-Café etc. durchaus in der Gesellschaft als alternative Nutzungsformen von Gütern Einzug genommen hat, etwas untergeht. Überhaupt stellt die hier vorgenommene Interpretation der Geschichte *Zu verschenken* eine im Werk selbst nicht explizit benannte Nachhaltigkeitslesart dar. Blickt man auf einige Rezensionskommentare, so wird diese Perspektive mit Begriffen von „Entrümpelungsfeldzug" (Stiftung Lesen; Zit. nach Picus Verlag, 2019) oder „nachhaltigen Konsumverzicht" (Eselsohr; Zit. nach ebd.) zwar unterstützt, doch andere Werkinterpretationen sehen die Buchaussage stärker im zwischenmenschlichen Bereich angesiedelt, das „die Welt zeigt, wie sie sein sollte: freundlich und hilfsbereit (Zöhrer, 2012, S. 51).

Insgesamt ergibt sich aus der Analyse eine bedingte Einstufungsempfehlung zum BNE-Einsatz. Erst wenn man die kindlichen Rezipienten in der Erschließung und Vertiefung des Werkes in Richtung BNE unterstützt, vermag das Werk sein nachhaltigkeitsbezogenes Potenzial vollumfänglich zu entfalten. Genau dies stellt auch die Kurzrezension in *The White Ravens* heraus: „Moreover, at a time when »swapping« and »recycling« are the words of the moment, a picture book like this couldn't be more fitting" (Roher: *Zu verschenken* - Rezension in *White Ravens*, 2012). [Anmerkung: Swap: "Tausch (geschäft n, -handel)"; Willmann, 2001, S. 1107]

Gerade die intensiv dialogisch gefüllte Gesamtszenarie des Buches lädt die Kindergruppe zum Diskurs darüber ein, wieviel man besitzen muss und ob sie auch Dinge zum Tauschen und Verschenken hätten. Mit der entscheidenden Figur des freigiebigen Mädchens wird eine positive (kindliche) Identifikationsfigur ins Zentrum der Transformation gestellt und das Thema Müllvermeidung und nachhaltiger Konsum in einen Erzählzusammenhang einer sog. „Transition Town" (Transition Initiativen, 2019) gebracht. Hätte die Geschichte noch mehr Akzent auf die Handlungsebene gelegt, wie sie z. B. in der Idee von „Repair-Cafés" oder „Reparaturwerkstätten" (Reskilling - LdN, 19.08.2015) enthalten sind, würden sich jenseits des Schenkens spannende Projektideen für die KiTa eröffnen, die auch dem Konzept des „Reskillings" (ebd.), des kompetenten, eigenständigen Wiederherstellens von defekten Sachen nahekommen würde. Diese genannten Konzepte korrespondieren zudem den Lernprinzipien von Lebensnähe, Autonomie, Partizipation und Aktivität in hervorragender Weise.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Zöhrer, M. (2012). [Buchrezension zu *Zu verschenken* (2011) von Michael Roher]. *1001 Buch*, 1, 51.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Empfehlungsliste des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises 2012  
The White Ravens 2012 (Internationalen Jugendbibliothek München)

## Rosenlöcher, Thomas & Hochleitner, Verena (2015). Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun.

### Bibliographie:

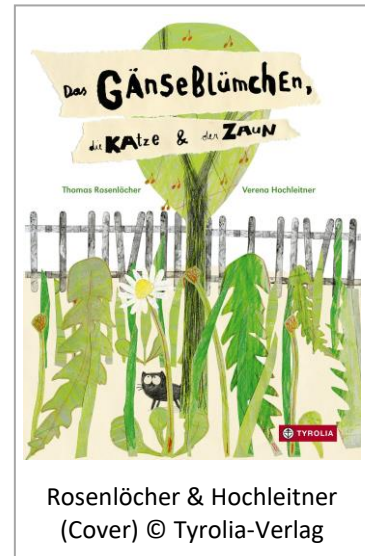
Rosenlöcher, Thomas & Hochleitner, Verena (2015). *Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun*. Innsbruck / Wien: Tyrolia-Verlag.

Erstausgabe: 2015

Datensatz: 13

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 38 (gezählt ab dem  
Vorsatzpapier, da hier die Geschichte  
bereits beginnt)



Rosenlöcher & Hochleitner  
(Cover) © Tyrolia-Verlag

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Biodiversität, Lebensstil, Ökologie, Umweltverschmutzung, Urbane Wildnis

Themencodes: 8, 48, 58, 87, E04

Weitere BNE-Themen: Nein

### Inhalt

Ein Ehepaar mittleren Alters lebt in einem Haus, das von einem eingezäunten Gartenstück umgeben ist. Sie pflegen ihren Garten so intensiv, dass keinerlei ‚Unkraut‘ (aus Sicht des Ehepaars) gedeihen kann. Sobald sich ein unerwünschtes Pflänzchen im Garten zeigt, wird es von ihnen mit der Handschere entfernt oder einfach ausgerissen und über den Zaun geworfen. Auch der einzige Baum im Garten ist akkurat in einer ovalen Form zurechtgestutzt. Trotz der intensiven ‚Kultivierung‘ und Bändigung allen Wildwuchses in diesem Gartenreich gelingt es eines Tages einem zarten Pflänzchen, zwischen zwei Bodenplatten des Gartenweges hervorzusprießen, sehr zur Verwunderung der Katze des Ehepaars (siehe Abb.: Rosenlöcher & Hochleitner, 2015, S. 10). Bald stellt sich heraus, dass es ein Gänseblümchen ist, das einzige seiner Art im ganzen Garten. Die Katze verbündet sich nun mit dem Gartenzaun (welcher in dieser Geschichte eine belebte Figur ist), um das weitere Heranwachsen des Gänseblümchens vor den Eheleuten (Manfred und Lena) zu verbergen. Als es schließlich in voller Blütenpracht vom Ehepaar entdeckt wird, versucht der Ehemann das Gänseblümchen herauszureißen, wird jedoch von der Katze durch einen beherzten Biss in die Hand daran gehindert. Doch kurz darauf gelingt es der Ehefrau Lena, das

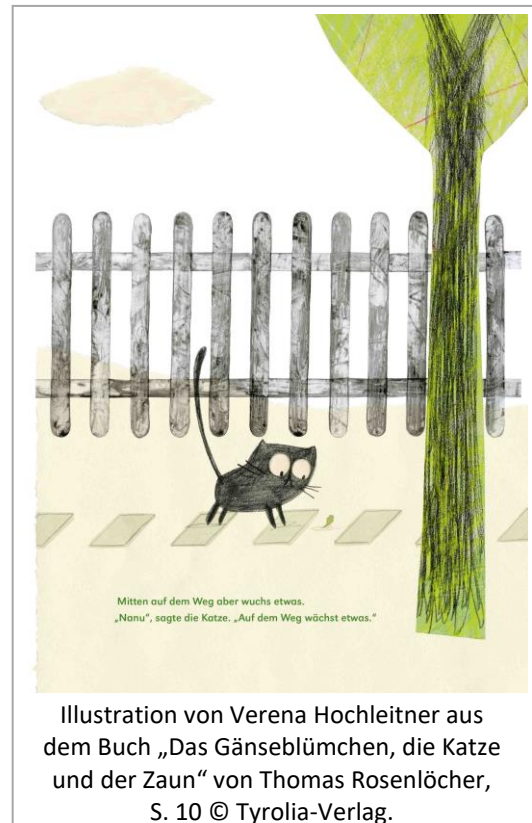


Illustration von Verena Hochleitner aus dem Buch „Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun“ von Thomas Rosenlöcher, S. 10 © Tyrolia-Verlag.

Pflänzchen herauszureißen. Sie wirft das Gänseblümchen mit den Worten „Sei froh, dass ich für Ordnung Sorge!“ (S. 27) in hohem Bogen über den Zaun aus dem Garten hinaus, sehr zum Bedauern von Katze und Zaun. Doch in der darauffolgenden sternenklaren Nacht ereignet sich eine unerwartete Wendung in der ordnungsbesessenen Haltung der beiden Eheleute. Als sie ins sternenübersäte nächtliche Firmament blicken, erkennen sie in jedem Stern ein Gänseblümchen und werden von der Schönheit dieses beblühten Nachthimmels fundamental berührt. Gegen Ende der Geschichte hat sich ihre Einstellung zur Natur stark verändert. Sie lassen nun eine Vielfalt verschiedener Pflanzen im Garten wild wachsen, neben vielen Gänseblümchen findet sich auch üppig wachsender Löwenzahn, der von vielen Gartenbesitzern nicht geduldete, prototypische Unkrautvertreter im häuslichen Grün. Zudem bieten sie ein Vogelhäuschen als Nisthilfe an und im Baum finden sich erstmals Früchte und ein kleiner Vogel ein. Im hinteren Vorsatzpapier sieht man das Ehepaar in ihrer neuen, befreiten Lebenshaltung fröhlich und nackt - quasi unnatürlich - durch den Garten springen.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Neben kurzen erzählenden Textsequenzen wird die Geschichte über die Dialoge zwischen den Figuren entwickelt, welche über die Hälfte des Textumfangs ausmachen. Dabei gibt es zwei getrennte Dialoggruppen: Gänseblümchen, Katze und Zaun einerseits und das ältere Ehepaar andererseits. Eine verbale Kommunikation zwischen diesen beiden Gruppen findet nicht statt. Der Zaun als einziges Nichtlebewesen dieser Figuren erhält - anfangs durchaus etwas erstaunlich - auch kommunikative Fähigkeiten. Nonverbal äußert er sich z. B. durch knarrende Geräusche, indem er einzelne seiner Zaunpfähle verrückt. Beim gesprochenen Wort des Zaunes wird dabei mehrmals eine Relativierung vorgenommen, die bewusst machen, dass ein Zaun eigentlich nicht sprechen kann. Dazu zwei Beispiele: „Wo?“, fragte der Zaun, der ziemlich schlecht sah. Er fragte auch nicht wirklich, sondern schwieg, aber die Katze verstand ihn auch so (S. 8). „Tot“ (S. 19) setzte der Zaun in aller Stille hinzu. Die Wortwahl ist gediegen, an manchen Stellen fast schon poetisch zu nennen (z. B. „Es erblickte das Licht der Welt: ein kreisrundes gleißendes Etwas im unermesslichen Blau“ (S.16). Als Neologismus wird im Text zweimal der Ausdruck „Weggeben“ (S. 12, 26) eingestreut. Damit wird das bodenerschütternde Heranschreiten des beleibten Ehepaars auf den Gartenwegplatten aus der Sicht von Katze und Zaun bezeichnet. An einigen Text- oder Dialogpassagen tauchen Reminiszenzen an andere ‚Klassiker‘ der Literatur auf, wobei nicht entschieden werden kann, ob diese als bewusst gesetzte, modifizierte Zitate bzw. Literaturbezüge gewählt wurden. Jedenfalls erinnert z. B. der Dialog zwischen den Eheleuten über das entdeckte „Unkraut“ zwischen den Gartenwegplatten (S. 11-12) an die Lorient-Szene ‚Da ist ein Haar in der Suppe‘ und der Ausspruch der Katze über die vermeintlich zu optimistische Lebenszuversicht des Gänseblümchens als „Die reine Unvernunft“ (S. 17) kann als Anklang an das Kant-Wert ‚Kritik der reinen Vernunft‘ gelesen werden. Der Textaufdruck „UNKRAUT VERGEHT“ (S. 18, 19) auf der Sprühflasche zur Unkrautbekämpfung des Ehemanns karikiert das im Volksmund sprichwörtliche ‚Unkraut vergeht nicht‘ (siehe Abb.: Rosenlöcher & Hochleitner, 2015, S. 18).



Illustration von Verena Hochleitner  
aus dem Buch „Das Gänseblümchen,  
die Katze und der Zaun“ von Thomas  
Rosenlöcher,  
S. 18 © Tyrolia-Verlag.



Passend zur Aussage des Buches wird die Geschichte von inhaltlich zwar kontrastierenden, in der Formulierungsweise aber sich gleichenden Beschreibungsmustern des Morgens eingerahmt: War es zu Beginn noch ein Morgen, „in den die halbe Welt hineinpasste“ (S. 5), so verwandelte sich dieser am Ende der Geschichte zu einem Morgen, „in den die ganze Welt hineinpasste ...“ (S. 35).

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 7: „Nanu“, sagte die Katze. „Auf dem Weg wächst etwas.“
- S. 9: „Lena, hier wächst was!“ - „Was soll da wachsen?“
- S. 10: „Unkraut, Lena, Unkraut.“
- S. 15: „Jetzt blüht das Ding auch noch“, berichtete der Zaun der zurückgekehrten Katze.
- S. 16: „Gibt es noch mehr Gänseblümchen?“ Der Zaun verfiel in tiefes Schweigen. Die Katze putzte (sich) sich, als hätte sie nichts gehört. „Tot“, sagte sie schließlich.
- S. 22: Hoch über den Weg flog ein Fallschirm hin. Am Fallschirm hing ein Löwenzahnsame. „Komm mit über den Zaun, da ist es noch erlaubt zu blühen!“
- S. 25: „Hier wächst etwas, Lena! Das Zeug blüht sogar schon.“ - „Dann reiß es doch raus, Mensch.“ - „Wie du meinst, Lena.“ (siehe Abb.: Rosenlöcher & Hochleitner, 2015, S. 27).



### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Collage, Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Collage, Zeichnung

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die Anzahl der Einzelszenen des Bilderbuchs überschreitet erheblich die Anzahl der Seiten des Buches, da neben den sieben doppelseitigen Bildern auch einige Seiten multiszenische Darstellungen enthalten, oft in der Kombination mit dem Dialog des Ehepaars. Dennoch bietet das Bilderbuch eine klare Orientierung für den Betrachter, da der Bildaufbau immer nach dem gleichen Grundmuster erfolgt: Auf der linken Seite befindet sich das Wohnhaus, von welchem ein gepflasterter Weg nahe am Gartenzaun entlang in den Garten hinausführt (siehe Abb.: Rosenlöcher & Hochleitner, 2015, S. 23-24).



Etwa in der Mitte des Gartens steht ein einzelner Baum mit einer markanten Astgabelung. Nach rechts hin erstreckt sich der Garten weiter, doch dessen Ende wird im Buch nicht gezeigt. Die hintere Begrenzung des Gartens wird durch den Lattenzaun markiert, der die Bildfläche in zwei Flächen unterteilt: Im Vordergrund die Gartenfläche, dann der Zaun und dahinter ein offener Bereich, der je nach Horizontausschnitt den Blick in den (nicht ausgestalteten) Nachbargarten oder in den Himmel hinein eröffnet. Die Perspektive in die Tiefe des Gartens hinaus erfolgt stets aus dieser Ansicht, so dass sich beim Rezipienten eine mentale Landkarte des Grundstücks ausbilden kann. Der graue Gartenzaun stellt durch seine unterschiedliche Größendarstellung in den jeweiligen Bildausschnitten einen Gradmesser für das Zoomen in der Szene dar. Die Bilder sind überwiegend aus ausgeschnittenen Collageelementen zusammengefügt, wobei es sich z.T. um halbtransparent übermalte Zeitungsausschnitte handelt, oder um strukturierte Farbflächen in Grün (für den Baum) oder Grau (für den Zaun). Ergänzend zur diesen Collagegestaltung sind die Figuren, einige Haushaltsutensilien und Gartenwerkzeuge mit Bleistift dazu gezeichnet. Auffallend für die innere Entwicklung der Geschichte ist die Körperhaltung und Bekleidung des Ehepaars. Im vorderen Teil der Erzählung schreiten die Eheleute überwiegend mit nach unten gebeugtem Kopf - die Wiese nach Unkraut absuchend - durch den Garten. Dabei erhält ihr Auftreten durch die uniforme grau-grüne Garten-Arbeitskleidung, die streng zurecht gemachten Frisuren und den forschenden, bestimmenden Ton der Ehefrau einen fast schon militärisch angehauchten Grundtenor, in welchem sie das verbleibende Unkraut aufspüren, um es zu beseitigen. Doch nach dem Einstellungswandel des Ehepaars - symbolisiert durch den erstmals weit nach oben in den Nachthimmel gerichteten und somit geweiteten Blick - ändert sich ihr Habitus grundlegend. Nun sieht man sie gleich Kindern versunken im Gras sitzen, die Schönheit des blühenden Gänseblümchen bestaunend. Ihre Frisuren sind in der Schlusszene gelöst und ihre streng-monotone Arbeitskleidung haben sie gänzlich abgelegt. Erstmals sieht man sie mit einem Lächeln im Gesicht, wie sie zur Verwunderung ihrer Katze nun Hand in Hand durch den Garten springen. Ihre komplementäre Beziehung aus Über- und Unterordnung hat sich gänzlich aufgelöst. Neben den schon beschriebenen Grün- und Grautönen werden kaum weitere Farben verwendet. Besondere Farbakzente finden sich, als das Gänseblümchen heranwächst und seinen gelben Blütenstand mit den weißen Blütenblättern entwickelt (S. 16). Die Trauer der Katze über das Herausreißen des lieb gewonnenen Gänseblümchens wird mit einer blau gemalten und so ins Auge springenden (anthropomorphisierenden) Träne akzentuiert. Erst auf der letzten Doppelseite des hinteren Vorsatzpapiers kommt die Farbe Rot ins Spiel, indem reife Kirschen im Baum, hochstehende rötliche Blütenstände und rot umrandete Löwenzahnblätter einen bunten Gegenentwurf zum vormals stereotyp-sterilen Garten bilden und so Ausdruck der zurückgewonnenen Artenvielfalt im umfriedeten Gartenstück sind. Die im wahrsten Wortsinne nun ‚ganz‘ gewordene Welt im neu angebrochenen Morgen wird somit über den Habitus der Figuren und die modifizierte Farbgebung zum Ausdruck gebracht und durch den nun etwas verwilderten Gartenanblick unterstützt. Den beiden Gegenspielern des Ehepaars - Katze und Zaun - stehen unterschiedliche Ausdrucksmittel zur Verfügung. Während der Zaun nur durch das Verrücken seiner Pfosten seine innere Befindlichkeit, sein Unbehagen angesichts der Unkrautphobie des Ehepaars zu symbolisieren vermag, stehen der Katze vielfältigere Ausdrucksformen auf nonverbaler (Bild-)Ebene zur Verfügung. Durch auffällige Blickrichtungen der stilisierten, stark vergrößerten Augen und ihres ausdrucksstarken Gebärdens vermag sie den Blick des Lesers in der Handlungsdynamik gut zu führen und fungiert mit ihren fragenden und den z.T. kontrapunktischen Positionierungen im Bild - gipfelnd im Angriff und Beißen des Ehemanns - als Kommentatorin der Szenen.

#### **1.4 Layout**

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	2	0	0	1	1	0	1	2	0	0	2	2	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Wieviel Wildnis verträgt ein Hausgarten? Über diese Frage existieren die unterschiedlichsten Vorstellungen, ablesbar am Variantenreichtum der Gartengestaltung und -pflege, die sich von einer monokulturenartigen Golfrasenfläche über eine gemischte Bepflanzung mit Blumen- oder Gemüseabatten bis hin zu bewusst gestalteten naturnahen Gartenkonzepten erstreckt. Hinter diesen Konzepten der ‚richtigen‘ Gartengestaltung verbirgt sich eine Grundüberzeugung zum Mensch-Natur-Verhältnis, sie spiegeln kulturelle Überzeugungsmuster. Bezogen auf den akribisch gepflegten Garten schreibt Loki Schmidt in ihrem Naturbuch für Neugierige: „Für viele der 28 Millionen Gartenbesitzer in Deutschland gehört Düngen, Schneiden, Vertikutieren zur perfekten Graseslust dazu. Regelmäßig stutzen sie das Grün auf fünf Zentimeter Höhe, ganz Penible kappen die Halme sogar auf drei Zentimeter herunter. Die künstlich erzeugten Pflanzendecken sind Symbol von Wohlanständigkeit und Ordnung, Inbegriff gezähmter Natur“ (2010, S. 71). Kinder lernen durch ihr Spiel in ihrer näheren Wohnumgebung, in den Gärten der Nachbarschaft und bei Freunden die unterschiedlichsten Gartenvorstellungen mehr oder weniger bewusst kennen, sie erfahren die darin jeweils realisierbaren Erlebnismöglichkeiten und die unterschiedlichen Intensitätsgrade, Naturphänomene zu entdecken. Die Bilderbuchgeschichte spitzt das Spektrum an Gartenkonzepten nun auf zwei diametral entgegengesetzte Konzepte zu, indem ein topgepflegter, unkrautfreier Grünrasengarten mit einer gänzlich naturbelassenen Kraut- und Blumenwiese in Kontrast zueinander gestellt werden. Dabei können die Kinder erkennen, wieviel Aufwand es dem Ehepaar bereitet, alle als „Zeug“ (S. 27) oder „Unkraut“ (S. 12, 28) abgewerteten Gewächse frühzeitig zu entdecken, in Schach zu halten und möglichst endgültig zu entfernen, wozu neben Rasenmäher und Gartenschere sogar Unkrautvernichtungsmittel eingesetzt werden müssen. Wirklich glücklich scheinen die beiden im täglichen Kampf gegen die Natur nicht zu sein, doch fast gelingt es ihnen zumindest in ihrem eingezäunten Areal, für „Ordnung“ (S. 29) zu sorgen. Doch dann verändert sich ihre Perspektive auf das Gartenideal im Erleben des sternensüßes Nachthimmels grundlegend. Von der Schönheit des nächtlichen Sternensfirmaments, welcher gleich einer Gänseblümchenwiese leuchtend über ihnen steht, nun existentiell angestoßen, wandelt sich ihre Grundeinstellung hin zu einer neuen Akzeptanz der natürlich vorhandenen (botanischen) Vielfalt im Garten (siehe Abb.: Rosenlöcher & Hochleitner, 2015, S. 33-34).



Illustration von Verena Hochleitner aus dem Buch „Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun“ von Thomas Rosenlöcher, S. 33-34 © Tyrolia-Verlag.

Die Wahl des Gänseblümchens als Bedeutungsträger für diesen ideellen Wandel ist in doppelter Hinsicht günstig gewählt, da dieses zarte, zu den Korbblütlern zählende Gewächs einerseits sowohl bildlich als auch sprachlich die unvergängliche, sternengleiche Schönheit der Natur symbolisiert und andererseits auch den allermeisten Kindern durch ihre alljährliche Präsenz selbst im gemähten Rasen bekannt sein müsste (Gänseblümchen: Lat. „Bellis perennis“; Lüder, 2011, S. 478, d.h. die Schöne-Fortdauernde, Immerwährende). Damit eröffnet das Buch eine Identifikationsmöglichkeit mit dem Protagonisten-Trio der natürlichen Vielfalt und schafft einen Anstoß zur Empathie für die schützenswerte Vielfalt der Lebewesen im Garten. Sie eröffnet den Dialog zwischen Kindern und pädagogischer Fachkraft über die verschiedenen Vorstellungen von Gärten, den damit verbundenen Problemstellungen (Umweltschäden durch Unkrautvernichtungsmittel, Einschränkung der Biodiversität) und Fragwürdigkeiten in den kulturell überlieferten Wertesystemen, die zu einer Bewusstmachung und eigenen Positionierung anregen können. Vor allem ist damit auch eine Basis für das weiterführende, auch philosophisch geprägte Gespräch gelegt. Im Austausch kann Rosenlöcher und Hochleitner folgend gesprochen werden über „Achtsamkeit und Respekt, über Vorurteil und Intoleranz, über die Verschiedenheit von Weltanschauungen, über die Relativität von ästhetisch-moralischen Grundbegriffen sowie über den tröstlichen Ausblick, dass irgendwann vielleicht einmal ein Morgen kommt, in den die ganze Welt hineinpasst“ (Tyrolia Verlag, 2015). Mit der Fokussierung auf die unmittelbare und alltägliche Lebenswelt des Kindes und eine überschaubare Zahl ihnen gut vertrauter Handlungsfiguren kann auch ein Impuls auf das nachhaltigkeitsbewusste Handeln von Kindern und ihren Eltern resultieren, der sich perspektivisch von der Lokalität hin zu Globalität der Betrachtung auszuweiten vermag. Die Thematisierung strahlt somit über den eigenen Garten hinaus zu Fragen der kommunalen und urbanen Wildnis bzw. zu Grundfragen des Mensch-Natur-Verhältnisses. Die Geschichte wirbt dabei unaufdringlich für etwas mehr Akzeptanz der Vielfalt des Lebens, die zur ökologischen Ganzheit der Welt dazugehört. Und: Sie hinterfragt kritisch alle Versuche, Elemente der Natur dort zu exkludieren, wo sie natürlicherweise dazu gehören. Aus diesen Gründen ist das Buch durchgängig empfehlenswert.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Stelzhammer, I. (2015). Reiß es doch aus, Mensch [Buchrezension zu *Das Gänseblümchen, die Katze und der Zaun*]. *1001 Buch*, 2, 59.

Hinweis: Der Text des Bilderbuchs basiert auf einer Kurzgeschichte von Th. Rosenlöcher, die 2002 unter dem Titel *Das Gänseblümchen* in der Sammlung „Liebst du mich ich liebe Dich. Geschichten zum Vorlesen“ im Insel-Verlag erschienen ist.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Aufgenommen als besonderer Lesetipp in die Kollektion zum Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis (2016). Kinder- und Jugendbuchpreis der Stadt Wien, Preisbuch 2015 (Tyrolia Verlag, 2015).

---

## Ruge, Klaus (2016). Finns Abenteuer mit dem Stieglitz. Eine spannende Geschichte zum Vogel des Jahres.

Bibliographie:

Ruge, Klaus (2016). *Finns Abenteuer mit dem Stieglitz. Eine spannende Geschichte zum Vogel des Jahres*. Illustrationen von Konrad Algermissen. Münster: Natur und Tier - Verlag.



Erstausgabe: 2016

Datensatz: 50

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 31

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Biodiversität, NABU / NAJU, Vogelschutz, Tierhandel

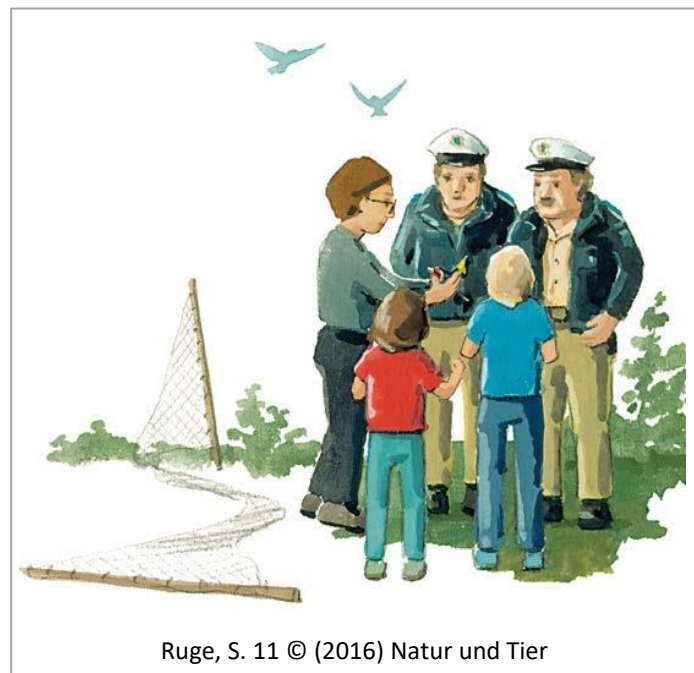
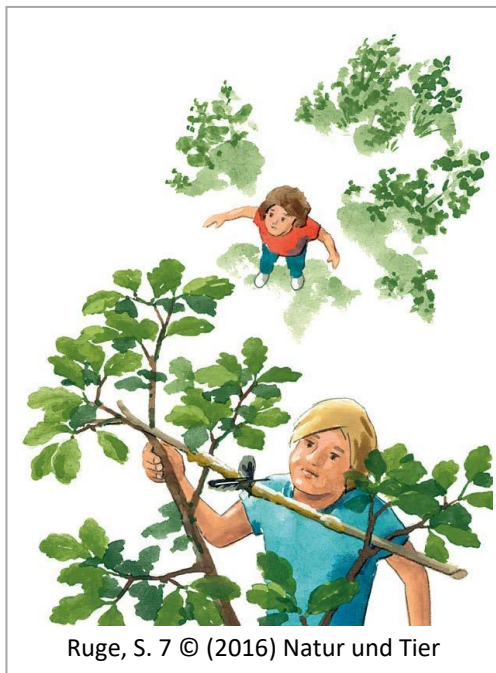
Themencodes: 5, 8, 51, 93, E01

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Im Vorwort macht Heinz Kowalski (NABU-Bundesfachausschuss Ornithologie und Vogelschutz) auf einige der Gefahren aufmerksam, denen der Stieglitz, einer der buntesten heimischen Singvögel in Deutschland, in der heutigen Zeit ausgesetzt ist: Vogelfang durch illegale Tierhändler, eingeschränktes Nahrungsangebot und Lebensraumschwund aufgrund landwirtschaftlicher Monokulturen und sterilen Hausgärten mit „exotischen Gewächsen“ (Kowalski in Kluge, 2016, S. 3). Mit der Wahl des Stieglitzes zum Vogel des Jahres 2016 wird gleichzeitig auf die Bedeutung artenreicher Flora und Fauna aufmerksam gemacht, von der auch die Zukunft des Stieglitzes abhängig ist. Die Bilderbuchgeschichte führt die Leser mit kriminologischer Spannung in die Bedrohung des Stieglitz ein: Die Geschwister Finn und Sophia entdecken während ihrer Schulferien bei der Tante im Ruhrgebiet beim Spielen im Gebüsch zufällig einen verletzten, zappelnden Stieglitz, der sich an einer Leimrute eines Vogelfängers verheddert hat. Sie forschen weiter und entdecken noch mehr Leimruten (siehe Abb.: Ruge, 2016, S. 7) und ein Vogelnetz bei einem im Dickicht verstecktem Gartenhäuschen. Die beiden Geschwisterkinder holen sich daraufhin Rat bei ihrem älteren Cousin Yann, der seit vielen Jahren beim NABU im Schutz von Steinkäuzen engagiert ist. Yann vermutet aufgrund der Leimruten und Netze, in denen sich neben Stieglitzen auch Buchfinken und Kernbeißer gefangen haben, dass hier professionelle Vogelfänger am Werk sind, daher verständigen sie die Polizei (S. 9). Gemeinsam befreien sie die gefangenen Tiere, doch

eines davon hat sich ernsthaft am Flügel verletzt. Die Polizisten schlagen vor, dass sich die Kinder gemeinsam mit dem in der Vogelpflege erfahrenen Yann um diesen verletzten Stieglitz kümmern sollen, während sie sich mit der Tätersuche befassen werden (siehe Abb.: Ruge, 2016, S.11).



In den folgenden Wochen sorgt sich Finn gemeinsam mit Sophie um die Pflege des verletzten Vogels. Sie bauen mit Hilfe des Vaters eine Vogelvoliere, in die der Stieglitz bald aus dem kleineren Käfig umziehen kann. Die ganze Familie beschließt, ihren Garten ab sofort „vogelfreundlicher“ (S. 15) zu machen, indem sie ihnen eine breitere Nahrungsgrundlage bereitstellen. In der nächsten Zeit lassen sie vermehrt Wildblumen und Gräser, auch Brennnesseln und andere nahrungsbietende Pflanzen im Garten wild wuchern und säen zusätzlich z. B. Distelsamen oder Sonnenblumen aus, um für den Distelfinken und weitere Vögel passende Nahrungsquelle parat zu haben. Sie legen im Garten verschiedene ‚wilde‘ Areale an, in denen Pflanzen, wie Flockenblume, Salbei und Wegerich in Zukunft ungehemmt wachsen können und deren Samen über das Jahr hinweg wichtige Futterquellen darstellen (S. 17). Selbst Hirse als Winterfutter wird in die Planung einbezogen. In Folge der umsichtigen und intensiven Pflege gelingt es schließlich, den verletzten Flügel des Stieglitzes zu heilen. Eine befreundete Tierärztin empfiehlt dann, das Tier wieder in die Freiheit zu entlassen, damit es nicht zu stark an die Menschen gewöhnt wird und sein artgerechtes Leben fortsetzen kann. Nach anfänglichem Widerstand zeigen sich Finn und Sophie schließlich einsichtig und können ihr eigenes Bedürfnis, den inzwischen zutraulichen Stieglitz noch länger in ihrer Nähe zu haben, zurückstellen. Bald schon scheint der kleine Vogel, von den Kindern liebevoll *Stiegi* genannt, ganz aus ihrem Garten verschwunden zu sein. Bei ihrer Suche nach Stiegi entdecken die Kinder dabei viele andere Vögel wie die Heckenbraunelle oder Hänflinge, die sie früher, als der Garten noch nicht so naturnah gestaltet war, noch nie hier zu Gesicht bekommen hatten. Eines Tages entdeckt ihre Mutter ein Stieglitz-Nest auf dem Baum nahe des Hauses. Eine abstehende Feder verrät der begeisterten Familie, dass es sich beim Männchen um den zurückgekehrten Stiegi handeln muss. Nach der Aufzucht ihrer Jungen verlassen dann die Stieglitze die Gegend in Richtung Süden, was für Finn und Sophia wiederum ein Abschiednehmen und Wachrufen der Angst um den Vogel mit sich bringt, da sich z. B. in Italien oder Nordafrika spezialisierte Vogelfänger ein Zuverdienst mit der Zugvogeljagd verschaffen (S. 28). Die Geschichte endet mit dem glücklichen Ereignis der Rückkehr von Stiegi im nächsten Frühling im Vogelgarten der Familie von Finn, wo er sein Nest mit fünf Eiern behütet (siehe Abb.: Ruge, 2016, S.23).

Im Anhang der Erzählung wird zu verschiedenen Aspekten wie Aussehen, Lebensraum, Brut und Singstimme noch etwas Hintergrundwissen zum Stieglitz gegeben ("Stieglitz-Wissen", S. 30 f.) und abschließend die beiden Naturschutzorganisationen NABU und NAJU vorgestellt.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das Buch weist selbst für das empfohlene Alter ab sechs Jahren einen hohen Textumfang auf. Für die Haupterzählung werden 25 Seiten benötigt, wobei die begleitenden Illustrationen im Durchschnitt höchstens die halbe Textseite füllen. Oft sind nur kleinflächige, am Rand platzierte Abbildungen beigefügt. Von Seite 26 bis 27 findet sich zudem eine eingebettete Geschichte, worin die Mutter den beiden Kindern die Geschichte über die Herkunft des bunten Gefieders des Stieglitz erzählt. Damit ist das Gesamtgewicht der Bild-Text-Relation stark in Richtung der Textdominanz gerückt. Neben erzählenden Passagen finden sich auch etliche Dialoge und zweimal ein Briefformat, als Finn sich an den entfernt lebenden Yann wendet. Die Sprachkomplexität und der verwendete, differenzierte Wortschatz inklusive der einbezogenen biologischen Fachbegriffe, z. B. diverser Pflanzenarten (S. 16, 30) und Vogelarten (S. 22) bedürfen eines gewissen Vorwissens, um nicht als Überfülle an neuen Informationen empfunden zu werden. Im Anhang zum Stieglitz-Wissen (S. 30 f.) wird der Rezipient direkt mit „Du“ (S. 30) angesprochen, was eine größere Unmittelbarkeit beim Zuhören bzw. im Falle von Schulkindern beim eigenständigen Lesen bewirken kann.



Ruge, S. 23 © (2016) Natur und Tier

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 3: Doch nicht nur der Vogelfang gefährdet den Stieglitz. In trostlosen Landschaften mit Einheitsgrün und Maiswüsten, aber auch in sterilen Gärten mit Golfgras, Pampagras und anderen exotischen Gewächsen findet er keinen Lebensraum mehr. Genauso bunt wie der Vogel müssen die Wiesen, Wegränder und Blumenbeete sein, damit er sich dort wohlfühlt. [Heinz Kowalski, NABU-Bundesausschuss Ornithologie und Vogelschutz; Vorwort]
- S. 9: „Da, Finn, da ist ein Netz!“ Sophia hatte sich hinter Finn vorgewagt und auf dem Boden Vogelfutter und ein zusammengelegtes Netz entdeckt...“
- S. 11: Sie befreien noch drei Buchfinken, fünf Stieglitze und vier Kernbeißer. Yann zeigt den Polizisten den verletzten Stieglitz. „Meint ihr, der kann überleben?“, zweifelt einer der beiden. „Das Beste ist, ihr nehmt ihn mit. Ihr wisst ja, wie man so kleine Viecher aufpäppelt.“
- S. 15: „Dann werden wir unseren Garten also noch vogelfreundlicher machen,“ beschloss Mutter. [...] „Für mich ist ein wilder Garten auch so etwas wie eine Wiedergutmachung für das, was wir unserer Natur dauernd antun.“ Mutter sah Finns fragendes Gesicht. „Denk doch an die Maisäcker oder an die Wiesen, die drei oder vier Mal im Jahr gemäht werden. Da können doch keine Vögel leben, ja nicht einmal Ameisen oder Bienen.“
- S. 31: (Stieglitz-Wissen) Wo Stieglitze leben, da ist unsere Umwelt noch reich und lebendig. Wenn aber auf Feldern und an Rainen, auf Wegen und in Gärten die vielfältigen Kräuter durch Spritzmittel abgetötet werden, verlieren Stieglitze wichtige Nahrungsquellen. Mit der Wahl des Stieglitzes zum Vogel des Jahres 2016 will der NABU auf den stetigen Wandel der Landschaft und den Verlust auf

Vielfalt aufmerksam machen. Wenn Ihr einen Garten besitzt oder gar eine Wiese, können auch Deine Eltern und Du dazu beitragen, das Überleben der Art bei uns zu sichern...

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Auf den hohen Textanteil des Buches wurde bereits hingewiesen. Die volle Komplexität der Geschichte wird nicht über die Illustrationen erfassbar, vielmehr dienen diese als ergänzende Beigaben zur textlich dominierten Geschichtenentfaltung. Das Werk kann daher als illustriertes Text-Sachbuch kategorisiert werden, bei dem einige markante Szenen zusätzlich auf der Bildebene dargestellt werden, z. B. der verletzte Stiegi mit dem Verband um die Flügel (siehe Abb.: Ruge, 2016, S. 18, Bildausschnitt im Umfang von ca. ein Sechstel der Seitenfläche, vom Text umrahmt; 11 x 5 cm). Viele Inhalte finden aller-



Ruge, S. 18 (Ausschnitt) © (2016)  
Natur und Tier

dings keinen Niederschlag auf der visuellen Ebene (z. B. die Vogelfänger, die erwähnten Pflanzen- und Vogelarten), so dass die verzweigte und in zeitlicher Hinsicht sich über mindestens ein halbes Jahr erstreckende Geschichte nicht anhand der Bilder entfaltet werden kann. Die aquarellierten Illustrationen bieten dem Betrachter immer wieder Einblicke in die Handlungssituationen, z. B. den Fund der Leimruten (S. 8) oder die fertiggestellte Voliere (S. 19). Doch die zeitlichen Distanzen nehmen im Verlauf der Ge-

schichte immer mehr zu, lediglich im Anfangsteil der Entdeckung der Vogelfallen und des Eingreifens der Polizei ist eine engmaschigere Untermalung der Textpassagen durch Illustrationen gegeben. Aufgrund der Aquarelltechnik sind detailreiche Darstellungen der Gesichter nicht möglich, was in Kombination mit den eher kleinformatischen Illustrationen dazu führt, dass Finn und Sophia als potenzielle Identifikationsfiguren weniger griffig wirken und eher durch die konstant getragene Kleidung identifiziert werden können. Hingegen kommen die Abbildungen zur Natur, insbesondere der Stieglitze, durch die Aquarellfarben ausdrucksstark zur Geltung. Die dramaturgischen Potenziale durch Variation von Perspektiven und Ausschnitten werden kaum genutzt, es dominieren die Totale und Halbtotale bei präferierter Seitenansicht auf die Szenen. Die Abbildungen sind durchwegs realitätsnah gestaltet, symbolische Bildbotschaften finden sich nicht, was noch einmal den Beiwerk-Charakter der Abbildungen unterstreicht.

### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren (laut Angabe in NABU - Kinderbuchempfehlungen (2019))

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 6 Jahren



## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	1	0	2	0	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2	1	0	0	1	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Geschichte von Finn und der Stieglitz ist in mehrerlei Hinsicht ein BNE-relevantes Sachbuch. Das Werk fokussiert die Bedrohung der Biodiversität und des Lebensraumverlustes unter der speziellen Perspektive des Vogelschutzes, macht dabei einige Bedrohungsfaktoren deutlich und speist auf allen drei Kompetenzdimensionen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* wichtige Themen ein. Das Engagement



Ruge, S. 19 © (2016) Natur und Tier

für den Vogelschutz, insbesondere für den Erhalt ihrer Vielfalt, wird in einen größeren systemischen Zusammenhang eingebettet. Dabei spielen die beiden Schulkinder Finn und Sophia eine zentrale Rolle und können in ihrem Verhalten und umweltbewussten Einstellungen für die Rezipienten eine Vorbildfunktion einnehmen. Ihr verantwortungsvolles Begleiten und Kümmern im Gesundheitsprozess des Stieglitz hat ebenso Vorbildcharakter wie die Einsicht in die Notwendigkeit, den Vogel nach der Behandlung wieder in die Freiheit aus der großzügig gebauten Voliere zu entlassen (siehe Abb.: Ruge, 2016, S. 19).

Eine intensivere, gar kontroverse Diskussion findet in der Geschichte nicht statt, da die Kinder von Anfang an als naturliebende und engagierte Umweltschützer parat stehen, so dass es eher die Eltern (vor allem der Vater) sind, die für das naturschützende Handeln gewonnen werden müssen. Die Zielrichtung des Buches zu mehr Umweltbewusstsein und Arten- bzw. Naturschutz ist offensichtlich, zumal es explizit dem Stieglitz als Vogel des Jahres 2016 gewidmet ist. Deziert wird auch auf die Bedeutung und Möglichkeit zur Mitarbeit in der Umweltschutzorganisation von NABU bzw. dessen Jugendorganisation NAJU hingewiesen, ja diese sogar in die Erzählung selbst als zentrale Akteure in Sachen Naturschutz integriert. Dennoch wird mit Blick auf die Zielgruppe der Bilderbuchanalyse nur eine bedingte Einsatzempfehlung ausgesprochen.

Diese begründet sich im Wesentlichen durch die dargelegte hohe Textfülle, der weit überdurchschnittlichen, selbst für die ältesten Kindergartenkinder schwer erfassbaren Textlänge und Komplexität der Geschichte, so dass als primäre Zielgruppe im Grunde das Grundschulalter benannt werden muss. Hier erst wird die volle Texterschließung in der inhaltlichen und zeitlichen Dimensionierung so weit gelingen, dass ein konzentrierter Mitvollzug der vollen Erzähltiefe der Geschichte gelingen und sich keine Reaktanz aufgrund von Überforderung einstellen wird. Für die Grundschul Kinder genügen auch, eher als den Kindergartenkindern, die reduzierten Bildanteile in diesem als illustriertes Textsachbuch

konzipierten Gesamtwerk. Aus diesen Überlegungen heraus ist der Deutschen Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach zwar in ihrer Empfehlung des Buches unumschränkt zuzustimmen, doch für die hier relevante Zielgruppe der KiTa-Kinder ist das Buch nur eingeschränkt zu empfehlen. Klaus Ruge hat auch in den Folgejahren jeweils für den Vogel des Jahres ein Sachbilderbuch geschrieben, die hinsichtlich der Zielrichtung und Machart dem hier beschriebenen Konzept zu Finns Abenteuer ähneln. Die Titel lauten: *Die Nacht im Wald – Eine Waldkauzgeschichte* (Ruge, 2017); *Fritz der Star. Eine Geschichte zum Vogel des Jahres* (Ruge, 2018); *Ein Fest für die Lerche. Eine Geschichte zum Vogel des Jahres* (Ruge, 2019). Eine stärkere Adaption auf die jüngeren Kinder im KiTa-Alter würde eine Bereicherung des BNE-Bilderbuchangebotes bedeuten, zumal die große Lebensnähe und Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten im eigenen Umfeld bzw. im NAJU keinesfalls den Regelfall in den Titeln des Untersuchungssets darstellt.

### 3. Weitere Hinweise

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Deutsche Akademie für Jugendliteratur e.V. Volkach (2016). [Buchrezension zu *Finns Abenteuer mit dem Stieglitz* (2016) von K. Ruge]. Drei für unsere Erde, Umwelt-Buchtipps September 2016.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

#### Nominierungen / Preise:

Vom NABU empfohlen (Cover-Aufschrift; Drei für unsere Erde: Umwelt-Buchtipps September 2016).

## Sbampato, Thomas (2015). Besuch im Zoo.

#### Bibliographie:

Sbampato, Thomas (2015). *Besuch im Zoo*. Bern: Haupt.

Erstausgabe: 2015

Datensatz:

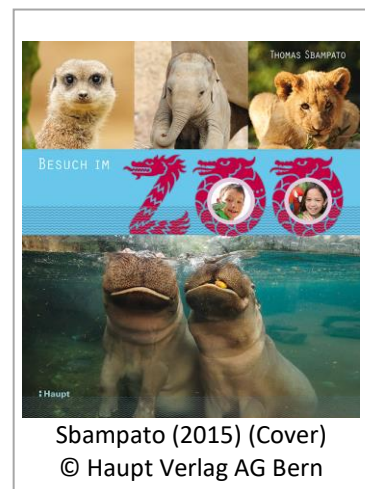
33

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 132

#### Art des Bilderbuchs: Sonstige Formen des Bilderbuchs

Ergänzung: *Besuch im Zoo* ist als Mitmach-Bilderbuch konzipiert: Für jedes der 17 vorgestellten Zootiere werden auf einer Doppelseite Aufgaben gestellt und Platz zum Einkleben von Fotos oder zum Eintragen von Skizzen o. dgl. freigelassen.



Sbampato (2015) (Cover)  
© Haupt Verlag AG Bern

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

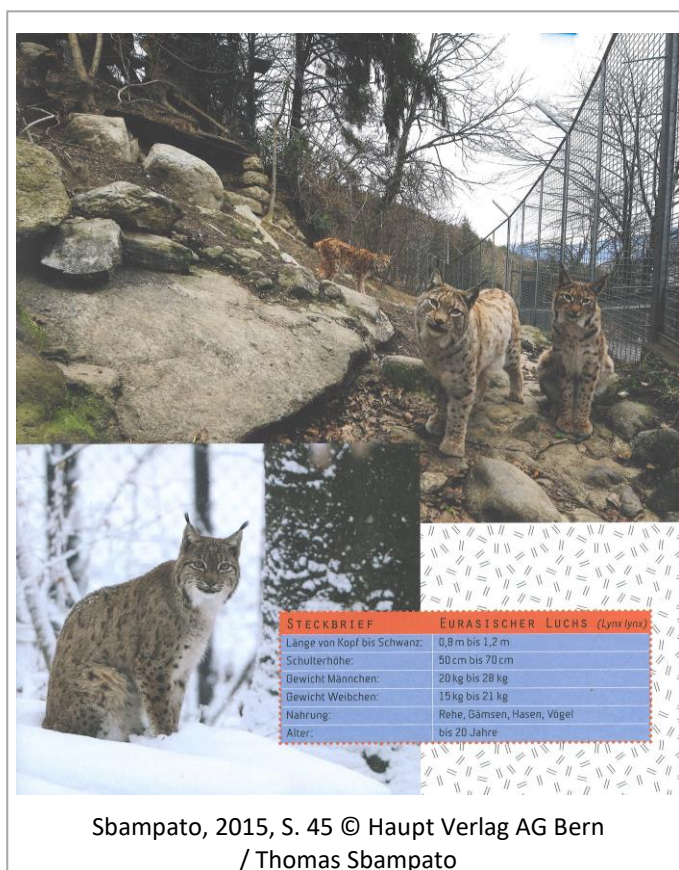
Themen (lt. Index): Artenschutz / -sterben, Flächenverbrauch / Lebensraumzerstörung, Tourismus / Ökotourismus, Umweltschutz / Naturschutz, Wilderei / Illegale Wildtierjagd

Themencodes: 5, 27, 77, 84, E02

Weitere BNE-Themen: Ja

## Inhalt

Das Mitmach-Sachbuch *Besuch im Zoo ist* zunächst einmal ein sehr persönlich geprägtes Buch, darauf macht der international renommierte Naturfotograf Thomas Sbampato bereits in seinem Vorwort aufmerksam. Seine Auseinandersetzung mit der Frage einer tiergerechten Gestaltung von Zoos führte ihn zu verschiedenen europäischen Zooanlagen. Dabei entdeckte er, dass seine Kindheitserinnerungen an die „traurigen Tiergefängnisse“ (S. 6) aufgrund der markanten Erneuerungen vieler Zoologischen Gärten in den vergangenen Jahrzehnten hin zu modernen, am Tierwohl orientierten Zoos inzwischen vielerorts nicht mehr der Realität entsprechen: „Der Zoo präsentierte sich von der Tierhaltung bis zu den Gehegen in einem völlig neuen Gewand, und in diesem Prozess der Erneuerung befindet sich die Erlebniswelt Zoo noch heute. [...] Der Zoo hatte sich von der Ausstellungs- zur Bildungsstätte gewandelt, um für mehr Verständnis für unsere Mitbewohner und ihre Lebensräume zu werben. Die Schwerpunkte im modernen Zoo sind Bildung, Forschung, Natur- und Artenschutz“ (S. 6). Diese Einsichten umreißen zugleich den inhaltlichen Schwerpunkt des Buches, nämlich den kindlichen Rezipienten aufzuzeigen, worauf moderne, am Tierwohl und Naturschutz orientierte Zoos achten, damit ein bedürfnisorientiertes, artgerechtes Leben im Zoo ermöglicht wird und zugleich die Zoobesucher zu bereichernden und sensibilisierenden Erlebnissen mit den Zootieren kommen können. In insgesamt 13 verschiedenen zoologischen Anlagen (S. 129) in Deutschland, Österreich und der Schweiz hat der Autor eigene Fotoaufnahmen für das Sachbilderbuch geschossen, 202 Farbfotos sind davon in das Buch eingegangen (Haupt Verlag, 2019). Als Zielgruppe werden „Kinder zwischen 5 und 14 Jahren“ (Haupt Verlag, 2019) angegeben. Das Buch beschreibt



Sbampato, 2015, S. 45 © Haupt Verlag AG Bern  
/ Thomas Sbampato

im vorderen Teil 17 verschiedene Zootiere (S. 8-77). Knapp ein Drittel davon kommt in der heimischen Fauna Mitteleuropas vor (Braunbär, Fischotter, Luchs, Alpensteinbock, Wolf), die weiteren Tiere sind zum überwiegenden Teil größere Säugetiere aus (sub-)tropischen Regionen oder Savannenlandschaften, und mit dem Pantherchamäleon und Nilkrokodil werden auch zwei Vertreter der Reptilien einbezogen. Die Tiere werden in ihrer Lebensweise, ihrem Zusammenleben, in Ernährung und Fortpflanzung und bezüglich ihres Bedarf an Lebensraum beschrieben. Ein kurzer Steckbrief zu Körpergröße, Gewicht, Nahrung und Lebenserwartung komplettiert jeweils diese Angaben (siehe Abb.: Sbampato, 2015, S. 45).

Eine Besonderheit der 17 Tierbeschreibungen ist dabei, dass auf den jeweils folgenden Doppelseiten verschiedene Aufgaben

zum Mitmachen gestellt werden, die im Zuge eines Zoobesuches durch die Kinder bearbeitet werden können. Das Kind wird z. B. gefragt, wie lange die Wachtposten im Gehege der Erdmännchen auf ihrem Aussichtspunkt stehen bleiben, „bis sie ausgewechselt werden? Stopp die Zeit“ (S. 24). Weitere Aufgaben bestehen z. B. im Zeichnen von Gehegeskizzen und der beobachteten Laufwege von Tieren (S. 24), ihren Versteckmöglichkeiten (S. 44) oder in der Skizzierung der Rangordnung im Wolfsgehege (S. 76). Und auch zur Fotodokumentation der gesammelten Eindrücke werden die Kinder angeregt, wobei sie

auf der Mitmach-Seite jeweils auf einer freien Fläche ihr eigenes Foto im Zuge der Nachbereitung des Zoobesuches einkleben können. Beim Großteil der präsentierten Zootiere werden gemäß des Fokus des Sachbilderbuches bedeutsame Hintergründe der Bedrohungsfaktoren für den Artterhalt aufgezeigt (z. B. Wilderei, Lebensraumzerstörung, Umweltverschmutzung). Neben Hinweisen zur aktuellen Gefährdungssituation des Artbestandes kommen auch Erfolge in der Erholung von bedrohten Populationen infolge der Arten- und Naturschutzbemühungen, hier speziell auch der Zuchtprogramme der darauf spezialisierten zoologischen Gärten der letzten Dekaden nicht zu kurz.

Es schließen sich im zweiten Teil des Buches (S. 78-121) vier Themenmodule zum Zoo an: Zoowissen, Gehege, Zooberufe und Zooforschung. Vor allem für die etwas älteren Kinder werden hier vertiefende Informationen zu den Themengebieten ausgeführt, doch auch für das Kindergartenalter lassen sich im Verbund mit den Fotografien entwicklungsadäquate Informationen und Erzählungen finden. Darüber hinaus werden in diesen Themenbereichen eine stattliche Anzahl weiterer Tiere einbezogen, jeweils vom Thema abhängig. Bei der Darlegung der erfolgreichen Nachzüchtung und Auswilderung des Przewalski-Pferdes wird so z. B. die Erfolgsstory der Erhaltung einer Art vor dem beinahe besiegelten Aussterben beschrieben (S. 120), die auch die jüngeren Kinder gut verstehen können. Ebenso können die Bilder zu den Zooberufen, die z. B. die Tierpfleger:innen und Tierärzt:innen (auf Genderaspekte wird explizit geachtet) in Aktion zeigen, für die Kinder einen neuen Einblick in ein spannendes Berufsfeld eröffnen, das selbst dem Zoobesucher - von den Tierfütterungen einmal abgesehen - zumeist weniger zugänglich ist.

Im Schlussteil des Buches kann das Kind gänzlich in eine kreative Rolle schlüpfen: Es soll sich nun selbst einen eigenen Zoo zeichnen oder mittels Fotocollage arrangieren (S. 126 f.) und sich dann sieben Tierarten auswählen, die es passend fände. Anschließend soll es anhand eines Fragebogens die Attraktivität und den Beitrag seines Wunsch-Zoos zum Artenschutz einschätzen (pro Skala 8 resp. 5 Items), woraus dann ein Gesamtwert der Beurteilung ermittelt wird. Mittels dieser Fragen kann das Kind nochmals die Folgen der eigenen Tierausswahl für die verschiedenen Perspektiven überdenken: Der Zoobesucher möchte einen spannenden Zoo-Tag mit abwechslungsreichen Tierarten verbringen, doch auch die Belange des Natur- und Artenschutzes dürfen dabei nicht zu kurz kommen.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Der Textumfang des Buches übersteigt aufgrund der umfangreichen Seitenzahl und den ausführlicheren Tierbeschreibungen den üblichen Standard von 32 bis 40 Bilderbuchseiten mit jeweils zwei bis vier Sätzen um ein Mehrfaches. Dies ist auf dem Hintergrund der erweiterten Zielgruppe (bis 14 Jahre) zu sehen, welche sowohl einen größeren Textkorpus erfassen als auch zunehmend selbst in der Lage ist, den Text zu lesen. Dennoch kann das Buch für die angegebenen fünf- bis sechs-jährigen Kinder eingesetzt werden, da die Inhalte nicht als zusammengehörige Geschichte, sondern vielmehr als auswählbare Elemente zu sehen sind, die entsprechend dem Interesse und verfügbaren Zeitrahmen für eine Bilderbuchbetrachtung zusammengestellt werden können. Die vier Themenmodule zum Zoo, die sich an die 17 Tierbeschreibungen anschließen, können je nach Anwendungskontext in der Kita als Hintergrundwissen bei der Tiervorstellung eingeflochten oder als eigenständige Teile, z. B. im Rahmen der Durchführung eines Zoobesuches rezipiert werden. Die Kinder werden im Text immer wieder personal angesprochen, indem sie z. B. Rechercheaufgaben, Problemstellungen oder imaginative Aufgaben gestellt bekommen. Beispiel: „Du bist nun ein Tierpfleger und musst die Tiere beschäftigen. Wie knifflig würdest du ihr Futter servieren, damit sie möglichst lange damit beschäftigt sind, ihre Nahrung zu erreichen? Schreib zehn Vorschläge dazu auf“ (S. 91). Gelegentlich werden Fachbegriffe, die für die Erklärung von Zoophänomenen wichtig sind, eingeführt. Dabei wird stets eine Begriffserläuterung beige-

fügt: „In dieser reizarmen Umgebung langweilten die Tiere sich so sehr, dass sie psychisch schwer erkrankten. Sie waren völlig apathisch und wiederholten ständig die gleichen Bewegungsabläufe. Stundenlang marschierten sie grundlos von einem Ende des Geheges zum anderen und wieder zurück. Stereotypie nennt man das in der Fachsprache" (S. 92). Auch anhand von Vergleichen mit der Lebenswelt der Kinder werden Begriffe verständlich gemacht. Wenn z. B. der primäre Wohlfühlort der Tiere innerhalb ihres Geheges, das sog. „Heim erster Ordnung" (S. 94) eingeführt wird, folgt als lebensnahe Erläuterung der Hinweis: „Beim Menschen ist dieser Platz das Haus, die Wohnung, das Zimmer: Dort, wo wir uns mit unseren Familienmitgliedern treffen und wohin wir uns zum Schlafen oder bei schlechtem Wetter zurückziehen" (S. 94). Und mit Blick auf die Kommunikation der Elefanten wird aufgeführt: „Viel häufiger unterhalten sie sich aber im Infraschallbereich. Diese Infraschalllaute, die so tief sind, dass das menschliche Ohr sie nicht wahrnehmen kann, nennt man Rumbles. Doch mithilfe spezieller Technik können sie auch für uns hörbar gemacht werden" (S. 115).

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 18 (Der Asiatische Elefant) Bei der Nahrungssuche kommt es immer wieder zu Konflikten mit Menschen, ihren einzigen natürlichen Feinden. Die Elefanten dringen in Plantagen ein und fressen den Bauern die Ernte weg. Die wütenden Bauern wehren sich und töten die Eindringlinge. Durch die Zerstörung ihres Lebensraums ist heute der Bestand der frei lebenden Asiatischen Elefanten stark gefährdet. So schätzt man, dass es nur noch 40000 von ihnen gibt.
- S. 26 (Der Fischotter) In der Schweiz, in Österreich und in weiten Teilen Deutschlands wurde er als Fischräuber, aber auch wegen seines Pelzes intensiv bejagt und vielerorts an den Rand der Ausrottung gebracht. Trotz intensiver Schutzmaßnahmen starb der Fischotter 1989 in der Schweiz schließlich aus. Man vermutet, dass Umweltgifte, Flussbegradigungen, Trockenlegungen von Feuchtgebieten sowie der Bau von Kraftwerken den Lebensraum und die Fischbestände negativ beeinflusst haben.
- S. 43: Anfang des 20. Jahrhunderts war der Luchs im Alpenraum ausgerottet. Durch gezielte Wiederansiedlung seit 1970 leben heute wieder rund 120 Luchse in den Alpen. In ganz Europa steht der Luchs unter strengem Schutz und darf nicht bejagt werden.
- S. 52: (Aufgabenfelder) Palmölplantagen bedrohen die Orang-Utans. Recherchiere, wo überall Palmöl drin ist, du wirst überrascht sein. Braucht es das Palmöl in all diesen Produkten, oder gibt es Alternativen? Recherchiere im Internet.
- S. 94: Die meisten Tiere, denen du heute im Zoo begegnest, wurden in menschlicher Obhut geboren, das heißt, sie haben weder die freie Wildbahn erlebt, noch kennen sie das Gefühl, sich in der Wildnis zu bewegen und zu behaupten.
- S. 123: <<Am Ende werden wir nur das bewahren, was wir lieben. Wir werden nur das lieben, was wir verstehen. Und wir werden nur das verstehen, was uns beigebracht worden ist.>> (Baba Dioum, senegalesischer Umweltschützer)

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Fotografie

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Getreu dem Titel des fotodokumentarischen Buches werden in vielen der Fotografien nicht nur die jeweiligen Zootiere, sondern auch die Tiergehege selbst sichtbar gemacht. Da Thomas Sbampato in seiner Auswahl an Zoos und Wildparks gezielt moderne, fortschrittlichen Anlagen aufgesucht hat, um

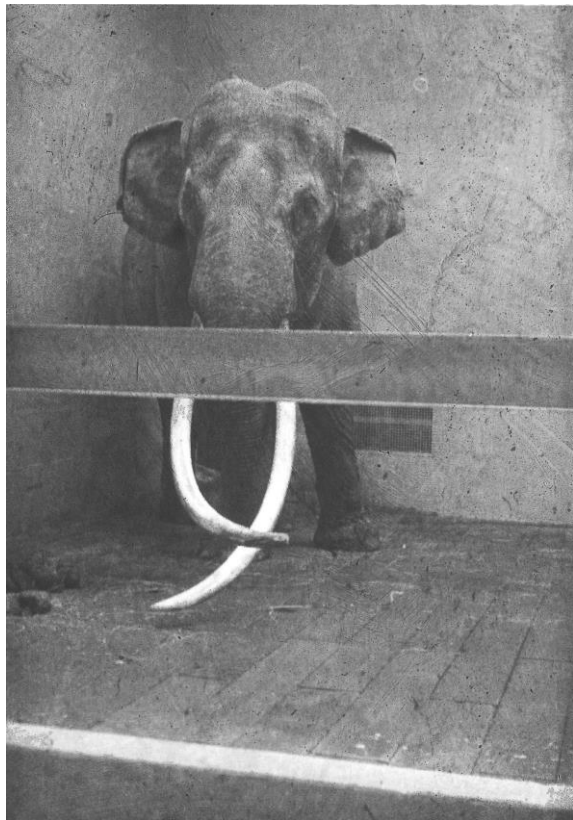
die Fortschritte tiergerechter Haltung in den Tierparks aufzuzeigen, verbindet die Kameraeinstellung häufig die Tierabbildung mit den Gestaltungselementen in den Gehegen. Hierzu zählen die Ausstattungselemente (sog. „Möblierung“, S. 92) der Gehege und die Begrenzung des Geheges (Zaun, Graben, Plexiglasscheibe). Zu diesem Zweck wählt Sbampato in seinen Kameraeinstellungen vor allem die Totale und Halbtotale. Die Bildkomplexität ist sehr überschaubar, so dass das Buch auch für die jüngeren Kinder der insgesamt weitgestreuten Zielgruppe mit großem Gewinn - und durchaus auch im Rahmen einer selbständigen Betrachtung in der Bilderbuchecke - betrachtet werden kann. Wenngleich die Fotografien in erster Näherung objektive, reale Abbildungen des Wirklichkeitsausschnittes darzustellen scheinen, so kann doch bei der Zusammenstellung der Fotos und den gewählten Bildausschnitten und Perspektiven der subjektiv bewusst gesetzte Versuch herausgelesen werden, einige der Tiere in ihrer Ähnlichkeit zum menschlichen Verhalten und zu menschlichen Bedürfnissen hervorzuheben. Insbesondere die Darstellungen der Großen Menschenaffen Gorilla und Orang-Utan ähneln in etlichen Aufnahmen bis ins Detail typisch menschlichen Gesten oder Körperhaltungen (z. B. das Orang-Utan-Weibchen in gemütlicher Ruhe-Pose; siehe Abb.: Sbampato, 2015, S. 51).



Auch das Spielverhalten der Tiere, (S. 50, 53, 57, 93) wird mehrfach aufgezeigt, was für die Zielgruppe besonders spannend sein könnte. Die Intelligenz der Menschenaffen wird durch Aufnahmen betont, die ein gewisses Sinnieren der Tiere assoziieren lassen, bis hin zu vermutlich bewusst gesetzten Parallelen zum Rodinschen Denker. Dennoch muss betont werden, dass durchgängig eine hohe Authentizität der Aufnahmen gegeben ist, ein Arrangieren künstlicher oder gar albern angehauchter Szenen sind in dem Werk nicht zu finden. Die Abbildungen der Großen Menschenaffen weisen eine erhebliche Paralleltät zu den Primatenabbildungen in *Affen* von Jenkins & White (2008) auf, da auch in *Besuch im Zoo* der sehr persönliche Ausdruck der Tiere in Nah- und Großaufnahmen eingefangen wurde. Die künstlerisch hochwer-

tigen Fotografien des Berufsfotografen Sbampato beweisen sein feines Spiel mit Blende und Belichtung, Fokus, Ausschnitt und Tiefenschärfe, was ihnen innerhalb der Gruppe fotodokumentarischer Tierbücher ein ästhetisches Alleinstellungsmerkmal verleiht. Indem für die 17 ausgewählten Tiere jeweils mehrere Fotos in verschiedenen Größen und Ansichten dargeboten werden, kann der Rezipient zudem einen umfassenden Eindruck vom Aussehen, Bewegungsmustern und typischen Handlungen der Tiere, wie Fellpflege, Nahrungsaufnahme oder Fortbewegung bekommen. Auch das Sozialverhalten der Tiere wird intensiv in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Die Kopplung zwischen Text und Bild kann als geflochtener Zopf charakterisiert werden. Zwar schildert der Textteil wesentliche Grundinformationen zu den Tieren und weiteren Themenmodulen, dennoch weisen die beigefügten Bilder weit über eine bloß illustrierende Funktion hinaus: Sie ergänzen die Textaussagen und konkretisieren

diese in viele Einzelheiten. Auf diese Weise vermitteln sie einen atmosphärisch aufgeladenen Gesamteindruck, der wesentlich zu Komplettierung des Verständnisses der modernen Zooanlagen beitragen kann. Und vor allen Dingen sind es letztlich die ausdrucksstarken Porträtaufnahmen der Tiere, welche eine Sogwirkung in die Gehege der Zoos ausüben und eine intensive Verbindung zwischen Buch und Betrachter entstehen lassen. Im Kapitel zur *Geschichte des Zoos* (S. 80-83) präsentiert Sbampato zudem acht schwarzweiße Archivaufnahmen historischer Zoos von Othmar Röthlin (vgl. S. 129). Neben der auch im Text beschriebenen Trostlosigkeit und Sterilität der leeren, betonierten und mit massiven Eisengitterstäben eingefassten „Tiergefängnisse“ (S. 81) wird hier auch die Isolation, massive Bewegungseinschränkung und letztlich krankmachende Stupidität der Behausungen in den Haltungen der abgebildeten Tiere eindringlich vor Augen geführt. Der Kontrast zu den farbigen Aufnahmen moderner zoologischer Anlagen könnte kaum größer sein (siehe Abb.: Sbampato, 2015, S. 83; Archivbild von Othmar Röthlin / Zoo Zürich).



Sbampato, 2015, S. 83 © Archivbild von Othmar Röthlin / Zoo Zürich

Denn diese präferieren eine möglichst naturnahe, weitläufige Gestaltung der Gehege und streben dabei die Vergesellschaftung von Tieren an, die auch in freier Wildbahn gemeinsam vorkommen, wobei das ganze Arrangement teilweise sogar als „Immersionengehege“ (S. 82) konzipiert wird, welches den Zoobesucher die Abgrenzungen zu den Zootieren kaum noch erkennen lassen. Während in vielen Bilderbüchern zum Thema Zoo lediglich die Tiere abgebildet werden, achtet Sbampato darauf, auch die Personen, Besucher wie Zoobeschäftigte immer wieder ins Bild zu integrieren. Ganz nebenbei lernt das Kind dabei etliche Zooberufe kennen (S. 98-111). Neben den Tierfotografien werden im Mitmachbuch die schon benannten vorstrukturierten Felder für Eintragungen der Kinder und die zugehörigen Aufgaben auf verschiedenen stilisierten Hintergründen arrangiert. Die wiederkehrend gleichartige Aufmachung in Formen, Rahmen und Formatierung erhöht die Orientierungsqualität des Buches. Abschließend soll noch auf die Überschriften der Tiernamen hingewiesen werden, die in einer speziellen orangefarbenen Schrift gestaltet sind, wobei jeder der gedruckten Großbuchstaben mit einem stilisierten Tier (oder Fabelwesen) gebildet wird (z. B. T: Stehender Adler mit weit geöffneten Flügeln).

Sowohl für die lesekundigen, aber auch für die noch leseunkundigen Kinder bieten diese Überschriften auf diese Weise ihren eigenen, thematisch stimmigen Reiz.

#### 1.4 Layout

Layouthinweise: Ein ausführliches Stichwortverzeichnis (S. 130-132) unterstützt die Nutzung des Buches als Nachschlagewerk für gesuchte Tierarten und Themenbegriffe. Für die Mitmach-Aufgaben sind jeweils vorstrukturierte Flächen für Skizzen, Beobachtungen oder Antworten vorgegeben, was dem Layout insgesamt ein offenes und dynamisches Outfit gibt. Im Buch sind 34 QR-Codes enthalten, die

zu den thematischen Filmclips (auf YouTube) führen. Diese können alternativ auch über die Verlags-homepage zum Buch *Besuch im Zoo* abgerufen werden.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C012425, FSC-Mix aus verantwortlichen Quellen

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	1	2	2	2	1	0	2	2	1	1	2	1	1	0	0	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Auseinandersetzung mit dem Gefährdungsstatus der Zootiere zieht sich wie ein roter Faden durch das Buch. Dabei werden nach und nach, abhängig vom jeweils vorgestellten Zootier, immer wieder neue Ursachen zu Tage befördert. Das Kind kann auf diese Weise ein zunehmend differenziertes Bild über Bedrohungsfaktoren für Wildtiere gewinnen, wobei sich allein schon durch die Wiederholung einiger Faktoren bei verschiedenen Zootierarten die besonders dominanten Faktoren (Wilderei mit ihren verschiedenen Hintergründen; Umweltverschmutzung; Flächenverbrauch bzw. wachsende Weltbevölkerung; fehlende Sensibilität für die Bedürfnisse von Tieren) beim Kind einprägen dürften. Die intensive BNE-Thematisierung tritt in allen drei Beurteilungsbereichen deutlich zutage. Während im Bereich *Erkennen* insbesondere die interdisziplinäre und dreidimensionale Betrachtung im Nachhaltigkeitsdreieck hervorsteht, überzeugt das Buch im Bereich *Beurteilen* durch die klare Herausarbeitung von Konfliktfeldern, die aus den kontrastierenden Bedürfnissen bzw. Lebensraumbedarfen zwischen Mensch und Tier resultieren. Und auch in der dritten Beurteilungsdimension, dem *Handeln*, kann das Buch sehr gut punkten. Denn obgleich das Mitmach-Zoo-Buch den Kindern eine Fülle von Sachwissen und Zusammenhängen über moderne zoologische Anlagen vermitteln kann, liegt aufgrund seiner didaktischen Aufmachung der Schwerpunkt weniger im rezeptiven Vermitteln, sondern vielmehr in der aktiven, selbstinitiierten und handelnden Auseinandersetzung. Die abwechslungsreichen und ergebnisoffenen Aufgaben und praktischen Anregungen im Rahmen von Zoobesuchen oder im Vorfeld als Rechercheaufträge (z. B. zu Palmöl, S. 52) an die Kinder adressiert, offenbaren das didaktische Primat eines handlungsorientierten, ko-konstruktivistischen Bildungsverständnisses von Sbampato, auch wenn er selbst dies nicht explizit so herausstellt. Eine besondere Stärke ist dabei die intensive Auseinandersetzung mit Fragen der artgerechten Haltung von Zootieren und der damit zusammenhängenden Gestaltung der Tiergehege. Die daraus resultierenden Impulse für die Kinder hin zu mehr Empathie und Solidarität mit den Tieren sind außergewöhnlich intensiv, was sich durch die enge Kopplung der



empfindlichen Fotografien mit den unaufdringlichen Textpassagen ebenso vollzieht wie in der direkten Thematisierung, ob sich die Zootiere „in den Gehegen überhaupt wohlfühlen“ (S. 134). Trotz diverser problemhaltiger Aspekte wie Wilderei, Artensterben, Tierleid und Umweltverschmutzung, um die ein ernstzunehmendes Buch für dieses Thema auch kaum herum zu manövrieren in der Lage wäre, überzeugt Sbampato durch die feine Dosierung der Problematiken, die er geschickt durch die erreichten Erfolge der Naturschutzbemühungen und den „Erhaltungszuchtprogrammen“ (S. 84) der Zoologischen Gärten abzumildern weiß. Er vermeidet zu bagatellisieren und macht auf bestehende Gefahren aufmerksam, wenn er z. B. mit dem Verweis auf die andauernde Abholzung der asiatischen Regenwälder und der Anpflanzung von Palmölplantagen mit Blick auf die Orang-Utans resümiert: „Ihre Zukunft ist daher äußerst ungewiss“ (S. 51). Anstelle simplifizierender Hoffnungsworte setzt der Autor hingegen auf eine gründliche Befassung mit den Problemfeldern. Er zeigt auf, dass durch den Einsatz von Forschung und den international kooperierenden Zoo-Akteuren immer wieder Erfolge in der Arterhaltung gelingen können, so dass insgesamt die Zuversicht auf die Lösbarkeit vieler Probleme die Oberhand behält. Neben dieser tendenziell optimistischen Haltung war für die besonders empfehlenswerte Auszeichnung des Sachbilderbuches auch die starke Beteiligung der Kinder bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Zoothemen ausschlaggebend. Dies führt Sbampato sogar so weit, dass die Kinder am Ende des Buches selbst einen kleinen Wunschzoo gestalten können und diesen dann aus der Tierwohl- und Artenschutzperspektive beurteilen sollen, was eine reflexiv-evaluative Komponente in das eigene Handeln einspeist. Darüber hinaus achtet der Autor darauf, neben den klassischen ‚exotischen‘ Zootieren auch knapp ein Drittel heimischer, d.h. mitteleuropäische Tierarten einzubeziehen und auch deren Schutzbedürftigkeit und Besonderheiten herauszustellen. Dabei wird en passant mit den Vorurteilen des ‚bösen Wolfes‘, das den Kindern von vielen Geschichten, Liedern und Märchen vertraut sein dürfte, aufgeräumt, indem Sbampato die sozialen Beziehungen der Wölfe differenziert aufzeigt und ein realistisches Bild jenseits des Klischees vom blutrünstigen, menschenfressenden Räubers zeichnet (S. 74-77). Auch bei weiteren Tieren achtet der Autor darauf, die für Kinder besonders faszinierenden Aspekte zu integrieren. So berichtet er von der Strategie der Flusspferdbullen, gegenüber den Rivalen mit schnellen Kreiselbewegungen des Schwanzes den Kot im Wasser zu verstreuen (S. 32). Und auch die absolute „Narrenfreiheit“ (S. 34), die die Gorillababys genießen, solange diese „einen weißen Punkt auf dem Steißbein [haben]“ (S. 34), dürfte für Kinder eine hochinteressante Information sein, an der sie das weitere dargebotene Wissen zu Gorillas andocken können. Die hervorragende fotografische Qualität der gestochen scharfen Farbbilder und ihr intensiver narrativer wie ästhetischer Gehalt runden den Gesamteindruck in überzeugender Weise ab. Das Zusatzangebot der 34 Filmclips zu *Besuch im Zoo* kann in den KiTas z. B. für die Nachbereitung, Vertiefung oder Projektarbeit genutzt werden.

### **3. Weitere Hinweise**

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

## Scherz, Oliver & Gehrman, Katja (2015). Als das Faultier mit seinem Baum verschwand.

### Bibliographie:

Scherz, Oliver & Gehrman, Katja (2015). *Als das Faultier mit seinem Baum verschwand*. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Erstausgabe: 2015

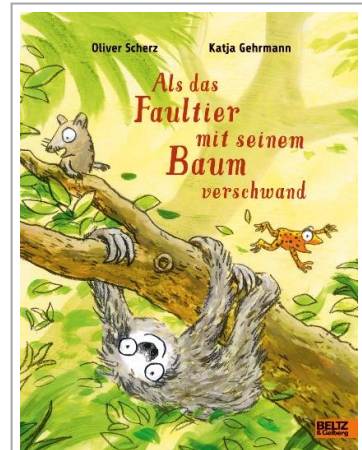
Datensatz:

22

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 26

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



Scherz & Gehrman, 2015  
(Cover) © Beltz & Gelberg

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuchs

### 1.1. Inhalt

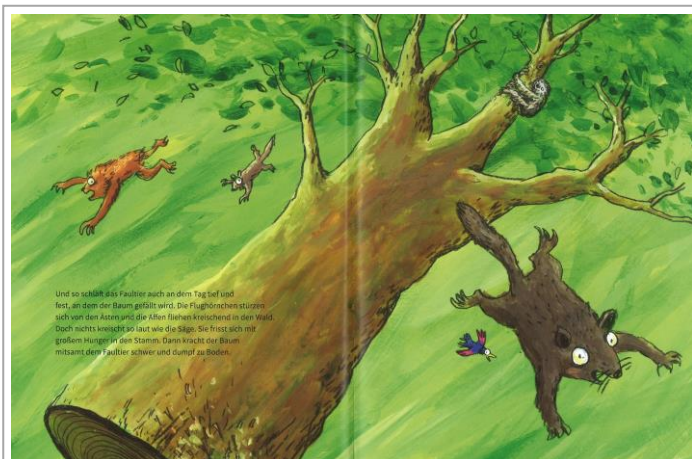
Themen (lt. Index): Konsumverhalten, Regenwald / Abholzung, Verantwortung

Themencodes: 44, 67, 90

Weitere BNE-Themen: Nein

### Inhalt

Die Geschichte handelt von der Odyssee eines Faultieres, das unvermittelt aus seinem natürlichen Lebensraum herausgerissen wird. Zunächst sieht man das Faultier zufrieden und in Einklang mit seiner Natur im dichten Regenwald an einem großen Baum hängen, wo es seine meiste Zeit mit Dösen oder Träumen verbringt. Doch eines Tages tauchen plötzlich Waldarbeiter mit kreischenden Kettensägen auf und fällen den Urwaldriesen, auf dem das Faultier zu Hause war. Während alle anderen Tiere um



Scherz & Gehrman, S. 4-5 © (2015) Beltz & Gelberg

das Faultier herum rasch davoneilen, verharret das Faultier schlafend auf dem abgeholzten Baumstamm und vollzieht die sich nun anschließende Reise des Baumstammes in einer Art Traumzustand mit. Die Fluchtbewegungen der Tiere werden durch die Tiefenwirkung, Perspektivenwahl und der diagonalen Platzierung des umstürzenden Urwaldbaumes zusätzlich verstärkt (siehe Abb.: Scherz & Gehrman, 2015, S. 5-6).

Zunächst wird es auf einen kleinen Flussdampfer verladen und von dort aus gelangt es nach längerer Reise zu einem großen Sägewerk, von dessen lauten Maschinenlärm es schließlich erwacht. Erschrocken über die fremdartige Umgebung versucht es, zumindest bei seinem vertrauten Baum etwas Schutz und Geborgenheit zu finden, doch dieser wird wie alle anderen Tropenholzstämmen im Sägewerk zu Brettern und Kanthölzern verarbeitet. Zum Glück erkennt das Faultier im Warenlager des angelagerten Möbelwerkes an einem besonders markanten Astloch ein Stückchen seines

alten Urwaldbaumes wieder. Er heftet sich fortan unzertrennlich an diesen Stuhl, gleichsam als seinen Rettungsanker. Etwas später wird der Stuhl mit dem Faultier in einem Möbelgeschäft neben anderen Stühlen zum Verkauf angeboten. Ein Junge (namens Paul) möchte diesen Stuhl unbedingt haben, und da das Faultier vom Stuhl nicht zu trennen ist, bekommen sie das Faultier gratis obendrauf. Zuhause versucht die Familie dem Faultier allerlei Essen und Trinken anzubieten, doch dieses möchte nichts davon anrühren. Es wirkt auf den Jungen sehr traurig. Als er das Faultier nachts an seinem Stuhl hängen und glücklich von seiner Urwaldheimat träumen sieht, wird ihm bewusst, was dem Tier wirklich fehlt. Daher beschließt der Junge das Faultier zurück in seine Heimat zu schicken. Er bastelt ein großes Paket für die Überseepost, hebt dann das Faultier mit seinem Stuhl dort hinein und klebt eine Aufschrift „Bitte zurück in den Urwald!“ (S. 24) auf das Paket. Etwas später findet sich das Faultier wieder inmitten des Urwaldes, sein Stuhl hängt zwischen den Zweigen und ist von Blättern umrankt. Seine Rückreise hat einen glücklichen Ausgang genommen und beinahe hat es den Eindruck, die ganze Reise nur geträumt zu haben.

Die Erzählung ist hinsichtlich zeitlicher und örtlicher Angaben bewusst unkonkret, weder erfährt man genau, aus welchem Regenwald das Faultier stammt, noch wird deutlich, wo das Sägewerk bzw. die Möbelfabrik und das Möbelgeschäft eigentlich liegen. Der Name Paul verweist auf europäische oder US-amerikanische Herkunft, wobei sich jedoch aus den Gegenständen des Haushaltes der Familie keine eindeutigen Ortszuordnungen ableiten lassen. Damit erhält die Geschichte eine fundamentale, verallgemeinernde Konnotation des Transfers von Tropenhölzern in den Warenkreislauf der nordhemisphärischen Wohlstandsgesellschaften und den damit einhergehenden Folgen für die Fauna des Urwaldes, exemplarisch aufgezeigt an der Veränderung des Lebensraumes eines Faultieres und der in anthropomorphisierender Weise dargelegten ungünstigen Auswirkungen auf das Faultier selbst.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die verwendete Sprache ist für die Altersgruppe gut verständlich, es werden keine ungewöhnlichen Fachbegriffe oder Fremdwörter eingesetzt. Auch der Satzbau wird überschaubar gehalten, indem entweder unverzweigte Hauptsätze verwendet werden oder parataktisch gereihte Teilsätze aufeinander folgen. Der Textumfang beschränkt sich mit etwa fünf bis sechs Sätzen pro Doppelseite auf ein überschaubares Maß, zumal innerhalb der Textpassage leichte Redundanzen und teilweise auch erklärende Aussagen oder erläuternde Vergleiche eingeflochten werden. Mit dem Eintritt der Familie von Paul in den Handlungsverlauf wird ein Teil der Erzählung in Form direkter Rede dargestellt. Obwohl das Faultier selbst nicht spricht, wird es von Paul mehrfach angesprochen.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 3: Das Moos von der Rinde blüht schon längst auch in seinem Fell, so sehr ist das Faultier schon mit seinem Baum verwachsen. Es schläft ganz ruhig und riecht den Duft von Holz und Blüten. [...]. So war das jedenfalls immer.
- S. 5: Doch nichts kreischt so laut wie die Säge. Sie frisst sich mit großem Hunger in den Stamm. Dann kracht der Baum mitsamt dem Faultier schwer und dumpf zu Boden.
- S. 18: „Ja, der Stuhl ist schön“, sagt sein Vater. „Aber das Faultier brauchen wir nicht...“. „Nichts zu machen“, meint der Verkäufer und zuckt mit den Schultern. „Der Stuhl wurde so geliefert. Das Tier gehört dazu.“
- S. 21: In der Nacht kann Paul nicht schlafen. Er denkt an den Urwald und daran, wie sehr man sein Zuhause manchmal vermisst. Er schleicht in die Küche zum Faultier und streichelt ihm über das Fell.

S. 22: „Bestimmt träumst du vom Urwald“, flüstert er. „Von Affen und Lianen und Bäumen, die wie Riesen sind. Willst du lieber zurück?“

### 1.3 Bild

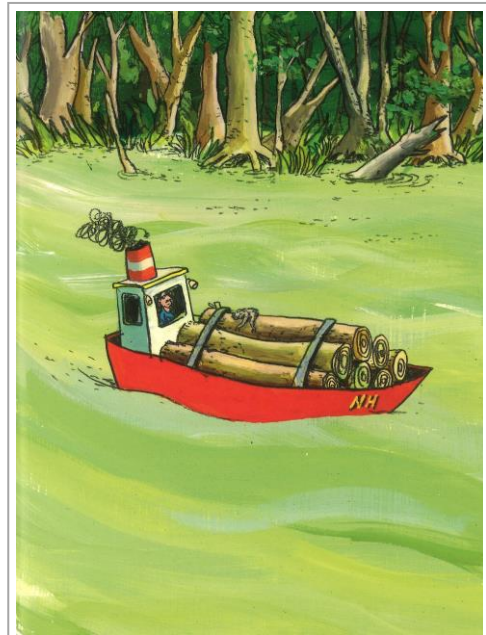
Bildnerischer Stil: Malerischer Stil; Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei; Zeichnung

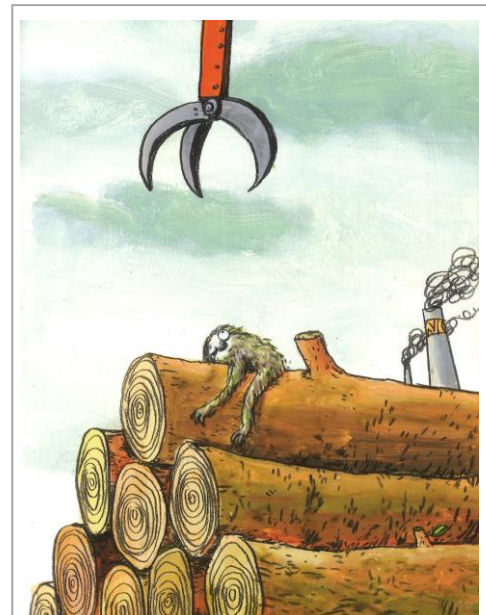
#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Wenngleich die Regenwaldabholzung und die anschließende Irrfahrt des Faultieres eine durchweg ernste und stellenweise sogar bedrohliche Thematisierung annimmt, wird diese durch die durchgängig warmen und leuchtstarken Farben enorm abgemildert. Fast schon heiter wirkt der Anblick auf die unfreiwillige Verschleppung des Faultiers im idyllisch anmutenden, gemütlich dahintuckernden kleinen Dampfer über den Urwaldfluss hinweg zur fernen Möbelfabrik (siehe Abb.: Scherz & Gehrman, 2015, S. 8).

Als Kontrast zum sprießenden Urwald in allen möglichen Grüntönen, mannigfaltigen Blätter, Stammformationen und den bunt hervorstechenden Tieren (z. B. Papageien, Kolibris, Flughörnchen, Schlangen) wechselt die Farbwahl im Bereich der industriellen Tropenholzverarbeitung in die Farben Rot und Grau. Die rote Farbe wird für die Maschinenteile eingesetzt, z. B. den Greifarmen der Baumzangen, die Signalschilder an den Kreissägen und den Fuhrpark der holzverarbeitenden Unternehmen (Dampfer, Lastwagen, Gabelstapler) bis hin zu den Werbeschildern für Sonderangebote, Aktionspreise und Neuheiten, die im Möbelgeschäft angepriesen werden. Das metallische Grau ergänzt diese Maschinendarstellungen, z. B. bei den Greifzangen für die Baumstämme (siehe Abb.: Scherz & Gehrman, 2015, S. 10), den gezackten Sägeblättern und den Fabrikschloten, wodurch es insgesamt die kühle, technisch-rationale Industrieproduktion als Kontrast zur Natur symbolisiert. Trotz des komplexen Handlungskontextes von Urwalddickicht oder Fabrikanlagen wird das Auffassungsvermögen der Zielgruppe nicht über Gebühr beansprucht. Durch den Einsatz dosiert ausgewählter Bildelemente, die dem Pars pro Toto - Prinzip folgen, wird die Bildaussage verdichtet: Eine Fabrikhalle steht für die ganze Fertigungsanlage, ein Urwaldriese mit Lianen und Tieren vertritt den üppigen Regenwald vor dem Eingriff der Holzfäller. Das Bildverständnis wird auch durch die auffallend hohe Text-Bild-Parallelität gestützt, indem der Text neben Ergänzungen und bildlich schwerer vermittelbarer Inhalte eine wichtige bildkommentierende Funktion innehat. Durch die Mischung aus malerischem und zeichnerischem Stil wird es dem jüngeren Kind vermutlich leichter fallen, wesentliche



Scherz & Gehrman, S. 8 © (2015) Beltz & Gelberg



Scherz & Gehrman, S. 10 © (2015) Beltz & Gelberg

Bildaspekte durch die gezeichneten Konturen leichter zu erkennen. In der Figurendarstellung wird nicht auf dokumentarische Präzision geachtet. Man kann zwar im Ungefähren die Tierarten erkennen, doch auf artspezifische Detailtreue wird weniger Wert gelegt als auf die Ausdrucksstärke der tierischen Figuren. Die übergroßen weißen Augen mit kleiner Pupille ziehen den Blick sofort auf sich und haben in der Kombination mit dem Gestus und der anthropomorphisierenden Mimik einen für Kinder leicht decodierbaren Ausdruckscharakter. So erkennt man hierdurch z. B. sehr gut die Panik der aufgeschreckten Tiere, als der Urwaldriese gefällt wird, was durch die Tiefenwirkung und Perspektivenwahl zusätzlich verstärkt wird (siehe Abb.: Scherz & Gehrman, 2015, S. 5).

Das Faultier als Hauptfigur und Repräsentant aller von der Abholzung bedrohten Tiere, aufgrund seiner artspezifischen Langsamkeit ohnehin zu einer raschen Flucht unfähig und damit als Opfer der unerbittlich in seinen Wald vordringenden Baumsägen zur Veranschaulichung prädestiniert, wird mit einer ganz eigenen Mischung aus Wildtier, Kuscheltier und Gefährte mit menschlichen Zügen dargestellt. Seine Körperhaltung changiert zwischen der natürlichen Klammerhaltung und einem aufrechten Gang (S. 15-16), sein Blick schweift klug sinnierend in die Runde (S. 13), unterstützt durch etliche sehr menschenähnliche Gesten (S. 13, 16, 19) und einem zufriedenen, breiten Lächeln, wenn es sich wieder wohl und geborgen fühlt. Dies trägt entscheidend dazu bei, dass der Junge Paul genauso wie auch der Leser Einblick in die Gefühlswelt des Faultieres erhalten kann und für die unglückliche Lage des Faultieres fernab vom geliebten Urwald ein tieferes Verständnis entwickeln kann.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.):

Im Mai 2021 sind 14 Bilderbuchkarten für das Kamishibai erschienen: Wagner, Yvonne (2021). *Bilderbuchkarten »Als das Faultier mit seinem Baum verschwand«* von Oliver Scherz und Katja Gehrman. Weinheim. Beltz & Gelberg.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX C089473

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 3 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Die implizierten globalen Zusammenhänge und räumlichen Dimensionen sind eher erst für 4-Jährige ansatzweise erschließbar.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln									
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	
1	2	0	1	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

## Begründung der Einsatzempfehlung:

Bei der Frage nach der BNE-Thematisierung weist das Buch einige Stärken auf. Insbesondere wird mit der Wahl des Faultieres und seiner sehr ansprechenden Gestaltung ein Protagonist ins Zentrum der Regenwaldzerstörung gestellt, der auf viele Kinder eine magnetische Anziehungskraft ausüben dürfte, vereint er doch Attribute eines Streichtieres und eines possierlichen Spielkameraden in sich. Das Faultier vermag trotz seines drolligen Aussehens auch ein gehöriges Maß an Mitleid zu erregen, da seine innere Befindlichkeit durch die vermenschlichte Körpersprache für die jüngere Zielgruppe gut verstanden werden kann. Er würde für viele Kinder wohl auch einen zum Leben erweckten Spielkameraden, gar einen Geschwisterersatz wie bei Paul in dessen Ein-Kind-Familie abgeben können. Umso stärker ist die damit verbundene Leistung des Jungen Paul anzusehen, der aus seinem kindlichen Erfahrungshintergrund heraus zu der Einschätzung gelangt, dass sich das Faultier unglücklich fühlt und offenkundig nicht in diese menschliche Umgebung hineinpasst – als Lebewesen des Urwaldes muss er daher in diesen Urwald zurückbefördert.

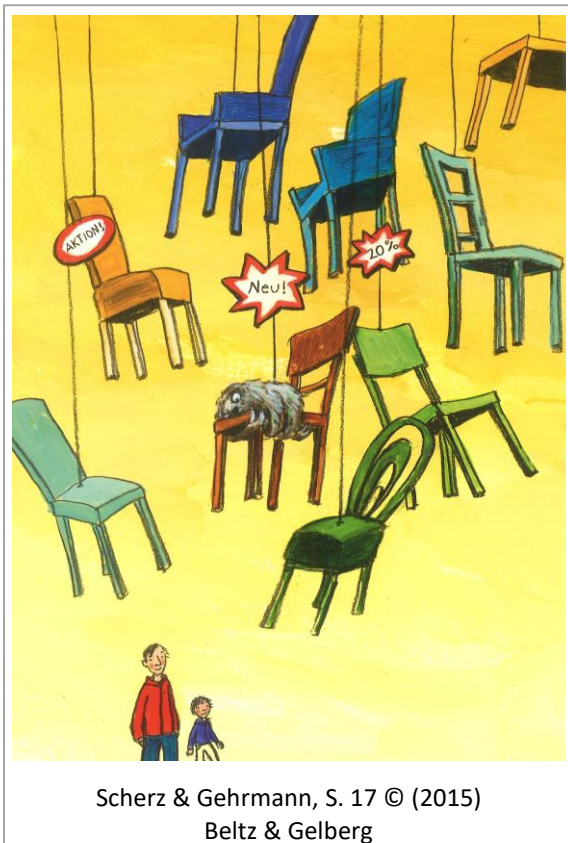
Paul stellt dabei seine Bedürfnisse an einen Spielpartner gänzlich zurück. Mehr noch, er allein ist es, der zu diesem Entschluss kommt und dann auch die Initiative ergreift, indem er ein großes Paket für die Übersee-Verschickung des Faultieres bastelt und ihm eine glückliche Heimreise wünscht (siehe Abb.: Scherz & Gehrman, 2015, S. 23-24). Ansatzweise bietet damit das Bilderbuch mittels Paul eine



aktive und verantwortungsbewusste kindliche Identifikationsfigur an, die sich um den Verbleib von Wildtieren in ihrer Wildnis als einzig artgerechte Lebensweise kümmert. Allerdings weist die Geschichte mit Blick auf die weiteren angeschnittenen BNE-Facetten erhebliche Leerstellen auf.

Insbesondere wird die Abholung des Regenwaldes nur am Rande durch die Abholung des Faultier-UrwaldrieSENS einbezogen. Die Bedroh-

lichkeit der Abholung wird nur einmalig in den panischen Reaktionen der Regenwaldtiere sichtbar gemacht. Die Szene im Vorspann, worauf zwei Waldarbeiter mit einer Landkarte und zwei Kettensägen zu sehen sind, die beim Erwachsenen sofort die Assoziation einer ganzen Rodungsfläche für die Tropenholzwirtschaft (und weitergedacht in Richtung Sojaanbau etc.) weckt, wird nicht in die Geschichte integriert. Die Zerstörung einer ganzen Regenwaldfläche wird dadurch für die Kinder gar nicht sichtbar und der Betroffenheitseffekt damit gänzlich auf das Mitleid mit dem exemplarischen Faultier gesetzt. Auch in der Weiterführung der Geschichte wird trotz der einbezogenen globalen Vermarktungsweise des Tropenholzes als Möbelstücke in der nördlichen Hemisphäre das Thema Tropenholz und Konsumverhalten nicht mehr problematisiert. Beim Kauf des Stuhls mit dem Faultier hätten sich hier leichthin Ansatzpunkte oder Diskussionsstoffe einspeisen lassen, z. B. über verschiedene Arten von Stühlen (Metall, Kunststoff, heimische oder tropische Hölzer) oder schon durch den lapidaren Hinweis eines Verkäufers, dass dieses Angebot derzeit das neueste Produkt ‚aus Übersee‘ wäre und daher besonders günstig und schimmelresistent sei (siehe Abb.: Scherz & Gehrman, 2015, S. 17).



Eine Frage nach alternativen Produkten oder zumindest der genaueren Beschreibung der angebotenen Produktpalette würde in der Reflexion über die Akteure Ansatzpunkte zur Problemerkennung geben, welche in der Bilderbuchszene gänzlich unterbunden wird: „Und so kauft der Vater den Stuhl mit dem Faultier. Ihm bleibt ja nichts anderes übrig“ (S. 18). Auch in der Lösungsentwicklung durch Paul könnte mehr BNE-Potential ausgeschöpft werden. Zwar ist Pauls Idee, der das Paket nach dem Prinzip ‚Hoffnung‘ einfach auf die Straße stellt und dort auf Abholung vertraut, stimmig zur Altersgruppe, die sich noch nicht genauer mit logistischen Fragen befassen wird. Dennoch wäre auch hier nur ein kleiner Schritt weiter - nämlich gemeinsam mit dem Vater zurück zum Möbelgeschäft - ein einfacher, aber für die Beachtung des Glokalisitätsprinzips umso wichtigerer Schritt gewesen, der auch für diese Zielgruppe nicht aufgesetzt wirken würde: Das unerwünschte Tropenholzmöbel wird samt dem unzulässigerweise importierten Tier nicht akzeptiert und der Verkäufer

bzw. das Unternehmen erfährt direkt die negativen Folgen seiner Verkaufsstrategie. Dass die Eltern durchwegs als naiv und uninteressiert am Faultierschicksal und dem Tropenholzkauf dargestellt werden, ist für die innere Erzähllogik nicht nötig und verschleiert dem Kind die Idee, auch bei ihnen Unterstützung suchen zu können. Diese Einschränkungen führen zu einer bedingt geeigneten Verwendbarkeit des Bilderbuches unter BNE-Gesichtspunkten. Da es durch geschicktes Agieren der pädagogischen Fachkraft im Dialog mit den Kindern gut möglich ist, die meisten der angemahnten Schwachstellen zu kompensieren und das Buch auch mit Blick auf den günstigen Ausgang für das Faultier im wieder intakten Regenwald eine wichtige Botschaft gerade auch für die jüngeren Kindergartenkinder transportieren kann, sollte es unter diesen Prämissen dennoch nicht im Angebot einer KiTa fehlen.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

## Seuss, Dr. (Geisel, Theodor Seuss) (2012). Der Lorax.

### Bibliographie:

Seuss, Dr. (Geisel, Theodor Seuss) (2012). *Der LORAX*. Aus dem Englischen neu übersetzt von Nadia Budde. München: Kunstmann.

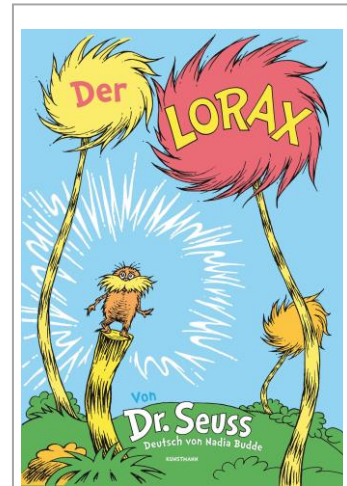
Erstausgabe: 1971 [USA: Dr. Seuss Enterprises.  
Titel: THE LORAX]

Datensatz: 41

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 62

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



Seuss (2012) (Cover)  
© Verlag Antje Kunstmann  
GmbH

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuchs

### 1.1. Inhalt

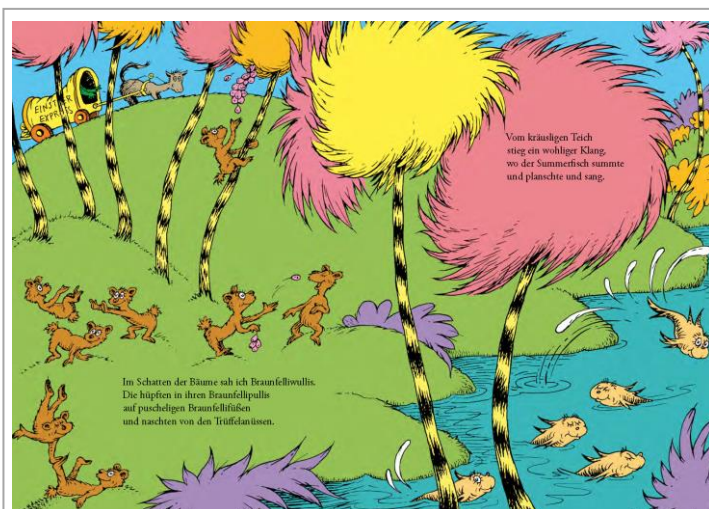
Themen (lt. Index): Industrialisierung, Konsum, Ressourcen / Ressourcenverknappung, Umweltverschmutzung, Verantwortung

Themencodes: 36, 44, 68, 87, 90

Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

Am Rande einer verlassenen Stadt im Nirgendwo entdeckt eines Tages ein Junge bei den Mauerresten einer alten Fabrik ein steinernes Podest, auf dem einst der Lorax stand, bevor dieser „für immer verschwand“ (S. 3). Der Junge will wissen, wer dieser Lorax war und was es mit dieser Geschichte um den Lorax auf sich hat. Weiterhelfen kann ihm hier nur noch einer: Der letzte Verbliebene und damalige Gründer der inzwischen verfallenen Fabrik, mit dem Namen „Einstler“ (S. 3). Er lebt hier im letzten noch erhaltenen Gebäude der einstigen Fabrik, einsam und zurückgezogen, ohne Kontakt zur Außenwelt. Mit Mühe gelingt es dem Jungen, den Einstler dazu zu bringen, ihm die Geschichte vom Lorax zu erzählen. Vom Einstler erfährt der Junge, wie alles vor langer Zeit begann, ehe die Fabrik gebaut wurde. In der weiten Umgebung der Stadt lebten die Tiere im Einklang mit ihrer natürlichen Umgebung. Die



Seuss, S. 14-15 © (2012) Verlag Antje Kunstmann GmbH

Luft war rein, die Gewässer klar und fischreich, auf dem Teich zogen zufrieden die Schwäne dahin und glückliche Fische planschten darin. Überall wuchsen prächtige Bäume mit samtene Blättern in verschiedenen, herrlich leuchtenden Farben. Der Buchautor mit dem Aliasnamen Dr. Seuss (eigentlich „Theodor Seuss Geisel“; vgl. S. 62) zeichnet hier ein leicht phantastisch anmutendes Bild der reinen, von Menschen unberührten Wildnis mit anthropomorphisierten Lebewesen darin: Glücklich vor sich hin summende, lä-



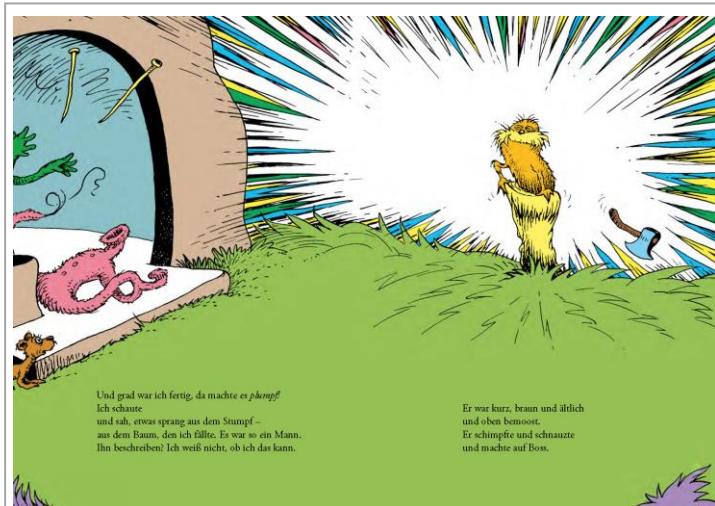
chelnde Fische, drollige schlanke Bären, die heiter miteinander spielen und kleine Kunststücke vollführen (siehe Abb.: Seuss, 2012, S. 14-15).

In der Bezeichnung der Figuren ist Dr. Seuss erfinderisch, indem er Eigenschaften der Tiere in die erfundenen Namen integriert oder sich einfach neue Wörter ausdenkt. Die herumtollenden schlanken Bären nennt er „Braunfelliwullis“ (S. 14), die Fische werden „Summerfisch“ genannt (S. 15) und die prächtig-bunten Bäume bezeichnet er als „Trüffelabäume“ (S. 12), die ihre wollig-weichen Blätterkronen, die „Tuffs“ (S. 12), im Winde wiegen. Doch eines Tages dringt der Einstler in einer Art Planwagen, wie man sie aus der Pionierzeit der nordamerikanischen Siedler kennt, in dieses Naturrefugium ein. Er pflückt sich von den Trüffelabäumen etwas Tuff, prüft diesen sorgsam und erkennt, dass er am Ziel seiner Träume angekommen ist:

„Doch die *Bäume!* Diese *Bäume!*  
Die *Trüffelabäume!*  
Mein ganzes Leben lang wünschte ich mir  
Bäume wie diese,  
nun standen sie hier.  
Der Tuff dieser Bäume,  
zu meinem Entzücken,  
glänzte so seidig  
wie Schmetterlingsrücken“ (S. 16).

Sogleich beginnt er, einen kleinen Laden aufzubauen und fällt den ersten Baum. Aus dessen Tuff strickt er in Windeseile eine Art Allround-Anzug, „Schnauch“ (S. 18) genannt. Doch gerade als der Prototyp des Bekleidungsstückes fertig ist, springt aus dem frischen Baumstumpf der Lorax hervor, ein ältliches, orange-braunes und am Kopf leicht bemoostes Männchen mit einem großen gelben Schnauzbart

(siehe Abb.: Seuss, 2012, S. 20-21).



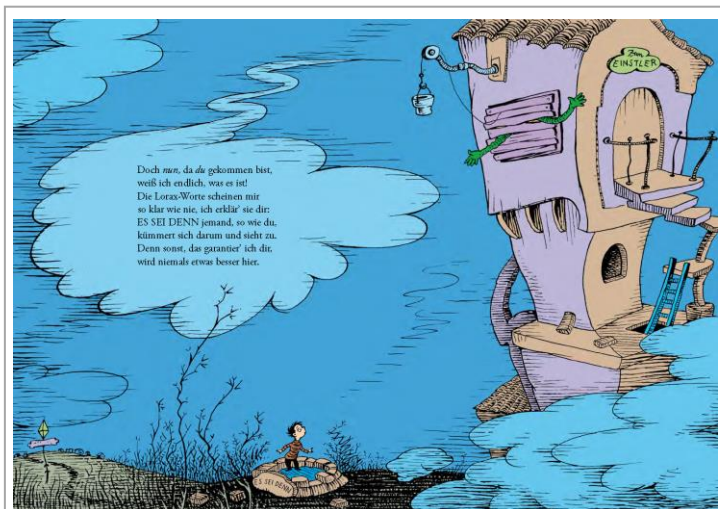
Seuss, S. 20-21 © (2012) Verlag Antje Kunstmann GmbH

Der Lorax tritt als der Anwalt der Bäume auf und will vom Einstler wissen, was er denn mit dem Tuff wolle. Der Einstler lobt seinen gestrickten Schnauch als vielseitig verwendbare Textilie, die neben der Bekleidungs-funktionen sogar „als Teppich und Nackenstütze, als Vorhang, als Kissen oder Fahrradsitzmütze“ (S. 24) verwendet werden könnte, und obgleich der hier-von unbeeindruckte Lorax das Produkt als „Unsinn“ (S. 24) abtun möchte, kommt just zur Bestätigung der Ver-kaufsidee des Einstlers ein erster Kunde

vorbei und kauft ihm den Schnauch ab. Von da an nimmt die Entwicklung der Geschäftsidee einen rasanten Verlauf. Der Einstler ruft seine gesamte Verwandtschaft herbei, die ihm bei der Umsetzung unterstützen soll. In kurzer Zeit entsteht ein größerer Laden, wo man viele fleißige Hände die bunten Schnäuche stricken sieht, und bald schon reihen sich weitere Gebäude an den sich ausweitenden Fabrikkomplex an. Die Industrialisierung der Region wird auch durch die Erfindung einer effizienteren Abholzungsmaschine, dem „Super-Axt-Abhackmobil“ (S. 33) vorangetrieben, welches gleich vier Bäume auf einmal zu fällen vermag. Bald schon meldet der Lorax wieder seinen Einspruch an, diesmal als Sprecher für die Braunfelliwullis. Denn deren Nahrungsgrundlage, die Nüsse der Trüffelabäume,

schwinden mit vorschreitender Abholzung immer mehr dahin. Der Einstler, inzwischen Chef der großen Schnäuche-Fabrik, bedauert zwar kurz das Schicksal der kleinen Bären, die nun ihre Heimat auf der Suche nach neuen Nahrungsquellen verlassen müssen. Doch letztlich gewinnt sein ökonomisches Streben die Oberhand: „Geschäft ist Geschäft! Da kann man nichts tun.“ (S. 37). Das gleiche Schicksal ereilt in der Folgezeit auch die Schwäne und Fische. Die expandierende und florierende Fabrik produziert am laufenden Band neue Schnäuche und lässt diese in alle Himmelsrichtungen per LKW und Schiff abtransportieren. Das einstige Naturparadies wird zunehmend von Straßen durchschnitten, die verwendeten Chemikalien der Fabrik verschmutzen immer mehr das umliegende Wasser und machen aus dem früheren Teich eine klebrig-stinkende Kloake. Aus den Schornsteinen der Produktionsstätten steigt rußiger Rauch empor, der zunehmend den ehemals blauen Himmel in eine düster-graue Smoglandschaft verwandelt und den Schwänen die Luft zum Atmen nimmt. Der Einstler denkt trotz der Einwände des Lorax gar nicht daran, das Geschäft zu drosseln und etwas Rücksicht auf die Natur zu nehmen, sondern drängt einzig und allein darauf, das Geschäft auszuweiten. Doch dann wird eines Tages der letzte Trüffelbaum gefällt und die Geschäftigkeit des Unternehmens kommt mit einem Schlag zum Erliegen. Die Verwandten des Einstlers verlassen sogleich die Fabrik, mit der es nichts mehr zu erwirtschaften gibt. Zurück bleiben der Einstler und der Lorax. Und an diesem Tag verschwand auch der Lorax, der den Einstler nur noch vorwurfsvoll, grimmig und „unendlich traurig“ (S. 55) anblicken konnte, wortlos „durch ein Loch im Smog“ (ebd.) hinter den grauen Wolken. Bis zum heutigen Tag, so endet der Bericht des Einstlers, als der Junge den Einstler in seiner Klause, dem mickrigen Rest des Fabrikimperiums, antrifft, blieb der Lorax verschwunden. An dem Steinkreis, wo der Lorax verschwand, steht die Inschrift: „ES SEI DENN“ (S. 56), die seither dem Einstler Kopfzerbrechen gemacht hat (siehe Abb.: Seuss, 2012, S. 56-57).

Doch mit dem Erscheinen des Jungen wird ihm endlich die Bedeutung dieser drei Worte klar: Es kann mit der Natur nur wieder aufwärts gehen, wenn sich jemand darum kümmert, wenn jemand die Verantwortung für den Erhalt der



Seuss, S. 56-57 © (2012) Verlag Antje Kunstmann GmbH

Natur übernimmt und sich für deren Schutz einsetzt, als aufmerksamer Mahner und aktiver ‚Kümmerer‘, wann immer die Natur geschädigt oder zerstört wird (S. 58). Mit diesen Worten wirft der Einstler dem Jungen den allerletzten Trüffelasamen zu und beauftragt ihn, damit wieder einen Wald anzupflanzen und die einst intakte Natur hier wieder zurückzuholen. Dann bestünde sogar die Chance, dass auch der Lorax und die geflohenen Tiere hier zurückkehren könnten.

Zusammengefasst erzählt *Der LORAX* den Prozess der Zerstörung einer intakten Natur durch die rücksichtslose Ausbeutung der natürlichen Ressourcen einer Region, die unter der Maxime eines ungezügelten kapitalistischen Gewinnstrebens und unter Verwendung des Instrumentariums der Industrialisierung (Rationalisierung, Automatisierung, Infrastrukturausbau und Transportwesen) zu einer zunehmend lebensfeindlichen Zone mutiert. Die Kosten des Raubbaus werden aber nicht vom zunehmend global agierenden Firmenimperium getragen, sondern als Hinterlassenschaft den nachkommenden Generationen ‚übereignet‘. Der LORAX stellt die Frage nach der Verantwortung und den Einsatz für unsere Umwelt, er regt mit der Figur des Jungen die nachkommende Generation zum Weiter- bzw. Umdenken an.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der LORAX ist ein lyrisches Bilderbuch. Das auch im englischsprachigen Original gereimte Werk wurde von Nadia Budde, die sich selbst als „riesengroßer Dr. Seuss Fan“ bezeichnet (Budde, 2013, S. 26) neu ins Deutsche übersetzt, wobei es ihr wichtig war, das „eigenartige Versformat“ (ebd., S. 26) des Originals auch in der Übersetzung anklingen zu lassen, eigenartig insofern, dass man beim ersten Lesen des Originals noch etwas ins Stolpern kommen kann, „bis man sich eingelesen hat und alles ganz stimmig klingt“ (ebd., S. 26). Die Geschichte wird aus zwei Perspektiven heraus entwickelt: Zunächst aus der Sicht des auktorialen Erzählers, der die Ankunft des Jungen beim Einstler und das bestehende Rätsel um den verschwundenen Lorax ausführt, dann aus der Perspektive des Einstlers selbst, der die Veränderung der Region im Zuge seiner Geschäftsgründung und industriellen Ausweitung sowie die entstehenden Konflikte mit dem Lorax als Anwalt der Umwelt beschreibt. In diesen Konflikten wird immer wieder die direkte Rede im Dialog zwischen Einstler und Lorax verwendet, wodurch auch die unverblühten Aussagen des Lorax *expressis verbis* zu Wort kommen können. Dr. Seuss verwendet etliche Neologismen, vor allem für die Tiere und Bäume, aber auch für die Textilien und ein paar weitere Begriffe. Diese Ausdrücke sind z.T. inhaltlich oder symbolisch aufgeladen. Der Einstler (engl. Original: „Once-ler“; vgl. Wagner, 2013, S. 27) verweist mit seinem Namen auf den Ursprung der Firmengründung bzw. auf die Zeit vor der Industrialisierung zurück und spannt damit einen Bogen zwischen den Polen ‚Früher‘ und ‚Heute‘ auf. Der Textumfang ist vor allem aufgrund der Buchlänge (62 Seiten) deutlich größer als die üblichen Bilderbuchtexte (mit ca. 36-42 Buchseiten). Der Textumfang pro Seite variiert zumeist zwischen vier- bis zehnversigen Strophen, wobei auch Interjektionen und kursiv gesetzte Hervorhebungen die intendierte Betonung unterstützen. Manchmal wird das Textformat zur Unterstreichung der inhaltlichen Aussage verändert, z. B. durch vergrößerte und in Kapitälchen gesetzte Schrift zur Illustration der unersättlichen Gier zur Geschäftsausweitung („VERGRÖßERT, VERBREITERT“, S. 49) oder zur Akzentuierung der endgültigen Zerstörung des Waldes („ZACK! Aus der Traum. Es fiel der letzte Trüffelbaum“; S. 50)

### Textbelege mit Bezug zur BNE

Hinweis: aus Platzgründen wird die Versfolge mit zwei Schrägstrichen - // - abgetrennt.

- S. 12: Lang, lang ist es her, noch grün war das Gras, // die Wolken ganz weiß // und der Teich herrlich naß // und die Schwippschwäne sangen...
- S. 18: Am Mittag war alles schon ausgepackt, // ein Laden gebaut und ein Baum abgehackt.
- S. 23: „Ich bin der Lorax“, so bellte der Wicht. // „Ich sprech´ für die Bäume, denn die können´s ja nicht.
- S. 24: Der Lorax sprach: // „Sir, wozu diese Gier! // Niemand kauft diesen Unsinn, // das sage ich dir!“
- S. 32 f.: „Der Laden fing zu brummen an! // Doch nur eine Axt // war mir viel zu lahm. Schnell erfand ich das Super-Axt-Abhackmobil. // Das fällt die Bäume, gleich viermal so viel!“
- S. 42: „Und weil du nicht aufhörst, // hier Dreck rauszupusten, verschwinden die Schwäne - // verzeih meinen Husten.“
- S. 47: „Er [der Schlamm] fließt in den Teich, wo der Summerfisch lebt! // Jetzt summert er nicht mehr, denn sein Mund ist verklebt.“
- S. 49: (Der Einstler) „Ich mach´, was ich will, das sage ich dir. // Ich will noch viel mehr, und zwar jetzt und hier. // Mein Geschäft wird erweitert, // VERGRÖßERT, // VERBREITERT. Aus jedem Tuff wird hier ein Schnauch, // weil jeder, JEDER, einen braucht!“
- S. 58: (Der Einstler) „ES SEI DENN jemand, so wie du, // kümmert sich darum und sieht zu. // Denn sonst, das garantier´ ich dir, // wird niemals etwas besser hier.“

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Die Farbgebung in den Bildern spiegelt die Entwicklung der Geschichte sehr passend wider. In düster wirkenden Braun-, Oliv- und Lilafarbtönen wird der erste Teil der Geschichte präsentiert, in welcher der Junge nach dem Ort des Lorax sucht und auf den Einstler trifft. Der Himmel ist dunkel und grau verhangen, die Textblöcke werden in graublauen Wolken eingebettet. Die Leere der kahlen Landschaft, in dem nur noch „Mickergras“ (S. 1) wächst und ab und zu noch dürre Reste der einstigen Vegetation in verkrüppelter Wuchsform und mit traurig anmutenden, herabhängenden Ästen hier und da zu sehen sind, geben der Gesamtszene eine dystopische Grundstimmung. Die Blickführung des Betrachters erfolgt im Modus einer dynamischen Kameraführung, so dass man von Bild zu Bild wechselnd immer weiter auf dem Weg des Jungen zum Einstler voranschreiten kann, ohne einen szenischen Bruch zu erleben. Hierdurch kann sich eine mentale Landkarte vor dem inneren Auge des Betrachters aufbauen und eine genaue Orientierung über die Szenerie der Geschichte gewonnen werden. Auch in späteren Abschnitten der Geschichte ist diese an die Filmmethodik angelehnte Strategie aufzufinden, allerdings ist sie nicht durchgängig realisiert, da dies u.a. wesentlich mehr Seitenumfang zur Folge haben würde. Die Farbsetzung wandelt sich mit einem Schlag, als der Einstler vom Beginn des Unternehmens erzählt, als er die bunten Wälder mit Trüffelabäumen entdeckt hatte (S. 12 f.). Aus dem saftigen Grün der üppigen Wiesen schießen die gelbstämmigen Trüffelabäume hervor. Ihre Kronen (die „Tuffs“, S. 12) sind in leuchtenden Rot-, Gelb- und Orangetönen koloriert, wobei die Wuchsform den Betrachter buschige Haarschöpfe oder baumwollene Wattebausche assoziieren lassen, die in der Morgenbrise leicht hin- und her wiegen. Die noch klare und frische Luft wird durch den himmelblauen und die reinweißen Schäfchenwolken symbolisiert. Der Teich strahlt im gesättigten Türkisblau und mit den munter daraus hervorspringenden, glücklich lächelnden Fischen (S. 15) die Intaktheit der Natur aus. Grundsätzlich ist die Farbgebung der Figuren zumeist einfarbig gewählt, fernab des Anspruchs auf Realitätstreue, da ohnehin die Tiere als comicartige und vermenschlichte Überzeichnungen von Bären, Schwänen oder Fischen kreiert wurden. Als nun im weiteren Verlauf der Erzählung die Entwicklung des kleinen Ladens hin zur großen Fabrik mit rationalisierter Produktion, dem Einsatz von Technik und Chemie mit den beschriebenen Auswirkungen auf die Umwelt voranschreitet, wird auch dies über die graduell sich verändernde Farbwahl - weniger bunt, mehr grau - verdeutlicht, bis am Ende des Buches die gleichen Farbtöne wie am Anfang vorzufinden sind und sich hier nach der eingeschobenen Rückblende die Rahmenhandlung wieder schließt. Damit sind die zentralen Themen der Geschichte über die Farbwahl und Gesamtwirkung der Seiten für die Kinder gut nachvollziehbar herausgestellt.

Der zunehmende Smog, die Verschmutzung des Teiches und bald auch die vertrocknenden Wiesen, übersät mit den Baumstümpfen der einstigen Trüffelwälder, sprechen eine deutliche Sprache über die Auswirkungen des ungezügelten Raubbaus an der Natur. Die einzelnen Bilder selbst sind monoszenisch aufgebaut und in der Komplexität durch deutliche Farbkontraste für die Zielgruppe gut erschließbar. Die technischen Vorgänge in der Fabrik selbst, wie z. B. die Kessel und Rührmaschinen für das gefärbte Gewebe (S. 44 f.), und die verwendeten Maschinen und Gerätschaften werden auf die wesentliche Grundfunktion stark reduziert. Dadurch ist einerseits die Bildkomplexität entlastet und andererseits wird die Funktion selbst besonders klar herausgestellt. Die Abholzungsmaschine mit den vier ausfahrbaren Ästen sei hier exemplarisch genannt (S. 32 f.). Als fiktionale Maschine, reines Phantasieprodukt von Dr. Seuss, erfüllt sie ihren besonderen Zweck, nämlich die vermeintlichen Vorzüge

der Rationalisierung und Automatisierung der eingesetzten Maschine in der Fabrik vor Augen zu führen (siehe Abb.: Seuss, 2012, S. 32-33).



Die Figurenanzahl der Geschichte ist in Relation zum Buchumfang begrenzt: Der Junge, der Einstler und der Lorax, Vertreter der drei einbezogenen Tierarten und einmal auftretend ein anonymer Käufer. Interessanterweise bleiben der Einstler und seine Verwandtschaft durchgängig gesichtslos. Lediglich die froschgrünen Arme und Hände sind zu sehen, was durchaus auch als Sinnbild einer ‚hirnlosen‘, also wenig voraussetzenden, Werk­­tätigkeit interpretiert werden kann. Der Bildstil von Dr. Seuss weist verschiedene cartoonistische Elemente auf. Mittels Bewegungsindikatoren

wird z. B. das Fällen der Bäume (S. 30, 32; besonders intensiv beim Fällen des letzten Baumes, S. 51) und viele Handlungen des Lorax (z. B. sein Protest, S. 28; sein Klopfen an die Cheftüre zur Beschwerde, S. 34) visuell dynamisiert. Besonders markant ist sein abruptes Erscheinen als guter Geist der Bäume oder der Natur generell (s.o., Abb. Seuss, 2012, S. 20-21). Ein gängiges Comicsymbol nutzend, wird mittels einer sternförmigen Explosionssymbolik sein abruptes Erscheinen am Beginn (S. 21) und sein Hinauskatapultieren am Kulminationspunkt des Umweltdesasters (S. 54 f.) inszeniert. Das reine Weiß erscheint als Symbol der Hoffnung erst wieder ganz am Ende des Buches, als nämlich der Einstler dem Jungen den einzig verbliebenen Trüffel­­asamen von seiner Behausung in dessen weit geöffnete Hände herabfallen lässt. Der kostbare Same fliegt entlang einer weißen, hochaufragenden Wolke genau in die Hände des Jungen hinab und durchbricht so die finstere Farbgebung, stimmig zum hoffnungsvollen Ausgang der Geschichte.

## 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C022176 Mix aus verantwortungsvollen Quellen

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 6 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Die unterhaltsamen Reime und die gerade auch für jüngere Kinder gleichermaßen belustigend wie faszinierend wirkende Fabulierlust sprechen dafür, das Buch auch schon den Fünfjährigen anzubieten. Der inhaltliche Kern des Werkes wäre auch für diese Altersgruppe durchaus verständlich, wobei die leicht skurrilen, humoresken Figuren und knalligen Farben diese Zielgruppe gut ansprechen dürfte. Trotz der Ernsthaftigkeit des Themas sind die umweltschädlichen Effekte in einer abgemilderten Form visualisiert (z. B. keine schwer leidenden oder toten Tiere, der grundsätzlich nicht-dokumentarische, ins Phantastische hineinreichende Darstellungsstil). Das

Vortragen der längeren Geschichte könnte unter Rücksicht auf die noch begrenztere Aufmerksamkeitsspanne bei Bedarf auf mehrere Etappen verteilt werden.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	0	0	1	1	1	2	0	1	2	2	0	1	1	0	0	0	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Im Jahre 1971, knapp eine Dekade nach dem Erscheinen von Rachel Carsons aufrüttelndem Ökoklassiker *The silent spring* (USA, 1962) wurde *Der LORAX* erstmals in den USA publiziert. Dieses Buch von Dr. Seuss, dessen Kinderbücher in den USA mit seinen witzig-scurrilen und phantasievollen Geschichten der Einschätzung von Kreller (2012, S. 48) zufolge eine enorm hohe Verbreitung und Beliebtheit aufweisen, zog trotz seiner ernsten Thematik auch seinerzeit die Aufmerksamkeit auf sich und wurde in seiner Botschaft gegen die „Ausbeutung der natürlichen Ressourcen [...] ernstgenommen und kontrovers diskutiert“ (Wagner, 2013, S. 27). Der thematische Schwerpunkt liegt im Aufzeigen der Folgen des Raubbaus an der Natur, der aufgrund rein ökonomischer Interessen so lang vorangetrieben wird, bis jene die Produktionsstätten umgebende Umwelt zunehmend verschmutzt und unbelebbar wird, und so am Ende als fruchtlose Einöde gleichsam zum Mahnmal verantwortungsloser Profitgier mutiert. Exemplarisch wird diese Zerstörung von Lebensraum am Schicksal dreier biologischer Vertreter, nämlich der Säugetiere, Vögel und Fische aufgezeigt. Interessanterweise ist der zentrale Rohstoff das Holz resp. der Wald und verweist damit auf jene historisch prominente Ressource, die in der Geschichte der Nachhaltigkeit vor gut 300 Jahren durch Carl von Carlowitz (1713) erstmals in den nachhaltigkeitsbezogenen Blick geriet, da Carlowitz eine „ökonomisch ausgerichtete Forstwirtschaft“ (Kohler & Lude, 2012, S. 9) unter der Prämisse des Nachhaltigkeitsprinzips initiierte. Das Werk *Der LORAX* thematisiert den Raubbau der natürlichen Ressourcen im Spannungsfeld des Nachhaltigkeitsdreiecks, in dem die ökologischen Konsequenzen eines ökonomisch auf Gewinnmaximierung gedrillten Industrieunternehmens zunächst mit den lapidaren Worten „Geschäft ist Geschäft!“ (S. 37) vom Tisch gewischt werden. Quasi im Zeitraffer laufen von den Augen des Rezipienten die Etappen einer Industrialisierung vorüber, beginnend mit der Pionierleistung einer Unternehmensgründung über die zunehmende Rationalisierung der Produktion bis hin zur kompromisslosen Aufgabe des einst ertragreichen Wirtschaftsstandortes, sobald die Fabrikationsstätte keinen Gewinn mehr abzuwerfen vermag. Hierbei klingt durchaus schon profunde Kritik an eine global agierende Unternehmenspolitik an, die die Standortfrage nach rein ökonomischen bzw. fiskalischen Kriterien entscheidet. Die ökologischen Langzeitfolgen haben die anderen zu tragen.

Auch die dritte Dimension, das Soziale bzw. die Kultur, wird mit dem Lifestyle-Phänomen des Konsums in den Blick genommen. War das Allzweck-Textil anfangs noch eine waghalsige Geschäftsidee, so wandelt sich dies in der Folgezeit, befördert durch die Dauerberieselung der Werbeindustrie, bald zu einer Art Grundbedürfnis nach einem Schnauch, „weil jeder, JEDER einen braucht!“ (S. 49) Die zunächst skurril erscheinende Idee des Multifunktions-Schnauchs entpuppt sich bei genauerer Betrachtung als eine

raffinierte Idee, da das Konsumobjekt durch seine Offenheit, Vielseitigkeit und der Absenz von vorgefertigten Einstellungen dazu eine Art Leerstellen-Funktion für Konsumartikel aller Art einnehmen konnte. Diese erfüllen eher Sekundär- oder gar Tertiärbedürfnisse, also künstlich gepushte Wünsche nach Dingen jenseits der Notwendigkeit für die Lebensbewältigung. Industrialismus und Konsumkultur greifen hier Hand in Hand ineinander, und beide werden durch die aufgezeigten ökologischen Schäden: Umweltverschmutzung, Ressourcenverlust und Arten- bzw. Biodiversitätsschwund in Frage gestellt. Hierzu passt auch die (hypothetisch bleibende) Vermutung ins Bild, wonach das äußere Erscheinungsbild des Lorax eine gezielt arrangierte Ähnlichkeit mit dem Kaiserschnurrbarttamarin (*Saguinus imperator*), einer südamerikanischen, baumbewohnenden Krallenaffenart aufweisen sollte. Der breite, nach unten geschwungene Schnurrbart, der dem Lorax einen humorig-schnodderigen Zug verleiht und die Ernsthaftigkeit des Themas immer wieder in einen für Kinder wichtigen humorigen Schwebezustand manövrieren kann, ist auch das visuelle Erkennungsmerkmal des Kaiserschnurrbarttamarins. Wenngleich etwas spekulativ, liegt es dennoch nahe, hieraus eine Anspielung auf die schon damals zunehmende Bedrohung des Amazonas-Regenwaldes herauszulesen (*LORAX*-Ersterscheinung 1971, USA), die mit der voranschreitenden Abholzung wie im *LORAX* selbst zu einem nie dagewesenen, anthropogen verursachten Arten- bzw. Biodiversitätsverlust führt. Doch unbeschadet der historischen Korrektheit lässt sich diese zeitgenössische Parallele zum *LORAX* Anfang der 1970er Jahre im Diskurs mit den Kindern dennoch gewinnbringend einbringen, da die Krallenäffchen durch den zunehmenden Lebensraumverlust im Amazonasgebiet zu den bedrohten Tierarten gehören. „Wie viele Waldbewohner Mittel- und Südamerikas leiden auch die Tamarine unter dem Verlust des Lebensraums. Drei Arten, der Lisztaffe, der Weißfußtamarin und der Zweifarbtamarin werden von der IUCN als ‚vom Aussterben bedroht‘ oder ‚stark gefährdet‘ eingestuft“ (Tamarine – Biologieseite, 2022). Speziell auf den Kaiserschnurrbarttamarin bezogen gibt die IUCN (Stand 2021) allerdings keine Bedrohung an („Least Concern“ [Nicht gefährdet]; Emperor Tamarin (*Saguinus imperator*) – IUCN 2021). Übrigens liegt es wohl auch im frühen Erscheinen des Werkes begründet, dass zwar das Thema Smog explizit aufgenommen (z. B. S. 40), hingegen der Klimawandel noch nicht expressis verbis einbezogen wurde. Es kann jedoch mit den dargestellten Folgen (Smog, Entwaldung) ohne weiteres in den Dialog mit den Kindern integriert werden. Der Schwerpunkt des Buches liegt auf den Kompetenzbereichen Erkennen und Bewerten. Im Bereich Handeln findet man wegen der phantastischen Anteile des Bilderbuchs und der Verlagerung des Plots an einen unbekanntem Ort und in eine unbekanntem Zeit zunächst weniger Anknüpfungspunkte. Doch ist hierbei zu bedenken, dass mit dem offenen Ende und dem noch unbekanntem zukünftigen Schicksal des malträtierten Landstrichs, das mit den Worten „ES SEI DENN“ (S. 58) vertrauensvoll in die weit geöffneten Hände des Kindes gelegt werden, dennoch wichtige Handlungskompetenzen angebahnt werden können.

Die Kinder können über den Dialog zur Bilderbuchbetrachtung zum Entwerfen von Zukunftsvisionen angeregt werden, indem sie der Frage nachgehen, wie es hier gelingen könnte, um mit dem letzten Trüffelhasen über die Zeit hinweg wieder eine fruchtbare Landschaft zurückzugewinnen, und was dafür zu tun und zu vermeiden wäre. Dass es dabei gerade der kindliche Protagonist ist, dem die Verantwortung für eine ‚bessere‘ Zukunft zugetraut wird, ohne ihm von oben herab eine verpflichtende Vorgabe zu machen, kann als besondere Güte des Buches im Kontext der BNE angesehen werden. Ob und wie er sich für diese Zukunft einsetzen wird, bleibt ganz in seiner Hand. Indem er die Hände weit geöffnet hat, um den Samen sicher aufzufangen, erhält das Ende der Geschichte einen hoffnungsvollen Ausklang. Er scheint die Rolle als ‚Kümmerer‘, als Anwalt der Natur und ihrer Erhaltung für künftige Generationen anzunehmen und damit gleichsam in die Fußstapfen des Lorax zu treten. Zusätzlich zu den vielen inhaltlichen Bezügen zur Nachhaltigkeitsdiskussion kann eine weitere Stärke des Buches in der humoristischen, dem kreativen Talent des Cartoonisten Dr. Seuss zuschreibbaren Leichtigkeit gesehen werden. Mit dosierter Augenzwinkerei hat er die Geschichte trotz oder gerade wegen ihres

gravierenden Bedrohungsszenariums mit der nötigen Portion Leichtigkeit ausgestattet, um das Lesevergnügen aufrechtzuerhalten. Dabei ist der Genre-Mix aus Comic, Ökokrimi und Abenteuergeschichte in einer für Kinder gleichermaßen spannend wie unterhaltsamen Weise kombiniert worden, so dass trotz der Länge des Buches eine kurzweilige Bilderbuchbetrachtung erfolgen kann. Die ausgezeichnete, dem Ton des Originals treu bleibende Neuübersetzung von Nadia Budde mit „floppigen Versen [...], die ohne Firlefanz klar sagen, was Sicht ist“ (Wagner, 2013, S. 27), geben der gemeinsamen Lektüre in der KiTa mit Blick auf die sprachliche Fabulierlust und Reimfreude der Kinder einen zusätzlichen Anreiz für die intensive Nutzung des Buches. Mit seiner dezidierten Kritik am umweltzerstörenden, kapitalistischen Wachstumsstreben vermag *Der LORAX* den Denkfiguren für „Nachhaltige Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle“ (Pufé, 2014, S. 273), wie sie z. B. im Konzept der „Postwachstumsökonomie“ (ebd., S. 274) enthalten sind, bereits im Kindergarten einen fruchtbaren Boden zu bereiten und kann daher summa summarum als besonders empfehlenswertes Bilderbuch kategorisiert werden.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Budde, Nadia (2013). Ich bin ein riesengroßer Dr. Seuss Fan. Nadia Budde über ihre Neuübersetzung von Dr. Seuss' >>Der Lorax<< [Buchrezension zu *Der LORAX* (2012) von Dr. Seuss]. *1001 Buch*, 1, 26-27.

Kreller, S. (2012). Das Allerbeste von Dr. Seuss [Buchrezension zu *Der LORAX* (2012) von Dr. Seuss]. *1001 Buch*, 1, 48.

Wagner, I. (2013). Vier Jahrzehnte Lorax [Buchrezension zu *Der LORAX* (2012) von Dr. Seuss]. *1001 Buch*, 1, 27.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

Hinweis: Der Lorax wurde 2012 in den USA verfilmt (3D-Animationsfilm), mit Synchronisationen in mehreren Sprachen inkl. Deutsch).

## Shyam, Bhajju, Bai, Durga & Urveti, Ram Singh (2008). *Das Geheimnis der Bäume.*

Bibliographie:

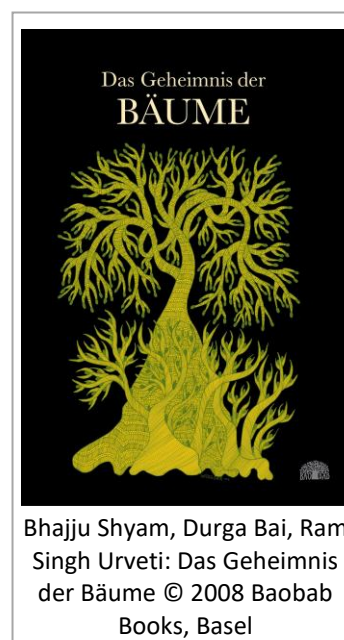
Shyam, Bhajju, Bai, Durga & Urveti, Ram Singh (2008). *Das Geheimnis der Bäume.* Aus dem Englischen von Eveline Masilamani-Meyer. Zürich: Baobab. [Limitierte Ausgabe]

Erstausgabe: 2006 [Chennai, Indien. Titel: *The Night Life of Trees*]

Datensatz: 44

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 39

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch





## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Fair Trade, Nachhaltigkeit, indigene Bevölkerung, Lebensstil, Ökodienstleistung

Themencodes: 24, 48, 50, 53, 57

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Über eine Milliarde Menschen leben derzeit in Indien, dem - nach China - bevölkerungsmäßig zweitgrößten Land der Welt (Deutsche Stiftung Weltbevölkerung [DSW], 2021, S. 14, 16). Im kollektiven Bewusstsein der europäischen Industrieländer wird mit Indien eine schillernde Vielzahl von teilweise konträren Vorstellungen assoziiert. Als wirtschaftlich hochdynamisches, postkoloniales Schwellenland und G20-Mitglied, Atommacht und IT-Standort ist es zugleich von einer extremen sozialen Stratifizierung im Kastensystem geprägt, verbunden mit einer hybriden Mischung von Bollywood-Industrie, fernöstlicher Religion und Philosophie sowie einer Jahrtausende zurückliegende Geschichte, verewigt in Weltkulturerbe-Denkmalern. Weit weniger geläufig dürfte das Wissen um die indigene Bevölkerung Indiens sein, die sich aus etwa 600 verschiedenen Ethnien zusammensetzt und insgesamt 84 Millionen Einwohner umfasst (Baobab Books, 2019c). „Offiziell werden 8,2 Prozent der indischen Bevölkerung zusammenfassend zu den »Scheduled Tribes« (Verzeichnis der Ethnien) gezählt. Sie gehören wie die Unberührbaren (Dalits) nicht zur indischen Kastengesellschaft und werden aus vielen gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen" (ebd.). Zwar hat die Gesamtheit aller indigenen Volksgruppen in Indien, die unter dem Namen „Adivasi" (ebd.) als die Ureinwohner Indiens zusammengefasst werden, durch die indische Verfassung sog. Minderheitenrechte, „doch sie werden nach wie vor oft als Randständige behandelt: Sie sind meist schlechter ausgebildet, finden schwerer Arbeit, werden von Großgrundbesitzern ausgenutzt und sind praktisch rechtlos" (ebd., 2019b). [Anmerkung: „adi = Anfang/Beginn und wasi = Bewohner; das heißt also Bewohner seit Urzeiten" (Baobab Books, 2019c)].

Das Buch *Das Geheimnis der Bäume* führt die Rezipienten in das Leben eines dieser indigenen Völker, den sog. Gond aus dem zentralindischen Subkontinent, hinein. Die Gond-Ethnie (mit ihren Untergruppen) stellt mit etwa vier Millionen Menschen eine der größten Adivasi-Ethnien in Indien dar (ebd.). Alle drei Buchillustrator:innen, die Künstlerin Durga Bai und die beiden Künstler Bhajju Shyam und Ram Singh Urveti gehören selbst den Gond an und zielen mit dem Werk darauf ab, das kulturelle Leben der Gond trotz der rasanten Veränderungen ihres Lebensumfeldes und ihrer Lebensbedingungen zu erhalten und weiterzugeben (Baobab Books, 2019b). Das Buch stellt einige der Geschichten und Mythen aus den Urwäldern, dem jahrhundertelangen Lebensraum der Gond, dar, nachdem diese sich infolge verlorener kriegerischer Auseinandersetzungen im 17. Jahrhundert in die (Ur-)Wälder zurückgezogen haben. Seither spielen die verschiedenen Bäume und Waldprodukte im Leben der Gond eine herausragende Rolle, da sie einen wesentlichen Beitrag zur Ernährung, zum Hausbau und zur Bewältigung von Aufgaben des täglichen Lebens leisten. Insgesamt 18 Geschichten und mythische Erzählungen erzählt *Das Geheimnis der Bäume* in Bild und Text. Exemplarisch sind davon im Folgenden ein paar ausgewählt (In Kursivsetzung: Titel der Geschichten). Einige davon gehen auf die religiösen Wurzeln und Vorstellungen der im Hinduismus verankerten Gond ein, wobei Schöpfungsmythen, Götterglaube und Brauchtum aufgezeigt werden. Der traditionspflegende „Pardhan, der die Mythen kennt, spielt auf seiner Geige und singt Lieder über die Schöpfung und über das Leben der Tiere und der Pflanzen im Wald" (S. 1, Vorwort). In der Geschichte *Der Baum und der Mensch* wird die Erschaffung der Bäume durch Shankar Bhagwan, dem mächtigen Schöpfergott (im Hinduismus dem Schöpfergott Shiva entsprechend; vgl. Shyam: *Das Geheimnis der Bäume – Unterrichtsmaterialien*, 2019b, S. 12) erzählt. Aus den Haaren des Gottes formte er die Bäume und bestreute sie mit seiner heiligen Asche, so dass fortan

Blüten und Früchte gediehen, die den Menschen genügend Nahrung boten. Man erfährt, dass der Pipalbaum die Heimatstätte des Schöpfergottes ist. Vom Pipal sagt man, dass bei ihm „der Umriss des Baumes auf perfekte Weise die Form seiner Blätter abbildet“ (S. 4). In der Geschichte *Der leuchtende Sembar* (S. 6-7) wird aufgezeigt, warum bei den Gond die Kuhhirten und Glühwürmchen beste Freunde sind. Es hängt mit der Rettung einer im Wald verloren gegangenen Kuh zusammen, die der Kuhhirte nur mit Hilfe der Glühwürmchen im nächtlichen Wald wiederfinden und so mit ihrem verängstigten Kälbchen glücklich vereinen konnte. Andere Geschichten sind mit dem Aussehen der Bäume verknüpft. Vom Nagphanibaum wird erzählt, dass seine Blätter dem Kopf einer Schlange gleichen, und seine dornigen Äste ähneln Schlangenzähnen (S. 32-33). Beim Dumarbaum erinnern die Früchte an kleine Vögel. Da der Baum bei den Gond als heilig angesehen wird, erhält er bei Hochzeiten die Funktion, das Brautpaar zu segnen, aber nur, „wenn der Baldachin für das Hochzeitsfest aus seinem Holz gemacht ist“ (S. 22). Auch die Verbindung der Bäume zu den Tieren spielt in einigen der Erzählungen und Mythen



Bhajju Shyam, Durga Bai, Ram Singh Urveti: Das Geheimnis der Bäume, S. 18 © 2008 Baobab Books, Basel

eine wichtige Rolle. Vom Sembarbaum, einem von guten Geistern bewohnten Baum, wird erzählt, dass sich dort tagsüber viele Tiere aufhalten, wie Bienen, Vögel und Chamäleons. Doch zur Nachtzeit verlassen diese dem Sembar, um den Nachttieren Platz zu machen (S. 8-9). Eine besondere Stellung haben bei den Gond (bzw. in Indien generell) die Schlangen inne (S. 38; vgl. auch Baobab Books, 2019c). Den Gond-Mythen zufolge leben die Schlangen im Innern der Erde: „Sie winden sich um die Wurzeln der Bäume und halten mit ihnen gemeinsam die Erde zusammen“ (S. 18) (siehe Abb.: Shyam, Bai & Urveti, 2008, S. 18; „Die Welt der Schlangen“).

Die Schlangengöttin rollt sich zum Schutz ihrer Eier unter der Erde zusammen. „Über ihr wachsen die Bäume und es sieht aus, als trage sie die Welt auf dem Kopf“ (S. 20). Aus dem Brauchtum der Gond berichtet z. B. die Geschichte *Die Hochzeit des Baumes* (S. 28). Wenn der Mahabaum die erste Frucht trägt, wird für den Baum ein Hochzeitfest wie eine Hochzeit bei den Menschen gefeiert. Erst nach dieser Feierlichkeit „darf die köstliche Frucht gegessen werden“ (S. 28). Bei der tra-

ditionellen Bauweise ihrer Hütten und für ihre Zäune verwenden die Gond das Holz des Khirsalibaumes, da dieser als schützender Baum angesehen wird (S. 34-35). Und ein Haus, das aus der Rinde des Mahalainbaumes gebaut wird, vermag der Überlieferung der Gond zufolge hundert Jahre zu überdauern (S. 36). Den 18 Geschichten des Buches ist die große „Bedeutung der Bäume im Leben der Gond“ (S. 1, Vorwort) gemeinsam. Im Vorwort skizzieren die Übersetzerinnen Eveline Masilamani-Meyer und Sonja Matheson die religiöse und kulturelle Basis der Gond. Weitere Hintergründe zu den Künstler:innen und der speziellen religiösen hinduistischen Variante des Glaubens der Gond führen sie im Nachwort (S. 38) aus. Dabei erläutern sie, dass die Gond ein „künstlerisches Volk“ (S. 1, Vorwort) sind, die seit jeher ihre Hauswände mit Bildern von Gottheiten, Tieren und Bäumen schmücken. Sie weisen aber auch darauf hin, dass diese künstlerische Tradition bedroht ist, da sich durch die vielfältigen Umbrüche des modernen Indiens der Lebensraum und die Lebensbedingungen der Gond zunehmend wandeln. Viele Gond sind heutzutage als Bauern tätig oder versuchen in den Städten eine Arbeit zu finden. Die Tradition der Mythen und Bräuche droht daher zu erodieren oder ganz zu verschwinden. Das Werk

von Shyam, Bai und Urveti soll dazu beitragen, „das kulturelle Erbe der Gond zu bewahren“ (Baobab Books, 2019b).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Großteil der Texte auf der jeweils linken Hälfte der Doppelseiten umfasst nur einige Sätze. Die Geschichten werden ohne Ausmalungen oder verzierende Elemente in einfachen Satzkonstruktionen erzählt, in der Regel finden sich höchstens eine para- oder hypotaktische Satzbildung. Nur die Erzählung *Der leuchtende Sembar* (S. 6) macht mit etwa einer halben Seite Textlänge hiervon eine Ausnahme. Die verschiedenen Bäume werden mit einem aus dem englischen (bzw. indischen) übernommenen, eingedeutschten Namen bezeichnet, z. B. „Sembarbaum“ (S. 10) oder „Mahuabaum“ (S. 28). Sie klingen dadurch zunächst fremd, lassen sich aber aufgrund der eingedeutschten Schreibweise gut aussprechen. Auf botanische Artbezeichnungen wurde verzichtet. Weitere unbekannte Wörter sind mit Blick auf eine Zielgruppe der älteren Kindergartenkinder (ab ca. vier Jahren) kaum anzutreffen, zumindest was den passiven Wortschatz anbelangt. Teilweise wird eine an die Märchenstilistik erinnernde Formulierungsweise verwendet (z. B. Flächenhaftigkeit, Abstrakter Stil; vgl. Wragge-Lange, 2003, S. 187). Unbestimmte Ortsangaben („Wo die Gond auch sein mögen, der Khirsalibaum steht schützend in ihrer Nähe“; S. 34), im Unbestimmten verschwimmende Zeitangaben („Schon vor langer Zeit ...“; S. 36) und der Gebrauch von unspezifischen Oberbegriffen (z. B. die „Schlangen“; S. 19) lassen der Fantasie und dem Wissenshintergrund der Kinder genug Spielraum, die Beschreibungen individuell aufzufüllen. Hier und dort wird mit direkter Rede der Dialog von Akteuren wiedergegeben oder mit einer Frage eingeleitet, was die Unmittelbarkeit zum Rezipienten etwas verstärkt.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 1: (Vorwort) Dieses Buch erzählt von der Bedeutung der Bäume im Leben der Gond. Beheimatet sind die Gond in den Urwäldern Zentralindiens. Sie schätzen die Bäume sehr und glauben, dass diese tagsüber für die Menschen arbeiten, ihnen Schatten, Schutz und Nahrung spenden, und dass sie nachts von guten Geistern beseelt sind. [...] Das ursprüngliche Leben im Wald ist jedoch schwierig geworden. Viele Gond sind heute Bauern oder suchen sich eine Arbeit in der Stadt. Deshalb gehen Mythen und Bräuche schnell verloren, die Verbindung zum Wald ist aber immer wichtig geblieben.
- S. 20: Das Reich der Schlangengöttin. Um ihre kostbaren Eier zu schützen, rollt sich die Schlangengöttin unter der Erde zusammen. Über ihr wachsen die Bäume und es sieht aus, als trage sie die Welt auf dem Kopf. Stört jemand die Göttin, dann bewegt sie sich und die Erde bebt gewaltig.
- S. 22: Die geheimen Blüten. Den Dumarbaum erkennen wir an seinen Früchten, sie gleichen kleinen Vögeln. Der Baum ist heilig. [...] Seine Blüten aber, die hat noch kein Sterblicher gesehen. Wer sie je sehen sollte, muss ein göttliches Wesen sein.
- S. 32: Die Hauben der Schlangen. Der Nagphanibaum sieht so aus, als könnte er beißen. [...] Stöcke aus Nagphaniholz sind stark wie Eisen. Auch die Bahre, auf der die schwere Hochzeitsänfte getragen wird, ist daraus gemacht. Hat ein Ochse entzündete Augen, hilft ein bisschen Saft des Nagphani mit Wasser vermischt. Schnell und sanft ist die Heilung.
- S. 36: Eine Freundschaft fürs Leben. [...] Schon vor langer Zeit suchten die Gond den Mahalain tief im Wald, denn sie bauten sich ihre Häuser daraus. Ein gut gebautes Haus aus der Rinde des Mahalain hält hundert Jahre - so wird es gesagt. Stark wie der Mahalain ist auch die Freundschaft zwischen den Gond und den Bäumen.
- S. 38 Über die Entstehung dieses Buchs gibt es einen Dokumentarfilm sowie kostenlose Materialien für den Schulunterricht: [www.baobabbooks.ch](http://www.baobabbooks.ch).

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Druck

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Auf den 18 Doppelseiten wird ein einheitliches Gestaltungsprinzip umgesetzt: Auf der linken Seite steht der Text, in weißer Druckschrift auf schwarzem Untergrund. Rechts ist in seitenfüllender Größe die entsprechende Abbildung des Baumes auf den Hochformat-Seiten zu sehen, in die bei manchen der Geschichten noch Tiere oder Menschen integriert sind. Auch die verschiedenen Bäume sind auf dem schwarzen Untergrund abgebildet. Dabei fällt die hohe Leuchtkraft der Farben besonders ins Auge. Durch verschiedene Farbkontraste, wie „Bunt-Unbunt-Kontrast“ (Bühler et al. 2017, S. 81) zwischen Schwarz und den verwendeten bunten Farben, sowie „Hell-Dunkel-Kontrast“, „Quantitätskontrast“ (ebd., S. 80) und Komplementärkontrast (ebd., S. 81) bei gleichzeitig hoher Farbsättigung wird jede der Baumdarstellungen zu einem eindrucklichen Erlebnis. Bedenkt man den Originaltitel des Werkes (*The Night Life of Trees*), wird die Bedeutung des schwarzen Untergrundes besonders sinnfällig. Im Glauben der Gond sind die Bäume „nachts von guten Geistern beseelt“ (S. 1, Vorwort), was zu der künstlerischen Entscheidung geführt haben kann, die Bäume in der nächtlichen Waldstimmung abzubilden. Allerdings wird der Wald selbst nicht sichtbar, da die Bäume stets als Einzelexemplare dargestellt werden. Jeder der Bäume hat eine eigene, charakteristische Farbkomposition, wobei zumeist nur ein bis drei Farben pro Baumseite verwendet werden. Das Farbspektrum reicht von leuchtendem grün-gelb (Cover) über türkis-gelb (S. 7), korallenrot-orange (S. 13, 33) bis hin zu hellolivgrün-weißen (S. 35) Kombinationen. Die weiße Farbe wird nur sparsam einbezogen, z. B. für die Augen der Figuren oder bei manchen Hell-Dunkel-Kontrasten. Die Bäume sind im zeichnerischen Stil angefertigt. Dabei haben die Künstler:innen zunächst die Umrisse der Äste und Zweige gezeichnet und anschließend die entstandenen



Bhajju Shyam, Durga Bai, Ram Singh Urveti:  
Das Geheimnis der Bäume, S. 6 © 2008  
Baobab Books, Basel

Umriss der Äste und Zweige mit filigranen Mustern aus dicht an dicht gesetzten Linien, Kreisen, Punkten, Kettengliedern oder Wellen- und Schuppenformen ausgefüllt (vgl. Baobab Books, 2019c, S. 17). Auch wenn sich manche der Äste überlagern (z. B. Cover, S. 37), bleiben die meisten Abbildungen flächig in ihrer Gesamtwirkung. Die Bildfülle ist dadurch gut überschaubar, unterstützt durch die unverstellte, von der Seite kommende Perspektive auf die Bäume. Dadurch können die filigranen Formen der Verästelungen, die schmückenden Muster und die abwechslungsreiche Ornamentik von Stamm, Ästen und Zweigen besonders stark zur Wirkung kommen. Die Baumdarstellungen sind somit künstlerisch überformt, ohne Anspruch auf die möglichst realistische Nachbildung der realen Bäume. Aber die Grundformen und Spezifika der jeweiligen Bäume, die sich z. B. in der Form der Baumkrone (S. 5), in der Wuchsweise der Äste und Zweige (S. 37), der Blätter (S. 33) oder den Blütenformen (S. 23) zeigen, sind in Anlehnung an das natürliche Vorbild – künstlerisch stilisiert – berücksichtigt (siehe Abb.: Shyam, Bai & Urveti, 2008, S. 6; „Der leuchtende Sembar“).

Hierdurch wird die Verbindung zu den jeweils daran anknüpfenden Erzählungen oder Mythen besonders augenfällig hergestellt, da diese in ihrem Ursprung aus den spezifischen Merkmalen der Bäume herrühren. Die Baumdarstellungen sind also narrativ-symbolisch aufgeladen und verdichten in der Kombination aus Farb- und Formsetzung mit den einbezogenen Figuren (Tiere oder Menschen) die Geschichten zu einem komprimierten Gesamtkunstwerk. Die Figuren der Erzählungen bzw. Mythen werden teilweise in die Darstellung des Stammes oder der Äste einbezogen. Da sie mit den gleichen Farben versehen sind, muss man genau hinsehen, um sie anhand der Umrisse und den zumeist andersartigen Mustern identifizieren zu können. Symbolisch betrachtet kann diese partielle Verschmelzung als ästhetische Umsetzung der inneren Verbindung der Bäume mit den Menschen bzw. Tieren gedeutet werden. Für die Wahrnehmung der Kinder stellen die Bäume ein reichhaltiges visuelles Entdeckungsfeld dar, denn sie werden versuchen, die Figuren aus den Erzählungen in den Bildern zu entdecken und zuzuordnen. Wo findet sich z. B. das Eichhörnchen, der Fisch oder die Wasserschlange auf dem „Baum zum Nachdenken“ (S. 12 f.)? (siehe Abb.: Shyam, Bai & Urveti, 2008, S. 12; „Ein Baum zum Nachdenken“).



Bhajju Shyam, Durga Bai, Ram Singh Urveti: Das Geheimnis der Bäume, S. 12 © 2008  
Baobab Books, Basel

Die Geschichten lösen Suchbewegungen in den Bildern aus, verknüpfen sie mit den entdeckten Elementen in den Bäumen und lassen die Abbildungen durch die intensive Betrachtung zu einem visuellen Engramm der Geschichten kondensieren. In technischer Hinsicht sind die Bücher mit Siebdrucktechnik hergestellt. Dabei war es das Bestreben des in Südindien angesiedelten Kleinverlages Tara, in Zusammenarbeit mit einer lokalen Siebdruckerei ein manuell gefertigtes Gesamtkunstwerk herzustellen (Baobab Books, 2019b). Das Buch sollte „ein Kunstwerk sein“ (ebd.). Etwa 200 000 Arbeitsgänge sind dabei für die Erstellung der 3 000 Buchexemplare erforderlich, was für die beauftragte ‚AMM Screens‘ eine dreimonatige Auslastung der Druckerei mit 12 Buchdruckern bedeutete (Baobab Books, 2019b).

Die immense Investition in das manuelle Druckverfahren im Verbund mit der künstlerischen Gestaltung der drei erfahrenen, mehrfach mit Preisen ausgezeichneten Gond-Künstler:innen (S. 3) bündelt die Beschreibung von Baobab Books in dem Urteil: „Jede Seite ist ein Originalkunstwerk“ (Baobab Books, 2019c, S. 22).

Die haptische Qualität des Buches verdient abschließend eine besondere Hervorhebung. Da es sich um handgeschöpftes schwarzes Papier handelt (Baobab Books, 2019b), sind die dicken, sehr stabilen Blätter sehr griffig und etwas uneben, kleinste Eindellungen werden sichtbar. Beim Darüberstreichen spürt man die leichten Unebenheiten des Papiers, was im Vergleich mit den Massenwaren der meisten (Bilder-)Bücher für die Kinder ein neues sensorisches Erlebnis bedeuten dürfte und im Verbund mit der teilweisen Sichtbarkeit von Faserstückchen auch die Möglichkeit eröffnet, mehr über das Phänomen ‚Papier‘ sinnlich erspüren bzw. erfahren zu können.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Jedes der in dreimonatiger Handarbeit gefertigten, limitierten Exemplare vom Geheimnis der Bäume ist „ein Unikat - fair trade, made in India“ (Shyam: Das Geheimnis der Bäume – Verlagsbeschreibung, 2019c). An kleinen Indizien, wie z. B. feinen Papierverwerfungen oder punktuellen Farbverwischungen auf dem schwarzem Hintergrund kann man erkennen, dass es kein industriell hergestelltes Massenprodukt ist. Das hier analysierte Werk trägt die Exemplar Nr. 1 470 von insgesamt 1 500 Exemplaren der 5. Auflage von 2018.

### Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

Das Buch trägt zwar kein offizielles Ökodrucksiegel, wird aber gerade wegen seiner nachhaltigen Fair Trade - Herstellungsweise von Baobab Books als Exzellenzbeispiel herausgestellt. Weitere Information dazu siehe oben und Punkt 2.

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Aufgrund der geringeren visuellen Komplexität können bereits Vierjährige von der ästhetischen Ausdruckskraft der Bilder angesprochen werden. Auch die Erzählungen sind bereits ab diesem Alter gut verständlich, wobei manche davon aufgrund der knappen Darstellung durch die begleitende Fachkraft im Gespräch noch etwas ausgeführt werden sollten.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	1	2	0	1	0	0	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### **Begründung der Einsatzempfehlung:**

Für die Empfehlungseinstufung spielen das Vor- und Nachwort des Buches eine wichtige Rolle. Denn sie zeigen den Nachhaltigkeitskontext des Werkes auf, indem darin auf die Ethnie der Gond, die Gefährdung ihres angestammten Lebensraumes und die Fair Trade - Produktions- und Verkaufsbedingungen des Bilderbuches hingewiesen wird. Erst mit dieser Rahmung können die 18 Geschichten und Mythen aus der kulturellen Tradition der Gond als Teil der Adivasi-Minderheit im heutigen Indien in einen thematisch relevanten BNE-Gesamtzusammenhang gebracht werden. Dabei erfährt man viel Neues über diese in Europa wenig medienpräsenzte Ethnie, ihren Glauben und ihre Geschichten, die sie über

Jahrhunderte tradiert haben, stets gekoppelt an deren künstlerische Einbindung in ihr Lebensumfeld, transportiert über den Pardhan und die Feste und Tänze, die sie pflegen.

Je mehr man durch die ästhetisch intensive Wirkung der Baumkunstwerke hineingenommen wird in ihre Weltsicht, desto stärker kann ein Verständnis für ihre Lebensweise, die die Bäume als das Zentrum ihres Lebens betrachten, entstehen. Zugleich erfährt der Rezipient, dass diese Lebenswelt bedroht ist. Über die Ursachen wird im Buch nichts Konkretes ausgesagt. Dies verlagert sich in die ausführliche Buchbeschreibung von Baobab Books (Baobab Books, 2019d), die neben den Informationen zu den Künstler:innen und dem Herstellungsprozess der Bücher auch eine 24-seitige pdf-Datei mit Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen. Darin werden ausführliche Daten zu den Gond und Beschreibungen zu den Entstehungsbedingungen des Werkes *Das Geheimnis der Bäume* wiedergegeben. Hinzu kommen für die Klassen 4 bis 6 konzipierte Unterrichtseinheiten, die Ideen und konkrete Unterrichtsmaterialien zu ausgewählten Themen des Bilderbuches anbieten. Einige davon können ohne großen Aufwand, mit kleinen Adaptionen aufgrund der noch fehlenden Schreibfähigkeit der Kindergartenkinder in die KiTa-Arbeit integriert werden: Leicht durchführbare Aufgaben zum Materialdruck mit Blättern (Baobab Books, 2019c, S. 31), Nachdenken über die eigene Identität in der Rolle des Eichhörnchens (ebd., S. 15), Nachzeichnen von Mustern und Ornamenten (ebd., S. 17), Eintauchen in die Welt der Schlangen, indem kleine Quizfragen zu deren Lebensweise beantwortet oder auf den Buchseiten die Kinder den Körperlinien der ineinander verschlungenen Schlangen mit dem Finger nachgefahren können (ebd., S. 18 f.), – all dies sind passende Aktionsideen, die für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch einen wesentlichen Beitrag leisten können. Da hierbei auch Sachinformationen zu den Gond, ihrem Lebensraum und der politisch-kulturellen Rahmenbedingungen mitgeliefert sowie relevante Fachbegriffe in einer „Wörterliste“ (ebd., S. 12) aufbereitet zur Verfügung gestellt werden, wird das Werk zu einer für die pädagogische Fachkraft effizient erschließbaren Quelle, um exemplarisch auf eine bedrohte Ethnie - hier einmal jenseits der medienpräserteren Regenwaldbewohner Südamerikas oder Papua-Neuguineas - aufmerksam machen zu können. Ein wesentlicher Kern des BNE-Themas stellt dabei die Gerechtigkeitsfrage unter der Globalisierungsperspektive dar.

Der in Indien angesiedelte Verlag (Tara Publishing) hat es sich zur Aufgabe gemacht hat, einheimische Minderheiten-Künstler:innen zur Bewahrung ihrer bedrohten kulturellen Identität für die Bilderbuchgestaltung zu gewinnen und parallel dazu in bewusster Negierung ausbeuterischer Billigproduktionen auf soziale Qualitätsstandards für die Bücher zu setzen. Hierdurch fungiert das Buch als Sendbote für eine nachhaltige, gerechtere Herstellung, welche die Ressourcen und die im Buchdruckhandwerk ausgebildeten Personen der Region einbindet. Selbst hergestelltes, handgeschöpftes Papier und eine in akribischer Handarbeit sich vollziehende Arbeit mittels Siebdrucktechnik in der beauftragten Druckerei ‚AMM Sceens‘ hatten den wichtigen Effekt, dass die Druckerei für ganze drei Monate voll ausgelastet war, so dass die 12 geschulten Drucker, die Künstler:innen und ihre Familien ein finanziell gutes Auskommen erwirtschaften konnten (Baobab Books, 2019c). Sowohl die Druckerei mit ihrem hohen Qualitätsanspruch an die künstlerisch-ästhetische Produktion als auch der Verlag Tara Publishing mit den hohen, für Indien keineswegs üblichen Sozialstandards setzen damit ein Zeichen für eine nachhaltigere Buchproduktion, die sich trotz Globalisierungsdruck auf die Branche rentieren kann. In der Kooperation mit Baobab Books wird das Buch im deutschsprachigen Raum zum Kauf angeboten, wobei die Tatsache des über dem Durchschnitt liegenden Buchpreises konstruktiv auch in den Dialog mit den Kindern (oder auch Eltern im Rahmen eines BNE-Elternabends) einbezogen werden kann: Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Unikat-Status hat eben seinen Preis, der bezahlt werden muss, damit die Rechnung für alle aufgeht. Wenngleich die Natur im *Geheimnis der Bäume* weniger im Vordergrund steht als die kulturelle Dimension, so ist dennoch zu betonen, dass die Rezipienten mit einer Fülle exotischer Baumarten mit faszinierenden Eigenschaften in Berührung kommen können (Pipal, Sembar, Dumar, Saja, Bamur, Mahua, Nagphani, Khirsali, Mahalain). Auch die Schlangen haben durch die religiöse

Symbolik eine durchwegs positive Konnotation inne und können so potenziell vorhandenen negativen Vorurteilen und Reaktionen (Ekel, Angst) entgegenarbeiten (siehe Abb.: Shyam, Bai & Urveti, 2008, S. 32; „Die Hauben der Schlangen“).

Wichtige Ökodieleistungen, die die Bäume für die Gond innehaben, werden aufgezeigt. In weiteren Dialogen mit der pädagogischen Fachkraft kann auch der naturverbundene Lebensstil der Gond in einen bewussten Vergleich mit der eigenen Lebensführung gebracht werden. Abschließend wird betont, dass im Verbund mit den didaktischen Anregungen und Zusatzmaterialien (Baobab Books, 2019d) der Weg für eine intensive BNE-Thematisierung des Buches gründlich vorbereitet ist. Das Thema der Gerechtigkeit bzw. der Solidarität mit den Künstler:innen und Produzenten des Werkes steht dabei im Zentrum, wobei Gespräche zu Auswirkungen der Globalisierung passend integriert werden können. Durch den Kauf eines der Unikate unterstützt man diese Nachhaltigkeits-Initiative und gibt damit den Kindern ein Stück ‚Gerechtigkeit‘ an die Hand, das sie für die globalen Chancen eines bewussten, nachhaltigkeitsorientierten Kauf- bzw. Konsumverhaltens sensibilisieren kann.



Bhajju Shyam, Durga Bai, Ram Singh Urveti: Das Geheimnis der Bäume, S. 32 © 2008  
Baobab Books, Basel

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Fremde Welten (2010/11), S. 25 f. (o.A.)

Baobab Books (o.A.)

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

„Bhajju Shyam, 1971 geboren, wurde 2001 als bester indigener Künstler Indiens ausgezeichnet. Seine Werke wurden bereits in Indien und Europa ausgestellt" (Shyam, B.: Das Geheimnis der Bäume – Verlagsbeschreibung, 2019c; vgl. auch S. 38). Durga Bai und Ram Singh Urveti wurde bereits mehrfach mit Preisen ausgezeichnet (S. 38).



# Socha, Piotr (2016). Bienen.

## Bibliographie:

Socha, P. (2016). *Bienen* (3.Aufl.). Aus dem Polnischen von Thomas Weiler. Hildesheim: Gerstenberg.

Erstausgabe: 2015 [Warschau, Polen: Wydawnictwo Dwie Siostry. Titel: <i>Pszczoły</i> ]	Datensatz: 2
Paginierung: Ja	Seitenumfang: 36 zumeist doppelseitige Tafeln und 2 sog. Bienenblättchen (im Stil einer Annoncen-Zeitung)



Socha (2016) (Cover)  
© Gerstenberg

## Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuchs

#### 1.1. Inhalt

**Themen (lt. Index):** Artensterben, Biodiversität, Ökodienstleistung, Ökosysteme

Themencodes: 5, 8, 57, 61

Weitere BNE-Themen: Nein

#### Inhalt

Das umfangreiche Sachbilderbuch integriert eine Fülle von Sachinformationen rund um das Thema Bienen. Schwerpunkte bilden dabei im vorderen Teil des Werkes differenzierte zoologische Informationen z. B. über den Körperbau der Biene, dem Aufbau des Bienenvolkes (Königin, Drohnen, Arbeiterinnen und deren Spezialisierungen), Fortpflanzung und Aufzucht des Nachwuchses, die Kommunikation der Bienen und weitere Bereiche ihrer Lebensweise. Des Weiteren werden ökologische Zusammenhänge im Kontext der Bestäubung von Obst und Gemüse erläutert und die wichtige Ökodienstleistung, die mit der Bestäubungsarbeit der Bienen verbunden ist, verdeutlicht.

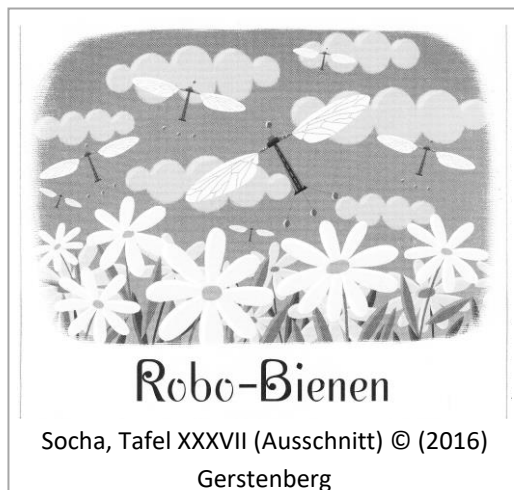


Socha, Tafel XIX © (2016) Gerstenberg

Es folgt darauf ein fundierter Einblick in die Kulturgeschichte der Biene, die Nutzbarmachung der von Bienen bereitgestellten Produkte (Honig, Wachs) von den Anfängen der Menschheit über die alten Ägypter bis in die Neuzeit hinein. Dabei wird auch die Bedeutung der Bienen in Sagen und Religionen unterschiedlicher Völker im Laufe der Geschichte verdeutlicht. Eine ausführliche Würdigung - auch in interkultureller Hinsicht - erfährt die Zeidlerei (Waldbienenzucht) und Imkerei von den

Socha, Tafel XIX © (2016) Gerstenberg

Anfängen bis hin zur modernen Wanderimkerei, wie sie z. B. in den USA praktiziert wird (siehe Abb.: Socha, 2016, Tafel XIX; Zeidlerei).



Die Arbeitsschritte und erforderlichen Gerätschaften des Imkers (und der Imkerin), die Vielfalt der Bienenstöcke bzw. Beuten (Bienenbehausungen) in der Kulturgeschichte der Bienenzucht werden ebenso gründlich beschrieben wie die Vielfalt der sog. Tracht- oder Bienenweidenpflanzen. Auf zwei Doppelseiten, dem sog. „Bienenblättchen“ (Socha, 2016, Tafel XXXVII), sind weitere Sachinformationen und Kuriositäten rund um die Biene zusammengestellt, z. B. zum Thema Roboterbienen zur künstlichen Bestäubung (siehe Abb.: Socha, 2016, Tafel XXXVII (Ausschnitt)). Auch über ökologische Zusammenhänge finden sich einige Farbtafeln, z. B. über Honigfreunde und Bienenfeinde im Tierreich und über die Bedeutung

der Blütenbestäubung durch die Bienen (und anderen Tieren) sowie ausgewählten Bienenweidenpflanzen. Das in Bild und Text reichhaltige Werk endet mit einem Überblick zu den negativen Folgen intensiver Landwirtschaft (z. B. den Einsatz von Insektiziden; Folgen von Monokulturen) und dem parasitär bedingten Bienensterben (u.a. verursacht durch die Varroamilbe). Auch die drastischen Folgen der Naturzerstörung auf die Zukunft der Menschen wird am Beispiel des Mao-Chien-Tales in China deutlich, wo die Bestäubungsarbeit der (dort inzwischen verschwundenen Bienen) nun von Menschenhand übernommen werden muss. Die positiven Chancen des städtischen Lebensraumes für Bienen wird im Kontext der Bedeutung von Insektenhotels aufgezeigt. Zusammenfassend bietet das Sachbilderbuch ein reichhaltiges Themenspektrum mit kulturhistorischen und ökologischen Aspekten einschließlich des Wissens um die Imkerei und aktuellen Bedrohungsaspekten beim Thema Bienen.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Textinformationen zu den nummerierten Bildtafeln finden sich jeweils am unteren Seitenrand. Der gut verständliche Text liefert detaillierte Sachinformationen, wobei auch etliche Fachbegriffe zum Thema Bienen (deren Biologie und der Imkerei) einbezogen werden. Dabei findet sich für weniger gebräuchliche Begriffe stets eine Erklärung (z. B. für „Zeidlerei, die Waldbienenzucht“; Tafel XIX). Die Detailtiefe geht vermutlich weit über den Wissensbedarf eines Kindergartenkindes hinaus, so dass der erwachsene Begleiter bei der Bilderbuchbetrachtung auswählen kann, was hiervon für das jeweilige Kind interessant sein könnte. Korrespondierend zu den z.T. cartoonistischen Bildern finden sich immer wieder mal witzige, mal ironisch-sarkastische Anspielungen, die augenzwinkernd die Unterhaltsamkeit der Lektüre bereichern. Der Textteil ist teilweise mittels Indexpfeile mit dem Bildteil verknüpft, so dass auch hierdurch neue Begriffe über das Bild erschlossen werden können.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

Tafel IX: (OBST UND GEMÜSE, DAS WIR DEN BIENEN VERDANKEN) Bienen sind zwar nicht die einzigen Bestäuber, aber sie sind mit Abstand die besten. Ihre Bedeutung für die Landwirtschaft ist gewaltig. Indirekt verdanken wir ihnen sogar Fleisch und Milch. [...] Als ob das noch nicht genug wäre, gäbe es auch viele unserer Kleider ohne die Bienen nicht. Würden sie die Baumwollpflanzen nicht bestäuben, könnten die ihre flauschigen Samenhaare nicht hervorbringen. Und ohne Baumwolle hätten wir weder Jeans noch T-Shirts.

Bienenblättchen I (nach Tafel XVIII): Top-Bestäuber. Die Welternährungsorganisation (FAO) hat eine Liste mit über 100 Nutzpflanzen veröffentlicht, die gemeinsam 90 Prozent der Lebensmittelversorgung in 146 Ländern sicherstellen. 71 dieser Pflanzen werden von Bienen bestäubt, vor allem von Wildbienen.

Tafel XXIX: (TRACHTPFLANZEN) Auch einige wild wachsende Kräuter sind wichtig für die Bienen. Die auf Brachland lebende Goldrute gilt vielen als Unkraut - die Bienen lieben sie. [...]. Aus einem Hektar Tracht können über 200 Kilogramm Honig gewonnen werden.

Tafel XXXV: (BIENENSTERBEN UND BESTÄUBUNG VON HAND) Die moderne Landwirtschaft ist nicht besonders bienenfreundlich. [...] Wird aber großflächig nur eine einzige Pflanzenart angebaut, geht den Bienen das Futter aus. [...] Ein weiteres Problem sind die Insektenvernichtungsmittel. [...] Seit einigen Jahren berichten ratlose Imker von einem massiven Bienensterben. [...]. Weltweit wird der Wert der Bienenarbeit auf 153 Milliarden Euro jährlich geschätzt. [...]. Wie ein Leben ohne Bienen aussieht, kann man im Mao-Chien-Tal in der chinesischen Provinz Sichuan besichtigen. Der jahrelange Einsatz von Insektenvernichtungsmitteln und die Zerstörung der ursprünglichen Pflanzenwelt haben die bestäubenden Insekten dort fast vollständig ausgerottet. Zur Apfelblüte müssen nun Menschen auf die Bäume klettern und mit einem Pinsel Blüte für Blüte von Hand bestäuben.

Tafel XXXVI: (STADTBIENEN UND INSEKTENHOTELS) Städte bieten offenbar einen günstigen Lebensraum für Bienen und andere bestäubende Insekten. [...]. Auch andere Großstädte [als Paris oder Berlin] sind an der Aktion ‚Deutschland summt!‘ beteiligt. Apropos Hotel - seit einiger Zeit werden auch Hotels für Insekten gebaut. [...]. So ein Hotel ist schnell gebaut. [...] Die kleinen Hotelgäste zahlen zwar nicht mit Honig, bestäuben dafür aber die Pflanzen ringsum. Und das ist - siehe China (Tafel XXXV) wirklich unbezahlbar.

### 1.3 Bild

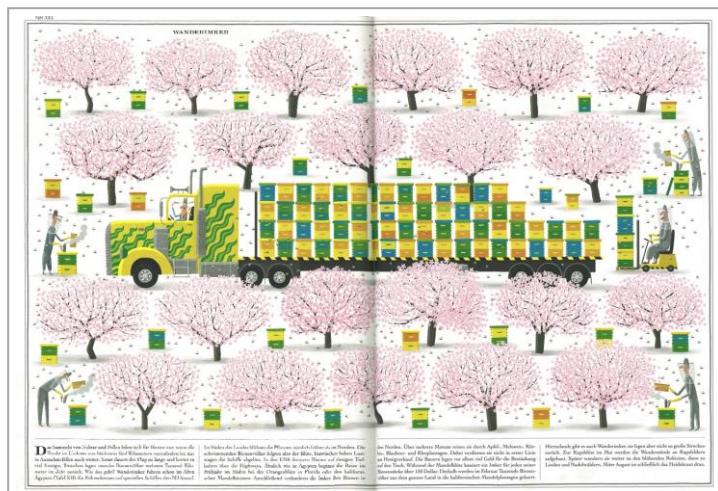
Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Kombination aus figürlich-gegenständlichen, realistischem Stil unter Einbezug von karikaturistischen Elementen. Die einbezogenen Tiere (Bienen, Bären) weisen anthropomorphisierende Züge auf, insbesondere durch die stilisierten Menschengesichter. Auf einigen Tafeln finden sich als Bild-Text-Verweise kleine Indexnummern, welche die Textinformationen den entsprechenden Bildteilen zuordnen (z. B. Bestandteile eines Bienenkastens oder Ausrüstung eines Imkers). Ebenso findet man auf einigen Tafeln die Sachstichworte oder einen kurzen Beschreibungssatz direkt beim jeweiligen Objekt in kleiner Schrift vermerkt. Entwicklungsphänomene werden anhand von Simultandarstellungen veranschaulicht, wie z. B. die Entwicklung der Bienenlarven. Bei der Darstellung des Körperbaus werden auch vergrößerte Detailansichten aufgezeigt, die eine deutliche Nähe zu biologisch-anatomischen Lehrbüchern aufweisen, allerdings unter bewusstem Verzicht auf zu viele Details. Bei diesen sachorientierten Darstellungen in *Bienen* werden die biologisch korrekten Facettenaugen anstelle der ‚humanoiden‘ Augentypen verwendet (Tafel II, linke Seite: Körperbau der Biene). Die an den realistischen Vorbildern orientierten Darstellungen wirken durch den Verzicht auf volle Realitätstreue etwas stilisiert, lassen hierdurch aber die wesentlichen Aspekte deutlich hervortreten. Den Hintergrund der Bildtafeln bildet stets eine weiße Fläche, wodurch ein klarer Kontrast zu den mit realistischen Farben gemalten Bildelementen resultiert.

In den Darstellungen der Personen und Tiere (hier dominiert der Bär als Honigfreund) werden durch die Mimik, Gestik und Körperhaltung immer wieder humoristische Einspielungen gesetzt, die den sachlichen Kontext der jeweiligen Seite aufbrechen und den Betrachter zum Schmunzeln bringen (sollen), was dem polnischen Cartoonisten Piotr Socha, selbst Sohn eines Imkers (NormDJLitP, 2017, S. 49) durch die dezenten Einspielungen gut gelingt. Durch die Übergröße des Buches kommen die panoramartigen Abbildungen in ihrer farblich intensiven und fein abgestimmten Färbung in ästhetischer Hinsicht besonders ausdrucksstark zur Geltung (siehe Abb.: Socha, 2016, Tafel XXX).



Socha, Tafel XXX © (2016) Gerstenberg

### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Das Buch enthält 36 Bildtafeln, davon sind 32 jeweils auf einer Doppelseite des großformatigen Bilderbuches abgebildet (Seitenformat: 27 x 38 cm). Ergänzend: Zwei doppelseitige, in Schwarz-Weiß gehaltene „Bienenblättchen“ nach Tafel XVIII und nach Tafel XXXVI im Stil eines Annoncenblättchens.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: 5-7 Jahre

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Der Verlag gibt „5-7 Jahre“ an. Das Buch kann durch die Informationsfülle und -differenzierung weit darüber hinaus mit Gewinn gelesen werden.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	1	0	2	1	0	1	0	0	1	2	0	0	2	1	0	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

## Begründung der Einsatzempfehlung:

Wenngleich die BNE-Thematik nicht den Kern des Bilderbuchs ausmacht, werden den Rezipienten dennoch durch die Fülle der ökologisch-systemischen Informationen und den Erläuterungen der intensiven Verflochtenheit bzw. Abhängigkeit des Menschen von den Biodienstleistungen der Bienen etliche wichtige Impulse für eine Nachhaltigkeitsreflexion gegeben. Ein exemplarisches Menetekel für die

Langzeitfolgen des intensiven Insektizid-Einsatzes stellt die Szene zur Bestäubung durch die Menschen im chinesischen Mao-Chien-Tal dar (siehe Abb.: Socha, 2016, Tafel XXXV vollständig und Ausschnitt).

Die weniger BNE-bezogenen Informationen, welche dem Leser die Bienen in einem für Bilderbücher selten erreichten Differenzierungsgrad nahebringen, können im Verbund mit dem dosiert schalkhaften, dezent ironisierenden Unterton einen sehr förderlichen, auch emotionalen Bezug zu den Bienen aufbauen helfen und so die Basis für einen bewussteren, nachhaltigeren Umgang mit den Bienen (und auch den anderen im Buch angesprochenen Lebewesen) positiv beeinflussen. Die Einschätzung von Jüngst wird vollumfänglich geteilt:

Der großformatige Band, der von außen eher wie ein nettes Bilderbuch aussieht, bietet Antworten auf unzählige Fragen zum Thema Biene. Die Texte sind klar geschrieben und die Erklärungen gut verständlich. [...]. Dazu erfährt man alles zur Bienenbiologie, zu ihrer Rolle in der Ökologie, zur Bienenhaltung und zur Geschichte der Bienen. Dem Verhältnis zwischen Mensch und Biene werden viele Seiten gewidmet, die weit über biologische Fragestellungen hinausgehen. (Jüngst, 2016a, S. 67).

Socha erhielt für das Werk *Bienen* den Deutscher Jugendliteraturpreis 2017 in der Sparte Sachbuch.

### 3. Weitere Hinweise

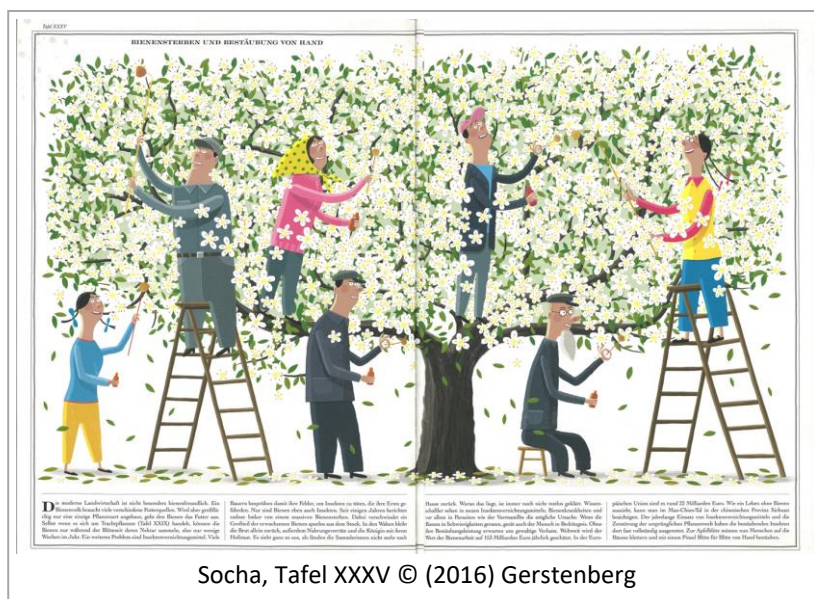
Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Jüngst, H. E. (2016a). ALLES über die Biene [Buchrezension zu *Bienen* (2016) von Piotr Socha]. 1001 Buch, 4, 67.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2017a). Deutscher Jugendliteraturpreis - Nominierungen der Kritikerjury 2017 *Sparte Sachbuch*, S. 48-49.



Socha, Tafel XXXV © (2016) Gerstenberg



Socha, Tafel XXXV  
(Ausschnitt) © (2016)  
Gerstenberg

# Sokolowski, Ilka & Steimann, Janna (2015). Wildes Leben in der Stadt.

## Bibliographie:

Sokolowski, Ilka & Steimann, Janna (2015). *Wildes Leben in der Stadt*. Hildesheim: Gerstenberg.

Erstausgabe: 2015

Datensatz:

26

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 64

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch



Sokolowski & Steimann (2015) (Cover) © Gerstenberg

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuchs

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Biodiversität, BUND, NABU / NAJU, Ökologie, Urbane Wildnis

Themencodes: 8, 12, 51, 58, E04

Weitere BNE-Themen: Ja

### Inhalt

Leben Wildtiere auch in der Stadt? Wer dabei an Wölfe, Bären oder exotischere Tiere wie Löwen und Pelikane denkt, würde diese Frage zunächst verneinen. Doch bereits im Vorwort im Buch *Wildes Leben in der Stadt* wird dem Leser aufgezeigt, dass die Menschen in den Städten von vielen wild lebenden Tieren umgeben sind. An manche wie Eichhörnchen oder Stockenten haben sich die Stadtbewohner so gewöhnt, dass sie es oft gar nicht mehr im Bewusstsein haben, dass es dennoch Wildtiere sind, die als „Kulturfolger“ (S. 3) die Stadt als neues Lebensumfeld erobert haben. In sechs verschiedenen Lebensräumen (Luftraum, Teich/Gewässer, Erdboden, Wohnhaus, Brachland, Park/Wiese) werden jeweils etwa vier Wildtiere vorgestellt. Mittels je doppelseitig bebildeter Beschreibungen der Tiere werden grundlegende Informationen zu Herkunft und Aussehen der ausgewählten Tierarten gegeben (siehe Abb.: Sokolowski & Steimann, 2015, S. 50-51).



Sokolowski & Steimann, S. 50-51 © (2015) Gerstenberg

den grundlegenden Informationen zu Herkunft und Aussehen der ausgewählten Tierarten gegeben (siehe Abb.: Sokolowski & Steimann, 2015, S. 50-51).

In weiteren Textblöcken finden sich vertiefende Beschreibungen zur Ernährung, zu Lebensraum und Wohnbauten (z. B. Nest, Erdhöhle), zu Fortpflanzung und Aufzucht der Jungen. Außerdem werden wissenswerte Besonderheiten zu den jeweiligen Wildtieren präsentiert, wie

z. B. das „Wundergeflecht“ (S. 18) der Entenfüße, das strichfreie Fell des Maulwurfs (S. 28) oder die „Vibrissen“ (S. 36), jene hochempfindlichen Tasthaare der Hausmaus, die ihr helfen, „Hindernisse zu erkennen und Entfernungen richtig einzuschätzen“ (ebd.). Bei jedem vorgestellten Tier findet sich in einem eigenen Kasten ein Steckbrief, welcher in den Kategorien *Name*, *Größe*, *Aussehen* und *Nahrung* stichwortartige Daten bietet. Unter der Überschrift „Beobachtungstipp“ (z. B. S. 37) werden dem Kind für jedes der Tiere in einem farblich akzentuierten Kasten Anregungen gegeben, wie und wo es das Tier in seinem Umfeld besonders gut beobachten kann und welche Bedeutung dabei typische Verhaltensweisen haben. Die dargebotenen Informationen sind mit Blick auf die Zielgruppe (ab 5 Jahren) recht detailliert und beziehen immer wieder biologische Fachbegriffe ein, wie z. B. „Metamorphose“ (S. 22), „Nesthocker“ / „Nestflüchter“ (S. 19, S. 51), „Zwitter“ (S. 31) oder „Mäusesprung“ (S. 46). Diese Fachtermini werden stets auf leicht verständliche Weise erläutert und können so, ohne den Textfluss zu unterbrechen, zur Wissenserweiterung eingesetzt werden. In der kombinierten Bild-Text-Vermittlung wird der konkrete Lebensraum der Wildtiere differenziert aufgezeigt. Dabei werden Wechselbeziehungen zu weiteren Tierarten, seien dies Beutetiere oder koexistierende Tiere im gleichen Lebensraum, deutlich herausgestellt und so ökologische Zusammenhänge des Ökosystems ‚Stadt‘ (und deren Teilökosysteme) vor Augen geführt. Bei der Beschreibung der urbanen Wildnis werden immer wieder Bezüge zum achtsamen und artgerechten Umgang der Menschen mit den Wildtieren - großen wie kleinen - hergestellt und auf ein Verständnis für das Verhalten und die spezifischen Bedürfnisse der Tieren hingearbeitet, was ein friedliches Zusammenleben von Mensch und Wildtier in der Stadt befördern kann. Exemplarisch kann hier das für Wespen typische hin- und herschwirrende Flugverhalten am Esstisch genannt werden, das zwar von Menschen oft als „angriffslustig“ (S. 55) empfunden wird, im Grunde aber mit dem besonderen Aufbau und der Funktionsweise des visuellen Wahrnehmungsapparates der Wespe zusammenhängt: Aufgrund des spezifischen Aufbaus der Komplexaugen „>>scannt<< die Wespe ihr Gegenüber förmlich ab. [...] Was auf uns angriffslustig wirkt, ist also eigentlich ein Normal-Gucken“ (S. 55). Im Anhang des Bilderbuches werden ergänzend zu allgemeinen Verhaltensempfehlungen im Umgang mit den urbanen Wildtieren unter dem Stichwort „Nützliche Adressen“ (S. 62) weiterführende Internetlinks mit Hinweisen für die weitere, aktive Befassung zu Themen des Umwelt- und Naturschutzes angeboten, die u.a. auf die Aktivitäten der Jugendorganisationen von BUND und NABU / NAJU aufmerksam machen.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Textumfang pro Doppelseite bzw. vorgestelltem Wildtier ist für die Zielgruppe zu hoch, sofern man das Ziel hätte, das ganze Buch zu betrachten. Die Aufbereitung des Buches anhand Register und Inhaltsverzeichnis legen allerdings eine lexikalische bzw. thematisch selegierende Nutzung nahe, so dass für die Arbeit in der Kindergartengruppe z. B. gezielt nur nach Informationen für ein bestimmtes Tier oder einen ausgewählten Lebensraum gesucht werden kann. Aus dieser Perspektive ist der Textumfang wiederum angemessen, da eine hinreichende fachliche Differenzierung der Unterthemen für die älteren Kinder (Vorschulkinder) der KiTa erreicht werden kann. Auf den Einbezug von Fachtermini wurde bereits hingewiesen. Neben den deutschen Artbezeichnungen findet sich im Kasten ‚Steckbrief‘ auch der lateinische Name, mit dem ein gezieltes Suchen nach weiterführenden biologischen Informationen zu der jeweiligen Tierart erleichtert wird. Trotz dieser fachlich differenzierten Aspekte wirkt der Text nicht als zu abgehoben oder zu versachlicht-nüchtern, da durchgängig auf eine kindbezogene und konkrete Ausdrucksweise geachtet wird. Die Überschriften der kurzen Beschreibungsblöcke tragen z. B. motivierende, spannungserzeugende Titel, die zum Weiterlesen animieren. Ein Beispiel dazu wäre „Die Geheimwaffe“ (S. 58), worin die gelbe, übelriechende Abwehrflüssigkeit des Marienkäfers

beschrieben wird, mit dem er hartnäckige Fressfeinde verscheuchen kann. Auch Fragen finden sich immer wieder als Überschriften, wie z. B. „Wer sticht - und warum?“ (S. 21), „Was macht der Wurm unter der Erde?“ (S. 30), „Kaninchen oder Hase?“ (S. 50), und mittels Exklamationen („Hier füttern!“ (S. 8); „Raus aus dem Nest!“ (S. 19)) wird der Text mit zusätzlicher Dynamik versehen. Neben der beschreibenden, informierenden Textsorte wird auch die direkte Ansprache des kindlichen Rezipienten gewählt. Bereits das Vorwort (S. 3) setzt mit einer adressatenbezogenen Frage an: „Magst du Tiere? Und zwar nicht nur deine Lieblingshaustiere, sondern auch Wildtiere ...“ (S. 3), und wünscht dem Kind für die weitere Buchbetrachtung „Viel Spaß dabei!“ (S. 3). Auch in den Beobachtungstipps und weiteren Textstellen werden dem Kind in direkter Ansprache Ratschläge zum Beobachten und Hinweise für einen achtsamen Umgang mit den Wildtieren gegeben. Durch den relativ geringen Umfang dieser direkten Anreden im Vergleich zum Informationstext wirken sie immer noch dezent genug, um der vorgenommenen Kategorisierung als Sachbilderbuch zu entsprechen.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 9: (Spatzen) Samen aller Art sind die Grundnahrung von Spatzen. In der Stadt haben sie auch andere Futterquellen entdeckt: Unter Parkbänken oder auf den Tischen von Straßencafés suchen sie nach Essensresten. Doch Zucker, salzige Pommes oder Ketchup können Vögel krank machen. Deshalb bitte nie mit Resten von deiner Mahlzeit füttern!
- S. 28: (Europäischer Maulwurf) Oberirdisch bewegt er sich fast nie, er gräbt sich durch - vorausgesetzt, die Erde ist nicht durch Asphalt und Beton versiegelt.
- S. 31: Wenn du einen hilflosen Wurm entdeckst, etwa auf dem Fußweg, kannst du ihn auf ein lockeres Stückchen Erde unter einen Busch legen. Mit etwas Glück schafft er es, sich zurück in den Boden zu graben.
- S. 32: (Ohrwurm) Zunächst einmal ist der Ohrwurm kein Wurm, sondern ein Insekt. Du kannst das leicht feststellen, indem du seine Beine zählst. [...] Der Ohrwurm kneift auch nicht in die Ohren. [...] Für uns ist das kleine Tiere auf jeden Fall harmlos.
- S. 56 (Eichhörnchen) Beobachtungstipp: Eichhörnchen schaffen es fast immer, auf der von uns abgewandten Seite eines Stammes zu klettern. Dann heißt es still stehen und warten - irgendwann äugen sie doch wieder neugierig um die Ecke.
- S. 62: Gleiche Rechte für alle! Auch die kleinsten unter den Stadttieren möchten ihr wildes Leben leben: Würmer, Käfer und andere Insekten verdienen den gleichen Respekt wie große Tiere. [...].

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Zeichnung; Malerei

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Jede der Doppelseiten zeigt einen Ausschnitt aus dem konkreten Lebensraum des ausgewählten Wildtieres. Die Darstellungen der Tiere und des Lebensraumes sind durchwegs sehr nahe an der Realität gehalten. Formen, Farben und das Ausdrucksverhalten bzw. die Bewegungsweise der Tiere sind realistisch dargestellt. Freilich wird gemäß der Zeigefunktion eines Sachbilderbuches eine etwas größere Nähe und Artenvielfalt pro Doppelseite dargeboten, und manche markanten Merkmale von Tieren etwas deutlicher als in der Natur hervorgehoben (z. B. die seitliche blaue Flagge bei der Stockente, S. 18 f.), doch der Eindruck des Natürlichen bleibt insgesamt weitaus mehr erhalten als in den



dekontextualisierten Tierdarstellungen in vielen anderen Tiersachbüchern (siehe Abb.: Sokolowski & Steimann, 2015, S. 16-17; Lebensraum Wasser).



Anthropomorphisierende Elemente werden durchgängig vermieden, insbesondere werden auch die Augendarstellungen artgerecht vollzogen. Nur bei den Komplexaugen der Insekten (Libellen, Stubenfliegen, Wespen) hätte eine etwas höhere Feinheit der Zeichnungen mit zumindest ansatzweise erkennbaren Facetten einbezogen werden können, zumal bei der Doppelseite zu den Wespen das Thema Komplex- bzw.

Facettenauge („Einzelaugen“, S. 55) explizit einbezogen wurde. In der vergrößerten Darstellung der Stubenfliegen in der Wohnküche (S. 40 f.) findet sich als einzige Vermenschlichung anstelle der Facetten ein pupillenartiges schwärzliches Zentrum, wobei paradoxerweise das daneben hängende Küchensieb eine solch hohe Feinauflösung zeigt, wie es für die Anwendung auf die Facettenaugenillustration ideal gewesen wäre. Die überwiegend klar konturierten, mit verschiedenen Stiftsorten gezeichneten Bilder werden durch weitere gemalte, z.T. auch aquarellierte Hintergrundflächen (Wände, Boden, Himmel etc.) sehr ansprechend in Szene gesetzt. Die Orientierung in den Bildausschnitten gelingt durch die Begrenztheit und Darstellungsklarheit der ausgewählten Bildattribute sehr gut, obwohl das jeweilige Wildtier mehrmals, oft auch mit Partner oder den Jungtieren auf der Doppelseite abgebildet ist. Da sich passend zum Text die Ansicht des Tieres, mal von vorne, mal in Aufsicht, in Bewegung oder in Vergrößerung für Details dabei mit verändert, erhält man in der mentalen Zusammenfügung dieser Elemente ein recht differenziertes Gesamtbild über Aussehen und Bewegungsweise der jeweiligen Tiere.

Relativ kleine Tiere werden unter Missachtung faktischer Größenverhältnisse etwas größer dargestellt, um deren Aussehen in gewünschter Differenzierung verdeutlichen zu können. So z. B. werden im Übersichtsbild „Heimliche Untermieter“ (S. 34 f.) die Stubenfliege und die Winkelspinne überproportional in Szene gesetzt, so dass die Körper- und Beinbehaarung deutlich ins Auge fallen können. Hier findet sich eine biologisch korrektere Darstellung der Facettenaugen der Fliege und sogar angedeutete Mundwerkzeuge (S. 35), was in den Detailseite zur Stubenfliege nicht beibehalten wurde. Bei den im Boden lebenden Tieren werden künstliche Anschnitte der Höhlen und Gänge gewählt, um einen Einblick ins Innere des Ökosystems im Erdboden geben zu können (z. B. die Gänge und Wohnhöhlen von Maulwurf, Mäusen, Ameisen und Regenwurm, S. 26-27). Die stadtökologische Einbettung der Tiere wird durch die zumeist im Hintergrund eingeblendete urbane Umgebung vollzogen. So sind z. B. verschiedenartige Gebäude (z. B. S. 17-19), verlassene Fabrikgebäude (S. 44 f.) oder Elemente des Stadtlebens (Tische eines Straßencafés, S. 9; eine Mülltonne, S. 11; ein Entenbrutfloß auf dem Stadtteich, S. 18; eine Parkbank, S. 56) in die Szenen integriert und verbinden so die städtische Lebenswelt des Menschen mit jener der Tiere. Auf die Darstellung von verwundeten oder toten Tieren wird durchgängig verzichtet, sieht man von der toten Maus in den Fängen des Turmfalken (S. 15) als einzige

Ausnahme einmal ab. Auch die im Text teilweise anklingende Bedrohung der Wildtiere z. B. durch falsche Ernährung findet in den Bildern keine Entsprechung, so dass insgesamt gesehen den Kindern eine reichhaltige und unversehrte, mit Leben angefüllte Stadtszenerie in dem verschiedenen Lebensräumen angeboten wird, welche die Lust auf Beobachtung und weitere Entdeckung von Wildtieren wecken sollen: „Mitten in der Stadt wartet ein Stück Wildnis darauf, von dir erkundet zu werden. Und mit etwas Glück wirst du noch viel mehr Tiere entdecken als die hier vorgestellten" (S. 3).

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	1	2	1	2	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Eine zentrale Zielsetzung des Buches ist es, dem Kind das Kennenlernen der Vielfalt an wild lebenden Tieren in der Stadt, den sogenannten Kulturfolgern, zu erleichtern. Dazu werden in den gewählten sechs Lebensräumen nicht nur 23 Tiere in sachlich differenzierter und zugleich spannungserzeugender Weise vorgestellt, sondern auch deren Vernetzung mit weiteren Lebewesen ihres Lebensraumes herausgearbeitet. Nicht die isolierte Einzeldarstellung, sondern das Bewusstmachen des ökologischen Miteinanders der Tiere in ihrem spezifischen Lebensraum stellt das zentrale Anliegen des Buches dar, verbunden mit der Anregung, dass die Kinder durch das intensive Beobachten noch viele weitere Tiere eigenständig entdecken können. Ergänzend zum sachkundigen Wissen über die vielfältigen stadtoökologischen Zusammenhänge wird auch das Sammeln authentischer Naturerlebnisse (S. 3), vielleicht sogar die aktive Mitarbeit oder das Engagement in einem der am Buchende empfohlenen Naturschutzgruppen (S. 62) als explizite Zielrichtungen im Werk von Sokolowski und Steimann ausgewiesen. Damit einhergehend kann ein tieferes Erfassen der Biodiversität im urbanen Lebenskontext angeregt und der staunende Blick insbesondere auch für die kleineren Tierarten wie Ameisen, Regenwurm, Stechmücke oder Stubenfliege neu geschärft werden (siehe Abb.: Sokolowski & Steimann, 2015, S. 22-23).



Mehr noch, im Zuge der immer wieder eingestreuten, insgesamt dennoch dezent gehaltenen Hinweise für den artgerechten Umgang mit den Wildtieren und die Vermeidung von potenziellen Gefährdungsmomenten (z. B. Entenfütterung mit Brot) kann eine Basis für den respektvollen und schützenden Umgang mit den umgebenden Wildtieren gelegt werden und die eigene Rolle als Element des stadtökologischen Gesamtsystems eher erkannt werden. Aller-

Sokolowski & Steimann, S. 22-23 © (2015) Gerstenberg

dings spart das Buch die Thematisierung von Interessen- und Zielkonflikten zwischen den ökonomischen und kulturellen Ansprüchen der Menschen in der Stadt einerseits und den ökologischen Anforderungen für wildes Leben in der Stadt andererseits in erheblichem Maße aus. Die Vögel finden z. B. stets Nistplätze in der Stadt, sie scheitern nie an hermetisch verschlossenen Dachstühlen oder Kirchturmnischen und müssen auch nicht angesichts von Taubenabwehrgittern und anderen ‚Gebäude-schutzmaßnahmen‘ auf andere Areale ausweichen. Lediglich am Beispiel der städtischen Mülltonnen mit verengter Einwurf-Öffnung zum Schutz vor den mülldurchwühlenden Rabenkrähen (S. 11) wird ein Interessenkonflikt inklusive Lösungsversuch punktuell angeschnitten. Verwunderlich ist auch, dass in keinen der Bildseiten Autos oder andere Verkehrsmittel zu sehen sind und hinsichtlich ihren potenziellen Auswirkungen auf die Tiere ins Bewusstsein gerückt werden. Typische Stadtverkehrsthemen wie Verkehrsstau, Feinstaub, überfahrene Tiere und die mannigfaltigen Einflüsse auf die Zersiedelung von Naturräumen durch Straßen- oder Tunnelbauten kommen hier nicht zu Wort. Immerhin ist die Problematik der Bodenversiegelung bei der Beleuchtung des Lebensraumes Boden angesprochen worden (S. 28). Auch die weitgehende Dominanz der Fauna gegenüber der genaueren Thematisierung der zugehörigen Flora stellt eine Vereinseitigung in den biodiversitätsbezogenen Darstellungen des Buches dar, sieht man von den Hinweisen auf die für Schmetterlinge wichtigen Pflanzen (S. 60 f.) einmal ab.

Trotz dieser kritischen Aspekte wird das Bilderbuch hier als empfehlenswert kategorisiert, da es durchgängig neben der schon beschriebenen Bewusstmachung der Biodiversität und ökologischen Zusammenhänge in der Stadt einen hohen Lebensweltbezug für die Kinder aufweist, der zudem durch die vielfältigen Hinweise für eigene Beobachtungen der Wildtiere mit praktischen Erfahrungen weiter vertieft werden kann. Die Anregungen zur Wertschätzung und Freude an der wilden Vielfalt vor der eigenen Haustür (S. 3) im Verbund mit den dezenten, nicht moralisierenden Hinweisen auf den umweltschützenden Umgang mit den Vertretern der urbanen Wildnis machen das Buch zu einem lebenswelt-nahen Begleiter, das immer wieder zu neuen Entdeckungen oder zur Auswertung von gesammelten Erfahrungen herangezogen werden kann. Auf diese positiv konnotierten Erlebnisse des Miteinanders von Mensch und Wildtier in der Stadt wird die Hoffnung gebaut, dass ein verantwortungsbewusster, ökologisch begründeter Einstellungswandel vollzogen werden kann. In diese Richtung weisen auch einige der Tierbeschreibungen, die mit verbreiteten Vorurteilen aufräumen wollen (z. B. die vermeintliche Angriffslust von Wespen; S. 55). Darüber hinaus werden die Anliegen einer Bildung für nachhaltige

Entwicklung auch durch die Bereitstellung weiterer Partizipationsmöglichkeiten anhand der vorgeschlagenen Wildtier- bzw. Naturschutzorganisationen im Anhang (S. 62) unterstützt.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## **Timmers, Leo (2018). Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt. Übersetzt von Martin Rometsch. Zürich: aracari.**

Bibliographie:

Timmers, Leo (2018). *Gust der Mechaniker – Recycling in der Werkstatt*. Übersetzt von Martin Rometsch. Zürich: aracari.

Erstausgabe: 2015 [Amsterdam: Em. Querido's  
Kinderboeken Uitgeverij. Titel: GARAGE  
GUST]

Datensatz: 30

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 25



Timmers (2018) (Cover)  
© aracari

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## **1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches**

### **1.1. Inhalt**

Themen (lt. Index): Konsumverhalten, Lebensstil, Recycling

Themencodes: 44, 48, 66

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Gust ist Mechaniker und betreibt eine kleine Werkstatt für Autoreparaturen. Jeden Morgen öffnet Gust, dargestellt als rosa Hausschwein in blauer Arbeitsmontur, das Tor zu seiner kleinen Garagenwerkstatt und wartet auf Kundschaft. Die lässt nicht lange auf sich warten. Schon fährt Rico, ein massiges Nashorn, auf einem viel zu kleinen Motorroller vor und klagt mit betrübter Miene über seinen winzigen Sattel. Gust, immer hilfsbereit und tatkräftig, zaudert nicht lange, sondern sucht in seinem Vorratslager an ausrangierten Gegenständen wie Fässer, Wannen oder einem Kohleofen, welche er neben seiner Werkstatt fein säuberlich gestapelt hat, passende Materialien heraus, mit denen er für das Nashorn einen größeren Sattel an den Roller anbaut. Hoch erfreut fährt Rico auf seinem aufgemöbelten Motorroller mit integriertem Sessel als passenden Sitz und stylischem Chopper-Lenkrad wieder davon. Der gleiche Ablauf wiederholt sich über den Tagesverlauf noch viermal mit anderen Figuren. Zunächst kommt die Giraffe Gina, die sich über ihr zugiges Auto beklagt. Gust montiert ihr mit alten Ölfässern und einem Holzofen einen langen, beheizbaren Aufsatz auf den alten VW-Käfer, der für ihren empfindlichen und giraffentypischen langen Hals eine ideale Lösung darstellt. Es folgt als nächstes das

Walross Walter, der über zu trockene Haut klagt. Ihm montiert Gust eine Badewanne aufs Dach, in der Walter nun glücklich planschend mittels verlängerten Steuerungsgriffen das Auto zufrieden wieder nach Hause lenken kann. Die vierte bedürftige Figur ist die schwitzende Pinguindame Frau Kaiser, die dringend ein Kühlsystem für ihren Oldtimer benötigt. Zum Glück hat Gust einen alten Kühlschrank in seinem Vorratslager stehen. Mit viel Geschick montiert er diesen als kühlendes Zwischenstück, so dass Frau Kaiser von der Hitze erlöst im verlängerten Oldtimer weiterziehen kann. Es ist inzwischen schon dunkel geworden, als Heinrich Hase mit seinem beklagenswert langsamen Pickup vorfährt, und auch er profitiert von der hilfsbereiten wie kreativen Montagearbeit des Mechanikers Gust. Zwar hat dieser seinen Vorrat an ausrangierten Sachen über den Tag hinweg ziemlich aufgebraucht, doch es reicht zum Glück noch für den Hasen, der von Gust einen aus Pfannen, Dampfkessel und einer Tuba zusammengesetzten Turboantrieb bekommt. Am Ende sieht man Gust müde, schmutzig und doch zufrieden zugleich vom Tagesgeschäft vor seiner Werkstatt. Er packt die letzten ausrangierten Dinge seines Materiallagers in seine Transportbox, die er als Vorbau an sein Fahrrad anmontiert hat. Mit dieser bringt er nämlich auch morgens immer die neuen Gebrauchsgegenstände für sein Materiallager wieder mit. Am Schluss sieht man Gust nach Hause radeln, vor ihm einen seltsam anmutenden Vorbau mit Tonne, Seilwinde und Schlauch. Auf einmal drückt Gust einen Hebel und sogleich ergießt sich aus einem alten Telefonhörer ein frischer Wasserstrahl, den Gust genießerisch über sich ergehen lässt (siehe Abb.: Timmers, 2018, S. 27).

Das so geübte Schwein Gust hat mit seiner kreativen Reparaturkunst eben auch an sich selbst gedacht.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Das lyrische Bilderbuch weist einen leicht eingängigen Text von geringem Umfang und reduzierter Komplexität mit Wiederholungselementen auf, wodurch die Kinder der Zielgruppe (ab drei Jahren) schon nach kurzer Zeit zum Mitsprechen animiert werden können. Denn jede der fünf sich wiederholenden Episoden, in denen jeweils ein neues, bedürftiges Tier zur Werkstatt von Gust kommt, ist in Paarreimen (AABB-Schema) verfasst. Eine Beispiel-Sequenz soll diese Struktur verdeutlichen (S. 3-6):

Dort kommt Rico ganz allein.  
 <<Gust, mein Sattel ist zu klein!>>  
 Gust hat noch ein paar Sachen stehen.  
 <<Bitte sehr – und gern geschehen!>>

Die letzten beiden Verse wiederholen sich in jeder der fünf Episoden. Auf der linken Seite findet sich stets der erzählende Text aus Sicht des auktorialen Erzählers, während auf der rechten Seite die direkte Rede verwendet wird. Gust wird angesprochen bzw. Gust verabschiedet sich mit „Bitte sehr...“. Umrahmt werden diese fünf Strophen von der Hinführung (Gust öffnet seine Werkstatt am Morgen) und dem Ende (Gust schließt seine Werkstatt und radelt nach Hause), die einen eigenen, ebenfalls gereimten Aufbau haben. Zwar „holpert es ein wenig beim Lesen der Endreime“ (Rinnerthaler, 2018, S. 38), wie in der Rezension zurecht moniert wird, dennoch ist diese Reduktion der Reimqualität so dezent, dass es den Leseprozess nicht ernsthaft ins Stocken bringen wird.



## Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 15: Frau Kaisers Wunsch ist kein Problem.  
S. 16: <<Gust, ich brauch ein Kühlsystem!>>  
S. 17: Gust hat noch ein paar Sachen stehen.  
S. 18: <<Bitte sehr – und gern geschehen!>>  
S. 23: Gust ist schmutzig, man sieht´s ihm an.  
S. 24: Gust ist müde, die Arbeit ist getan.  
S. 23: Wie viele Sachen hat er noch?  
S. 26: Fast keine mehr.  
S. 27: Moment mal – doch!

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Während der kurz gehaltene Text in seiner rhythmisch-wiederholenden Struktur eigentlich nur die fünf Reparaturthemen und die Rahmenhandlung aufzeigt, erweitert sich durch die Bildebene der narrative Umfang des Buches in erheblichem Maße. Anhand der Mimik und Gestik der vermenschlichten Tierfiguren, die zudem karikaturistisch überzeichnet dargestellt werden, kann der Betrachter eine Fülle weiterer Informationen entnehmen, die insgesamt die kunstvoll verdichtete Komposition dieses nur auf den ersten Blick scheinbar einfach gestrickten Plots zur Geltung bringen. An erster Stelle fällt die Vielfalt der Gefühlsregungen der Figuren auf, wie z. B. Überraschung, Freude, Verzweiflung, Erstaunen, Neugier, Stolz, Bedrücktheit, Erleichterung und tiefe Zufriedenheit von Gust über das gelungene Werk (siehe Abb.: Timmers, 2018, S. 14).

Sie hängen ganz wesentlich mit der Not der ankommenden Tiere und der von Gust entwickelten kreativen Lösung zusammen. Darüber hinaus sind die Szenen dialogisch aufgeladen. In der Haupthandlung der fünf Episoden wird der Reparaturprozess selbst gar nicht sichtbar gemacht, sondern nur der Anfangs- und Endzustand aufgezeigt. Dadurch eröffnet sich ein kreativer Raum für die Kinder, selbst zu erzählen, wie und womit es Gust gelingen konnte, die jeweiligen Reparaturen und Montagen vorzunehmen. Dazu bedarf es genauer Beobachtung der Veränderungen, die sich zwischen den einzelnen Darstellungen der Garage und des schrumpfenden Vorrates an Altteilen ergeben. Wo kommt plötzlich die rot-schwarze Pfanne und die riesige, goldene Tuba her, die Gust in den feuerspukenden Turbomotor für Heinrich Hase eingebaut hat? Und stand das patente Geländehinterrad auch schon vorher da? Das Bilderbuch wird zur Klärung solcher Fragen „für emsiges Vor-und-Zurückblättern sorgen“ (Rinnerthaler, 2018, S. 38) und zu unerwartet vielen Entdeckungen führen, die Timmers auf raffiniert unauffällige Weise in die Bilder integriert hat. Auch in den Nebenhandlung spielen sich zahlreiche nonverbal ausgedrückte Dialoge mit steigender



«Bitte sehr – und gern geschehen!»

Timmers, Seite 14 © (2018) aracari

Intensität ab: Aufgrund der regelhaften ikonischen Erzählstruktur taucht bei jedem neu ankommenden Tier zusätzlich ein Vogel auf, der sich bis dahin bei den jeweils benötigten ausrangierten Gegenständen verborgen hat und erst jetzt zum Vorschein kommt. So bevölkert eine zunehmend bunte Schar von Vögeln (z. B. Henne, Ente, Rabe und Eule) das Dach von Gusts Garage und kommentieren als neugierige Zaungäste mittels ihrer ausdrucksstarken Gefühlsregungen, Zeigegeesten und weiteren Verhaltensweisen in erheblichem Maße die vor ihnen ablaufende Haupthandlung. Generell werden durch die übergroßen Augen aller Tiere und der markant schwarzen Pupillen auch die Blickführung der Figuren herausgestellt. Dies bietet wichtige Hinweise auf parallel verlaufende dialogische Prozesse. Eine weitere kompositorische Besonderheit des Buches liegt in den vielen graduellen Veränderungen der Bildfolge, die das schon genannte Vor- und Zurückblättern so reizvoll werden lassen. Neben der „sich dezimierenden Altstoffsammlung“ (Rinnerthaler, 2018, S. 38) verändert sich im Tagesverlauf die Färbung des Himmels, vom lichten Morgen bis zur sternklaren Nacht am Ende des ausgefüllten Arbeitstages von Gust. Und was anfangs nur ein grünes Zweiglein war, entpuppt sich am Ende als saftiger, in vollem Laub stehender Baum, der sich hinter den Schrotttutensilien befand. Auch dürfte es für die Zielgruppe spannend sein, wie das mitgebrachte Vesper von Gust nach und nach von der Fensterbank in den weit geöffneten Mund des Schweines verschwindet. Denn auch der vermenschlichte Gust bleibt augenzwinkernd seinem tierischen Appetit treu. Gust selbst trägt nach jeder Reparatur mehr und mehr Schmutzflecken auf seinem blauen Arbeitsanzug und seiner feinen rosa Haut, von denen er sich aber durch die selbstkonstruierte Dusche auf seinem Nachhauseweg geschickt zu entledigen weiß. Begünstigt durch die konstante Bildeinstellung, die immer die Garage von Gust auf der linken Seite der doppelseitig angelegten Bildszenen aufzeigt, können diese vielschichtigen Veränderungen auch von jüngeren Kindern bemerkt werden, vielleicht auch befördert durch gegenseitiges Aufmerksam-Machen in der Kindergruppe (siehe Abb.: Timmers, 2018, S. 19-20).



Zusätzliche Dynamik erhält der insgesamt statische Szenenaufbau durch die Bewegungen der Figuren und mittels verschiedener Bewegungsindikatoren (aufwirbelnder Staub, Bewegungslinien), die insbesondere auch die Beschleunigung der aufgemotzten Fahrzeuge augenfällig werden lassen. Die Bildetails lassen sich durch die eingesetzten Farbkontraste (Warm-kalt-Kontrast, Hell-Dunkel-Kontrast und „Farbe-an-sich-Kontrast“; Bühler et al., 2017, S. 81) und insgesamt satten Farben gut erkennen. Sie geben der Geschichte eine lebendige und fröhliche Gesamttönung, die auch zu der anpackenden und lösungsorientierten Grundhaltung des talentierten Mechanikers Gust gut passen. Auch der feine Witz in der Figurendarstellung von Leo Timmers trägt zu der insgesamt kurzweiligen Lektüre bei, wenn man z. B. das in typischer Rockermontur bekleidete Nashorn Rico (mit Nietenumarmband, befranster Toten-

kopfweste, Chopperhelm und Herztattoo) in dazu kontrapunktisch gesetzter verzweifelter Pose heranzufahren sieht oder nach einiger Zeit bemerkt, dass die fünf Ratsuchenden allesamt figurenbezogen zwar passende, dennoch burlesk wirkende Kopfbedeckungen tragen.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC-MIX C004472

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 3 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 3 Jahren

Begründung: Das Buch kann auch für ältere Kindergartenkinder aufgrund der vielschichtigen Veränderungen und witzigen Anspielungen noch sehr reizvoll sein. Mit dem wachsenden Verständnis für technische Zusammenhänge können diese auch von den kreativen Lösungen etliche Anregungen erhalten, die entwicklungsbedingt für die jüngeren Kinder (3 bis 4 Jahre) noch weniger zugänglich sein werden.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	2	2	0	0	0	2

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Der Schwerpunkt der einbezogenen BNE-Kriterien liegt eindeutig im Bereich des Handelns. Zwar impliziert das Thema Recycling ein prinzipielles Erkennen und Bewerten der potenziellen Auswirkungen ausbeuterischer Rohstoffverwendung, zunehmender Ressourcenverknappung oder Umweltschädigung, doch diese problematisierenden Kontexte des Themas werden im Buch selbst nicht direkt einbezogen. Das ist für die jüngere Zielgruppe zwar noch verständlich, erschwert den etwas älteren Kindern ab ca. fünf Jahren allerdings den Zugang zu den kausalen Implikationen und Begründungszusammenhängen für die Wichtigkeit der Wertstoffkreisläufe. Doch mit Blick auf die primär anvisierte Zielgruppe von Kindern ab drei Jahren sollte dieser Aspekte mit Augenmaß beurteilt werden. Die Einschätzung von Rinnerthaler (2018) wird hier voll geteilt: „>>Gust der Mechaniker<< hat große Freude an der Rohstoffrückgewinnung, womit es ihm in aller Einfachheit und Euphorie gelingen dürfte, das Konzept der Wiederverwertung bereits recht jungen Bilderbuchbetrachter\_innen zu vermitteln" (ebd., S. 38). In der Reduktion auf das Wesentliche des Recyclings und der damit verbundenen Freude und kreativen Lösungsentwicklung kann das Buch bei den neugierigen Kindern intensiv dazu anregen, auch in ihrem Lebensumfeld nach Möglichkeiten zu suchen, ausrangierte Dinge zur Reparatur zu verwenden oder sich neue Nutzungsmöglichkeiten für defekt oder unbrauchbar gewordene Dinge auszudenken. *Gust*



der *Mechaniker* weckt in hohem Maße die Entdeckungs- und Konstruktionsfähigkeit sowie die Phantasietätigkeit der Kinder und stellt ihnen in der Figur von Gust einen hochkompetenten und stets zuversichtlich tüftelnden Pionier des Recyclings zur Seite. Ökologisch-nachhaltig ausgewogen, geschweige denn perfekt sind die aufgezeigten Lösungen allesamt nicht. Denn weder ein holzofenbetriebener Windfang für die Giraffe noch ein feuerspeiendes Turboaggregat für den Hasen können als Vorbilder für schadstoffarme Emissionslösungen durchgehen können, zumal alle einbezogenen Automobilmodelle der Kategorie Oldtimer- und Liebhabermodelle (z. B. VW Käfer, Diesel-Pickup) jenseits ökologischer Vernunftkriterien einzuordnen wären (siehe Abb.: Timmers, 2018, S. 21-22).

Doch diese Effizienzperspektive der Nachhaltigkeitsdiskussion (vgl. Pufé, 2014, S. 137) ist für diese jüngere Zielgruppe noch kein relevantes Thema. Vielmehr dient das Bemühen um sinnvolle Wieder- oder Weiterverwertung ausrangierter Dinge dazu, die eigenen Grundhaltungen im Umgang mit Müll und Konsum zu überdenken, zielen also mehr in Richtung Suffizienz- und Konsistenzprinzipien (Pufé, 2014, S. 137). Gerade hierbei können auch schon die Jüngsten einbezogen werden. So strahlt Gust in der Geschichte einen wahren Impetus der Wiederverwendung von alten Sachen aus. Sein Verhalten „macht in Leo Timmers Retro-Chic Lust darauf, dieses down-, up- oder recyceln selbst auszuprobieren – und dabei noch fantasievoller zu werden“ (Rinnerthaler, 2018, S. 38). Im Dialog mit der Kindergartengruppe können somit frühe Bewusstmachungsprozesse und Impulse bezüglich Konsumverhalten und Müllvermeidung gegeben werden. Die Chance der frühen Prägung eines nachhaltigeren Lebensstiles im Kindergartenalter kann mit diesem Buch wahrgenommen werden und vermag vielleicht sogar über indirekte Effekte im Rahmen der Elternbildung in der KiTa eine breitere Außenwirkung mit sich bringen. „Down-, Up oder Recycling? Welche Form der Wiederverwertung von Rohstoffen in Teo Timmers aktuellem Bilderbuch eingesetzt wird, ist Ansichtssache...“ (Rinnerthaler, 2018, S. 38).



Hier wird man aus Sicht der BNE-Beurteilung von Bilderbüchern definitorisch doch etwas genauer hinschauen müssen. Auf jeden Fall liegt im Buch die Variante „Recycling“ vor, definiert als „Wiederverwendung von Abfällen als Rohstoffe für die Herstellung neuer Produkte, z. B. die Wiederaufarbeitung von Altglas, Altpapier, Altöl, Batterien, Bauschutt, Elektronikschrott, →- Kunststoffen, Schrott. Das Recycling soll eine Zirkulation der Wertstoffe zwischen Produktion und Konsum unter Einbeziehung von Verwendungs- und Verwertungskreisläufen ermöglichen“ (Recycling, 2008, S. 774). Dabei dominiert im Buch von Timmers der Recyclingweg der „Weiterverwendung in einem neuen Anwendungsbereich“ (ebd., S. 774), wenn z. B. der alte Kühlschrank in den Oldtimer als Kühlsystem eingebaut (S. 18) oder die ramponierte Tuba als Auspuffanlage (S. 22) verwendet wird. Inwieweit sogar Upcycling vorliegt, ist eine Frage der Perspektive bzw. Beurteilungskriterien. „Upcycling ist eine Form der Wiederverwertung

von Stoffen (Recycling). Scheinbar nutzlose Abfallprodukte werden mithilfe des Upcyclings in neuwertige Stoffe umgewandelt. Anders als beim Recycling oder Downcycling kommt es beim Upcycling zu einer stofflichen Aufwertung" (Upcycling, LdN, 2018). Zwar werden durch die Reparaturen von Gust die einfacheren oder für ihre Benutzer unpassenden Fahrzeuge angepasst und erfahren durch die Nutzer eine subjektiv positive Aufwertung, aber aus der Nachhaltigkeitsperspektive ist keine Verbesserung der „Ökobilanz“ der Fahrzeuge oder eine stoffliche Aufwertung, vielmehr schon eher eine Verschlechterung zu entdecken, da die Fahrzeuge anschließend einen höheren Verbrauch haben. Dieser Kritik an der Reparaturwerkstatt von Gust könnte entgegengehalten werden, dass die Fahrzeuge durch die Anpassung an die Kundenwünsche nicht ausrangiert, sondern weiterhin im Nutzungsprozess gehalten werden, was wiederum Rohstoffe und Energie einsparen hilft. Es entfällt die Neuanschaffung von Fahrzeugen, so dass insgesamt ein an Suffizienz Kriterien orientierter Lebensstil der Genügsamkeit und Bescheidenheit sichtbar wird. Bei der Lösung von drängenden Alltagsprobleme (hier: Der Fahrzeugfunktionalität) wird nicht gleich auf den Kauf eines neuen, hochmodernen Produkts gepocht, sondern man gibt sich mit der ressourcenschonenderen Lösung der Reparatur und Anpassung mittels unbrauchbar gewordener Objekte zufrieden, von denen ein größerer Teil im Sperrmüll (z. B. Sessel, Aquarium, Teile des Kühlschranks), Sondermüll (Kühlmittel im Kühlschrank bzw. FCKW) oder günstigenfalls in der Recyclingkette (Badewanne, Schrott aus alten Motorradteilen, Pfanne, Tuba) gelandet wären.

Für die Kinder selbst werden die begrifflichen Differenzen zunächst noch keine große Rolle spielen. Für sie steht wohl die Mitfreude der zufriedenen Tiere über ihr aufgemöbeltes Fahrzeug und die Zufriedenheit des findigen Mechanikers Gust im Vordergrund. Sie können lernen, dass Recycling auch Spaß machen und mit ein bisschen Tüftlei auch von Erfolg gekrönt sein kann. Daher appelliert das Buch an die Selbstständigkeit und Kreativität der Kinder und eröffnet ihnen die vielzähligen Möglichkeiten zur Weiterverwendung von ‚kaputten Dingen‘, die sie allesamt in ihrem eigenen Lebensumfeld tagtäglich selbst vorfinden werden. Aufgrund dieses unmittelbaren und hohen Lebensweltbezuges und seiner stark motivierenden Impulse zum Recycling im Verbund mit den eingeflochtenen Bild- und Erzählwitz, getragen von der ansteckenden Energie des hochsympathischen Gust als Handlungsträger, wird dem Werk insgesamt betrachtet eine besondere Empfehlung ausgesprochen werden, obwohl die Dreiklanksbedingung (zentrale Einstufung in mindestens zwei Bereichen) hier nicht gegeben ist.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Rinnerthaler, P. (2018). Down-, Up- oder Recycling? [Buchrezension zu Leo Timmers: Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt]. *1001*, 3, 38.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Ausgezeichnet als ‚Buch des Monats‘ von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. im Mai 2018

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz <b>besonders empfehlenswert</b>
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
1	0	0	0	0	1	0	0	2	2	2	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=7$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.6$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 2-mal / Nein: 5-mal.

---

## Toledo, Eymard (2016). Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien.

### Bibliographie:

Toledo, Eymard (2016). *Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien*. Basel: Baobab Books.



Eymard Toledo: Onkel Flores, © 2016 Baobab Books, Basel

Das Bilderbuch wird in Hauptteil A, Kapitel 4.3.4 besprochen.

---

## Victor, Sylvain (2013). Das rote Trikot. Eine afrikanische Reise.

### Bibliographie:

Victor, Sylvain (2013). *Das rote Trikot. Eine afrikanische Reise*. Aus dem Französischen von Catherine Cornet. Hamburg: Aladin.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2003 [Frankreich. Titel: ADO-KA-FRÈ] | Datensatz:

46

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 39 [Die Seitenzählung beginnt hier ausnahmsweise vor dem Innentitel auf Seite 3, da sich die Geschichte bereits davor entwickelt]

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Entwicklungsländer, Globalisierung, Konsum, Recycling, Tourismus

Themencodes: 17, 31, 44, 66, 77

Weitere BNE-Themen: Nein

## Inhalt

Ein kleiner Metallhebel im Off-Zustand an der weißen Wand. Sonst ist nichts zu sehen (S. 1). Dann schreitet ein Mann, ausgestattet mit Arbeitsmantel, Brille und einem Plan unter dem Arm, von links kommend auf den Hebel zu und bleibt davor stehen. Er entfaltet den Plan und man erkennt die Zeichnung für ein rotes Trikot mit der Nummer ‚8‘ (S. 5). Der Mann, vermutlich (leitend) zuständig für den Produktionsprozess des Trikots, legt nun den Metallhebel um, das Kontrolllämpchen wechselt auf Rot in den Betriebszustand. Und nun setzt sich eine vollautomatisierte Produktionskette für eine Serie roter Fußballtrikots mit der aufgedruckten Nummer ‚8‘ in Gang. Der Arbeiter (oder Produktionsleiter) selbst kümmert sich nicht weiter darum. Im Vertrauen auf den reibungslos funktionierenden Herstellungsablauf verschwindet er ab hier von der Bildfläche. Doch der Rezipient kann dem weiteren Entstehen der roten Trikots beiwohnen und sehen, wie sie aus großen roten Stoffbahnen ausgeschnitten und anschließend auf dem Fließband mit einer großen weißen Ziffer ‚8‘ bedruckt werden. Anschließend werden die Trikots akkurat gefaltet und in vorbereiteten Kartons weitertransportiert, bis sie schließlich in der Auslage eines Sportbekleidungsgeschäfts mit dem Namen „SUPERSPORT“ (S. 11) zum Kauf angeboten werden. Ein kleiner Junge entdeckt dort das Trikot und stellt sich überschwänglich vor, wie großartig er wohl mit diesem Trikot Fußball spielen könnte. Seine Mutter kauft ihm das Trikot, und schon sieht man den Jungen mit diesem roten Trikot über die Wiese trappeln, stets den Fußball am Bein. Anschließend durchlebt er mit dem Trikot verschiedene, überwiegend frustrierende Erfahrungen, kontrastierend zu der erhofften Stärke, die sein Kaufverlangen für das rote Trikot genährt hatte. So z. B. gerät er in eine Rauferei mit einem anderen Jungen, wird von einer bedrohlich wirkenden, weiteren Figur verfolgt, muss auf einen Baum klettern, auf dem sich sein Fußball verheddert hatte und wird zum Lohn dafür auch noch von einem Mann ausgeschimpft. Müde, erschöpft und deprimiert kommt er wieder zu Hause an, das verschmutzte Trikot wandert sogleich in die Waschmaschine. Als ihm seine Mutter das frisch gewaschene Trikot wieder zum Anziehen reichen möchte, verneint er vehement den Kopf schüttelnd. Auch zwei weitere Kinder, die, wie sich später herausstellt, seine Zwillingsgeschwister sind, haben an dem roten Trikot kein Interesse und so gibt es die Mutter in die Kleiderspende, einer großen grauen Sammelbox mit einem Recycling-Symbol für Kleidung. Hier beginnt nun dessen *afrikanische Reise*, gemäß dem gleichnamigen Untertitel des Werks *Das rote Trikot*.

Vom Sammelcontainer aus landet es zunächst in der Recyclingstelle, dort wird es in einen Container für T-Shirts und Trikots sortiert und nimmt dann in einem Containerschiff den weiten Weg nach Westafrika (Elfenbeinküste) auf. Man erfährt im Weiteren, dass der Karton mit den recycelten Shirts dort vom Hafen aus von einer afrikanischen Frau zu einem Marktstand (vermutlich den ihres Ehemannes) auf dem Kopf balancierend getragen wird. Hier wiederholt sich nun die Kaufszene vom Beginn der Geschichte, nun eben auf afrikanischem Boden und von einem afrikanischen (dunkelhäutigen) Kind initiiert. Denn auch der afrikanische Junge möchte unbedingt das attraktiv rot leuchtende Fußballtrikot haben und träumt - genau wie der weiße (europäische) Käufer vor ihm - bereits von seinen sportlichen Erfolgen und der damit verbundenen sozialen Anerkennung. Später sieht man ihn mit dem roten Trikot bekleidet Fußballspielen und diverse, auch gefahrenvolle Erlebnisse bestehen. Das rote Trikot geht anschließend noch durch mehrere Hände, da es der Junge einen anderen, etwas jüngeren Kind übergibt. Auch danach wechselt es noch zweimal den Besitzer (zwei kleinere, dunkelhäutige Kinder), bis es am Ende verschmutzt und mit etlichen Rissen versehen auf dem Erdboden zurückbleibt. Dort entdeckt es ein Mann und nimmt es mit nach Hause. Anscheinend hat er gemeinsam mit einem anderen Mann eine kleine Werkstatt für Souvenirs, denn man kann nun sehen, wie er mit einer veralteten, noch fußgetriebenen Nähmaschine aus dem ramponierten Trikot, den am besten erhaltenen Stoff ausschneidet, eine Art Mini-Trikot daraus näht und seinem Kollegen reicht, der aus Holzstücken kleine Fußballer-Figuren in Siegerpose mit erhobenen Armen fertigt (S. 26 f.). Die Fußballer-Figuren werden neben anderen Souvenirs, z. B. diverse Holzmasken, in einem Kunstgeschäft für Touristen angeboten (über-

schrieben mit „ART MARKET“ bzw. „MARCHÉ DES A[RTES]“, S. 28). Wie es der Zufall will, kommt die europäische Familie, die das Trikot damals zur Kleiderspende gegeben hatte, nun als Touristen mit dem Flugzeug an die Elfenbeinküste angereist, genau an diesem Kunstartikelgeschäft vorbei. Der Junge entdeckt dort die Fußballfigur mit dem roten Trikot (Nr. 8) und will diese Figur unbedingt haben. Nach einem zähen Feilschen von Vater und Verkäufer über den angemessenen Preis der Figur sieht man den Jungen, strahlend vor Freude über den Besitz der Figur. Nach der Heimreise der Touristen ist die Figur mit dem roten Trikot neben einem kleinen Auto auf einem Foto zu sehen, das den Jungen neben einem anderen, dunkelhäutigen Jungen zeigt. Man kann vermuten, dass es sich um ein Erinnerungsfoto der beiden Jungen aus dem Urlaub handelt, allerdings wird in der Geschichte selbst davon nichts erzählt. Der Untertitel des Werks („Eine afrikanische Reise“) kann in doppelter Weise gelesen werden, da die Geschichte sowohl die Reise des roten Trikots als Kleiderspende bzw. Recyclingartikel nach Afrika als auch die touristische Reise der europäischen Familie auf den Schwarzen Kontinent (genauer: an die Elfenbeinküste) erzählt. Dabei wird über das Konsumbedürfnis des weißen Jungen und der Reiselust der Familie eine erstaunliche, kaum mehr zufällig zu nennende Koinzidenz hergestellt: Kurioserweise kaufen die Eltern dem Jungen das rote Trikot gleich zweimal, einmal in Europa als rotes Original-Trikot und später als recycelte Bekleidung der hölzernen Fußballer-Figur in Afrika. Das Trikot selbst reist dabei um den halben Globus, einmal nach Afrika und wieder zurück nach Europa.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Das Bilderbuch ist textfrei. Allerdings finden sich innerhalb der Bildabfolgen immer wieder Textelemente, die z. B. Hinweise auf den kulturellen Hintergrund geben bzw. eine grobe geographische Verortung anbieten. So erfährt man auf den Seiten 11 bis 12 den Namen des Sportgeschäfts („SUPER-SPORT“), in welchem die Mutter ihrem Kind das rote Trikot mit der Nummer ‚8‘ kauft. Auf dem Geldschein beim Einkauf des Souvenirs in Afrika kann man lesen: „CINQ CENTS FRANCS“ und „BANQUE CENTRALE - DES STATS DE L’AFRIQUE DE L’OUEST“ (S. 33). Diese Aufschrift verweist auf die Westafrikanische Zentralbank, welche acht westafrikanische Länder in einer Wirtschafts- und Währungsunion vereint (Westafrikanische Zentralbank (BCEAO), 2018). In Verbund mit der Einleitung ins Buch (S. 5) und dem Hinweis der Herkunft des Originalfotos (aus Koun Fao, Elfenbeinküste), das auf dem Vor- und Nachsatzpapier abgebildet ist, kann eine Verortung der afrikanischen Reise des roten Trikots an die Elfenbeinküste (Côte D’Ivoire) gefolgert werden.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

In dem textlosen Bilderbuch findet sich nur auf der ersten Seite ein kurzer Einleitungstext.

S. 1: Auf den Märkten der Elfenbeinküste kann man gebrauchte Kleidungsstücke aus aller Welt kaufen.

Die Menschen dort haben einen besonderen Begriff für diese Secondhand-Kleider: >>Ado-Ka-Frè<<.

In ihrer Sprache - dem westafrikanischen Dialekt Dioula - bedeutet das >>Tragen und Weiterverkaufen<<.

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

## Bildbeschreibung und Bildanalyse

Sylvain Viktor „wurde 1964 in der Nähe von Paris geboren. Seine Illustrationen, Comics und Drucke wurden in mehreren Ausstellungen und Publikationen veröffentlicht, darunter in der renommierten frankobelgischen Comic-Zeitschrift »A Suivre«, in der auch schon Hergés Comics erschienen sind. Seit 2003 widmet sich Sylvain Victor vor allem Kinderbüchern. Auf seinen zahlreichen Reisen zur Elfenbeinküste entstand die Idee für »Das rote Trikot«. (Aladin Verlag, 2019). Im vorderen und hinteren Vorsatzpapier des Bilderbuchs *Das rote Trikot* ist eines seiner Reisefotos an die Elfenbeinküste („Koun Fao - 2001“; S. 41) zu sehen. Darauf erkennt man in einer kärglich ausgestatteten Zimmerecke einen Schwarzafrikaner, der auf einem kleinen, veralteten Schwarz-Weiß-Röhrenfernseher in das Antlitz einer weißen, blonden Frau blickt. Das Bildarrangement ist so gewählt, als ob sich die beiden Personen gegenseitig betrachten würden. Der Schwarz-Weiß-Kontrast, der sich auf der Bildebene zeigt, kann hier als Entsprechung für die kulturellen und ökonomischen Schwarz-Weiß-Divergenzen interpretiert werden und macht auf das ökonomische Gefälle zwischen dem wohlhabenden globalen Norden und dem benachteiligten globalen Süden aufmerksam. Es kann nicht mit letzter Sicherheit bestimmt werden, ob es sich bei den weiteren Bildern des Buches um rein computerbasierte Illustrationen handelt. Zwar sprechen die gänzlich monochromen Colorfields und gestochen scharfen, comictypischen Arrangements (Sprechblasen, gezackte weiße Stärke- und Effektsymbole) für eine digitale Fertigung, doch die leicht ausfransenden schwarzen Konturen und die in die Farbflächen eingesprenkelten schwarzen Punkte geben den Bildern eine deutliche Note von Wachsmalstift- und Drucktechnik. Inhaltlich gewendet wird dadurch der mittels Computergraphik evozierte rational-nüchterne Berichtsstil einer technologisch-ökonomischen Produktions- und Nutzungskette des Kleidungsstückes, der sog. „textilen Kette“ (Kliegel, 2017, S. 379), durchbrochen. Die Bilder werden durch diese einbezogene Unschärfe und negierte Makellosigkeit mit einer menschlich-subjektiven Note angereichert, die die damit verbundenen persönlichen Erlebnisse und individuellen Bedürfnisse der Figuren stärker in den Vordergrund rücken. Weniger ein sachlich berichtender Globalisierungsprozess am Beispiel von Textilien soll (so wird angenommen) dargestellt werden, sondern die von verschiedenen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen subjektiv erlebten Anteile daran, die sich dennoch wie Puzzleteile in das globale Ganze im „textilen Netzwerk“ (ebd., S. 379) einfügen.

Der Bildaufbau ist je nach Doppelseite von unterschiedlicher Komplexität. Monoszenische Bilder finden sich zum einen in der reduktionistisch gehaltenen Hinführung zur Geschichte (S. 1-7) und dem Ausklingen am Ende der Erzählung (S. 37-39), wobei sich durch deren relative Kleinheit auf den weißen Seiten ihre Einführungs- und Abschlussfunktion verstärkt. Dazwischen finden sich ganzseitige Illustrationen nur noch in jenen Schüsselszenen, in denen die beiden Jungen in identischer Weise die Idee der Stärke und sozialen Anerkennung phantasieren, die sie sich aus dem Besitz des roten Trikots erhoffen (S. 13, 23), dann im Begehren der Fußballer-Figur (S. 30) und der Erfüllung dieses Konsumwunsches des weißen Jungen (S. 34) während der Afrikareise. Ansonsten wird die Geschichte über Panels erzählt, wobei man zwischen zwei bis acht Panels pro Doppelseite antreffen kann. Diese Panels, mal horizontal von links nach rechts, mal vertikal von oben nach unten im Comic-Design arrangiert, geben der Geschichte „die Dynamik, die dem Inhalt angemessen ist“ (Lettner, 2013, S. 67) und passen idealerweise zum Aufzeigen der „textilen Kette“ (Kliegel, 2017, S. 379), d.h. des Herstellungs-, Nutzungs- und Entsorgungsprozesses, der mit der Textilie verbunden ist. Für das Erfassen der Vorgänge und sachgerechten Entschlüsselung der Aussagen des textfreien Bilderbuchs wird an die Rezipienten eine nicht unerhebliche Anforderung gestellt, da sowohl die bei Bilderbüchern für den Elementarbereich eher selten gewählte Bildsprache der comicartigen Panels als auch die Absenz von Schrifttext einen intensiven Erschließungsprozess notwendig machen, der bei einigen der Bilddoppelseiten die ergänzende Erläuterung der begleitenden Fachkraft erforderlich macht. Exemplarisch sei auf die Fließbandproduktion (S. 8-9) und die Transportwege (S. 10-12) des roten Trikots verwiesen, die durch das fehlende Vor-

wissen der jüngeren Kinder nur rudimentär erschlossen werden könnten. Bei anderen Seiten sind es wiederum die besonderen graphischen Gestaltungsmittel, die den Rezipienten eine erhöhte visuelle Dechiffrierungsleistung abverlangen werden: Gestrichelte Linien, die die Lauflinien der spielenden Kinder angeben (S. 14 f., 24 f.) und Simultandarstellungen (S. 16, 19). Dennoch, nach anfänglicher Einstellung auf das Gestaltungsformat sollte das Entschlüsseln der visuellen Gehalte leichter fallen. Da in den Bildern auch Symbole, z. B. mathematische Zeichen (,+' oder ,='; siehe S. 32 f.) beim Verhandeln um den Kaufpreis eingesetzt sowie Piktogramme, z. B. für den Recyclingkreislauf (S. 17, 19, 21) einbezogen werden, ergibt sich für den Alterseinsatz eine Empfehlung für die Fünf- und Sechsjährigen in der KiTa und darüber hinaus auch für das Grundschulalter.

Ein wichtiges Stilmittel in *Das rote Trikot* ist der Vergleich bzw. der Kontrast. Die Situation der beiden Jungen, wie sie begeistert vor der Auslage stehen und sich von ihrer Mutter das rote Trikot wünschen (S. 12-13, 22-23), ist im Bildaufbau, der Ausdruckssprache der beiden Kinder und der comicartigen Kraft-Symbolik nahezu identisch. Eine sich anbietende Lesart dieser parallel gestalteten Doppelseiten besteht in der Erkenntnis, dass sich die Interessen und Sehnsüchte von Kindern, hier konkret von den beiden etwa gleichaltrigen Jungen aus dem globalen Norden bzw. Süden, in der sog. „Eine-Welt-Perspektive“ (Willkie, 1943; zit. nach Seitz 2017, S. 396) so sehr wohl nicht unterscheiden, ja vielmehr nahezu kongruent anzunehmen sind. Auch die Aktivitäten, die die beiden mit dem roten Trikot bekleideten Kinder unternehmen, ähneln sich in weiten Teilen (S. 14-15, 24-25). Der nahegelegte Vergleich eröffnet zugleich das Erkennen der Unterschiede beider Lebenswelten: Während das europäische Kind mit einem Neuprodukt ausgestattet wird und das Trikot bereits nach dem ersten Tragen und Verschmutzen gar nicht mehr haben möchte (S. 16-17), gibt sich das schwarzafrikanische Kind mit der Secondhand-Ware, der sog. „Ado-Ka-Frè“ (S. 5) aus dem lokalen Kleidermarkt zufrieden. Und nach dem Gebrauch wird es nicht einfach entsorgt, sondern noch an mehrere andere Kinder weitergegeben (S. 25). Dieser aus dem Vergleich ersichtliche Kontrast der beiden Lebensstile bzw. Konsumhaltungen wird bereits im Cover des Buches offenkundig: Die linke Seite des Trikots steht für das makellose Neuprodukt, die rechte Seite für das intensiv weitergenutzte Secondhand-Trikot, bis es schließlich mit Rissen und Löchern versehen sowie farblich aufgrund diverser Gebrauchsspuren stark eingedunkelt seine primäre Bestimmung als Trikot erfüllt hat. Die vertikal gestrichelte Linie markiert dabei die Differenz zwischen globalem Norden und Süden in der Art der Nutzung des textilen Produkts.

Auch über die Farbwahl und -komposition werden weitere Inhalte der Geschichte kommuniziert. Zum einen verhelfen die starken Farbkontraste zur sicheren Identifikation des Handlungsträgers (Signalrot des Trikots) und der Schlüsselfiguren (z. B. die rot-orangen Haare von Sohn und Mutter; S. 12 bzw. S. 31) [Anmerkung: In seiner Rezension weist Lettner nicht darauf hin, dass die touristische Familie genau jene ist, welche das Trikot in die Kleiderspende abgegeben hatte. Lettner spricht hier allgemeiner nur von „Touristen“ (Lettner, 2013, S. 67). Für die Pointe des Buches ist diese Koinzidenz aber sehr wichtig]. Zum anderen spielt Victor mit der Assoziation der Buntheit als Symbol für Vielfalt und Individualität, indem die Touristen, die bei ihrer Ankunft in Afrika als uniforme, deindividualisierte Masse dem Flughafen entströmten (S. 29), bei ihrem Rückflug auf dem Gateway nun in erstaunlich buntem, aber gerade darin wiederum vereinheitlichten äußeren Erscheinungsbild als Touristen das Land verlassen. Alle weisen die gleichen Farb- und Formmuster auf, die jenen an den Touristenmarktständen korrespondieren. Kurzum: Gerade der Verzicht auf den begleitenden Text fordert den Betrachter in vielerlei Hinsicht heraus, die Bildsprache des Werkes besonders intensiv zu entschlüsseln. Die oben beschriebenen stilistischen Mittel und Gestaltungsideen tragen in erheblichem Maße dazu bei, dass sich der narrative Handlungsstrang im Bildtext vor den Augen der aufmerksamen Betrachter entwickeln kann: „Ein klug erzählendes Sachbuch, umgesetzt in spannender Bildsprache“ (Lettner, 2013, S. 67).

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX aus verantwortungsvollen Quellen C002795

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): In der Rezension von Lettner findet sich die Altersangabe „ab 4“ (2013, S. 67). Inwieweit sich Lettner dabei auf eine damals noch abrufbare Verlagsempfehlung bezieht, kann aufgrund fehlender Verlagsinformationen nicht mehr eruiert werden. Da das Bilderbuch sowohl durch einige bildlich-symbolische Aspekte (Piktogramme, mathematische Symbole, mehrteilige Panels zu technischen Produktionsprozessen, Landkarten) als auch in inhaltlicher Hinsicht eine erhöhte Anforderung an Abstraktionsvermögen und Kombinationsfähigkeit stellt, wird das Buch hier frühestens ab fünf Jahren empfohlen.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	2	2	0	1	0	0	0	2	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **besonders empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

„Der Illustrator Sylvain Victor erzählt raffiniert und erstaunlich vielschichtig die Geschichte eines Fußballtrikots und dessen langer Reise. >>Das rote Trikot<< ist eine Globalisierungsstory, die Kindern erklärt, wie vieles auf der Welt miteinander verbunden ist. Und gleichzeitig ist es eine Geschichte über Ähnlichkeiten und Unterschiede. >>All dies wird jedoch nicht moralisierend erzählt, sondern auf eine ergreifende Art sachlich, fast schon sachbuchartig. Und bleibt dabei doch immer Literatur, weil sich hinter jeder Zeichnung neue Geschichten auftun<<, urteilt Jurymitglied Hartmut El Kurdi“ (Victor: Das rote Trikot – Luchs-Preis, 2013). Mehrere Aspekte in dieser Laudatio bei der Vergabe des LUCHS-Preises im September 2013 verdienen besondere Aufmerksamkeit. Zunächst stellt das Bilderbuch den Versuch dar, Kindern im vorschulischen Alter das komplexe Thema der Globalisierung nahezubringen, welches sie vielleicht als Schlagwort hier und da schon aufgeschnappt haben, doch dessen konkrete Bedeutung sich ihnen vermutlich nur rudimentär erschlossen hat. Auch Lettner identifiziert hier dieses Anliegen: „Sylvain Victor nutzt das rote Trikot zu einem ganz speziellen Zweck: Er setzt es als Lehrstück für die Globalisierung in Szene: ‚Mode aus anderer Perspektive‘“ (Lettner, 2013, S. 67). Hier nun wird der Begriff vor allem in der soziokulturellen und ökonomischen Dimension des Nachhaltigkeitsdreiecks dem Verstehen zugänglich gemacht. Als Erklärungsmedium zur Konkretisierung des abstrakten Phänomens der Globalisierung wählt Victor mit dem attraktiven Kleidungsstück etwas ganz Alltägliches und



den Kindern Wohlvertrautes. Auf diese Weise stellt er den unmittelbaren Lebensweltbezug her und weckt zugleich das Interesse für die Herkunft und den weiteren Reiseweg des Kleidungsstücks. Der nächste Punkt der Preisrede bezieht sich auf das Potenzial des Bilderbuchs zur Bewusstmachung, wie ähnlich sich doch die Menschen – Kinder gleichermaßen wie die einbezogenen Erwachsenen – in den verschiedenen Regionen der Welt sind. Doch trotz der offenkundigen Parallelen in den Wünschen, Interessen und der Fürsorge für die Kinder, die dem Gedanken der ‚Einen-Welt‘ Nahrung geben, werden die Rezipienten, begünstigt durch die mehrfach parallel angelegten Bildsituationen, mehrmals darauf gestoßen, dass sich dennoch starke Unterschiede zwischen den Lebenswelten und Lebensstilen im Allgemeinen und beim Thema Konsumverhalten im Besonderen auftun. Dieser Gedanke wird hier auf der Kontrastfolie des globalen Nordens und Südens entfaltet. Während das Kind der europäischen Familie nach erfülltem Konsumwunsch rasch das Interesse an dem begehrten Trikot verliert und seine Geschwister (die Zwillinge) sogar gar kein Interesse am nahezu neuen Trikot zeigen, wandert es kurzerhand zur Altkleidersammlung in einen Sammelcontainer (ohne Angabe der Organisation). Angekommen auf den Secondhand-Märkten an der Elfenbeinküste, weckt es wiederum das Kaufinteresse des afrikanischen Jungen, der es intensiv nutzt. Doch damit nicht genug, wird das Trikot noch mehrfach neuen Nutzern zugeführt, bis es von einem Kleinkind (unabsichtlich) auf dem Erdboden zurückgelassen wird. Selbst dort findet es noch Verwendung durch die geschickten Hände und den Geschäftsgeist des Kunsthandwerkers, der für die Touristen daraus Souvenirs in Form von Miniatur-Fußballfiguren mit Trikots anfertigt.

Mehrere Nachhaltigkeitsthemen sind dabei involviert: Die Situation der Menschen in den Entwicklungsländern (dem globalen Süden), die Unterschiede in Lebensstil und Konsumverhalten, Fragen der (Un-)Gerechtigkeit über die Diskrepanzen der jeweiligen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder sowie der beruflichen Lebenssituation der Familien, der Tourismus in den sog. ‚Entwicklungsländern‘ und dessen Implikationen sowie das Thema Re- und Upcycling. Das hört sich nach viel oder gar zu viel ‚schwierigen‘ Themen für Kinder im Kindergartenalter an, doch die Behandlung auf der rein bildhaften Ebene kann als geschickter Schachzug von Victor gegenüber der Versuchung gewertet werden, mittels überbordender Textfülle und Sprachhülsen dem narrativen Bedürfnis der Kinder zuwiderzulaufen. Mehr noch: Victor baut seine panelartig verwobene Geschichte mit einem weitgespannten Spannungsbogen auf, der am Ende in der Pointe mündet, dass die europäische Familie auf ihrer Afrikareise das rote Trikot (in der Miniversion der Fußballerfigur) ein zweites Mal kauft und das Kleidungsstück als vermeintliches Stück afrikanischer Kleinkunst wieder in ihr Heimatland mitnimmt. Indem die Geschichte auf einen moralischen Zeigefinger, wie El Kurdi bei der Preisvergabe unterstreicht, gänzlich verzichtet, eröffnen sich für die Kinder Freiräume für eigene Urteilsbildungen und Bewertungen. Sie erhalten – bildlich gesprochen – über die zurückkehrende Figur mit dem roten Trikot quasi den Stafelstab der Globalisierungskette in die Hand gedrückt und werden angeregt, sich mit ihrem eigenen Konsumverhalten auseinanderzusetzen.

Das rote Trikot ist auch in erzählerischer Hinsicht ein dichtes, vielschichtiges und sprach- wie phantasiaanregendes Bilderbuch, obwohl oder gerade auch weil es textfrei gehalten ist. Die Kinder sind so gehalten – unterstützt durch das ergänzende Hintergrundwissen der sie begleitenden Fachkraft – sich den Sinngehalt der Geschichte und der angedeuteten Seitenstränge eigenständig und stimmig zum Fortgang der weiteren Bildinformationen auszumalen. Insgesamt betrachtet bietet das Buch für fünf- und sechsjährige Kinder einen Einstieg in das globale Lernen mittels eines textildidaktischen Zuschnitts: Die Auseinandersetzung mit der Bekleidung im globalen Diskurs erfordert „nachhaltiges, ökologisch wie ethisch verantwortliches Handeln im Sinne der Einen Welt. Hinsichtlich Globalen Lernens heißt dies, dass die Konsumprodukte entlang der »textilen Kette« im sogenannten »textilen Netzwerk« [...] hinsichtlich der Produktions-, Entsorgungs- und Humanökologie reflektiert werden" (Kliegel, 2017, S. 379 f.). Allerdings muss hier einschränkend konstatiert werden, dass der Produktionsprozess zwar

bei dem Souvenir, nicht aber beim Trikot selbst vollständig aufgenommen wurde. Wie Wolfgang Korn (2008) im Kindersachbuch *Die Weltreise einer Fleeceweste* aufgezeigt hat, vollzieht sich die Herstellung vieler Textilien von der Faser und deren Aufbereitung bis zur Fertigstellung der Stoffbahnen und deren Färbung als ein länderübergreifender Prozess, durchsetzt von einer Vielzahl von Nachhaltigkeitsproblemen. *Das rote Trikot* blendet diesen vorausgehenden Herstellungsprozess aus, was man als didaktische Reduktion oder Adaption an die Aufnahmekapazität der Zielgruppe interpretieren kann. Trotzdem vermag das Bilderbuch die Kinder für die globalen Verflechtungen am Beispiel der Reise des Trikots zu sensibilisieren. Und durch die Wahl eines aus dem Alltag der Kinder vertrauten Kleidungsstücks wird die notwendige Lebensnähe hergestellt, ein Stückweit erlebte Glokalisierung realisiert. Dass es sich bei den dargestellten Sportwaren im „SUPERSPORT“-Geschäft (S. 11) nicht um real existierende Sportartikelmarken handelt, beeinträchtigt diesen Lebensweltbezug nicht, zumal viele der ausgestellten Artikel den bekannten Marken wie Adidas oder Nike stark ähneln.

Durch die dialogisch anregende und offene, von Moralisationen frei gehaltene Gestaltung des Werkes erhält das Kind die Chance, in den Vergleich von eigenen und fremden Wertorientierungen einzutreten, hier vor allen Dingen im Themenkontext von Konsum und Wegwerfmentalität, Recycling und Tourismus. Letzteres wird in mehrfacher Hinsicht salient gemacht: Einmal, indem die Touristen als identitätslose Masse aus dem Flugzeug steigen und die lokalen Touristenmärkte auf der Jagd nach Schnäppchen überschwemmen, und zum anderen, als sie auf der Rückreise in der Warteschlange vor dem Flugzeug in scheinbar bunter Vielfalt dokumentieren, dass sie wiederum in uniformer Weise allesamt nur die touristischen Artikel als vermeintliche Zeugen westafrikanischer Kultur tragen, es sich aber in Wirklichkeit um ein Zeitdokument ihrer eigenen touristischen Kultur mit neokolonialistischen Zügen handelt. Darin weist das Buch starke Parallelen zum Bilderbuch *Der standhafte Zinnsoldat* auf, das Jörg Müller als Neubearbeitung des Kunstmärchens von Hans-Christian Andersen bereits 1996 vorgelegt hat. Auch dort wurden die Wege des westlichen Zivilisationsmülls (Zinnsoldat und Barbie-Puppe) nach Afrika verfolgt und z. B. das Upcycling von Verpackungsmüll zu Spielzeugautos als von Touristen als kulturelle Errungenschaft des afrikanischen Landes fotografiert. In der Abbildung finden sich der Zinnsoldat und die Barbie-Puppe im kreierten Fahrzeug wieder (siehe Kapitel 2.2.1.). Der Tourist bringt das Fahrzeug in sein Heimatland, wo man es im ethnologischen Museum bestaunen kann (Müller, 1996, S. 36).

Das ungewöhnlich dickbauchige Flugzeug auf der Rückreise (S. 35, 37), interpretierbar als Symbol für den prall gefüllten touristischen Konsumrucksack, bietet weitere Impulse für das eigene, künftige Konsumhandeln. Aufgrund der mannigfaltigen Thematisierung verschiedener Nachhaltigkeitsthemen in einer eigentümlichen, dialogisch anregenden Bildergeschichte für die etwas älteren KiTa-Kinder, wird das Buch *Das rote Trikot* als besonders empfehlenswert eingestuft. Vergleicht man das Werk beispielsweise mit den lapidaren Hinweisen zur textilen Kette im Sachbilderbuch *Wir entdecken Kleidung und Mode* von Erne und Brockamp (2018) aus der Sachbuchreihe *Wieso? Weshalb? Warum?* (Bd. 66), worin die Themen von (un-)gerechter Bezahlung der Arbeiter (S. 5), hoher Arbeitsbelastung der Näherinnen und Gesundheitsgefahren durch Hautkontakt mit Farbstoffen (S. 5) mit jeweils einem Satz abgearbeitet werden, wird deutlich, dass erst die intensive Thematisierung wie im Werk von Victor einen problemsensitiven Zugang zum Thema (nicht-)nachhaltiger Textilien herzustellen vermag. Das im Ausklang des Buches *Das rote Trikot* abgebildete Urlaubsfoto, worauf man den europäischen und westafrikanischen Jungen Arm in Arm in die Kamera lächeln sieht (S. 39), kann als Hoffnungszeichen für künftige kulturverbindende Freundschaftsbeziehungen unter der Prämisse einer größeren intragenerationellen globalen Gerechtigkeit in der Einen Welt verstanden werden.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Lettner, Franz (2013). Mode aus anderer Perspektive [Buchrezension zu *Das rote Trikot* (2013) von Sylvain Viktor]. *1001 Buch*, 3, 67.

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise:

LUCHS-Preis September 2013. „Der LUCHS-Preis für Kinder- und Jugendliteratur wird jeden Monat von der ZEIT und Radio Bremen vergeben" (Victor: *Das rote Trikot* – Luchs-Preis, 2013).

---

## Walsh, Melanie (2009). 10 Sachen kann ich machen für unsere Erde.

Bibliographie:

Walsh, Melanie (2009). *10 Sachen kann ich machen für unsere Erde*. Aus dem Englischen von Stephanie Menge. Düsseldorf: Sauerländer.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2008 [London, o. V.]

Datensatz: 19

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 39

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Energieeinsparung, Lebensstil, Recycling, Ressourcen, Umweltschutz

Themencodes: 15, 48, 66, 68, 84

Weitere BNE-Themen: Ja

#### Inhalt

Zehn verschiedene Möglichkeiten, wie jedermann, ob Kind oder Erwachsener, im Alltag mit wichtigen Ressourcen der Erde sparsamer umgehen kann und so einen kleinen und dennoch wichtigen Beitrag zu leisten vermag, das zeigt dieses Bilderbuch in eindrücklicher und zugleich einfacher Weise auf. Die folgenden zehn Ideen für ein umweltbewusstes Handeln im Alltag sind:

- Das Licht ausschalten, wenn man den Raum verlässt
- Den Wasserhahn beim Zähneputzen zudrehen
- Den Müll in den Abfalleimer statt in die Umwelt / Natur zu werfen
- Im Winter ein Futterhäuschen aufstellen
- Ein Blatt Papier von beiden Seiten nutzen
- Mama daran erinnern, den Fernseher ganz auszuschalten (nicht im Stand-by lassen)
- Spielzeug aus alten Schachteln selbst zu basteln
- Zu Fuß in den Kindergarten gehen

- Samen einpflanzen und daraus Pflanzen großziehen
- Zuhause den wiederverwertbaren Abfall sortieren helfen.

Jede der zehn Ideen wird in einem Dreischritt aus Handlung bzw. Handlungsvorsatz, der konkreten Durchführung und einer Beschreibung für die günstigen Auswirkungen dieser Handlung auf den Ressourcenverbrauch, z.T. auch auf die eigene Lebensführung aufgezeigt. Dazu ein Beispiel: „Ich gehe...“ (S. 29) „...gern zu Fuß in den Kindergarten“ (S. 30 f.) „Wenn man nicht jeden Tag mit dem Auto fährt, spart man Benzin und sorgt für weniger Luftverschmutzung. Außerdem hält es fit“ (S. 31). In den meisten der zehn Ideen wird die Ich-Form für den Handlungsinitiator verwendet (S. 1, 5, 16, 20, 29, 32, 36) und auch Personalpronomen einbezogen („Meinen“, S. 8; „mir“, S. 24). Bezeichnenderweise wird weder auf der Text- noch auf der Bildebene eine konkrete Figur oder ein konkreter Handlungsträger für die beschriebenen umweltbewussten Tätigkeiten benannt oder illustriert. Dies produziert eine (vermutlich bewusst gesetzte) Leerstelle, die den Rezipienten dazu anregt, sie mit seiner eigenen Person zu füllen oder wenigstens sich zu fragen, ob man selbst die jeweilige Handlung bereits im Alltag vollzogen hat oder dazu in der Lage wäre. Die zehn Ideen sind bezüglich der Handlungsanforderungen einfache Dinge. Einen Wasserhahn zudrehen, den Lichtschalter ausknipsen, ein Blatt Papier zu wenden, all das können auch die jüngsten Kinder dieser Zielgruppe leicht bewältigen. Dennoch sind auch jüngere Kinder nicht vor der Macht der Gewohnheit gefeit, die bei vielen Erwachsenen zum unbedachten Ressourcenverbrauch führt. Das Buch zielt daher darauf ab, von jungen Jahren an bewusster mit den Ressourcen im Alltag umzugehen und so früh wie möglich eine umweltschonende Gewohnheitsbildung anzuregen. Ein späteres, oft mühsames Umlernen wird dadurch hinfällig. Zudem werden die Kinder angeregt, den eingeschliffenen Gewohnheiten der Eltern entgegenzuwirken, indem sie z. B. die Eltern daran erinnern, Geräte (hier: den Fernseher; S. 22) ganz auszuschalten und so den kumulierenden Stand-by-Verbrauch zu vermeiden. Damit wird ihnen eine Rolle als Change Agents zugewiesen. Am Ende des Buches wird die Zielführung all dieser Vorschläge zum umweltbewussteren Alltagshandeln aufgezeigt: Indem man auf einem schwarz-weißen Sternenhimmel einen Halbkreis (beschriftet mit „ALLES FÜR...“ (S. 39) aufklappt, taucht inmitten des schwarzen Universums das Bild des blauen Planeten auf, versehen mit der Aufschrift „UNSERE SCHÖNE ERDE“ (S. 39).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der oben beschriebene Dreischritt im Zuge der Problembewältigung spiegelt sich auch im textuellen Aufbau des Buches wider. Dabei wird auf der jeweils ersten Seite des jeweiligen Umweltthemas der Bezug zum Protagonisten der Erzählung in der Ich-Form hergestellt und dessen Handlungsintention beschrieben (Bsp. S. 5: „Ich versuche, ...“). Auf der nächsten Seite wird die Lösung für das Problem formuliert und parallel auch auf der Bildebene illustriert (Bsp. S. 7: „... den Wasserhahn zuzudrehen, wenn ich mir die Zähne putze.“). Dann werden im dritten Schritt auf der gleichen Seite die positiven Folgen dieser Handlung für den Ressourcenverbrauch beschrieben (Bsp. S. 7: „Wenn du das machst, sparst du jedes Mal 18 Gläser Wasser.“). Auffallend ist dabei, dass hierzu der Text in seinem Verlauf in die Bildebene als ikonische Verstärkung einbezogen wird, was nach Kurwinkel als „*Schriftbildlichkeit*“ (2017, S. 154) in vielen Bilderbüchern einbezogen wurde, die nach 2000 erschienen sind. In *10 Sachen kann ich machen für unsere Erde* zeigt sich dies z. B., indem der Text in Form des Wasserstrahls aus dem Wasserhahn nach unten fließt und den Konturen des Baumes folgend von den Ästen Richtung Erdboden hinabläuft. Dieses auf den ersten Blick etwas schematisch anmutende Vorgehen bietet für die jüngere Zielgruppe ab vier Jahren den Vorteil, dass sie sich die Lösungen besser einprägen können und in den zehn thematischen Durchgängen der Spannungsbogen zwischen Problemdarstellung und Problemlösung in der Bild-Text-Parallelität immer wieder zu einer positiven Auflösung hingeführt wird.

„Auch die Sätze haben ein gewisses Ratepotenzial, weil sie ebenfalls auf die zwei Doppelseiten aufgeteilt sind.“ (Freytag, 2009, S. 65). Die Verwendung einer handschriftlich wirkenden Schriftart für die ressourcenschonenden Handlungen „... lässt sie wie selbst verfasste Vorsätze wirken“ (Freytag, 2009, S. 65). Kurwinkel nennt diese Klasse von Schriftarten, „die handschriftliches Schreiben nachahmen“ (2017, S. 158) als „Schreibschriften“ (ebd., S. 158). Die Sprache ist zielgruppenadäquat in alltagsbezogenem Wortschatz und wenig untergliedertem Satzbau recht einfach gehalten. Ein Fachbegriff findet sich nur einmal in der Verwendung von „recyceln“ (S. 38) und wird im Kontext des Satzes erläutert. Der Begriff „Bereitschaftszustand“ (S. 22) wird den Kindern eher in der anglierten Variante (Stand-by) bekannt sein.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

S. 1: Ich denke daran, ...

S. 2: ... das Licht auszumachen, wenn ich aus dem Zimmer gehe.

S. 3: Das spart wertvolle Energie. Und wenn man Sparbirnen benutzt, verbraucht man viel weniger Strom.

S. 16: Ich benutzte ...

S. 19: ... ein Blatt Papier von beiden Seiten.

S. 18: Wenn jeder das täte, würden nur halb so viele Bäume gebraucht, um Papier zu machen.

S. 32: Ich kann ...

S. 34: ... Samen einpflanzen und helfen, dass sie wachsen.

S. 35: Pflanzen sorgen dafür, dass unsere Luft gesund und sauber bleibt.

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil, Collage

Bildnerische Technik: Malerei, Collage

#### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

In stilistischer Hinsicht ist das Buch kaum eindeutig einzuordnen. Zwar finden sich im größeren Umfang gemalte Bildelemente, doch diese werden teilweise auf monochrome Hintergründe platziert und durch weitere Collageelemente angereichert, die in z.T. anderen ästhetischen Stilkategorien gefertigt wurden. Der bildnerische Stil erinnert an Kinderzeichnungen mit Wasserfarbe, wobei einige Motive auch beliebte Kindermotive aufgreifen (z. B. bunte Schmetterlinge, Blumen, Vögel, Marienkäfer). Die Funktion dieser stilistischen Setzung könnte darin bestehen, dass durch die vertrauten Gestaltungselemente eine besondere Nähe zum gestalterisch tätigen Kind hergestellt und so eine höhere Aufmerksamkeit auf das Buch gelenkt werden könnte. Doch diese vermeintlich kindertümelnde Gestaltungsform darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass auf jeder der Bildseiten ein schlüssig durchdachtes Arrangement zu finden ist. Insbesondere der im Umblättern zu Tage tretende Aha-Effekt, wenn sich aus der Problemsituation schlagartig die Problemlösung zeigt, bedarf einer genauen Abstimmung der jeweiligen Elemente auf der Vorder- und Rückseite des jeweiligen Blattes, sei es, dass die Flächen kongruent ausgestaltet werden oder die neue Seite eine semantische Verlagerung im Sinne der Sachausgabe erhält. Die bewusst flächig gehaltenen und in der Bildkomplexität reduzierten Darstellungen zeigen die wesentlichen inhaltlichen Aussagen in leicht verständlicher Weise auf. Sie vertiefen und illustrieren die jeweiligen umweltschonenden Vorschläge mit konkreten Beispielen zur jeweiligen Idee. Auch mit der Wahl der Perspektive findet eine Vereinfachung statt: Es dominiert eine Frontalansicht der Objekte, z.T. auch in leichter Aufsicht. Die Dinge werden dadurch direkt vor dem Auge des

Betrachters platziert und sind in der vertrauten Perspektive leicht zu erkennen. In der Farbauswahl dominieren kräftige, farbenfrohe Farben, die bewusst als Kontrast z. B. zu den grauen Abgaswolken eingesetzt werden und fröhlich wirkende Akzente von unversehrter Natur setzen. So erstrahlt die vorher vermüllte Wiese in saftigem Grün mit zartgelben Blüten, auf denen rote Marienkäfer herumkrabbeln, während der verstreute Müll nun im Abfalleimer zu entdecken ist. In bildästhetischer Hinsicht bleibt sich das Buch auch im pointierenden Abschlussbild treu: Im Aufklappen des einzigen Pop-up-Fensters des Buches im hinteren Vorsatzpapier wird der Blick auf die Erdkugel, dem Nachhaltigkeitsymbol des blauen Planeten, freigegeben. Doch nicht das berühmte, dokumentarische Foto der Erde aus dem Weltall - als symbolkräftiges Bildzitat für die Schönheit und Fragilität der Erde zugleich - wird gezeigt, sondern passend zum kindlichen Malstil eine in hellgrün und blau gemalte Erdkugel, die stimmig zum Ganzen dem Betrachter entgegenstrahlt. So bleibt sich das Buch bis zum Ende seiner eigenen Intention treu, nämlich im Inhalt wie auf der Bildebene ein für jüngere Kinder leicht zu verstehendes und in ihrer Lebenswelt verortetes Kaleidoskop an gut umsetzbaren Ideen zu liefern, um „unsere schöne Erde“ (S. 39) zu erhalten.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Für jedes der 10 umweltschonenden Maßnahmen wird jeweils eine Buchseite so verwendet, dass sich das auf der Vorderseite abgebildete Problem (z. B. die graue Abgaswolke aus dem Autoauspuff) nach dem Umblättern auf der Rückseite als Lösung präsentiert (ein steingepflasterter Fußweg zum Kindergarten). Dabei sind diese Problemlösungsseiten in jeweils themenspezifischer Form zugeschnitten (im Beispiel: Die Ränder der Buchseite sind wolkig zugeschnitten) oder weisen Durchblicke auf, die nach dem Umblättern genau auf die Abbildungen der zurückliegenden (linken) Buchseite passen. Der verstreute Müll (S. 36) findet so seinen zugehörigen Platz in der richtigen Mülltonne (S. 38), fein säuberlich nach Müllarten getrennt. So resultiert insgesamt im Zuge des Hin- und Her-Blätterns ein interessantes Wechselspiel, das die Veränderungen hin zum umweltschonenden Handeln salient vor Augen führt und prägnante Aha-Effekte produzieren lässt.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

Hinweis auf Buchrückseite (außen): „Hergestellt aus 100 % recyceltem Material“, ohne Siegel.

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
2	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	2	2	1	2	1	0	1	0	1

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: besonders empfehlenswert**

### **Begründung der Einsatzempfehlung:**

Das Buch von Melanie Walsh, das versucht, „ein Bewusstsein für Ressourcen zu schaffen und Kindern zu zeigen, welchen Beitrag sie leisten können, um sorgsam mit ihnen umzugehen“ (Freytag, 2009, S. 65), wird als besonders empfehlenswert eingestuft. Es sticht in besonderem Maße durch die hohe Lebensnähe der vorgeschlagenen Nachhaltigkeitsideen und deren unmittelbaren Umsetzbarkeit hervor. Die ausgewählten Themen (Energie, Wasser, Papier, Müll, Luft) sind grundlegende und weitgefaste, den Alltag durchziehende Nachhaltigkeitsthemen. Und es ist eines der wenigen Bilderbuchproduktionen, bei denen erkannt wurde, dass gerade auch die jüngeren Kinder eine wichtige Rolle als Change Agents in der Nachhaltigkeitsdiskussion spielen und sich das Ansetzen an der primären Gewohnheitsbildung der jüngeren Kinder ebenso lohnt wie die indirekte Nutzbarmachung ihres umweltbewussten Einflusses auf die Erwachsenen (Eltern). Die Ideen überzeugen durch ihre verblüffende Einfachheit und werden in kindgemäßer Weise begründet. Dass dabei nicht zu tief in die Erklärungsebene eingedrungen wird und gänzlich auf einen vorwurfsvoll-moralisierenden oder langatmig dozierenden Ton verzichtet wird, kommt der impulsgebenden Wirkung des Buches sehr zugute: „Das aus recyceltem Material hergestellte Buch hat also gar nichts Miefiges an sich, es ist pfiffig, bunt, überhaupt nicht aufdringlich und einfach sehr schön“ (Freytag, 2019, S. 65). Vertiefende Informationen können immer noch im Dialog mit den Eltern bzw. der pädagogischen Fachkraft nach Bedarf und Vorwissen der Kinder eingebracht werden. Die beschriebene, besondere Layoutgestaltung der Seiten mittels Aha-Effekten bieten dazu im Hin- und Her-Blättern, insbesondere auch im vergleichenden Zurückblättern reichhaltige Ansatzpunkte. Der Schwerpunkt des Bilderbuches liegt im Bereich *Handeln*, da sich lebensweltbezogene, konkrete Handlungsmöglichkeiten aneinanderreihen, die dezidiert der selbst zu leistenden Autonomie des Kindes überantwortet werden. Die Verwendung der Kann-Formulierung im Buchtitel („10 Sachen kann ich machen...“) beinhaltet zwei wichtige Aspekte: Zu einem kann das jüngere Kindergartenkind die vorgeschlagenen Ideen wirklich selbst umsetzen und zum anderen verbleibt die Entscheidung dafür beim Kind selbst. Das Sachbilderbuch setzt daher auf die Kraft der in Bild und Text dargelegten Argumente für den ressourcenschonenden Umgang im Alltag, ohne das Kind in seiner Handlungsfreiheit beschneiden zu wollen. Nicht schematisches Nachahmen, sondern ein bewusstes Angebot von Optionen wird im Buch arrangiert: „Zu handeln setzt voraus, dass man vor dem Horizont einer offenen Zukunft zwischen verschiedenen Handlungsentwürfen wählt und dass man den gewählten Handlungsentwurf in einen praxisbezogenen Kontext kausaler Regeln einbettet“ (Martínez & Scheffel, 2019, S. 128). Indem den Rezipienten die Aufgabe zukommt, „den offenen Möglichkeitshorizont der Protagonisten [zu] rekonstruieren“ (ebd., S. 128) und dabei entdecken können, dass sich diese für die umweltschützende Option entschieden haben, so wird dem Kind die eigene Willensentscheidung und Handlungsfreiheit dennoch belassen.

Interessanterweise gibt es zum Buch von Melanie Walsh für ältere Kinder einen thematisch ähnlich zugeschnittenen Aufsetzer: Im Jahr 2010 haben Hölker und Sommer-Guist das Sachbuch *Mach mit! 85 Tipps für eine bessere Welt* publiziert, welches diese Themen wieder aufgreift und erweitert (z. B. Artenschutz, Gewalt und Mobbing). Diese Sachbuch bietet – dem Urteil von Andrea Mecke folgend - den Leser:innen ab acht Jahren „handfeste und alltagstaugliche Tipps und Hintergrundinformationen“ (2010, S. 65). Melanie Walsh hat mit ihrem Bilderbuch eine für diese jüngere Altersgruppe passgenaue Anregung konzipiert, die sowohl im Dialog der Kindergruppe als auch im nachgehenden Betrachten durch das einzelne Kind eine leicht zu verstehende und umzusetzende Botschaft zum Erhalt des Planeten darbietet. Die im Stil bewusst simplifizierende und zugleich sehr ansprechende Gestaltung rückt das Buch noch näher an die jüngeren Kinder und ihrem altersbedingten Auffassungsvermögen heran. Zugleich hält es im Sinne einer impliziten Doppeladressierung dem erwachsenen Begleiter seine eigene Mitverantwortung zum Schutz der Erde reflexiv vor Augen und vermittelt beiden Altersgruppen ganz beiläufig alltagsbezogene Umsetzungen der drei Nachhaltigkeits-Leitstrategien von Effizienz, Konsi-

stanz und Suffizienz (Pufé, 2014, S. 134). Dabei bedarf es in einem weiterführenden Dialog oft nur wenige Schritte, um auf mehr globale Dimensionen wie Klimafolgen oder Biodiversitätsschwund hinzuweisen, die mit den ressourcenschonenden Ideen von Melanie Walsh in einer unmittelbaren sachlogischen Verbindung stehen. Das Bilderbuch ist somit altersbezogen nach oben hin offen für vertiefende Auseinandersetzungen.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Freitag, V. (2009). [Buchrezension zu Zehn Sachen kann ich machen für unsere Erde (2009) von Melanie Walsh]. *1001 Buch*, 2, 65.

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Wild, Margaret & Brooks, Ron (2012). *Der Traum des Tasmanischen Tigers*.

Bibliographie:

Wild, Margaret & Brooks, Ron (2012). *Der Traum des Tasmanischen Tigers*. Aus dem Englischen von Henning Ahrens. Hamburg: Carlsen.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2011

Datensatz: 10

[Crows Nest, Australien: Allen & Unwin. Titel:  
The Dream of the Thylacine.]

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 28

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artensterben

Themencodes: 5

Weitere BNE-Themen: Nein

#### Inhalt

Die Bilderbuchgeschichte erzählt über den im letzten Jahrhundert ausgestorbenen Beutelwolf, auch Tasmanischer Tiger genannt. Die letzten Exemplare dieser Art waren in einem Zoogehege in Hobart, Tasmanien, eingesperrt. Im Jahre 1936 verendete dort das letzte Tier. Aus einem 1933 entstandenen BBC-Filmdokument über die dort eingesperrten Beutelwölfe wurden drei Dokumentarfotos in das Bilderbuch aufgenommen und stellen die Faktengrundlage der Bilderbuchgeschichte dar. Im Zentrum der Geschichte steht aber weniger dieser Tatsachenbericht über das Aussterben des Beutelwolfs, sondern die daran anknüpfende Hinführung in den Lebensraum und die Lebensweise des Tieres. Der Rezipient



erfährt mehr über die bevorzugten Areale seines Lebensraumes (Wald und Grasland), seiner carnivo- ren Ernährung (z. B. Fische aus dem Bach) und seinem Bedarf an einem weitläufigen Jagdgebiet mög- lichst naturbelassener Wildnis. Im Kontrast dazu wird die nicht artgerechte Haltung im Zoogehege („Käfig aus dichtem Draht, blankem Beton“, S. 2) kritisch hinterfragt. Dieser Anstoß zur Auseinander- setzung mit den Bedürfnissen dieser letztlich zum Aussterben verurteilten Tierart wird durch einen anthropomorphisierenden Dialog des Tasmanischen Tigers mit dem Leser gegeben. Als Protagonist der Geschichte gibt der Beutelwolf Einblick in das innere Erleben seines deprimierenden Käfigdaseins („Ich quäle mich“; S. 10 / „Ich bin ein Schatten“; S. 18) und drückt seine Gefühlsregungen in drastisch for- mulierten Adjektiven, z.T. in Versalien gesteigert, aus (z. B. „RASTLOS, RASEND“, S. 2 / „TRAUERND, schmerz erfüllt“; S. 10). Dabei artikuliert er seine Sehnsucht nach dem sich hinter dem Käfigdraht er- öffnenden Lebensraum von Wald, Buschland, Gewässern und Klippen der nahen Meeresküste. Zu- gleich richtet er im Ton der Verwunderung Fragen an die Leser bzw. die Menschheit insgesamt ange- sichts seiner nicht artgerechten Haltung im Käfig des tasmanischen Zoos („Wisst ihr nicht, dass ...“; S. 10). Daran anschließend lädt er den Leser ein, teilzuhaben an der Erkundung seines eigentlichen Lebensraumes, sei es schauend (z. B. „... seht mich stolz die Wildnis durchstreifen, ...“; S. 10) oder zu imaginären Handlungen auffordernd (z. B. „... rennt mit mir durch Bäche mit funkelnden Fischen ...“; S. 18). Die Geschichte endet tendenziell versöhnlich und nachdenklich zugleich: Zwar lässt sich das Aussterben dieser Art nicht rückgängig machen, doch der Tasmanische Tiger träumt sich in die Welt wieder zurück, symbolisiert durch eine Felsenlandschaft, die die Gestalt eines schlafenden Tasmani- schen Tigers angenommen hat (S. 26). Gleich den Dokumentarfotos wird auch hierdurch ein erinnern- des Denkmal, ein Mahnmal für den Beutelwolf gesetzt, „nämlich andere Tierarten vor diesem Schicksal zu bewahren“ (Rabus, 2018, S. 29).

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Geschichte über den Tasmanischen Tiger entfaltet sich in einem Wechsel von Foto- und Schrifttext- Seiten sowie textfreien Bildseiten, welche die jeweils vorangehenden Textaussagen auf der Bildebene aufgreifen und vertiefen. Der Schrifttext arbeitet mit mehreren Formen der Wiederholung, welche maßgeblich zu einer Intensivierung der inhaltlichen Aussage beitragen und dem Ganzen eine stark rhythmisierende Komposition verleihen. Die drei Foto-Textseiten (S. 2, 10, 18) beinhalten stets den gleichlautenden Satzteil „... im Käfig aus dichtem Draht, blanken Beton“, der zugehörige Satzanfang wird dabei variiert (z. B. „Ich bin gefangen...“; S. 2 oder „Ich quäle mich ...“; S. 10).

Nachdem der Beutelwolf sein ‚Innenleben‘ und Erstaunen darüber, dass die Menschen ein Wildtier wie ihn einsperren konnten, ausgedrückt hat, wechselt die Anrede zu einem appellativen Stil: Dreimal wird der Leser mit gleichem Satzbeginn eingeladen, mit dem Beutelwolf gemeinsam dessen Lebensareal zu erkunden (z. B. „Seht mich in Wald und Grasland jagen, seht mich stolz die Wildnis durchstreifen, seht mich mein Glück auf den Klippen genießen“; S. 2). Die Sprache betont die Empfindungs- und Gefühls- welt des Beutelwolfs mittels subjektivistischen, anthropomorphisierten Begrifflichkeiten. So ist der Großteil des Textes in stilistischer Hinsicht weitaus mehr poetisch als sachlich und eröffnet auf diese Weise den Zugang zur inneren Lebenswelt des Tieres. Ergänzend werden am Ende des Buches auch Sachinformationen geboten, die über das Aussterben des Tasmanischen Tigers und das historische Filmdokument der BBC von 1933 ein paar Fakten wiedergeben.

Auf der Ebene der Typografie lassen sich unterschiedliche Schriftarten und Schriftschnitte finden, de- nen verschiedene Erzählperspektiven bzw. „Stimmen“ (Martínez & Scheffel, 2019, S. 71 ff.) zugeordnet werden. In serifenloser Schrift richtet sich der Tasmanische Tiger direkt an den Rezipienten, was dem Erzähltyp „extradiegetisch-homodiegetisch“ (ebd., S. 86) entspricht. Mittels Fettdruck, erhöhter

Schriftgröße und z.T. Versalien werden punktuell markante Wörter seiner Rede herausgestellt, wie z. B. „Ich **quäle** mich“ (S. 10: Der Wort ‚quäle‘ in Fettdruck und fast doppelter Schriftgröße als die begleitenden Satzteile). Die dreigliedrige Grundstruktur der Foto-Text-Seiten gliedert sich in eine Innensicht des Beutelwolfs (a), einer verwunderten Frage an die Menschen, warum sie den Beutelwolf so wenig artgerecht in einen Käfig einsperren konnten (b) und einem Appell an den Rezipienten, gemeinsam mit dem Beutelwolf seinen Lebensraum imaginär zu durchstreifen, damit der Leser mehr über sein Leben in Freiheit erfahren kann (c). Eine weitere Stimme, typografisch als Schreibschrift markiert, tritt gegen Ende der Geschichte hinzu (S. 24) und spricht dem Beutelwolf tröstende Worte zu. Dabei bleibt in der Schwebe, ob eine unbestimmbare äußere Figur oder der Tasmanische Tiger selbst diese Trostworte spricht. Für letzteres spricht die weitere Verwendung dieser Schreibschrift in der Schlusszene der Geschichte, als der Beutelwolf in der Ich-Form davon spricht, sich in die Welt (zurück) zu träumen. Die Variation der Stimmen bzw. Schriftarten und Schriftschnitte führen für den erwachsenen Mitleser zu einer gleichermaßen irritierenden wie faszinierenden Mischform der Erzählung (Martínez & Scheffel, 2019, S. 92).

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 2: Ich bin gefangen im Käfig aus dichtem Draht, blanken Beton. RASTLOS, RASEND, TOBEND. Wisst ihr nicht, dass ich ein Raubtier bin? [...]
- S. 10: Ich quäle mich im Käfig aus dichtem Draht, blanken Beton. TRAUERND; schmerzerfüllt, SEHNSUCHTSVOLL. Wisst ihr nicht, dass mein Herz einem Wald gleicht? Rennt mit mir zwischen Bäumen mit rissiger Rinde, rennt mit mir durch Bäche mit funkelnden Fischen, rennt mit mir durch den rieselnden Schnee.
- S. 18: Ich bin ein Schatten im Käfig aus dichtem Draht, blanken Beton. Abgemagert, SCHEU; Stumm. Wissen sie nicht, dass mein Geist frei umherschwebt? [...]
- S. 27: Der Beutelwolf, auch Tasmanischer Tiger genannt, war ein großes, fleischfressendes Beuteltier, das als ausgestorben gilt. [...] Er starb Ende der 1930er-Jahre im Zoo von Hobart.

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil; Realistischer Stil / Fotorealismus

Bildnerische Technik: Malerei; Fotografie

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Ein hervorstechendes Gestaltungsmittel des Bilderbuches ist der Kontrast (vgl. auch Rabus, 2018, S. 29). Schon das Vorsatzpapier eröffnet zunächst einen Ausblick in die freie Natur (offenes, leicht bewaldetes Gelände resp. Pflanzendickicht), der durch ein ganzseitig darüber gelagertes, enges Maschendrahtgitter unterbunden wird und so die Perspektive des eingesperrten Tieres aus dessen Käfig heraus vor Augen führt. Die eingestreuten Dokumentarfotos innerhalb der Geschichte in verpixelten Schwarz-Weiß-Aufnahmen, eingerahmt in sepiafarbenen Fotoausschnitten von verwitterten Brettern, liefern einen diametralen Gegensatz zu den farbenfrohen, sich intensiver Farbpaletten bedienenden Malereien des tasmanischen Lebensraumes, nach dem sich der Beutelwolf so sehnt und in welchen er sich in der Geschichte zurückträumt. Die verschiedenen Areale wie Wald-, Busch-, Fluss- oder Felslandschaften sind in einem jeweils eigenen Farbton akzentuiert und geben so den Traumvorstellungen des Beutelwolfs ihre jeweils charakteristische Einfärbung. Sie zeigen jeweils ein Exemplar des Tasmanischen Tigers in exponierter und aktiver Pose inmitten seines Lebensraums - jagend, schnüffeln, heulend -, wobei das Tier in Form- und Farbgestaltung eine Einheit mit dem natürlichen Lebensraum bildet.

Seine markante Streifenzeichnung des Hinterleibs harmoniert mit den Vegetationsformen seines Lebensraums und hebt so seine Anpassung an diesen hervor. Diese in den doppelseitig angelegten, textfreien Szenen erfahrbare Vitalität des Tasmanischen Tigers steht in starkem Kontrast zu den statisch wirkenden Dokumentarfotos, die den Beutelwolf im Gehege schwach und unnatürlich eingeschüchtert wirken lassen. Dabei verstärkt das enge Drahtgitter, das über die drei Fotos gelegt wurde, den Eindruck des Eingesperrt Seins.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Die drei Schwarz-Weiß-Fotografien des Tasmanischen Tigers „sind aus einem BBC-Film von 1933 abfotografiert worden" (S. 27).

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): 5 bis 6 Jahre

Begründung (nur falls abweichend): Angabe der Juroren (7 beste Bücher für junge Leser): „ab 5 Jahren".

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	2	0	0	1	0	0	2	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Kindergartenkinder sind mit dem Thema ‚Ausgestorbene Tierarten‘ über den Dauerbrenner Dinosaurier bereits etwas vertraut. Allerdings steht dort die Thematisierung mehr unter den Vorzeichen der Stärke und des imponierenden Aussehens der z.T. gigantischen Tiere, während ein Nexus zum BNE-Thema beispielsweise über den Aspekt ‚Massenaussterben und ihre Ursachen‘ in der Regel nicht hergestellt wird. Umso wichtiger ist es, mittels echter, eben fotodokumentarischer Bilder den Kindern eine Vorstellung zu geben, dass bis in die jüngste, erdgeschichtliche Zeit hinein noch Tiere auf dem Planeten gelebt haben, die nun unwiederbringlich ausgelöscht sind und allenfalls im kollektiven Gedächtnis der Menschheit vor dem endgültigen Verschwinden bewahrt werden können. Die Geschichte über das Leben des Tasmanischen Tigers leistet vor allem zweierlei: Eine intensive Empathie für das artgerechte und würdevolle Leben des Beutelwolfs, verbunden mit dem traurigen Gefühl des unwiederbringlichen Verlustes und damit einhergehend einen Impuls zur Bewahrung von weiteren gefährdeten Tierarten auf der Erde vor diesem endgültigen Schicksal. Die Entfaltung der Geschichte erreicht dies ohne appellative oder vorwurfsvolle Töne, die den Menschen ihr Fehlverhalten vor Augen führen

sollten. Vielmehr wird auf die Begeisterung für die einzigartige, reichhaltige Lebensweise des Beutelwolves in seinem Lebensraum gesetzt und das Stilmittel des Kontrasts genutzt: „Der starke Kontrast zwischen beiden Stilen und Szenarien – der beklemmende Käfig und die Weite der Natur – ist sicherlich spekulativ, berührt aber gerade deshalb ungemein“ (Ulm, 2012, S. 44). Dabei führen die farblichen Akzente und die malerisch-natürliche Einbettung des Tasmanischen Tigers in seine Wildnis zu einem solch ausdrucksstarken wie ästhetisch-harmonischen Gesamtgefüge, dass aus dieser Gestaltungswirkung heraus ein Anstoß zum Schutz bedrohter Tierarten gegeben werden kann. Die besondere Ausdruckskraft der Bilder wird auch durch die Nominierung des Werkes für den Hans-Christian-Andersen-Preis (Illustration) im Jahr 2014 untermauert (Aladin Verlag (2013). ‚Wie konnte man das Aussterben dieser wundervollen Tiere zulassen?‘, könnte nach der Bilderbuchbetrachtung der zurückbleibende Verlusteindruck lauten und damit den Keim für künftiges Engagement zum Erhalt der Biodiversität darstellen. Zu einem gleichartigen Schluss kommt auch Silke Rabus, wenn sie bezogen auf die Schwarz-Weiß-Bilder des Beutelwolves schreibt: „Die Fotos sind somit nicht nur Zeichen der Trauer über das Aussterben des Tasmanischen Tigers, sondern zugleich eine Mahnung - nämlich andere Tierarten vor diesem Schicksal zu bewahren“ (Rabus, 2018, S. 29). Rabus zufolge intensivieren die fotodokumentarischen BBC-Aufnahmen die Denkmal- und Mahnfunktion (2018, S. 29).

Wenngleich der Schwerpunkt des Bilderbuchs nicht die Ebene der Sachinformation ist, so hätte man sich dennoch etwas mehr Hintergrundinformation zum Thema Beutelwolf gewünscht. Die sehr knappen Informationen dazu (S. 27) bedürfen der Ergänzung durch den erwachsenen Begleitleser bzw. die pädagogische Fachkraft in der Bilderbuchbetrachtung, was bezogen auf dieses spezielle Thema häufig eine eigene Recherche notwendig machen wird. Kürzere Beigaben z. B. zu geographischen Informationen über den Lebensraum Tasmanien, biologische Hinweise auf die Besonderheit von Beuteltieren, die Funktion der Streifen im Fell, nicht zuletzt die biologische Verbindung zu den bei vielen Kindern beliebten Kängurus und - eigentlich unverzichtbar - ein paar Hintergrundfakten, was eigentlich die Gründe für das Aussterben des Tasmanischen Tigers genauer gewesen sind, hätten das insgesamt beeindruckende Werk sogar einen außergewöhnlichen Empfehlungsstatus verschaffen können. Empfehlenswert bleibt es allemal. Nicht nur aus Sicht der 29 Juroren der Empfehlungsliste „7 beste Bücher für junge Leser“ (Deutschlandfunk, 2012), sondern auch im abschließenden Resümee der Rezensentin Christina Ulm: „Was vom damit ausgestorbenen Tasmanischen Tiger bleibt, sind besagte Videoaufnahmen – deren Perversion dieses gleichsam opulente wie traurige Bilderbuch herausragend zu fassen weiß“ (2012, S. 44).

### **3. Weitere Hinweise**

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Ulm, Ch. (2012). »Ich bin ein Schatten im Käfig aus dichtem Draht, blankem Beton« [Buchrezension zu *Der Traum des Tasmanischen Tigers* (2012) von Margaret Wild & Ron Brooks]. *1001 Buch*, 2, 44.

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

#### Nominierungen / Preise:

Im Mai 2012 in die Empfehlungsliste „7 beste Bücher für junge Leser“ von 29 Juroren (Deutschland, Österreich, Schweiz) aufgenommen

Nominierung für den Hans-Christian-Andersen-Preis (Illustration) 2014 (Aladin Verlag (2013)).

## Williams, Rachel, Hawkins, Emily & Letherland, Lucy (Illustr.). (2017). *Der große Atlas der Tiere.*

### Bibliographie:

Williams, Rachel, Hawkins, Emily & Letherland, Lucy (Illustr.). (2017). *Der große Atlas der Tiere. Auf ins Abenteuer: Entdecke die spannendsten Tiere aus aller Welt.* Berlin: Kleine Gestalten.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2016 [London: Wide Eyed Editions / Aurum Press. Titel: *Atlas of Animal Adventures*]

Datensatz:  
34

Paginierung: Ja | Seitenumfang: 87

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Klimawandel, Ökologie, Polyschmelze, Umweltschutz / Naturschutzgebiete

Themencodes: 5, 39, 58, 65, 84

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

*Der große Atlas der Tiere* stellt den Kindern eine Vielfalt von Tieren vor, die auf den sechs Kontinenten und in den angrenzenden Meeren leben. Beginnend mit Afrika, durchschreitet der Atlas die Kontinente in folgender Strukturierung: Zunächst wird in einer Übersicht der ganze Kontinent mit zugehörigen Tieren in den verschiedenen Regionen vorgestellt (S. 62-63).

Daran schließen sich mehrere Einzeldarstellungen von ausgewählten Tierarten des jeweiligen Kontinents an. Zumeist werden vier oder fünf typische Vertreter des Lebensraums behandelt, nur bezüglich Amerika wurde eine Unterteilung in Nord- bzw. Mittel- und Südamerika vorgenommen, wodurch hier insgesamt 10 Tiere präsentiert werden. Die fokussierte Darstellung der Tiere erfolgt allerdings nicht in isolierter Beschreibung und Abbildung, sondern in der Einbettung des Tieres in seinen Lebensraum. Sowohl die Landschaft, in dem das Tier zuhause ist, als auch etliche der tierischen Mitbewohner sowie einige Vertreter der Flora sind in den großen, doppelseitigen Ansichten zu entdecken. So erhält das Kind einen kompakten Einblick in die Biozönose (Biozönose, 2008, S. 81) und das umgebende Biotop, also einen ökosystemischen Einblick in die verschiedenen Lebensräume. Allerdings erfolgt die Darstellung ohne Anspruch auf Vollständigkeit, da der Fokus auf die größeren Tierarten gerichtet ist, so dass viele der Primärproduzenten, Destruenten und Mineralisierer weitestgehend fehlen. Wenngleich für das Kindergartenkind die genaueren geografischen Angaben der Orte, Länder und die Umrise der Kontinente und Länder aufgrund fehlender Bezugspunkte noch von geringer Relevanz sein werden, so findet das etwas ältere Kind auch in dieser geografischen Hinsicht eine Fülle an Basisinformationen über nahe und ferne Regionen der Welt einschließlich eines Überblicks über die Verbreitungsgebiete der vorgestellten Tierarten. Die einzelnen Tierpräsentationen weisen pro Doppelseite folgende Merkmale auf: Ein Einführungstext stellt das jeweilige Tier in spannungserzeugender Weise vor, z. B. das erste Verlassen der Bruthöhle der Eisbärenjungen im arktischen Frühling (S. 22 f.) oder das jährlich wiederkehrende Spektakel der Versammlung der asiatischen Elefanten am Wasserreservoir im

Minneriya Nationalpark auf Sri Lanka (S. 37). Von hier aus kann das Kind verschiedene Bildelemente zu den Tieren und ihrer umgebenden „Biogeozönose“ (Probst & Schuchardt, 2011, S. 446 f.) näher in Augenschein nehmen, wobei pro Doppelseite etwa 10 erläuternde Textinformationen bei den Bildelementen zu finden sind. Hierdurch kann je nach Zeit und Interesse eine dosierte Vertiefung in die jeweilige Tierart erfolgen, die einen weitaus höheren Differenzierungsgrad bietet als viele andere Tierlexika, die sich auf das vorschulische Alter als Zielgruppe beschränkt haben (z. B. Braun, 2015; Colombet, 2017; Pang & Wren, 2016).

Darüber hinaus findet sich auf jeder Einzeltier-Präsentationsseite eine 9 mal 6 cm große Infotafel, die markante körperliche Merkmale oder Fähigkeiten des Tieres kurz beschreibt (Beispiel Schnabeltier: „Schwanz lagert Fettreserven ein“; S. 48). Bei manchen Tieren finden sich auch andere Erklärungen, z. B. der „Tanz des Kragenparadiesvogels“ (S. 44) in seinem Ablauf. Aufgrund des großen Seitenformates findet sich das jeweilige Tier in verschiedenen Ansichten und Tätigkeiten mehrmals wieder, so dass ein relativ breites Spektrum der Eigenschaften, Lebensweise und des Verhaltensrepertoires der Tiere in der Bild-Text-Kopplung aufgezeigt werden kann (S. 36-37).

Die vorgestellten Lebensräume sind weitgehend als ‚unberührte Natur‘ dargestellt, womit in diesem Zusammenhang gemeint ist, dass die Anwesenheit des Menschen in Form von Siedlungen oder seiner technisch-infrastrukturellen Präsenz überwiegend außen vor bleibt. Lediglich bei den Lavendelfeldern in Südfrankreich ist im Hintergrund ein Landhaus zu sehen (S. 28), die Pfauen in Indien durchstreifen die Gärten vor dem „Umaid-Bhavan-Palast in Rajasthan“ (S. 34) und die Buckelwale ziehen entlang der dünn besiedelten Küste Chiles an bunten Fischerbooten vorüber (S. 72 f.). Die Schwerpunkte hinsichtlich der BNE-Thematik sind hier das Aufzeigen von bedrohten Tierarten und die aus dem Klimawandel resultierenden Gefährdungen mit Blick auf die Polschmelze und der damit erschwerten Jagdbedingungen von Eisbären (S. 22 f.) oder Narwalen (S. 56 f.). Grundsätzlich wird durch die reichhaltig angefüllten Bilder eine Grundlage zum Verständnis für Biodiversität geweckt. Auch das Thema der Naturschutzgebiete kommt mehrmals vor („Kasanka-Nationalpark in Sambia“ / Flughunde, S. 12; „Reservate und Waldkorridore“ für Riesenpandas, S. 39). Die Komplexität ökologischer Zusammenhänge wird dabei zwar altersentsprechend reduziert, erreicht aber im Vergleich mit anderen Büchern einen weitaus höheren Informationsgehalt. So z. B. eröffnet das Zusammenspiel der Räuber-Beute-Beziehungen und die verschiedenen, artspezifischen Strategien bei der Jagd auf die großen Sardinenschwärme in Südafrika einen auch für Erwachsene noch informativen Einblick in das wiederkehrende Phänomen der Sardinienwanderung (S. 16 f.). Entsprechend der Intention von Autorin bzw. Illustratorin, die Kinder zum Entdecken anzuregen, werden ihnen in 30 runden Bildausschnitten verschiedene Tiere vorgeschlagen, mit denen es „auf Abenteuerreise gehen“ (Williams & Hawkins, 2017, S. 6-7) kann. Im hinteren Buchteil werden zudem unter der Überschrift „Wo ist...?“ (S. 84 f.) knapp 60 Bilddetails aus den Tierdarstellungen in kreisförmigen Bildvignetten dargeboten. Mit der Angabe des Tiernamens und des Landes kann auf der entsprechenden Seite nach dem Bildausschnitt gefahndet werden, was das wiederholende und fokussierte Betrachten der jeweiligen Buchseiten impliziert. Aufgrund der Fülle der Bildinformationen des Buches ist dies eine keineswegs triviale Aufgabe und macht den Kindern vermutlich aufgrund der gewählten, z.T. auch witzigen Bildausschnitte in den Vignetten obendrein noch Spaß.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Eine sprachliche Besonderheit des Buches sind die vielen Aktionsverben, die mit den Tieren verknüpft werden. Für sämtliche Tiere, die auf den Übersichtstafeln zu den Kontinenten aufgeführt und in den ausführlichen Tierbeschreibungen dargestellt werden, sind typische Verhaltensweisen angegeben, zu denen das Kind quasi mit eingeladen wird. Das Kind kann z. B. „Mit den KAMELEN auf Trekkingtour

gehen (Algerien)" (S. 9) oder „Mit den ALPENSTEINBÖCKEN über Felsen springen (Deutschland)" (S. 20). Dieser (in der Phantasie erfolgende) Handlungsfokus steht im Zusammenhang mit der Herangehensweise des Buches, die Entdeckung der Tiere für das Kind zu einem Abenteuer werden zu lassen: „Kommt mit auf Tierabenteuer [...]. Lerne jedes Geschöpf kennen und begreife, welcher einzigartigen Platz es in der Welt einnimmt. Mit welchem Tier willst du heute auf Abenteuerreise gehen?" (S. 6 f.). Die direkte Ansprache des Kindes, in Verbund mit Handlungsaufforderungen, zeigt sich auch in einigen Tierdarstellungen wieder, so z. B. bei den Papageitauern: „Mehr als die Hälfte aller Papageitauer brüten auf Island, also schnapp dir dein Fernglas und beobachte die Papageitauer!" (S. 25). Da die Zielgruppe auch Kinder im Grundschulalter umfasst, werden die Beschreibungen der Tiere und die geografischen Angaben schon recht differenziert gemacht. Beispiel: „Der Nördliche Felsenpython ist die größte Schlange Afrikas. Sie kann bis zu sieben Meter lang werden - fast so lang wie ein Bus!" (S. 13). Auf der nebenstehenden Abbildung findet sich ein Landkartenausschnitt des südlichen Afrikas mit der Aufschrift „Kasanka-Nationalpark / SAMBIA" (S. 13). Diese Beispiele zeigen, dass eine recht präzise Angabe beachtet und dennoch auf Vergleiche („wie ein Bus"; S. 13) und parallele Bildinformation geachtet wird. Eine weitere Besonderheit für ein Sachbilderbuch ist das über das rein faktisch-beschreibende hinausgehende, begeisterte Qualifizieren der Besonderheiten und Leistungen der Tiere. Schon in der Einleitung wird dieser Sprachstil erkennbar: „Es ist unglaublich, wie Tiere in der Wildnis überleben. Dieses Buch feiert ihre Fähigkeiten und Tricks. Auf jeder Seite lernst du die abenteuerlichsten Geschöpfe der Natur kennen, erfährst etwas über ihr erstaunliches Verhalten und ihre heroischen Wanderungen in die vier Himmelsrichtungen der Erdkugel" (S.7).

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

- S. 17: Die Sardinenwanderung ist nicht immer vorherzusagen, das könnte an der Klimaveränderung liegen. In einigen Jahren fällt sie ganz aus.
- S. 19: Wegen der Zerstörung ihrer Nistgebiete ist die Grüne Meeresschildkröte eine gefährdete Art.
- S. 22: Der weltweite Klimawandel bedroht durch das Schmelzen der Eiskappen die Eisbären, denn sie brauchen das Schelfeis zum Jagen.
- S. 27: Wenn Bienen aussterben würden, würden auch viele Pflanzen aussterben.
- S. 38: In der Wildnis leben Riesenpandas nur in einigen abgelegenen Gebirgszügen Zentralchinas.
- S. 39: Verlust von Lebensräumen und Wilderei sind eine große Bedrohung für Pandas. Neue Reservate und Waldkorridore wurden geschaffen, so sollen diese außergewöhnlichen Tiere vor dem Aussterben bewahrt werden.
- S. 39: Pandas müssen rund 20 Kilo Bambus am Tag fressen, um zu überleben!
- S. 56: Im Mittelalter haben Jäger Narwalstoßzähne als Einhorn-Hörner für das Zehnfache ihres Gewichts in Gold verkauft!
- S. 57: Klimaveränderungen können große Auswirkungen auf das Überleben der Narwale haben. Wenn die Eiskappen schmelzen, sind sie in Gefahr, genau wie die Eisbären.
- S. 57: Ohne das schützende Eis sind Narwale Räubern leichter ausgesetzt und dem Wettstreit mit anderen Walen.

### **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

## Bildbeschreibung und Bildanalyse

Mit seinen 87 kompakt gefüllten Seiten bietet der große Tieratlas einer breiten Zielgruppe eine reichhaltige Informationsdichte. Der Einsatz wird ab etwa vier Jahren empfohlen und erstreckt sich sogar bis über das Grundschulalter hinaus bis etwa zehn oder elf Jahre. Das Buch enthält in den Einzeldarstellungen der Tiere jeweils so viele zu entdeckende Details, dass sogar der Verlag von einem „Wimmelbuch“ (Kleine Gestalten Verlag, 2019) spricht. Dennoch: Die Übersichtlichkeit der Abbildungen bleibt durch die landschaftliche Zonierung und der Kreation von in sich geschlossenen Einzelszenen in den verschiedenen Tiefenebenen des Gesamtbildes erhalten. Dabei unterstützt das große Seitenformat die optimale Flächennutzung, ohne dass es zu wuselig oder gar unübersichtlich würde. Vom jeweiligen Thementier der Doppelseite sind zumeist etliche Exemplare in verschiedener Größe (je nach Tiefenebene) und im Vollzug unterschiedlicher Verhaltensweisen zu finden. Dabei können oft Männchen, Weibchen und einige Jungtiere unterschieden werden, was für die am Thema ‚Familie‘ interessierten Kinder spannend ist. Neben dem schon benannten Infokasten bieten auch i.d.R. vorhandene größere Abbildungen des Tieres im Vordergrund eine genauere Darstellung zum Aussehen des Tieres (S. 22-23).

Unterstützt wird dies durch den figürlich-gegenständlichen Stil und der mittels Computertechnik erstellten farbintensiven Tierzeichnungen: Durch die gestochen scharfe Konturierung und der farblich fein abgetönten Ausgestaltung der Flächen von Tierkörpern, Pflanzenteilen und Landschaftselementen kommt es zu einer realitätsnahen und zugleich sehr gut differenzierbaren Abbildungsqualität. Die Einblicke in das jeweilige Biotop wechseln von Seitenperspektiven auf „Augenhöhe“ (Krichel, 2020, S. 85) zu Ansichten, die den Überblick über das Terrain bieten („Vogelperspektive“; ebd., S. 85). Aber auch die parallele Darstellung vom Leben über dem Erdboden und unter Wasser (z. B. Flusspferde, S. 14 f.) bzw. im (angeschnittenen) Erdreich selbst (z. B. Blattschneiderameisen im unterirdischen Bau, S. 68 f.) finden sich öfters. In der Terminologie von Perspektiven und Einstellungen werden die „Totale/Panorama (Establishing Shot)“ (Krichel, 2020, S. 84) präferiert, die einen „Überblick über das Setting und den Handlungsraum“ (ebd., S. 84) erlauben (z. B. Blick in die sandgerötete Halbwüste der australischen Outbacks, S. 50 f.; Eisbären auf Eisschollen mit Schnee- und Eisbergen im Hintergrund, S. 22 f.). Der im Buchtitel reklamierte Anspruch eines ‚großen‘ Atlases wird somit in der Anzahl und Ausgestaltung der Buchseiten in vollem Maße erfüllt. Die Betrachtung des Gesamtwerkes wird kaum auf einmal erfolgen, dafür ist es zu umfangreich. Durch die bereitgestellten Hilfsmittel von Inhaltsverzeichnis, Übersichtslandkarten und Register (S. 86 f.), aber auch durch die angebotene Auswahl von einzelnen Tieren auf der Anfangsübersicht (S. 6 f.) machen auch die Autoren deutlich, dass es eher als ein nach und nach zu erschließendes Werk konzipiert ist, das je nach Verwendungskontext auch zum Nachschlagen verwendet werden kann. Der eingefügte Text wirkt abgesehen von der größeren Überschrift und der Basisinformation eher unauffällig. Um einige der Bildausschnitte sind - oft angepasst an die Form der Abbildung - kleinere Textpassagen in feiner, klein gewählter Schriftart platziert, die man nach Bedarf einbeziehen kann. Sie haben verschiedene Funktionen, wie z. B. die Ergänzung der konkreten Bildszene, die Eingabe weiterer Informationen jenseits den konkreten Bildelements oder das Aufzeigen von Verflechtungen zwischen den verschiedenen Tierarten, die auf der Seite zu sehen sind (insbesondere Räuber-Beute-Beziehungen werden häufiger aufgezeigt). Eine markante Besonderheit des Tieratlases ist der durchgängige Einbezug witziger Elemente, die dem Buch etwas Verspieltes geben, ohne die inhaltliche Aussage dadurch zu schmälern. Auf den meisten der Doppelseiten finden sich immer wieder einzelne Tiere, die in anthropomorphisierender Pose und z.T. ausgestattet mit typisch menschlichen Dingen lustige Handlungen vollziehen oder das sachlich Geschriebene auf witzige Weise, selbstredend in der freien Wildbahn völlig unmöglich, ausführen. Das Flusspferd, das unter Wasser in menschlicher Pose gemütlich auf dem Kopfkissen liegend schläft (S. 15), ist nur ein Beispiel, wie die Autoren die Fähigkeit des Flusspferdes, tatsächlich unter Wasser schlafen zu können, spaßig ver-



deutlichen. Daneben findet man Polarwölfe, die sich in Vorfreude auf den Schneehasen-Verzehr nach erfolgreicher Jagd bereits einen Latz umgebunden haben, oder man entdeckt am Ufer des kanadischen Flusses inmitten der anderen Grizzlys plötzlich einen Grizzlybären, der tatsächlich nicht mit den Pfoten, sondern mit der Angel sein Futter fangen möchte, ein weiterer Bär ist mit einer Taucherbrille bestückt (S. 55).

Aufgrund dieser burlesken Note des Buches, das für die Kinder (und Erwachsenen) ein regelrechtes Kaleidoskop origineller Einfälle bereithält, kann man eine unterhaltsame Lektüre prognostizieren, da das Sachwissen emotional angereichert dargeboten wird. Der Verlag ist sich der stilistischen Besonderheit durchaus bewusst, wirbt er doch mit dem von „Humor und dem Spiel mit Erzählformen [...] und einem Interesse für das Außergewöhnliche und Surreale“ (Williams, Der große Tieratlas - Verlagsangaben) geprägten Stil der Illustratorin Lucy Letherland.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Der große Atlas der Tiere nimmt mit 37 cm Höhe und 27 cm Breite ein überdurchschnittlich großes Format ein. Da zudem alle Abbildungen im doppelseitigen Format vorliegen, resultiert ein visueller Gesamteindruck, der Raum für panoramaartige Landschaftsansichten mit vielen eingeflochtenen Details zum Entdecken lässt.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C023419 Mix aus verantwortlichen Quellen

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Am Rande

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **bedingt empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Das Buch stellt einen Grenzfall dar, wenn es um die Beurteilung einer BNE-Empfehlung geht. Nach der Betrachtung des umfangreichen Werkes ist man von der dargestellten Vielfalt (und Schönheit) des Lebens auf dem Planeten sichtlich beeindruckt. Dabei spielen die Tiere passend zum Titel des Buches selbstverständlich die Hauptrolle, doch darüber hinaus erfährt der Rezipient durch die ökologische Einbettung der Tiere in ihr Nahrungsnetz und ihr natürliches Umfeld, den ausdifferenzierten Habitatsimpressionen und den vielen dazugehörigen Pflanzen, weitaus mehr als ein ‚nur‘ standard-kinderlexikalisches Wissen über die Tierwelt auf den sechs Kontinenten einschließlich der Arktis. Die weltweit unterschiedlichsten Lebensräume werden vor den Augen der Kinder ausgebreitet und eröffnen ihnen

unzählige Einblicke in das Leben der Tiere, ihrem Aussehen, ihrer Lebensweise, ihrer Anpassung an den jeweiligen Lebensraum und ihrer wechselseitigen Abhängigkeit. Die farbenfrohe, ästhetisch äußerst reizvolle Bildkomposition kann im Verbund mit der Kinder ansprechenden, witzigen wie unterhaltsamen Umsetzung zu einem starken Einfluss auf die Rezipienten führen. Und nicht zuletzt vermag die durchgängig begeisterte und detailverliebte Darstellung der Tiere mit ihren je einzigartigen Leistungen und besonderen Fähigkeiten eine Grundhaltung zu befördern, die von mitschwingendem Respekt gegenüber dieser faszinierenden Mitwelt geprägt ist. Hinzu kommt, dass auch Themen der Bedrohung von Tierarten immer wieder eine Rolle spielen, was sich auch in der Auswahl der Tiere, die genauer auf den Doppelseiten vorgestellt werden, niederschlägt. Mit Grüner Meeresschildkröte, Sibirischem Tiger, Großem Panda und Eisbären findet sich eine prominente Auswahl von gefährdeten Tierarten wieder. Es entsteht daher nicht der Eindruck einer ‚Feigenblatt‘-Thematisierung, die nur am Ende des Buches noch ‚etwas BNE anhängt‘. Analysiert man allerdings genauer den Umfang der BNE-Thematisierung, so ergibt sich bezüglich der Befassung mit bedrohten Tierarten ein - dem positiven Eindruck zuwider laufendes -, etwas eingeschränktes Thematisierungsbild: Von den insgesamt 13 in eigenen Kapiteln thematisierten, gefährdeten Tierarten wurden bei acht auch Hinweise auf die Artenbedrohung gegeben (Textbeispiele siehe oben, Punkt 1.2). Dies entspricht einer Thematisierung von 62 %, wobei diese Angabe aber noch nicht die Intensität der Gefährdungsdarstellung beachtet. Abgesehen vom Großen Panda, bei dessen Beschreibung (S. 38 f.) immerhin vier von elf Textstellen auf die Bedrohung der Tierart und deren Hintergründe durch die Veränderungen seines Lebensraumes eingehen und ein etwas differenziertes Bild entfalten, umfassen die sieben weiteren Thematisierungen nur jeweils eine kurze Textpassagen pro Doppelseite. Wenn beispielsweise beim Sibirischen Tiger (S. 32 f.) von den neun Texteinheiten, die jeweils zu den Bildelementen der Doppelseite angegeben werden, nur eine einzige auf die Bedrohung eingeht, zeigt dies den eigentlichen (geringen) Umfang der Thematisierung. So gesehen nimmt der Großteil der Thematisierungen von Artenbedrohungen eher die Funktion von Hinweisen ein, die für den begleitenden Erwachsenen als Anknüpfungspunkte zur näheren Erläuterung genutzt werden müssten. Der große Atlas der Tiere zeigt, so lässt sich in der Gesamtschau resümieren, an primärer Stelle die Vielfalt der Tiere in ihrem Lebensraum auf und macht immer wieder schlaglichtartig auf die Gefährdung der Artenvielfalt und das Einzelschicksal etlicher bedrohter Tierarten aufmerksam. Aber eine stringente Fokussierung des Buches auf den Artenerhalt und weitergehenden Aspekten der Nachhaltigkeit findet nicht statt. Bezogen auf die 37 Doppelseiten finden sich nur in 12 davon (etwa 32 %) überhaupt BNE-relevante Hinweise mit dem oben benannten quantitativ recht geringen Textanteil, so dass die Gesamthematisierung nur mit der Ausprägung ‚am Rande‘ eingestuft wurde. Darüber hinaus finden sich auf der Bildebene keinerlei problematisierende Elemente, die z. B. den umweltstörenden Einfluss des Menschen, die anthropogene Verursachung der sog. „großen Probleme“ (Hutter, Blessing & Köthe, 2012, S. 55) salient machen würden. Und weder die Bedrohung der Regenwaldgebiete noch der Korallenriffe wurden einbezogen. Dies erhöht die Abhängigkeit des noch leseunkundigen Rezipienten von einer BNE-sensiblen Begleitung durch die pädagogische Fachkraft, was ein wichtiger Teil der bedingten Einsatzempfehlung ist. Auch lebensweltnähere Aspekte wie der Rückgang von Nistplätzen für Eulen (und andere Vögel, auch in Deutschland) hätte z. B. beim Kapitel „Nachtflug mit den Schleiereulen, Südfrankreich“, S. 28 f.) aufgegriffen werden können. Diese Analysen zusammengenommen führen im Verbund mit den 20 Kriterieneinstufungen zu einer allenfalls als Grenzfall anzuerkennenden, bedingten Einsatzempfehlung des Tieratlasses für BNE-Zwecke, wobei das Kriterium B4 in der hierzu erforderlichen ‚zentralen‘ Ausprägung mit der Maßgabe gesetzt wurde, dass die potenziell begeisternde Gesamtwirkung des Buches aus den o.g. Gründen zu einer intensiven Empathie und Solidarität für einzelne Tiere und die Tierwelt insgesamt führen kann. Die Achtsamkeit gegenüber den Tieren wird durchgängig hergestellt, durch ihre Verhaltensweisen und

durch ihre Bedürfnisse, die oft gar nicht so weit von jenen der Menschen auseinander zu liegen scheinen. Bei der Orang-Utan-Beschreibung gipfelt diese auf Parallelen statt Abgrenzung, die Sonderstellung des Menschen in Frage stellende Herangehensweise in der Angabe: „Menschen und Orang-Utans haben zu 97 Prozent dieselben Gene!“ (S. 40).

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Keine Bildnutzungsrechte erhalten

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Baltscheit, Martin (2016). Grüne Bande.

Bibliographie:

Baltscheit, Martin (2016). *Grüne Bande*. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Erstausgabe: 2016

Datensatz: 48

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 32

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Ökosysteme, Vogelschutz, Tierhandel und Tierschutz

Themencodes: 5, 61, 63, E01

Weitere BNE-Themen: Nein

### Inhalt

In *Grüne Bande* wird das Thema Tierhandel und Tier- bzw. Artenschutz aufgegriffen. Zunächst erfährt man das Schicksal einer Gruppe von grünen Sittichen, welche von einer kleinen Gruppe grimmig dreinblickender, bewaffneter Männer in einem Käfig „auf der anderen Seite der Welt“ (S. 5) gefangen genommen wurden (siehe Abb.: Baltzscheit, 2016, S. 5f.).



Baltscheit, S. 5-6 © (2016) Beltz & Gelberg.

Eingespart im Gepäckraum eines Flugzeugs werden sie dann (vermutlich) in die nördliche Hemisphäre transportiert. Genauere An-

gaben zum Ort werden nicht gemacht. Bei der Ankunft können die grünen Sittiche aus ihrem Käfig fliehen. Sie finden bald eine neue Heimat in den heimischen Alleen, und zwar dort, wo sich bislang die Tauben aufgehalten haben (S. 10). Ab dieser Stelle im Buch weitet sich der Blick auf weitere Tiere, die aus ihren Heimat in fremde Gefilde und neuartige, für das arttypische Leben unpassende Lebensorte versetzt werden. Diese Darstellung wird rein auf der Phantasieebene realisiert, da der auktoriale Erzähler angibt, sich dies nun vorzustellen (S. 11, 22 f.). Am Beispiel verschiedener Tierarten (Affen, eine große Schlange, Gaviale, einer Gabelschwanzseekuh und Kolibris) wird ein problematisierender Blick auf Tierhandel und Neozoen geworfen, indem auf den resultierenden Widerspruch zwischen der jeweiligen Tierart und dem ungewohnten Lebensumfeld plakativ aufmerksam gemacht wird. Die riesige Schlange z. B. schwimmt in einem von Mauerwerk eingefassten, begradigten Flusslauf, in bedrohlicher Nähe zu den dort heimischen Enten (S. 13 f.). Der Affe turnt in gefährlich wirkender Pose auf einer Parkbank herum und verängstigt dort Erholung suchende Passanten (S. 11 f.). Die Kolibris wiederum versuchen mit ihren langen Schnäbeln in den Flaschenhals einer Limonade zu gelangen, sichtlich ohne Erfolg. Im hinteren Abschnitt der Geschichte taucht eine weitere Menschenfigur auf. Diese wirkt tendenziell zwar wie eine erwachsene Person, die hinsichtlich Namen, Geschlecht und Alter undifferenziert bleibt. Diese Person stellt sich dann vor, selbst einmal in einen Käfig eingesperrt und in eine unbekannte Gegend verschickt zu werden. Auch ihr gelingt dann - zumindest in der Phantasie - wie den Papageien dann die Flucht auf dem Rollfeld des Flughafens, indem ihr Flügel wachsen und sie davonfliegen kann. Sie ist froh, bald darauf in den Bäumen bei einer Gruppe von bunten Papageien (verbildlicht als bunt bekleidete Frauen, die auf den Ästen sitzen) Anschluss zu finden.

## **1.2 Sprache / Text**

### **Besonderheiten bzgl. Sprache / Text**

Der sprachliche Umfang des Buches ist gering. Pro Doppelseite wird maximal ein Satz angegeben, teilweise wird ein Satz auch auf zwei Doppelseiten aufgeteilt. Von S. 11 bis 20 wird nur ein einziger Satz mit der aufeinanderfolgenden Aufzählung der verschiedenen Tierarten (Affen, Gaviale etc.) ausformuliert. Zu den einbezogenen Tierarten selbst wird keine inhaltliche Textaussage gegeben. Ungewöhnliche bzw. biologische Fachbegriffe (Gabelschwanzseekuh, Gaviale) werden ohne weitere Erläuterung verwendet.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

S. 3: SIE ENTKAMEN AM FLUGHAFEN.

S. 5: AUS EINEM KÄFIG, DEN MAN AUF DER ANDEREN SEITE DER WELT VERLADEN HAT.

S. 27: ICH WÜRDE AUCH FLIEHEN. UND WÄRE FROH...

S. 29: ... ÜBER EINEN PLATZ IN DEN BÄUMEN ...

S. 32: ... UNTER PAPAGEIEN.

## **1.3 Bild**

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil

Bildnerische Technik: Malerei

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Die Bilder wirken durch ihre klaren, satten und kontrastreichen Farbarrangements farbenfroh. Grün und Rot (S. 1 f.), Blau, Schwarz, Weiß und Hellgelb (S. 3 f.) werden z. B. in kontrastierender Weise eingesetzt. Bei den Kolibris (die einzige Bildseite, die nicht von Baltscheit selbst, sondern von Tine

Schwarz koloriert wurde) wird sogar die Schrift in bunten Lettern gesetzt, die Vögel selbst brillieren in ihrem fein gemalten Federkleid und setzen sich farbenprächtig vom schwarzen Untergrund ab (S. 17 f.). Insgesamt ist die Pinselführung deutlich zu erkennen, wodurch sich vor allem bei den Personendarstellungen etwas kantige Profile und Gesichtszüge ergeben (S. 5 f., 11, 24). Von der auf Seite 15 auftauchenden (unbenannten) Person mit schwarzen Haaren geht eine verunsichernde Wirkung aus, da sie weder in Alter noch in Geschlecht klar zu verorten ist. Mal wirkt sie wie ein Kind (S. 20), dann wieder eher wie eine Erwachsene (z. B. auf S. 29 und 31). In einigen Szenen treten eher weibliche (S. 15, 20, 24, 31), in anderen eher männliche Züge hervor (S. 26, 29). Auch die blaue Pupillenfarbe bleibt nicht konstant, in manchen Abbildungen fehlt die Irisfarbe ganz (z. B. S. 15), was wiederum die Identifikation als eine einheitliche Figur erschwert. Die Bildkomplexität ist zwar bezüglich der Menge an Bildelementen eher gering einzustufen, doch durch die Verlagerung der Geschichte ins Hypothetische (ab S. 11) und weiter hinten gar ins Phantastische (ab S. 23), als die unbekannte Person sich vorstellt, selbst eingesperrt und verschickt zu werden, und ihr dann zur Flucht Flügel wachsen, verlangen den Rezipienten einiges an Abstraktionsvermögen, hypothetischem Denken und Transferleistung ab. Das Kind sieht auf der letzten Doppelseite die zum Vogel mutierte Figur inmitten der anderen Papageien sitzen, die alleamt bunt und in kulturell verschiedenen Ausprägungsweisen gekleidet auf den Ästen kauern (siehe Abb.: Baltscheit, 2016, S. 31-32).



Baltscheit, S. 31-32 © (2016) Beltz & Gelberg.

Von diesen Menschdarstellungen muss das Kind wieder zurück assoziieren, dass es sie dabei nur um die Phantasie bzw. den Empathie-Vorgang der schwarzhaarigen Person handelt, um herauszufinden, wie es wäre, selbst auf der Flucht zu sein. Auf eine andere Weise altersunangemessen kann die Darstellung

der erfrorenen sieben grünen Papageien angesehen werden, die mit den Köpfen voraus im Schnee versunken sind und nur noch mit dem Hinterteil, mit Schwanzfedern und Beinen zu sehen sind (S. 21 f.). Auch wenn die verendeten Vögel nicht abstoßend, z. B. mit Verwesungsmerkmalen oder gebrochenen Gliedmaßen abgebildet sind, muss man deren Nutzen für die inhaltliche Ausdifferenzierung hinterfragen, zumal der Plot an dieser Stelle zu konstruiert wirkt. Die Illustrationen selbst sind hier in den Proportionen der Sittiche weniger gut gelungen, auf den ersten Blick sind sie gar nicht so leicht als im Schnee steckende Vögel zu identifizieren. Irritierend ist auch das zu weit hinten am Körper angesetzte Beinpaar eines der Sittiche, was die Abbildung insgesamt etwas ungenau wirken lässt. Die Einbettung der ihrem natürlichen Habitat entrissenen Tiere in der neuen Umgebung wird trotz der Thematisierung von Problemen, die mit dem illegalen Tierhandel und den eingeschleppten Neozoen verbunden sind, nahezu ganz ausgespart. Dadurch bleibt die Chance, ungünstige ökosystemische Folgen auf der Bildebene darzulegen, ungenutzt.

## 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Die Themen und die angesprochenen Anforderungen an Abstraktion und Bildinterpretation lassen das Buch eher für die älteren Kinder des Kindergartens angemessen erscheinen, zumal diese Altersgruppe über mehr Hintergrundwissen zu (bedrohten) Tieren und Ökosystemen in die Auseinandersetzung mit der Geschichte einbringen können.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Intensiv / durchgängig

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

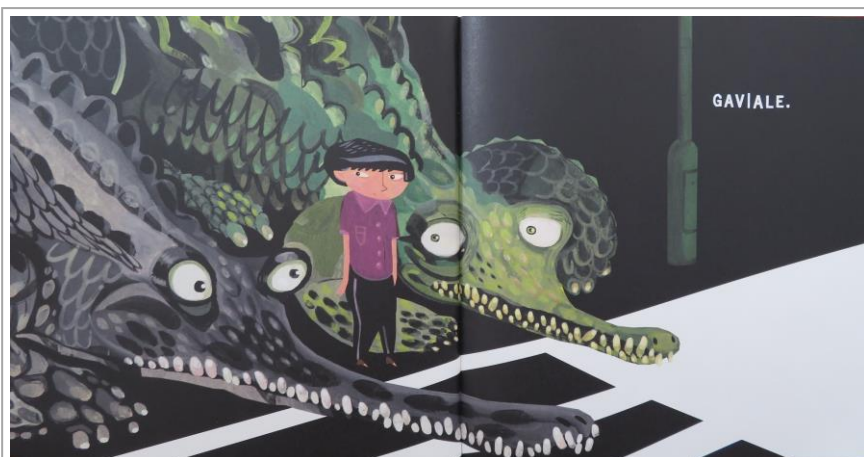
[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Martin Baltscheit greift in *Grüne Bande* mehrere Nachhaltigkeitsthemen auf. Im vorderen Teil des Buches dominiert zunächst das Thema illegale Wildtierjagd bzw. Wilderei. Hierbei erfährt der Leser aufgrund der Kürze der Darstellung allerdings weder etwas über die Motive für die Wilderei seitens der Wilderer und ihrer Kunden noch über die Ausmaße oder Folgen für die davon betroffenen Ökosysteme. Lediglich in marginalen Andeutungen wird z. B. die Gefährdung durch neuetablierte Räuber-Beute-Beziehungen (Schlange-Enten, S. 13 f.) in den Zielländern aufgezeigt, bei den Illustrationen finden sich aber keine Hinweise auf ökosystemische Implikationen. Vielmehr steht hier die potenzielle Bedrohung des Menschen selbst durch diese Tiere im Vordergrund, wenn z. B. die überdimensionierten, Zähne bestückten Gaviale neben der Person am Zebrastreifen auftauchen (S. 15 f.; siehe Abb.: Baltscheit, 2016, S. 15-16) oder der eingeführte Affe durch seine Größe, Kraft und gebleckten Zähne verängstigend auf die Dame im Park wirken kann bzw. soll (S. 11 f.).

Doch beides muss eher metaphorisch denn als reales Bedrohungsszenario angesehen werden, da die Neozoen nur selten in solch einfacher, direkter Art eine Bedrohung aufweisen. Auch die gänzlich im Dunkeln belassene geographische Verortung der erbeuteten grünen Papageien bietet für ein vertiefendes Gespräch mit den Kindern zunächst keine



Baltscheit, S. 15-16 © (2016) Beltz & Gelberg.

Anhaltspunkte und bedarf der eigenen weiterführenden Recherche. Im Fortgang der Narration verlagert sich der inhaltliche Schwerpunkt durch die Wahl der imaginativen Ebene in Richtung Artenschutz und Ökologie, letzteres vor allem in Verbindung mit den Veränderungen, welche die Neozoen für heimische Ökosysteme mit sich bringen können, sofern es ihnen gelingt, einen dauerhaften Bestand aufzubauen.

Indem Baltscheit bei den gedanklich eingeschleppten Tieren zwei bedrohte Tierarten einbezieht, hätte man sich eine Verbindung zwischen Artenschutz, Roter Liste und den schädigenden Auswirkungen von Wilderei in diesem Kontext gut vorstellen können, da beide Tierarten auf der IUCN aufgelistet sind (Gaviale: Gharial [*Gavialis gangeticus*] – IUCN, 2022; Gabelschwanz-Seekuh bzw. Dugong [lat. Sirenia]: Dugong – WWF-Artenlexikon, 2019). Allerdings finden sich dort nur sparsame Informationen zu den beiden Tierarten. Folglich wird es auch hier der pädagogischen Fachkraft überantwortet, aus ihrem eigenen Vorwissen und durch weitergehende Recherche mehr über Gaviale und Dugongs in Erfahrung zu bringen, um den Kindern im Sinne eines erzählenden Sachbuchs fundierte Fakten bieten zu können. Dabei muss kritisch angemerkt werden, dass die Bilder allein durchaus auch als langschnäuzige Drachen (bezogen auf die Gaviale, S. 15 f.) und einer Mischung aus Seehund und Seelöwe (bezogen auf die Dugongs, S. 19 f.) interpretiert werden könnten, da die Bilder nicht nahe genug an den realen Vorbildern orientiert sind. Ein informativer Sachanhang, wie es bei einigen erzählenden Sachbilderbüchern der vergangenen Jahre anzutreffen war, hätte sich als Ergänzung zu diesem textlapidaren und sich malerisch vom natürlichen Original entfernenden Stil als Bereicherung erwiesen. Als eine besondere Stärke des Werks kann das explizite Bemühen um Empathie für das Schicksal der gefangenen und verschleppten Tiere, ihre Gefährdung und anfängliche Verlorenheit an den neuen Zielorten angesehen werden. Allerdings muss der abschließende Teil von *Grüne Bande* in seiner Funktion für die BNE-Thematik kritisch hinterfragt werden. Somit eröffnet das Werk in phantastischer Umsetzungsweise einen Zugang zur Identifikation mit den sog. „Gefangenschaftsflüchtlingen“ (Halsbandsittich [*Psittacula krameri*] – NABU Artenporträts, 2022), also jenen eingeschleppten Tieren, denen es gelang, sich am Zielort aus der Gefangenschaft zu befreien (oder dort ausgesetzt wurden) und - sofern die Lebensbedingungen es zuließen - sogar eine eigene Population aufzubauen. Doch dann wendet sich der Schwerpunkt der Geschichte zum Abschluss auf die Themen Flucht, Vertreibung und Integration hin. Dass die Möglichkeit dieser inhaltlichen Verlagerung so weit nicht hergeholt ist, kann man mit der Verschlagwortung des Buches durch den Verlag selbst untermauern. Dort finden sich die Begriffe: „Fremde, Flucht, Migration, Integration, Toleranz“ (Baltscheit: *Grüne Bande* – Verlagsangaben, 2019), die für den Themenkontext von bedrohten Tierarten, Wilderei und Neozoen nicht passend sind.

Entgegen der Einschätzung der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., die das Buch als Klima-Buchtipps des Monats Februar 2017 empfohlen hat, kann hier aus den benannten Gründen - trotz einiger thematisch affiner Ansatzpunkte - keine Einsatzempfehlung zur BNE ausgesprochen. Zu andeutungsweise, zu lapidar und zu unscharf bleiben die Bezüge in *Grüne Bande* auf die Nachhaltigkeitsthemen, und der Aufwand für eigene Recherchearbeit ist unverhältnismäßig hoch. Viele der Kompetenzbereiche von *Erkennen* und *Bewerten* werden gar nicht tangiert, darüber hinaus fehlt die Kompetenzebene *Handeln* vollständig. Der Lebensweltbezug hätte mit der getroffenen Wahl der grünen Papageien viel stärker akzentuiert werden können, da es seit Jahrzehnten in einigen Städten Deutschlands „entlang des Rheins und Mains“ (Klotz, 2012, S. 191), z. B. Wiesbaden, Köln, Stuttgart oder Mannheim eine wachsende Ansiedelung von Halsbandsittich-Populationen gibt (erstmalig 1969 in Köln registriert; Halsbandsittich [*Psittacula krameri*] – NABU Artenporträts, 2022). „Sie stammen ursprünglich aus Asien und Afrika und sind heute sowohl in Europa als auch Nordamerika als Neozoen präsent“ (Klotz, 2012, S. 191). Die im Werk *Grüne Bande* gemalten grünen Sittiche weisen äußere Merkmale beider Tiere auf, vermutlich haben diese allochthonen (gebietsfremden) Sittiche aus Regionen wie Indien, Ostasien und Gebieten südlich der Sahelzone (ebd.) auch Pate gestanden für die Idee

des Buches. Vielleicht haben einige der Kinder damit schon Erfahrung gesammelt bzw. davon gehört. Ein spannender Zugang und Dialogimpuls wäre dies allemal, der durch die fehlende dialogische Ansprache der kindlichen Rezipienten ungenutzt bleibt.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

„Klima-Buchtipps des Monats“ im Februar 2017 (Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., 2017)

Auf der Longlist „Die Schönsten deutschen Bücher 2017“ der Stiftung Buchkunst

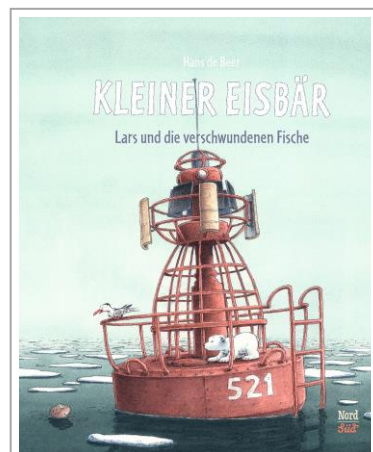
---

### Beer, Hans de (2017). Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische.

Bibliographie:

Beer, Hans de (2017). *Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische*. Zürich: NordSüd.

Das Bilderbuch wird im Hauptteil A, Kapitel 4.3.1 besprochen.



„Kleiner Eisbär – Lars und die verschwundenen Fische“ von Hans de Beer  
© 2017 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (Cover)

---

### Desmond, Jenni (2016). Der Blauwal.

Bibliographie:

Desmond, Jenni (2016). *Der Blauwal* (2. Aufl.). (Aus dem Englischen von Sophie Birkenstädt). Hamburg: Aladin.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2015

[New York, USA. Titel: *The Blue Whale*]

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 38

Datensatz: 21

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenvernichtung, Lärm, Kommerzieller Fischfang (und Beifangschädigung), Umweltverschmutzung

Themencodes: 5, 46, 81, 87

Weitere BNE-Themen: Nein

#### Inhalt

In diesem Sachbilderbuch über den Blauwal werden grundlegende Informationen über die Lebensweise, das Aussehen und weitere Merkmale von Blauwalen gegeben. Gleich zu Beginn erfährt man in der vorangestellten Anmerkung der Autorin, dass die Blauwale seit Beginn des 20. Jahrhunderts einer intensiven Bejagung durch den Menschen ausgesetzt waren und in den 1960er Jahren kurz vor ihrer Ausrottung standen. Seit 1966 werden aufgrund des Walfangverbotes zwar auch Blauwale geschützt, dennoch ist ihr Artbestand auch heute noch gering und wird durch verschiedene Umweltgefahren (z. B. Verschmutzung der Weltmeere) immer noch bedroht. Die Darstellung der Fakten zum Blauwal wird mithilfe einer Rahmenhandlung eingeleitet. Ein Junge von etwa sieben Jahren liest in einem Buch über den Blauwal (dieses zeigt das gleiche Cover wie das Buch von J. Desmond). Schritt für Schritt werden auf den folgenden Seiten in Text und Bild Einzelheiten zu den Blauwalen dargelegt. Dabei mutiert der lesende Junge zu einem Reisebegleiter des Blauwals, indem er z. B. von einem Bootsrand aus in die Tiefe des Wassers zum Blauwal hinabblickt oder Seite an Seite mit dem Blauwal - auf einem Nilpferd sitzend - vorüberzieht. Einmal sogar blickt er erstaunt in das gewaltige Maul des Wales, in dem sich zur Größenillustration 50 Menschen - Erwachsene und Kinder verschiedener Nationalitäten - dichtgedrängt versammelt haben. Neben Größe, Aussehen, Nahrungsaufnahme und besonderen Sinnesleistungen (Gehörsinn) wird auch das Thema Nachwuchs angesprochen. Dabei steht die tägliche Nahrungsmenge an Milch im Vordergrund, die ein Walkälbchen benötigt, um heranzuwachsen.

Auffallend häufig und in ihrer Aussage teilweise konstruiert erscheinen die herangezogenen Vergleiche, die mit 7 von 19 Doppelseiten einen nicht unerheblichen Umfang der Buchseiten füllen (S. 5-6, 9-10, 15-16, 21-22, 25-26, 29-30, 37-38). Ein Kind kann sich den bis zu 10 Meter hohen Blas des Blauwals vermutlich leichter im Vergleich mit einem Wohnhaus als „einem Turm aus neun siebenjährigen Jungen“ (S. 26) vorstellen. Der Vergleich der ca. 5.5 Meter breiten Fluke des Blauwals mit der Flügelspannweite eines Kleinflugzeugs (S. 27) ist etwas verwirrend, da der Wal plötzlich außerhalb des Wassers neben weiteren Kleinflugzeugen wie ein Zeppelin durch die Luft fliegt (S. 29-30) und inhaltlich gesehen der Tragflächenvergleich zwar bezüglich der Größe zutreffend sein mag, aber außer Acht lässt, dass die Flugzeuge ihren Antrieb aus den Propeller- oder Düsenmotoren beziehen, die Fluke jedoch selbst als Antriebsmittel fungiert.

Gegen Ende der Sachgeschichte wird über die Kommunikation der Wale informiert und darüber, dass „der Lärm von Schiffen und weiteren Wasserfahrzeugen“ (S. 31) oft „die Meereslebewesen stört“ (ebd.). Anhand einer grob beschrifteten Weltkarte werden die Verbreitungsgebiete der Blauwale benannt und vermerkt, dass es „drei Unterarten von Blauwalen“ (S. 33) gibt: Zwergblauwal, Nördlicher Blauwal und Antarktischer Blauwal. Welcher dieser drei Unterarten nun der Blauwal im Buch ist, wird nicht transparent gemacht. Weitere Informationen oder Bildbeigaben fehlen hierzu gänzlich. Das Buch endet mit dem Hinweis, dass Wale nicht vollständig einschlafen dürfen, da sie sonst ertrinken würden, ganz im Gegensatz zur Rahmenfigur, dem Jungen mit der roten Krone, den man auf einer bettartigen Schwimminsel schlummernd dahintreiben sieht.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Schreibstil ist durchgängig in einem sachlich-beschreibenden Grundton gehalten. Ein Dialog mit dem Leser wird sprachlich nicht hergestellt. Auch die Figur der Rahmenhandlung, der Junge mit der roten Krone, ist nur auf der Bildebene aktiv. Er erhält keine eigene Stimme bzw. es finden sich vom ihm keine Aussagen der direkten Rede. Nur über die nonverbale Ebene lassen sich anhand mimisch-gestischer Aspekte gewisse Kommentierungen der jeweils dargestellten Szenen erschließen. Neben einigen Fachbegriffen wie Barten, Fluke, Blas oder „*logging*“ (S. 35) (dies sind „sehr kurze Nickerchen“ [S. 35] bzw. Erholungspausen für den Wal als Schlafersatz), die im Text und auf der Bildebene auch erklärt werden, finden sich weitere, nicht erläuterte Begriffe, die für die Zielgruppe (ab 4 Jahren) nicht generell vorausgesetzt werden können: (z. B. „stromlinienförmig“ (S.25); „Nebelhorn“, „Navigation“ (S. 31); „mikroskopisch kleine Kieselalgen“ (S. 8). Dass beide, Junge wie Wal, namenlos bleiben, trägt zwar der Machart und dem Sprachduktus eines Sachbilderbuches Rechnung, steht aber konträr zu der narrativen Rahmenhandlung mit dem rotbekronten Jungen.

### Textbelege mit Bezug zur BNE

[Vor dem Buchtitel:] *Anmerkung der Autorin*. Seit 1966 zählt der Blauwal dank eines internationalen Walfangverbots zu den geschützten Arten. [...] Ihnen wie auch der gesamten Natur gebührt unsere Bewunderung und Fürsorge. Nur dann besteht die Aussicht, dass sie sich in ihren heimischen Gewässern gut entwickeln und vermehren können.

S. 5: Das Herz eines Blauwals ist größer als das irgendeines anderen Tieres. Es hat die Größe eines Kleinwagens und wiegt rund 590 Kilogramm.

S. 25: Ein einziger Atemzug eines Wals würde ausreichen, um 2.000 Luftballons aufzupusten.

S. 31: Töne sind für Blauwale von großer Bedeutung, sowohl für die Kommunikation als auch für die Navigation. Sie weisen ihnen den Weg durch die Meere und führen sie zu Nahrungsquellen und Artgenossen, mit denen sie sich paaren können. Der Lärm von Schiffen und anderen Wasserfahrzeugen ist oft so laut, dass er die Meereslebewesen stört.

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Malerischer Stil; Collage

Bildnerische Technik: Malerei; Collage

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die 19 doppelseitigen Abbildungen sind Ines-Bianca Vogdt zufolge in einer „Aquarell-Mischtechnik“ (2016, S. 60) gestaltet. Dabei werden auch Collage-Elemente und zeichnerische Komponenten in die Illustrationen eingearbeitet. Auf den Abbildungen mit dem Blauwal sieht man diesen stets von links nach rechts hin über die Doppelseite erstreckt. Neben „Totale/Panorama“ und „Halbnahe Ansicht“ (Krichel, 2020, S. 84) finden sich auch verschiedene nähere Ansichten des Wales. Die Ansicht auf das weit geöffnete Maul und den 50 Menschen darin (S. 15-16) entspricht einer „Groß-Ansicht“ (ebd., S. 84) und eine noch stärkere Annäherung wird auf der Doppelseite 13-14 dargeboten, die nur einen kleinen Ausschnitt um das Auge zeigt („Detail-Ansicht“; ebd., S. 84). Während die nahen Ansichten zur Stärkung der Identifikation der Rezipienten mit dem abgebildeten Tier dienen (Krichel, 2020, S. 83), werden durch die weiten Bildeinstellungen die enorme Ausdehnung des Wales und das Größenverhältnis zu anderen Lebewesen plastisch hervorgehoben. Verstärkt wird dies zudem durch die kontrastierend beigefügten Vergleichsfiguren, z. B. dem Berg aus 55 Nilpferden, die das Gewicht des Blauwals

verdeutlichen sollen oder der Kette von neun Fahrzeugen, die die Gesamtlänge des Blauwals von 30 Metern vor Augen führen sollen. Und nicht zuletzt taucht immer wieder als Referenzmaßstab der Junge mit der roten Krone auf, der auf dem Wal herumklettert oder Seite an Seite mit ihm, auf dem Rücken eines Nilpferdes, mit schwimmt. Hierbei treten einige Unstimmigkeiten bzw. sachliche Widersprüche auf der Bildebene zu Tage: Eines der 55 Nilpferde aus dem Berg des Gewichtsvergleiches paddelt mit dem Jungen auf dem Rücken neben dem Wal her, wobei missachtet wird, dass Nilpferde Süßwassertiere sind und einem anderen Ökosystem zugehörig sind als Blauwale. Ob der Berg mit den 55 aufeinander gestapelten, z.T. auch ineinander verkeilten Nilpferde wirklich so erhellend für das kaum fassbare Gewicht des Blauwals ist und sich nicht vielmehr der raue, wenig sensible Umgang mit den zu Stapelware reduzierten Nilpferden hier im Kopf des Kindes festsetzen könnte, sollte zumindest überdacht werden. Ein weiterer, fachlicher Kritikpunkt für das primär als Sachbilderbuch konzipierte Werk liegt in dem Vergleich des Blauwals mit den Flugzeugen. Auf der Doppelseite 29 bis 30 sieht man den Blauwal plötzlich wie ein überdimensionales Luftschiff im Verein mit weiteren Flugzeugen durch die Luft fliegen, somit fern von seinem Lebensraum Wasser, zudem sind in den Körper Elemente eines Flugzeugs integriert (Fenster, Cockpit).

Manche der Sachinhalte werden durch die Künstlerin in Form von Bildvignetten auf einer Bildseite eingefügt. So z. B. sieht man an der Zimmerwand Bilder hängen, die das Säugen des Babykalbes von der Walmutter zeigen (S. 23-24). Eine weitere „Übersicht“ (Krichel, 2020, S. 85) zeigt Kieselalgen im Mikroskop und einen Ausschnitt der Walhaut (S. 7-8). Doch diese Bildvignetten sind für eine genauere, sachhaltige Informationsdarbietung deutlich zu klein, sie variierend zwischen 2 x 3.5 cm bis zu 4 x 6 cm Kantenlänge. Dass gerade das emotional starke Bild des Säugens des Walkälbchens zu den kleinsten Bildvignetten zählt, ist für die kindliche Zielgruppe Vogdt zufolge möglicherweise enttäuschend: „Wie gerne würden wir es anschauen, dieses Walkälbchen, aber Desmond zeigt uns nur einen blassblauen Schatten in der Ferne der Unterwasserwelt“ (Vogdt, 2016, S. 60). Mit welcher Intention im Buch mehrfach das Cover oder Innenansichten von *Der Blauwal* eingeflochten werden (S. 2, 7-8, 24, 37) und es wiederholt als „Lieblingsbuch“ (S. 37) des Protagonisten vorgestellt und explizit benannt wird, bleibt aus narrativer Sicht fragwürdig und verweist tendenziell auf eine indirekte Werbestrategie.

Die Farbgebung im Buch ist überwiegend an den Naturtönen orientiert und vermag dem Betrachter auch ästhetisch anregende Einblicke in den Lebensraum der Blauwale geben. Der Sinn der begleitenden Figur des Jungen mit der roten Krone erschließt sich nur marginal. Seine signalrot hervorstechende Krone erlaubt zwar dem jüngeren Kind ein rasches Identifizieren des Jungen im Bild, doch warum es eine Krone sein muss, die diese Signalfunktion erhält, wird weder inhaltlich noch erzähldramaturgisch weiter aufgenommen. Der Junge bleibt im Wesentlichen ein Zaungast, der den Blauwal zwar begleitet, dennoch in keine nähere Beziehung zu ihm eintritt.

#### **1.4 Layout**

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX C002795

#### **1.5 Angaben zur Altersgruppe**

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: am Rande

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Im Vorspann der Bilderbuchgeschichte wird von Jenni Desmond zwar auf die prekäre Situation der Blauwale aufgrund früherer intensiver Bejagung durch den Menschen hingewiesen, bevor Walfangverbote dem drohenden Aussterben Einhalt gebieten konnten: „Seit 1966 zählt der Blauwal dank eines internationalen Walfangverbots zu den geschützten Arten. Trotzdem bleibt ihr Bestand niedrig und sie sind einer Reihe von Gefahren ausgesetzt, zum Beispiel einer Kollision mit einem Schiff, der Zerstörung ihres Lebensraums, Umweltverschmutzung oder Treibnetzen...“ („Anmerkung der Autorin“ Jenni Desmond im Vorspann vor dem Buchtitel). Dennoch wird in der Geschichte selbst nur ein einziges Mal explizit eine Bedrohung der Blauwale aufgezeigt, indem von der Beeinträchtigung der Kommunikation zwischen den Walen aufgrund von „Lärm von Schiffen und anderen Wasserfahrzeugen“ (S. 31) die Rede ist. Auf dem Bild ist dabei ein großes Schiff mit tönendem Signalhorn zu sehen (Indikatoren für den Schall sind im Bild sichtbar), im Hintergrund fliegen ein paar historisch anmutende Propellerflugzeuge. Die Rotfärbung des Schiffrumpfes symbolisiert dabei die Gefährdung der Wale durch den Motorenlärm. Alle weiteren Informationen des Werkes verbleiben weitgehend im Stile eines sachlich informierenden Sachbilderbuches, das durchgängig die verschiedenen Basisinformationen über Blauwale darstellt und insbesondere die beeindruckenden Ausmaße der jeweiligen Merkmalsausprägungen (Größe, Gewicht, Lautstärke der Walgesänge, etc.) hervorhebt. Weitere Aussagen zu Bedrohungsmomenten oder Nachhaltigkeitsaspekten werden im Bild- und Schrifttext nicht einbezogen. Selbst die lärmbedingten Gefahren für Blauwale sind nur ausschnitthaft einbezogen und die Lebensraumzerstörung und Meeresverschmutzung bekommt im Buch keinen Raum. Vielmehr wird in den Naturdarstellungen ein leuchtend-blaues, reines Meer vor einer unberührten Küstenlinie gemalt, was eher Assoziationen zu Naturidyllen als von Plastikmüll oder Treibnetzen durchzogenen maritimen Ökosystemen wecken wird. Dabei hätte die Weltmeerkarte (S. 33-34) geradezu eingeladen, auf die Problematik des Plastikmülls, z. B. mit Bezug auf den Great Pacific Garbage Patch hinzulenken.

Zum Ökosystem selbst erhält der kindliche Zuhörer bzw. Betrachter fast keine Informationen, da der Blauwal stets allein durch das Meer schwimmt. Lediglich im Kontext der Ernährungsweise wird auf den Krill hingewiesen (S. 17-19) und dass dieser im Zuge der Verdauung den Kot des Blauwales rötlich färbt, da „der Krill hellorange ist“ (S. 19). Die Analyse potenzieller handlungsbezogener Anregungen ergab nahezu keine positive Wertung, nur ansatzweise taucht der Schutzgedanke auf, welcher jedoch ohne Bezug zur Lebenswelt des Rezipienten eher wirkungslos im Raum stehen bleibt. Inwiefern aus der geforderten „Bewunderung und Fürsorge“ („Anmerkung der Autorin“ Jenni Desmond) ein Impuls für Engagement resultieren kann, ist damit vollständig von der Initiative des begleitenden Erwachsenen abhängig. Auf den zu passiven, wenig appellativen Geschichtenabschluss des einschummernden Protagonisten mit der roten Krone hat Vodgt in ihrer Rezension eindrücklich hingewiesen (2016, S. 60). Ein weiteres Manko sind die viel zu ungenauen Angaben bezüglich der Gefährdungssituation der Blauwale

in der aktuellen Zeit, es ist lediglich von einem niedrigen Bestand die Rede. Hier wäre eine aktualisierte Recherche und der explizite Bezug auf die Rote Liste und deren Einstufungskategorien ein wichtiges Präzisierungsinstrument, das im Sinne von Synergieeffekten dem Leser künftig auch für andere bedrohte Tierarten bekannt gemacht wäre. Dabei erführen die Rezipienten, dass Blauwale im Jahr 2018 einen hohen Gefährdungsstatus hatten (EN: endangered, stark gefährdet; vgl. Rote Liste – *Statusabfrage Blauwal*, 2018). Zur Gefährdungsthese karikierend oder zumindest BNE-unsensibel muss der Vergleich gewertet werden, mit dem Desmond die tägliche Milchmenge von 200 Litern aufzeigen will, dass ein Blauwalbaby trinkt. Die Doppelseite (21-22) zeigt 50 Vierliterflaschen aus Kunststoff (kein Glas, kein Recyclinghinweis), also genau jenem potenziellen Gefährdungstoff, den der Junge stolz für den Vergleich präsentiert.

Insgesamt gesehen wird die Geschichte trotz der BNE-relevanten Ankündigung in der vorangestellten „Anmerkung der Autorin“ diesem Anspruch nicht gerecht. Auch die Chance der emotionalen Ansprache des Lesepublikums durch die Entwicklung einer echten Beziehung zwischen Wal und Jungen bleibt ungenutzt, da keine echte, empathische Beziehung zwischen den Beiden entfaltet wird.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Vogdt, I.-B. (2016). Ritt auf dem Blauwal [Buchrezension zu *Der Blauwal* (2016) von Jenni Desmond]. *1001 Buch*, 4, 60.

Ines-Bianca Vogdt kommt hinsichtlich der umweltschutzbezogenen Thematisierung zu einer kritischen Einschätzung. Sie moniert insbesondere die fehlende Emotionalität zwischen der dargestellten Walkuh und ihrem Kalb. Zudem ist die Abbildung des Walkälbchens während des Säugens nur als kleines Wandbild (Maße 2 x 3 cm) im Buch zu sehen (S. 24), so dass kein intensiver Eindruck der Mutter-Kind-Beziehung entstehen kann. Auch der Ausgang der Geschichte wird von Vogdt kritisch, mit ironischem Unterton, kommentiert: „Doch im Angesicht von so vielen nackten Tatsachen sinkt der kleine Junge mit der roten Papierkrone überwältigt in den Schlaf. Das sollten wir uns aber nicht erlauben: Save the Whales!“ (Vogdt, 2016, S. 60).

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise:

Auszeichnung mit dem Leipziger Lesekompass (2017).

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
1	0	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	nicht empfehlenswert

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer): N=11
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung: M=1.0 (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 11-mal / Nein: 0-mal.

Hinweis: Bei den Angaben zur Empfehlungseinschätzung zum Buch von Desmond (2016) wurde

in einer der 12 Einschätzungen eine „empfehlenswerte“ Einschätzung abgegeben. Da die Person angab, die Einschätzung nach ihrem subjektiven Eindruck (nicht regelkonform) vorgenommen zu haben, musste diese Einschätzung aus der Analyse exkludiert werden.

## Erne, Andrea & Baumann, Stephan (2011). Was passiert mit dem Papiermüll?

### Bibliographie:

Erne, Andrea & Baumann, Stephan (2011). *Was passiert mit dem Papiermüll?* (Aus der Reihe Schritt für Schritt erklärt). Hamburg: Carlsen.

Erstausgabe: 2011

Datensatz: 43

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 14

Art des Bilderbuchs: Sonderformen des Bilderbuchs



## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Lebensstil, Recycling / Mülltrennung, Ressourcen (Holz), Umweltsiegel, Umwelttechnologie

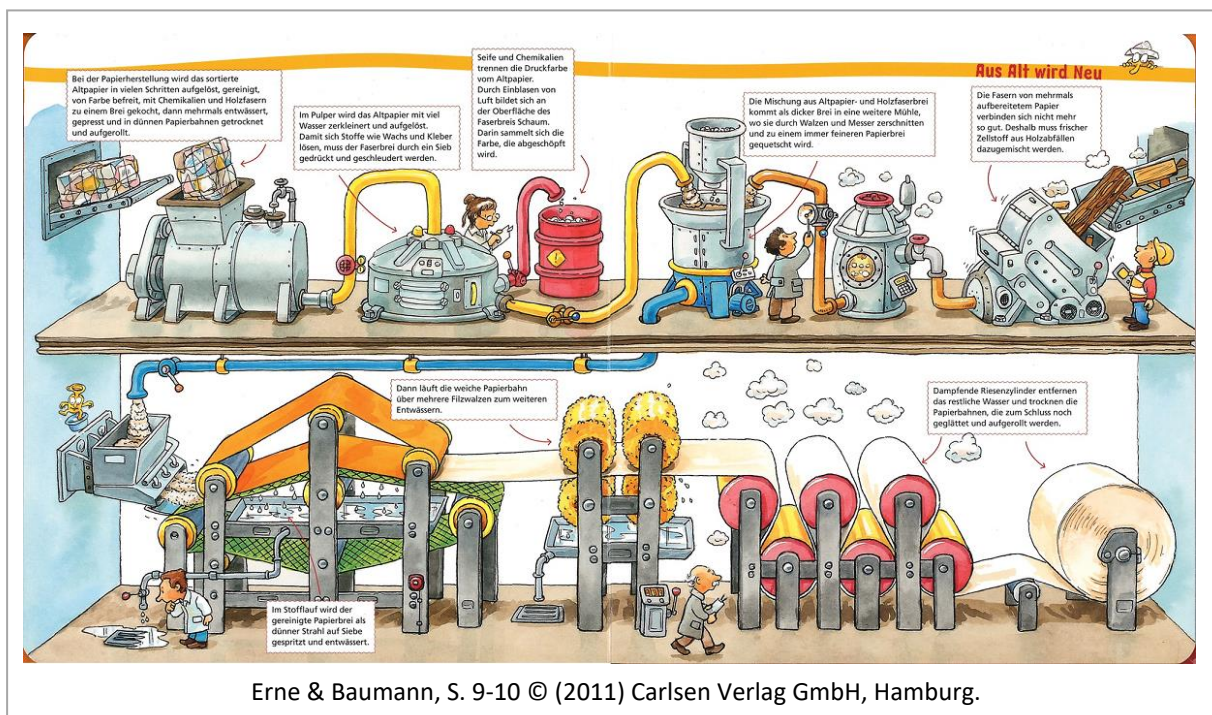
Themencodes: 48, 66, 68, 85, 86

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Zwei Kinder, Nele und Vincent, sind für mehrere Tage zu Besuch bei ihren Großeltern. Sie basteln dort gemeinsam aus Altpapier und Kartonagen ein Piratenschiff und ein Papiermonster. Als sie am nächsten Tag das Altpapier zum Sammelcontainer bringen, erleben sie die Entleerung des Papiercontainers und den Abtransport des Altpapiers zur Papiersortieranlage mit. Da Nele versehentlich ihr kleines Kuscheltier, einen Plüschtierhamster in einer Papiertüte mit in den Altpapiercontainer geworfen hatte, verspricht ihr der Opa bei der Sortieranlage nach dem vermissten Tier zu suchen. Eingebettet in diese Rahmenhandlung wird im weiteren Verlauf der Geschichte aufgezeigt, wie das gesammelte Altpapier in die Sortieranlage angeliefert und in einem weitgehend automatisierten Prozess auf Förderbändern in mehreren Sortierstufen in die verschiedenen Bestandteile (Papier, Pappe, unbrauchbare Restmüllanteile) sortiert wird. Nele findet dabei glücklicherweise ihr ersehntes Kuscheltier wieder. Der Betriebsleiter bietet sich an, den Kindern und ihrem Opa den weiteren Prozess der Papierherstellung zu erklären, damit die Kinder zukünftig wissen, „wie kostbar jedes Blatt Malpapier ist“ (S. 8). Auf einer Doppelseite (S. 9 f.) ist hierzu das Innere einer Papierfabrik zu sehen, in der in stark vereinfachter Weise der Herstellungsprozess von der Anlieferung des gepressten Altpapiers aus der Sortieranlage bis zur produktreifen großen Papierrolle aufgezeigt wird (siehe Abb.: Erne & Baumann, 2011, S. 9-10; Papierherstellung – „Aus Alt wird Neu“). Bei den Zwischenschritten sieht man die Zerkleinerung und Reinigung des Altpapiers mittels Seife und Chemikalien und die Herstellung eines feinen Papierbreies, der

aus einem Gemisch des aufbereiteten Altpapiers und einer Masse aus neuen Holzfasern zusammengesetzt wird. Dazu werden Holzreste (Bretter und ein Holzstamm) in einer Zerkleinerungsmaschine zerstückelt und „mit Wasser sowie Chemikalien in großen Kesseln gekocht“ (S. 10). Im weiteren Verlauf kann man erkennen, wie dieser Papierbrei auf Bahnen aufgetragen, geglättet und



mit großen Dampfzylindern entwässert wird, bis letztendlich weiße Altpapierbahnen auf voluminöse Papierrollen aufgerollt werden. Am folgenden Tag gehen die beiden Kinder mit ihren Großeltern zum Einkauf in einen Supermarkt. Dort wird ihnen bewusst, dass viele der Produkte etwas mit Papier zu tun haben (z. B. Verpackung, Etiketten). Zudem entdecken sie das Umweltzeichen „Der Blaue Engel“ (S. 11). Es folgen kurze Hinweise über die beiden Umweltsiegel ‚Der Blaue Engel‘ und das „FSC®“- Zeichen (S. 11). Zudem werden Angaben über den Ressourcenverbrauch von Wasser und Holz pro Kilo Frischfaserpapier gemacht, verbunden mit dem Hinweis, dass in Deutschland sehr viel Papier verbraucht wird. Aufgrund der Umweltbelastungen der Papierherstellung wird die Verwendung des umweltschonenden Altpapiers empfohlen (S. 12). Danach wird eine kurze Anleitung gegeben, wie die Kinder im Kindergarten selbst Papier schöpfen können. Ein kurzer Blick in die Geschichte der Papiererfindung und Herstellung (Papyrus der Ägypter, Lumpenmühlen, China zur Kaiserzeit) schließen das Buch ab.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

In dem Buch finden sich verschiedene Sprachstile, je nach Verortung in der Geschichte. Im Kontext der Rahmengeschichte, des Besuchs der Enkelkinder Nele und Vincent bei ihren Großeltern, wird eine einfache Sprache, durchsetzt mit kleinen Dialogen, verwendet. Im Mittelteil des Buches (S. 7-12) wandelt sich der narrative Einstieg in das Buch in ein beschreibend-informierendes Sachbuchformat. Dabei fällt auf, dass die Satzlängen deutlich zunehmen und in der Summe eine größere Zahl von Fachbegriffen einbezogen wird, die eher für eine ältere Zielgruppe geeignet sind (z. B. „Sortierstufe“, S. 7; „Filzwalzen“, S. 9; „Riesenzylinder“, S. 10). Auch die Satzkonstruktionen sind mit mehreren parataktischen Reihungen und etlichen Hypotaxen teilweise recht anspruchsvoll.

## Textbelege mit Bezug zur BNE

- S. 8: [Klappentext Innenseite] Per Hand werden nun Plastikteile und die allerletzten Pappstücke aussortiert. Zurück bleibt die beste Altpapierqualität. Hieraus werden zum Beispiel Kopierpapier fürs Büro, Formulare und Schulhefte gemacht.
- S. 8: [Klappentext Innenseite] Große Schiffe bringen Kartons und weniger gut sortiertes Papier zum Beispiel nach China. Als Verpackungen von Elektrogeräten kommen sie zu uns zurück.
- S. 9: Seife und Chemikalien trennen die Druckfarbe vom Altpapier. Durch Einblasen von Luft bildet sich an der Oberfläche des Faserbreis Schaum. Darin sammelt sich die Farbe, die abgeschöpft wird.
- S. 11: In Deutschland wird sehr viel Papier verbraucht, im Jahr 20 Millionen Tonnen. Das ergibt zusammen etwa einen Zug, der durch ganz Deutschland reichen und aus 40000 Waggons bestehen würde. Weil die Herstellung von Papier die Umwelt stark belastet, ist es für Wälder, Flüsse und Menschen gut, wenn möglichst viel Altpapier verwendet wird.

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung; Malerei

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

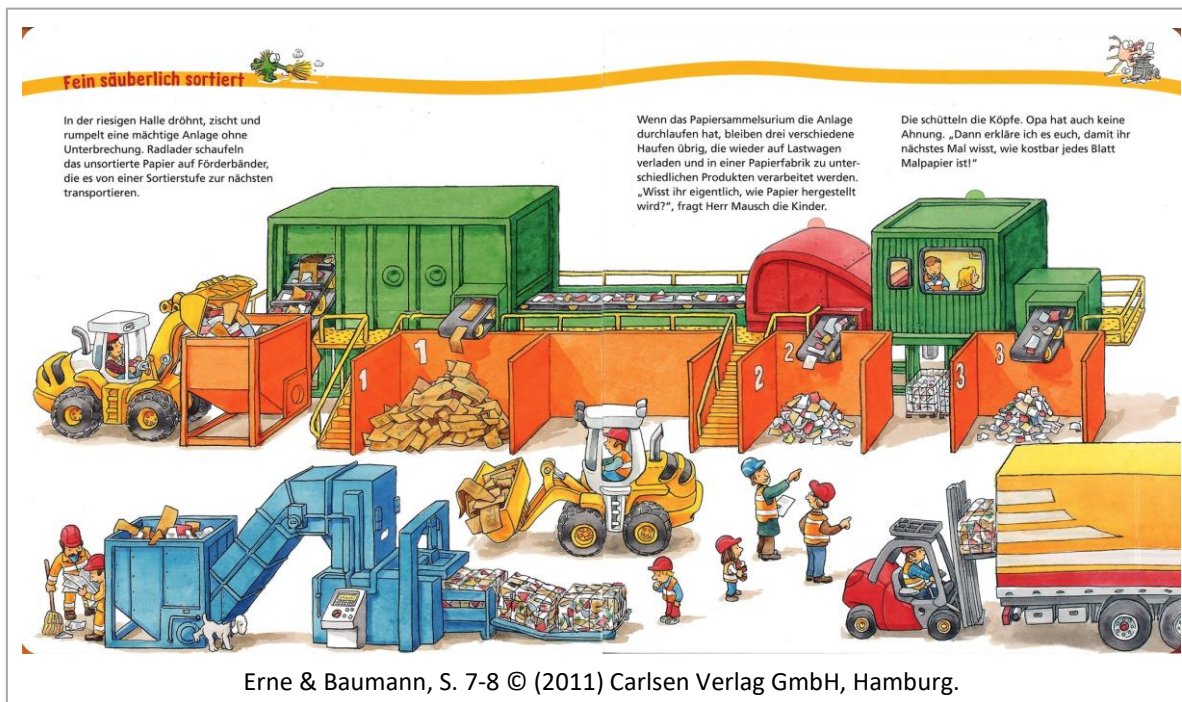
Die Darstellungen sind mehrfarbig kolorierte, mit schwarzem Stift gefertigte Zeichnungen. Bei der Farbwahl fällt auf, dass sie zwar tendenziell realistisch ausfällt, aber insgesamt ein relativ einfaches Farbverteilungsprinzip vorliegt. Die Kleidungsstücke der Personen werden beispielsweise überwiegend einfarbig und in starkem Farbkontrast zueinander gemalt. Sofern Muster einbezogen werden, sind diese grob und eintönig, z. B. zumeist quer-gestreifte, seltener auch karierte Pullover. Die Maschinen und Anlagen in der Sortier- und Papierfabrikationshalle sind auffallend bunt, was zwar der Verdeutlichung der Funktionsweise dienlich ist, aber der Szenerie doch eine etwas kindertümelnde Prägung verleiht. Auch bei den Baufahrzeugen fällt diese Art der Farbgebung auf, wenn z. B. der Papiertransporter ein grünes Fahrerhaus mit rotem Hebekran besitzt, und auf dessen Aufsetzer ein dazu kontrastierender gelber Papiercontainer ruht. Die Bildkomplexität ist durch die Ausblendung störender Elemente und einer Weiß-Setzung des Bildhintergrundes erheblich reduziert, so dass die Funktionsweise der Sortieranlage bzw. Papierproduktionsstraße ganz in den Fokus der Betrachtung rücken kann. Hierbei gestatten einige Bildklappen den Kindern, noch mehr hinter die Kulissen der Produktion zu blicken, indem sie durch das Aufklappen z. B. in das Innere der Papiersortierungseinheit mit ihren Fließbändern und Rollen zum Trennen von Papier und Karton sehen können (S. 7).

Auch an etlichen weiteren Produktionspunkten bieten Klappen die Option an, mehr über das Innenleben der jeweiligen Maschinen, Dampfkessel oder Holzzerkleinerungswalzen zu erfahren (S. 7 – 10; siehe Abb.: Erne & Baumann, 2011, S. 10). Die Darstellungen sind in hohem Maße auf das Wesentliche reduziert und bilden nicht die reale Komplexität solcher mechanischen Vorrichtungen ab, so dass ein Erfassen der Funktionsweise erleichtert wird. Weniger klar ist die Darstellung der Papier- und Kartonsorten. Obwohl auf der Doppelseite





zur Trennung des Papiermülls von drei verschiedenen Stapeln die Rede ist, lässt sich nur der Haufen mit den braunen Kartons klar unterscheiden. Die anderen drei Ansammlungen, die eigentlich Papier, weitere kleine Kartonstücke und störenden Restmüll differenzieren sollten, sehen sich ununterscheidbar ähnlich (S. 8), was das Verständnis des Trennungsvorganges erheblich erschwert (siehe Abb.: Erne & Baumann, 2011, S. 7-8).



Der Papierherstellungsprozess ist zwar vom Ablauf her gesehen klarer dargestellt, weist aber dennoch einen gravierenden Mangel auf: Obwohl immer wieder auf der Textebene von den „Fasern“ und dem „Holzfaserbrei“ die Sprache ist (S. 10), wird dem Rezipienten im ganzen Buch keine visuelle Vorstellung über diesen zentralen Bestandteil des Papiers gegeben. Selbst bei der Aktivität zum Papierschöpfen (S. 13), bei der Nele und Vincent später im Kindergarten mitmachen können, werden keine Holzfasern bzw. Fasern aus dem eingeweichten Altpapier sichtbar gemacht. Überhaupt ist der in fünf Schritten mittels kleiner Bildvignetten präsentierte Vorgang der Papierherstellung (S. 13) so oberflächlich und ungenau abgebildet, dass es sich noch nicht als Vorlage zur Nachahmung eignet. So bedarf es letztlich der eigenen praktischen Erfahrung der Kinder in der KiTa selbst, um mehr über diese Fasern visuell und haptisch erfahren zu können.

Eine beziehungsstiftende, individuell markante Persönlichkeit der Kinder sucht man in der Rahmengeschichte vergeblich. Die Individualität der beiden Protagonisten, Nele und Vincent, wird weder im Text noch auf den Bildern herausgearbeitet. Ihre physiognomische Wirkung bleibt blass, da die Gesichter mit den schlichten Punktaugen und knapp geführten Linien für Mund und Nase kaum einen inneren Ausdruck von Emotionen oder situationsbezogenen Motiven kommunizieren. Der Betrachter muss sich daher zur Identifikation der beiden Figuren an der Kleidung der beiden Kinder orientieren, um sie auf den Bildern mit mehreren Personen wieder entdecken zu können. Dies wird dadurch erleichtert, dass sie über den gesamten Handlungsverlauf - immerhin fünf Tage - hinweg stets die gleichen Kleidungsstücke tragen. Der Illustrator, Stephan Baumann, hätte anhand einer geschickteren und kreativeren Bildgestaltung wesentlich stärker in die BNE-Thematik einführen können. So z. B. würde eine Collagetechnik mit Abbildungen realer Papier- und Kartonobjekte viel stärker die Unterschiede erfassen und Wiedererkennungs- sowie Aha-Effekte der Rezipienten begünstigen können. Der Versuch, den benannten 40000 Waggon starken Güterzug des jährlichen Papierverbrauchs, der durch ganz Deutschland reichen würde, mittels eines Güterzuges, der im aufgeklappten Zustand gerade einmal 21

Zentimeter lang ist, zu symbolisieren (S. 12), kann als gescheitert angesehen werden. Es hätte kreativerer Ideen bedurft, um solch eine hohe, für die Zielgruppe noch nicht mathematisch erfassbare Menge an verbrauchtem Papier drastisch vor Augen zu führen. Hinsicht der im Text global benannten Umweltbelastungen und des Ressourcenverbrauchs (Holz, Wasser, Energie) findet sich im Buch nahezu nichts wieder. Lediglich auf Seite 12 kann man einen Waldarbeiter sehen, der einen bereits gefällten Nadelbaum mit einer Motorsäge zerteilt. Weder das Ausmaß gefällter bzw. benötigter Bäume noch die Auswirkungen auf die Ökosysteme vor Ort werden den Rezipienten angeboten. Moderne Techniken des Holzeinschlags, die z. B. durch den Abtransport der Stämme tiefe, den Waldboden stark verdichtende Spurrillen hinterlassen und das Ökosystem des Waldbodens erheblich schädigen können (Bolay & Reichle, 2014, S. 289 ff.), bleiben hier gänzlich außen vor. Dass auch weitere Umweltbeeinträchtigungen, wie sie z. B. im Zuge der Papierherstellung resultieren, von Erne und Baumann visuell nicht zugänglich gemacht werden, muss als verpasste Thematisierungschance der ökologischen Seite der Nachhaltigkeit gewertet werden.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Auf dem Cover des Aufklappbilderbuches wird mit der Anzeige „Mit vielen Klappen!“ geworben. De facto ist die Zahl aber von wenigen Seiten abgesehen recht gering, im Schnitt finden sich nur 1,7 Klappen pro Seite, insgesamt sind es 24 Stück.

### Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX aus verantwortungsvollen Quellen C021195

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 3 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Die technischen Details im Verbund mit den ineinander greifenden Produktionsschritten fordern dem Rezipienten ein nicht unerhebliches Maß an Einsicht in komplexe Zusammenhänge ab, die nicht automatisch über die bildliche Darstellung vereinfacht werden können. In welche Richtungen z. B. die Transportbänder in der Sortieranlage laufen (S. 7 f.) oder in der Papierfabrik aus verschiedenen Richtungen in Behälter zusammen laufen (S. 9 f.), dürfte für die Dreijährigen schwer aufzufassen sein. Auf den teilweise anspruchsvollen Sprachgebrauch wurde bereits hingewiesen. Ein Rezeptionsalter ab vier Jahren wird daher als unterste Altersgrenze empfohlen.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

### **Begründung der Einsatzempfehlung:**

Das Thema Papierrecycling ist ein wichtiges Thema innerhalb der BNE und besitzt gerade auch in der KiTa durch den tagtäglichen, handelnden Umgang der Kinder mit Papier (z. B. Malpapier, Bastelpapier und Kartonagen) einen hohen Lebensweltbezug. Allerdings gelingt es Erne und Baumann (2011) nur marginal, auf die Nachhaltigkeitsdiskussion näher Bezug zu nehmen, da sie sich vor allem auf den Prozess der Papiermüllsammmlung und -trennung sowie der Nutzung des Altpapiers für die Papierproduktion befassen. Mit anderen Worten, das Sachthema des Buches ist vor allem die Prozessbeschreibung, was in der Papiertrennungsanlage und der Papierfabrikation genauer vor sich geht, bis am Ende die verschiedenen Papierprodukte (Schreibpapier, Karton, Wellpappe) zur Verfügung stehen. Eine Diskussion darüber, warum das Recyceln so wichtig ist, wird nicht wirklich eröffnet, stattdessen das Papierrecyceln als selbstverständliche Gewohnheit vorausgesetzt. Diese unterstellte Selbstverständlichkeit des Recyclings vermindert die Möglichkeit zur eigenständigen Auseinandersetzung und persönlich zu leistenden Bewertung des Themas. Die ökonomische Dimension im Nachhaltigkeitsdreieck wird in *Was passiert mit dem Papiermüll?* gar nicht einbezogen, wobei zu bedenken ist, dass aufgrund geringerer Produktionskosten gerade auch ökonomische Faktoren dazu beigetragen haben, mehr Recyclingpapierprodukte herzustellen (Umweltbundesamt – Zellstoff- und Papierindustrie, 2019).

Auch die ökologische Dimension kommt im Buch erheblich zu kurz, und zwar in allen vier Beurteilungsbereichen des Bilderbuchs (Inhalt, Sprache, Bild, Layout). Nur in kurzen Statements wird auf die ökologischen Vorteile der Energieeinsparung und Umweltschonung hingewiesen, die durch das Papierrecycling eröffnet werden (S. 12). Diese Vorteile werden allerdings nicht klar genug herausgestellt. Vielmehr sind die wenigen Aussagen dazu so ungenau, dass zentrale Differenzierungen verloren gehen. Bei der kurzen Darstellung der Umweltsiegel ‚Blauer Engel‘ und ‚FSC®‘ werden beide undifferenziert als Gütesiegel für „umweltschonende“ (S. 12) Papiere bezeichnet. Beim FSC-Siegel wird lediglich darauf verwiesen, dass „keine wertvollen tropischen Hölzer verwendet wurden. Dein Buch ist hier auch auf FSC-Papier gedruckt!“ (S. 12, Klappentext). Durch diese lapidare Aussage wird dem Rezipienten nicht klar, dass für FSC-zertifizierte Papiere durchaus auch Frischfasern verwendet werden: „Die Label >>FSC 100%<< und >>FSC-Mix<< zeichnen deshalb im Unterschied zum Blauen Engel Papiere aus, die ganz oder überwiegend aus Frischfasern bestehen. Nur >>FSC Recycled<<-Papier besteht aus 100 Prozent Recyclingfasern“ (Umweltbundesamt – Blauer Engel / Basisinformationen, 2019). Auch die strengeren Auflagen bezüglich des Einsatzes von Chemikalien im Aufbereitungsprozess und den Anforderungen an die Haltbarkeit bei den mit dem ‚Blauen Engel‘ ausgewiesenen Produkten bleiben unerwähnt. Dabei stellt die Umweltbelastung durch die Papierproduktion aufgrund des notwendigen Einsatzes von verschiedenen chemisch basierten Technologien, um z. B. die Farben und Klebstoffe vom Altpapier zu lösen und neue Papierbahnen herzustellen, ein wichtiges Faktum dar. Das Umweltbundesamt fasst die Umweltbelastungen wie folgt zusammen: „Auch weltweit wird Jahr für Jahr immer mehr Papier verbraucht. Angesichts des damit verbundenen hohen Ressourcenverbrauchs (Holz, Energie) und dem mit der Papierherstellung verbundenen Schadstoffeintrag in Wasser, Luft und Boden sollte Papier möglichst sparsam verwendet werden“ (Umweltbundesamt – Zellstoff- und Papierindustrie, 2019).

Der Gedanke der Senkung des Papierverbrauchs wird von Erne und Baumann (2011) nicht explizit angesprochen, vielmehr einseitig auf die Verwendung von „möglichst viel Altpapier“ (S. 12) hingewiesen, was als Aufforderung zum unkontrollierten Papierkonsum missgedeutet werden kann. Dabei gäbe es auch in der KiTa viele Möglichkeiten zur Einschränkung des Papierverbrauchs. Auch die Option des partiellen Austausches von Papier durch digitale Datenträger (z. B. E-Book, Tablet-PCs etc.) hätte durchaus erwähnt werden sollen. In Verbindung mit medienpädagogischen Angeboten oder Projekten in der KiTa könnten so eine BNE-sensible Bewusstmachung zum Papierverbrauch erfolgen und Überlegungen nach medialen Alternativen in Gang gebracht werden. Für die Papierherstellung werden auch große Mengen an Prozesswasser und virtuellem Wasser benötigt. Schätzungen gehen von etwa 10

Litern virtuellem Wasser für eine einzelne Seite Din-A4-Papier aus (Akademie für Natur- und Umweltschutz Baden-Württemberg, o.J., S. 49; Süddeutsche Zeitung – Versteckter Wasserverbrauch, 2019), bei Recyclingpapier ist der Wert um etwa 60 % geringer (dies entspräche also ca. 4 Liter Wasser pro Blatt). In Erne und Baumann findet sich die folgende falsche Aussage: „Für ein Kilo Frischfaserpapier müssen zweieinhalb Bäume gefällt und dreieinhalb Liter Wasser verbraucht werden“ (S. 12). Einmal abgesehen von der Ungenauigkeit, welche Holzmenge sich hinter den zweieinhalb Bäumen verbirgt, stellt die enorme Unterschätzung des Wasserbedarfes eine offensichtliche Fehlinformation dar, die sich auch im angegebenen Wasserbedarf bei Recyclingpapier fortsetzt, da man hier „nur einen Liter Wasser“ (S. 12) für ein Kilo benötigen würde. Selbst wenn man die verschiedenen Anteile des virtuellen Wassers außer Acht lässt bzw. fokussierend nur das Abwasser im Produktionsprozess betrachtet, geht das Umweltbundesamt (2019) von einer zehnfachen Menge aus, da „pro Tonne luftgetrocknetes Papier circa zehn Kubikmeter Abwasser“ entstehen, welches aufgrund der Belastung mit organischen Kohlenstoffverbindungen zudem nur schwer in den Kläranlagen zu reinigen ist (vgl. Umweltbundesamt – Zellstoff- und Papierindustrie, 2019).

Alles in allem gesehen werden im Sachbilderbuch *Was passiert mit dem Papiermüll* BNE-relevante Zusammenhänge zum Großteil ausgespart oder allenfalls nur am Rande gestreift. FSC-Siegel-kritische Aspekte werden nicht einbezogen. Ein Impuls zur Einsparung von Papier als ergänzende und zu favorisierende Strategie fehlt ebenso. Auch die Partizipation der Kinder wird erheblich zu wenig gefördert, da sie auf das bloße Entdecken von den beiden Umweltsiegeln auf Gütern des täglichen Lebens beschränkt werden. Die selbständige Auseinandersetzung, wie sie mit kostbaren Ressourcen am Beispiel Papier (inkl. Wasser, Holz, Energie) im künftigen Lebensvollzug umzugehen gedenken, wird nicht wirklich angeregt. Da zudem auch erhebliche fachliche Fehlinformationen im Buch bestehen, die bei einer fundierten Sachrecherche zum Thema des Buches nicht vorkommen sollten, kann es - trotz des vordergründig relevanten Themas des Altpapierrecyclings - nicht für den Einsatz im BNE-Kontext empfohlen werden.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Flouw, Benjamin (2018). *Die goldene Funkelblume*.

Bibliographie:

Flouw, Benjamin (2018). *Die goldene Funkelblume*. Übersetzung aus dem Französischen von Odile Kennel. Berlin: Kleine Gestalten.

Die Bildnutzungsrechte konnten nicht erworben werden.

Erstausgabe: 2017 [Frankreich. Titel: *La Milléclat Dorée*]

Datensatz: 23

Paginierung: Nein | Seitenumfang: 40

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Ökosysteme, Umweltschutz, Verantwortung

Themencodes: 5, 61, 84, 90

Weitere BNE-Themen: Nein

#### Inhalt

Ein botanisch leidenschaftlich interessierter Fuchs liest in einem alten Pflanzenbestimmungsbuch von einer extrem seltenen Blume, der goldenen Funkelblume. Keiner weiß, wie sie aussieht, doch es ist bekannt, dass sie auf hohen Bergen wächst. Der Fuchs begibt sich mit seiner Bergtourausrüstung gleich am folgenden Tag auf die Suche, wobei er sich zunächst mithilfe von Kompass und Landkarte orientiert. Auf seiner Wanderung durchstreift er aufmerksam suchend zunächst die Waldzone, dort begegnen ihm bereits bekannte Bäume und Blumen, die dem Leser auf jeweils einer extra Doppelseite (S. 9-10; S. 19-20) in der Machart von Bestimmungsbüchern mit ihren deutschen Namen präsentiert werden. Auf seinem weiteren Weg begegnet er nacheinander dem Bär und dem Wolf, die ihm jeweils Tipps geben, wer ihm Genaueres zum Standort der Funkelblume mitteilen könnte. Vom Murmeltier erfährt er schließlich, dass es ganz oben auf dem verschneiten Gipfel ein Exemplar der gesuchten Blume geben soll. So eilt der Fuchs bis zum Gipfel weiter, unbeirrt von den pessimistischen Kommentaren des Steinbocks, der nicht an ein Blumenwachstum im ewigen Eis glaubt. Oben angekommen findet er zunächst keine Funkelblume und da die Nacht hereinbricht, schlägt er sein Zelt auf und genießt noch den herrlichen Sonnenuntergang. Dabei streift seine Pfote zufälligerweise etwas im Schnee: Es ist die goldene Funkelblume, die unter der Schneedecke verborgen war. Vor Begeisterung will der Fuchs die Funkelblume schon pflücken, da hält er plötzlich inne und besinnt sich eines Besseren: Mit seinem Bleistift fertigt er genaue, detailreiche Zeichnungen der goldenen Funkelblume in sein Notizbuch an. Diese will er am nächsten Tag zu Hause in sein Pflanzenbestimmungsbuch legen, worin sie ihm künftig als Erinnerung an diese einzigartig schöne Blume dienen sollen.

### 1.2 Sprache / Text

#### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Satzstrukturen sind recht einfach gehalten, Nebensätze finden sich kaum. Parataktische Reihungen werden mit jeweils passenden Bildszenen zu den Teilsätzen verknüpft, so dass diese eher wie einzelne Sätze aufgenommen werden können. Teilweise finden sich Anreime („fabelhaft faszinierend...“ S. 16, 38) oder vereinfachte Begriffe, die sachlich unpräzise sind. So z. B. wird der Wolf als „Cousin“ (S. 16) des Fuchses bezeichnet. Es wechseln sich auktoriale Beschreibungen mit eingeschobenen Dialogen der Figuren ab.

#### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 1: Er sucht nach einer neuen Pflanze, um sein Haus zu verschönern.

S. 35: Fuchs will sich schon hinunterbeugen, um sie zu pflücken, da ändert er plötzlich seine Meinung.

S. 36: Diese goldene Funkelblume wird in einer Vase bei ihm im Wohnzimmer niemals so schön sein wie auf dem Gipfel dieses Berges.

S. 37: Er schaut sich die Blume von allen Seiten an und beginnt sie zu zeichnen.

S. 39: Wenn er dann abends gemütlich in seinem Sessel sitzt, wird er sich immer daran erinnern: Seine Funkelblume dort oben auf dem Gipfel des Berges war einfach fabelhaft faszinierend!

### 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

#### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Die computergefertigten, bei genauerem Hinsehen noch leicht pixeligen Bildseiten wirken klar im Aufbau und übersichtlich in der Seitenkomposition. Die Perspektivenwahl ist zumeist eine Seitenansicht von rechts auf den bergan wandernden Fuchs, so dass die Wahrnehmung der vorwärtgerichteten Wanderbewegung des Fuchses durch die Blickführung unterstützt wird. Viermal werden als Einschübe in die erzählenden Bilder Sachbildtafeln gezeigt, die verschiedene, jeweils isoliert voneinander abgebildete Bäume (S. 9-10) und alpine Blumen (S. 19-20), später dann noch die Gebirgszonen (S. 29-30) und die Blütenteile der Funkelblume (S. 38) in schematisierter Darstellung aufzeigen. Die Elemente der Sachbildtafeln sind jeweils mit den deutschen Begriffen benannt (z. B. „Das hier ist eine Tanne“ (S. 9), „der weiße Silberwurz“, S. 20). Durch die computerbasierte Illustrationstechnik finden sich keine abgerundeten Formen, wodurch der Gestaltungsstil „entfernt an die abstrahierten Formen des Computerspiels Minecraft erinnert“ (Wildeisen, 2018, S. 54). Allerdings werden hier im Unterschied zu Minecraft auch schräge Winkelformen verwendet und die Auflösung ist wesentlich höher als im Computerspiel. Im Verbund mit diesem modernistisch anmutenden, von Wildeisen als „plakativ-kubistisch“ (ebd., S. 54) bezeichnetem Stil, zeigt sich auch eine relativ schematische Darstellung der Landschaft, Figuren und insbesondere auch der jeweils vorgestellten Pflanzen. Daher ist der Einschätzung von Wildeisen, dass die „gezeigten Blumen und Bäume dennoch realistisch“ (ebd., S. 54) dargestellt seien, zu widersprechen, fehlt ihnen doch die für die reale Natur typischen Bogenformen, Rundungen, Verzweigungen und Asymmetrien. So resultiert aus dem vereinheitlichenden Computerstil eine paradoxe Künstlichkeit der Natursituation, was die Suche des botanischen Naturliebhabs tendenziell distanziert wirken lässt. Die 20 Doppelseiten bestechen im Durchblättern durch ihr breites farbliches Spektrum mit verschiedenen Farbkontrasten, aber auch feiner abgestuften Farbverläufen, Bunt-Unbunt-Kontrasten (z. B. S. 3-4, 19-20), Helligkeitsverläufen (S. 5-6, 29-30) und Kalt-Warm-Kontrasten (S. 33-34).

Auch wenn man Wildeisen folgend (2018, S. 54) dem Illustrator Benjamin Flouw „stimmungsvolle Farbkomposition und abwechslungsreiche Bilddramaturgie“ bescheinigen mag, bei der Ausgestaltung der goldenen Funkelblume werden die Geschmacksurteile vor allem auch der erwachsenen Begleiter weit auseinander driften. Der Einbezug von glänzender Goldpapierfolie erinnert an tendenziell effekt-haschende Bilderbuchpublikationen, die seit dem Erscheinen des Buches *Der Regenbogenfisch* von Marcus Pfister im Jahre 1992 an dessen weltweiten Verkaufserfolg mit über 50 Millionen verkauften Buchexemplaren und Übersetzungen in mehr als 50 Sprachen (NordSüd Verlag, 2018c) anzuknüpfen suchten.

### 1.4 Layout

Layoutinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC MIX C057358

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 3 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Die Länge von 40 Seiten und die enthaltenen Fakten zu Bäumen, alpinen Blumen und alpinen Zonen ist für die 3-Jährigen tendenziell noch zu detailliert.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Teilweise

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Die Geschichte *Die goldene Funkelblume* thematisiert die Entdeckungsfreude und botanische Bestimmungslust von Pflanzen in ihrem alpinen Ökosystem. Im Abschluss der Erzählung wird ergänzend zum Suchen und Bestaunen der Ästhetik dieser Blume auch dem Respekt vor der Natur und ihrem Schutz einbezogen, da die Pflanze nicht ausgerissen, sondern nur über die Fotografie vom Botaniker-Fuchs mit „nach Hause“ genommen wird. Trotz dieser BNE-relevanten Facette müssen kritische Nachfragen bezüglich der Eignung für die Nachhaltigkeitsthematik formliert werden. Zunächst einmal steht für die abenteuerliche Suche das rein private Interesse des Fuchses an der Verschönerung seines Eigenheimes im Vordergrund, weniger eine per se umweltschützerische Intention. Diese hätte freilich in seiner inneren Wendung auf dem Berggipfel noch passieren können, doch die Begründung des Fuchses für seinen Verzicht, die Funkelblume auszureißen, wird nur darin gesehen, dass sie in freier Natur schöner aussähe als in der Vase. Weiterführende Erwägungen, die sich mit den Auswirkungen des Pflückens auf die ohnehin spärlich gesäten hochalpinen Blütenpflanzen auseinandersetzen, kommen auf diese Weise nicht in den Blick. Die erfahrbare Verantwortung des Fuchses ist somit keine ökologisch, sondern primär eine persönlich motivierte Aktion. Der Rezipient erfährt im Zuge der plötzlichen Sinnesänderung des Fuchses, die Blume doch nicht auszureißen (S. 35), keine weiteren Gründe, die über das private Schauvergnügen hinausweisen.

Als weiteres Manko fällt trotz der farblich ansprechenden Gestaltung des Buches die zu sehr beschönigte Berglandschaft auf, da sie in euphemistischer Weise von menschlichen Einflüssen gänzlich bereinigt präsentiert wird. Nicht das mindeste Anzeichen menschlicher Zivilisation ist zu entdecken, ja nicht einmal Wegspuren oder ein Kondensstreifen am weiten Sonnenuntergangshimmel finden sich. Diese Kritik an einer idyllisierenden Bergromantik wird auch durch die Aussage des Bären gestützt, der über die ihm täglich im Bergwald begegnenden Blumen zu berichten weiß: „Die meisten sind schön, aber keine einzige ist selten“ (S. 12). Diese Aussage verhindert eine ökologische Bewusstseinsbildung über die bedrohten Arten der Bergflora, die ein alpiner Wanderer oft schon in plakativen Schautafeln an den Wanderparkplätzen begutachten kann und das Pflücken von geschützten Pflanzen selbst entlang des Wanderweges streng untersagt (siehe DAV - Geschützte Alpenpflanzen, 2018). Auch Hinweise auf die Bedeutung und hohe Artenfülle des alpinen Ökosystems mit „rund 30'000 Tier- und

13'000 Pflanzenarten“ (Alpen – Handlungsfeld Mensch und Natur, 2018), die dort heimisch sind, hätten die Nachhaltigkeitsfokussierung geschärft. Auch weitere BNE-Themen wie Tourismus (Transitverkehr, Luftverschmutzung) und Tourismusfolgen für die alpinen Ökosysteme, die Folgen der Klimaerwärmung auf die Schnee- und Gletscherschmelze mit ihren Folgeproblemen auch für die ansässigen Menschen selbst - all dies bleibt mangels Einbezug oder auch nur Andeutungen völlig außen vor (Umweltbundesamt - Alpenkonvention, 2018; Hutter et al. 2012, S. 201).

Ein letzter gravierender Malus in der Nachhaltigkeitseinschätzung ergibt sich aus der Gestaltung der goldenen Funkelblume selbst. Der offensichtliche Widerspruch zwischen der Produktion der goldenen Funkelblume mittels celophanierter Goldglanzfolie und dem Anspruch des Ökolabels wurde bereits in der Bildbeurteilung aufgezeigt und entfremdet das Buch zusätzlich von der zumindest latent angelegten Umwelt- bzw. Artenschutzthematik. Letztlich verblasst die goldene Funkelblume doch, und zwar als rein private Foto-Trophäe in der Erinnerung des Fuchses. Hätte Flouw die Entdeckung und Beschreibung der Funkelblume, die wiederholt als „fabelhaft faszinierende Blume“ (S. 2, 12, 16) ausgewiesen wird, in einen Kontext von kollegialem Dialog zwischen Botanikern, ihrer systematischen Erforschung und den Überlegungen ihres künftigen Schutzes gestellt, hätte das Buch an BNE-Thematisierung erheblich zugewinnen können. So bleibt es eine verpasste Chance innerhalb dieses Beurteilungskontextes.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Wildeisen, S. (2018). Lehrpfad mit Fuchs [Buchrezension zu *Die goldene Funkelblume* (2018) von Benjamin Flouw]. *1001 Buch*, 2, 54.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

---

## Gellersen, Ruth & Velte, Ulrich (2008). Experimente rund um die Umwelt.

Bibliographie:

Gellersen, Ruth & Velte, Ulrich (2008). *Experimente rund um die Umwelt*. Esslingen: Esslinger Verlag J. F. Schreiber.

Erstausgabe: 2008

Datensatz: 51

Paginierung: Ja

Seitenumfang: 45

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch

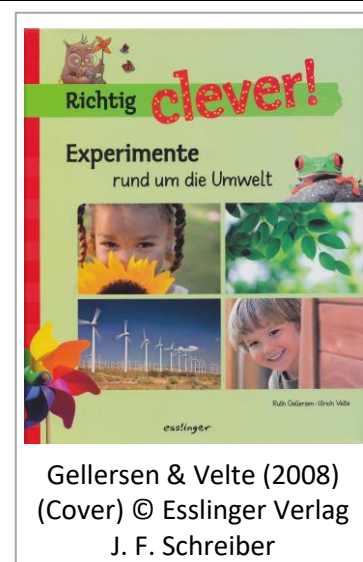
### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Recycling / Mülltrennung, Sonnenenergie, Wasser, Windkraft / Windenergie

Themencodes: 66, 72, 96, 98

Weitere BNE-Themen: Nein





## Inhalt

Zu verschiedenen Umweltphänomenen werden den Kindern einfache Experimentierbeschreibungen, teilweise gekoppelt mit Bau- oder Bastelanleitungen angeboten. Jedes Thema wird auf einer Doppelseite in einer Bild-Text-Kombination soweit aufbereitet, dass das Kind auch eigenständig über die Bilder bzw. Bildvignetten, welche die einzelnen Handlungsschritte verdeutlichen, ans Experimentieren gehen kann. Sofern die Hilfe von Erwachsenen dazu erforderlich ist, wird ein entsprechender Hinweis gegeben. Die ausgewählten 15 Umweltphänomene umfassen ein breites Themenfeld. Der Einstieg befasst sich mit dem Phänomen, dass Eis auf dem Wasser schwimmt. Kinder können dazu eine Beobachtung zum Schwimmen von Eiswürfeln im Wasser machen, wobei ein Bezug auf die Eisberge im Meer hergestellt wird (S. 10 f.). Es folgt dann die Thematik Sonnenenergie (S. 12 f.). Hier wird nach der Beschreibung eines Experiments zur Wassererwärmung mittels Sonnenenergie erstmals ein BNE-relevanter Hinweis auf die Photovoltaik gegeben (S. 13). Weitere Themengebiete in diesem Umwelt-Experimente-Buch sind: Wind und Windenergie, sauberes Wasser, Pflanzenwachstum im Gewächshaus, Komposthaufen und Mülltrennung. Es werden drei Niveaustufen je nach „Entwicklungsstand und Alter“ (S. 6) unterschieden: „Für Einsteiger, Für Fortgeschrittene, Für Profis“ (S. 6), wobei sich die Experimente weitgehend gleichhäufig auf diese drei Kategorien verteilen.

Der Aufbau der jeweiligen Doppelseite zu den Experimenten weist folgende Strukturierung auf: Auf dem linken Randstreifen findet sich eine Textbeschreibung, welche Materialien das Kind für das Experiment braucht („Du brauchst:...“). Der Hauptteil der linken und rechten Seite beschreibt dann mittels kurzen Texten und mehreren Bildvignetten die Handlungsabfolge zum Experiment. Auf dem äußeren Abschnitt der rechten Seite finden sich farbig hinterlegte Infokästen, die eine Beschreibung des Vorgangs („Was passiert?“; z. B. S. 19), eine Erklärung („Warum ist das so?“; z. B. S. 20) oder weitergehende Anregungen („... noch mehr Spaß!“; z. B. S. 25) anbieten (siehe Abb.: Gellersen & Velte, 2008, S. 12-13).

### Energie aus der Sonne

**Für Profis**

**Du brauchst:**

- zwei etwa gleich große Gefäße
- Wasser
- zwei Gummiringe
- schwarze Plastikfolie
- durchsichtige Plastikfolie
- einen sonnigen Tag
- $\frac{1}{2}$  Liter

Aus warmen Sonnenstrahlen kann man Energie gewinnen. Damit erzeugt man Strom oder auch Wärme für die Heizung und warmes Wasser.

**1** Fülle an einem Waschbecken Wasser in die beiden Gefäße, sodass sie gut gefüllt sind.

**2** Umwicke das eine Gefäß mit schwarzer Plastikfolie und befestige diese so mit einem Gummiring, dass sie nicht verrutscht und das Wasser nicht berührt. Am besten geht das zu zweit.

**3** Verfähre mit dem zweiten ebenso, aber verwende hier die durchsichtige Folie.

**4** Stelle die Gefäße in die Sonne. Wichtig ist, dass du diesen Versuch an einem sonnigen Tag durchführst! Entferne nach einigen Stunden die Plastikfolie und fühle: In welchem Gefäß ist das Wasser am wärmsten?

**Was passiert?**

Die Sonne erwärmt das Wasser in den Gefäßen. Die schwarze Plastikfolie verstärkt diesen Effekt noch – sie nimmt mehr von der Sonnenenergie auf als die Klarsichtfolie und das Wasser darunter ist etwas wärmer.

**Schwarz oder weiß?**

Je dunkler eine Fläche oder ein Gegenstand ist, desto besser werden die Sonnenstrahlen, die darauf scheinen, von diesem aufgenommen. Dabei entsteht Wärme. Ein schwarzer Untergrund nimmt die meisten Strahlen auf – viel besser als eine gelbe oder weiße Fläche. Daher sind die Solarzellen auf den Dächern zur Gewinnung von Strom oder Wärme auch schwarz oder dunkelblau.

Gellersen & Velte, S. 12-13 © Esslinger Verlag J. F. Schreiber

Ergänzend zu den 15 Experimenten werden drei Doppelseiten mit einer Bastelanregung für Verpackungsmüll (S. 26 f.), einem Müllsortierspiel (S. 16 f.) und einigen Quizfragen als kurzer Wissenstest (S. 36) zu ausgewählten Buchinhalten eingeschoben.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Die Satzkonstruktionen sind einfach gehalten. Oft werden unverschachtelte Hauptsatzkonstruktionen verwendet. Fachbegriffe wie „Lava“ oder „Magma“ (S. 45) werden im gleichen Satzzusammenhang auf einfache Weise erläutert. Naturwissenschaftliche Begriffe werden teilweise ungenau verwendet (z. B. „Kohlendioxid“, S. 45) und es finden sich Rechtschreibfehler (z. B. „Tetrapacks“; S. 26). Es wird durchgängig das Kind als Adressat der Versuche in der Du-Form direkt angesprochen, was einen gewissen Dialog und eine größere Nähe zum Rezipienten herstellen kann. Auch das Formulieren von offenen Fragen stärkt den Bezug zu den Kindern (z. B. Korken-Kompass: „Probiere das mehrmals aus - zeigt deine Nadel immer in die gleiche Richtung?“ (S. 23).

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 16: Papierkorb oder Blumenwiese - wohin gehört der Müll?

S. 21: Stroh und Zeitungspapier sind gute und einfache Dämmstoffe. Auch in Kühlschränken oder in der Badewanne werden sie eingesetzt.

S. 26: Leere Yoghurtbecher und alte Konservendosen müssen nicht gleich in den Müll wandern. Denn aus diesen Dingen lässt sich tolles Spielzeug herstellen.

S. 27: Aus leeren Milch- oder Saftverpackungen kannst du witzige Taschen basteln.

S. 29: Das Windrad wandelt also die Bewegung des Windes in eine Drehbewegung um.

## 1.3 Bild

Bildnerischer Stil: Graphischer Stil

Bildnerische Technik: Zeichnung; Fotografie

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Der Großteil der Abbildungen besteht aus kolorierten Zeichnungen, die in kleinformatigen Bildvignetten (ca. 7 x 5 cm) die Handlungsschritte für die Versuchsdurchführung aufzeigen. Teilweise werden dabei die tätigen Kinder mit abgebildet. Nahaufnahmen unterstützten die Wahrnehmung von wichtigen Details, z. B. das Erkennen der Maßanzeige (ml) beim Messbecher (S. 39). Kleine, stark stilisierte Naturelemente (Sonne, Bienen, Wolke) werden gelegentlich mit oberflächlichem thematischen Bezug eingestreut. Bei manchen Themen werden für die Sachbeschreibung oder Erklärung dokumentarische Aufnahmen eingefügt (z. B. ein Hai, S. 23; eine Tropfsteinhöhle, S. 33; ein Hausdach mit Photovoltaik-Anlage, S. 41). Als durchgängige Begleitfigur bzw. Maskottchen findet sich auf jeder Doppelseite eine braune Eule in verschiedenen Forscherposen, mal mit Fernglas, mal mit Lupe oder anderen Utensilien abgebildet, wobei eine Passung zum Seitenthema gegeben ist. Für die leseunkundigen Nutzer des Buches ist es von großer Bedeutung, dass die Schritt-für-Schritt-Anleitungen auch ohne den Text, allein aus den Bildbotschaften, erschlossen werden können. Auch wenn davon ausgegangen werden darf, dass das Buch zunächst mit einer erwachsenen Begleitperson (z. B. den Eltern als Adressaten des Vorworts; S. 6) betrachtet wird, die dem Kind die Experimentierbeschreibungen vorliest, müssen für die spätere unabhängige Forschungstätigkeit des Kindes die Bilder möglichst lückenlos die einzelnen Handlungen abbilden. Die Bildanalyse zeigt, dass dies nur eingeschränkt der Fall ist. Bei der Beschreibung der benötigten Materialien für das jeweilige Experiment werden keine Bilder, sondern nur eine Materialliste am linken Seitenrand aufgeführt. Zwar finden sich in den weiteren Bildern dann auch die eingesetzten Materialien, doch ist dies kein ausreichender Ersatz für eine systematisch aufbereitete Übersicht, bei der die Elemente an einem verlässlichem Ort auf der Doppel-

seite auffindbar sind. Auch die begleitende Bebilderung der Handlungsschritte ist unzureichend. Analysiert man die Experimente dahingehend, fallen bei etlichen Experimenten Lücken in der Beschreibung der Vorgehensweise allein anhand der Bildvignetten auf. So z. B. fehlt bei der Beschreibung der Herstellung eines Windrads der Schritt, bei welchem mit der Schere der Trinkhalm mehrmals eingeschnitten wird und auch das Überstülpen des Trinkhalm über den eingesteckten Holzspieß ist nicht visualisiert. Weder die Schere noch der Holzspieß sind in der Abbildung auffindbar (S. 28 f.). Ähnliche Lücken finden sich z. B. auf den Doppelseiten „Was verrottet?“ (S. 24 f.) oder „Wachsende Steine“ (S. 32 f.). Die Nutzung von eindeutigen Symbolen, wenn z. B. kaltes (S. 20) oder heißes (S. 32) Wasser verwendet werden soll, wird nicht einbezogen. Ein für Experimentierbücher gängiges Gefahrensignal (z. B. rot-weißes Warndreieck-Ikon) wird beim heißen Wasser nicht eingesetzt, lediglich auf der Textebene wird auf die Verbrühungsgefahr der Kinder verwiesen: „Lass dir dabei von einem Erwachsenen helfen“ (S. 32), wobei hier das Erhitzen des Wassers, aber nicht das Einfüllen im nächsten Schritt gemeint ist. Auf der Bildebene sind zwei Kinder ohne Erwachsenen zu sehen. Eines der beiden gießt das heiße Wasser vom Topf in einen Trichter und das andere Kind hält in der unmittelbaren Gefahrenzone diesen Trichter am Flaschenhals mit der Hand fest.

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Keine Besonderheiten

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Keine Angaben des Verlages

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Teilweise erfordert der Umgang mit den Zutaten oder Bastelmaterialien eine gewisse Umsicht, so dass eine ungefähre Altersempfehlung ab fünf Jahren für den Großteil der Experimente passend erscheint. Manche können bereits mit vier Jahren durchgeführt werden. Dessen ungeachtet sind für die Gefahrenmomente erwachsene Begleiter erforderlich.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Am Rande

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln									
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

### Begründung der Einsatzempfehlung:

Der Blick auf die Beurteilungsmatrix zu den 20 BNE-Kriterien zeigt, dass keines der Kriterien eine intensive Beachtung in diesem Experimentierbuch zur Umwelt erfährt. Die Thematisierung von BNE-Aspekten ist trotz des vielversprechenden Titels sehr gering. An vielen Stellen werden Experimente zu grundsätzlich BNE-relevanten Themen eingebracht, doch nur in wenigen Fällen wird die Chance ge-

nutzt, auch die Nachhaltigkeitbezüge explizit herzustellen. Die schwindend geringe Thematisierung von BNE-Themen selbst bei jenen Experimenten, die einen offensichtlichen und starken Bezug zu Fragen der Nachhaltigkeit haben, könnte sogar die Schlussfolgerung eines systematischen Neglects für BNE-Themen nahelegen, wenn nicht an manchen Stellen zumindest oberflächlich auf Umwelt- und Nachhaltigkeitsaspekte eingegangen wäre. Als Beleg sei exemplarisch auf ausgewählte Experimente verwiesen. Das Experiment zu den Eisbergen (S. 10 f.) bringt zwar das Eisschmelzen und Schwimmen von Eisbergen ein, doch das Thema der Polschmelze wird nicht angesprochen (siehe Abb.: Gellersen & Velte, 2008, S. 10-11).



## Berge aus Eis

Für Einsteiger

Du brauchst:

- eine Schale
- Wasser
- Eiskwürfel



Am Nordpol und am Südpol gibt es riesige Berge aus Eis. Finde heraus, ob Eisberge auf dem Grund des Meeres verankert sind oder auf dem Wasser schwimmen.



1 Fülle Wasser in die Schale.



2 Gib die Eiskwürfel in die Schale, sodass sie wie kleine Eisberge im Wasser liegen.



3 Beobachte, ob die Eiskwürfel untergehen oder an der Wasseroberfläche schwimmen. Was siehst du?



???

### Warum ist das so?

Die Eiskwürfel schwimmen auf dem Wasser und gehen nicht unter. Das liegt daran, dass Eis leichter ist als Wasser. Deshalb schwimmen auch Eisberge auf dem Meer und sind nicht fest im Boden verankert.

Eisberge



?!

Eisberge sind riesige Massen aus Eis, die auf dem Meer schwimmen. Sie entstehen, wenn große Stücke eines Gletschers abbrechen und ins Meer rutschen. Diesen Vorgang nennt man „Kalben“. Manche Eisberge entstehen auch durch das Aufürmen von Packeis, einer Eisdicke aus vielen zusammen- und übereinandergeschobenen Eisschollen. Vorbeifahrende Schiffe müssen gut aufpassen, denn der größte Teil eines Eisberges befindet sich unter Wasser und ist nicht zu sehen.

Gellersen & Velte, S. 10-11 © Esslinger Verlag J. F. Schreiber

Obwohl in den weiteren Experimenten Klimaphänomene wie Wind, Sonne und Niederschlag von Gellersen und Velte (2008) einbezogen werden, sucht man das Stichwort ‚Klimawandel‘ vergeblich. Analysiert man die Begründungs- oder Verursachungsebene genauer, so bleiben die lapidaren Sachinformationen auch hier eine Antwort schuldig. Warum sollte man die Windenergie überhaupt nutzen (S. 28) und warum macht es Sinn, auf dem Hausdach eine Photovoltaik-Anlage zu installieren (S. 40)? Bei sämtlichen 15 Experimenten werden weder die Fragen der Energie- und Ressourcenverknappung, noch die Effekte der Treibhausgase auf den Klimawandel tangiert. Selbst naheliegende Zusammenhänge, z. B. zwischen Sonneneinstrahlung, Tauen der Gletscher und der Albedowirkung für den Treibhauseffekt bleiben ungenutzt links liegen, obgleich das Kind sich im Experiment „Energie aus der Sonne“ (S. 12 f.) den warmen und den kühlen Stein vergleichend an die Wange halten soll, um die Wärmedifferenz mit den eigenen Sinnen zu erfahren. Bei der Überprüfung der Themenabfolge und ihrer Querbezüge innerhalb des Buches wurde deutlich, dass kein sachlogischer bzw. systematischer Aufbau der insgesamt 15 Experimente umgesetzt wurde. So z. B. wird das Thema Sonnenergie (S. 12 f.) ohne Rückbezug auf das davor präsentierte Thema „Berge aus Eis“ (S. 10 f.) behandelt. Das danach folgende Thema „Im Sandsturm“ (S. 14) wiederum wird ohne Bezüge zu Desertifikation und Sonneneinstrahlung bearbeitet, im Vordergrund steht das Phänomen Sandsturm als vom Wind verwirbelter Staub und Sand der Sahara, welchen die Kinder in einem kleinen, versiegelten Wasserglas mit Glitzerpulver simulieren sollen. Manche Themen wie Windenergie (S. 18 f., S. 28 f.) werden mehrfach bearbeitet, allerdings werden zwischen diesen Doppelseiten andere Themen ohne ersichtliche Gründe eingefügt, so dass eine Fokussierung bzw. Vertiefung nicht so leicht gelingen wird.

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt an diesem Experimentierbuch ist das zugrundeliegende methodisch-didaktische Konzept, das in sich widersprüchlich ist. Gleich zu Beginn des an die Eltern adressierten Vorworts wird die Wichtigkeit des Entdeckens und Erforschens der direkten Umgebung des Kindes betont und die Eltern aufgefordert, „ihr Kind beim Entdecken seiner Umwelt zu unterstützen“ (S. 6). Dabei soll gemeinsam „ohne vorgefertigte Antworten und Lösungsvorschläge“ (S. 6) mit viel Zeit und Neugier geforscht werden. Doch dann schließen sich paradoxerweise als Erleichterung gedachte „Schritt-für-Schritt-Anleitungen“ (S. 6) für den Aufbau und die Durchführung von Experimenten an. Selbst die naturwissenschaftlichen Erklärungen der dabei erfahrbaren Phänomene werden parallel in farbigen Kästen beigelegt, wodurch das offenere Entdecken und eigenständige Hypothesieren, Kombinieren und Recherchieren über mögliche naturwissenschaftliche Deutungen weitgehend unterbunden wird. Die Gefahr, dass Eltern die Erklärungen im Lesefluss gleich mitliefern, ist aufgrund der simultanen Darbietung viel höher, als wenn diese z. B. in einem Anhang zum späteren Nachlesen angeboten würden. Indem bei den einzelnen Experimenten sowohl angegeben wird, „Was passiert?“ (z. B. S. 15, und passim), als auch die Erklärungen jeweils in einer weiteren Infobox dargeboten werden, gibt es kaum noch Grund dafür, selbst nach alternativen Erklärungen zu suchen bzw. eigenständige Überlegungen auf der Basis von Vorerfahrungen anzustellen.

Insgesamt resultiert daraus ein stark instruktionales Experimentier-Sachbilderbuch mit kleinschrittigen Handlungsanweisungen, Phänomenbeschreibungen und vorgefertigten Erklärungen. Auch das soziale Setting beim Entdecken und Experimentieren ist inkohärent, da in der an die Kinder gerichteten Einführung nicht mehr von den Eltern als begleitenden Mitforschern die Rede ist, sondern das Kind manche Versuche gemeinsam mit Freunden machen soll (Ein Freunde-Symbol weist jeweils darauf hin), verbunden mit dem Hinweis an das Kind: „Die allermeisten Experimente kannst du alleine machen“ (S. 7).

Als positive Momente kann der hohe Handlungsanteil des Buches hervorgehoben werden, allerdings in zu geringer BNE-Spezifität. Auch das in der Mitte des Werkes eingefügte Spielfeld „Papierkorb oder Blumenwiese“ (S. 16 f.) zum Thema Mülltrennung, bei dem sich die Kinder (bzw. die Eule Agathe, das Maskottchen des Buches) jeweils an den Wegkreuzungen entscheiden müssen, welche Alternative für die saubere Umwelt die bessere ist, kann für den BNE-Kontext nicht befürwortet werden. Denn die Rätselfrage „Papierkorb oder Blumenwiese“ (S. 16) suggeriert zum einen, dass man verrottbare Dinge ohne Bedenken auf die Wiesen werfen könne (auch wenn es so nicht gemeint ist). Und zum anderen passt diese Entscheidungsfrage nicht zu den weiteren drei Gegenstandspaaren (z. B. Tetrapak oder wiederaufladbare Alu-Trinkflasche). Auch handwerklich ist der Rätselweg unzureichend konstruiert, die bei den letzten beiden Entscheidungspunkten beide Weg zum Ziel (dem Schlafplatz der Eule Agathe) führen.

Aufgrund der geringen BNE-Thematisierung und der didaktischen Fragwürdigkeit kann dieses *Experimentierbuch rund um die Umwelt* aus den angeführten Gründen *nicht* für den BNE-Einsatz empfohlen werden, impliziert es doch in den meisten der Experimente weniger einen BNE-fokussierten, sondern einen allgemein auf diverse Naturphänomene bezogenen Umweltbegriff.

### **3. Weitere Hinweise**

Quelle der Rezension (sofern vorhanden): Keine

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

## Pfister, Marcus (2013). Jack im Regenwald.

### Bibliographie:

Pfister, M. (2013). *Jack im Regenwald*. Zürich: NordSüd.

Erstausgabe: 2013

Datensatz: 3

Paginierung: Nein

Seitenumfang: 26

Art des Bilderbuchs: Erzählendes Bilderbuch

### 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

#### 1.1. Inhalt

Themen (lt. Index): Artenschutz, Regenwald, Umweltschutz

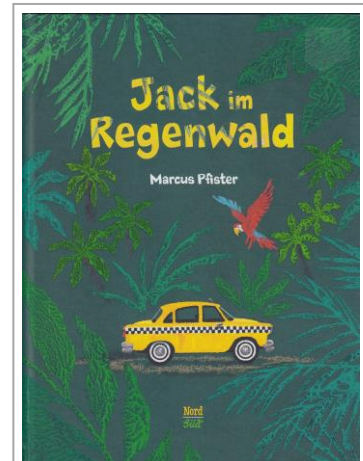
Themencodes: 5, 67, 84

Weitere BNE-Themen: Nein

#### **Inhalt**

Die Hauptfigur der Geschichte namens Jack ist ein sehr erfahrenes, inzwischen aber etwas in die Jahre gekommenes, gelbes Großstadttaxi, das in seiner Jugendzeit hohes Ansehen genossen hat. Während einer Taxifahrt erblickt Jack an der Heckseite eines Buses ein Werbeplakat für eine Reise in den Regenwald Brasiliens. Er gerät ins Träumen, beginnt sich in die Lüfte zu heben und landet etwas später von roten Aras begleitet auf einer Lichtung im brasilianischen Regenwald. Nach episodischen Kontakten zu einer Gruppe Brüllaffen und einem Chamäleon entdeckt Jack plötzlich gelbe Baumaschinen, angeführt von einem Riesenbagger. Als er erkennt, dass diese Baufahrzeuge die Tiere im Wald verscheuchen und dort Bäume fällen, um Straßen und Sojafelder anzulegen, stellt er sich den Maschinen ohne lange nachzudenken einfach in den Weg. Nach einem kurzen Wortwechsel hat Jack die Idee, dass die Baumaschinen doch viel besser in seiner heimatlichen Großstadt geeignete Bautätigkeiten ausführen könnten und im Gegenzug dafür das „Paradies“ (S. 4) des Urwalds unberührt lassen sollten. Die Baumaschinen verlassen daraufhin den Regenwald in Form einer großen Kolonne, der sich bald auch viele weitere Baufahrzeuge anschließen. Zurück in der Großstadt (bei der es sich aufgrund des KfZ-Kennzeichens und des architektonischen Ambientes vermutlich um New York handelt) erwacht das gelbe Taxi Jack abrupt vor der Ampel aus seinem Tagtraum. Das Ende der Erzählung belässt es dabei offen, ob die Geschichte wirklich nur ein Traum war, da Jack kurz danach vertraute Elemente aus dem Regenwald (-traum) in seiner vertrauten städtischen Umgebung wiedererkennt (z. B. eine Kokosnuss auf der Rücksitzbank von Jack; S. 23).

Im hinteren Vorsatzpapier werden auf die Fragen „Warum heißt der Regenwald Regenwald?“ und „Was kannst Du für die Umwelt tun?“ jeweils kurze sachliche Antworten bzw. Empfehlungen für umweltschützendes Handeln gegeben, wie z. B. „Der Regenwald ist ein Wald, der in seinem natürlichen Zustand belassen ist. Typisch für den Regenwald ist ein sehr feuchtes und warmes Klima“ (S. 25). Oder: „Iss Gemüse, das in deiner Gegend gewachsen ist. Transportiert man Esswaren von weit her zu uns, braucht das sehr viel Energie.“ (S. 26).



Pfister (2013) (Cover)  
© NordSüd

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Der Großteil der Erzählung wird aus einer auktorialen Perspektive präsentiert, wobei auch die Innenperspektive von Jack als zentrale Handlungsfigur aufgezeigt wird. In der Konfliktszene zwischen den Baumaschinen, fungierend als Regenwaldzerstörer und Jack in seiner Rolle als (ad hoc-) Umweltschützer wechselt der Stil dann in einen kurzen Dialog, wobei jede Partei je dreimal ihre Argumentation äußern kann. Dies erfolgt relativ kurz mit jeweils ein bis zwei Sätzen.

Das Textniveau ist insgesamt leicht verständlich, es dominiert eine parataktische Darstellung. BNE-spezifische Schlüsselworte finden sich nur im Anhang (z. B. Klima, Kohlenstoffdioxid, Tiervielfalt). Innerhalb der Erzählung fallen sachlich unpassende Begriffe auf, so z. B. wird der Regenwald wiederholt als „Paradies“ (S. 4, 16) bezeichnet. Auch die biologischen Begriffe werden unscharf bis fachlich falsch verwendet (z. B. „Überall leuchteten Farne, Pflanzen und Blumen in schillernden Farben“; S. 7).

### Textbelege mit Bezug zur BNE

S. 4: Vor ihm brummte ein stinkender Linienbus. Auf dessen Heckscheibe sah Jack ein leuchtendes Werbeplakat: Come to Brazil - Besuchen Sie Brasilien! Ein Bild zeigte bunte Blumen und Vögel im dichten Regenwald. „Das sieht wirklich wie im Paradies aus!“, seufzte Jack verträumt.

S. 16: Da erreichten sie eine breite, hässliche Schneise. Der ganze Wald war hier einfach platt gewalzt worden. Und die drei Riesenbagger machten sich gleich daran, weitere Bäume zu fällen. Jack war wie gelähmt. [...] Ohne zu überlegen, stellte er sich ihnen in den Weg. „Seid ihr verrückt!“, schrie Jack. „Was tut ihr da?“ (siehe Abb.: Pfister, 2013, S. 15-16).



„Jack im Regenwald“ von Markus Pfister  
© 2013 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz  
(S. 15-16)

S. 17: „Wir fällen Bäume! Hier soll eine Straße entstehen und dort drüben ein riesiges Sojafeld.“ – „Ein Sojafeld? Aber was geschieht mit all den Tieren und Pflanzen?“, rief Jack verzweifelt. „Tiere? Mir ist hier noch kein einziges Tier über den Weg gelaufen“, brummte der Bagger.

S. 20: Da hatte Jack eine Idee. „Hört mal zu, ihr gelben Riesen“, sagte er. „In meiner Heimatstadt gibt es jede Menge Straßen, Schulen und große Spielplätze zu bauen. Das wäre doch klüger, als diesen einzigartigen Wald zu zerstören!“ Das gefiel den Baggern. [...] Wie durch ein Wunder schlossen sich immer mehr Baumaschinen der eigentümlichen Karawane an. Und alle folgten ihr hinaus aus dem Regenwald.

[Hinterer Klappendeckel:] Eine Geschichte für Umweltschützer und solche, die es werden wollen.

## 1.3 Bild

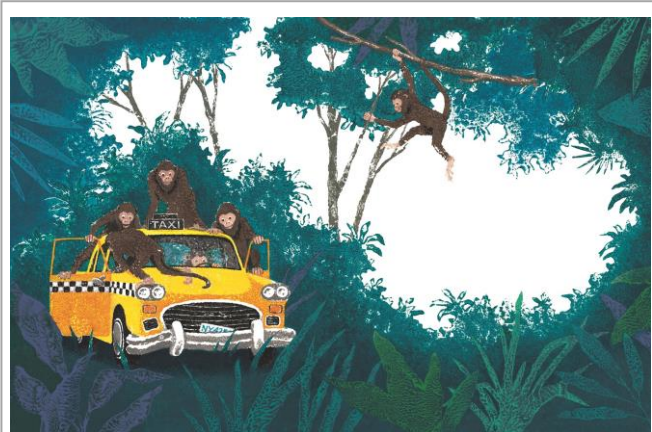
Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Druck

### Bildbeschreibung und Bildanalyse

Anhand der Farbgebung wird der Kontrast zwischen der vom Autoverkehr dicht bevölkerten Großstadt (blau-graue Farbtöne) und dem als Paradies geschilderten, überwiegend in Grüntönen dargestellten Regenwald hergestellt. Das Knallgelb des Taxis Jack (und der späteren Baufahrzeuge) setzt sich dabei

klar vom Hintergrund ab und macht die Hauptfiguren (sprechende Fahrzeuge, in Anlehnung an Cars von Pixar) salient. Entgegen der Textaussage: „Überall leuchteten Farne, Pflanzen und Blumen in schillernden Farben“ (S. 7) ist der in Drucktechnik arrangierte Regenwald weitgehend eine in verschiedenen Grüntönen gestaltete Fläche, wobei die Pflanzenvielfalt durch die druckbedingten und z.T. übereinander gelagerten Strukturen angedeutet wird. Umrissartig lassen sich verschiedene Pflanzentypen ausmachen (z. B. Farne, Palmen). Schillernde Farben sind nicht erkennbar, etwas Lila und Blautöne sind zum Teil mit einbezogen. Die Darstellung des Regenwaldes ist somit eher stilisiert und nicht an einer realistischen Abbildung orientiert. Trotz Überlagerungen des Pflanzendickichts ist die Tiefenwirkung gering. Kontrastierend zum Text, welcher über die Vielfalt der Tiere im Regenwald spricht, sind kaum Tiere abgebildet. Lediglich die drei roten Aras, die Gruppe von Brüllaffen und ein Chamäleon kommen jeweils auf Einzeltafeln vor. Es resultiert daher eher eine isolierte Darstellung einzelner Tierarten in frappierend geringer Arten-dichte, den Textaussagen zum Trotz. Zudem werden die Tiere für die Geschichte instrumentalisiert, indem das Chamäleon die gelbe Farbe des Taxis (Jack) inkl. des weiß-schwarzen Seitenstreifens kopiert und die Bande der Brüllaffen stark an possierliche Monchhichi-Äffchen (affenähnliche Puppen, die 1974 von dem japanischen Spielwarenhersteller Sekiguchi kreiert wurden) erinnern (siehe Abb.: Pfister, 2013, S. 9-10).



„Jack im Regenwald“ von Markus Pfister  
© 2013 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (S. 9-10)

Fünfeinhalb der 11 doppelseitigen Bildtafeln spielen in der Großstadt ab, so dass für eine facettenreichere Darstellung des Regenwaldes und seiner - in der Geschichte auch benannten - ökologischen Zusammenhänge bzw. Bedrohungen relativ wenig Raum übrigbleibt.

### 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Im hinteren Vorsatzpapier finden sich als Anhang kurze Hinweise zum Regenwald und ein paar Tipps, was ein Kind zum Umweltschutz beitragen kann.

Hinweise zur nachhaltigen Produktion:

FSC C 043106 MIX aus verantwortungsvollen Quellen

### 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 4 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 4 Jahren

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Am Rande

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0



**Empfehlung** zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: **nicht empfehlenswert**

### **Begründung der Einsatzempfehlung:**

Die BNE-Thematik wird in dem Themenfokus der Regenwaldbedrohung nicht wirklich entfaltet. Fast die Hälfte des Buches befasst sich mit den Wünschen und Träumen von Jack (sein früheres Leben in seiner Jugendzeit, sein Wunsch nach dem paradiesischen Regenwald) und der Rückkehr in der Großstadt nach dem Regenwald-Ausflug. Selbst der dadurch bereits stark eingeschränkte Raum für eine vertiefende Bearbeitung von Problemstellungen, z. B. ökologische Aspekte im Regenwald oder - noch weiter gefasst - Vernetzungen im BNE-Nachhaltigkeitsdreieck wird nicht wirklich genutzt. Weder wird die Abholzung und deren Folgen genauer deutlich, noch wird ein Zusammenhang der erwähnten Sojafelder mit dem Konsum bzw. der Lebenshaltung z. B. in Europa hergestellt (Fleischkonsum, Futtermittelindustrie), geschweige denn geklärt, was es mit Soja überhaupt auf sich hat. Die paradiesische Verklärung des Regenwaldes und seiner falschen Charakterisierung als unberührter Urwald („Der Regenwald ist ein Wald, der in seinem natürlichen Zustand belassen ist“, hinteres Vorsatzpapier) unter Ausblendung der Nutzung durch indigene Kulturen über Jahrtausende verhindert ein echtes Eintauchen in die mannigfaltigen Austauschbeziehungen und wechselseitigen Abhängigkeiten dieses Ökosystems mit der menschlichen Besiedelung: „Selbst in scheinbar unberührten Landschaften wie dem Amazonasregenwald hat der Homo sapiens seit Jahrtausenden Spuren hinterlassen“ (Kehse, 2017, S. 41). Die Problematisierung der Regenwaldbedrohung bleibt oberflächlich und eindimensional (das einzig benannte Motiv der Abholzung ist die Schaffung von Sojafeldern, deren Bedeutung nicht erklärt wird), die Form der Konfliktlösung mittels eines kurzen Streitgesprächs, das bar wirklicher Argumentationen und Aus-



„Jack im Regenwald“ von Markus Pfister  
© 2013 NordSüd Verlag AG, Zürich/ Schweiz (S. 19-20)

differenzierungen unterschiedlicher Perspektiven und Interessen zu einer simplifizierenden - und freilich kontrafaktischen - Lösung des Abzugs der urwaldzerstörenden Maschinen gelangt. Wenn formuliert wird: „Wie durch ein Wunder schlossen sich immer mehr Baumaschinen der eigentümlichen Karawane an“ (S. 20), so wird durch die wundersame Wendung deutlich, dass ein argumentatives Aushandeln und Einlenken bzw. eine Lösungsfindung nicht wirklich stattgefunden hat (siehe Abb.: Pfister, 2013, S. 19-20).

Letztlich ist auch durch die unkritische Sichtweise, wonach die Baumaschinen ja nun in der Heimat von Jack, der von Autos überfüllten Großstadt, viele Baumaßnahmen durchführen könnten, eine weitere Chance vergeben worden, auf die Bedrohungen auch des westlich-industrialisierten Lebensraums problematisierend hinzuweisen (Stichwort Verstädterung, Zersiedelung, Rückgang der Biodiversität). Geradezu im Sinne einer Verkehrten Welt wird darüber hinaus der öffentliche Nahverkehr kritischer beäugt als die Smog und Treibhausgase produzierenden PKW-Kolonnen: „Vor ihm [Jack] brummte ein stinkender Linienbus“ (S. 4). Das Taxi Jack als Protagonist der Geschichte wird gänzlich positiv besetzt: „Früher war er [Jack] durch die Straßen geflitzt wie von Flügeln getragen. Alle hatten ihn bewundert“ (S. 1).

Die im hinteren Vorsatzpapier dargelegten Sachinformationen finden nahezu keine Entsprechung in der Geschichte selbst, die vier lapidaren Handlungsempfehlungen (z. B. „Lass nicht unnötig Licht brennen“) stehen zusammenhangslos mit der Thematik der Bedrohung des Regenwaldes im Raum und wirken eher wie ein von Erwachsenen vorgesetzter moralischer Appell im Sinne eines ökologischen Feigenblatts, anstatt ein authentisch vom echten Verstehen des kindlichen Rezipienten ausgehendes ressourcenschonendes Umwelthandeln anzuregen. Die Kurzrezension von Harms (2013, S. 180) fasst den Gehalt von *Jack im Regenwald* wie folgt zusammen: „In dem Bilderbuch werden die zunehmende Verstädterung und die Abholzung des Regenwaldes aus ungewohnter Perspektive beleuchtet. [...]. Darüber hinaus werden die kindlichen Leser direkt angesprochen und ihnen werden Vorschläge unterbreitet, was sie für die Rettung des Regenwaldes tun können“. Angesichts der vielen Holprigkeiten, Verkürzungen und ungenutzten Chancen einer substantiellen thematischen Bearbeitung des Themas, die mit der BNE-bezogenen Kompetenzentwicklung der Zielgruppe wirklich Ernst zu machen versucht, wäre eine kritischere Rezension durchaus gerechtfertigt gewesen.

Als Fazit zur Beurteilung von *Jack im Regenwald* als ein nicht für BNE-Zwecke empfehlenswertes Bilderbuch ergibt sich die hohe Marginalität in der Behandlung der angetippten Problemlagen und die fehlende Sichtbarkeit der kurz skizzierten Rettungsvorschläge, was den im Schrifttext und Klappentext beworbenen Umweltschutz-Impulsen nicht gerecht zu werden vermag.

### 3. Weitere Hinweise

Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Harms, A. (2013). Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern. In H.-H. Ewers, G. von Glasenapp & C. M. Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 175-186). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [Kurzrezension auf S. 180]

Bildnachweis: Siehe Anhang V

Nominierungen / Preise: Keine Information

Adaption der Einstufung in den BNE-Kriterien im Zuge der Vereinfachung des ABVs für die Praktikabilitätsstudie:

Erkennen				Bewerten				Handeln				Master-Empfehlung zum BNE-bezogenen Bucheinsatz
E1	E2	E3	E4	B1	B2	B3	B4	H1	H2	H3	H4	
0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	

[Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

Ergebnis aus der Praktikabilitätsstudie (Einschätzungen der Fachkräfte):

- Anzahl der einbezogenen Beurteilungen (Codierer):  $N=8$
- Mittelwert der Empfehlungseinschätzung:  $M=1.5$  (Wertebereich 1 bis 3)
- Übereinstimmung der Empfehlungseinschätzungen (Fachkräfte- [F] vs. Masterurteil [M]) gegeben? Ja: 4-mal / Nein: 4-mal.

## Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014a). Die kleine Gartenbande sorgt für sauberes Wasser.

### Bibliographie:

Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014a). *Die kleine Gartenbande sorgt für sauberes Wasser* (1. Aufl.). Bindlach: Loewe.

Das Bilderbuch wird im Hauptteil A, Kapitel 4.3.1 besprochen.



(Cover). Illustrationen von Frauke Weldin, Text von Hans-Christian Schmidt, © 2014 Loewe Verlag GmbH, Bühlstraße 4, D-95463 Bindlach

## Socha, Piotr & Grajkowski, Wojciech (2018). Bäume.

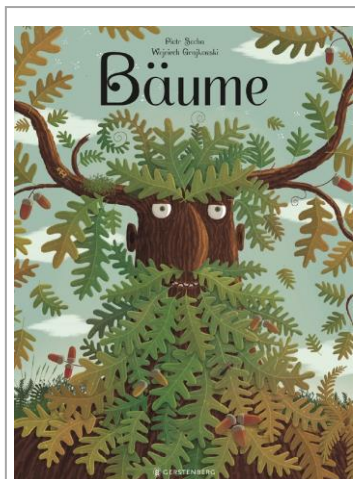
### Bibliographie:

Socha, P. & Grajkowski, W. (2018). *Bäume*. Aus dem Polnischen von Thomas Weiler. Hildesheim: Gerstenberg.

Erstausgabe: 2018 [Warschau. Titel: *Drzewa*] | Datensatz: 45

Paginierung: Ja | Seitenumfang: 68  
(34 doppelseitige Tafeln)

Art des Bilderbuchs: Sachbilderbuch



Socha & Grajkowski  
(2018) (Cover)  
© Gerstenberg

## 1. Analyse und Beurteilung des Bilderbuches

### 1.1. Inhalt

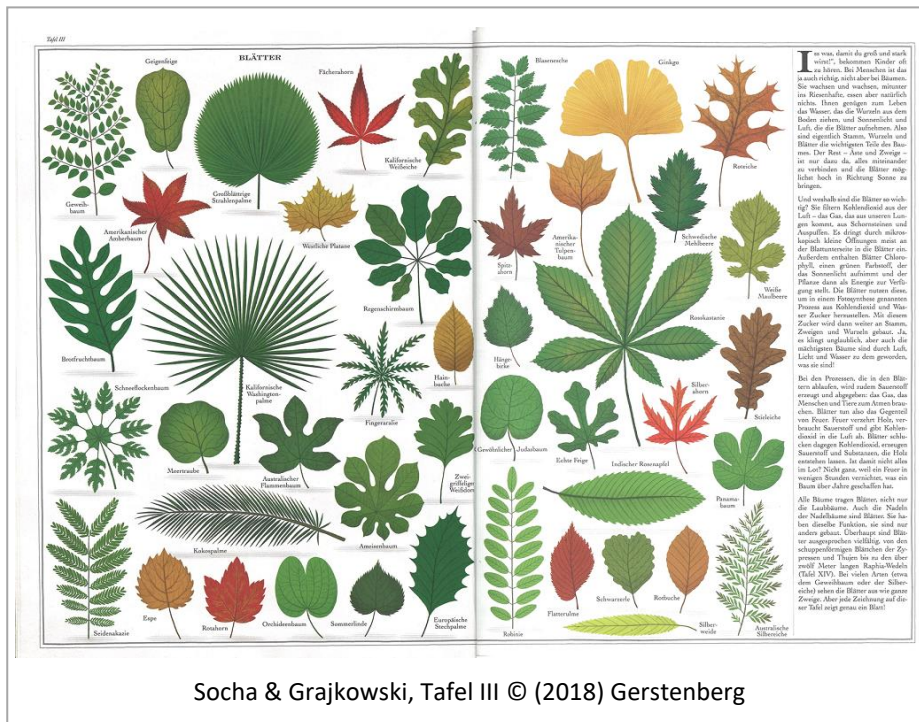
Themen (lt. Index): Lebensstil, Nutzpflanzen, Abholzung, Rohstoff (Holz), Umweltschutz

Themencodes: 47, 55, 67, 70, 84

Weitere BNE-Themen: Nein

### **Inhalt**

Der Schwerpunkt des Buches *Bäume* liegt auf der Darstellung der Vielfalt von Bäumen, die weltweit existieren. Hinzu kommen diverse Aspekte des Zusammenspiels von Mensch und Baum, vor allem in kultureller Hinsicht. Im einführenden Abschnitt wird zunächst erläutert, was Bäume in Abgrenzung zu Sträuchern und Gräsern in biologischer Hinsicht kennzeichnet. Dann werden Informationen zur Vielfalt der Blätter und Wurzeln dargestellt sowie die vier Jahreszeiten in ihrem Einfluss auf die Bäume aufgezeigt (siehe Abb.: Socha & Grajkowski, 2018, Tafel III).



Die weiteren Themen-  
 tafeln befassen sich  
 mit der Verbreitung  
 der Baumsamen und  
 stellen endemische  
 Baumarten vor, wobei  
 den Baobabs auf Ma-  
 dagaskar besondere  
 Aufmerksamkeit ge-  
 schenkt wird. Weitere  
 Bildtafeln zeigen ex-  
 emplarisch auf, wel-  
 che Tierarten auf Bäu-  
 men leben, von ihnen  
 Nahrung (Blätter,  
 Früchte, Samen) be-  
 ziehen oder durch ihr  
 angepasstes Äußeres

die Bäume zur Tarnung nutzen. Nach der imposanten Visualisierung von Baumrekorden hinsichtlich Alter, Höhe und Dicke wird ab der Buchmitte stärker auf die Nutzung der Bäume durch den Menschen eingegangen. Auf die Beschreibung der Ausstattung und Arbeitsweise des (traditionellen) Holzfällers folgt die Darstellung einiger hervorragender Holzbauwerke (Paläste, Tempel, Kirchen) aus der Weltkulturgeschichte. Die Zunahme der Mobilität der Menschen mittels der technischen Holznutzung wird anschließend aufgezeigt, wobei vor allem Boote und größere Schiffe (z. B. ein Wikingerschiff) zu sehen sind. Weitere Elemente im Beziehungsfeld von Baum und Kultur werden aufgezeigt: Holzschnitzereien am Beispiel von Holzmasken verschiedener Kulturen, Holzinstrumente, Baumhäuser in Holzbauweise und Gartenkunst (Bonsai, Frisierte Bäume). Mehr sprachsymbolisch wird der Bezug auf die Bäume in den Tafeln XXVI und XXVII, wenn auf die Idee des Stammbaums des Lebens nach Charles Darwin oder die Stammbaum-Visualisierungsmethode der Ahnenforschung Bezug genommen wird. Weitere Tafeln widmen sich Legenden und Sagen, in denen Bäume, Ungeheuer oder Waldfiguren eine zentrale Rolle spielen, sowie der Stellung von Bäumen in der Religion. Auf den letzten drei Bildtafeln (XXXII - XXXIV) werden die Themenaspekte Naturgewalt, Urwald und der Schutz der Wälder vor der weiteren Abholzung durch den Menschen thematisiert.

## 1.2 Sprache / Text

### Besonderheiten bzgl. Sprache / Text

Neben den Bildtafeln finden sich auf der linken oder rechten Seite ausführliche Sachinformationstexte. Das sprachliche Niveau richtet sich in Wortschatz, Satzkomplexität, Abstraktionsgrad und Aussagedichte eher an Jugendliche und Erwachsene. Keinesfalls wäre es zielführend, jüngeren Kindern diese Texte direkt vorzulesen, da dies eine Überforderung in Umfang und Verständlichkeit bedeuten würde. Das implizit notwendige Vorwissen z. B. zu naturwissenschaftlichen, geschichtlichen oder kulturellen Themengebieten ist hoch. Für eine Bilderbuchbetrachtung mit Kindern im KiTa-Alter wird daher eine Reduktion und Auswahl von jenen Inhalten naheliegender sein, die sich möglichst auch auf der Bildebene wiederfinden lassen. Bei manchen Bildtafeln finden sich Indexnummern, die im nebenstehenden Text dann begrifflich aufgegriffen werden (z. B. Tafel XXIV, Bonsai). Bei anderen wiederum werden direkt an den Bildern selbst die Begriffe angegeben (z. B. Tafel XVI, Die ältesten Bäume: Name, Baumart,

Alter, Fundstelle der Bäume werden angegeben). Lateinische Artbezeichnungen finden sich unregelmäßig, werden dann aber auch in einer eingedeutschten Form (sofern vorhanden) angegeben.

### **Textbelege mit Bezug zur BNE**

Tafel III: (BLÄTTER) Und weshalb sind die Blätter so wichtig? Sie filtern Kohlendioxid aus der Luft - das Gas, das aus unseren Lungen kommt, aus Schornsteinen und Auspuffen.

Tafel VI: (BÄUME AUF REISEN) Die Ausrottung der Riesenschildkröten, auf der zu Mauritius gehörenden kleinen Insel Île aux Aigrettes Mitte des 19. Jahrhunderts hatte katastrophale Folgen für den dort heimischen Ebenholzbaum *Diospyros egrettarum*. Die verbliebenen Tiere waren nämlich zu klein, um seine Früchte zu fressen und so die Samen auszutragen. Nur mithilfe einer im Jahre 2000 eingeführten Riesenschildkröte von den Seychellen konnte der Baum gerettet werden.

Tafel VII: (ENDEMITEN) Der seltenste endemische Baum der Welt ist *Pennantia baylisiana* auf den Three Kings Islands vor Neuseeland. Dort gab es nur noch ein natürliches Exemplar. Alle anderen waren von Ziegen gefressen worden, die Siedler mitgebracht hatten.

Tafel XV: (DIE DICKSTEN BÄUME) Es sind schon zu viele einzigartige Mammutbäume gefällt und zersägt worden.

Tafel XVIII: (DER HOLZFÄLLER UND SEINE ARBEIT) Wo heute im großen Stil gefällt wird, kommen Harvester - Holzvollernter - zum Einsatz. Die können mit ihrem vollautomatischen Sägewerk gleichzeitig fällen, entasten und sägen - in weniger als einer Minute pro Baum!

Tafel XXXIII: (URWALD) Viele Menschen glauben, man könne auf der Fläche abgeholzter Urwälder einfach neue Bäume pflanzen und alles wäre wieder wie zuvor. Dieser Irrglaube hat dazu geführt, dass Urwälder, als natürliche, nicht vom Menschen beeinflusste Wälder, heute fast überall auf der Welt eine große Seltenheit sind.

Tafel XXXIV: (BÄUME FÜR UNSERE KINDER) Aber unsere Kinder brauchen auch Wälder, die Holz für kommende Generationen liefern und sie mit ihrer reichen Pflanzen- und Tierwelt begeistern. Pflanzen wir Bäume! Denken wir zweimal nach, ehe wir einen fällen.

## **1.3 Bild**

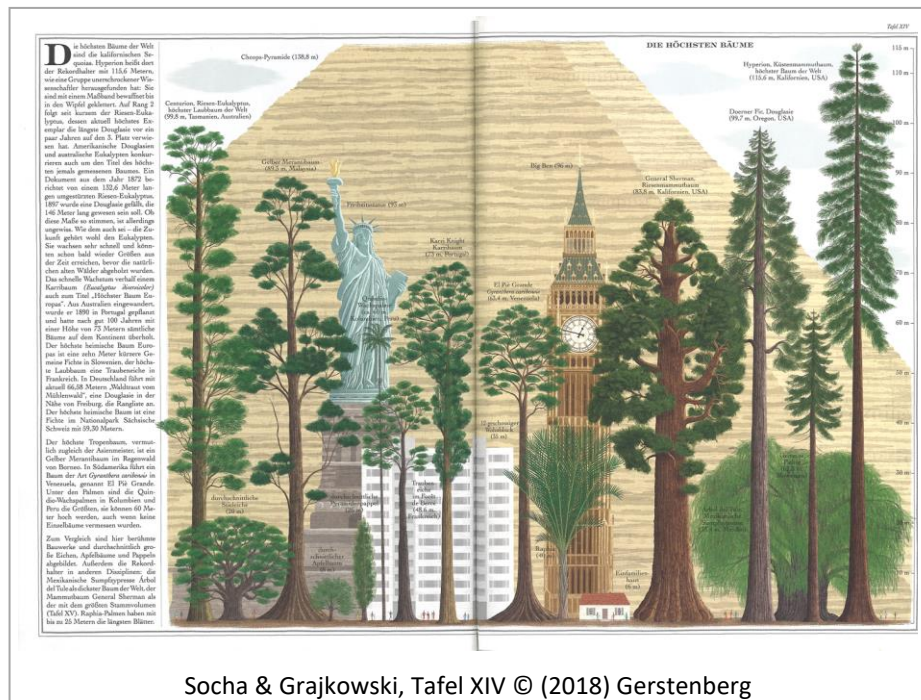
Bildnerischer Stil: Figürlich-gegenständlicher Stil

Bildnerische Technik: Computerbasierte Illustration

### **Bildbeschreibung und Bildanalyse**

Wie in *Bienen* (Socha, 2016) wird eine Kombination aus figürlich-gegenständlichem und eingeschränkt auch dem realistischen Stil vorgenommen, wobei karikaturistische Überspitzungen eingeflochten werden. Bei den Tieren finden sich proportionale Verzerrungen und vermenschlichte Augendarstellungen. Auf einigen der Tafeln finden sich als Bild-Text-Verweise Indexnummern, auf welche die nebenstehende Textinformation dann erläuternd Bezug nimmt. Die Darstellung der Pflanzen (Bäume und ihre Teile) und der Tiere wirken insgesamt etwas schematisch und stilisiert in der Darstellung, da sie wie in einem Katalog neben- und untereinander angeordnet sind. Überlappungen finden sich eher wenig, wodurch die Abbildungen recht flächig wirken (Ausnahmen: WURZELN, Tafel IV und URWALD, Tafel XXXIII). Mittels eingefügter Schatten oder angedeuteter Bodenflächen (z. B. bei den Baumtellern) wird eine gewisse Verortung auf der zumeist weißen, kontrastgebenden Hintergrundfläche erreicht. Die Bildfülle ist als eher hoch einzustufen, da sich in der Regel viele Einzelvignetten (z. B. 45 Blätterformen, Tafel III; 29 Baumfresser, Tafel X) auf den jeweiligen Doppelseiten befinden. Aufgrund der Formatgröße von 34 cm (Höhe) auf 43 cm (Breite) im Bildflächenanteil werden diese Bildteile dennoch in detailauflösender Größe, mit filigraner Linienführung dargeboten. Während bei vielen Darstellungen auf die

realistischen Größendifferenzen weniger geachtet wird (der Hirsch besitzt z. B. annähernd die halbe Körperhöhe der Giraffe; Tafel X), wird bei den Bildern zu den Höhen- und Dickenrekorden der Bäume auf die ganz genaue Umsetzung der relativen Höhenunterschiede geachtet. Der australische Riesen-Eukalyptus ist mit 99.8 Metern als höchster Laubbaum der Welt also genau fünfmal so hoch wie die neben ihm platzierte Stieleiche mit 20 Metern Wuchshöhe. Dies kann z. B. an einer äquidistanten Lineal-darstellung am rechten Bildrand kontrolliert werden (siehe Abb.: Socha & Grajkowski, 2018, Tafel XIV).



Socha & Grajkowski, Tafel XIV © (2018) Gerstenberg

## 1.4 Layout

Layouthinweise (fakult.): Das Werk hat - wie Sochas *Bienen* (2016) - ein übergroßes Hochformat. Das Gesamtformat der Doppelseite beträgt 55 cm Breite auf 37 cm Höhe. Viele der Gestaltungsprinzipien und -setzungen ähneln jenen in Sochas *Bienen* (siehe Anhang L).

Hinweise zur nachhaltigen Produktion: Keine

## 1.5 Angaben zur Altersgruppe

Verlagsangaben: Ab 5 Jahren

Einschätzung des Verfassers (W. F.): Ab 5 Jahren

Begründung (nur falls abweichend): Der Gerstenberg-Verlag gibt „ab 5 Jahren“ an. Das Buch bietet auch für ältere Rezipienten bis ins Erwachsenenalter hinein eine Fülle an Detailwissen.

## 2. Beurteilung des Bilderbuchs unter BNE-Perspektive

Grad der BNE-Thematisierung: Am Rande

Einstufung der BNE-Kriterien:

Erkennen						Bewerten					Handeln								
E1	E2	E3	E4	E5	E6	B1	B2	B3	B4	B5	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0

[Hinweis zur Codierung: 0 = nicht relevant; 1 = am Rande relevant; 2 = zentral relevant]

**Empfehlung zum BNE-bezogenen Einsatz des Buches: nicht empfehlenswert**

## Begründung der Einsatzempfehlung:

Den euphorischen Medienstimmen kann man zwar hinsichtlich der thematischen und visuellen Aufbereitung des Bäume-Themas zustimmen (Gerstenberg Verlag, 2019), doch wenn man wie hier unter BNE-Perspektive an die Buchanalyse herantritt, kommt man zu einem ernüchternden Resultat: Von den insgesamt 34 Tafeln befassen sich insgesamt nur knapp vier mit Fragen der Nachhaltigkeit (ca. 10%). Nur die letzte Tafel (XXXIV) geht auf Probleme in der Zukunft und den Schutz der Umwelt ein. Dabei bleiben die appellativen Empfehlungen zum Umweltschutz („Pflanzen wir Bäume“; Tafel XXXIV) am Ende des Bilderbuchs zu eindimensional, zu undifferenziert und auch zu wenig aus der Ursachendarstellung heraus abgeleitet (siehe Abb.: Socha & Grajkowski, 2018, Tafel XXXIV).



Socha & Grajkowski, Tafel XXXIV © (2018) Gerstenberg

Was fehlt, ist eine vorgängige genauere Befassung mit all den Gefährdungsfaktoren, komplexeren Wechselbeziehungen der Bäume in ihren jeweiligen Ökosystemen und der Einwirkungen der Menschen auf eben diese. Die unter BNE-Perspektive anzutreffende Oberflächlichkeit, mit der Socha und Grajkowski (2018) in *Bäume* mit lediglich kleineren Hinweisen auf die Kernprobleme der heutigen Nachhaltigkeitsdis-

kussion Bezug nehmen, kommt angesichts der zentralen Rolle der Wälder für die Zukunft der Menschheit einer weitgehenden Ausblendung der BNE-Thematik gleich. Weder wird ‚Nachhaltigkeit‘ als Begriff explizit einbezogen, noch wird dessen Rationale - z. B. nach der Brundtland-Definition (vgl. Pufé, 2014, S. 42) substantiell entfaltet. Erst am Ende des Buches, in Tafel XXXIV wird auf das berühmte Zitat des amerikanischen Umweltschützers Wendell Berry verwiesen, welcher schrieb, „die Menschen hätten die Erde nicht von ihren Eltern bekommen, sondern von ihren Kindern geborgt“ (Socha & Grajkowski, 2018, Tafel XXXIV). Dass ein Buch über Bäume so wenig die Wälder mit thematisiert und dabei mit keinem Wort auf die ‚Erfindung‘ der Nachhaltigkeitsperspektive im Jahre 1713 durch die Forstwirtschaft selbst Bezug nimmt, namentlich vertreten durch den Freiburger Berghauptmann Hans Carl von Carlowitz aus Sachsen (vgl. Stoltenberg, 2009, S. 85; Kohler & Lude, 2012, S. 9; Geißler & Hirschmann, 2007, S. 18), dem Pionier der forstwirtschaftlichen Nachhaltigkeitsidee, muss in diesem Beurteilungskontext als gravierender Malus gewertet werden.

Hinzu kommt der Neglect für weitere essentielle Themen der Nachhaltigkeitsdebatte, wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust und der Druck auf die Ressource ‚Holz‘ unter der Perspektive des globalen Bevölkerungswachstums. Geht man noch etwas mehr kritisch ins Detail, so vermisst man z. B. Hinweise auf die erhebliche Schädigung von forstlichen Ökosystemen durch den Klimawandel und deren Folgewirkungen (Rahmstorf & Schellnhuber, 2019, S. 73), der Zunahme von extremen Naturkatastrophen mit Auswirkungen auf Ökosysteme und deren Funktionen (z. B. Waldbrände, Dürre, Bergabgänge; vgl. Rahmstorf & Schellnhuber, 2019, S. 73 f.), die Bedeutung der naturnahen Waldwirtschaft anstelle einseitig profitorientierter Waldbewirtschaftung (Stoltenberg, 2009, S. 84) oder der weltweiten Klima-

Relevanz von verschiedenen Waldformen wie den Regenwäldern oder borealen Wäldern in Kanada, Schweden und Russland, stellen diese doch maßgebliche CO<sub>2</sub>-Senken als Gegenspieler zur weiteren Klimaerwärmung dar. Selbst schon als klassisch zu nennende Themen wie der Saure Regen, die Abholzung von Tropenwäldern und weitere lebenserhaltende Funktionen der Wälder, wie Luftreinhaltung, Wasserhaushalt (Stoltenberg, 2009, S. 68-74) mit ihren ökologischen Auswirkungen werden im Bilderbuch *Bäume* nicht einbezogen.

Dieser kritische Rundumblick schließt mit dem Erstaunen darüber, dass selbst das Thema der mehr oder weniger ressourcenbewussten Papierherstellung (inkl. Ökosiegel) nicht Eingang in das ausführliche Werk gefunden hat, zumal der Werkstoff Holz als Baumaterial und Kulturrohstoff der Menschen sehr wohl einbezogen wurde (Tafeln XIX bis XXIII). Anknüpfungspunkte hätte es allemal gegeben, exemplarisch sei auf die ausführliche Darlegung der kulturellen Nutzung der asiatischen Würgefeige hingewiesen (Tafel IV; vgl. auch Geißler & Hirschmann, 2007, S. 28-31). So imposant das Wachstum und die potenzielle Ausdehnung von Würgefeigen-Habitaten auch sein mag, der nachhaltigkeitsentscheidende Zusammenhang besteht darin, dass sich auf die Bestäubung dieser Bäume eine einzige Wespenart im Sinne einer symbiotischen Beziehung spezialisiert hat. Fällt diese weg (Stichwort: Insektenrückgang), dann wird auch die Zukunft der vielen, von der Würgefeige abhängigen Tiere zunehmend prekär (Geißler & Hirschmann, 2007, S. 29). Ines-Bianca Vogdt fasst in ihrer lobenden Rezension des Werkes *Bäume* am Ende zusammen: „Ein wunderbares, dickes, schönes, inhaltsreiches und darum nachhaltiges Buch!“ (2018, S. 62). Dem ist vorbehaltlos zuzustimmen, sofern man den hinteren Teilsatz zur Nachhaltigkeit streicht. Denn dafür ist es wirklich nicht gemacht.

### **3. Weitere Hinweise**

#### Quelle der Rezension (sofern vorhanden):

Vogdt, I.-B. (2018). Baum-Wunder-Welten, sehr nachhaltig [Buchrezension zu *Bäume* von Piotr Socha & Wojciech Grajkowski]. *1001 Buch*, 4, 62.

Bildnachweis: Siehe Anhang V

#### Nominierungen / Preise:

Umweltbuch des Monats Oktober 2020, Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V.  
Die besten 7 Bücher für junge Leser (September 2020), Deutschlandfunk



## M) Komparative Analyse von Sachbilderbüchern

- M1: Thema 3 - Tierlexika (Sammlungen)
- M2: Thema 4 - Wölfe
- M3: Thema 5 - Zoo (Zoologische Anlagen und Zootiere)
- M4: Exemplarische Steckbriefe zur komparativen Analyse
- M5: Ergänzungen zum BNE-Empfehlungskatalog für Bilderbücher

### M1: Thema 3 - Tierlexika (Tiersammlungen)

Unter diesem vierten Themenbegriff werden Bilderbücher hinsichtlich des Einbezugs von Nachhaltigkeitsaspekten analysiert, die als klassische Tiersammlungen (Tierlexika) konzipiert sind oder ein Spektrum von Tierdarstellungen im Zusammenhang mit einem leitenden Thema (z. B. Tierwanderungen) anbieten.

Dieter Braun präsentierte 2015 mit dem Werk *Die Welt der wilden Tiere. Im Norden* insgesamt 80 Tiere der Nordhalbkugel in einer ästhetisch besonders eindrücklichen Weise, so dass das Buch „zu einem der schönsten deutschen Bücher gekürt [wurde]“ (Doornkaat, 2019, S. 63). Allerdings findet das Werk in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht in der Analyse von Doornkaat keinen Anklang, da jenseits des besonderen ästhetischen Reizes „didaktische Widersprüche“ (ebd., S. 63) enthalten sind und inhaltlich ein geringer Informationsgehalt vorliegt, bedingt durch die zu isolierte Abbildung der Tiere ohne ökosystemische Einbettung und knapp gehaltenen Textinformationen. Im scharfen Verdikt von Doornkaat lautet das Urteil am Beispiel Wolf folgendermaßen: „Der Wolf von Dieter Braun: ein grandioser Aufmacher, aber zoologisch nahe bei Null“ (ebd., S. 62). Diese kritische Bewertung wird hier geteilt, das Buch ist unter BNE-Gesichtspunkten nicht empfehlenswert, da abgesehen von knappen Hinweisen in der Einleitung (Braun, 2015, S. 3) keine weitere Bezugnahme in den Tierdarstellungen hierzu erfolgt.

Weitere Hinweise zur Buchanalyse finden sich im Steckbrief zum Buch in Anhang M4.

Etwas anders gelagert sind die Gründe beim *Bestiarium der kleinen und großen Tiere* von Julie Colombet (2017), welche zu einer Nicht-Empfehlung für BNE-Zwecke führen. Diese mit originellem Bildwitz und differenziertem, insbesondere mittels Tiervergleichen einbezogenen Sachwissen ausgestattete Werk bietet zwar per se eine potenziell gewinnbringende Lektüre für die Zielgruppe der KiTa-Kinder, integriert allerdings in Bezug auf Nachhaltigkeitsfragen nur an wenigen Stellen Hinweise auf z. B. Bedrohungsfaktoren der hier opulent präsentierten Tierwelt oder inzwischen erreichte Schutzmaßnahmen (z. B. Chinchilla, Seeotter). Die in die Sammlung aufgenommenen Tierarten hätten hierzu erheblich mehr Ansatzmöglichkeiten geboten. Weitere Hinweise zur Buchanalyse finden sich im Steckbrief zum Buch in Anhang M4.

Zum Thema Tierwanderungen erschien im Jahr 2017 im 360grad-Verlag das Buch *Tiere unterwegs. Wundervolle Tierwanderungen* von Hegarty und Courtney-Tickle. Obgleich die compu-

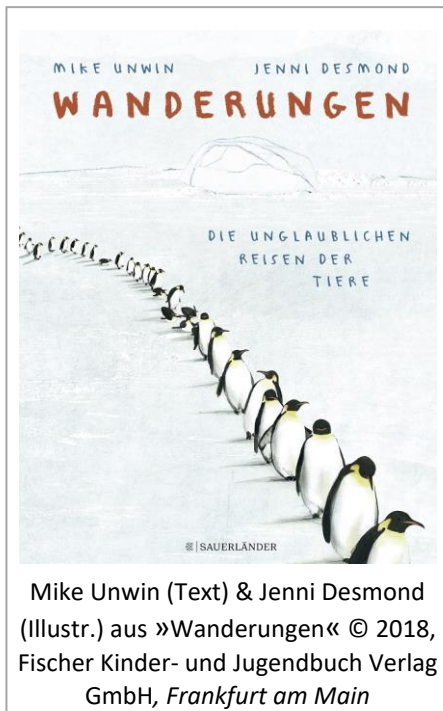
terdesignten, farbintensiven Abbildungen mit ihrem Kaleidoskop von attraktiven Tieren zunächst einen ansprechenden Eindruck machen, bringt die tiefergehende Analyse des Buches erhebliche inhaltliche wie gestalterische Schwachstellen ans Licht. Das Thema des Buches wird erheblich ausgeweitet und verwässert, so dass jenseits von Tierwanderungen auch z. B. verschiedene „Tricks der Tiere“ (S. 45-62) oder allerlei Rekorde jenseits der wanderungsbedingten Streckenrekorde in das Buch integriert werden. Auch der Begriff Tierwanderungen selbst wird unsachgemäß - ohne Wanderungsbezug - auf verschiedene Fortbewegungsweisen von Tieren (z. B. Regenwurm, Raupe, Seepferdchen und Mistkäfer) ausgeweitet. Auf der Gestaltungsebene stören z. B. der Einsatz des Kindchenschemas in etlichen Tierabbildungen (z. B. Zebras, S. 11), die vermenschlichten Augen (z. B. Monarchfalter, S. 14 f.; Mistkäfer, S. 40, Regenwurm, S. 55) und die zunehmende Absenz von Illustration für die weiteren im Text kurz vorgestellten Tiere im hinteren Teil des Buches (S. 43-62). Die durchgängig stilisierte, primär für ihre Farbenwirkung einbezogene Flora verhindert ökologische Zusammenhänge zu erkennen.

Die Nachhaltigkeitsthematik wird an wenigen Stellen zwar punktuell tangiert, allerdings nicht ernsthaft bearbeitet bzw. sogar gänzlich ignoriert. Insbesondere hätte bei den einbezogenen Buckelwalen (S. 28-29) der Hinweis auf die zunehmenden Kommunikations- und Orientierungsprobleme zum Thema Tierwanderungen gut gepasst, und bei den „Suppenschildkröten“ (S. 20) bezeugt schon die mit früherer Bejagung und Wilderei konnotierte Tierbezeichnung das fehlende Bewusstsein für Fragen der Artenbedrohung für diese durch das Washingtoner Artenabkommen seit 1988 geschützten Tierart der Grünen Meeresschildkröte (Hutter et al., 2012, S. 198). Auch bei der Präsentation der „Bienchen“ (Hegarty & Courtney-Tickle S. 48 f.) vermisst man eine fundierte Sachdarstellung, da weder vom Einbringen des Pollens in den Bienenstock noch von der Bestäubungsfunktion für die Landwirtschaft die Rede ist, wodurch die – zunehmend bedrohten - Ökodieleistungen für den Menschen nicht ins Bewusstsein gelangen können.

Das im gleichen Verlag publizierte Sachbilderbuch *Leben in der Wildnis: Tiere in der Natur – Ein interaktiver Atlas* von Hannah Pang und Jenny Wren (2016) blendet in gleicher Weise Aspekte der Nachhaltigkeit aus. Obwohl die Kinder zum Entdecken des Lebens von Wildtieren auf allen Kontinenten eingeladen und mittels Klappen, Pop-up- und Dreh-Elementen zum aktiven Erkunden animiert wird, lassen sich Fragen von Klimawandel, Artensterben, Umweltbedrohung nahezu nirgends finden. Lediglich der „seltene Pandabär“ (S. 2) und die Mendesantilope, jene „seltene afrikanische Antilopenart“ (S. 12) werden erwähnt, wobei weder deutlich wird, dass sich hinter der Seltenheit eine Gefährdung des Arterhalts verbirgt, noch werden Gründe für das rare Vorkommen gegeben. Hinsichtlich ökologischer Aspekte findet sich nur der Hinweis, dass die Berge für den „globalen Wasserhaushalt“ (S. 16) wichtig sind, denn: „Mehr als die Hälfte der Welt ist für die Frischwasserzufuhr auf die Berge angewiesen“ (S. 16). Ein naheliegender Hinweis auf Klimawandel und Gletscherschwund wird nicht gegeben. Bei vielen weiteren, bedrohten Tierarten wird nichts zu Gefährdungen mitgeteilt (z. B. „Blauwal“, „Suppenschildkröte“, S. 6; „Europäischer Fischotter“, S. 7). Auch die Bedrohung der indigenen Völker in Amazonien, die „bisher keinen Kontakt zum Rest der Welt hatten“ wird ausgeblendet (S. 1). Insgesamt bildet das Buch damit eine erheblich geschönte, von Nachhaltigkeitsfragen

und menschlichen Einflüssen fast gänzlich ‚verschonte‘ heile Tierwelt ab, die zudem häufig in der Tradierung von Klischees verhaftet bleibt. Vom grauen Wolf erfährt das Kind z. B. nur, dass sein Kiefer stark genug ist, „um Knochen zu zermalmen“ (S. 16) und vom zunehmend durch Beifangschäden gefährdeten Weißen Hai wird in anthropomorphisierendem Duktus behauptet, dass sie „so abgebrüht [sind], dass sie sogar andere Weiße Haie angreifen!“ (S. 1).

In ihrem Werk *Wanderungen. Die unglaublichen Reisen der Tiere* haben Mike Unwin und Jenni Desmond (2018) 20 verschiedene Tiere unter dem Leitthema Tierwanderungen präsentiert. So unbestritten ansprechend und faszinierend die prägnant dargebotenen Informationen und



ästhetisch ausdrucksstarken doppelseitigen Tierporträts auch sein mögen (siehe Abb.: Unwin & Desmond, Cover, 2018), das Thema Nachhaltigkeit kommt insgesamt gesehen mit lediglich knapp vier Prozent (1.5 Buchseiten) gemessen am Gesamtumfang (42 Buchseiten) erheblich zu kurz. Zwar wird am Ende des Buches auf die Bedrohung vieler Tierarten auf ihren Tausenden von Kilometern weiten Wanderungen auch durch den Menschen in allgemeiner Weise hingewiesen, doch nur bei drei der 20 Tierarten wird explizit etwas Konkretes zu anthropogenen Bedrohungsfaktoren oder zu inzwischen ergriffenen Schutzmaßnahmen und Erfolgen wie im Falle der Schreikraniche (S. 16 f.) und Weihnachtsinsel-Krabben (S. 26 f.) mitgeteilt. Bei den folgenden, BNE-relevanten Tierarten, die in das Panorama der Tierwanderungen von Unwin und Desmond (2018) aufgenommen wurden, vermisst man aus der Nachhaltigkeitsperspektive etliche, im Folgenden

exemplarisch benannte BNE-spezifische Fakten und Hinweise:

- Buckelwale (S. 6 f.) – z. B. Rückgang der Nahrungsquelle (Krill) aufgrund Wassererwärmung der Antarktis
- Kaiserpinguine (S. 8 f.) – z. B. Veränderung des Lebensraumes durch antarktische Pol-schmelze und Gefahr des zunehmenden Rohstoff-Abbaus
- Karibus (S. 10 f.) – z. B. Hinweise auf Nahrungsverlust durch Klimaerwärmung, da das Futter unter dem Schnee in der Tundra durch mehrfaches Auftauen und Einfrieren schwerer zugänglich wird (Hungergefahr)
- Wanderlibellen (S. 20 f.) – z. B. Problematisierung des Tourismus auf tropische Inseln (Malediven, Seychellen etc.) anstelle unkritischer Tourismusperspektive: "Stell dir vor: Du bist auf einer tropischen Insel und liegst am Stand, da landet eine Libelle auf einem deiner Flip-flops..." (S. 20) (Siehe Abb. in Anhang N)
- Weiße Haie (S. 32 f.) – z. B. Hinweis auf die Bedrohung durch Beifangschädigung und aufgrund des negativen Images. Auch bei Unwin und Desmond (2018) dominiert die Räuber-Perspektive des Seehunde-jagenden Weißen Haies
- Elefanten in der südlichen Kalahari (S. 34 f.) – z. B. fehlen Gefährdungshinweise durch Wilderei (Elfenbein) oder ‚Safari‘-Tourismus

- Grüne Meeresschildkröten (S. 44 f.) – z. B. Hinweise auf Gefährdungen durch treibenden Plastikmüll oder Brutplatzverluste (Küstenverbauung, auch wegen Tourismus).

Obwohl im Schlusskapitel von der Gefahr für „viele Millionen von Zugvögeln“ (S. 46) durch Vogelfänger gesprochen wird (S. 46), zeigt das Buch nichts dazu auf, weder bei den doppelseitig präsentierten Vögeln noch bei weiteren, en passant angesprochenen Vogelarten, wie z. B. dem „Bienenfresser“ (S. 20) im Kapitel Wanderlibellen (S. 20 f.). Auch die problematisierten Viehzäune als Gefahrenquellen für die Gnu-Wanderungen und der Beifang-Schaden durch Fischernetze, denen „Wale und andere Meeresbewohner“ (S. 46) zum Opfer fallen, findet in den einschlägigen Doppelseiten weder in Text noch in Bild einen Widerhall. Das Buch schließt mit folgendem Plädoyer für die wandernden Tiere ab: *„Diese Reisenden brauchen jetzt unsere Hilfe. Ihre Routen kreuzen viele verschiedene Länder, deshalb müssen Regierungen und Naturschutzorganisationen weltweit zusammenarbeiten, um sie zu schützen und die Naturräume, die sie zum Leben und auf ihren Wanderungen brauchen, zu bewahren“*. Ob solche pauschal formulierten Appelle wirklich eine motivierende Kraft bei den kindlichen Rezipienten und erwachsenen Mitlesern zu entfalten vermögen, muss hierbei kritisch angefragt werden. Die insgesamt geringe Visibilität von Nachhaltigkeitsaspekten spiegelt sich auch in der Rezension von Vogdt wider, welche nur im letzten Satz auf die Nachhaltigkeitsthematik mit letztlich unverbindlichen Appellen an die Leserschaft anknüpft: "Grund genug, mit mehr Respekt und Bedacht auf diese wunderbare Welt zuzugehen, damit wir sie vielleicht doch noch retten können".

Im Kontrast zu den bislang dargelegten Werken stehen die nachhaltigkeitsensibleren Werke von Williams, Hawkins & Letherland (2017): *Der große Atlas der Tiere. Auf ins Abenteuer: Entdecke die spannendsten Tiere aus aller Welt* und von Brown (2017): *Tiere, die kein Schwein kennt*. Da beide Publikationen im Rahmen des BNE-Empfehlungskatalog ausführlich analysiert wurden, sei auf diese Ausführungen verwiesen (siehe Anhang L). Während das erstgenannte Werk eine *bedingte* BNE-Einsatzempfehlung erhalten hat, da u.a. die Nachhaltigkeitsbezüge quantitativ betrachtet noch etwas spärlich ausfielen, wurde mit der Anwendung des ABVs für das Bilderbuch von Brown (2017) eine höhere Einsatzstufe vergeben (*empfehlenswert*, Stufe 3).

## M2: Thema 4 – Wölfe

„Alle Wölfe in den Geschichten waren entweder böse, gruselig oder gierig.“ (Matsuoka, 2013, S. 3). Mit diesen Worten resümiert der Wolf, Protagonist des Buches *Vom Wolf, der lieb sein wollte* (Mei Matsuoka, 2013) seine Lektüre, nachdem er „alle seine Bücher, in denen es um Wölfe ging“ (ebd., S. 2), durchgelesen hatte. Und beschloss daraufhin, eine Geschichte über einen lieben Wolf zu schreiben. Ob und wie gut ihm dies gelang, und inwieweit der Wechsel zum braven Wolf, mit dem programmatischen Namen „Lieber-Wolf“ (ebd., S. 6) wirklich gelingen kann, macht den Charme dieses Buchs von Matsuoka (2013) aus. Es führt in den Kern des Vergleichsthemas *Wölfe* ein: Welche Wolfsbilder werden in den Bilderbüchern vermittelt, und inwieweit tragen diese zu einer Versachlichung der Debatte um die Rückkehr der Wölfe

in Habitats bei, in welchen sich in den zurückliegenden Jahrhunderten der Mensch mit Industrie-, Agrar- und sonstigen Kulturlandschaften in Konkurrenz zu den Wölfen zunehmend ausgebreitet hat? Wird der Wolf in neueren Bilderbüchern von den tradierten Zuschnitten der grausamen und blutlüsternen Bestie emanzipiert und in einen objektiveren, biologisch versachlichten Analyserahmen gestellt?

Von Martina Rényi (2007) wurde die Figur des Wolfes in der Kinder- und Jugendliteratur hinsichtlich seiner Bedeutungsgehalte analysiert. Dabei ist es mit Blick auf die tradierende Wirkung von Mythen und Märchen zunächst nicht verwunderlich, dass lange Zeit ein negatives Image des Wolfes in der Kinderliteratur prädominierte: „Als Inbegriff des Bösen findet sich der Wolf in zahlreichen Fabeln und Märchen, die vorwiegend negative menschliche Eigenschaften und Charakterzüge – Streitlust, Habgier, Heimtücke oder Verschlagenheit – auf das Raubtier projizieren und das Wolfsbild für lange Zeit maßgebend prägen“ (Rényi, 2007, S. 17). Dennoch haben sich, so Rényi (2007), in jüngerer Zeit in der Kinder- und Jugendliteratur auch zunehmend positiv konnotierte Figurationen des Wolfes einen Platz erobern können. Exemplarisch kann die weltweit Berühmtheit erlangte Geschichte des Dschungelkindes Mogli von Rudyard Kipling (englisches Original 1894, dt. Erstausgabe *Dschungelbuch* von 1921; vgl. Eccleshare, 2010, S. 207) angeführt werden, in der das ausgesetzte Menschenkind von einem Wolfsrudel gerettet und liebevoll aufgezogen wurde. Auch als Begleiter von sog. Outcasts wie z. B. in Jack Londons *Wolfsblut* stehen die Wölfe nun als „Symbol für Freiheitsliebe, Individualität und Selbstbestimmung“ (Rényi, 2007, S. 17) den Protagonisten zur Seite.

„Aber erst Käthe Recheis, eine der renommiertesten österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorinnen, löst den Wolf gänzlich aus der stigmatisierten Tradierung des abgrundtief Bösen oder der Begleiterrolle“ (Rényi, 2007, S. 17), indem sie den Wolf in ihren beiden Romanen *Der weiße Wolf* und *Wolfsaga* (Ersterscheinung 1982 resp. 1994) als eine mythisch-gütige und weise Leitfigur darstellt, die den Menschen schützend zur Seite steht. In dem phantastischen Jugendbuch *Der weiße Wolf* findet der anfangs bedrückte und einsame Junge Thomas durch den Ruf des weißen Wolfes den Weg in eine andere Welt und stiftet dort gemeinsam mit zwei weiteren Protagonisten Frieden zwischen mehreren verfeindeten Völkern, bis er gereift an Erfahrungen wieder in seine eigene Realität zurückgeleitet wird (Recheis, 1991). Eingebettet in Themen wie die Achtung der Schöpfung, dem Schicksal von Naturvölkern und der Verantwortung des Einzelnen für die Mitgeschöpfe im Gesamtwerk von Recheis bearbeitet sie in ihren beiden Wolfsromanen „wesentliche zeitgeschichtliche Probleme der Menschheit“ (Rényi, 2007, S. 18), in denen mit dem Wirken der Wölfe am Ende das Gute siegt.

Fokussiert man stärker auf das Bilderbuch bzw. auf die jüngere Zielgruppe im Kindergartenalter, so zeigt sich auch dort eine breitgefächerte semantische Ausdifferenzierung der Wolfsfigur. In *Steinsuppe* von Anais Vaugelade (2012) wird die Figur des gealterten Wolfes über die gesamte Geschichte hinweg bewusst in einer Art Schwebezustand gehalten, die ihn mal listig-bedrohlich, mal hilfsbereit-gesellig und zugleich geheimnisvoll und undurchschaubar wirken lassen, wie er so im Kreise mit seinen potenziellen Beutetieren eine gemeinsame (vegetarische!) Suppe bereitet. Es geht in *Steinsuppe* u.a. darum, den echten Wolf kennen zu lernen, wie er wirklich ist. Damit begründet die Henne gleich zu Beginn des Buches ihre Neugier, als

sie den Wolf des Nachts zur Tür herein ließ, denn „sie kennt ihn nur aus Geschichten“ (Vaugelade, 2012, S. 6). Und etwas später, im Kreise der um den Suppentopf versammelten Gäste, wird weiter um den Wahrheitsgehalt der tradierten Mythen und Märchens über den Wolf gerungen: „Die Ente bittet den Wolf, ein paar dieser schrecklichen Wolfsgeschichten zu erzählen, um zu hören, wie er darüber denkt“ (Vaugelade, 2012, S. 15). Doch der Wolf äußert sich nicht dazu und verlässt daraufhin schweigend das gemeinsame Mahl. Dieses offene Ende der Geschichte bietet den Kindern Raum für Diskussionen und Reflexionen ihres eigenen Bildes über den Wolf.

Neben klassischen Märchenbüchern, die eine Fortschreibungen des Grimm'schen Wolfsbildes in mehr oder weniger Furcht abgemilderten Text-Bild-Kompositionen anbieten (z. B. „Rotkäppchen“, „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“; vgl. Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm, 1984), finden sich auch dazu karikierende und humoristisch angehauchte Bilderbücher. In *Die drei kleinen Wölfe und das große böse Schwein* (Helen Oxenbury & Eugene Trivizas, 1994) sind es z. B. nun - in völliger Verkehrung der Rollen<sup>209</sup> - die jungen Wölfe selbst, die der Bedrohung durch ein räuberisches Tier ausgesetzt sind. Doch es gelingt ihnen schließlich, durch den Duft ihres gebauten Blumenhauses mit dem bösen Schwein Frieden zu schließen. Auch in der surrealistisch angereicherten Variante der Schweinchen-Geschichte von David Wiesner (*Die drei Schweine*; 2002) ist es mit der Stärke und Gefräßigkeit des Wolfes endgültig vorbei: „Die Tradition fliegt in hohem Boden aus dem Fenster, wenn die Schweinchen vom Pusten und Prusten des Wolfes geradewegs von der Bilderbuchseite geweht werden“ (Eccleshare, 2010, S. 368) und den Wolf mit verstörtem Blick hinter sich zurücklassen: „Wir sind ihm entkommen ... für immer“ (Wiesner, 2002, S. 6), resümierte das Schwein.

In der Bilderbuchgeschichte *PSST! WAR DA WAS?* zum Thema Dunkelangst (Gianna Marino, 2016) treffen in der Dunkelheit des Waldes verschiedene Nachttiere aufeinander, vereint durch ihre Furcht vor einem riesigen, bedrohlich heulenden Wesen (dem Uhu). Ein weißer Wolf flüchtet sich davor und bittet zwei weitere Nachttiere, ein Opossum und ein Stinktief, um Hilfe. Doch das Stinktief, verblüfft über mit den Klischeewechsel des furchtlosen Jägers zum verängstigten Beutetier, entgegnet ihm: „DIR helfen? Du bist doch ein Wolf!“ (Marino, 2016, S. 10). Doch der ängstliche Wolf bleibt in seiner Furcht gefangen und sucht noch zweimal im weiteren Verlauf der Geschichte Sicherheit in den Armen von Stinktief und Bär (S. 14, 22).

Freilich soll mit diesen Buchbeispielen keiner durchgängigen Wende des bedrohlichen, bösen Wolfsbildes hin zum friedfertigen, seiner natürlichen Wildheit entäußerten Figur das Wort

---

<sup>209</sup> Hier bezogen auf „*Die Geschichte von den drei kleinen Schweinchen*“ [...]: Drei Schweine werden von einem Wolf heimgesucht, der ihre Häuser zerstören und die Schweine auffressen will“ (Eccleshare, 2010), S. 368). Das englische Märchen wurde in vielerlei Varianten weitertradiert und ist dem Märchenatlas (2019) zufolge „am bekanntesten in der Version von Joseph Jacobs, *English Fairy Tales* (1890), sowie in der Disney-Verfilmung (1933)“ (Märchenatlas – die drei kleinen Schweinchen, 2019). Die Ausgabe des Märchens in der Version von Joseph Jacobs findet sich z. B. in Strich (2012, S. 60-64).

geredet werden. In dem hyperrealistisch gestalteten Buch *Das Mädchen in Rot* von Roberto Innocenti und Aaron Frisch (2013) wurde das Rotkäppchen-Motiv gänzlich in die moderne und anonyme Großstadt (als „Der Wald“ symbolisiert; Innocenti & Frisch, 2013, S. 5) mit all ihren Gefahren und Versuchungen verlagert, in denen sich die rotbemäntelte Sophia ihren Weg durch das Straßendickicht und Verkehrschaos auf ihrem langen Weg zu ihrer kranken Großmutter am Rande der Stadt bahnen muss. Doch eine Bande Jugendlicher („Schakale“ genannt) bedroht sie unvermittelt in einer engen Seitengasse und nur durch die tatkräftige Hilfe eines starken, schwarz bekleideten Mannes (dem „Jäger“) gelingt ihre Rettung. Die eigentliche Perfidie der Geschichte tritt mit dem Eintreffen von Sophie bei der Großmutter zu Tage, wo sie der vermeintliche Helfer bereits erwartet und sich als Mitglied eben derselben Motorrad-Gang entpuppt. Seine Hilfe war Teil einer raffiniert eingefädelten Falle für das Mädchen, der Sophie zum Opfer fällt. Vom Tatort sieht man den Jäger auf dem Motorrad davoneilen, sein wahres Gesicht wird nun mit der Maskes des Wolfes symbolisiert (S. 24). Die Hilfe der Polizei kommt zu spät. Wölfe und Schakale sind in Wirklichkeit nicht so verschieden. Beide haben das gleiche böse Grinsen. Sie sind nur unterschiedlich groß“ (Innocenti & Frisch, 2013, S. 25 f.)<sup>210</sup>.

Auch das im Jahre 2006 mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnete Werk *Die Wölfe in den Wänden* von Neil Gaiman und Dave McKean (2005) vermag auf die jüngere Rezipientengruppe der unter Siebenjährigen potenziell eine verstörende, zumindest stark irritierende Wirkung auszuüben. Wenngleich das Buch in der Nominierungsbroschüre für seine außergewöhnliche erzähl-dramaturgische Gestaltung gewürdigt wird, da hierdurch „die Bedrohung, Gefahr und Angst in Bild, Text und ausdrucksstarker Typografie sinnlich nacherlebbar werden“ (NomDJLitP, 2006, S. 9), muss in diesem Kontext die ungewohnt konfrontative Darstellungsweise auch kritisch beleuchtet werden. Das plötzliche Hervorbrechen der drei Wölfe aus den Zimmerwänden des Mädchens, mit weit aufgerissenen und zahnbewaffneten Mäulern, nährt das alte Bild der gefährlichen und übermächtigen Wölfe. Ob das Ende der Geschichte, als es der Familie schließlich gelingt, die Wölfe in die Flucht zu schlagen, wirklich dazu führen kann, dass die jungen Leser, „die sich anfangs vor den Wölfen fürchten, [...] am Ende über die Ungetüme lachen – und wer zuletzt lacht, lacht am besten“ (Eccleshare, 2010, S. 690), bleibt zu bezweifeln. Denn es fehlt am Geschichtsende gänzlich solch eine komisch-erheiternde Note und durch die sich anbahnende Wiederholung von hinter den Wänden lauerten Wildtieren (nun Elefanten; Gaiman & McKean, 2005, S. 50) kann sich vielmehr erneut eine innere Anspannung bei den Rezipienten aufbauen. Indem es ausgerechnet die Wölfe sein müssen, die aus Symbol für die existentiell-zerstörerischen Beziehungsprobleme oder innerpsychischen Spannungen der Protagonistin in ihrer Familie erhalten müssen und so den Rezipienten „nachhaltig beeindruckt“ (NomDJLitP, 2006, S. 9), kann das Werk zur Verfestigung des tradierten Bildes über die Gefährlichkeit der Wölfe für den Menschen beitragen<sup>211</sup>.

---

<sup>210</sup> Das Buch „Das Mädchen in Rot“ von Innocenti & Frisch (2013) eignet sich nach Einschätzung d. Verf. aufgrund der immanenten Brutalität und des verstörenden Gehaltes aufgrund der kalkulierenden Durchtriebenheit der Täter nicht vor der Sekundarstufe I.

<sup>211</sup> Hier muss betont werden, dass sich die kritische Beurteilung des Buchs *Die Wölfe in den Wänden* von Neil Gaiman & Dave McKean (2005) nur auf die BNE-Perspektive der Wolf-Thematisierung bezieht. In einer empirischen Untersuchung zu Bilderbuchpräferenzen bei Vorschulkindern in hessischen

In *Achtung, Wolf!* von Emily Gravett (2006) ist man bis zur drastischen Wende der Erzählung dazu verleitet zu glauben, dass eine friedliche Koexistenz von Kaninchen und Wölfen vielleicht doch möglich ist, bis der Wolf schließlich das übermütige Kaninchen, das sich bis zu seiner Schnauze herantraut (S. 22), mit einem Schnapp verschlingt. Das zerrissene, in blutrot gehaltene Tuch (S. 26) ordnet den Wolf wieder reflexhaft in den Raubtier-Kontext von Fressen und Gefressen-Werden ein, ohne andere Facetten des Wolfes zu thematisieren. Ob diese Standardverortung des Wolfes durch Nachspann des Buches, worin „für besonders empfindsame Leser“ (S. 28) ein alternatives Ende erzählt wird, bei dem nun der Wolf ein Vegetarier ist und sich mit dem (doch nicht gefressenen) Kaninchen befreundet, wirklich durchbrochen werden kann, muss letztlich dem Urteil des Rezipienten überantwortet werden.

Nahezu parallel in der Grundidee und im finalen Scheitern der Domestikationsbemühungen verläuft auch in *Der böse liebe Wolf* von Christine Naumann-Villemin & Annick Masson (2017) das Experiment einer empathischen Schriftstellerin, dem Wolf eine friedfertigeren Natur und ein vegetarisches Dasein anzutrainieren. Da der Wolf die Literatin seit Wochen damit beknet, ihm zu helfen, doch endlich nicht mehr ein böser, sondern ein lieber Wolf werden zu wollen<sup>212</sup>, wagt sie schließlich das Experiment, den Wolf mit Entspannungsübungen, Yoga und Autosuggestionen zu kultivieren. Doch gerade als sie sich am Ziel dieses Versuches angekommen glaubt, verschlingt der hungrige Wolf zwar nicht die vor ihm tummelnden Kaninchen, sondern die Schriftstellerin selbst und findet so zurück zu seiner ursprünglichen Natur. Im Zusammenhang mit der BNE-Thematik ist auch hier die Hinterfragung des tradierten Wolfbildes in der (Kinder- und Jugend-)Literatur von besonderem Interesse, wobei sich im Endergebnis die Hypothese des räuberischen Wolfes wieder bestätigt. Das Problem dieser narrativen Argumentationsfigur besteht darin, dass die anfänglichen Aufweichungsversuche des Klischees vom bösen Wolf durch die nicht zu leugnende, auf biologischem Instinkt basierende karnivore Ernährungsweise in der Pointe der beiden genannten Bilderbücher selbst wieder entkräftet und im einzelgängerischem Verschlingen ganzer Personen in Rotkäppchen-artiger Weise übertrieben werden. Damit wird die Chance einer versachlichten und mehrperspektivischen Sicht auf den Wolf, auch jenseits des Ernährungsthemas, verpasst und eine an Fakten orientierte, ganzheitlichere Sicht auf die Wölfe in ihrem ökosystemischen Kontext verunmöglicht, mithin das Klischee weiter tradiert.

---

Kindergärten ( $N=15$  Kinder) haben Lieber & Flügel (2009) festgestellt, dass sich gerade bei diesem Bilderbuch, welches sowohl von den Kindern als auch von den Eltern in der anfänglichen Präferenz einschätzung zunächst zurückgewiesen wurde, nach einer anschließenden Bilderbuchbetrachtung mit einer Fachkraft seitens der Kinder ein drastischer Präferenzwandel vollzogen hatte: Nachdem die Kinder einen vertieften Einblick in das Buch gewinnen konnten, wurde es in der postexperimentellen Präferenzbefragung von immerhin vier der Kinder als jenes Buch gewählt, das „ihm / ihr schlussendlich am besten gefallen hatte“ (Lieber & Flügel, 2009, S. 34). Das Buch *Die Wölfe in den Wänden* brachte damit in der Studie „das eigentlich markanteste Ergebnis“ (ebd., S. 34) hervor und verweist auf die Notwendigkeit vorurteilsbewusster Diskussion von Auswahlkriterien bei Bilderbuchempfehlungen.

<sup>212</sup> Der Wolf beklagt sich: „Meine Kameraden sind die Hexe, der Riese, der Albtraum... All die Bösewichte aus den Geschichten. Wir sind es leid. In Ihren Büchern muss sich etwas ändern!“ (Naumann-Villemin & Masson (2017) o. S.).



In der lustigen Bilderbuchgeschichte *Der Wolf, die Ente & die Maus* von Mac Barnett und Jon Klassen (2018) wird das traditionelle Bild des gefährlichen und gefräßigen Wolfes mehrfach durchbrochen: Der Wolf verschlingt zwar gleich zum Beginn die Maus, doch diese trifft im dunklen Inneren des Wolfmagens auf eine Gans, die es sich dort gemütlich gemacht und sich mit Bett, Tisch und diversen Alltagsgegenstände sogar richtig häuslich eingerichtet hat. Auf die erstaunte Frage der Maus („Du wohnst hier?) entgegnet die Gans: „Und zwar gut! Ich bin zwar verschluckt worden, doch ich habe keine Lust, gefressen zu werden.“ (S. 9). In der Folgezeit verbringen sie heitere Tage im Bauch des Wolfes, essen und trinken augenzwinkernd auf dessen Wohl, wodurch der Wolf selbst zunehmend behäbiger wird. Beinahe wäre der zunehmend geschwächte Wolf dem Jäger zum Opfer gefallen wäre, hätten nicht die Ente und die Maus gemeinsam aus dem Maul des Wolfes herausspringend den Jäger in die Flucht geschlagen. Emanzipiert von tradierten Rollenklischees des Wolfes in Märchen und Sagen erschaffen Barnett und Klassen eine durchwegs komische Geschichte über die Entwicklung einer Freundschaft von rein biologisch betrachtet Fressfeinden und geben dem Wolf (und analog auch der Ente und der Maus) eine neue Rollenbeschreibung. Der wolfsjagende und schießwütige Jäger des 2017 im englischen Original erschienenen Buches kann in der deutschen Übersetzung nicht mehr aus der Bildebene bzw. der Geschichte trotz zuwiderlaufender deutscher Gesetzeslage zum Verbot der Wolfsjagd modifiziert werden, was aber der kooperativen und von aufrichtiger Dankbarkeit erfüllten Rollendefinition des Wolfes nicht zum Nachteil gereicht.

Zusammenfassend zeigen die verschiedenen Literaturbeispiele zur Figur des Wolfes, dass aktuell eine Vielzahl von Wolfsbildern in der Kinder- und Jugendliteratur, auch speziell im Bereich von Bilderbüchern für das vorschulische Alter koexistieren, die für eine sachlich geführte Auseinandersetzung zum Thema Wolf unter BNE-Gesichtspunkten genutzt werden kann: „Betrachtet man die Neuerscheinungen der letzten Jahre, kann man ein breitgefächertes Spektrum dieses literarischen Motivs finden [...], der Wolf ist mal mehr, mal weniger, mannigfach präsent“ (Rényi, 2007, S. 18).

Welche BNE-affinen (Sach-)Bilderbücher eignen sich nun exemplarisch für das Thema Wolf? In der Reihe *Meine große Tierbibliothek* wurde von Christian Havard (2012; Erstauflage 2000) erschien Sachbilderbuch *Der Wolf* publiziert. Die Aufmachung und inhaltliche Schwerpunktsetzung des Buches gleicht jenem Muster, das bereits beim korrespondierenden Werk der Reihe zum Vergleichsthema *Bienen* beschrieben wurde (siehe 4.4.1; Starosta, 2010). Auch im Sachbilderbuch *Der Wolf* findet sich ein kurzes Kapitel „Artenschutz“ (Havard, 2012, S. 26-27). Darin wird kurz auf die Tradierung des falschen Images vom bösen Wolf z. B. in Märchen und deren Ausrottung in Deutschland hingewiesen. Auch dass seit einigen Jahren wieder Wölfe aus Polen in Richtung Deutschland und Frankreich einwandern, wird zunächst positiv dargestellt, indem proklamiert wird: „Auf der Erde ist Platz für beide – für den Menschen und für den Wolf“ (S. 26). Doch auf die damit verbundenen Problemstellungen und Ängste vieler Bürger oder Viehhalter wird nur kurz am Beispiel der französischen Schäfer eingegangen, die als Lösung zum Schutz ihrer Herden inzwischen die Pyrenäenhunde als Hütehunde ausbilden, da diese stärker als Wölfe seien und ein dornenbestücktes Halsband zum Beißschutz tragen.

Diese Hunde „sollen den Wölfen beibringen, sich ihr Fressen woanders zu suchen“ (S. 27). Durch diese scheinbar simple ‚Lösung‘ wird das kontrovers diskutierte Thema der Wiederkehr der einstmals ausgerotteten Wölfe in ein hochindustrialisiertes, dicht besiedeltes Land mit der darin liegenden Chance zur Diskussion von Chancen und Risiken vorschnell abgekürzt und die Befassung mit tragfähigen, vorurteilsfreien Möglichkeiten für ein gemeinsames Miteinander von Mensch und Wolf bleiben unentwickelt im Raum stehen. Auch die Datenlage zum Wolfsvorkommen in Deutschland wurde in der 2. Auflage von 2012 nicht aktualisiert bzw. keine konkreten quantitativen Angaben dazu gemacht. Unscharf heißt es dort, „es kommen immer wieder Tiere über die Grenzen nach Deutschland und Frankreich“ (Havard, 2012, S. 27). Die Analyse der deutschen Erstauflage von *Der Wolf* (Havard, 2000) ergab, dass der Text in der 2. Auflage fast wortwörtlich beibehalten und lediglich manche Dokumentarbilder durch ähnliche ausgetauscht wurden<sup>213</sup>. Zudem wurde im Jahr 2000 immerhin noch eine Angabe zu der Anzahl eingewanderter Wölfe gemacht: „Seit 1991 ist ihre Zahl bei uns auf rund zwanzig angestiegen und es sollen noch mehr werden“ (Havard, 2000, S. 27)<sup>214</sup>, was dann in der 2. Auflage nicht mehr aktualisiert wurde. Genauere Angaben dazu hat Til Meyer (2013) im *Was ist Was – Sachbuch* (Band 104) *Wölfe – Im Revier der grauen Jäger*<sup>215</sup> recherchiert: „In Deutschland leben derzeit etwa 120 Wölfe in 22 Rudeln (Stand 2013)“ (Meyer, 2013, S. 38). Der Großteil davon, dies zeigen die per Wolf-Monitoring erhobenen Nachweise, lebt „im Umkreis von Berlin und in den Bundesländern Brandenburg und Sachsen“ (Meyer, 2013, S. 47)<sup>216</sup>. Der Bezug auf die französischen Pyrenäenhunde in Havard (2012) ist vermutlich der zu starken inhaltlichen Treue bei der Übersetzung des französischen Originals ins Deutsche zuzuschreiben. Eine redaktionelle Anpassung für den deutschen Buchmarkt hätte unschwer auch auf analoge Problemszenarien bei deutschen Schäfern z. B. in der Lüneburger Heide zurückgreifen und auf alternative Schutzmaßnahmen z. B. mit Elektrozauns für Schafherden hinweisen können (Meyer, 2013, S. 42 f.). Ein stärkerer Einbezug des an Dynamik zugelegten und kontrovers diskutierten Themas der zurückkehrenden Wölfe in Deutschland<sup>217</sup> einschließlich der Angabe

---

<sup>213</sup> Z. B. wurde für die 2. Auflage der Leitwolf in einer dynamischeren Aufnahme abgebildet als in der 1. Auflage (Havard, 2000 bzw. 2012, jeweils S. 25).

<sup>214</sup> Inwieweit diese Zahlenangabe bei der Übertragung ins Deutsche auf die in Deutschland lebenden Exemplare angepasst wurde, ist dem Buch nicht zu entnehmen.

<sup>215</sup> Das Sachbuch richtet sich an eine ältere Zielgruppe ab 8 Jahren.

<sup>216</sup> Neuere Daten geben von einer steigenden Anzahl von Tiere in Deutschland aus. Das Bundesamt für Naturschutz (BfN) wies am 22.11.2018 auf einen per Wolfsmonitoring erfassten Bestand von 73 Wolfsrudeln und 30 Wolfspaaren in Deutschland hin, was eine deutliche Steigerung im Vergleich zum Vorjahr bedeutet (60 Rudel und 21 Paare). „Zum ersten Mal seit der Ausrottung der Art in Deutschland vor mehr als 150 Jahren ist zudem ein Rudel in Bayern bestätigt“ (BfN, 2018a). Das Bundesamt für Naturschutz schätzt die „Zahl der adulten Wölfe [...] im Monitoring-Jahr 2017/18 zwischen 213 und 246 Wölfen“ (BfN, 2018b).

<sup>217</sup> Stellvertretend für diese neue Dynamik kann im Zeitraum der Rechercharbeit zu diesem Thema (2019) der Disput zwischen der damaligen Umweltministerin Svenja Schulze und der Landwirtschaftsministerin Julia Klöckner angesehen werden. Dabei ging es um die Frage, unter welchen Bedingungen Wölfe in Deutschland abgeschossen werden dürfen, in den sich inzwischen das Kanzleramt eingeschaltet und den Konflikt RTL-Online zufolge „zur Chefsache“ (06.5.2019) der ehemaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel gemacht hat (RTL-online: Abschießen, ja oder nein? 06.05.2019). Parallel zur

neuerer Bestandszahlen hätte die Qualität der 2. Auflage von 2012 einschließlich der BNE-Eignung befördern können, in der vorliegenden Fassung von 2012 ist es aufgrund der vorangeschrittenen Entwicklung des Themas de facto veraltet als die Erstauflage (Havard, 2000).

William Grill beschreibt 2017 in *Die Wölfe von Currumpaw* den radikalen Wandel des Lebensraumes für die Wölfe, welcher im Zuge der Besiedlung des nordamerikanischen Westens zu einer immer stärkeren Reduktion der frei lebenden Wolfsrudel und ihrer Artenzahl führte. Dabei bezieht sich Grill neben eigenen historischen Recherchen auf eine Erzählung von Thompson Seton: *Lobo: Der König von Currumpaw* (Grill, 2017, S. 80), welche von der Jagd auf ein Wolfsrudel in New Mexico handelt. Seinerzeit wurde auf den Kopf des Rudels, den Leitwolf Lobo, eine Prämie von 1000 Dollar für den Abschuss ausgelobt, was eine Schar von Wolfsjägern anzog (S. 15). Das Buch *Die Wölfe von Currumpaw* schildert ausführlich den Kampf von Thompson Seton, damals noch Naturforscher und Wolfsjäger im Westen der USA, gegen das Rudel von Lobo. Zwar gelang es Seton nach etlichen gescheiterten Versuchen schließlich, das Rudel endgültig zu zerschlagen und den Leitwolf zu töten. Doch im Zuge der Jagd verändert sich seine Haltung zu den Wölfen und der Jagd fundamental. „Fortan widmete sich Seton sein Leben lang dem Schutz der Wölfe und aller wild lebenden Tiere in Amerika, die so stark bedroht waren“ (Grill, 2017, S. 72). Seine Arbeit mit Jugendgruppen gründete sich auf die Erkenntnis, dass der Schutz der Natur und den bedrohten Wildtieren am besten durch „das Interesse am Leben und Überleben in der freien Natur“ (ebd., S. 73) gefördert werden könnte. So wurde Thompson Seton zum Mitbegründer der amerikanischen Pfadfinderbewegung, dem das künstlerisch ausdrucksstarke Werk von Grill mit mehr als zweihundert Bildvignetten und etlichen doppelseitigen Panorama-Ansichten der amerikanischen Landschaft ein bildgewaltiges Denkmal setzt. Zu bedenken ist hierbei, dass Grill das Buch zur Lektüre für etwas ältere Kinder ab ca. sieben Jahren verfasst hat.

In jüngerer Zeit ist das Sachbuch *Komm, ich zeige dir die Wölfe* von Svenja Ernten (2019) erschienen. Immerhin drei BNE-relevante Passagen finden sich darin, und zwar über die Rückkehr der Wölfe nach Deutschland und Aussagen über die natürliche Vorsicht und Scheu von Wölfen (ebd., S. 7). Zudem wird erläutert, dass Wölfe nur bei Nahrungsmangel auf Jagd nach Nutztieren wie Schafe oder Kühe gehen (ebd., S. 22), wobei diese sich „durch Schutzzäune und Hütehunde [...] sehr gut vor den Wölfen schützen“ (ebd., S. 22) lassen. Es wird betont, „was für wundervolle Tiere Wölfe sind und dass wir lernen können, mit ihnen zusammen zu leben“. Für eine vollständige Empfehlung des Werkes hätte es allerdings vertiefende Informationen über die Wölfe unter der Perspektive des Artenschutzes bzw. der Biodiversität sowie weiterer

---

Wolfsdebatte werden von der Umweltschutzorganisation Rettet den Regenwald e.V. in einen Online-Aufruf 100.000 Stimmen für eine Petition zu sammeln versucht, die sich für einen höheren Schutz der Wölfe ausspricht und dies mit dem bestehenden Gefährdungsstatus der Wölfe in Deutschland bzw. in der EU begründet: „National ist der Wolf nach dem Bundesnaturschutzgesetz eine streng geschützte Art. [...] Auf EU-Ebene ist der Wolf durch die Flora-Fauna-Habitat-Richtlinie (FFH) eine »prioritäre Art«, für deren Erhaltung allen Staaten eine besondere Verantwortung zukommt“ (Rettet den Regenwald e.V. - Petition vom 06.05.2019).

Diskussionsanstöße zur Debatte über das Zusammenleben von Wölfen und Menschen in Deutschland bedurft.

Diese Lücke schließt sich mit dem bereits 2016 publizierten Sachbilderbuch von Heiderose und Andreas Fischer-Nagel, die in *Guter Wolf* wesentlich dezidierter neben den gängigen biologischen Informationen zum Wolf (Verhalten, Aussehen, Unterarten, Ernährung, Kommunikation, Fortpflanzung und Aufzucht der Jungtiere) bereits im Titel einen Kontrapunkt zum Klischee des bösen Wolfes setzen und im einführenden Kapitel auf die Problematik der tradierten negativen Konnotationen des Wolfes „in Märchen, Fabeln, Sagen und Mythen“ eingehen sowie Beispiele für positiv geprägte Wolfsbilder in der Geschichte aufzeigen (Dschungelbuch, Sage über die Gründung Roms, indianische Kulturen Nordamerikas). Darüber hinaus werden Informationen zur Rückkehr der Wölfe nach Deutschland, zum Schutz von Weidevieh und zum angemessenen Verhalten von Menschen im eher unwahrscheinlichen Falle eines Wolfskontakts dargelegt, die grundsätzlich durchdrungen sind von einer sachlichen, faktengestützten Argumentation dahingehend, dass das Zusammenleben von Menschen und Wölfen auch in der heutigen Zeit in Deutschland kein Widerspruch sein muss. Mehr noch: Der Wolf „bereichert unsere Natur. [...] Er ist ein wertvolles Mitglied dieser Biotope, denn durch seine Jagd- und Lebensweise steht er am Ende einer langen Nahrungskette“ (ebd., S. 11). Auf einer anschaulichen Landkarte am Buchende, erstellt vom Projektbüro Wolf des NABU, erfährt man Näheres über die „Mitteleuropäische Tieflandpopulation“ (ebd. S. 45) des Wolfes (*Canis lupus*), wobei zum Stand 01.02.2015 in fünf nördlichen Bundesländern Deutschlands ein Vorkommen von 31 Rudel und 4 Paare verzeichnet ist. Das Buch *Guter Wolf* richtet sich nach den Verlagsangaben zwar an Kinder ab dem Grundschulalter (Fischer-Nagel – Verlagsbeschreibung, 2019b), allerdings sind die hochauflösenden und eingängigen fotodokumentarischen Bilder sowie der gut verständliche Sachtext durchaus auch für die älteren KiTa-Kinder empfehlenswert. Dafür spricht auch, dass bemerkenswert viele Passagen auf die für Kindergartenkinder vermutlich besonders spannenden Themen der Aufzucht, Erziehung und des Spielens und Balgens der Welpen und Jungtiere eingehen und dezidiert gegen unberechtigte Ängste vor Wölfen eingegangen wird.

### **M3: Thema 5 - Zoo (Zoologische Anlagen und Zootiere)**

Als Vorbedingung einer fachlichen Beurteilung von Bilderbüchern zum Thema Zoo ist die Befassung mit dem Wandel zoologischer Konzeptionen erforderlich, was den Bilderbuchanalysen vorangestellt wird. Die Konzepte einer artgerechteren Ausgestaltung von zoologischen Anlagen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt. Kam dem Tiergarten vor 100 Jahren noch primär die Funktion zu, die Vielfalt und Kuriosität fremder Tierarten einem interessierten Publikum vor Augen zu führen, so spielen zwischenzeitlich viele Zoos eine wichtige Rolle in der Erhaltung der genetischen Variabilität von bedrohten Tierarten, indem sie kontrollierte Zuchtprogramme durchführen (Streit, 2007, S. 60). „Durch das Europäische Erhaltungszuchtprogramm werden auf diese Weise über 150 Arten betreut, von denen etliche in freier Wildbahn vom Aussterben bedroht sind oder gar nicht mehr vorkommen“ (Streit, 2007,

S. 60)<sup>218</sup>. In Verbindung mit Auswilderungsmaßnahmen erfüllen daher die Zoos eine wichtige Funktion für den Arterhalt und tragen als Informationszentren in den letzten Jahrzehnten im Verbund mit weiteren Institutionen (Museen, Wissenschaftliche Einrichtungen, Reservate) zunehmend zur Verbreitung der Themen und Problemstellungen von Biodiversität, Umwelt- und Artenschutz bei (Streit, 2007, S. 103). Dabei bewegen sich heutige Zoos in einem multifunktionalen Aufgabenfeld von Arten- und Naturschutz, Bildungseinrichtung, Unterhaltungs- und Erholungsort, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit (Meier, 2009; Sbampato, 2015).

Geht man in der Geschichte der Zoos und ihrer Vorläufer noch weiter zurück als Streit (2007), offenbart sich in der Haltung von exotischen Tieren der starke Wandel von ursprünglich den Herrschenden und Adligen vorbehaltenen Prestige- und Repräsentationsprojekten ohne jede Rücksicht oder Kenntnis artgerechter Tierhaltung hin zu Zooformaten, die den bürgerlichen Unterhaltungs- und Erholungsbedürfnissen untergeordnet waren, welche mindestens bis in die 1960er Jahre (Sbampato, 2015, S. 6) das Bild der Zoologischen Anlagen geprägt und zum schlechten Image aus Sicht zeitgemäßer Tiergartenbiologie (Meier, 2009) beigetragen haben. Doch viele Zoos haben im Zuge der konzeptionellen und zoopädagogischen Transformation der letzten Jahrzehnte (Streit, 2007; Meier, 2009) die o.g. Funktionen wahrgenommen. Sie stellen so einer breiten Masse von Menschen die damit einhergehenden Bildungschancen zur Verfügung, wie Sbampato folgendermaßen überschlägt: „Es gibt weltweit über 1300 Zoos und Aquarien, die jährlich über 800 Millionen Besucher anziehen, das heißt, ungefähr jeder zehnte Erdbewohner besucht einmal im Jahr einen Zoo“ (2015, S. 7). Der Aufstieg des modernen, am Tierwohl orientierten Zoos begann Sbampato zufolge (2015, S. 82; vgl. auch Mertiny, 2000, S. 12 ff.) mit der Vision des ersten gitterlosen Zoos von Carl Hagenbeck (1844–1913) in Hamburg Ende des 19. Jahrhunderts. Im Jahre 1907 konnte man dort den „ersten gitterlosen Zoo weltweit“ (ebd., S. 82) besichtigen, von dem wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der modernen Zoos ausgingen: „Heute versteht sich der Zoo als Bildungs-, Forschungs- und Naturschutzzentrum, das durch die artgemäße Tierhaltung versucht, den Besuchern ein besseres Verständnis für die Natur zu vermitteln“ (Sbampato, 2015, S. 82).

In der Sachbuchreihe *Was ist Was*, die sich an Kinder ab acht Jahren richtet, wurden im 110. Band unter dem Titel *Tiere im Zoo* (Mertiny, 2000) die genannten modernen Aufgaben von Zoos bereits intensiv einbezogen und im einleitenden Kapitel zur „Geschichte des Zoos“ (ebd., S. 4-15) in einen deutlichen Kontrast zu nichtartgerechten Zooanlagen und ihren Vorformen in der Geschichte gesetzt. Der Aufgabe von „Zoos als Zuchtstätten für bedrohte Arten“ (ebd., S. 38-47) wird ein ausführliches Kapitel gewidmet. Interessant für die weitere Analyse ist die Frage, inwieweit schon für die jüngere Zielgruppe bis zum Grundschulalter die Arten- und Naturschutzaufgaben der Zoos in den Blick genommen und die am Tierwohl orientierten Konzepte auch dieser Altersgruppe nahegebracht werden.

---

<sup>218</sup> Exemplarisch sei auf die Sibirischen Tiger hingewiesen, die aufgrund von Abholzung und Wilderei wegen der großen Nachfrage an Tigerprodukten in Asien so stark gefährdet sind, dass geschätzt „nur noch 400 Sibirische Tiger in freier Wildbahn leben, in Zoos sind es weltweit über 600“ (Sbampato, 2015, S. 71).

Die Leitfrage hierzu lautet: Spiegelt sich die konzeptionelle Modernisierung des Zoos einschließlich der damit einhergehenden Perspektive der „Pathozentrik“ (Gorke, 1999, S. 190; Lude, 2001, S. 110), also der am Tierwohl bzw. –leid orientierten Gestaltung der Tiergärten auch in den Sachbilderbüchern über den Zoo wider?<sup>219</sup> Und werden dabei bislang dominierende „anthropozentrisch-erholungsbezogene Begründungen“ (Lude, 2001, S. 106), welche die psychologischen Bedürfnisse, insbesondere Erholung und Unterhaltung ins Zentrum der Zoo-Legitimation rücken, auch kritisch hinterfragt?

Eine auffallend frühe und scharf pointierte Hinterfragung der reinen Unterhaltungsfunktion von Zoos in der unter Missachtung des Tierwohles finden sich in den beiden Werken *Der Geburtstagsgorilla* (1983) und *Zoo* (1992) von Anthony Browne. Beiden Bilderbüchern ist gemein, dass die Missachtung der Tierbedürfnisse im Zoo in ausdrucksstarken, konfrontierenden Porträt-Zeichnungen der Tiere in Szene gesetzt werden. Dabei gelingt es Browne, in den Großansichten der Menschenaffen (einem Spezialgenre von Browne) und in der gewählten Perspektive auf „Augenhöhe“ (Krichel, 2020, S. 85) eine aufrüttelnde Thematisierung zu arrangieren. „Es gibt kein Entweichen aus dieser Unmittelbarkeit des Blicks, der uns fixiert hat“ (Oetken, 2017, S. 69). Im thematisch fokussierten Werk *Zoo*, welches den Zoobesuch einer vierköpfigen Kleinfamilie schildert, deutet sich nach der Verspottung und Lächerlich-Machung der Gorillas durch den Familienvater allerdings als Denouement ein Umdenken bei der Mutter an:

„›Ich glaube, so ein Zoo ist gar nicht für Tiere‹, sagte Mama.

›Ich glaube, der ist eher für Menschen.‹“ (Browne, 1992, S. 20).

Und einer der beiden Jungen träumt in der Nacht davon, nun selbst in einem Käfig zu sitzen. Betrübt, mit gesenkten Haupt, sitzt er allein hinter Gitterstäben im leeren Käfig. Der auktoriale Erzähler wendet sich abschließend an den Leser mit der Frage: „Glaubst du, daß Tiere träumen können?“ und bietet damit einen Denkanstoß, sich mit der Situation von eingesperrten Tieren und dem Tierwohl in den Zoologischen Anlagen auseinander zu setzen.

Auch das 1997 publizierte Zoo-Buch *Als die Tiere den Zoo verließen* von Elisabeth Schmidauer und Joachim Knappe übt aus der Perspektive der eingesperrten Tiere harsche Kritik an althergebrachten Zoo-Konzepten. Obwohl zu dieser Zeit die Umorientierung vieler Zoos bereits weit vorangekommen war, erzählt diese Geschichte aus der Perspektive des im Zoo gealterten, nur

---

<sup>219</sup> „Die ‚Vorstufe‘ des Biozentrismus ist der *Pathozentrismus*, wo die Schmerz- und Leidensfähigkeit einzelner Lebewesen als Maß dient“ (Lude, 2001, S. 110). Mit den weitergehenden Zoo-Aufgaben zum Arten- und Naturschutz kommt auch die Perspektive des „Biozentrismus“ (Lude, 2001, S. 109) hinzu, da es neben der Leidensfähigkeit von Organismen um den Wert des Lebens und der Erhalt der Vielfalt an sich geht: „Für die biozentrische Position ist jedes Leben moralisch relevant, ungeachtet der Empfindungsfähigkeit der Lebewesen“ (ebd., S. 109). Auch Gorke stellt in seiner philosophischen Analyse zur Begründung des allgemeinen Naturschutzes heraus, dass die pathozentrische Perspektive unter erheblichen Verkürzungen leidet: „Da nicht einmal 3 Prozent aller Arten zum Stamm der empfindungsfähigen Wirbeltiere gehören, könnte nur ein Bruchteil von einem Eigenwert der Natur profitieren, der an die bewußte Empfindungsfähigkeit von Individuen gekoppelt ist. Für die allermeisten Arten [...] bringt die Pathozentrik keine zusätzlichen *direkten* Schutzargumente ins Spiel“ (1999, S. 190). „In einer biozentrischen Umweltethik kommt immerhin *allen* Lebewesen ein Eigenwert zu“ (ebd., S. 191).

noch stereotyp auf- und abschreitenden, betrübten Elefanten das Leid der eingesperrten, nicht artgerecht gehaltenen Tiere, die sich zurück an ihre Heimatorte sehnen. „Der alte Elefant war sehr alt und sehr müde. [...] Müde von der Last der Langeweile und der Einsamkeit der Jahrzehnte“ (ebd., S. 4). Doch eines Nachts ereignet sich im Glanz einer fallenden Sternschnuppe das seltene Wunder: Der Elefant schöpft wieder neuen Mut und kann frei kommen. Und mit ihm gelingt es auch alle anderen Tieren des Zoos zu entkommen und in ihre Heimat zurückkehren. Das phantastisch konzipierte Bilderbuch kann als emotionsgeladenes und bildgewaltiges Menetekel für vergangene und künftige Versuche aufgefasst werden, Tiere aus ihrem Leben in der Wildnis herauszureißen und in nicht artgerechter Weise in massive Gitterkäfige und sterile Betonanlagen einzuschließen, wie es im Buch aufgezeigt wird (ebd., S. 1, 12 f., 25).<sup>220</sup>

Wenn man mit der ‚Taschenlampe‘ auf die Suche nach Zootieren bei Nacht geht, stößt man im Sachbuch *Tiere im Zoo* in der Reihe *Licht an!* (Meyers kleine Kinderbibliothek, 2006) rasch an massive Gitterstäbe und blickt in beengte Kleinstgehege, die allen zoobiologischen Kenntnissen zuwider laufen. Es ist verwunderlich, dass die im Jahr 2000 publizierte französische Originalpublikation in der deutschen Adaption in *Meyers kleiner Kinderbibliothek* keinerlei Anpassungen an die modernen Zookonzepte vorgenommen hat. Sowohl das extrem dichte Zusammenpferchen gattungsgleicher Tiere (z. B. sieben verschiedene Raubkatzen im gemeinsamen Gehege; ebd., S. 6) ohne Rücksicht auf die artspezifischen Bedürfnisse als auch die Ignoranz für lebensraumspezifische Erfordernisse der Tierarten disqualifizieren das Buch als anachronistisches Exempel unbotmäßiger Tierparkgestaltung, das weit hinter dem State of the Art der damaligen Zeit zurückbleibt. In den engen Zwingern und Schauanlagen wirken die Tiere wie Ausstellungsstücke, die zum bloßen Zweck der Unterhaltung an exponierte Stellen künstlich arrangiert wurden, bar jeden Restes von Wildheit und tierischer Würde sowie der Möglichkeit verschlossen, sich den Blicken der Zuschauer zu entziehen. Das historische Missverständnis, die Tiere ohne Rücksicht auf ihre geographische Herkunft und divergenten Lebensbedingungen unter rein systematischen Gesichtspunkten zusammen zu pferchen, wie es Mertiny (2000, S. 10) zufolge für die historischen Raubtierhäuser typisch war, verwundert in einer Publikation im Jahre 2006.

Im Nachwort zum Bilderbuch *Affen* (Jenkins & White, 2008; siehe BNE-Empfehlungskatalog in Anhang L), das selbst zwar die Großen Menschenaffen, aber nicht das Zoo-Thema selbst fokussiert, hat der Primatenforscher Frans de Waal auf besonders empfehlenswerte zoologische Gärten für Primaten hingewiesen, was verdeutlicht, dass es für verschiedene Tiergruppen besonders artgerechte, auf ihre Bedürfnisse spezialisierte zoologische Anlagen geben kann, sofern die Geschäftsführenden der Zoos darauf besonderen Wert legen. Viele Zoos speziali-

---

<sup>220</sup> Eine alternative Interpretationsweise der Flucht der Tiere wäre, das Verlassen des gealterten Elefanten als ein Symbol für sein Sterben im Zoo zu deuten, und er erst durch den Tod in das Reich seiner Ahnen zurückkehren kann. Denn der Elefant war „sterbensmüde“ (Schmidauer & Knappe, 1997, S. 8) und ließ sein ganzes Leben nochmals Revue passieren, was auf den inneren Abschluss mit dem eigenen Leben hindeutet. Die schlafende Pose des Elefanten (ebd., S. 10 f.) könnte in dieser Lesart auch als Sterbeszene gedeutet werden.

sieren sich auf bestimmte Zuchttierarten als „Reservepopulationen“ (Sbampato, 2015, S. 84), für die sie Zuchtbücher zum Erhalt der Genvielfalt und zum Austausch zwischen den Zoos führen.

Auch spezialisierte Aufzuchtstellen für bedrohte Tierarten haben inzwischen Eingang in den Sachbilderbuchmarkt gefunden haben. Exemplarisch sei das Wappentier des WWF, der Große Pandabär genannt, der im Bilderbuch *So werde ich groß: Panda* (Fleur Star & Lorrie Mack, 2008) thematisiert wird. Anhand zahlreicher Fotodokumente aus der Panda-Forschungs- und Aufzuchtstation in Chengdu (China) kann man die Aufzucht und Pflege von Panda-Babys bis zu deren Auswilderung einige Jahre später mitverfolgen und dabei einiges über die Lebensweise von Pandabären erfahren. Allerdings werden keinerlei Hintergründe geliefert, warum die großen Pandas vom Aussterben bedroht sind, nur die Tatsache der Bedrohung als solche und die Schutzfunktion der Aufzuchtstation wird benannt (S. 20 f.). Der Rezipient wird so zum Zuschauer auf das Treiben der fotogenen Tiere innerhalb der Panda-Aufzuchtstation begrenzt, da ihm weitere BNE-relevante Fakten oder Diskussionsanstöße vorenthalten bleiben.

Im Sachbilderbuch *Im Zoo* von Erne & Kreimeyer-Visse (2009) wird an mehreren Stellen auf die Bedeutung der Zoos für die Arterhaltung bedrohter Tierarten hingewiesen. So heißt es bereits auf der ersten Seite: „Und weil jeden Tag Tier- und Pflanzenarten auf der Erde aussterben, werden in Zoos auch seltene Tiere geschützt und gezüchtet“ (ebd., S. 1). Allerdings fallen einige Unstimmigkeiten ins Auge, von denen exemplarisch die viel zu beengten Gehege (z. B. Eisbären, Nashorn; ebd., S. 1) in den Illustrationen genannt seien. Positiv hervorzuheben sind die wiederholten Hinweise auf eine artgerechte Versorgung und die Beachtung der Bedürfnisse von Tieren, so dass für diese im Zoo ein „Wohlfühlen“ (ebd., S. 4) möglich wird. Hierzu wird auch das Prinzip der sog. „Verhaltensbereicherung“ (Baumann & Lebot, 2010, S. 17) angewendet, dem gemäß die Tierpfleger den Tieren abwechslungsreiche Spiel- und Bewegungsangebote sowie knifflige Aufgaben bieten (z. B. muss verstecktes Futter erst gefunden bzw. analog zur Wildnis ‚erarbeitet‘ werden). Den Rezipienten wird auch aufgezeigt, dass die Tiere unter ständiger ärztlicher und tierpflegerischer Begleitung umsorgt werden, um ihnen das Leben in ‚Gefangenschaft‘ möglichst erträglich zu machen. Eine Dominanz des Werkes hinsichtlich BNE-Thematisierung stellen die mehrfachen Hinweise auf die Bedeutung der Zoos für den Arterhalt dar, was sowohl durch Hinweise auf bedrohte Tierarten (z. B. Schimpansen; Erne & Kreimeyer-Visse, 2009, S. 9) als auch anhand der Beschreibung der Wichtigkeit von Zuchtprogrammen (ebd., S. 10) erfolgt. Einschränkend muss betont werden, dass die hohe Artgefährdungseinstufung von Breit- und Spitzmaulnashörnern mit keinem Wort erwähnt wird, obwohl die Nashörner im Buch mehrfach thematisiert werden (ebd., S. 1, 13) und das prekäre Schicksal der Nashörner in den vergangenen zwei Dekaden immer wieder durch die Weltpresse gegangen ist<sup>221</sup>. Ein Aufgreifen in den neueren Buchauflagen hätte daher einer dringenden Aktualisierung bedurft (die 10. Auflage von 2016 ist unverändert zur Ausgabe von 2009).

---

<sup>221</sup> Das Breitmaulnashorn (*Ceratotherium simum*) ist laut IUCN (Rote Liste gefährdeter Arten) als potenziell gefährdet (NT: Near Threatened) eingestuft (Breitmaulnashorn – IUCN, 2019). Allerdings gibt es zwischen den regionalen Unterarten große Unterschiede hinsichtlich Häufigkeit und Bedrohungs-



Einen unmittelbar wirksamen, hohen Realitätsgehalt aufgrund fotodokumentarischer Bilder weist das Sachbilderbuch *Entdecke den Zoo* von Baumann, & Lebot (2010) auf. Auf jeweils zwei bis vier Bildvignetten pro Buchseite werden etliche Zootiere vorgestellt und markante Informationen, die vor allem im Hinblick auf das Leben im Zoo wichtig sind, in den Fokus gerückt. Anstelle von üblichen Tiersteckbriefen (Aussehen, Größe, Gewicht, Nahrung, Nachkommen) kommen hier verstärkt Themen wie die Ausgestaltung passender, am ursprünglichen Naturraum der Zootiere orientierter Gehege, die artgerechte Pflege und Ernährung sowie die tiergerechte Beschäftigung (die sog. „Verhaltensbereicherung“; ebd., S. 17) ausführlicher zu Wort. So können Kinder genauer die Zusammenhänge zwischen der Gestaltung von Zoogehegen und den natürlichen Bedürfnissen von Tieren erfassen und ein Stück weit zu einer kritischen Haltung und Analysefähigkeit von zoologischen Anlagen hingeführt werden. Die Aufgaben der Tierpfleger werden durchgängig unter der Perspektive der Bedarfe von Zootieren aufgezeigt. Zudem werden im hinteren Abschnitt des Buches (ebd., S. 28-31, 36 f.) die Mitwirkung der Zoologischen Gärten beim Artenschutz in angemessener Differenzierung für die Zielgruppe (ab 4 Jahren) aufbereitet. Dabei wird das von der Zoovereinigung ins Leben gerufene Europäische Erhaltungszuchtprogramm ebenso einbezogen wie die Bewusstmachung der artspezifischen Schwierigkeiten gelingender Nachzuchten in Zoos (z. B. bei Breitmaulnashorn oder Riesenpandas; ebd., S. 29) und den ermutigenden Zuchterfolgen und Auswilderungsmaßnahmen (z. B. Przewalski-Pferde oder Mendesantilopen), mit denen Zoos weltweit befasst sind ebd., S. 36 f.). Sogar auf die „In-situ-Erhaltung“ (ebd., S. 36), bei denen manche Zoos auf die Erhaltung der Naturlandschaften durch die Regierungen in verschiedenen Ländern hinwirken, wird kurz eingegangen, so dass ein weiterer Querbezug zum Natur- und Umweltschutz jenseits der Tore der zoologischen Gärten aufgezeigt wird. Im Sinne des Nachhaltigkeitsdreiecks werden auch Zielkonflikte zwischen Belangen der Ökologie, Ökonomie und Kultur exemplarisch aufgezeigt, wenn z. B. auf die Widerstände der Schäfer bei der Rückführung der Braunbären in die Pyrenäen hingewiesen wird (ebd., S. 36). So kann das Buch das systemisch-vernetzte Denken fördern, zum Perspektivwechsel anregen und zur eigenen, begründeten Positionierung herausfordern.

Nahezu ignorant in der Thematisierung von Nachhaltigkeitsfragen bleibt das 2011 erschienene Sachbuch *Mein erstes Bildlexikon Zootiere* von Kleinelütern-Depping, Langner und Küker-Bünermann, welches an Kinder zwischen vier bis sechs Jahren adressiert ist (Mein erstes

---

status. Am 20. März 2018 ging der Tod des letzten männlichen nördlichen Breitmaulnashorns (namens „Sudan“) als Pressemeldung um die Welt (Spiegel online 20.03.2018; oka/AP/dpa). Bereits in den Vorjahren wurde das Schicksal der letzten lebenden Exemplare in der Presse mitverfolgt (z. B. Spiegel online 16.12.2014; jme/AP/Reuters). Derzeit werden Versuche der Rettung dieser Unterart mittels Leihmutter-Nachzuchten aus eingefrorenen Embryonen unternommen (Breitmaulnashorn, – IUCN, 2019). Das Spitzmaulnashorn (*Diceros bicornis*) ist als gesamte Art laut IUCN „vom Aussterben bedroht“ (CR: Critically Endangered) (Spitzmaulnashorn – IUCN, 2019). Durch viele Schutzmaßnahmen findet eine leichte Erholung des durch Wilderei stark dezimierten Artbestandes statt (Stand Februar 2019).

Bildlexikon Zootiere – Verlagsangabe, 2019). In scharf auflösenden fotodokumentarischen Bildern werden den Kindern 37 Zootiere präsentiert und in kurzen Textbeiträgen biologisches Grundwissen angeboten. Der einzige BNE-relevante Hinweis bezieht sich auf die Gefährdung der Großen Pandabären aufgrund schwindender Bambuswälder in China (ebd., S. 38 f.). Selbst bei besonders BNE-relevanten Tierarten wie Nashorn (ebd., S. 16 f.), Tiger (ebd., S. 34 f.), Wolf (ebd., S. 42 f.) und Eisbär (ebd., S. 62 f.) werden keine Bezüge z. B. zum Bedrohungsstatus und deren Ursachen hergestellt, vielmehr ein auf Komik setzender Stil beibehalten, wenn z. B. beim Eisbärenfoto der rot signalisierte Hinweis „Bitte nicht knuddeln“ eingeblendet wird. Im Vergleich zu den von hoher Wertschätzung und Individualität geprägten Menschenaffen-darstellung in *Affen* (Jenkins & White, 2008; siehe Anhang L) büßen in diesem Sachbuch *Mein erstes Bildlexikon Zootiere* die Schimpansen und Gorillas (Kleinelütern-Depping, Langner & Küker-Bünemann, S. 13-15) in erheblichem Maße ihr Wirkpotential für die Sensibilisierung der kindlichen Rezipienten hinsichtlich artgerechter Zooführung und der weltweiten Gefährdungssituation der Großen Menschenaffen ein. Und auch hier hinterlässt die komisch gemeinte Kommentierung des Fotos zum Gorilla (Schild: „Silberrücken – Kraulen verboten“; ebd., S. 15) den Eindruck verpasster Thematisierungschancen und allzu unsensibler Bearbeitung des Themas.

Im Tier-Rätselbuch *Willkommen im Zoo!* von Cally Stronk & Judith Drews (2012) wird ein verspielt-unterhaltsamer Zugang zum Thema Zoo gewählt. Mit spannenden und lustigen Rätselreimen werden dem kindlichen Rezipienten 19 verschiedene Zootiere präsentiert, wobei die Bildauflösung immer nach dem Umblättern auf der Folgeseite zu sehen ist. Sämtliche Tierrätsel sind im gleichen Paarreimschema mit jeweils 8 Versen aufgebaut, wobei mit dem Voranschreiten der Verszeilen eine zunehmend eingrenzende Beschreibung des gesuchten Tieres gegeben und so die Lösungswahrscheinlichkeit bzw. das Erfolgserlebnis des Erratens durch das Kind vergrößert wird. Das Buch stellt für die Zielgruppe von Kindern ab vier Jahren unbestritten eine kurzweilige Beschäftigung mit dem Zoo-Thema dar und kann das Interesse auf weitere Informationen wecken. Auf einer Übersichtskarte am Buchende (ebd., S. 43 f.) kann das Kind auf einer Weltkarte suchen, wo die einzelnen Tiere „in freier Natur leben“ (ebd., S. 40). Hinsichtlich der BNE-Fragestellung liefert das Buch allerdings kaum Ansatzpunkte, was man aufgrund der Unterhaltungsperspektive zunächst auch nicht erwarten würde. Bezeichnenderweise wird aber trotzdem bereits in der Einleitung auf die Verwendung eines roten Symbols im Buch hingewiesen (doppeltes Ausrufezeichen in roter Signalfarbe), welches aufzeigen soll, „dass die Tierart gefährdet oder sogar vom Aussterben bedroht ist“ (Stronk & Drews, 2012, S. 1).

Ob man diesen Einbezug des Artenschutzgedankens nun eher als trendige, dem Zeitgeist geschuldete Geste der Buchverlage und Autor:innen resp. Illustrator:innen oder als echten Ausdruck eines voranschreitenden Bewusstseinswandel für Nachhaltigkeitsfragen, insbesondere dem Verständnis des Erhalts der Biodiversität interpretieren möchte, kann hier nicht definitiv entschieden werden. Auffällig ist jedenfalls, dass immerhin 11 der 19 vorgestellten Tiere mit

dem Gefährdungssymbol versehen wurden<sup>222</sup>. Allein die Häufigkeit des Auftretens kann dann dazu führen, dass dem Kind die Bedrohung der lebenden Tierarten bewusst wird. Kritisch ist anzumerken, dass mit keinem Wort eine Gefährdungsdifferenzierung erfolgt, wodurch eine erhebliche Ungenauigkeit in der Beschreibung in Kauf genommen wird. Auch die pauschalierende Tierbezeichnung (z. B. „Eule“; ebd., S. 23) führt zu einer erheblichen Unschärfe der artspezifisch anzugebenden Gefährdungseinstufung. Ein weiteres Manko ist darin zu sehen, dass keinerlei Gründe benannt werden, warum oder wodurch die als gefährdet markierten Tiere bedroht sind, so dass es dem begleitenden Erwachsenen überantwortet wird, mehr hierzu mitzuteilen. Einen didaktisch ausgearbeiteten Anhang, der inzwischen bei Sachbilderbüchern nicht mehr selten anzutreffen ist, wird im Werk von Stronk & Drews (2012) nicht bereitgestellt.

Eine dezidiert auf Nachhaltigkeit bezogene Konzeptualisierung findet sich im Sachbilderbuch *Besuch im Zoo* des Naturfotografen Thomas Sbampato (2015), das als besonders empfehlenswertes Mitmach-Sachbilderbuch beurteilt wurde (siehe BNE-Empfehlungskatalog in Anhang L). Es widmet sich dezidiert den Fragen des Arten- und Naturschutzes, zeigt die Gefährdungssituation vieler Tierarten am Beispiel der ausgewählten Zootiere auf und arbeitet in zielgruppenadäquater Weise die wesentlichen Hintergründe der Bedrohung von Tierarten bzw. Biodiversität heraus. Der konzeptionelle Wandel des Zoos im Laufe seiner – aus Tiersicht – leidvollen Geschichte kommt dabei nicht zu kurz. All dies gelingt in einer dennoch spannenden wie kurzweiligen Gestaltung des fotodokumentarischen Buches, das zudem in seiner Konzeption als Mitmach-Buch die Kinder ab dem Alter von fünf Jahren zu verschiedenen Aufgaben im Rahmen eines Zoo-Besuches einladen möchte. Diese handelnde Sensibilisierung für BNE-Aspekte und der grundsätzliche Tenor der Zuversicht, welcher durch die Bewusstmachung der Erfolge in Natur- und Artenschutz durch die intensiven Kooperationsmaßnahmen engagierter Zoologischer Einrichtungen in den vergangenen Dekaden ermöglicht wurden, profilieren das Buch zu einem wichtigen Meilenstein moderner Zoobilderbücher. Das insgesamt pfiffig konzipierte, gleichermaßen inhaltlich pointierte, wie ästhetisch exzellente Buch steht gleichsam als BNE-Monolith der Zoothematik vorbildhaft in der publizistischen Landschaft.

Auch im Bilderbuch *Entdecke den Zoo* von Friese & Schargan (2017) zieht sich der Artenschutz und die artgerechte Haltung von Zootieren wie ein roter Faden in den verschiedenen Themenseiten durch. Zwar ist der Umfang dieser Thematik gemessen an den üblicherweise in Sachbilderbüchern zu erwartenden Faktenwissen (Namen, Herkunft, Lebensweise der Tiere) immer noch etwas randständig, gewinnt aber durch die durchgängig vorzufindende Beachtung etwas an Gewicht. Das Bild eines modernen, von Wertschätzung gegenüber den Tieren und Sensibilität hinsichtlich ihrer Bedürfnisse geprägten Zookonzeptes wird klar herausgestellt und in kritischer Weise von den brutalen wie ignoranten, vor allem der Schaulust der Zoobesucher geschuldeten Zoopraktiken früherer Zeiten abgegrenzt. Im direkten Vergleich zu *Im Zoo* von Erne & Kreimeyer-Visse (2009) zeigt sich tendenziell eine verstärkte Beachtung der Artenschutzthemen, was sich bis hinein in konkrete Bild- und Textelemente aufzeigen lässt: Im Buch von

---

<sup>222</sup> Diese sind: Elefant, Zebra, Löwe, Flusspferd, Eisbär, Känguru, Pinguin, Gorilla, Krokodil, Tiger (vgl. Übersicht in Stronk & Drews, 2012, S. 40).

Erne und Kreimeyer-Visse (2009) ist die Giraffe noch in einem beengten Gehege (S. 1) dargestellt. Die Informationstafeln zur Giraffe beinhalten zwar Sachinformationen (Lebensweise, Größe etc.), sparen aber die brutalen Fangmethoden früherer Wildtierfänge für den Zoo-Bedarf aus. Erst im Buch von Friese und Schargan (2017, S. 1) wird vorrangig auf diesen Aspekt auf dem nahezu identisch großen Giraffen-Schild hingewiesen. Auch hinsichtlich der Begründung von Gefährdungsgraden mancher Tiere zeigen sich Unterschiede. So erfährt man bei Erne und Kreimeyer-Visse (2009) nichts darüber, warum die Schimpansen „zu den gefährdeten Tierarten“ gehören (ebd., S. 9).

Trotz der skizzierten ‚Modernisierung‘ aus der Sicht einer artgerechten, am Tierwohl orientierten Konzeptualisierung für Zoos weist das Buch *Entdecke den Zoo* von Friese und Schargan (2017) auch Einschränkungen auf. Bei einigen der gezeigten Tiere wird nicht auf die große Bedrohung des Artenbestandes z. B. durch Tierwilderei und Tourismus oder Verschmutzung und klimabedingter Versauerung der Weltmeere hingewiesen (Grüne Meeresschildkröte, Nashorn, Korallenriff; ebd., S. 9), bei anderen Tieren wäre eine vertiefende Thematisierung der Tier-Mensch-Beziehung (z. B. Schimpansen; ebd., S. 5; Wölfe; ebd., S. 15) und der Problematik von bestehenden Stereotypen (lustiger Affe, gefährlicher Wolf) wünschenswert gewesen. Die Intensität der Auseinandersetzung mit den Tieren, wie es vorbildhaft von Frans de Waal in *Affen* (Jenkins & White, 2008) angeregt und durch die persönlichen Tierabbildungen von Vicky White unterstützt wurde, kann durch diese streiflichtartigen BNE-Thematisierungen wohl kaum erreicht werden. Handlungsbezogene Impulse z. B. durch Hinweise auf lokale Naturschutzverbände (NABU) oder überregional agierende Organisationen (WWF) und gesetzliche Rahmenkontexte wie die Rote Liste oder das Washingtoner Artenschutzabkommen (vgl. Hutter et al., 2012, S. 81 f., S. 186 f., S. 198) werden nicht gegeben.

Ein exemplarisches Audio-Transkript aus dem Werk *Entdecke den Zoo* von Friese und Schargan (2017) (2017) soll einen Einblick in die nachhaltigkeitsbezogene Darlegung unterstreichen.

„Von manchen Tieren gibt es in freier Wildbahn keine mehr oder nur noch wenige. Zoos tragen dazu bei, dass sie nicht aussterben“ (Audio und Text, S. 1).

Bildelement: **Schautafel zu Giraffe**. Darauf ist zu erkennen, wie früher wildlebende Giraffen mit Seilen eingefangen wurden, um sie danach in Zoos auf der ganzen Welt zu liefern.

- (I) „Da Nachwuchs im Zoo früher selten war, fing man wilde Tiere dort ein, wo sie in freier Wildbahn lebten. Beim Versuch, an einzelne Tiere zu gelangen, wurden oft andere Tiere der Herde getötet oder die Jungtiere wurden von ihrer Mutter getrennt. In jedem Fall war es eine große Quälerei, denn auch die Reise über Land und Wasser dauerte ewig und war anstrengend. Flugzeuge gab es damals noch nicht, oft starben die Tiere beim langen Transport. Im Zoo angekommen, verbrachten sie ihr Leben meist allein in einem viel zu kleinen Käfig.“ (S. 3).
- (II) „Heute werden nur noch sehr selten wilde Tiere für den Zoo eingefangen. Wenn das geschieht, werden sie behutsam betäubt und mit dem Flugzeug schnell und sicher an ihren Bestimmungsort gebracht. Die anderen Tiere der Herde werden nicht verletzt, sondern man verjagt sie, während das ausgewählte Tier gefangen wird. Der Umgang mit wilden Tieren ist verantwortungsvoller geworden. Auch die kleinen Käfige wurden durch moderne, weiträumige Gehege und Tierhäuser ersetzt.“ (S. 3)

„Früher wurden wild lebende Tiere eingefangen. Das ist mittlerweile weitgehend verboten. Heute kommen die meisten Tiere im Zoo auf die Welt und werden zwischen verschiedenen Zoos getauscht. Ein Leben in freier Wildbahn kennen sie gar nicht mehr.“ (Audio und Text, S. 4).


„Wer Tiere hält, trägt eine große Verantwortung. Im Zoo sind deshalb viele Menschen um das Wohl ihrer Schützlinge bemüht. [...] Alle Mitarbeiter geben stets ihr Bestes, damit sich die Zoobewohner wohlfühlen.“ (Audio und Text, S. 7).

Das Sachbilderbuch *Lass mich frei!* von Patrick George (2017) wurde im Analyseteil (siehe Anhang L) als besonders empfehlenswert beurteilt, da es auf ebenso einfache wie überzeugend klare Weise insbesondere die jüngere Altersgruppe der 3- bis 4-jährigen Kinder für artgerechte Haltungsbedingungen von Zootieren sensibilisieren und auf Aspekte des Artensterbens bzw. -schutzes aufmerksam machen kann. Im Unterschied zur älteren Zielgruppe von Sbampato (2015) wurde hier allerdings die Differenzierung zwischen mehr oder weniger artgerechten Zoologischen Gärten ausgespart, was als altersspezifisch begründbare Vereinfachungsstrategie durchaus legitim ist.

Abschließend soll stellvertretend für eine Fülle weiterer Zoo- bzw. Zootiere-Bilderbücher mit dem Sachbilderbuch *199 Tiere im Zoo* von Nikki Dyson (2018) das Phänomen umrissen werden, dass bei vielen der gerade für jüngere Kinder (anderthalb bis ca. drei Jahre) publizierten Büchern im Grunde gar nicht der Zoo oder jene Hintergründe rund um die Zootiere im Vordergrund stehen, die mit Artenschutz oder allgemeiner mit Fragen der Nachhaltigkeit zu tun haben. Vielmehr treten bei diesem überbordenden Angebot an Büchern die ökonomischen Interessen der Buchverlage in den Vordergrund, da die Zootier-Abbildungen in ihrer Farben- und Formenvariabilität als Garant für Verkaufserfolge gewertet werden. So gesehen nutzen sie für ihre kommerziellen Ziele das starke Interesse der jüngsten Rezipientengruppe für Bilderbücher und ihre leichte Ansprechbarkeit auf ‚bunte‘, kontrastreiche Farbsetzungen, mit denen gerade die ‚exotischen‘ Zootiere in besonderem Maße aufwarten können. Exemplarisch für diese z. T. knallfarbige, auf intensive Farbkontraste setzende Machart ohne jedweden BNE-Bezug kann das Buch *Der Maulwurf im Zoo* von Zdeněk Miler & Jiří Žáček (2013) angeführt werden. Den Eltern wiederum scheint es primär um die Wortschatzerweiterung und faktenorientierte Wissenserweiterung ihrer Zöglinge zu gehen, wenn man die Verschlagwortung der Bücher in den Kategorien „Wörterbücher“ und „Sprachbildung“ zugrunde legt (Usborne – Verlagsangaben, 2019).

#### **M4: Exemplarische Steckbriefe zur komparativen Analyse**

Für die Themen Nr. 1 bis 5 wurden exemplarische Steckbriefe entwickelt. Sie sind als Anschauungsbeispiele für Bilderbuchempfehlungen in Kurzform gedacht, welche für die pädagogischen Fachkräfte in prägnanter Weise eine Orientierungshilfe zum BNE-Einsatz bieten sollen.

Thema 1		Bienen	
	<p><b>Reitmeyer, Andrea (2018). <i>Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?</i> Hamburg: JUMBO Neue Medien und Verlag GmbH. ©</b>          Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                      <input checked="" type="radio"/> nein          BNE-Thematisierung : intensiv / durchgängig</p>		<p><b>Milner, Charlotte (2018). <i>Das Buch der Bienen.</i> München: Dorling Kindersley. [Original: London, 2018. Titel: <i>The Bee Book</i>]</b>          Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                      <input checked="" type="radio"/> nein          BNE-Thematisierung: intensiv / durchgängig</p>
<p><b>Inhalt:</b>          Der Leben der Biene Hermine, einer wildlebenden Wollbiene, gerät urplötzlich in Gefahr, als Straßenbauarbeiter eines Tages beginnen, eine Autobahn mitten durch ihr bisheriges Habitat zu bauen. Die gefällten Bäume stürzen auf ihr Zuhause, eine nektarreiche Blumenwiese, nieder und zwingen Hermine zur Flucht. Auf ihrer Suche nach einem neuen Lebensraum hat sie mit vielen Herausforderungen zu kämpfen. In dem dicht besiedelten, von vielen Straßen und Ortschaften zersiedelten Landstrich gelingt es ihr zunächst nicht, eine Wiesenfläche mit genügend Nahrungsangebot zu finden. Als sie sich – vermeintlich am Ziel ankommend – schließlich auf einem blühenden Rapsfeld niederlässt, wird sie von Insektiziden eingenebelt wird und stürzt zu Boden. Nur durch die achtsame Hilfe eines Kindes, das die Biene Hermine vorsichtig in ihren Garten ans Bienenhotel führt, findet Hermine eine neue Heimat.</p>		<p><b>Inhalt:</b>          Da es weltweit etwa 20 000 Bienenarten gibt, wie das Sachbuch gleich zu Beginn betont, werden natürlich nur exemplarische Vertreter von Wildbienen (im Überblick) und dann ausführlich die Honigbiene als Vertreterin der staatenbildenden Arten in ihrer Lebensweise, dem Körperbau und dem emsigen Treiben im Bienenstock mit all den allfallenden Aufgaben vorgestellt. Die für den Erhalt des Bienenvolkes erforderlichen Spezialisierungen und hochentwickelten Fähigkeiten (z. B. Wabenbau, Honigbildung, Orientierung im Gelände, Kommunikation), die Fortpflanzung der Bienen und ihre enorme ökosystemische Bedeutung kommen in verständlichen, mittels stilisierten Illustrationen aufbereiteten Bild-Text-Bausteinen ausführlich zu Wort. Die zunehmende Bedrohung der Bienen und deren Hintergründe werden ebenso wie die potenziellen Folgen erläutert und Handlungsoptionen aufgezeigt.</p>	
<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>besonders empfehlenswert</u></b>  <b>Begründung:</b>          Das Buch verbindet wesentliche Sachinformationen zu den Wildbienen mit einer abenteuerlichen Geschichte zu den Bedrohungen und Hindernissen, denen Wildbienen in einer zunehmend von Flächenverbrauch und Intensivlandwirtschaft geprägten Natur ausgesetzt sind. Die geschickte Verquickung von Sachinformation und narrativer Entfaltung des Schicksals von Hermine, das im klassischen Dreischritt von glücklichem Ausgangszustand, Krise und positiver Lösung seinen Lauf nimmt, vermag gerade auch schon den jüngeren KiTa-Kindern (ab ca. 4 Jahren) die Folgen der Zerstörungen von Naturraum und einige Gründe für den Biodiversitätsverlust nahezubringen. Darüber hinaus wird trotz der altersbedingt notwendigen Vereinfachungen herausgestellt, dass jeder, auch die Kinder selbst einen wichtigen Beitrag zum Erhalt von naturnahen Flächen beitragen können. Mit praktischen Ideen und einem gleichermaßen engagierten wie empathischen Protagonisten sticht das Buch aus der breiten Palette von Bienenbüchern mit BNE-Thematik klar hervor.</p>		<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>besonders empfehlenswert</u></b>  <b>Begründung:</b>          Fast die Hälfte des Inhalts (43 %) fokussiert auf Fragen der Nachhaltigkeit, allen voran den Biodienstleistungen der Bienen, die mit hohem didaktischen Geschick in intuitiv verständlichen Infografiken für die Zielgruppe visualisiert werden. Zudem werden mehrere Gründe für den Rückgang der Bienen erläutert: Lebensraumverlust, Intensivlandwirtschaft mit Pestizideinsatz, Krankheitsverbreitung aufgrund zunehmend global ausgerichtetem Handel mit Bienenstämmen und die zunehmende Beeinträchtigung von angestammten Lebensräumen durch den Klimawandel. Etliche der Gestaltungskompetenzen nach de Haan et al. (2008) werden angesprochen, wie z. B. das vorausschauende Denken und Handeln, das Erkennen von Risiken und Gefahren, das gemeinsame Planen und Handeln und nicht zuletzt die Stärkung der Motivation für sich und andere, sich für mehr Nachhaltigkeit einzusetzen. Getragen von Respekt und Achtsamkeit gegenüber den Bienen im Besonderen und der Natur im Allgemeinen birgt das Buch ein hohes Bewusstmachungspotential für Kinder.</p>	

Thema 2	Eisbären	
	<p><b>Desmond, Jenni (2017). <i>Der Eisbär</i>. Aus dem Englischen von Sophie Birkenstädt (1. Aufl.). Hamburg: Aladin.</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                      <input checked="" type="radio"/> nein            BNE-Thematisierung : am Rande</p>	<div data-bbox="1211 233 1406 454" data-label="Image"> </div> <p><b>Osinger, Erhard (2009). <i>Nanuk der Eisbär erzählt</i>. Paternion / Österreich: Eigenverlag [e.osinger@gmx.at]</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input checked="" type="radio"/> ja                      <input type="radio"/> nein            BNE-Thematisierung: teilweise</p>
<p><b>Inhalt:</b></p> <p>Die Lebensweise der Eisbären wird in sachlicher Darstellung in den verschiedenen Facetten wie Ernährung und Jagd auf Beute in Kontext der sich jahreszeitlich verändernden Lebensbedingungen im polaren Lebensraum dargestellt, zudem werden Fortpflanzung und Aufzucht der Jungen sowie markante körperliche Merkmale und Besonderheiten von Eisbären in ihrer Anpassung an das arktische Lebensumfeld beschrieben. Gerahmt werden diese sachorientierten Beschreibungen durch die Erzählung eines Mädchens, das auch innerhalb der narrativ sich entfaltenden Bilder mehrmals als stumme Partnerin des Eisbären einbezogen wird. Neben der lebensnotwendigen Bedeutung der Fettreserven und der potenziellen Gefahr einer überlangen, eisfreien Sommerperiode, bedingt durch die zunehmende Polschmelze, wird auch die energie-sparende Strategie des Schlafes aufgezeigt.</p>		<p><b>Inhalt:</b></p> <p>Aus der Perspektive des jungen Eisbärenkindes Nanuk wird das entbehrungsreiche Leben der Eisbären in der Polarregion geschildert. Im Fokus steht dabei die permanente Herausforderung, genügend Nahrung für die Aufzucht der Jungen und das Überleben der erwachsenen Bären zu finden. In den Etappen der Futtersuche und Jagd nach Beute werden auch weitere arktische Vertreter (Rentiere, Wölfe, Walrosse und Mochusochsen) als Teil des polaren Ökosystems einbezogen und Vernetzungen aufgezeigt. Auch das traditionelle Leben der Inuit in ihrem Sommerlager wird hierbei einbezogen. Aus den Beobachtungen von Nanuk erfährt der Leser einiges über deren Jagdmethoden auf Fische, Robben und kleinere Wale und erhält etwas Einblick in ihre kulturellen Gepflogenheiten. Die prekäre Situation und bedrohte Zukunft der Eisbären durch den Klimawandels wird dabei betont.</p>
<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>nicht empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Da das Buch in seiner Aufmachung und Art der BNE-Thematisierung etliche Parallelen zu Desmonds „Der Blauwal“ (2016) aufweist, können die dort formulierten Kritikpunkte mutatis mutandis auf das Werk „Der Eisbär“ übertragen werden. Auch hier finden sich die BNE-Bezüge nur in den einleitenden „Anmerkungen der Autorin“, die über die frühere intensive Bejagung der Eisbären bis in die 1950er Jahre hinein berichtet, welche fast zur Ausrottung der Eisbären geführt hatte, aber durch das Artenschutzabkommen 1973 verhindert werden konnte. Auch heute wieder sind die Eisbären „eine gefährdete und vom Aussterben bedrohte Tierart“ (Desmond, 2017), da ihr Lebensraum durch den Klimawandel schwindet. Desmond blendet viele BNE-relevante Bezüge in der weiteren Darstellung aus, die Klarheit der Bedrohung wird in der Geschichte ebenso wenig spürbar wie die zunehmenden Problemfelder, die sich durch die in die Arktis vorstoßenden Konzerne auf der Suche nach Rohstoffquellen oder Transportwegen ergeben. Aktive Handlungsimpulse werden nicht gegeben.</p>		<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Für den Arterhalt der Eisbären ist deren erfolgreiche Jagd auf ihre Beutetiere existenziell. Das Buch zeigt sachlich und realitätsgerecht auf, wie aufwändig die Futtersuche und der Beutefang für die Eisbären tatsächlich sind und wie stark ihr Überleben davon abhängig sein wird, auch künftig in ihren weitläufigen Jagdrevieren ein funktionierendes Packeis-Terrain vorzufinden. Die Wahl der Perspektive des kleinen Eisbären und seiner Familie schafft für die kindlichen Rezipienten eine identifikationsförderliche Zugangsweise, die eine echte Beziehung und Empathie für die Polarbären zu stiften vermag. Anhand der großformatigen, nuanciert kolorierten Schwarzweiß-Drucke gelingt es dem Künstler E. Osinger, den Betrachter in das herausfordernde Leben in der polaren Landschaft hineinzunehmen und zugleich ästhetisch zu bezaubern. Durch das Zusammentreffen der Eisbären mit den Inuit wird zudem Diskussionsstoff für neue Konfliktfelder geschaffen, die sich im Zuge des Vordringens der hungrigen Eisbären in die (moderne) Zivilisation ergeben.</p>

Thema 3		Wölfe	
	<p><b>Fischer-Nagel, Heiderose &amp; Fischer-Nagel, Andreas (2016). <i>Guter Wolf</i> (3. Aufl.). Spangenberg: Verlag H. Fischer –Nagel.</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                                    <input checked="" type="radio"/> nein</p> <p>BNE-Thematisierung : intensiv / durchgängig</p>		<p><b>Grill, William (2017). <i>Die Wölfe von Currumpaw</i>. Aus dem Englischen von Harald Stadler. Zürich: NordSüd. [Original London, 2016. Titel: <i>The Wolves of Currumpaw</i>]</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                                    <input checked="" type="radio"/> nein</p> <p>BNE-Thematisierung: intensiv / durchgängig</p>
<p><b>Inhalt:</b></p> <p>Programmatisch zum Titel des Buches lässt <i>Guter Wolf</i> keinen Raum mehr für die Mär vom bösen, heimtückischen Wolf. Vielmehr wird explizit auf die Hintergründe der Entstehung dieses angstbesetzten Klischees und der beginnenden Jagd im Mittelalter bis hin zur Ausrottung der Wölfe in Deutschland Mitte des 19. Jahrhunderts (S. 9) eingegangen. Der Großteil des reichlich mit informativen Fotos bebilderten Sachbuches bietet den Rezipienten gründlich recherchierte Grundlagen über das soziale Leben der Wölfe im Rudel, die gemeinsame Aufzucht der Jungen, Lebensraum und Ernährungsweise. Dabei werden immer wieder Fragen der Verträglichkeit von Wölfen und Menschen bzw. deren Nutztieren aufgegriffen und mit dem Tenor der begrüßenswerten Rückkehr und Zunahme der Wölfe seit der Einführung des Jagdverbotes in Deutschland (1992) ihre ökologische Bedeutung herausgestellt.</p>		<p><b>Inhalt:</b></p> <p>New-Mexiko, im Jahre 1893: Im Zuge der europäischen Besiedlung Nordamerikas wurde der Lebensraum der einst frei durch die Weiten ziehenden Wolfsrudel immer mehr beschnitten und ihre Bestände von ehemals über einer halben Million Wölfe wurden durch Bejagung zunehmend dezimiert. Zwar gibt es nur noch wenige Rudel, welche den Viehbaronen ein Dorn im Auge sind, doch im Tal von Currumpaw lebt eine besonders widerspenstige Gruppe von Grauwölfen. Dieses Rudel konnte sich aufgrund der Erfahrung und List ihres berüchtigten Anführers ‚Lobo‘ bislang allen Ausrottungsversuchen widersetzen. Ein Kopfgeld lockt den Wolfsjäger Ernest Seton an, dem es schließlich nach monatelangen Jagdunternehmungen mit hohem Aufwand gelingt, das Rudel zu zersprengen und Lobo einzufangen. Doch die Jagd veränderte seine Haltung, er wurde Pionier der US-amerikanischen Naturbewegung.</p>	
<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Obwohl das Buch erst ab dem Grundschulalter vom Verlag empfohlen wird, kann es sowohl über die aussagekräftigen, ansprechenden Fotos als auch mittels dialogischer Buchbetrachtung gewinnbringend in der KiTa eingesetzt werden, wobei die Fachkraft anstelle vollständigen Vorlesens gezielt die besonders spannenden Passagen auswählen oder erzählen kann. Es eignet sich in besonderem Maße, die Diskussion über eine funktionierende Koexistenz von Wolf und Mensch im dicht besiedelten Deutschland an die Kinder heranzutragen und eventuell bestehende, z. B. über Geschichten tradierte Ängste bereits im Keim ersticken. Denn das Buch setzt sich für eine auf Fakten beruhende Darstellung aus, die das reale Verhalten der Wölfe zeigt und erklärt. In letzter Konsequenz kann es dazu beitragen, unbegründete Abwehrhaltungen aufzulösen und durch die Freude über die Rückkehr des Wolfes als „wertvolles Mitglied“ (S. 11) in verschiedene Biotope Deutschlands zu ersetzen.</p>		<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>bedingt empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Das mehrfach ausgezeichnete Buch von William Grill (z. B. Klimabuchtipps Nov. 2017; Beste 7, Sep. 2017; Wissenschaftsbuch des Jahres Juni 2017; vgl. NordSüd Verlag, 2019 – Verlagsangaben) könnte prinzipiell ohne jede Einschränkung für den BNE-Einsatz zum Thema Wölfe im Speziellen und darüber hinaus zu allgemeineren Fragen der Mensch-Natur-Beziehung und zur Veränderung der Lebensräume durch die Bevölkerungszunahme der Menschheit angeraten werden. Doch der erhöhte Umfang des 88-seitigen, mit vielen, kunstvollen Panels ausgestatteten Werkes lassen es eher für Kinder ab dem Grundschulalter in besonderem Maße empfehlen (Verlagsempfehlung: ab 7 Jahren). Da die Geschichte von Lobo und Seton auf Tatsachen beruht und aufzeigt, wie sich der einstige Jäger Seton durch die Jagd zum Naturpädagogen und Mitbegründer der Pfadfinderbewegung in den USA veränderte, kann es dennoch besonders interessierten Vorschulkindern nahegelegt werden.</p>	



Thema 4		Tierlexika / Tiersammlungen	
	<p><b>Colombet, J. (2017). <i>Bestiarium der kleinen und großen Tiere</i>. Frankfurt a.M.: Fischer / Sauerländer.</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                      <input checked="" type="radio"/> nein            BNE-Thematisierung : am Rande</p>		<p><b>Braun, D. (2015). <i>Die Welt der wilden Tiere. Im Norden</i>. München: Knesebeck.</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                      <input checked="" type="radio"/> nein            BNE-Thematisierung: am Rande</p>
<p><b>Inhalt:</b></p> <p>Für die Zielgruppe der Kinder ab 4 Jahren bietet diese originelle Tiersammlung ein ganzes Bündel an Wunderlichkeiten und Überraschungen, die durch das geschickte Arrangement der einbezogenen Vergleichstiere entstehen. In eindrücklichen Kontrasten werden drastische Größen- oder Gewichtsunterschiede von Tieren pointiert und mit Augenzwinkern präsentiert. Dass ein Zwergseidenäffchen genau so groß ist „wie ein Straußenei, das wiederum so schwer ist wie zwölf dieser Äffchen“ (S. 18) illustriert den außergewöhnlichen Ansatz dieses ästhetisch eindrucksvollen und großformatigen Werkes. Neben den Vergleichsinformationen erhält der Rezipient weitere Sachinformationen, die je nach Tierart auf die Lebensweise, Ernährung oder das Vorkommen fokussierend eingehen. Die naturalistischen Abbildungen laden mit anthropomorphisierten, humoristischen Elementen zum Schmunzeln ein.</p>		<p><b>Inhalt:</b></p> <p>Das Tierlexikon stellt 80 Tiere der nördlichen Hemisphäre dar. Der überwiegende Teil davon sind Säugetiere und Vögel, ganz vereinzelt werden Reptilien oder Tiere anderer Stämme (z. B. Krebs, Qualle) einbezogen. Die jeweiligen Arten werden auf halb- oder ganzseitigen Bildtafeln mit marginal angedeutetem Lebensraum (z. B. Gewässer, Gestein) dargestellt. Dabei werden einige Arten in mehreren Ansichten abgebildet, z. B. Ganzkörperdarstellung in Aktion oder in porträtierender Nahaufnahme (frontal / im Profil). Die deutschen und lateinischen Artnamen sind vermerkt. Bei etwa einem Viertel der Tiere findet sich eine steckbriefartige Beschreibung, die vor allem auf Besonderheiten der jeweiligen Art hinweist. Eine systematische, kriteriengeleitete Beschreibung liegt nicht vor. Der Kapitelaufbau richtet sich nach den drei Kontinenten der Nordhalbkugel.</p>	
<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>nicht empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Das „Bestiarium“ vergleicht auf den 21 Doppelseiten insgesamt 49 Tiere in wechselnden Gruppen miteinander, vorwiegend Säugetiere verschiedener Klimazonen. Wenn gleich es nicht der Themenfokus des Buches ist, wäre eine stärkere Bezugnahme auf die anthropogene Bedrohung der Artenvielfalt aufgrund der einbezogenen Tiere naheliegend gewesen. Nur beim Vergleich zwischen Igel und Baumstachelschwein wird auf die Gefährdung durch den Straßenverkehr hingewiesen. Und beim Chinchilla erfährt man nur en passant, dass diese aufgrund ihres dichten Felles im 19. Jahrhundert fast ausgerottet gewesen wären. Dass dieses Schicksal auch seinem Vergleichstier, dem Seeotter, droht hatte und dieser heute wieder wie weitere der einbezogenen Tiere (Koboldmaki, Großer Ameisenbär, Pottwal, Zwergfaultier) laut IUCN (2018) im Artbestand erheblich bedroht ist, hätte zumindest im Anhang eine Bereicherung für das sehr ansprechende Buch bedeutet.</p>		<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>nicht empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Das Tierlexikon ist zwar aufgrund seiner grafisch aufwändigen Gestaltung ein ästhetisch beeindruckendes Werk, bietet aber für BNE-bezogene Thematisierungen kaum Ansatzpunkte. Nur in der kurzen Einleitung (S. 3) wird auf die Bedrohung vieler Tierarten hingewiesen. Allerdings geschieht dies in pauschalisierender, nicht nach Bedrohungsgraden abgestufter Weise (vgl. Abstufungen der Roten Liste der IUCN). Welche der vorgestellten Tiere nun bedroht sind und welche nicht, erschließt sich anhand der weiteren Informationen in den Steckbriefen gar nicht. Auch die weitgehend isolierte, nicht in ökologischen Zusammenhängen erfolgende Einzeldarstellung der Tiere verunmöglicht ein ökosystemisches Verständnis. Im Buch ist durchgängig eine intakte Umwelt der Tiere ohne anthropogene Einflüsse in der Darstellung zu erkennen, wodurch eine Auseinandersetzung mit den Bedrohungen „Umweltverschmutzung und Klimawandel“ (S. 3) nicht angestoßen wird.</p>	

Thema 5	Zoo (Zoologische Anlagen und Zootiere)	
	<p><b>Dyson, Nikki (2018). <i>199 Tiere im Zoo</i> (1. Aufl.). London: Usborne. [engl. Original, London: 2017; deutsche Übersetzung: A.-C. Saure]</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                      <input checked="" type="radio"/> nein            BNE-Thematisierung : keine</p>	<p><b>Friese, Inka &amp; Schargan, Constanze (2017). <i>Entdecke den Zoo. Reihe Wieso, Weshalb, Warum, Bd. 20 (mit tiptoi®-Lernsystem)</i>. Ravensburg: Ravensburger.</b></p> <p>Besprechung im BNE-(Empfehlungs-)Katalog:  <input type="radio"/> ja                      <input checked="" type="radio"/> nein            BNE-Thematisierung: am Rande</p>
<p><b>Inhalt:</b></p> <p>Stellvertretend für eine breite Auswahlpalette von Bilderbüchern zum Thema Zoo, die für eine sehr junge Zielgruppe der Kinder von etwa anderthalb bis drei Jahren verfasst sind, wird dieses Buch analysiert. Der Großteil dieser Bilderbücher wird vorrangig zum Benennen der Zootiere und dem Kennenlernen des Aussehens von ‚prototypischen‘ Zootieren (wie Elefant, Löwe und Schimpanse) und vielen weiteren Zooexemplaren konzipiert, das Erzählen einer Geschichte tritt noch in den Hintergrund. So auch in diesem Buch, das die 199 ausgewählten Zootiere in 14 Kategorien anordnet, wobei die Differenzen in den Tiergrößen durch eine Art Standardformat der Tierdarbietung z.T. erheblich verzerrt werden. An die „Wildkatzen“ reihen sich z. B. „Afrikanische Tiere“, „Affen und Menschenaffen“, „Reptilien“, „Wüstentiere“, „Pinguine“, „Polartiere“ an. Jedes Tier ist mit dem deutschen Namen und Artikel untertitelt.</p>		<p><b>Inhalt:</b></p> <p>Anhand von acht Leitfragen werden dem Kind verschiedene Bereiche eines modernen Zoos vorgestellt. Dabei kann es etliche Tierarten kennenlernen und je nach Interesse über die individuelle Steuerung mittels tiptoi®-Stift noch mehr über die Tiere und ihre Lebensweise erfahren oder den Tierstimmen lauschen. Neben den ‚klassischen‘ Themen der Tierpräsentation spielen auch Erläuterungen über die zunehmend wichtige Bedeutung der Zoos für den Artenschutz und die verbesserten Haltungsbedingungen der Zootiere im Vergleich zur älteren Zoologischen Gärten eine größere Rolle. Anhand der Erzählfunktion des tiptoi®-Systems können die Kinder an Dialogen von Zoobesuchern (z. B. eine Familie, eine Kindergartengruppe) Anteil nehmen, was den Erlebnis-effekt während des Betrachtens verstärkt. Auch Eindrücke zu Tierfütterungen und Streichelzoo wecken die Lust auf einen Zoobesuch.</p>
<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>nicht empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Die Zielrichtung von <i>199 Tiere im Zoo</i> wird bereits auf der Homepage des Verlages ersichtlich, welche weitere Bilderbücher gleicher Aufmachung und z.T. identischer Tierdarstellungen präsentiert, wie z. B. „199 Tiere“, „199 Vögel“ oder „199 Dinge im Garten“ (Usborne – Verlagsangaben, 2019). Diese Bilderbücher werden unter der Rubrik „Wörterbücher“ geführt und sollen das erste Benennen der Tiere und Dinge fördern, somit der Sprachförderung dienlich sein. Weitergehende Zusammenhänge zum Thema Zoo, die in mehr narrativer Darbietung und problematisierender Entfaltung erfolgen müssten, sucht man in dieser Publikation vergeblich. Dies allein wäre an sich noch kein Kritikpunkt. Allerdings fallen in <i>199 Tiere im Zoo</i> gravierende Sachmängel auf, die in einem Zoo-Buch auch unabhängig von der BNE -Thematisierung nicht vorkommen dürften: Unstimmigkeiten der Kategorienbildung, falsche Zuordnungen und Bezeichnungen. Und: Der Zoo selbst bleibt unsichtbar.</p>		<p><b>Buchempfehlung im BNE-Kontext: <u>bedingt empfehlenswert</u></b></p> <p><b>Begründung:</b></p> <p>Dass Zoologische Gärten nicht nur der Unterhaltung der Besucher dienen, sondern heutzutage auch wichtige Funktionen für den Artenschutz und die Arterhaltung übernehmen, wird in diesem Buch klar herausgestellt. Insbesondere der artgerechte und wertschätzende Umgang mit den Zootieren kommen deutlich zu Wort. Im Vergleich der Zootierbeschaffung und Tierhaltung zwischen früher und heute wird unverblümt auf die einstmals rücksichtslosen Fangmethoden in freier Wildbahn und die trostlosen Haltungsbedingungen älterer Zooanlagen hingewiesen, zugleich in sehr verständlicher Weise die heutzutage favorisierten, artgerechteren Zookonzepte begründet. Hätten Friese &amp; Schargan (2017) den Aspekt des Tier- und Artenschutzes noch mehr in den Vordergrund gerückt und dabei einige wichtige Repräsentanten nicht übergangen (z. B. Grüne Meeresschildkröte, Korallen; S. 9), könnte sogar eine uneingeschränkte Empfehlung des kurzweiligen Buches ausgesprochen werden.</p>

## M5: Ergänzungen zum BNE-Empfehlungskatalog für Bilderbücher

Aus der komparativen Analyse themengleicher Bilderbücher unter der Perspektive der BNE-Nutzung (siehe Kapitel 4.4) sind in den folgenden Tabellen die jeweils empfehlenswerten Bilderbücher gelistet. Auf eine detaillierte Ausführung des ABVs wird aus Platzgründen verzichtet, wobei einschlägige Begründungen im Kontext der komparativen Analyse dargelegt wurden.

Die Empfehlungsangaben bedeuten (bezogen auf die Verwendung für BNE-Zwecke):

- 2 bedingt empfehlenswert
- 3 empfehlenswert
- 4 besonders empfehlenswert.

Bilderbücher, die bereits im BNE-Empfehlungskatalog in Anhang L) aufgenommen wurden, erhalten keine laufende Nummerierung und sind mit einem Stern (\*) markiert.

### Bienen

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
61	Fischer-Nagel, Heiderose & Andreas (2004). <i>Unser Honigbuch.</i>	3	6 J. +
62	Milner, Charlotte (2018). <i>Das Buch der Bienen.</i>	4	5-6 J.
63	Möller, Anne (2004). <i>Nester bauen, Höhlen knabbern.</i>	2	3-4 J.
64	Muller, Gerda (2017). <i>Jetzt sind auch die Kirschen reif!</i>	2	5-6 J.
65	Reitmeyer, Andrea (2018). <i>Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?</i>	4	4 J. +
*	Socha, Piotr (2016). <i>Bienen.</i>	3	5-6 J.

### Eisbären

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
66	Burningham, John (1990). <i>He, du! Runter von unserem Zug!</i>	2	4 J. +
67	Dubois, Claude (2007). <i>Eisbärenbaby.</i>	3	4 J. +
*	Osinger, Erhard (2009). <i>Nanuk der Eisbär erzählt.</i>	3	3-4 J.

### Wölfe

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
68	Barnett, Mac & Klassen, Jon (2018). <i>Der Wolf, die Ente &amp; die Maus.</i>	3	3-4 J.
69	Ernsten, Svenja (2019). <i>Komm, ich zeige dir die Wölfe.</i>	2	5-6 J.
70	Fischer-Nagel, Heiderose & Andreas (2016). <i>Guter Wolf.</i>	3	6 J. +
71	Grill, William (2017). <i>Die Wölfe von Currumpaw.</i>	2	7 J. +

### Tierlexika (Sammlungen)

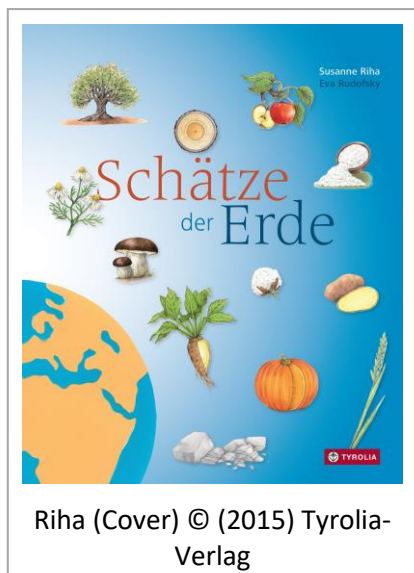
Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
*	Brown, Martin (2017). <i>Tiere, die kein Schwein kennt.</i>	3	5-6 J.
*	Williams, Hawkins & Letherland (2017). <i>Der große Atlas der Tiere. Auf ins Abenteuer: Entdecke die spannendsten Tiere aus aller Welt.</i>	2	3-4 J. (+)

## Zoo (Zoologische Anlagen und Zootiere)

Nr.	Bilderbuch (Kurztitel)	Empf.	Alter
72	Baumann, Anne-Sophie & Lebot, Sophie (2010). <i>Entdecke den Zoo.</i>	4	5-6 J.
73	Browne, Anthony (1992). <i>Zoo.</i>	3	4 J. +
74	Erne, Andrea & Kreimeyer-Visse, Marion (2009). <i>Im Zoo.</i>	3	4 J. +
75	Friese, Inka & Schargan, Constanze (2017). <i>Entdecke den Zoo [mit tiptoi®-Lernsystem].</i>	2	4-7 J.
*	George, Patrick (2017). <i>Lass mich frei!</i>	4	3-4 J.
*	Jenkins, Martin & White, Vicky (2008). <i>Affen.</i>	4	3-4 J.
*	Sbampato, Thomas (2015). <i>Besuch im Zoo.</i>	4	5-6 J.
76	Schmidauer, Elisabeth & Knappe, Joachim (1997). <i>Als die Tiere den Zoo verließen.</i>	3	5-6 J.
77	Star, Fleur & Mack, Lorrie (2008). <i>So werde ich groß: Panda.</i>	2	5-6 J.
78	Stronk, Cally & Drews, Judith (2012). <i>Willkommen im Zoo!</i>	2	3-4 J.

## N) Exemplarische Darstellung von fünf nicht-BNE-relevanten Bilderbüchern in *Drei für unsere Erde*

### Beispiel I



Riha, Susanne (2015). *Schätze der Welt*. Mit Vektorgrafiken von Eva Rudofsky. Innsbruck: Tyrolia.  
[Umwelt-Buchtipps Februar 2016]

Begründung der Jury: "Von Wasser bis Kakao zeigt das Sachbuch die beeindruckenden und schützenswerten Schätze der Erde. Neben Sachinformationen zu Kräutern, Gemüse, Getreide, aber auch Holz und Wasser gibt es Bastelanleitungen und Rezepte. Ein durchweg gelungenes Sachbuch für die komplette Familie." (Pressemitteilung: »Drei für unsere Erde« Februar 2016)

BNE-Analyse: Das für Kinder ab 5 Jahren empfohlene Sachbilderbuch (Pressemitteilung DfuE, Feb 2016) umfasst 24 doppelseitige Bildtafeln. Dabei finden sich auf sechs Tafeln BNE-relevante Inhalte, deren Thema und prozentualer Umfang in Tabelle N1 angegeben wird.

Tabelle N1:

Quantitative Einschätzung der BNE-Thematisierung in *Schätze der Welt* von Susanne Riha (2015)

Tafel / Thema	Hinweis auf BNE-Thematisierung in der Tafel	BNE-Anteil
01 Wasser	Direktes und indirektes Wasser (ohne Vertiefung)	10 %
02 Holz	Information zum Nistkasten bauen	20 %
08 Mais	Kompostierbare Verpackungen	20 %
10 Zitrusfrüchte	Biologischer Zitrusfrucht-Anbau	10 %
15 Baumwolle	Biobaumwolle (ungespritzt)	20 %
19 Kakao	Fair-Trade-Schokolade	20 %
Alle weitere 18 Tafeln	Keine BNE-spezifischen Hinweise	0 %

*Anmerkungen.* Der angegebene BNE-Anteil bezieht sich auf den Gesamtsatzumfang pro Tafel. Für die prozentualen Angaben wurde für einen Satz (mit zugehörigem Bildelement) ein Umfang von 10 % und für 2 bis 3 Sätze (mit zugeordneten Bildelementen) ein Anteil von 20 % veranschlagt, korrespondierend zur durchschnittlichen Gesamtzahl von Sätzen und Bildelementen pro Tafel. Die linken (textbezogenen) Seiten der Tafeln haben zumeist 4 bis 6 Textblöcke mit 2 bis 4 Sätzen, im Durchschnitt betrachtet 15 Sätze.

Insgesamt besitzen 12 der 123 Sätze einen BNE-Gehalt. Auch die zugehörigen Bildelemente der jeweiligen Bildtafeln sind dabei nicht auf BNE-Inhalte hin über den Text hinausgehend angereichert. Gemäß dem BNE-Analyseverfahren wird das Werk von Riha (2015) aufgrund des Vorliegens einer geringen Thematisierung (10 %) und der fehlender Ausprägung zentraler BNE-Kriterien in die Kategorie 1 (nicht empfehlenswert) eingeordnet.

## Beispiel II



Laarmann & Lütke Hockenbeck  
(2015) (Cover) © Landwirtschafts-  
verlag GmbH

Laarmann, Brigitte & Lütke Hockenbeck, Bernadette (2015). *Wir Kinder vom Hof. Entdeckt mit uns die Landwirtschaft*. Münster: Landwirtschaftsverlag GmbH. [Klima-Buchtipps Oktober 2016]

Begründung der Jury: "Gemeinsam mit den Kindern Luisa und Moritz entdecken die Leser eine spannende Welt. Und es gibt viel zu sehen: Schweine, Hühner oder Mähdrescher. Illustrationen, Fotos und Text zeigen die moderne Landwirtschaft, in der Menschen mit der Natur im Einklang leben und so das Klima schützen." (Pressemitteilung: »Drei für unsere Erde« Oktober 2016)

BNE-Analyse: In diesem relativ umfangreichen, fotodokumentarischen Bilderbuch (ab 6 Jahren) wird das Leben realer (bzw. als real dargestellter) Bauernfamilien auf dem Bauernhof dargestellt. Ein Jahr lang werden die Familien durch ihren Arbeitsalltag auf ihren Höfen im Kreis Warendorf mit der Kamera begleitet. Hierbei werden Themen wie die Ferkelaufzucht, Legehennen- und Milchviehhaltung in realistischer Weise dargestellt. Im Bereich Pflanzenanbau wird auf die Futter- und Getreidernte näher eingegangen und erklärt, wie Landwirte Strom aus erneuerbaren Energien produzieren können. Ein markanter BNE-Bezug ist abgesehen vom letztgenannten Punkt alternativer Energieerzeugung nicht gegeben. Es wird im Wesentlichen die moderne Landwirtschaft mit Ferkel- / Mastviehschweinehaltung und Hühnerhaltung im mittelgroßen Stil dargestellt. BNE-sensible aufbereitete Inhalte, die man im Zuge der thematischen Bearbeitung en passant ansprechen und so dem Diskurs in der KiTa-Gruppe zuführen könnte, sucht man in diesem Buch vergeblich. Das könnten z. B. Fragen des Tierwohls bei der Käfighühnerhaltung (nicht in diesem Werk, sondern als Kontrastfolie) und allgemeiner eine mit Nachhaltigkeitskategorien versehene, ökologisch sensiblere Tierhaltung sein. Die Tiere werden auf den dargestellten Höfen in relativ kleiner Stückzahl und – zumindest was die Bilder vermitteln – nicht zu beanstandenden Bedingungen gehalten, was für den kindlichen Rezipienten zunächst eine informative und belastungsfreie Rezeption bedeutet, andererseits aber den Zugang zu Problemaspekten moderner Landwirtschaft, welche den Kindern heute durchaus nicht verborgen bleiben, zunächst verhindert. Inwiefern der Landwirtschaftsverlag des Werkes bei der Auswahl und Präsentation der Inhalte (implizit) Einfluss nehmen konnte, mag dahin gestellt sein. Für diesen Analysekontext liefert das Buch eine insgesamt gleichermaßen informative wie unkritische,

den Bauernstand als Ganzes beschönigende Beschreibung. Keine der folgenden Problembe-  
reiche moderner Landwirtschaft und der Nachhaltigkeitsperspektive wurde einbezogen:

- Fragen des Tierwohls (z. B. Trennung der Kälber von der Mutter am ersten Tag nach der Geburt, Legehühnerhaltung)
- Überdüngung der Wiesen und Felder, Rückgang von Wiesen
- Monokulturen, Folgen für den Biodiversität
- Einsatz von Pharmaka, Pestiziden, Fungiziden; Gentechnologie
- Beitrag der Landwirtschaft zur Klimaerwärmung und Umweltverschmutzung

Auf alternative, an Nachhaltigkeit orientierte Produktionsformen (ökologische Landwirt-  
schaft) wird dabei nicht eingegangen. Irritierend an *Wir Kinder vom Hof* ist die quasi selbstver-  
ständliche auf Fleisch basierende Ernährung der Familien. Weder vegetarische noch vegane  
Ernährungsformen spielen eine Rolle. Für das ab 6 Jahren empfohlene Buch könnten zumin-  
dest das ein oder andere der o. g. Themen dezidierter einbezogen werden. Für eine BNE-Emp-  
fehlung ist es daher nicht geeignet.

### Beispiel III

---

Iwamura, Kazuo (2016). *Familie Maus im Garten*. Aus dem Japanischen von Hana Christen.  
Deutsche Fassung in Versen von Rose Pflock. Zürich: NordSüd.  
[Umwelt-Buchtipps Mai 2016]

Begründung der Jury: " Die Gartensaison ist bei Familie Maus eröffnet! Mit Spannung erwar-  
ten die Mäuse wie aus dem Saatgut ein Keimling, später eine Pflanze und schließlich ein Kürbis  
wird. Die Wunder der Natur werden in zart-anmutenden Bildern und Reimen erzählt, die das  
Umweltbewusstsein bei Kindern und Erwachsenen wecken." (Pressemitteilung: »Drei für un-  
sere Erde« Mai 2016)

BNE-Analyse: Das lyrische Bilderbuch *Familie Maus im Garten* von Kazuo Iwamura (2016) ist  
ein erzählendes Natur-/Sachbuch ohne jeden BNE-spezifischen Anklang. Es wird daran das  
Aussäen und Wachsen der Kürbispflanze dargestellt, bis es schließlich zur Erne der Kür-  
bisfrucht durch die quirlige Mäusefamilie kommt. Neben dem sprachlichen Anregungspoten-  
zial des niveauvoll gereimten Textes erfahren die Rezipienten viele Sachdetails zum Wachs-  
tumsprozess der Kürbispflanze, was unbestritten auch zur Förderung des Umweltbewusst-  
seins, dem Jury-Urteil folgend, beitragen kann. Aber die hier zugrunde gelegte Analyse fordert  
für die Empfehlung eines Bilderbuchtittels zum BNE-Einsatz eine explizite Bearbeitung des The-  
mas (in Text oder Bild). Dies findet in *Familie Maus im Garten* nicht statt, so dass das als Na-  
turbuch gesehene attraktive Werk nicht in den BNE-Empfehlungskatalog aufgenommen wer-  
den kann.

## Beispiel IV



Davey (2016) Knesebeck / Mad About Monkeys © Flying Eye Books, 2015 © Owen Davey

Davey, Owen (2016). *Die Affenbande. Alles über Mandrill, Gibbon, Schimpanse und Co.* Aus dem Englischen von Gundula Müller-Wallraf. München: Knesebeck. [Umwelt-Buch-tipp März 2016]

**Begründung der Jury:** "Die Zerstörung der (Regen-)Wälder gefährdet das Leben zahlreicher Affenarten. Das vorliegende Sachbilderbuch erkundet in eindrucksvollen Bildern das Leben der rund 250 Affenarten unserer Erde. Gleichzeitig erfährt man, dass Affen wichtig für den Wald sind und wie wir das weitere Leben der Wälder gefährden." (Pressemitteilung: »Drei für unsere Erde« März 2016)

**BNE-Analyse:** Nur das letzte der 15 jeweils doppelseitigen Kapitel thematisiert unter der Überschrift „Die Zerstörung der Wälder“ explizit BNE-Aspekte. Auf der zugehörigen Bildtafel (siehe Abb.: Davey, 2016, S. 34-35) wird dargestellt, dass durch die zunehmende Lebensraumzerstörung die Lebensgrundlage vieler Affenarten bedroht wird (3 Sätze).

Andererseits wird die Wichtigkeit der Affen für das Ökosystem des Waldes unter Hinweis auf ihre Mitwirkung bei der Samenverbreitung durch Fruchtverzehr betont (2 Sätze). Eine genauere Differenzierung von Waldarten (z. B. Regenwald, Nebelwald, borealer Wald, Savanne mit Baum-/Buschvegetation)

### DIE ZERSTÖRUNG DER WÄLDER

Vielen Affenarten geht es nicht sehr gut, sie leiden besonders unter der Zerstörung ihres Lebensraums. Jedes Jahr wird ein Regenwaldgebiet, das größer ist als das Bundesland Hessen, abgeholzt oder auf andere Weise von Menschen zerstört. Weil der Wald immer kleiner wird, fällt es den Affen immer schwerer, Raum zum Leben und für die Nahrungssuche zu finden.

Doch Affen sind wichtig für den Wald. In ihrem Darm transportieren sie die Samen der verschiedensten Pflanzen quer durch den Wald und verteilen sie mit ihrem Kot. So können die Wälder wachsen und gedeihen. Bäume produzieren Sauerstoff, ein wichtiges Gas, das Menschen und Tiere zum Atmen benötigen.

Dieses Buch wurde auf Papier aus nachwachsenden Bäumen gedruckt und wirkt sich nicht negativ auf den Lebensraum der Affen aus.

So beeinflussen wir die Wälder der Erde und gefährden die Affen, die darin leben:

- Wir bauen Straßen durch den Dschungel, um Wege zu verkürzen, aber die verschlammten die übrigen Probleme nur.
- Bäume werden gefällt und zur Herstellung von Papier und Möbeln oder als Treibstoff und Heizmaterial genutzt.
- Rücksichtslose Abholzungsmethoden erhöhen das Risiko für Waldbrände, die riesige Gebiete zerstören können.
- Wälder werden gerodet, um Palmölplantagen anzulegen. Palmöl wird zur Nahrungsmittel- und Kosmetikherstellung verwendet.
- Gewaltige Waldgebiete werden abgeholzt, um auf deren Fläche Weideland für Rinder anzulegen.
- Für Erzeugung von Energie durch Wasserkraft werden Staudämme gebaut, wodurch große Waldgebiete überflutet werden.
- Manche Waldgebiete werden gerodet, weil darunter Edelmetalle und andere Bodenschätze vermutet werden.
- Inzwischen leben auf unserem Planeten mehr als sieben Milliarden Menschen. Dem steigenden Bedürfnis nach Lebensraum für die weiter wachsende Bevölkerung sind schon viele Wälder zum Opfer gefallen.

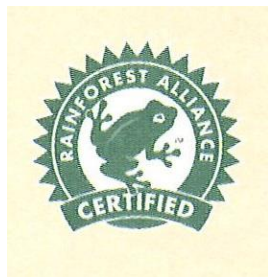
Was können wir tun?  
Rohstoffe aus dem Regenwald zu verwenden muss nicht schlecht sein. Wird verantwortungsvoll entschieden, welche Bäume geschlagen werden können, und werden die Gebiete beschränkt, in denen Menschen bauen dürfen, können die noch vorhandenen Waldgebiete geschützt werden. Manche zerstörten Bereiche könnten sich sogar erholen. Eine nachhaltige Nutzung der Wälder unterstützt du, indem du auf die Siegel des FSC und der Rainforest Alliance Certified achtest, wenn du einkaufst. Das Siegel mit dem grünen Frosch zeigt an, dass ein Produkt unter umweltverträglichen Methoden angebaut und verarbeitet wurde.

Davey, 2016, S. 34-35  
Mad About Monkeys © Flying Eye Books, 2015 © Owen Davey

wird nicht vorgenommen. Auf der rechten Seite der Bildtafel (S. 35) werden acht Gründe für die zunehmende Eingrenzung des Lebensraumes für Affen dargelegt und mittels Index (A-H) auf die korrespondierenden Bildelemente mittels kleiner Kreise verwiesen (siehe Abb.: Davey, 2016, S. 35).



Durch die ikonische Verdichtung auf etwa die Hälfte der Gesamtfläche der Doppelseite und das stark schematische Darstellungsformat trägt der Bildgehalt nicht zur Erweiterung, sondern allenfalls zur Illustration des BNE-Gehaltes bei. Im unteren Drittel der rechten Seite (S. 35) wird auf zwei Ökosiegel der nachhaltigen Holznutzung, konkret die „Siegel des FSC und der Rainforest Alliance Certified“ (S. 35) hingewiesen und deren Embleme abgebildet (siehe Abb.:



Davey, 2016, S. 35  
(Ausschnitt)

Mad About Monkeys © Flying  
Eye Books, 2015  
© Owen Davey

Davey, 2016, S. 35, Ausschnitt).

Vor diesem Abschlusskapitel zeigen sich nur zwei BNE-relevante Hinweise. Auf die Verwendung von Affen als Versuchstiere wird auf S. 23 hingewiesen: „Traurigerweise haben die frühen Versuche in der Raumfahrt viele Affenleben gekostet“ (S. 23). Der zweite Hinweis geht auf den wachsenden Lebensraumverlust durch das anthropogene Bevölkerungswachstum und daraus resultierende Konflikten mit Wildtieren ein:

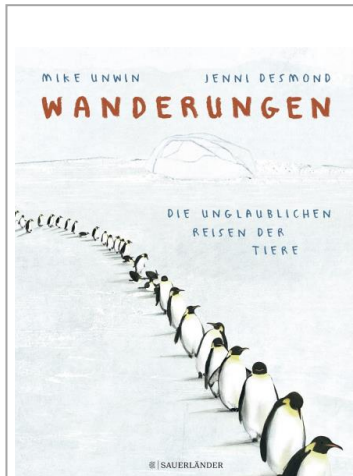
"Japanmakaken gehören zwar zu den geschützten Arten, aber die Zerstörung ihres Lebensraumes hat dazu geführt, dass sie sich auf der Nahrungssuche immer näher an Felder von Menschen heranwagen. Viele Makaken werden Jahr für Jahr getötet, weil sie die Ernte zerstören" (S. 29). In den Darstellungen zu vielen anderen Affen auf den vorangegangenen Seiten werden etliche bedrohte Affenarten ohne einen Hinweis auf deren Bedrohungsstatus dargestellt. Dies betrifft z. B. die „Goldstumpfnase – Diese hübschen Altweltaffen haben ein seidiges, goldenes Fell und hellblaue Gesichter“ (S.25) oder die Kleideraffen: „Rotschenkliger Kleideraffe – Dieser Affe sieht nicht nur aus, als sei er geschminkt. Sein vielfarbiges Fell erweckt auch den Eindruck, er hätte Strümpfe, Schuhe und Jacke an“ (S. 24).

In Browns *Tiere, die kein Schwein kennt* (2017) werden hingegen beide Affenarten explizit als bedrohte Arten dargestellt (vgl. S. 40 f.; siehe auch die Buchanalyse zu Brown, 2017 in Anhang L). Informationen über die bedrohten Menschenaffen-Gattungen von Gorilla und Orang-Utans finden sich in Daveys *Die Affenbande*, abgesehen von deren begrifflicher Nennung im „Stammbaum“ unter der Kategorie „Große Menschenaffen“ (S. 9) nicht. Zusammenfassend betrachtet suggeriert die Empfehlung als Umweltbuch, worin in zwei der drei Begründungssätze der Jury der Arten- bzw. Tierschutz und ökologische Probleme in den Vordergrund gerückt werden, einen BNE-Fokus, welchen das Werk de facto nicht einzulösen vermag.

Die dargelegte Argumentation ergibt sich weitgehend identisch für das zweite, 2016 im Knesebeck Verlag publizierte Werk von Davey zum Thema Haie: *Hai ahoi! Alles von Ammenhai bis Zebrahai*. Dieses Sachbilderbuch gleicht in der Aufmachung in hohem Maße dem Buch *Die Affenbande* und erfüllt daher auch nicht eine hinreichende BNE-Thematisierung.

## Beispiel V

Unwin, Mike & Desmond, Jenni (2018). *Wanderungen. Die unglaublichen Reisen der Tiere*. Aus dem Englischen von Stephanie Menge. Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main. [Klima-Buchtipps November 2018]



Mike Unwin (Text) & Jenni Desmond (Illustr.) aus »Wanderungen« © 2018, Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

**Begründung der Jury:** "In großformatigen Illustrationen schildert das Sachbilderbuch Reisen von 20 unterschiedlichen Tieren. Das, was sich als ein Reisetagebuch liest, unterstreicht eindrucksvoll, wie notwendig ein Klimaschutz zur Erhaltung des ökologischen Systems ist." (Pressemitteilung: »Drei für unsere Erde« November 2018)

### BNE-Analyse:

Das Werk von Unwin & Desmond stellt 20 verschiedene Tierwanderungen in den verschiedensten Regionen der Erde dar. Dabei bleiben viele der potenziell möglichen Chancen, auf

Nachhaltigkeitsaspekte aufmerksam zu machen, ungenutzt. Mindestens bei den folgenden, auf Doppelseiten präsentierten Arten wären Bezüge möglich gewesen: Buckelwal, Kaiserpinguin, Karibu, Pazifische Sardine, Afrikanischer Elefant, Weißer Hai, Grüne Meeresschildkröte. Auf die Problematik des Vogelfangs wurde bei den Flugreisen der Zugvögel nicht hingewiesen. Dies wäre z. B. bei den im Text benannten Bienenfressern, die den Wanderlibellen folgen, auf Text- oder Bildebene leicht arrangierbar gewesen (S. 20 f.; siehe Abb.: Unwin & Desmond, 2018, S. 2021).

Insgesamt umfasst der BNE-Anteil des Bilderbuches mit seinem Umfang von 42 Seiten knapp 4 % (1.5 von 42 Seiten) und bleibt damit viel zu marginal, um es in den BNE-Empfehlungskatalog aufzunehmen. Das Ergebnis der BNE-bezogenen Analyse zeigt Tabelle N2.



Illustration von Jenni Desmond aus »Wanderungen« (S. 20 f.) © 2018 Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Tabelle N2:

Genutzte und verpasste Chancen zur BNE-Thematisierung in *Wanderungen. Die unglaublichen Reisen der Tiere* von Unwin & Desmond (2018)

Thema (Seite)	Hinweis auf BNE-Thematisierung in der Tafel	BNE-Chance <sup>a</sup>
Einleitung (S. 5)	Als Gefahren bei Tierwanderungen werden "schlechtes Wetter" und die "hungrigen Verfolger" (S. 5) genannt	(-)
Buckelwale (S. 6 f.)	Keine Angaben zum Krill-Rückgang in der Antarktis	(-)
Kaiserpinguine (S. 8 f.)	Keine Hinweise auf das Schmelzen antarktischen Eises	(-)
Karibus (S. 10 f.)	Bei Wanderung durch Tundra: Keine Darstellung der zunehmenden Bedrohung durch das wiederholte Auftauen und Einfrieren der Nahrung (Hungergefahr)	(-)
Schreikraniche (S.16 f.)	Hinweis auf erfolgreichen Artenschutz: 1941 gab es nur noch 23 Exemplare, durch Schutzmaßnahmen existieren heute (Stand 2018) wieder 400 wild lebende Tiere (S. 17).	(+)
Wanderlibelle (S. 20 f.)	Unkritischer Tourismus-Einbezug: "Stell dir vor: Du bist auf einer tropischen Insel und liegst am Stand, da landet eine Libelle auf einem deiner Flip-flops" (S. 20).	(-)
Weihnachtsinsel-Krabben (S. 26)	Kurzer Hinweis, dass für die Krabben zum Schutz vor dem Verkehr besondere Zäune und Tunnels gebaut wurden (Weihnachtsinsel: nordwestlich von Australien).	(+)
Weißer Hai (S. 32 f.)	Wird einseitig als Räuber für Seehunde dargestellt. Keine Angaben zur eigenen Bedrohung (Bejagung, industrieller Fischfang).	(-)
Elefanten in der Kalahari (S. 34 f.)	Keine Thematisierung der Elfenbein-Wilderei auf deren Wanderung	(-)
Flughunde (S. 42 f.)	Hinweis, dass die Flughunde jedes Jahr in den dargestellten Kasanka-Nationalpark in Sambia kommen, um von den Früchten zu essen. Es fehlen jedoch Hinweise über das Nahrungsangebot für Flughunde in anderen Teilen von Sambia bzw. ihrem „natürlichen“ Verbreitungsgebiet.	(+/-)
Nachwort / Gesamt-schau am Buchende mit Weltkarte (S. 46 f.)	Ein Abschnitt geht auf die Bedrohung der Tiere durch den Menschen ein. Benannt werden: Viehzäune, Fischernetze, Wilderei, Abholzung von Wäldern, Verschmutzung der Ozeane, Trockenlegung von Feuchtgebieten (S. 46). Die angegebenen Hinweise bleiben zu allgemein. Regierungen und Naturschutzorganisationen sollen sich kümmern, ohne direkten Handlungsimpuls an den Leser (ebd.).	(+/-)
Alle weitere Tafeln	Keine BNE-spezifischen Hinweise	(-)

Anmerkungen.

<sup>a</sup> Genutzte Chancen werden mit (+), ungenutzte mit (-) angegeben. (+/-) symbolisiert Mischverhältnisse. Eine weitere Quantifizierung innerhalb der Bildtafeln wurde nicht vorgenommen

Die von der Jury unterstrichene Aussagekraft des Bilderbuches für mehr Klimaschutz zur Erhaltung der jeweiligen Ökosysteme wurde nur gering in Text und Bild realisiert und bedarf im Wesentlichen der Ergänzung des erwachsenen Begleiters. Durch die Zuschreibung der Hauptverantwortung des Menschen für die Gefährdungen der Tierwanderungen bzw. ihrer Lebensräume an Ende des Buches in einem einzigen Satz, der nicht mittels des vorangegangenen Inhaltes in Wort und Bild vorbereitet wurde, kann die Klimawandel-Thematik nicht zur Entfaltung kommen. Es bedürfte hierzu ganz Wesentlich der Ergänzung des erwachsenen Begleiters.

## **O) Dokumentation zur Pilot-Studie der Interrater-Übereinstimmung**

- O1: Informationsmaterial zur eigenständigen Einarbeitung in die Themenfelder BNE, Bilderbuchbeurteilung und in das ABV (Alpha-Version)
- O2: Einschätzung von 21 Bilderbüchern (BNE-Gehalt / Bekanntheit bei Fachkräften)
- O3: Einführungs- und Erprobungsbilderbücher (zur Einübung des ABV)
- O4: Exemplarischer, ausgefüllter Dokumentationsbogen zum ABV inkl. Beiblatt (Begründung der Einsatzempfehlung) einer pädagogischen Fachkraft (Erstes Viererzet der 16 Erprobungsbilderbücher) aus der Pilotstudie

### **O1: Informationsmaterial zur eigenständigen Einarbeitung in die Themenfelder BNE, Bilderbuchbeurteilung und in das ABV (Alpha-Version)**

Den beiden Erzieherinnen wurde zur Vorbereitung ein Infoschreiben mit Angabe der Materialien ausgehändigt. Dabei wurde eine Gliederung nach folgenden Themenbereichen vorgenommen:

A) Material zum ABV

B) BNE-Basisinformationen und ergänzend ein Fachartikel zur Bilderbuchanalyse von Staiger (2014), wobei hier an das Basiswissen zur Bilderbuchanalyse aus der Ausbildung der beiden Erzieherinnen angeknüpft werden konnte. Sämtliche der angegebenen Materialien aus Büchern und Fachzeitschriften wurden den Fachkräften als Kopie ausgehändigt.

## Hinweise an die beiden Fachkräfte der Pilotstudie

(Informationsschreiben vom 16.07.2019)

### **„Infos zur Vorbereitung mit den mitgelieferten Materialien**

Wichtig ist es, dass Ihr beide als Rater in etwa auf einem vergleichbaren Infostand zum Thema BNE und Bilderbuchbeurteilung seid. Durch Eure Ausbildung und berufliche Erfahrung mit ähnlichem Zeitfenster habt Ihr in vielerlei Hinsicht eine vergleichbare Ausgangsbasis. Für das BNE-Thema dienen nun die folgenden Materialien, sich noch das Wissen daraus zu holen, das nötig ist. Damit seid Ihr auch für das Untersuchungsthema in etwa gleich eingearbeitet, was natürlich eine wichtige Voraussetzung für eine Urteilsübereinstimmung ist.

Ich habe in der folgenden Tabelle angegeben, welche Materialien für das erste Treffen jedenfalls **gründlich gelesen** werden sollen (= Priorität: Hoch!) und welche davon eher als Hintergrundwissen durchgesehen werden soll (Priorität: Mittel!). Je nach Vorkenntnissen werdet Ihr vermutlich da und dort genauer oder eher cursorisch durchgehen.“

### **A) Material zum Einarbeiten für die konkrete BB-Beurteilung:**

- **Bilderbuch-Analyse – Auswahl und Zusammenstellung der BNE-Kriterien**  
(6-seitiges Skript mit der Beschreibung des ABVs und den 20 BNE-Kriterien, einmal ohne und einmal mit Beispielen zu den Kriterien)
- **Index-Liste zu den 105 Indexbegriffen** (Hinweis: Begriffserläuterungen finden sich größtenteils in den folgenden Literaturquellen, die auch mitgegeben werden. Das Internet-Lexikon zur Nachhaltigkeit, s.u., liefert weitere Infos. Sollte etwas offen bleiben, einfach mich anmailen oder wir besprechen dies beim ersten Treffen.

Die **20 Beurteilungskriterien sind das Wichtigste** der gesamten Materialien, da Ihr genau damit die Einschätzung der BB vornehmen werdet. Bitte sehr gründlich durchgehen.

Die **Inhaltsbegriffe** sind aus der Fachliteratur, nicht alle davon sind für das Kiga-Alter relevant, doch Ihr solltet – in etwa - wissen, was diese bedeuten (unten gibt es in dem Materialien dazu auch Stichworterklärungen).

### **B) BNE-Basisinformationen (Nur die jeweils angegebenen Seitenzahlen sind kopiert)**

<b>Basistexte zur Einführung ins Thema (am besten in dieser Reihenfolge durchgehen)</b>	<b>Priorität:</b>
Kohler, B. & Schulte Ostermann, U. (2015). <i>Mit Schwung in die Nachhaltigkeit. Eine Multiplikatorenschulung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Broschüre zum Projekt: „Der Wald ist voller Nachhaltigkeit“</i> von B. Kohler & U. Schulte Ostermann (Hrsg.). (2015). Weinheim: Beltz. Was steht hinter den Begriffen Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung? → S. 6-8 Inhalte / Themen in der BNE → S. 33 BNE-Spickzettel → S. 39	<b>hoch</b> Ist der gemeinsame Basistext, wo zentrale Begriffe geklärt, definiert werden. Was genau bedeutet BNE und Nachhaltigkeit...?

<p>Fritz, L. Schubert, S. (2014). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Freiburg: Herder. Freiburg (2014), <i>kiga heute spezial praxis</i>.  Warum BNE in die Kita gehört → S. 4-8  BNE im Kita-Alltag (Auszug) → S. 18-25</p>	<p><b>hoch bis mittel</b>  Hier habt Ihr ohnehin viel Vorwissen.</p>
<p>Pufé, I. (2014). <i>Nachhaltigkeit</i>. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Konstanz: UVK.  Kap. 2.3 (Der Brundtland-Bericht) → S. 41-48  Kap. 2.4 (Der Rio-Gipfel) → S. 48-51  Kap. 2.5 (Die Agenda 21) → S. 51-55  Kap. 4.4. (Modelle der Nachhaltigkeit) → S. 118-125  Kap. 4.8 (Die Leitstrategien Effizienz, Konsistenz, Suffizienz) → S. 134-137</p>	<p><b>mittel, z.T. gering</b>  Geht schon sehr in die Tiefe. Wichtig sind vor allem die <b>3 Leitstrategien</b> und das <b>Dreiecksmodell</b> der Nachhaltigkeit. Der Rest als Background.</p>
<p><b>Glossar, Fachbegriffe nachschlagen</b></p>	
<p>Tipp zum eigenen Recherchieren im <b>Lexikon der Nachhaltigkeit</b>:  <a href="https://www.nachhaltigkeit.info/">https://www.nachhaltigkeit.info/</a></p>	<p><b>mittel</b>: nur falls nötig</p>
<p>Flannery, T. (2007). <i>Wir Klimakiller. Wie wir die Erde retten können</i>. Aus dem Englischen von Brigit Brandau. Frankfurt a.M.: Fischer.  [Original: Melbourne / Australien. Titel: We are the Weather Makers: The Story of Global Warming]  Begriffserklärungen → S. 274-281</p>	<p><b>mittel</b>  Nur zum Nachschlagen für Inhaltsindex</p>
<p><b>Zum Thema Bilderbuchbeurteilung – Grundlagen und Bereiche / Kriterien:</b></p>	
<p><i>Hinweis: Der folgende Aufsatz soll einen Überblick über die Bereiche und ihr Zusammenspiel zur Analyse und Beurteilung der Bilderbücher geben. Der Fokus bei der BNE-Beurteilung für Eure Aufgabe liegt in der Analyse der Aussagen zu BNE, die vor allem über die Dimension Inhalt, Bild, Text/Sprache transportiert werden.</i></p>	
<p>Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf, &amp; U. Abraham (Hrsg.), <i>Bilderbücher. Band 1: Theorie</i>, S. 12-23. Hohengehren: Schneider.</p>	<p><b>mittel.</b>  Nur das Wesentliche, ohne fachsprachliche Details.  Ihr habt dazu ja viel Vorkenntnisse aus der Ausbildung.</p>

## **O2: Einschätzung von 21 Bilderbüchern (BNE-Gehalt / Bekanntheit bei Fachkräften)**

Den beiden Erzieherinnen wurden 21 Bilderbücher ausgehändigt. Sie sollten diese Bücher cursorisch durchsehen und danach angeben, ob sich darin ein BNE-Gehalt findet oder nicht. Dabei wurden zwei BNE-relevante Bilderbücher einbezogen (Murschetz, 1972; Reitmeyer, 2018), die anderen 19 wiesen nach vorangehender Analyse (Master-Wertung) keine diesbezüglichen Inhalte auf. Zudem sollten die beiden Fachkräfte angeben, welche der Bücher ihnen bereits bekannt sind. Der Auswahl wurden sechs Bilderbücher untergemischt, die einen relativ hohen Bekanntheitsgrad für Erzieherinnen besitzen sollten, da sie z. B. Klassikerstatus besitzen oder in der Ausbildung beliebte Anschauungsbeispiele zum Thema Bilderbuch sind (Boie & Bauer, 1995; Lionni, 1987; Maar, 1996; Murschetz, 1972; Scheffler & Donaldson, 1999; Sendak, 1967).

---

**Dokument für die Fachkräfte (mit Eintrag der Angaben beider Fachkräfte)**

### **Einschätzung von 21 Bilderbüchern auf BNE-Gehalt**

Im Folgenden werden 21 Bilderbücher aufgeführt. Jedes soll nach Durchsicht daraufhin eingestuft werden, ob es darin um das Thema Nachhaltigkeit / BNE geht. Dabei gibt es die Antwortalternativen: Ja oder Nein. Im Zweifelsfalle bitte „Unsicher“ ankreuzen. Zudem bitte angeben, ob das Bilderbuch bereits persönlich bekannt ist oder nicht. Die Liste ist alphabetisch sortiert (siehe Tabelle O2)

- siehe nächste Seite -

Tabelle O2:

Übersicht der BNE-Zuordnung und Kenntnis von 21 Bilderbüchern der beiden Fachkräfte der Pilotstudie

Fachkraft	Erzieherin A						Erzieherin B					
	Bilderbuch mit BNE-Gehalt				Buch war mir bekannt			Bilderbuch mit BNE-Gehalt			Buch war mir bekannt	
	ja	nein	unsicher		ja	nein		ja	nein	unsicher	ja	nein
Bauer, Jutta (2000). <i>Schreimutter</i> . Weinheim: Beltz & Gelberg.		X			X			X			X	
Bergström, Gunilla (1999). <i>Wir bauen eine neue Welt, Willi Wiberg</i> . Deutsch von Angelika Kutsch. Hamburg: Oetinger.		X			X		X				X	
Boie, Kirsten & Bauer, Jutta (1995). <i>Juli tut Gutes</i> (2. Aufl.). Weinheim: Beltz & Gelberg.		X			X			X			X	
Falconer, Ian (2001). <i>Olivia</i> . Deutsch von Monika Osberghaus. Hamburg: Oettinger.		X			X			X			X	
Lionni, Leo (1987). <i>Swimmy</i> . Deutsch von James Krüss (Broschürte Sonderausgabe). Köln: Middelhaue. [Original 1964]		X			X				X		X	
Maar, Paul (1996). <i>Lisas Reise</i> . Mit Bildern von Kestutis Kasparavičius. Esslingen: Esslinger.		X			X			X			X	
Marino, Gianna (2016). <i>PSST! WAR DA WAS?</i> Übersetzung aus dem Amerikanischen von Julia Bernard. Ravensburg: Ravensburger.		X			X			X			X	
Möller, Anne (2015). <i>Hör mal. In der Nacht. Ein Hörbilderbuch für Kinder ab 2 Jahren</i> . Hamburg: Carlsen.		X			X			X			X	
Moost, Nele & Rudolph, Annet (1999). <i>Alles meins! Oder 10 Tricks, wie man alles kriegen kann</i> (19. Aufl.). Esslingen: Esslinger.		X			X			X			X	
Müller, Thomas (2012). <i>Wenn es Winter wird</i> . Mannheim: Meyers.		X			X			X			X	
<b>Murschetz, Luis (1972). <i>Der Maulwurf Grabowski</i>. Zürich: Diogenes.</b>	X				X		X				X	
Prap, Lila (2004). <i>Warum?</i> Beltz & Gelberg. Zürich: Bajazzo.		X			X			X			X	
<b>Reitmeyer, Andrea (2018). <i>Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?</i> Hamburg: JUMBO Neue Medien.</b>	X				X		X				X	



Schaefer, Renate (1992). <i>Anton Säbelzahn</i> . Zürich: Atlantis Kinderbücher, pro juventute.		X			X			X			X
Scheffler, Axel & Donaldson, Julia (1999). <i>Der Grüffelo</i> . Weinheim: Beltz & Gelberg.		X			X			X		X	
Sendak, Maurice (1967). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.		X			X			X			X
Silei, Fabrizio & Quarello, Maurizio A.C. (2012). <i>Der Bus von Rosa Parks</i> . Aus dem Italienischen von Sarah Pasquay (3. Aufl.). Berlin: Jacoby Stuart.		X			X			X			X
Solotareff, Grégoire (1997). <i>Du groß, und ich klein</i> . Aus dem Französischen von Erika und Karl A. Klewer (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Moritz.		X			X			X			X
Strauß, Daniela (2016). <i>Wer ist hier der Größte? Unsere Vögel in voller Lebensgröße</i> . Stuttgart: Franckh-Kosmos.		X				X		X			X
Tjong-Khing, Thé (2006). <i>Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd</i> . Frankfurt a.M.: Moritz.		X				X		X			X
Valckx, Catharina (2012). <i>Pfoten hoch!</i> Aus dem Französischen von Julia Süßbrich (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Moritz.		X				X		X			X

*Anmerkung:* Die beiden BNE-relevanten Bilderbücher sind in Fettdruck gesetzt (Murschetz, 1972 und Reitmeyer, 2018).

Zur Zusammenfassung und Kommentierung der Ergebnisse siehe Kapitel 5.1.3.2.

### O3: Einführungs- und Erprobungsbilderbücher (zur Einübung des ABVs)

Für die Interrater-Pilotstudie wurden drei Einführungs- und 16 Erprobungsbilderbücher zusammengestellt (siehe Tabelle O3). Aus diesen 19 Werken wurden 10 für die Praktikabilitätsstudie ausgewählt. Die verbleibenden neun Bücher wurden nicht für den Einsatz herangezogen, da sie entweder im Buchhandel vergriffen (z. B. Gellersen & Velte, 2008; Walsh, 2009) oder zu teuer aufgrund begrenzter Projektressourcen (z. B. Williams, Hawkins & Letherland, 2017) waren. Ein paar andere wiesen einen zu hohen Seitenumfang auf, was bei der Erprobung in den KiTas zu überhöhten Zeitanforderungen geführt hätte (z. B. Cox, 2010; Seuss, 2012). In der Tabelle O3 sind die 3 Einführungs- und 16 Erprobungsbilderbücher angegeben.

Tabelle O3:

Übersicht der Einführungs- und Erprobungsbilderbücher der Interrater-Pilotstudie

<b>Einführungsbilderbücher (n=3)</b>
Middleton, Charlotte (2010). <i>Magnus Mümmelgrün</i> .
Seuss, Dr. (Geisel, T. Seuss) (2012). <i>Der Lorax</i> .
Victor, Sylvain (2013). <i>Das rote Trikot. Eine afrikanische Reise</i> .
<b>Erprobungsbilderbücher (n=16)</b>
Atak (2016). <i>Martha</i> .
<b>Beer, Hans de (2017). <i>Kleiner Eisbär. Lars und die verschwundenen Fische</i>. (X)</b>
Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2016). <i>Das Faultier im Pop-up-Wald</i> .
<b>Brown, Martin (2017). <i>Tiere, die kein Schwein kennt</i>.</b>
<b>Cotton, Katie &amp; Walton, Stephen (2016). <i>Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah</i>.</b>
Cox, Martyn (2010). <i>Löwenzahn und Schmetterling</i> .
<b>Damm, Antje (2018). <i>Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur</i>.</b>
<b>Desmond, Jenni (2016). <i>Der Blauwal</i>. (X)</b>
Gellersen, Ruth & Velte, Ulrich (2008). <i>Experimente rund um die Umwelt</i> . (X)
<b>Menezes, Sueli &amp; Siems, Annika (2012). <i>Der allerbeste Papa</i>.</b>
<b>Nivola, Claire A. (2016). <i>Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin: Sylvia Earle</i>.</b>
<b>Pfister, Marcus (2013). <i>Jack im Regenwald</i>. (X)</b>
<b>Timmers, Leo (2018). <i>Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt</i>.</b>
<b>Toledo, Eymard (2016). <i>Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien</i>.</b>
Walsh, Melanie (2009). <i>10 Sachen kann ich machen für unsere Erde</i> .
Williams, Rachel, Hawkins, Emily & Letherland, Lucy (Illustr.). (2017). <i>Der große Atlas der Tiere. Auf ins Abenteuer: Entdecke die spannendsten Tiere aus aller Welt</i> .

*Anmerkungen.* Die vollständige Bibliografie der Bilderbücher findet sich im Literaturverzeichnis (Bilderbücher). Die für die Praktikabilitätsstudie weiterverwendeten Bilderbücher sind in Fettdruck gesetzt. Die für BNE-Zwecke als nicht-empfehlenswert beurteilten Titel sind mit (X) markiert.



<b>Beiblatt zur Begründung für die Einsatzempfehlung</b>
Bei Code 1, 2 oder 4 der Einsatzempfehlung: In Halbsätzen Begründungen eintragen
bearbeitet von: <u>Hannah</u>
Buchtitel: <u>Martha</u>
<p>&gt; Besonders schön und eindrücklich dargestellt ist der Wandel von dem Respekt der Menschen vor der Taube (respektvolles Aufschauen) hin zu respektlosem Umgang und fehlender Wertschätzung (grausam und in Massen getötet &amp; gefangen, billig auf dem Markt verschleudert!)</p> <p>&gt; Erst als die Tiere fast komplett ausgestorben sind, wird ihnen wieder viel Respekt &amp; Achtung entgegengebracht (Namen der Frau des 1. Präsidenten).</p> <p>&gt; Auch die <del>Anfänge</del> anfängliche Darstellung der riesigen Schwärme mit eindrucksvollen Bildern und Vergleichen <u>betont</u> sowie der geschickteste Versuch zu zählen <u>betont</u> die eigentliche Unvorstellbarkeit, dass diese Tiere allein durch menschl. Eingriff <u>ausrottet</u> wurden</p> <p>&gt; Das es sich dabei um eine wahre Begebenheit handelt steigert die Emotionalität &amp; Eindruckslichkeit des Buches nochmal.</p> <p>&gt; Es regt dazu an, mit den Tieren über einen rücksichtsvollen Umgang mit Blick auf die</p>

→ Gründe  
Wacht  
sehr gut  
Aufge-  
zeigt!  
Land-  
wirtschaft  
Eisenbahn,  
Griechen.

Zukunft & mögliche Folgen durch das eigene Handeln zu philosophieren/reflektieren!

↳ mehr über die Zukunft nachdenken, → BNE (um nachfolgende Generationen nicht zu benachteiligen.)

<b>Beiblatt zur Begründung für die Einsatzempfehlung</b>
Bei Code 1, 2 oder 4 der Einsatzempfehlung: In Halbsätzen Begründungen eintragen
bearbeitet von: <u>Hannah</u>
Buchtitel: <u>Meiner Eisbär: das &amp; die verschwundenen Fische</u>
<p>ich halte das Buch für den BNE-Einsatzbereich als nicht empfehlenswert. Zu Beginn wird kurz die zunehmende Wärme &amp; das Schmelzen des Eis angesprochen. Es ist unklar, warum Menschen überhaupt in die Bucht kommen. Die Handlung im Buch beschäftigt sich damit, die <del>die</del> Einrichtung/Boje der Menschen zu beseitigen. Nach deren Zerstörung helfen die Fische wie von selbst zurück, die Menschen verschwinden &amp; das Eis friert wieder zu. Diese Darstellung gibt die realen Situationen (als Schmelzen etc.) nicht bzw. falsch wieder und bietet keine Anregung zu BNE.</p>

Beiblatt zur Begründung für die Einsatzempfehlung

Bei Code 1, 2 oder 4 der Einsatzempfehlung:  
In Halbsätzen Begründungen eintragen

bearbeitet von: Hanna B

Buchtitel: Faultier im Pop-up-Wald

Das Bilderbuch beschäftigt sich mit der Rodung des Regenwaldes. Die sehr aussprechende und außergewöhnliche Aufmachung verdeutlicht und unterstreicht die Aussagen gut, weshalb der Einsatz des Buches unter folgenden Bedingungen zum Einsatz kommen sollte/könnte: Das Buch beinhaltet nur 7 Doppelseiten wodurch vieles nur sehr oberflächlich ausgesprochen wird. Zentrale Hintergründe & Folgen werden nicht aufgezeigt, weshalb Begleitinformationen für die Fachkraft wichtig wären. In dem Buch wird leider nicht deutlich, aus welchem Grund der Regenwald abgeholzt wird und wofür das Holz genutzt wird. Auch ist unklar, wohin die Menschen/Tiere flüchten, deren Lebensraum zerstört wird. Zudem wird nicht aufgezeigt, welche (globalen) Folgen die Rodung hat. Die Lösung am Ende ist sehr simpel und bagatelisiert die Problematik fast schon: Die Intention der Wiederaufforstung ergibt sich aus eigenen Interaktionen (Kascheln der Bäume), welche meiner Erachtens irrelevant sind. Auch die Wiederaufforstung geht scheinbar einfach: auf dem verwüsteten Boden werden einfach Samen

ausgesät, die rasch wachsen und das Faultier kommt zurück. Uwe danach ist der Regenwald & alle Tiere wieder da.

→ Das Problem, dass der Primärwald nicht mehr in der ursprüngl. Art nachwachsen kann & Organismen z.T. für immer verschwinden wird einfach ignoriert. Man fragt sich zudem, warum überhaupt abgeholzt wurde, wenn die Fläche nicht genutzt wird / nutzlos ist, was mit dem Holz passiert. Es erscheint als kein großes Problem, den Regenwald wieder anzupflanzen.

→ für den Einsatz müsste die Fachkraft die Ernsthaftigkeit & die Folgen für Mensch/Umwelt deutlich zum Ausdruck bringen

→ auch Ideen zum Schutz fehlen: warum darauf achten, wenn es schnell wieder hergestellt werden kann?

Beiblatt zur Begründung für die Einsatzempfehlung

Bei Code 1, 2 oder 4 der Einsatzempfehlung:  
In Halbsätzen Begründungen eintragen

bearbeitet von: Kannak

Buchtitel: Was wird aus uns?

In dem Buch werden Impulsfragen gestellt, die z.T. auch zum Gespräch über Nachhaltigkeit anregen könnten z.B. Veränderung / Nutzung der Natur, Rechte von Tieren & Pflanzen → Gerechtigkeit, Naturschutz, Ausstoßen.

• Bei meiner Einstufung habe ich das Buch von 3 auf 2 herabgestuft, da die zukunftsorientierte Ausgangsfrage vom Buchtitel nicht dem Buchinhalt entspricht. Die Impulse stehen völlig ohne Kontext, aus unterschiedlichen Bereichen fragmentarisch herausgezogen zusammenhanglos da. Die zentralen (globalen) Verknüpfungen / Zusammenhänge werden nicht gezeigt. Auch die Probleme und Folgen, die aus unserem Handeln / unseren Entscheidungen sowie versch. Prozessen entstehen werden nicht beachtet. ☹

Somit ist für mich der Nachhaltigkeitsgedanke nicht ausreichend bearbeitet. →

☹ Auch die Zukunftsorientierung und Alternativen für nachhaltigere Nutzung fehlen.





Um das BB für den BNE-Einsatz zu empfehlen, müsste die Fachkraft die Verbindungen und Problematiken im Dialog mit den Kindern erläutern können und im gemeinsamen Nachdenken über die Impulse den Nachhaltigkeitsgedanke in den Vordergrund rücken

→ Hinweise für die FK zur richtigen Gesprächsführung über die Thematik wären hilfreich.

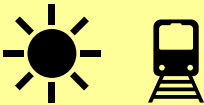



## P) Reorganisation des BNE-Inhaltsindex (Sekundärversion) und der BNE-Kriterienliste (Beta-Version) für die Praktikabilitätsstudie

Tabelle P1:

Überarbeiteter Themenindex mit acht Hauptkategorien

 <p><b>A</b></p>	 <p><b>B</b></p>	 <p><b>C</b></p>	 <p><b>D</b></p>
<p><b>Klimawandel (39) / Klimaerwärmung</b></p>	<p><b>Biodiversitäts- bedrohung / -verlust (8)</b></p>	<p><b>Ressourcen-ver- knappung (68**) und -rückgewinnung</b></p>	<p><b>Schutz von Lebens- räumen</b></p>
<p>Treibhauseffekt (79) Kohlenstoffdioxid / CO<sub>2</sub>-Emissionen (42)</p> <p>Polschmelze (65) -Arktis (3) / Nordpolarmeer -Antarktis (2) Gletscher-Schwund <sup>neu</sup></p> <p>Extremwetter- Effekte <sup>neu</sup>: Dürren, Stürme, Hoch- wasser / Überschwem- mung</p> <p>(Boden-)Erosion (23) Versteppung (91) Wüstenbildung (92)</p>	<p><i>[Gene - Arten - Ökosysteme]</i></p> <p>Artensterben / Arten- vernichtung (5*)</p> <p>Tierhandel (E 01) / Wilderei (E 02) Überfischung (81)</p> <p>Versauerung der Meere (E 03)</p> <p>Flächenverbrauch (Be- siedelung, Landwirt- schaft) (27)</p> <p>Regenwaldabholzung (67) Waldsterben (94)</p>	<p>Nachwachsende Roh- stoffe (70)</p> <p>Seltene Rohstoffe (68**)</p> <p>Recycling (66) / Upcycling</p> <p>Trinkwasser / -verbrauch <sup>neu</sup></p> <p>Endliche fossile Brennstoffe <sup>neu</sup></p>	<p><i>[Boden (10), Wasser (96), Luft (26), Bio- sphäre] ***</i></p> <p>Umweltschutz / Natur- schutz / -gebiete Artenschutz (5*) Umweltbewegung (84)</p> <p>Umweltverschmut- zung (87) <i>Luftverschmutzung (26)</i> <i>Ozon / -loch (62)</i></p> <p>Ökosysteme (61) Ökologie (58) Urbane Wildnis / Ur- ban Gardening (E04)</p> <p>Umweltschutz-NGOs (54) (und konkrete: BUND (12), NABU / NAJU (51), Green- peace (35), WWF (99))</p>

--- Fortsetzung nächste Seite ---

 <b>E</b>	 <b>F</b>	 <b>G</b>	 <b>H</b>
<b>Erneuerbare Energien (22) und Mobilität<sup>neu</sup></b>	<b>Lebensstil im Alltag (48) (Konsum (44), Ernährung...)</b>	<b>Gerechtigkeit (29) und Solidarität<sup>neu</sup></b>	<b>Zukunftsthemen</b>
Windenergie (98) Wasserkraft (96) Sonnenenergie (72) / Erdwärme (21)  Energieverbrauch Energieeinsparung (15)  Nachhaltige Mobilität (Fahrrad, ÖPNV, E-Mobilität) <sup>neu</sup>  Nicht nachhaltige Energieformen: - Fossile Brennstoffe (Erdöl (20) / Erdgas (18) Kohle (41) - Nuklearenergie (38)	Ökologische (59) oder Intensivlandwirtschaft (37) Nutztiere (56) / (Tierhaltung <sup>neu</sup> ) Nutzpflanzen (inkl. Überdüngung <sup>neu</sup> / Pestizide) (55)  (Öko-)Tourismus (77) Lebensqualität (47) Ökologischer Fußabdruck (60)  Glokalisierung 32 / regionale Produkte  Plastikmüll (64) Nachhaltige Textilien <sup>neu</sup> Umweltsiegel (85)	<i>[3 G's: global / gender / generational]</i>  Verantwortung (90) Armut (4) (umweltbedingter) Welthunger <sup>neu</sup> Fair Trade (24)  Soziale Probleme (73) und / Diskriminierung <sup>neu</sup> Naturvölker / Indigene Gesellschaften (53)  Bevölkerungsexplosion (6) Globalisierung / Weltwirtschaft (31) Entwicklungshilfe (16)	Szenario (75)  Zukunft (101) Zukunftssorgen <sup>mod</sup> (vorher: Umweltängste) (82)  Umweltverträgliche innovative Technologien <sup>mod</sup> (vorher: Technologischer Fortschritt / Technologie (76)  Klimaflüchtlinge (40)  [und weitere neue Entwicklungen] <sup>neu</sup>

*Anmerkungen.* Die Zahlenangaben bei den Indexbegriffen entsprechen der Nummerierung der primären Fassung des Inhaltsindex; siehe Anlage E). Die Restkategorie I (Sonstige) ist hier nicht mit angegeben. Die kursiv gesetzten Hinweise in eckigen Klammern [...] unterhalb der Kategorienbegriffe in B, D und G sind keine Indexbegriffe, sondern dienen der inhaltlichen Präzisierung der Kategorienweite, um einer Blickverengung vorzubeugen. 31 Indexeinträge der primären Fassung des Inhaltsindex wurden zwecks Vereinfachung eliminiert. In Anhang K) sind diese Streichungen dokumentiert.

<sup>neu</sup> Neu aufgenommene Themenbegriffe

<sup>mod</sup> Sprachlich leicht modifizierte Themenbegriffe

\* Das Stichwort „Artenschutz“ (5) wurde von den bislang damit verbundenen Begriffen Artensterben / -vernichtung abgetrennt und in die Kategorie D (Schutz von Lebensräumen) verschoben. Daher ist Ziffer (5) zweimal benannt.

\*\* Das Stichwort „Seltene Rohstoffe“ (68) wurde trotz der Kategoriebezeichnung „Ressourcenverknappung (68)“ als Indexeintrag aufgeführt, um die Ausdifferenzierung der Kategorie auf der unteren Ebene zu komplettieren (Schwindende, seltene, nachwachsende und zurückgewonnene Rohstoffe). Daher ist Ziffer (68) zweimal benannt.

\*\*\* Die Einträge Luft (26) und Wasser (96) in den Klammerhinweisen [...] zur Kategorie D verweisen auf das Spektrum der Lebensräume. Als Indexbegriffe werden sie unter D: Luftverschmutzung (26) und E: Wasserkraft (96) aufgeführt. Daher sind beide Ziffern zweimal benannt.

Als Vorarbeit zum Themenfächer für die Fortbildung der Fachkräfte wurde jede Kategorie mit zwei Icons als visuelle Anker ergänzt und mit Erkennungsfarben versehen.



## **Detailbeschreibung der Quellenbezüge für die neu integrierten Indexeinträge (sofern nicht bereits in Kapitel 6.3 genannt) und Hinweise auf die Kategorien-Begriffswahl**

### Planetare Grenzen nach Rockström et al. (2009)

Als Kategorie übernommene planetare Grenzen: Klimawandel (Nr. 39): Kategorie A, Biodiversitätsverlust (Nr. 8): Kategorie B

Weitere Einbezüge von planetaren Grenzen als untergeordnete Themenbegriffe:

In Kategorie B: Flächenverbrauch (Nr. 27); In Kategorie C: (Globaler) Trinkwasserverbrauch („global freshwater use“ bzw. „blue water use“; Seltene Rohstoffe (ohne Explikation von Phosphor, da für KiTa-Alter zu speziell); In Kategorie D: Ozon /-loch („Stratospheric ozone depletion“; Rockström et al., 2009, o. S.), Luftverschmutzung (Nr. 26) und Umweltverschmutzung (Nr. 87) und in Kategorie E: Kernenergie („nuclear wastes“) sowie in Kategorie F: Plastikmüll („plastics“) allesamt als Aspekt der planetaren Grenze „Chemical pollution“; Rockström et al., 2009, o. S.).

### Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2016) → 17 SDGs der UN 2014

#### Enthaltene SDGs:

1 (no poverty), 3 (Good health and well-being), 5 (gender equality), 7 (affordable and clean energy), 12 (responsible consumption and production), 13 (climate action), 14 (life below water), 15 (life on land).

#### Teilweise enthaltene SDGs:

2 (zero hunger), 4 (quality education), 6 (clean water & sanitation), 8 (decent work and economic growth), 9 (industrial innovation and infrastructure), 10 (reduced inequalities), 11 (sustainable cities and communities), 16 (peace, justice and strong institutions)

#### Nicht enthaltene SDGs:

17 (Partnerships for the goals)

Von den 21 Themenbereichen des Orientierungsrahmen werden die im Folgenden genannten im Themenindex durch exemplarische Themen angesprochen. Dabei ist zu beachten, dass die bewusst breit angelegten Themenbereiche z.T. weit über die Themenstichworte des Index hinausweisen.

Nr. 4: „Waren aus aller Welt: Produktion, Handel, Konsum“ (KMK & BMZ, 2016, S. 97) in Kategorie F

Nr. 5: „Landwirtschaft und Ernährung“ (ebd.) in Kategorie F

Nr. 8: „Globalisierte Freizeit“ (ebd.) in Kategorie F: „(Öko-)Tourismus“

Nr. 9: „Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung“ (ebd.) in den Kategorien D und E

Nr. 10: „Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts“ (ebd.) in Kategorie H

Nr. 11: „Globale Umweltveränderungen“ (ebd.) in den Kategorien A, B und C

Nr. 12: „Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr“ (ebd.) in den Kategorien E und F

Nr. 13: „Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit“ (ebd.) in Kategorie G

Nr. 14: „Demografische Strukturen und Entwicklungen“ (ebd.) in Kategorie G

Nr. 15: „Armut und soziale Sicherheit“ (ebd.) in Kategorie G

Nr. 17: „Migration und Integration“ (ebd.) in Kategorie H

Nr. 18: „Politische Herrschaft, Demokratie u. Menschenrechte“ (ebd.) in Kategorie G

Nr. 19: „Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen“ (ebd.) in Kategorie G

Die Kompetenz „globale Mitverantwortung“ (S. 84) bzw. Kernkompetenz 8 „Solidarität und Mitverantwortung“ des Lernbereichs Globale Entwicklung (S. 95) stand Pate für die Ergänzung der Kategorie G mit dem Begriff „Solidarität“.

#### Auf dem Weg. Kinder und Erzieherinnen gestalten Bildung für nachhaltige Entwicklung (Schubert et al., 2013b)

In der Kategorie F wurde das Thema „Nachhaltige Textilien“ neu eingefügt. Der allgemeinere Begriff „Umweltsiegel“ [Nr. 85] umfasst zwar auch diese Thema, dennoch sollte auch mit Blick auf die Sensibilisierung der Fachkräfte und der praktischen Umsetzbarkeit von textildidaktischen Angeboten das Thema explizit aufgenommen werden.

#### Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten (Schubert et al., 2012).

Aus den Praxisbeiträgen dieses Herausgeberbandes wurde von Helle Becker der Begriff „Umweltverträgliche innovative Technologien“ (Becker, 2012, S. 29) in die Kategorie H eingefügt (als Ersatz für den bisherigen Begriff: „Technologischer Fortschritt“ [Nr. 76], da so der BNE-Fokus noch stärker hervortritt. Die Wichtigkeit des Energiethemas (Kategorie E) für die BNE-Arbeit in der Kita wurde auch durch den Beitrag von Meike Rathgeber (2012, S. 64 ff.) in diesem Band unterstrichen.

#### Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft: Am Beispiel des Projekts „Leuchtpol“. Stoltenberg, Benoist & Kosler (2013).

Im Leuchtpolprojekt wurde analysiert, „was die ErzieherInnen in der Praxis tun“ (ebd., S. 222), wenn sie konkrete Umsetzung zum Themenfeld „Energie und Umwelt“ (ebd., S. 222 ff.) planen und durchführen. Als „häufigste Themen der Praxisaufgabe“, die von den Fachkräften im Rahmen der Leuchtpol-Studie durchzuführen waren, wurden genannt: „Strom, Wasser, Sonne / Feuer / Licht, Wind / Luft, Regenerative Energien, Energie, Ernährung, Müll, Natur“ (ebd., S. 223). Als Anregung für die Indexadaption wurde das Thema Energie in die Kategorie E (Erneuerbare Energien und Mobilität) integriert, wobei die oben genannten Themen der Praxiskräfte – wie in der Primärversion des Themenindex – auch enthalten sind. Bei Wasser wurde explizit der Terminus „Trinkwasser /-verbrauch“ neu aufgenommen, was in Stoltenberg et al. (2013) in Verbindung mit der Gerechtigkeitsfrage des Trinkwasserverteilung in den Praxiseinrichtungen bearbeitet wurde (S. 239 ff.). Die Betonung von „Energie als innovatives Themenfeld in der Kita“ (ebd., S. 201 ff.) untermauert die Kategoriensetzung E.

#### Bildung für nachhaltige Entwicklung, in kindergarten heute spezial (Fritz & Schubert, 2014).

Als „geeignete Themenfelder“ (Fritz & Schubert, 2014, S. 18) zur BNE in der KiTa werden folgende Themen ausgewiesen: „Nachhaltige Mobilität“ (ebd., S. 18 ff.), „Konsum und Spielzeug“ (ebd., S. 21 ff.), „Nutztiere in der Kita“ (ebd., S. 25 ff.). Aufgrund deren Praxisaffinität Mobilität

wurde das Nutztier-Thema im Rahmen der Kategorie F [Nr. 46] beibehalten und der Begriff *Mobilität* explizit in die Kategorie E aufgenommen und. Die exponierte Stellung in der Kategorienbezeichnung lag auch aufgrund des starken Zusammenhanges von Energie und Mobilität und deren Bedeutung für die künftige Modernisierung der Gesellschaft nahe (z. B. nachhaltige Mobilität).

Tabelle P2:

Reduzierte (4x3) BNE-Kriterienliste zur Beurteilung von Bilderbüchern (Beta-Version)

Code	Erkennen
E 1	Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit (mind. zwei) werden in ihrer Vernetzung angesprochen (Ökologie, Ökonomie, Soziales, Kultur). → <b>Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Viereck</b>
E 2	Globale Verflechtungen werden aufgezeigt und Weltoffenheit wird gefördert. Globale und lokale Aspekte werden vernetzt. → <b>Glokalität und Weltoffenheit</b>
E 3	Aspekte globaler Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell) werden berücksichtigt. → <b>Gerechtigkeit</b>
E 4	Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt (und deren Bedrohung) werden thematisiert. → <b>Vielfalt / Diversität</b>
	<b>Bewerten</b>
B 1	Interessen- und Zielkonflikte werden thematisiert bzw. diskutiert und bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigt. → <b>Interessen- und Zielkonflikte</b>
B 2	Eigene und fremde Wertorientierungen werden in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung thematisiert und diskutiert. → <b>Selbstbewusstsein und Perspektivwechsel</b>
B 3	Empathie und Solidarität für Menschen und Tiere (biozentrischer Ansatz) werden angeregt. → <b>Empathie und Solidarität</b>
B 4	Mensch-Natur-Verhältnisse werden reflektiert und systemische Zusammenhänge aufgezeigt. → <b>Systemische Perspektive</b>
	<b>Handeln</b>
H 1	Selbständigkeit / Eigeninitiative werden gefördert und Partizipationsmöglichkeiten werden angeboten. → <b>Autonomie und Partizipation</b>
H 2	Konkrete Handlungsbezüge zur eigenen Lebenswelt werden hergestellt. → <b>Konkreter Lebensweltbezug</b>
H 3	Lösungsansätze werden erarbeitet und konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Überwindung von (interessenbestimmten) Barrieren werden diskutiert. → <b>Lösungsansätze entwickeln, Barrieren überwinden</b>
H 4	Vorausschauendes Denken und Entwerfen von Zukunftsvorstellungen wird gefördert. → <b>Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken</b>

## Q) Informationen zur Sample-Gewinnung und Infografik zum Sample

- Q1: Übersicht aller angeworbenen Träger / KiTas
- Q2: Exemplarischer Info-Flyer (Individuelle Anpassung der Flyer je nach Träger)
- Q3: Übersicht zum Zeitaufwand für die Aufgaben der Fortbildung
- Q4: Infografik zum Sample der Studie (teilnehmende Träger / KiTas / Teilnehmende)

### Q1: Übersicht aller angeworbenen Träger / KiTas

Im Rahmen der Begleitstudie (Bachelor-Arbeit) an der Universität Bamberg wurden 19 Träger von Kindertageseinrichtungen, überwiegend in Bayern, kontaktiert (H. Fuchs, 2020, S. 47). Die weiteren 23 Träger wurden im Rahmen der Praktikabilitätsstudie ergänzend kontaktiert, wobei der Fokus auf Baden-Württemberg gelegt wurde. Hinzu kommen 49 direkt angefragte KiTas aus dem Projekt „Kinder-Garten im Kindergarten – Gemeinsam Vielfalt entdecken“. Von diesen sind hier nur die fünf bayerischen Orte angegeben, die an der Praktikabilitätsstudie beteiligt waren.

Tabelle Q1:

Übersicht aller angefragten Träger für die Studienteilnahme

Träger	Baden-Württemberg	Bayern
kommunal	<a href="#">Dornstadt-Bollingen</a> , <a href="#">Freiburg</a> , <a href="#">Großbettlingen</a> , <a href="#">Heidelberg</a> (via Kontaktstellen Klaus-Tschira-Stiftung e.V. und BNE-Arbeitskreis), <a href="#">Köngen</a> , <a href="#">Ludwigsburg</a> <sup>3</sup> , <a href="#">Ravensburg</a> , <a href="#">Reutlingen</a> , <a href="#">Stuttgart</a> (E-Mailverteiler Stadtkreis Stuttgart, Koordinationsstelle Waldpädagogik), <a href="#">Tübingen</a> , <a href="#">Ulm</a> , <a href="#">Villingen-Schwenningen</a> , <a href="#">Wendlingen a. N.</a>	<a href="#">Aschaffenburg</a> <sup>3</sup> , <a href="#">Augsburg</a> , <a href="#">Bad-Berleburg</a> <sup>3</sup> , <a href="#">Bamberg</a> , <a href="#">Bayreuth</a> , <a href="#">Coburg</a> , <a href="#">Epfenhausen</a> <sup>*</sup> , <a href="#">Hof</a> , <a href="#">München</a> , <a href="#">Nürnberg</a> , <a href="#">Schweinfurt</a> , <a href="#">Würzburg</a>
evangelisch	<a href="#">Evang. Kirchenbezirk Bad-Urach – Münsingen</a> , <a href="#">Evang. Kirchengemeinde Freiburg</a> , <a href="#">Evang. Gesamtkirchengemeinde Ludwigsburg</a> , <a href="#">Evang. Kirchenbezirk Reutlingen</a> , <a href="#">Evang. Kirchengemeinde Ravensburg</a> , <a href="#">Evang. Kirchengemeinde Schwenningen</a> , <a href="#">Evang. Kirchengemeinde Villingen</a> , <a href="#">Evangelische Kirchengemeinde Wendlingen</a> , <a href="#">Geislingen-Aufhausen (Evang.)</a>	<a href="#">Diakonie Bamberg-Forchheim</a> , <a href="#">Diakonie Bayreuth</a> , <a href="#">Evangelisch-Lutherische Kirche Erlangen</a> , <a href="#">Moosburg</a> <sup>*</sup>
katholisch	<a href="#">Kath. Gesamtkirchengemeinde Freiburg</a> , <a href="#">Kath. Kirche Ludwigsburg</a> , <a href="#">Kath. Gemeinde Ravensburg</a>	<a href="#">Caritas-Verband für die Diözese Augsburg e.V.</a> , <a href="#">Erzbistum Bamberg</a>
freie Träger	<a href="#">Stuttgart</a> <sup>1,3</sup> <a href="#">Baden-Württemberg (diverse Orte)</a> <sup>2</sup>	<a href="#">Altstädten</a> <sup>*</sup> , <a href="#">Erlangen</a> , <a href="#">Siegen</a> , <a href="#">Vaterstetten</a> <sup>*</sup> , <a href="#">Wettstetten</a> <sup>*</sup>

*Anmerkungen.* Grüne: Durch H. Fuchs kontaktierte Träger; Blau: Durch W. Fuchs kontaktierte Träger  
Unterstrichene Orte haben sich an der Praktikabilitätsstudie beteiligt.

\* KiTas im Projekt Kinder-Garten im Kindergarten

<sup>1</sup> E-Mailverteiler Stadtkreis Stuttgart, Koordinationsstelle Waldpädagogik

<sup>2</sup> Anfrage um Werbe-Unterstützung durch drei waldpädagogische Fortbildnerinnen (Haus des Waldes e.V., Stuttgart) und beim Landesverband der Wald- und Naturkindergärten Baden-Württemberg e.V.

<sup>3</sup> Auszeichnungen mit dem Deutschen Nachhaltigkeitspreis: Aschaffenburg, Bad-Berleburg, Erlangen, Ludwigsburg, Stuttgart (Stand Herbst 2020).

## Q2: Exemplarischer Info-Flyer (Individuelle Anpassung der Flyer je nach Träger)



PH Ludwigsburg  
University of Education

### Forschungsprojekt mit Fortbildung zur Nachhaltigkeit in Kindertageseinrichtungen

*Liebe pädagogische Fachkräfte der  
Kindertageseinrichtungen der **Stadt  
Freiburg***

Wir möchten Sie zur Teilnahme an einem innovativen Forschungsprojekt, verbunden mit einer **Fortbildung** für Sie, einladen.  
Das Thema ist:

**Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich**

Welche Bilderbücher eignen sich in besonderer Weise für Ihre Bildungsarbeit zum Thema Nachhaltigkeit in der Frühpädagogik? Und was sind dabei hilfreiche Vorgehensweisen, um das aktuelle und zugleich auch anspruchsvolle Thema für die Kinder ansprechend zu gestalten? Diese Fragen möchten wir mit Ihnen erforschen!



**Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Bevölkerungswachstum bei gleichzeitiger Ressourcenverknappung und zunehmender (globaler) Armut ...**


Die großen Probleme der Erde machen auch vor der nachwachsenden Generation nicht halt. Bereits im Kindergartenalter kommen die Kinder damit in Berührung und stellen viele Fragen dazu. Sie wollen beteiligt sein.

Mit **gezielt ausgewählten Bilderbüchern** können Sie als Fachkräfte die Fragen und Interessen der Kinder aufgreifen, im Gespräch vertiefen und in Anschlussaktivitäten handlungsorientiert weiterführen.

In einem mehrjährigen Forschungsprozess wurden aus etwa **1250 Bilderbüchern**, die seit dem Beginn der BNE-Weltdekade im Jahre 2005 erschienen sind, alle besonders BNE-relevanten Bücher ausgewählt.

Mit einem Teil dieser BNE-Bilderbücher möchten wir mit den KiTas, die an der Studie teilnehmen, nun konkrete Erfahrungen in der Arbeit mit Kleingruppen sammeln und reflektieren lassen. Neue **didaktische Vorschläge** sollen dabei erprobt werden.

Im Zuge der Studienteilnahme stellen wir den teilnehmenden Einrichtungen die neuen Materialien und Hilfsmittel zur Verfügung, wie z.B. einen **Themenfächer** für die Inhalte der BNE und ein mehrstufiges **Analyseverfahren** zur Qualitäts-Einschätzung von Bilderbüchern unter der Perspektive der Nachhaltigkeit. Sie erhalten **drei Bilderbücher zu BNE-Themen**.



**Ziele der Studie:**

- Erforschung der Praktikabilität der entwickelten Materialien für den KiTa-Alltag zum Thema BNE und Bilderbuch aus Sicht der Fachkräfte
- Ableitung von Gelingensbedingungen zu Praxisangeboten für Kinder zur BNE
- Neue pädagogische und didaktische Anregungen für die praktische Arbeit erforschen und zugänglich machen.
- Bereitstellung eines Empfehlungskatalogs für BNE-Bilderbücher auf der Grundlage wissenschaftlicher Kriterien

Für die Nutzbarmachung der entwickelten Materialien sind die **Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte von herausragender Bedeutung**, denn:  
Der praktisch Nutzen muss sich letztlich an der Zweckmäßigkeit in den KiTas beweisen.

**Bilderbücher zur Nachhaltigkeit** schaffen z.B. ein Bewusstsein für die Bedrohung der Artenvielfalt. Sie zeigen bei diesen und weiteren Nachhaltigkeitsthemen bereits den Kindern in der KiTa die Wege in Richtung einer nachhaltigen Lebensgestaltung auf – sensibel für ihre Mitmenschen und Mitgeschöpfe.

Ein Beispiel:  
„Seltene Tiere  
– Ein Atlas  
der  
bedrohten  
Arten“



© Thienemann (2019); M. Jenkins & T. Frost

**Was kommt bei einer Teilnahme auf Sie zu?**

- a) Flexible Bearbeitung der Materialien (Fünf **Online**-Module, ca. 7 Std.)
- b) Zwei Bilderbücher analysieren (ca. 2 Std.)
- c) Jeweils zwei Fachkräfte kooperieren als Beobachtungs- und Feedbacktandem und führen je eine dialogische Bilderbuchbetrachtung mit einer Kleingruppe durch. Anschließend kriteriengeleitete Analyse mit Peer-Feedback (ca. 2 x 5 Std.)
- d) Je ein Fragebogen zu Beginn und am Ende der Studie.  
→ Standard-Ausstattung PC reicht völlig aus.  
**Durchgängig freie Zeitplanung für Sie!!**

**Ihre Vorteile, wenn Sie an der Studie teilnehmen:**

- ✓ Neueste Erkenntnisse zu dem hochaktuellen Thema der Nachhaltigkeit in einem wenig erforschten Gebiet (BNE und Bilderbücher)
- ✓ Hilfreiche Materialien für die praktische Arbeit mit Kindern (z.B. Themenfächer, Methoden-Leporello, div. Info-Bausteine)
- ✓ Neue didaktische Anregungen zur Umsetzung von Bilderbuchbetrachtungen
- ✓ Drei BNE-relevante Bilderbücher verbleiben bei den teilnehmenden Tandems bzw. KiTas
- ✓ Bescheinigung der Studienteilnahme mit Angabe von Inhalten und Zeitumfang
- ✓ Zugang zum Empfehlungskatalog für BNE-Bilderbücher (ca. 250 Seiten, digital).

**Zeitlicher Rahmen:**

- **Anmeldung** ab sofort bis Fr. 11.12.20
- Fragebogen zum Einstieg nach erfolgter Anmeldung (Online-Befragung, anonym)
- **Laufzeit** nach der Anmeldung bis etwa **Ende März / Anfang April 2021** (Kommentiertes Info-Material mit einigen Erklärvideos, Modul-Infotexte, Demos zu Bilderbüchern, didaktische Anregungen und Impulse...)
- Aufgrund der **Corona-Situation** wird die Studie / Fortbildung durchgängig in einem **digitalen Format** durchgeführt, also **keine Präsenz** von externen ForscherInnen in Ihrer KiTa (Material steht auf **Server** bereit)
- Web-Konferenz ist auf Wunsch möglich.

**Kontakt bei Teilnahme-Interesse:**

(und für weitere Informationen / Fragen):

- [wolfram.fuchs@stud.ph-ludwigsburg.de](mailto:wolfram.fuchs@stud.ph-ludwigsburg.de)
- Tel. 0152 3387 2825

**Ihre formlose Anmeldung** richten Sie bitte **bis spätestens Fr., 11. Dezember 2020** an die oben genannte E-Mail-Adresse.

Wir garantieren Ihnen die strikte Einhaltung der geltenden Datenschutzbestimmungen.

**Auf Ihre Teilnahme freuen wir uns!**

Die Studie wird an der **Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg**



in Verbindung mit der

**UNIVERSITÄT BAMBERG**

durchgeführt.

**Verantwortliche Ansprechpartner:**

Wolfram Fuchs (Dipl.-Psych. / Dipl.-Päd.)	Hannah Fuchs (Cand. Bachelor Berufliche Bildung / SozPäd / ev. Theol.)
---	---

*Wolfram Fuchs H Fuchs*

### Q3: Übersicht zum Zeitaufwand für die Aufgaben der Fortbildung

#### Übersicht zum geschätzten Zeitaufwand für die Teilnahme an der Studie: „Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich“

Die Bearbeitungszeiten können Sie innerhalb des Zeitrahmen weitgehend selbständig bestimmen. Hierdurch ist eine individuelle Anpassung an Ihre KiTa-Bedingungen möglich.

Aufgabe / Schritt	Zeitschätzung (ca.)
A) <b>Fragebogen</b> (anonymisiert) zum Beginn der Studie (Vorkenntnisse / Vorerfahrungen zu BNE und Bilderbüchern)	45 min
B) <b>Grundlagen / Einarbeitung</b> und fachliche Vertiefung in Modulen für die praktische Durchführung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ BNE-Grundlagen und BNE-Konzepte</li> <li>○ Bilderbuch-Analyse und Forschungsbefunde zur Bilderbuch-Rezeption</li> <li>○ BNE-Themenfächer und Analyseverfahren</li> <li>○ Demos und eigenes Training zur Beurteilung von Bilderbüchern unter BNE-Gesichtspunkten</li> </ul>	ca. 7 Stunden
C) Individuelle Durchführung von zwei Bilderbuch-Beurteilungen (nach dem Training)	ca. 2 Stunden
D) Praktische Durchführung von Bilderbuchbetrachtungen mit einer Kleingruppe von Kindern in der KiTa. Videographie durch den Tandempartner für das anschließende Feedback-Gespräch (binnen 3 Tagen)  Diese Video-Daten werden nicht für die Studie gespeichert (verbleiben bei Ihnen). Sie dienen methodisch als „video-stimulated recalls“ dazu, dass Sie sich leichter zurück-erinnern und reflektieren können.  Dokumentation von möglichen Anschluss-Angeboten zum gewählten Bilderbuch (z.B. Spiele, Aktionen, Angebote...)	Pro Tandempartner ca. 5 Std.
E) Fragebogen (anonymisiert) zum Abschluss der Studie	max. 1 Std.
<b>Summe</b> (im Zeitraum von ca. 3 – 4 Monaten insgesamt, je nach Zeiteinteilung der Tandems)	21-22 Stunden (mit Puffer ca. 25 Stunden)



**Q4: Infografik zum Sample der Studie (Anzahl der Träger / KiTas / Teilnehmende)**

**Infografik zum Sample der Studie (Teilnehmende)**

**Auf einen Blick**



Baden-Württemberg				Bayern			
Ort	Träger	KiTa	TN	Ort	Träger	KiTa	TN
Benningen	komm.	1	2	Altstädten	kath.	1	2
Dornstadt-Boll.	komm.	1	2	Epfenhausen	komm.	1	2
Eschelbronn	komm.	1	2	Erlangen	evang.	1	2
Freiburg	komm.	3	8	Jengen /			
Freiburg	evang.	2	2	Weinhausen	komm.	1	2
Geislingen- Aufhausen	evang.	1	6	Moosburg	evang.	2	4
Großbottlingen	komm.	1	2	Vaterstetten	privat	1	1
Ludwigsburg	komm.	5	21	Wettstetten	privat	1	2
Ravensburg	kath.	1	2				
Reutlingen	evang.	1	4				
Sankt Georgen	komm.	1	2				
Stuttgart	privat	1	1				
Wendlingen	evang.	1	2				

**Abkürzungen:**  
 TN: Anzahl beteiligter Fachkräfte  
 komm: kommunale Einrichtungen  
 evang.: evangelischer Träger  
 kath.: katholischer Träger  
 privat: privater Träger



Karten-Quellen (ohne Orte, modifiziert):  
 - Baden-Württemberg: <https://www.schulbilder.org/bild-baden-wuerttemberg-16825.html> [Zugriff am 6.01.2021]  
 - Bayern: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/2d/Bavaria\\_relief\\_location\\_map.jpg/1038px-Bavaria\\_relief\\_location\\_map.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/2d/Bavaria_relief_location_map.jpg/1038px-Bavaria_relief_location_map.jpg) [Zugriff am 26.01.2021]

- Kommunen über 100.000 Einwohner
- Kommunen von 20.000 bis 100.000 Einwohner
- Kommunen unter 20.000 Einwohner
- Weitere Orientierungspunkte (ohne Studienbeteiligung)

## R) Fortbildungsmaterial für die ErzieherInnen / pädagogischen Fachkräfte

- R1: Übersicht der Online-Fortbildungsmaterialien auf der Plattform bwSync&Share
- R2: Themenfächer (Fächerarme getrennt aufgeführt zwecks Lesbarkeit)
- R3: 12 BNE-Kriterienkärtchen
- R4: Leporello zur Fortbildung (verkleinert)
- R5: Datenschutz-Informationen an die KiTas (als Vorlage für die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten)
- R6: BNE-Kriterienzuordnung zum SST-Konzept
- R7: Dialogbeispiel zur Umsetzung von Sustained Shared Thinking (SST) mit dem Bilderbuch: *McDonnell: Janes Traum ... vom Dschungel*
- R8: BNE-Kriterienzuordnung zum Ansatz des PmK
- R9: Dialogbeispiel zur Umsetzung des Konzepts Philosophierens mit Kindern (PmK) mit dem Bilderbuch: *Reitmeyer: Biene Hermine, wo bist du zu Haus?*
- R10: Beispiele zu Anschlussaktivitäten für Bilderbücher

Die Druckversion des Manuskripts zur Fortbildung wurde als Anlage zur Dissertation abgegeben.

## **R1: Übersicht der Online-Fortbildungsmaterialien auf der Plattform bwSync&Share**

### **Hauptordner als Zugang: Fortbildung BNE und Bilderbuch**

#### **Ordner A: Informationen und Hinweise zur Fortbildung**

Video\_1\_Begrüßung (2:41 min.)  
Infodatei\_1\_Einführungsinformationen  
Infodatei\_2\_Übersicht\_Module  
Infodatei\_3\_Ablauf\_und\_Zeitliche\_Gestaltung  
Infodatei\_4\_Kontaktinformationen  
Infodatei\_5\_Terminangebote\_Webkonferenzen\_ab\_Jan\_2021  
Infodatei\_6\_Einverständniserklärung\_Urheberrecht  
Infodatei\_7\_Gesamtliteraturliste\_ergänzt\_inkl\_Modul\_7  
Infodatei\_8\_Icons\_Bedeutung  
Infodatei\_9\_Bildung\_des\_Codes\_mit\_6\_Stellen  
Infodatei\_10\_Quellenangaben\_zum\_Leporello

#### **Ordner B: Modul 1: BNE Grundlagen**

M1\_Einstiegsimpuls\_UN\_Klimakonferenz\_1992  
M1\_Textmaterial\_BNE\_Grundlagen  
M1\_Textmaterial\_BNE\_Grundlagen\_Vertiefung\_Zeitstrahl

#### **Ordner C: Modul 2: BNE-Konzepte für die Kita**

M2\_Video\_Vorstellung\_BNE\_Konzepte (6:15 min.)  
M2\_Textdatei\_BNE\_Konzepte\_für\_die\_Kita

#### **Ordner D: Modul 3: Grundlagen der Bilderbuchanalyse**

M3\_Textdatei\_Grundlagen\_der\_Bilderbuchanalyse  
M3\_Bilddatei\_Janes\_Traum\_Minedition\_2012  
M3\_Buchdatei\_Jacky\_ein\_Orang\_Utan\_2012  
M3\_Textdatei\_Hinweis\_zum\_Betrachten\_der\_Bilddateien\_Jacky  
M3\_Video\_Buchvergleich\_1\_Lebensraumverlust (4:40 min.)  
M3\_Video\_Buchvergleich\_2\_Bildstile (5:35 min.)  
M3\_Video\_Buchvergleich\_3\_Figurendarstellung (4:06 min.)

#### **Ordner E: Modul 4: BNE-Themenfächer und Analyseverfahren**

M4\_Textdatei\_Themenfächer\_und\_Analyseverfahren

M4\_Video\_1\_Themenfächer (7:52 min.)

M4\_Video\_2\_Analyseverfahren (11:05 min.)

M4\_Datei\_BNE\_Analysebogen\_Downloadformular

#### **Ordner F: Modul 5: Trainingsdemos zur BNE-Bilderbuch-Beurteilung**

M5\_Textdatei\_Trainingsdemos\_Bilderbuchbeurteilung

M5\_Einführungsvideo\_Modul\_5 (2:07 min.)

M5\_Trainingsdemo 1\_Das\_himmelblaue\_T-Shirt (22:00 min.)

M5\_Trainingsdemo 2\_Die\_kleine\_Gartenbande (19:06 min.)

M5\_Trainingsdemo 3\_Kleine\_Biene\_Hermine (20:55 min.)

M5\_Trainingsdemo 4\_kurz\_Seltene\_Tiere (7:32 min.)

M5\_Trainingsdemo 5\_kurz\_Experimente\_Umwelt (7:05 min.)

M5\_Bilddatei\_zu\_Demo\_1\_Das\_himmelblaue\_T-Shirt

M5\_Hinweise\_zum\_Betrachten\_der\_Bilddateien\_Biene\_Hermine\_himmelblaues\_T-Shirt

M5\_Bilddatei\_zu\_Demo\_3\_Kleine\_Biene\_Hermine

M5\_Bilddatei\_zu\_Demo\_4\_Seltene\_Tiere

M5\_Musterlösung\_Analysebogen\_Jacky (2 Blätter)

#### **Ordner G: Modul 6: Didaktische Konzepte der Bilderbuchbetrachtung**

M6.1\_Textdatei\_Überblick und Auswahlinformation zu Modul 6

M6.2\_Textdatei\_Sustained\_Shared\_Thinking

M6.3\_Textdatei\_Philosophieren mit Kindern

#### **Ordner H: Modul 7: Erklärung der praktischen Durchführung**

M7\_Textdatei\_1\_Durchführung der Bilderbuchbetrachtung

M7\_Textdatei\_2\_Checkliste\_Übersicht praktischer Teil

M7\_Textdatei\_Formulare zur praktischen Durchführung

M7\_Textdatei\_Einwilligung der Erziehungsberechtigten\_Datenschutz

Den Seitenumfang der Modul-Texte zeigt die folgende Übersicht.


### **Inhaltsverzeichnis**

Modul 0: Informationen und Hinweise zur Fortbildung .....	S. 1-23
Modul 1: BNE – Grundlagen .....	S. 1-15
Modul 2: BNE-Konzepte für die Kita .....	S. 1-16
Modul 3: Grundlagen der Bilderbuchanalyse .....	S. 1-21
Modul 4: BNE-Themenfelder und BNE-Analyseverfahren .....	S. 1-14
Modul 5: Trainingsdemos zur BNE-Bilderbuchbeurteilung .....	S. 1-6
Modul 6: Didaktische Anregungen zur Bilderbuchbetrachtung .....	S. 1-65
○ 6.1 Überblick und Auswahlinformation zu Modul 6 .....	S. 1-6
○ 6.2 Sustained Shared Thinking .....	S. 7-26
○ 6.3 Philosophieren mit Kindern .....	S.27-65
Modul 7: Durchführung der Bilderbuchbetrachtung .....	S. 1-17

#### *Hinweise:*

- Bei Modul 6 kann zwischen Modul 6.2 und 6.3 gewählt werden.
- Die Seitenzählung beginnt bei jedem Modul von vorne, um die ursprüngliche Seitenzählung der Online-Module sichtbar zu machen.

**R2: Themenfächer (Fächerarme getrennt aufgeführt zwecks Lesbarkeit)**

**A** 

**Klimawandel  
Klimaerwärmung**

Treibhauseffekt  
Kohlenstoffdioxid- /  
CO<sub>2</sub>-Emissionen


Pol-Schmelze:  
- Arktis / Nordpolarmeer  
- Antarktis  
Gletscher-Schwund

Extremwetter-Effekte:  
Dürren, Stürme, Hoch-  
wasser / Überschwem-  
mung

(Boden-)Erosion  
Versteppung  
Wüstenbildung

**Themenfächer  
zur BNE-Bilderbuch-  
Analyse**

O

**B** 

**Biodiversitäts-  
bedrohung /-verlust**

*[Gene - Arten - Ökosysteme]*

Artensterben /  
Artenvernichtung

Tierhandel / Wilderei  
Überfischung

Versauerung der Meere

Flächenverbrauch  
(Besiedelung, Landwirt-  
schaft)

Regenwaldabholzung  
Waldsterben

O

**C** 

**Ressourcenverknappung  
und -rückgewinnung**

Nachwachsende Roh-  
stoffe

Seltene Rohstoffe

Recycling / Upcycling

Trinkwasser /-verbrauch

Endliche fossile Brenn-  
stoffe

O

**D** 

**Schutz von  
Lebensräumen**

*[Boden, Wasser, Luft,  
Biosphäre]*


Umweltschutz  
Naturschutz/-gebiete  
Artenschutz  
Umweltbewegung

Umweltverschmutzung  
Luftverschmutzung  
Ozon /-loch

Ökosysteme / Ökologie  
Urbane Wildnis / Urban  
Gardening

Umweltschutz-NGOs

O

**E** 

**Erneuerbare Energien und Mobilität**

Windenergie  
Wasserkraft  
Solarenergie  
Erdwärme

Energieverbrauch  
Energieeinsparung

Nachhaltige Mobilität  
(Fahrrad, ÖPNV,  
E-Mobilität)

Nicht nachhaltige  
Energien:  
- fossile Brennstoffe  
(Erdöl / Erdgas / Kohle)

o

**F** 

**Lebensstil im Alltag  
(Konsum, Ernährung...)**


Ökologische oder  
Intensivlandwirtschaft  
Nutztiere (Tierhaltung)  
Nutzpflanzen  
(Überdüngung, Pestizide)

(Öko-)Tourismus  
Lebensqualität  
Ökologischer Fußabdruck

Glokalität  
Regionale Produkte

Plastikmüll  
Nachhaltige Textilien  
Umweltsiegel

o

**G** 

**Gerechtigkeit  
und Solidarität**

*[global / gender /  
generational]*

Verantwortung  
Armut  
(umweltbedingter) Welt-  
hunger  
Fair Trade

Soziale Probleme und  
Diskriminierung  
Naturvölker / Indigene  
Gesellschaften

Bevölkerungsexplosion  
Globalisierung / Welt-

o

**H** 

**Zukunftsthemen**

Szenario  
Zukunft  
Zukunftssorgen  
(Umweltängste)

Umweltverträgliche  
innovative Technologien

Klimaflüchtlinge

[und weitere neue  
Entwicklungen]

© Wolfram Fuchs /  
Nürtingen 2020

o

### R3: 12 BNE-Kriterienkärtchen

#### Vier BNE-Kriterienkärtchen der Dimension *Erkennen*

<b>E 1</b>	Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit (mind. zwei) werden in ihrer Vernetzung angesprochen ( <u>Ökologie</u> , Ökonomie, Soziales/Kultur).	
<b>E R K E N N E N</b>	→ <b>Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Viereck</b>	
	<i>Bsp. 1:</i> Beim Thema Fischerei werden ökologische Aspekte (Beifangschäden, Überfischung) und wirtschaftliche Überlegungen (Einschränkung von Fangquoten, Verteuerung von Produkten, Konkurrenzfähigkeit) in den Buchinhalt eingebracht.	<i>Bsp. 2:</i> Im Buch werden Auswirkungen des Klimawandels auf exemplarische Kulturen (z. B. Inuit, Bewohner in gefährdeten Überschwemmungsgebieten) in sozio-kultureller und ökonomischer Hinsicht aufgezeigt (z. B. Verlust von Wohnraum, Arbeitsplatz).

<b>E 2</b>	Globale Verflechtungen werden aufgezeigt und Weltoffenheit wird gefördert. Globale und lokale Aspekte werden vernetzt.	
<b>E R K E N N E N</b>	→ <b>Glokaliät und Weltoffenheit</b>	
	<i>Bsp. 1:</i> Die weltweiten Produktionswege der Kleidung werden verbunden mit konkreten Beispielen von Kleidung der Kinder. Sie untersuchen z. B. die Etiketten ihrer eigenen T-Shirts (Made in...) oder erkundigen sich über faire Textilien-Labels (Fair Trade - Siegel).	<i>Bsp. 2:</i> Kinder erfahren über das Bilderbuch Genauerer über die weltweiten Ausdehnungen z. B. des Müllhandels (Transport nach Asien) oder der Herkunft von Holz für die Papier- und Kartonherstellung. Ideen regionaler Veränderungen sind angesprochen.

<b>E 3</b>	Aspekte globaler Gerechtigkeit (intra- und intergenerationell) werden berücksichtigt.	
<b>E R K E N N E N</b>	→ <b>Gerechtigkeit</b>	
	<i>Bsp. 1:</i> Darf Regenwald weiterhin in großem Stil zerstört werden, obwohl klar ist, dass der endgültige Verlust der „grünen Lunge“ und der Artenvielfalt weitreichende negative Folgen für die nachkommenden Generationen haben werden (Klimawandel / Arzneimittel)?	<i>Bsp. 2:</i> Im Bilderbuch wird auf die ungleiche Verteilung von Wohlstand oder Bildungschancen in den Ländern des globalen Nordens gegenüber jenen des globalen Südens aufmerksam gemacht. Hilfen durch Technologie-Transfer werden aufgezeigt.

<b>E 4</b>	Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt (und deren Bedrohung) werden thematisiert.	
<b>E R K E N N E N</b>	→ <b>Vielfalt / Diversität</b>	
	<i>Bsp. 1:</i> Die Rückgewinnung der Artenvielfalt durch naturbelassene Wiesen oder renaturierte Bäche und Flussläufe wird aufgezeigt. Die Chance, mittels Schutzgebiete zum Erhalt von Ökosystemen (z. B. Moore) beizutragen, wird deutlich.	<i>Bsp. 2:</i> Die Regenwaldvernichtung (Brandrodung für Sojaanbau, Viehhaltung) bedroht die Artenvielfalt (Tiere, Pflanzen) und führt auch zum Verschwinden indigener Völker. Ihre kulturellen Traditionen und Werte gehen unwiederbringlich verloren.



## Vier BNE-Kriterienkärtchen der Dimension *Bewerten*

<b>B 1</b>	Interessen- und Zielkonflikte werden thematisiert bzw. diskutiert und bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigt.	
<b>B E W E R T E N</b>	<p>→ <b>Interessen- und Zielkonflikte</b></p> <p><i>Bsp. 1:</i> Der lebensnotwendige Bedarf der Menschen in der Sahelzone an Brennstoff und Wasser kann in Konflikt mit der nachhaltigen Nutzung der Ressourcen bzw. den Belangen des Umweltschutzes treten (z. B. zu hoher Holzeinschlag für Kochstellen).</p> <p><i>Bsp. 2:</i> Im Buch wird die Diskussion über die verschiedenen Sichtweisen zum Abbau von Rohstoffen in Ländern des globalen Südens für den Konsumbedarf in den Industrienationen angeregt (z. B. seltene Metalle für Handys oder elektronische Autoteile).</p>	

<b>B 2</b>	Eigene und fremde Wertorientierungen werden in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung thematisiert und diskutiert.	
<b>B E W E R T E N</b>	<p>→ <b>Selbstbewusstsein und Perspektivwechsel</b></p> <p><i>Bsp. 1:</i> Bei der Ernährung prallen z. T. konträre Lebensstile aufeinander (Vegetarier, Vegetarier, Fleisch-Esser). Keine Ernährungsweise ist grundsätzlich anderen 'überlegen', aber Bewusstmachung und Auseinandersetzung mit den Folgen sind wichtig.</p> <p><i>Bsp. 2:</i> Das Bilderbuch macht unterschiedliche Lebensstile von Familien und die zugrundeliegenden Wertvorstellungen deutlich (z. B. Alpinsport, Pkw- oder Flugreisen zu fernen Ländern, Öko-Tourismus). Die Folgen werden ohne Vorverurteilung aufgezeigt.</p>	

<b>B 3</b>	Empathie und Solidarität für Menschen und Tiere (biozentrischer Ansatz) werden angeregt.	
<b>B E W E R T E N</b>	<p>→ <b>Empathie und Solidarität</b></p> <p><i>Bsp. 1:</i> Im Bilderbuch wird ein Plädoyer für den Schutz bedrohter Tierarten ausgedrückt (z. B. Pandabären oder Luchse). Dabei wird versucht, die Gefährdung bzw. das Leiden (z. B. Hühner-Käfighaltung) aus der Tier-Perspektive einzunehmen.</p> <p><i>Bsp. 2:</i> Durch die Information über die Produktionsbedingungen von Alltagsgütern oder Nahrungsmitteln (Kakao, 'fast fashion') in den Herkunftsländern können sich die Kinder in deren Lebenslagen besser hineinversetzen. Solidarische Impulse werden gesetzt.</p>	

<b>B 4</b>	Mensch-Natur-Verhältnisse werden reflektiert und systemische Zusammenhänge aufgezeigt.	
<b>B E W E R T E N</b>	<p>→ <b>Systemische Perspektive</b></p> <p><i>Bsp. 1:</i> Das Dilemma zwischen Haben oder Sein wird thematisiert, z. B. viel Geld, Reichtum, Besitz und Konsum auf Kosten der Natur im Kontrast zu einem genügsamen, dafür aber ökologisch verträglicheren und ressourcenschonenden Lebensstil.</p> <p><i>Bsp. 2:</i> Die Folgen der Eingriffe des Menschen in die Natur wird beispielhaft an ausgewählten Ökosystemen aufgezeigt (z. B. Folgen des Klimawandels für arktische Lebensräume oder Gletscher in Alpen) und die Chancen des Naturschutzes veranschaulicht.</p>	

## Vier BNE-Kriterienkärtchen der Dimension *Handeln*

<b>H 1</b>	Selbständigkeit / Eigeninitiative werden gefördert und Partizipationsmöglichkeiten werden angeboten.	
	<b>H A N D E L N</b>	<p>→ <b>Autonomie und Partizipation</b></p> <p><i>Bsp. 1:</i> Das Bilderbuch gibt dem Kind Impulse, wie es aus Alltagsmüll (z. B. Kartons, Plastikbecher) praktische Dinge basteln kann. Eine Schritt-für-Schritt-Erläuterung erlaubt es dem Kind die Arbeitsschritte weitgehend eigenständig durchzuführen.</p>
<b>H 2</b>		Konkrete Handlungsbezüge zur eigenen Lebenswelt werden hergestellt.
	<b>H A N D E L N</b>	<p>→ <b>Konkreter Lebensweltbezug</b></p> <p><i>Bsp. 1:</i> Das Bilderbuch bietet dem Kind Anregungen, an der naturnahen Gestaltung des Außengeländes in der KiTa mitzuwirken, z. B. Anlegen eines Feuchtbiotops, eines Bio-Gemüsebeets oder Einrichten eines Beobachtungplatzes für Vögel (Futterstelle, Tränke).</p>
<b>H 3</b>		Lösungsansätze werden erarbeitet und konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Überwindung von (interessenbestimmten) Barrieren werden diskutiert. → <b>Lösungsansätze entwickeln, Barrieren überwinden</b>
	<b>H A N D E L N</b>	<p><i>Bsp. 1:</i> Das Kind erhält Impulse, wie es den eigenen Wasser- oder Stromverbrauch zu Hause verringern kann (z. B. Sparspülung, Wasserstop bzw. Elektrogeräte ausschalten). Dabei werden Schwierigkeiten aufgezeigt und Lösungswege /-ideen angestoßen.</p>
<b>H 4</b>		Vorausschauendes Denken und Entwerfen von Zukunftsvorstellungen wird gefördert.
	<b>H A N D E L N</b>	<p>→ <b>Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken</b></p> <p><i>Bsp. 1:</i> Es wird eine positive Vision der Zukunft entwickelt, indem sich z. B. die Menschen des globalen Nordens mit etwas weniger Konsumgütern zufriedengeben bzw. einen Teil des Vermögens für Entwicklungsprojekte bereitstellen würden.</p>

## R4: Leporello zur Fortbildung (verkleinert, reduzierte Dateigröße im Vergleich zum Original)

Hinweis: Im Original ist das Deckblatt (mit dem Inhaltsverzeichnis) auf der Frontseite mit dem grünen Hintergrund der Seiten 8 bis 12 gekoppelt, während die Seiten 2 bis 7 nach dem Aufklappen des Zick-Zack-Leporellos eine gemeinsame Fläche mit Holzhintergrund bilden.

### Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

I. Grundlagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung . . . . . S. 2-4	
- Definitionen, Ziele, Dimensionen und Modelle	
- Prinzipien und Leitstrategien der BNE	
- BNE-Konzepte für die Kita	
II. Bausteine der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse . . . . . S. 5-6	
III. Analyse-Instrumente für Bilderbücher . . . . . S. 7-9	
- Themenfächer und BNE-Kriterien	
- Analyse- und Beurteilungsverfahren in vier Schritten	
IV. Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen . . . . . S. 9-12	
- Sustained Shared Thinking	
- Philosophieren mit Kindern	

#### Das Leporello zur Fortbildung

Ein Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Wolfram Fuchs, 2020) in Verbindung mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Hannah Fuchs)

Im Leporello werden aus Platzgründen alle **Quellangaben** über Indexzahlen angegeben. Die Bibliografie findet sich im Modulordner „Informationen . . .“, „Infodatei 10“.

Die einbezogenen **Abbildungen** sind als visueller Anker für die Modul-Kapitel gedacht. Bei ggf. eingeschränkter Lesbarkeit siehe Module für die Details.

**Copyright** Buchverlage: *Biene Hermine* (S. 1, 12): Jumbo 2018; *Janes Traum* (S. 1, 5, 6, 11): Minedition 2012; *Jacky* (S. 1): AllerArt/S. Koschier 2012; *Freddy* (S. 6): Allibri 2020.

(C) Copyright: Wolfram Fuchs, Nürtingen Seite 1

### Grundlagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Definitionen zur Nachhaltigkeit:** Zurückreichend auf das Waldbewirtschaftungsprinzip von Carl von **Carlowitz (1713)** beruht der aktuelle **ressourcenökonomische** Nachhaltigkeitsbegriff auf „der Erkenntnis, dass die Tragfähigkeit der Ökosphäre sowie die Ressourcenvorräte der Erde eine Ausdehnung unserer industriegesellschaftlichen Lebens- und Wirtschaftsweise weder auf alle Teile der Erde noch in die Zukunft hinein erlauben“ (1). Die **gerechtigkeitsbasierte** Definition nach **Brundtland** aus dem Jahr 1987 („Our Common Future“) lautet: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die gewährleistet, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig Lebende“ (2). Das beinhaltet auch die Forderung, „dass wir nicht auf Kosten der Menschen in anderen Regionen unserer Erde oder auf Kosten nachfolgender Generationen leben dürfen“ (1). Im Kürzel der „drei G's“ sind die Dimensionen: **Globale, Gender- und Generationengerechtigkeit** vereint. „Nachhaltigkeit auf den Punkt gebracht“ bedeutet: „Heute nicht auf Kosten von morgen und hier nicht auf Kosten von anderen Leben“ (3).

„Voraussetzung hierfür ist, dass ökologische, ökonomische und soziale Bedingungen und Ziele menschlichen Handelns in ihrer Ver-netzung berücksichtigt werden. D.h. wirtschaftlicher Fortschritt muss mit sozialer Gerechtigkeit und dem Schutz und Erhalt unserer natürlichen Umwelt einhergehen“ (4).

**Definition Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE):** „Die globale Vision der Weltdekade «Bildung für nachhaltige Entwicklung» ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“ (4).

**Ziele der BNE:** BNE zielt auf **transformative Bildung** ab: „Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein grundsätzlicher mentaler Wandel in unserer Gesellschaft“ (5). BNE „zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, sich aktiv an der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung zu beteiligen“ (5). Je nach Ansatz werden verschiedene Zieldimensionen und konkrete Ziele bzw. Kompetenzen formuliert, z.B. Gestaltungskompetenzen nach de Haan et al.. Leitvorstellungen sind in der **Agenda 21** (RIO-Weltgipfel 1992) und den SDGs des Weltaktionsprogramms **Agenda 2030** benannt (darin BNE als Teilziel 4.7).

Seite 2

### Grundlagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Dimensionen der Nachhaltigkeit**  
Im Unterschied zum älteren Drei-Säulenmodell machen die **Schnittmengen- bzw. Dreiklangs- /Dreidimensionenmodelle** auf die wechselseitigen Verflechtungen und Abhängigkeiten der Dimensionen aufmerksam. Die Gerechtigkeitsdefinition von Brundtland fordert, nicht auf Kosten der Menschen in anderen Regionen oder auf Kosten nachfolgender Generationen zu leben. „Da Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen, kann dies nur gelingen, wenn ökologische, ökonomische und soziale Bedingungen und Ziele menschlichen Handelns in **Einklang** gebracht werden können. Nachhaltige Entwicklung verbindet folglich wirtschaftlichen Fortschritt mit sozialer Gerechtigkeit und dem Schutz der natürlichen Umwelt“ (5).

Neuere Visualisierungen machen den notwendigen **Balance-Akt zwischen diesen Dimensionen** noch deutlicher (**Nachhaltigkeitsdreieck**) oder akzentuieren die vierte Dimension der Kultur als eigenständigen Bereich (**Viereck**) (6, 7). Die Modelle sind praktische Hilfsmittel, um sich für die Planung von Angeboten zur Nachhaltigkeit in der Kita (z.B. Ernährung, Spielzeug) zu vergewissern, ob die Intensität der jeweils einbezogenen Dimensionen der eigenen Intention gerecht wird. Zudem kann so übersichtlich dokumentiert und die kollegiale Kommunikation vereinfacht werden.

**Prinzipien der BNE:**  
BNE respektiert die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Kinder als Subjekte ihres Bildungsprozesses. Es gelten daher:

- **Überwältigungsverbot** (keine politisch-weltanschauliche Indoktrination)
- **Kontroversitätsgebot** (kein Einheitsdenken, sondern Diskurs und Recht auf die eigene Meinung).

#### Leitstrategien der Nachhaltigkeit

Effizienz (besser)	Konsistenz (anders)	Subsistenz (weniger)
Produktivität wird gesteigert, indem das gleiche Ergebnis mit weniger Ressourcenverbrauch erreicht wird. Bsp.: Drei-Liter-Auto, Hybrid	Orientierung an den Kreisläufen und Funktionsmechanismen der Natur, wie Kreislaufwirtschaft, Abfälle als Wertstoffe Bsp.: Recycling von Glas, Verpackungen...	Sparsamer Konsumstil, Verzicht auf Dinge „gut leben“ anstelle viel besitzen, Entschleunigung im Alltag ... Bsp.: ÖPNV, Carsharing ...

Seite 3

### Grundlagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

#### BNE-Konzepte für die Kita

**KITA21-Die Zukunftsgestalter:** Als Ziele im Konzept von KITA21 werden vor allem der Aufbau einer Werthaltung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und die Sensibilisierung und Wahrnehmungsfähigkeit für gelingende Beziehungen zwischen Mensch-Natur und den Menschen untereinander betont. Wichtige Instrumente: Nachhaltigkeits-Viereck, Methoden, Leitstrategien der Nachhaltigkeit (8), didaktische Prinzipien (z.B. Partizipation, Bildung in Ernst-situationen, Vorausschauendes Denken und Handeln) (9).



**Projekt „Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben!“:** Kern des Projekts ist ein Paradigmenwechsel in der Bildung. Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte ist dabei von herausragender Bedeutung: Sie sollen bei der nachkommenden Generation nachhaltigkeitsförderliche Wertmaßstäbe, Leitbilder und Sichtweisen auf ein „gutes Leben“ wecken (transformative Bildung). Denn: „The crisis cannot be solved by the same kind of education that has helped create the problems“ (10). Zentrale Ziele im Leuchtpol-Ansatz sind: „Vorausschauend zu denken und zu handeln“ oder „An Entscheidungsprozessen partizipieren können“ oder „Empathie und Solidarität für Benachteiligte“ entwickeln“ (11). Auch hier wird das Nachhaltigkeits-Viereck als Instrument genutzt.



**Der Wald ist voller Nachhaltigkeit:** Der Praxisband dokumentiert „21 naturpädagogische Projektideen für die Kita“ als Ergebnis einer BNE-bezogenen Multiplikatoren-schulung von ErzieherInnen und FörsterInnen (13). Alle Projekte wurden mit Kindergruppen durchgeführt. Wichtige BNE-Hintergründe und didaktische Anregungen inkl. Kopiervorlagen liefert die Broschüre „Mit Schwung in die Nachhaltigkeit“ (2015b) (14). Variable Lernorte und ein Themenspektrum rund um den Wald bieten Anregungen für die Projektarbeit zur BNE für den Elementarbereich.



**„Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen“:** In diesem Konzept der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ werden fünf Zieldimensionen in den Fokus gestellt. Das Zwiebelschalenmodell differenziert fünf Ebenen: Kinder, pädagogischen Fachkräfte, Kita-Leitung, Kooperationspartner und die Gesellschaft (15).

**Praxisbände Zukunft leben - Welt gestalten:** Im Modul 2 finden sich weitere Konzepte im Überblick, z.B. aus der Reihe „Zukunft leben - Welt gestalten“ die Hefte „Die faire Kita“ oder „Nachhaltigkeit mit Kindern leben“ (16).

Seite 4

### Bausteine der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse

Allgemeine Analyse- und Beurteilungsbereiche in verschiedenen Kriterienkatalogen für Bilderbücher sind:



Im Rahmen der Studie wird ein neu entwickeltes, BNE-spezifisches Verfahren zur Analyse und Beurteilung erprobt. Subjektiv variable Kriterien werden durch ein kriteriengeleitetes, transparentes Verfahren auf wissenschaftlicher Basis ersetzt. Bilderbücher sind **narrative Texte aus Schrift und Bild**. Eine Reduzierung der Bilder als illustrative Beiwerke würde ihre erzählende Kraft immens unterschätzen. Vielmehr gilt: Der **Bildtext** erzählt gemeinsam mit dem **Schrifttext** - und teilweise auch in bewusster **Spannung** (Irritation, Widerspruch, Kontrapunkt) zu ihm - die Geschichte (**histoire**) des Buches als Ganzes (17).



Die **Kunst der dramatischen Aufladung und Zuspitzung des Bildtextes** auf das Wesentliche, von Lessing als „fruchtbarer Moment“ genannt, zeichnet qualitativ hochwertige Bilderbücher aus. Sie schaffen wichtige, mehrdeutige „**Leerstellen**“ zur **autonomen Sinnstiftung durch die Rezipienten** (18). Fazit: Staiger weist auf die Ergebnisse der Bilderbuchforschung hin, wonach „gute Bilderbücher in ihrer Ganzheit mehr sind als die einfache Summe ihrer bildlichen und verbal-sprachlichen Anteile. [...] Entscheidend ist die Frage nach den Formen der Bedeutungskonstitution im Zusammenspiel von bildlichen und verbalen Codes“. (19)

**Drei klassische Erzählformen** im Bilderbuch zeigt die Abb. rechts (vgl. intermodale Dimension) (20).

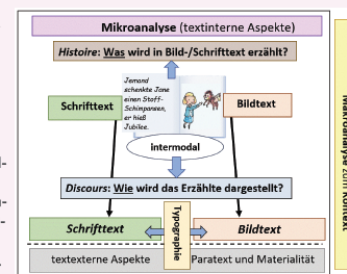
Seite 5



### Bausteine der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse

Bei der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse werden fünf Dimensionen in der **Mikroanalyse** in den Blick genommen (21):

- **Narrative Dimension:** „Was erzählt das Buch“ (die sog. histoire) und „Wie erzählt das Buch“ (der sog. discours)
- **Bildliche Dimension** (inkl. Typographie / Schriftbild)
- **Verbale Dimension** (Text / Sprache)
- **Intermodale Dimension** (Bild-Text-Wechselwirkung)
- **Textexterne Dimension** (Paratext: z.B. Vorsatzpapier, Schutzumschlag, Innenmittel, Anhang; und Materielle Dimension: z.B. Papierart, Künstlerfarben, ggf. elektronische Erweiterungen).



Ergänzend kommen bei der **Makroanalyse** noch Fragen der Produktion (z.B. Umwelt- und Sozialstandards beachtet?), der Distribution (Wie kommt das Buch zum Kind? Zugänglichkeit?) und Rezeption (Welche Zielgruppen werden angesprochen?) hinzu, was für die komplette Buchanalyse und -beurteilung wichtig ist.

#### Vorurteile über die Bildwahrnehmung und Bildpräferenzen von Kindern

Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte fordern die Abkehr von unzutreffenden, aber tief **verwurzelten Vorurteilen** (zurückreichend auf Wolgast 1906) (22):

1. These der defizitären Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder (widerlegt!)
2. Unterschätzung der kindlichen Wahrnehmungsfähigkeit (weit verbreitet!)
3. Interesse für problemorientierte und stilistisch herausfordernde Bilderbücher sei bei jüngeren Kindern gering (widerlegt!)
4. Präferenzen für bestimmte Bilderbücher seien bei den meisten Kindern gleich / ähnlich, z.B. „bunt“ (widerlegt!). Stattdessen ist von **Multidimensionalität der kindlichen Präferenzen** auszugehen. Wichtig sind die subjektive Bedeutsamkeit und der individuelle Lebensweltbezug eines Bilderbuches für ein Kind. Auch Neues, Unbekanntes, Nichtalltägliches und Ungewöhnliches kann Kinder stark faszinieren! Bsp. rechts: Freddy, das Glücksschwein von Julia Wakonigg und Joachim Sohn (© 2020, Alibri Verlag)



Seite 6

### Analyse-Instrumente für Bilderbücher zur BNE

**BNE-Themen im Bilderbuch - gebündelt im Themenfächer:** Der BNE-Einsatz von Bilderbüchern in der elementarpädagogischen Praxis kann die nachhaltigkeitsbezogene Bildung erheblich unterstützen. Für die Auswahl geeigneter Bilderbücher wurde ein wissenschaftsbasiertes Analyseverfahren entwickelt. Dieses bietet eine fachlich begründete Empfehlung für oder gegen den Einsatz eines konkreten Bilderbuches. Darüber hinaus werden damit die Schwerpunkte des Einsatzes für bestimmte Themen, Adressaten und Zielsetzungen (BNE-Kompetenzen) in der BNE-Arbeit aufgezeigt (**zielgenaue Auswahlhilfe**).

Aus der Analyse von mehr als 1220 Bilderbüchern (Jahre 2005 bis 2018) resultierte ein **Themenkatalog mit 105 Themenfacetten zur Nachhaltigkeit**. Der entwickelte Themenfächer bündelt den Großteil dieser Themen in **acht Kategorien** (Die Unterthemen sind im Themenfächer angegeben).



<b>A</b> <b>Klimawandel / Klimaerwärmung</b>	<b>B</b> <b>Biodiversitätsbedrohung /-verlust</b>	<b>C</b> <b>Ressourcenverknappung und -rückgewinnung</b>	<b>D</b> <b>Schutz von Lebensräumen</b>
<b>E</b> <b>Erneuerbare Energien und Mobilität</b>	<b>F</b> <b>Lebensstil im Alltag (Konsum, Ernährung...)</b>	<b>G</b> <b>Gerechtigkeit und Solidarität</b>	<b>H</b> <b>Zukunftsthemen</b>

Die Voranalysen haben gezeigt, dass durchaus nicht alle BNE-relevanten Themen im Bilderbuch-Angebot in gleicher Intensität anzutreffen sind und manche sogar (bislang) weitgehend ausgeblendet werden. Zudem sind die Umsetzungen einiger BNE-Bilderbücher in ihrer Eignung für die ausgewiesene Zielgruppe kritisch zu hinterfragen. Das Analyse- und Beurteilungsverfahren hilft für eine fachliche Einschätzung entlang transparenter Kriterien.

### Die verwendeten BNE-Kriterien im Überblick

Die verwendete Kriterienliste geht auf eine Kombination verschiedener BNE-Konzepte zurück (23). Insbesondere orientiert sie sich an der Dreigliederung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung, mit den Dimensionen: Erkennen, Bewerten und Handeln (24).

Dabei wurde eine **Anpassung an das Kindergartenalter** vorgenommen. Jedes Kriterium kann nach **drei Abstufungen** eingeschätzt werden: Nicht relevant, teilweise oder zentral relevant. Die **Kriterienkärtchen** erläutern anhand von je zwei **Ankerbeispielen** die BNE-Kriterien. Anhand der Kriterien einschätzung können die Schwerpunkte der **Kompetenzförderung** mittels des beurteilten Bilderbuches herausgestellt werden. (Auflistung der BNE-Kriterien siehe S. 8)

Seite 7

### Analyse-Instrumente für Bilderbücher zur BNE

**Das konditional gestaffelte Analyse- und Beurteilungsverfahren in vier Schritten:**

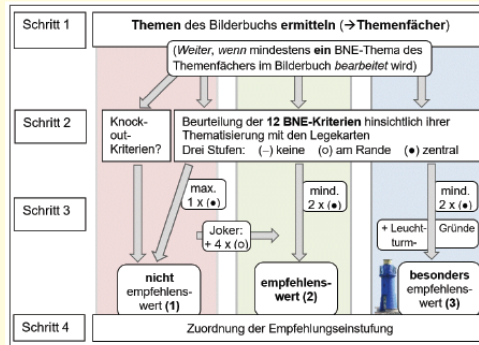
**Schritt 1:** Ermitteln, welche BNE-Themen im Bilderbuch im Vordergrund stehen (→ Themenfächer verwenden. Prüfen, ob entdeckte BNE-Themen darin wirklich bearbeitet bzw. ausdifferenziert sind (als Orientierungswert: Mindestens ein Viertel des Umfangs mit BNE-Bezug). Grund: Ausschluss der oberflächlichen "Feigenblätter".  
**Schritt 2:** Analyse des Buches hinsichtlich der 12 BNE-Kriterien. Alle 12 Kriterien durchgehen und entscheiden, welche der drei Abstufungen jeweils die zutreffendste ist: nicht / am Rande (○) / zentral (●) relevant.

Zudem prüfen, ob **Knock-out-Kriterien** vorliegen, die das Buch generell für den Einsatz ausschließen (z.B. gravierende fachliche Fehler, Verstoß gegen pädagogische Maximen oder Wertestandards, Bagatelisierungen oder Ausblendung von BNE-bezogenen Themen, z.B. Klimawandel, Bioversitätsbedrohung).

**Schritt 3:** Die Häufigkeiten der 12 Kärtchen für die drei Abstufungen auszählen und notieren.

**Schritt 4:** Das Reglement für die Empfehlungseinstufung anwenden:

- maximal 1 x zentral (●) bzw. Knock-out-Kriterien → nicht empfehlenswert
- mindestens 2 x zentral (●) → empfehlenswert
- mindestens 2 x zentral (●) und Leuchtturm-Gründe → besonders empfehlenswert



**Leuchtturmgründe** bieten einen individuellen Spielraum für die Heraushebung hervorragender Werke (z.B. ästhetische Qualität, narrative Raffinesse, besonders originelle Umsetzung, intensiver Zielgruppenbezug, didaktische Anregungen).

Seite 8

### Analyse-Instrumente ❖ Didaktische Anregungen für Bilderbücher

**Joker-Regelung:**

Wenn nicht-empfehlenswerte Bilderbücher (max. 1 x (●)) nach der Einstufung mindestens viermal BNE-Kriterien mit der Relevanz 'am Rande' (○) erfüllen und man eine Höhereinstufung befürworten kann, ist eine Höhereinstufung in die Kategorie 'empfehlenswert' möglich.

**Grundsätzliches:**

Für die BNE-Eignung ist es nicht entscheidend - und oft auch nicht sinnvoll -, dass möglichst viele der 12 Kriterien relevant sind (Schwerpunktsetzungen zu BNE-Aspekten). Generell beansprucht die **Empfehlungseinschätzung** keine verallgemeinernde Aussage zur Eignung / Nichteignung eines Bilderbuchs für die pädagogische Praxis. Dies wäre zu pauschalierend. Das Verfahren und seine Aussagekraft beziehen sich auf den **Anwendungskontext der BNE in der Kita**.

### Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen zur BNE

Aus der frühpädagogischen Forschung wurden zwei besonders BNE-geeignete didaktische Zugänge für eine dialogische Bilderbuchbetrachtung ausgewählt. Während das Konzept des **Sustained Shared Thinking (SST)** noch gar nicht für die Arbeit mit Bilderbüchern zur BNE genutzt wird, finden sich für das **Philosophieren mit Kindern (PmK)** bereits didaktische Konzepte für den Einsatz in der Nachhaltigkeitsbildung. Bei beiden Konzepten ist der Bezug auf BNE-bezogene Bilderbücher Pionierarbeit. Da die 12 ausgewählten BNE-Kriterien vielfältige, z.T. sogar **intensive Bezüge zu den Konzepten SST und PmK** haben, erscheint es lohnenswert, deren didaktisch-pädagogische Chancen für die Arbeit mit BNE-Bilderbüchern intensiver zu nutzen.

Beide didaktischen Konzepte werden auf der Grundlage einer **dialogischen Bilderbuchbetrachtung** eingesetzt, die den Kindern viel Raum zur Beteiligung im gemeinsamen Rezeptionsprozess des Buches bietet. Neben einigen Parallelen von SST und PmK weisen sie markante Besonderheiten in der konkreten Durchführung, der Ausgestaltung der Rolle, der damit einhergehenden Grundhaltung und des Umgangs mit dem Bilderbuch auf.

Seite 9

### Übersicht der 12 BNE-Kriterien:

E1	→ Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Viereck
E2	→ Globalität und Weltoffenheit
E3	→ Gerechtigkeit
E4	→ Vielfalt / Diversität
B1	→ Interessen- und Zielkonflikte
B2	→ Selbstbewusstsein und Perspektivwechsel
B3	→ Empathie und Solidarität
B4	→ Systemische Perspektive
H1	→ Autonomie und Partizipation
H2	→ Konkreter Lebensweltbezug
H3	→ Lösungsansätze entwickeln, Barrieren überwinden
H4	→ Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken



### Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen

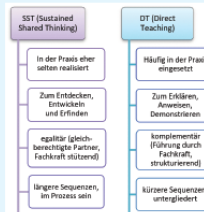
#### Variante I: Sustained Shared Thinking (SST) in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zur BNE

Der Ansatz Sustained Shared Thinking (SST) hat sich in Studien als besonders unterstützendes, qualitativ hochwertiges Konzept in der Interaktion zwischen den Kindern und der pädagogischen Fachkraft sowie zwischen den Kindern untereinander erwiesen (25). Dabei wurde auch die **Wirksamkeit** des Sustained Shared Thinking bzw. **des andauernd geteilten Denkens in der Interaktion** erkannt (26).

Beim SST wird ein gemeinsamer Dialog auf Augenhöhe zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern zu den Inhalten des Bilderbuchs hergestellt (gemeinsames Nach- und Weiterdenken). Im Vordergrund steht dabei das gemeinsame Nachdenken, Diskutieren und Hypothesieren: Man denkt gemeinsam weiter, die **Fachkraft stützt diesen Prozess (in-depth-Dialoge / in die Tiefe gehen)**. In diesem Prozess werden dann Problemlösungen, begriffliche Klärungen und Bewertungen von Sachverhalten zum Buchinhalt entwickelt (Ko-Konstruktion). Das kritische Denken des Kindes kann sich so mit der Unterstützung eines kompetenteren Anderen (Fachkraft oder andere Kinder) weiterentwickeln (27). Die Fachkraft moderiert dabei das vertiefende Nachdenken und den gleichberechtigten Austausch von Ideen der Kinder bei der Suche nach Problemlösungen (z.B. zum Umweltschutz) oder dem tieferen Verständnis von Zusammenhängen.

**SST fordert von der Fachkraft:** Eintauchen in die oft überraschende und originelle Ideenwelt oder das sich Einlassen auf die individuellen Denkwege und Sichtweisen von Kindern. Diese bereichernde Erfahrung kann auf verschiedenste Alltagsinteraktionen ausstrahlen. Neben dem SST haben natürlich auch andere Formen der (sprachlichen) Interaktion ihre Berechtigung in der Bilderbuchbetrachtung (z.B. direkte Unterweisung / Erklärungen geben (DT) und soziale Unterstützung, z.B. auf Regeleinhaltung achten). (vgl. SST / Direct Teaching Tab. 2 in Modul 6.2.)

**10 SST-Facetten zur BNE-Vertiefung**, z.B. tuning in, Zeit geben zum Überlegen, Offene Fragen stellen, gemeinsamen Erfahrungsraum / gemeinsame Sinnenebene herstellen, zum Elaborieren / Vertiefen anregen, Alternative Sichtweisen anbieten u.a. (vgl. Tab. 2 in Modul 6.2) (28).



### Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen

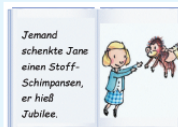
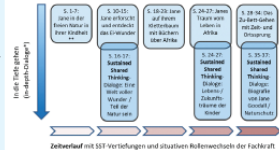
- Fortsetzung SST -

#### 5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption:

Gestaltung des Vorlesesettings, Dialogizität der Bilderbuchbetrachtung, imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme, rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene, Anregung für die Verbindungen Bild- und Textebene (29).

**6 Rollen im SST:** EinstimmerIn, ErzählerIn, StützerIn, ErweitererIn, ProvokateurIn, Reflektierende PraktikerIn (30).

Ein **Beispiel zur Dialogführung mittels SST** ist im Modul 6.2 (S. 8-18) ausgeführt. Darin werden die SST-Vertiefungen (in-depth-Dialoge) und Rollenwechsel aufgezeigt. Dabei können im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung vertiefende Dialoge mittels Sustained Shared Thinking eingebaut werden.



#### Variante II: Philosophieren mit Kindern (PmK) in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zur BNE

Beim Philosophieren mit Kindern zu Nachhaltigkeitsthemen geht es z.B. darum, sich über Fragen der Gerechtigkeit oder über das Verhältnis zwischen Mensch und Natur auszutauschen. Weniger die reinen Sachfragen stehen daher im Vordergrund, sondern die in die Tiefe der menschlichen Existenz führenden Grundfragen, verbunden mit der Suche nach Antworten, wie die Menschheit mit den Mitgeschöpfen auf der Erde oder dem Planeten insgesamt jetzt und in Zukunft umgehen möchte und sollte. Dabei stoßen die Gespräche z.B. auf Aspekte der (bedrohten) Biodiversität, den möglichen Folgen des Klimawandels und den Grundfragen einer gerechteren Welt (31). Wichtige Impulse kamen aus der Umweltethik (32).

Zur **Methodik und Didaktik:** Beim PmK begleitet die Fachkraft einen Gesprächskreis. Sie leitet dabei das Philosophier-Gespräch zum gewählten BNE-Bilderbuch. Ein Set didaktischer Anregungen (Strategien, Empfehlungen) für die Strukturierung der Gespräche stützt dabei das grundsätzlich ergebnisoffene Gespräch.

**PmK fordert von der Fachkraft:** Die Fachkraft ist in einer zurückhaltenden Rolle. Es gilt, die Ideen der Kinder zu Wort kommen zu lassen und ein respektvolles, nicht-bewertendes Nebeneinander der Beiträge zu fördern. Die Ergebnisoffenheit entlastet und eröffnet Freiräume für die oft originellen Ideen und „Gedankenperlen“ (33) der Kinder.



### Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen

- Fortsetzung PmK -

**Ziele:** Das PmK spricht die BNE-Kompetenzen und viele weitere Kompetenzen an, wie z.B. das eigenständige Denken und Hinterfragen, die Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit und nicht zuletzt auch das Zuhören und Ausreden lassen in einer angeregten Diskussion. Vielen Kindern gefällt das Philosophieren: „Selberdenken macht schlau und Spaß.“ (34)

Aus den **empirisch erprobten Konzepten** »*Warum?*« - *Darum! Umweltethik mit Kindern* « (35) und *Mit den Kleinen Großes denken* (36) wurde für die Fortbildung ein Bilderbuch-affines Konzept zum PmK arrangiert.

**10 Facetten zur BNE-Vertiefung mittels PmK:** Staunen der Kinder anregen, Weiter- und Hinterfragen, Begriffe klären, Perspektivwechsel und Wertungen anregen, Folgerungen ziehen; Meinungen begründen lassen und Partizipation aller in respektvollem Umgang in der Philosophier-Runde. Kein Richtig oder Falsch, Irritationen nutzen, Ergebnisoffenheit des Gesprächs (vgl. Tab. 2 in Modul 6.3, S. 38)

#### 5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption:

Gestaltung des Gesprächssettings (äußere Atmosphäre), Dialogizität der philosophisch vertiefenden Bilderbuchbetrachtung (innere Atmosphäre), imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme, rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene, Anregung für die Verbindungen Bild- und Textebene (29).

**6 Rollen beim PmK:** GastgeberIn und Ruhepol, GesprächsleiterIn, ImpulsgeberIn, Hebamme (Mäeutik), ProvokateurIn, Reflektierende PraktikerIn (37, 38).

Ein **Beispiel zur Dialogführung mit PmK** ist im Modul 6.3 (S. 24 - 36) ausgeführt. Darin werden mögliche Gesprächsverläufe beschrieben und Rollenwechsel aufgezeigt.

In sog. **Anschlussaktivitäten** können für beide didaktische Varianten (PmK und SST) in vielgestaltiger Weise eine BNE-bezogene Vertiefung des Bilderbuches im weiteren Alltag der Kinder (in der Kita und darüber hinaus) angeregt werden (39-41). Spontane Aktionen und Initiativen der Kinder können aufgegriffen und weitergeführt werden.



## R5: Datenschutz-Informationen an die KiTas (als Vorlage für die Einverständnis-Erklärung der Erziehungsberechtigten)

### Einwilligung der Erziehungsberechtigten für die Teilnahme ihres Kindes an einer wissenschaftlichen Studie (mit Datenschutz-Hinweisen)

#### *Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,*

in unserem Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Bamberg untersuchen wir derzeit, wie mit den Kindern in den Kindertageseinrichtungen das wichtige Thema *Nachhaltigkeit* in kindgerechter Weise bearbeitet werden kann. Insbesondere interessieren wir uns hierbei für die Nutzung von geeigneten Bilderbüchern zu Themen wie biologische Vielfalt, Klimawandel und Fragen des Umweltschutzes. Der Titel unseres Forschungsprojekts lautet:

#### **Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich.**

#### Projektleitung:

Wolfram Fuchs (Dipl.-Psych. / Dipl.-Päd.), Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Hannah Fuchs (Cand. Bachelor Berufliche Bildung / SozPäd / ev. Theol.) Universität Bamberg

Im zurückliegenden Forschungsprozess wurden dazu aus etwa 1250 Bilderbüchern die besonders geeigneten ausgewählt und passende Praxis-Materialien für die pädagogischen Fachkräfte entwickelt. Ein wichtiges Ziel ist es nun herauszufinden, wie die Fachkräfte mit diesen Materialien zurechtkommen (sind sie praktisch, hilfreich, verständlich...?). Darüber hinaus sollen die Fachkräfte in gezielten Bilderbuchbetrachtungen in Kleingruppen (etwa 4-6 Kinder) neue pädagogische bzw. didaktische Vorschläge erproben, die aus Sicht der Forschung dafür besonders geeignet erscheinen.

Erst mit dieser praktischen Erprobung der Materialien und Impulse kann letztlich deren besonderer Wert erforscht werden. Die Erfahrungen der Fachkräfte und die Reaktionen der Kinder auf das Bilderbuch-Angebot sind für uns von ganz entscheidender Bedeutung. Die pädagogische Praxis kann aus den Ergebnissen für die Zukunft wichtige Impulse bekommen.

Im Folgenden informieren wir Sie über das geplante Vorhaben und den datenschutzrechtskonformen Umgang mit personenbezogenen Daten.

**Wir bitten um Ihre Zustimmung zur Teilnahme Ihres Kindes an unserer Studie sowie zur Verwendung der Daten für die angegebenen Zwecke.** Bitte lesen Sie die folgenden Erklärungen sorgfältig durch. Für Rückfragen können Sie sich gerne bei Herrn Wolfram Fuchs (Projektleitung) melden.

→ E-Mail: wolfram.fuchs@stud.ph-ludwigsburg.de oder Tel. 0152-33872825.

*Was haben wir konkret geplant und wie würden wir Ihr Kind daran beteiligen?*

- Eine pädagogische Fachkraft aus der Kindertageseinrichtung Ihres Kindes wird mit einer Kleingruppe von 4 bis 6 Kindern eine gezielte Bilderbuchbetrachtung zu einem der ausgewählten Bilderbücher durchführen. Die Teilnahme Ihres Kindes an dieser Bilderbuchbetrachtung ist selbstverständlich freiwillig. Die Fachkraft stellt eine passende Gruppe zusammen. Damit die Erfahrungen aus der Bilderbuchbetrachtung gründlich ausgewertet werden können, wird diese Bilderbuchbetrachtung durch eine zweite pädagogische Fachkraft (dem sog. Tandempartner) videographiert. Diese Technik heißt „video stimulated recall“. Die Videoaufnahmen sind vor allem als Gedächtnisstütze für die Fachkräfte zur Nachbesprechung wichtig. Wichtige Szenen können so mehrmals betrachtet werden und man erinnert sich viel besser an die erlebte Situation.

*Ein technischer Hinweis:* Handy-/ Smartphone-Videos dürfen hierzu nicht eingesetzt werden, sondern nur eigenständige Video-Geräte, d.h. eine digitale Videokamera oder ein digitaler Fotoapparat mit Videofunktion. Hierdurch wird ein Zugriff auf die Kamera über andere Apps, wie es bei Handys / Smartphones technisch möglich wäre, ausgeschlossen. Wir weisen die verantwortlichen Fachkräfte ausdrücklich darauf hin.

- Die Videodaten der Kinder werden durch das Tandem in der Regel innerhalb von drei Arbeitstagen für eine Nachbesprechung der Bilderbuchbetrachtung verwendet und anschließend (nach einer Sicherheitsfrist von drei Wochen) endgültig **gelöscht**. Die Videodaten werden also **nicht** an die Projektleiter bzw. nach extern **weitergegeben**.
- Im Zuge der Auswertung der Bilderbuchbetrachtung füllen die beiden Fachkräfte einen von uns vorgegebenen **Fragebogen** aus. Dabei werden sie wichtige Erfahrungen aus dem Gespräch während der Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern aufschreiben. Dabei werden keine personenbezogenen Daten ihres Kindes erfragt bzw. angegeben. Nur die Altersspanne der Gruppe insgesamt, das Durchschnittsalter der Gruppe und die Anzahl Mädchen / Jungen werden benötigt, sowie einige Aussagen von Kindern zu den Inhalten der Bilderbuchgeschichte. Alle Notizen hierzu werden **anonymisiert**, so dass keine Zuordnung zu den Kindern möglich ist. Uns geht es um den Gesprächsverlauf und die Reaktion der Kinder auf die Inhalte bzw. die Geschichte im Bilderbuch.
- Um Hinweise zu bekommen, ob sich die Kinder im Anschluss an diese Bilderbuchbetrachtung auch in den nächsten Tagen mit dem Thema befassen, beobachtet die pädagogische Fachkraft im Alltag etwa 1 bis 2 Wochen lang weiter. Sofern der Fachkraft dabei thematisch passende Beobachtungen zur Bilderbuchgeschichte auffallen, wird sie diese auch in **anonymisierter** Weise dokumentieren und gemeinsam mit dem oben genannten Fragebogen an die Projektleiter übermitteln.



Wenn Sie mit unserem Vorhaben einverstanden sind, unterschreiben Sie bitte die nachfolgende Einverständniserklärung und geben Sie diese an Ihre Ansprechperson in der KiTa zurück.

Wir danken Ihnen für Ihre Mitwirkung und Ihr Vertrauen in unsere Arbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Nürtingen / Bamberg,  
den 08.10.2020



Wolfram Fuchs



Hannah Fuchs

---

## Einverständniserklärung zur Teilnahme und zur Verwendung personenbezogener Daten für die Studie: Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich

Über Forschungsziele, Datennutzung und Datenschutz zur oben bezeichneten Studie wurde ich in den vorherigen Abschnitten informiert. Diese Abschnitte habe ich gelesen und verstanden. Eventuelle Fragen wurden vollständig beantwortet. Gleiches gilt für die weiteren Hinweise zum Datenschutz (s. folgende Seite).

Mir ist bewusst, dass meine Teilnahme (bzw. die meines/unseres Kindes bzw. Kinder) an der Studie vollkommen freiwillig ist und bei einer Verweigerung meiner Einwilligung keinerlei Nachteile entstehen. Meine Einwilligung kann ich jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen. In diesem Fall werden die personenbezogenen Daten meines/unseres Kindes bzw. Kinder anonymisiert oder gelöscht.

Eine Kopie dieser Informationsschrift inkl. der Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt in der KiTa (24 Monate Aufbewahrungsfrist).

**Ich /Wir erkläre/n meine/unsere Einwilligung damit, dass die Daten zu meinem/unserem Kind bzw. zu meinen/unseren Kindern wie in der Informationsschrift beschrieben verwendet werden dürfen.**

Vor- / Nachname meines/unseres Kindes bzw. meiner/unserer Kinder:

---

Ort / Datum \_\_\_\_\_

Unterschrift/en <sup>1</sup>

---

1 | Die Unterzeichnung hat immer durch alle vorhandenen Personensorgeberechtigten zu erfolgen, es sei denn, die personensorgeberechtigten Eltern leben getrennt und das Kind hält sich mit Einwilligung des einen Elternteils oder aufgrund einer gerichtlichen Entscheidung gewöhnlich bei dem anderen Elternteil auf. In diesem Fall genügt die Unterschrift desjenigen Elternteils, bei dem sich das Kind aufhält.

### Weitere Hinweise zum Datenschutz

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und die Universität Bamberg arbeiten nach den Vorschriften der Datenschutz-Grundverordnung und des Bundesdatenschutzgesetzes.

Auf die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten wurde oben hingewiesen. Sofern die pädagogischen Fachkräfte anhand der Videos auch Abschriften über Kinderaussagen erstellen, werden diese anonymisiert, d.h. es werden sämtliche Namen und sonstigen Hinweise, die Rückschlüsse auf die Kinder bzw. Erziehungsberechtigten als Person oder weitere Personen ermöglichen würden (z.B. Name und Ort der KiTa), entfernt.

Die Videos werden bis zur Auswertung in der angegebenen Zeitspanne binnen drei Arbeitstagen geschützt aufbewahrt und nur die berechtigten Fachkräfte der KiTa erhalten Zugriff auf diese. Spätestens nach drei Wochen werden sie gelöscht (Sicherheitspuffer). Die Fachkräfte werden schriftlich zur Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verpflichtet.

Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Publikationen oder auf Tagungen erfolgt ausschließlich in anonymisierter Form und lässt zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf die Kinder als Person zu. Die Ergebnisse werden ausschließlich in anonymisierter Form dargestellt. Das bedeutet: Niemand kann aus den Ergebnissen erkennen, von welcher Person die Angaben gemacht worden sind.

### Hinweis auf die Rechte der Betroffenen (Eltern / Erziehungsberechtigte und ihre Kinder) nach Art. 13 DSGVO

Ihre Teilnahme an den Erhebungen und Ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten wie oben beschrieben sind freiwillig. Sie haben jederzeit die Möglichkeit zu widerrufen. Durch Verweigerung oder Widerruf entstehen Ihnen keine Nachteile. Sie haben das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten (bzw. Ihres Kindes / Ihrer Kinder). Wenn Sie der Auffassung sind, dass wir bei der Verarbeitung Ihrer Daten datenschutzrechtliche Vorschriften nicht beachtet haben, können Sie sich mit einer Beschwerde an die zuständige Aufsichtsbehörde wenden, die Ihre Beschwerde prüfen wird. Ihre Erklärungen zur Geltendmachung Ihrer Rechte sind grundsätzlich schriftlich an den Verantwortlichen zu richten:

Verantwortliche Stelle: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Martin Fix, Reuteallee 46 in 71634 Ludwigsburg. Telefon: 07141 140-0, E-Mail: rektorat@ph-ludwigsburg.de

Ihr Ansprechpartner in datenschutzrechtlichen Fragen: Datenschutzbeauftragter der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Herr Dr. Ulrich Iberer. E-Mail: dsb@ph-ludwigsburg.de.

**Quellen:** Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und Datenschutzrichtlinien in Kindertageseinrichtungen des Kultusministerium Baden-Württemberg (Abruf: <http://kindergaerten-bw.de/,Lde/826424>)

## R6: BNE-Kriterienzuordnung zum SST-Konzept

Im Modul 6.2 wurde den Fachkräften erläutert, wie die BNE-Kriterien mit dem SST in Beziehung stehen. Dabei wurde als Visualisierung ein Kreis mit drei Zonen gewählt, um starke, mittlere und eher randständige Affinitäten differenzieren zu können. Die **zentrumnahen** BNE-Kriterien (H3, B1 und H1) hängen mit der Problemorientierung des Sustained Shared Thinking in hohem Maße zusammen. Im Meinungsaustausch und Diskutieren über die verschiedenen Ideen, Meinungen und Lösungsvorschläge entfaltet sich der anregende Dialog über eine herausfordernde Problemstellung (H3). Dabei erfahren die Kinder eine Wertschätzung ihrer eigenen Beiträge, ein partizipatives Ernstgenommen-Werden, welches ihre Autonomie stärkt (H1). Aber auch eine Sensibilisierung für verschiedene Wert- und Zielvorstellungen Anderer, die zu mannigfachen Interessen- und Zielkonflikten in den Themenfeldern der Nachhaltigkeit führen, wird häufig einbezogen sein (B1). Auf der **mittleren Ebene** der Zuordnung befinden sich zum einen die ethisch-moralische Kompetenz (E3), sowie die damit verbundene Perspektivübernahme (B2) in die Bedürfnisse und Lebenssituation anderer Menschen oder Tiere.

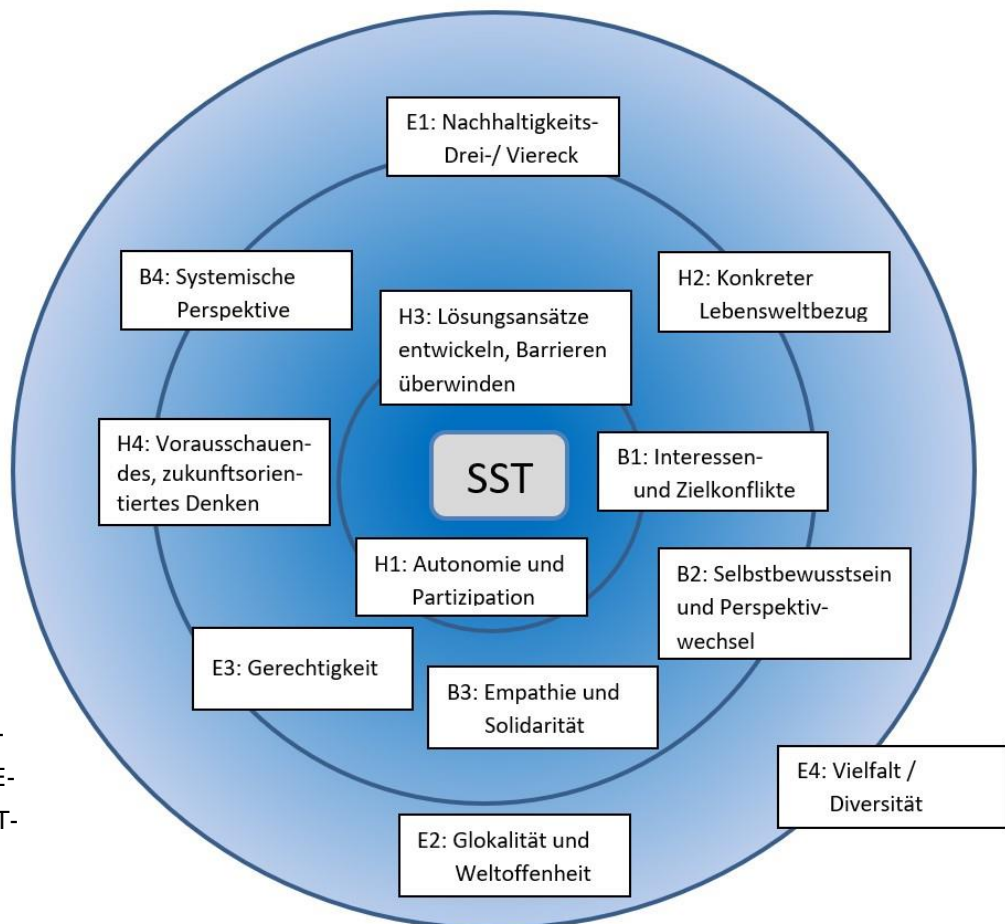


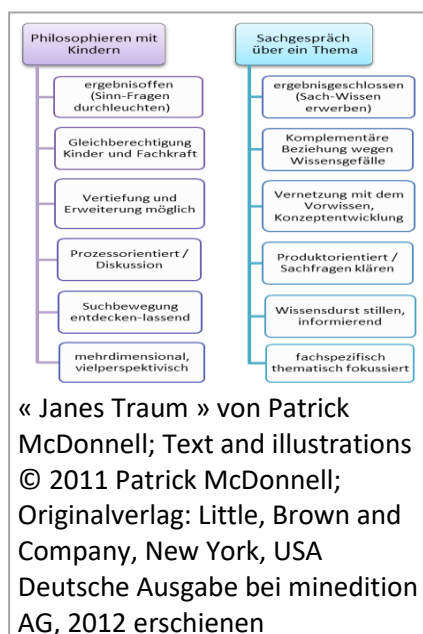
Abbildung 67: Zuordnung der BNE-Kriterien zum SST-Konzept

Weitere Bezüge auf der **mittleren Ebene** finden sich in den Kriterien H2, B4, E1 und H4. Nach Brodie (2014, S. 65) forciert SST das spekulative Denken („suggesting“), so dass eine Affinität zum Kriterium H4 (vorausschauendes Denken) gegeben ist. Einen geringeren Zusammenhang zwischen SST und BNE-Kriterien liegt bei E2 und vor allem E4 (im **äußeren Ring**) vor. Der Grund liegt insbesondere darin, dass für beide eine relativ hoher Anteil an konkreten Sachwissen (z. B. Globalisierung / E2; Biodiversität, Interkulturelles Wissen / E4) erforderlich ist, so dass hier verstärkt ein instruktionalen Vorgehen (Direct Teaching) benötigt wird. Weitere Details s. Manuskript zur Fortbildung, Modul 6.2.

## R7: Dialogbeispiel zur Umsetzung von Sustained Shared Thinking (SST) mit dem Bilderbuch McDonnell (2012): Janes Traum ... vom Dschungel

Den Fachkräften wurde im Fortbildungsmodul 6.2 nach der Darlegung der Grundlagen zum SST das nachfolgende Dialogbeispiel präsentiert. Es gliedert sich in die didaktischen Vorüberlegungen, das kommentierte Dialogbeispiel und einem abschließenden Überblick zur Einbettung des Dialogbeispiels in den Gesamtverlauf der SST-basierten Bilderbuchbetrachtung.

Vorüberlegungen zur BNE-bezogenen Bilderbuch-betrachtung: Bei der Vorbereitung der Bilderbuchbetrachtung für eine Kleingruppe (Fünf Kinder im Alter von vier und fünf Jahren) hat sich die Fachkraft zwei Schwerpunkte überlegt. Sie möchte auf die intensive Naturverbundenheit von Jane Goodall eingehen und dabei die individuellen Bezüge der Kindergruppe zur Natur (Erlebnisse, Zugänge zur Natur, Vorlieben) zu Wort kommen lassen. Im hinteren Teil ihrer Bilderbuchbetrachtung will sie deutlich machen, dass das Buch eine „echte“ Lebensgeschichte erzählt und dass die Affenforscherin Jane Goodall sich seit vielen Jahren für den Schutz von Wildtieren und ihren Lebensräumen („Wildnis“) einsetzt – ihr Lebenswerk und Vermächtnis an künftige Generationen.



Da im Zentrum des Buches auch die Beharrlichkeit und der unermüdliche Einsatz für den eigenen Lebensraum steht, will die Fachkraft auch den Kindern einmal Raum geben, über ihre eigenen Zukunftsträume nachzudenken. Dabei antizipiert sie, dass dies eine knifflige Dialogsituation werden kann, da die Kinder vielleicht aktuelle nächtliche Träume erzählen wollen oder sich – entwicklungsbedingt – noch etwas schwertun, in die eigene Zukunft zu denken. Trotzdem ist sie neugierig auf diesen Versuch und will so auch das zukunftsorientierte, vorausschauende Denken der Kinder anregen (vgl. BNE-Kriterium H4). Sollte durch die Beiträge der Kinder eine Themenverlagerung ins Berufethema erfolgen („Wenn ich mal groß bin, will ich ... werden“), versucht sie über Direct Teaching (DT) auf den Naturschutz- und Nachhaltigkeitsbereich zurücklenken. In ihrer Vorbereitung hat sie den Anhang des Buches genau durchgelesen und sich im Internet noch etwas weiter zu Jane Goodall informiert. Die Fachkraft hat für diesen zukunftsbezogenen Dialogabschnitt zwar das Umweltschutz-Anliegen von Jane Goodall im Hinterkopf, will aber das Gespräch bewusst offen halten, um die persönlichen Ideen zu Wort kommen zu lassen, die in den Kinderköpfen bzw. -herzen dazu schlummern. Auf handlungspraktische Umsetzungen, die in Anhang des Buches als exemplarische Umweltschutzmaßnahmen auch in der KiTa aufgegriffen werden könnten, will sie im Rahmen dieser ersten, heranführenden Bilderbuchbetrachtung noch nicht von sich aus eingehen. Allerdings könnte dies in späteren, weiterführenden Angeboten zu der Bilderbuchgeschichte erfolgen. Sie wird genau registrieren, wohin der Dialog mit den Kindern führen wird. Die Beachtung des Überwältigungsverbots (vgl. Modul

er Vorbereitung hat sie den Anhang des Buches genau durchgelesen und sich im Internet noch etwas weiter zu Jane Goodall informiert. Die Fachkraft hat für diesen zukunftsbezogenen Dialogabschnitt zwar das Umweltschutz-Anliegen von Jane Goodall im Hinterkopf, will aber das Gespräch bewusst offen halten, um die persönlichen Ideen zu Wort kommen zu lassen, die in den Kinderköpfen bzw. -herzen dazu schlummern. Auf handlungspraktische Umsetzungen, die in Anhang des Buches als exemplarische Umweltschutzmaßnahmen auch in der KiTa aufgegriffen werden könnten, will sie im Rahmen dieser ersten, heranführenden Bilderbuchbetrachtung noch nicht von sich aus eingehen. Allerdings könnte dies in späteren, weiterführenden Angeboten zu der Bilderbuchgeschichte erfolgen. Sie wird genau registrieren, wohin der Dialog mit den Kindern führen wird. Die Beachtung des Überwältigungsverbots (vgl. Modul


1, Kap. 3) ist ihr wichtig, um Kinder zu eigenständigen Persönlichkeiten zu erziehen und ihnen nichts überzustülpen.

Die anvisierten Ziele der Bilderbuchbetrachtung sind unter diesem Fokus:

- Bewusstmachung eigener Naturzugänge und dem Wert persönlicher Erfahrungen in der Natur
- Anregung des zukunftsorientierten Denkens, in Verbindung bringen mit Natur- und Umweltschutz (ohne irgendwelche „Indoktrinationen“, also Offenheit beibehalten)
- Erkennen der Schutzbedürftigkeit von Naturräumen und bedrohten Tieren (je nach Gesprächsverlauf mehr oder weniger intensiv).

Auf parallel mitlaufende Ziele, insbesondere zur sprachlichen Förderung wie Wortschatz oder Grammatik wird die Fachkraft auch achten, und diese lassen sich auch gut integrieren. Diese Perspektive wird wegen des BNE-Fokus hier nicht weiter ausgeführt. Die BNE-Kriterien B3, H1 und H4 stehen im Vordergrund. Im Themenfächer sind die Kategorien B (Biodiversitätsbedrohung), D (Schutz von Lebensräumen) und H (Zukunft) besonders angesprochen. Indirekt ist auch der Bereich F (Lebensstil im Alltag) tangiert, sofern es in weiterführenden Gesprächen und Aktivitäten um mögliche Rückkopplungen der Geschichte auf die Kinder und die KiTa selbst gehen wird.

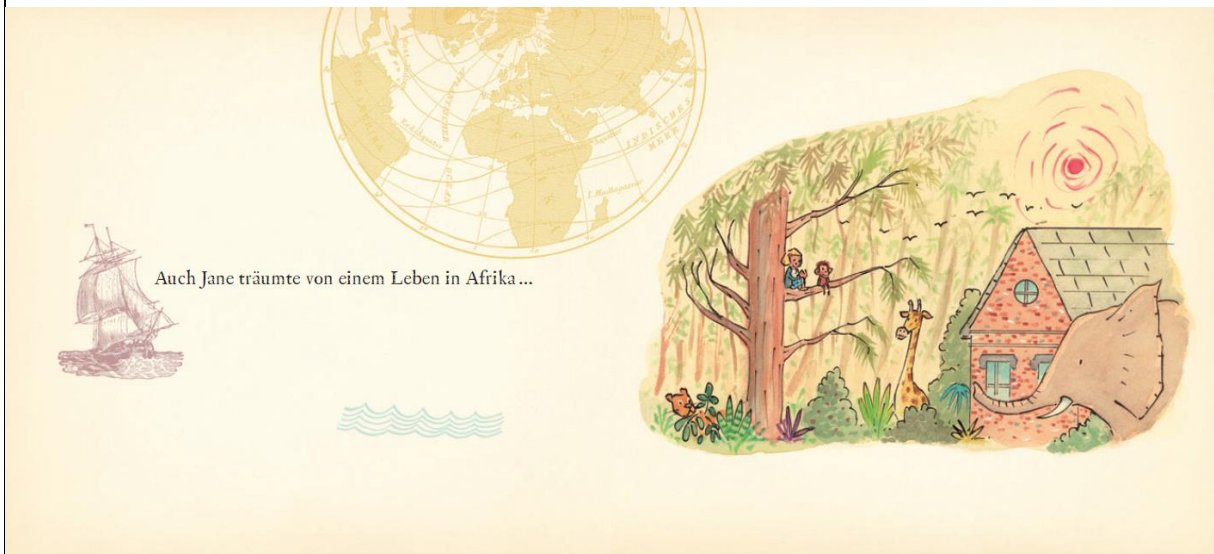
Exemplarische Umsetzung (anhand einer möglichen Gesprächssequenz)

<p><b>Buch-Ausschnitt: Doppelseite 16-17</b></p>  <p>Es war eine Welt voller Wunder und Jane fühlte, dass sie ein Teil davon war.</p>	
<p>Abbildung aus: « Janes Traum » von Patrick McDonnell; Text and illustrations © 2011 Patrick McDonnell; Originalverlag: Little, Brown and Company, New York, USA Deutsche Ausgabe bei minedition AG, 2012 erschienen</p>	
<p><b>Möglicher Dialog-Verlauf (S. 16-17)</b>  (Hinweis: Die Formulierungen der Kinder sind bewusst sprachlich geglättet, um die Lesbarkeit des Demo-Beispiels zu erleichtern.)</p>	<p><b>Kommentare mit Hinweisen zu SST und BNE-Vertiefung</b>  Die Seitenzählung beginnt mit der ersten Seite nach dem Innentitel des Bilderbuches.</p>

<p><b>Rahmen:</b> Gezielte Bilderbuchbetrachtung mit einer Kleingruppe (5 Kinder) im Nebenraum mit pädagogischer Fachkraft (Gesamtdauer 35 min.)</p> <p>Kinder sitzen im Halbkreis auf Sitzkissen auf dem Teppich. Die Fachkraft hält das Bilderbuch vor sich und achtet auf gute Sichtverhältnisse aller Kinder (inkl. Beleuchtung) zum Buch und – für den Dialog – auch zueinander.</p>	<p>Die Bilderbuchbetrachtung wurde vorbereitet, der Raum ist hergerichtet. So kann für die Kinder eine vertraute Situation mit eingespielten (Gesprächs-) Regeln oder einem Ritual erlebt werden (z. B. gestaltete Mitte mit Requisiten). Das Sich-Wohlfühlen der Kinder steht im Mittelpunkt. Blickkontakte, gegenseitiges Wahrnehmen und Ansprechen sowie die Dialogführung ist hierdurch erleichtert.</p> <p><u>(Gestaltung des Vorlesesettings)</u></p>
<p><b>Fachkraft:</b> Nachdem Jane im Hühnerstall nun entdeckt hat, woher die Eier kommen, hat sie sich mit ihrem Stoffaffen Jubilee auf ihre Lieblingswiese gelegt.</p> <p><b>Mariam:</b> Was macht die da?  <b>Berta:</b> Sie grinst ... freut sich.  <b>Nevin:</b> Der Affe lacht auch.</p> <p><b>Fachkraft:</b> Ja, sie liegen da beieinander und sind glücklich über das, was sie zusammen erlebt haben.</p> <p>&gt;&gt; 5 sec. Pause &lt;&lt;</p> <p><b>Fachkraft:</b> (liest vor): Hier steht: „Es war eine Welt voller Wunder, und Jane fühlte, dass sie ein Teil davon war.“</p> <p>Sagt mal, habt ihr auch schon mal so ein Wunder wie die Jane im Hühnerstall erlebt? Was ist für euch so ein Wunder in der Natur?</p> <p>&gt;&gt; Kleine Pause, Kinder denken nach &lt;&lt;</p> <p><i>Berta rückt auf ihrem Sitzkissen unruhig hin und her.</i></p> <p><b>Fachkraft:</b> Ja, Berta, magst du was erzählen...?</p> <p><b>Berta:</b> (nickt) bei meiner Oma aufm Hof, da waren soo kleine Kätzchen (mit Handgestik ´klein´), ganz winzige Babykätzchen, mit vielen Flecken... und die Augen, ... die waren zu .... wie Wolle... soo weich.</p> <p><b>Fachkraft:</b> Oh, das ist ja toll. Erzähl mal weiter, was war für dich da besonders schön, ... oder spannend...?</p> <p><b>Berta:</b> Und ich durfte eines hochheben, das war ga-anz leicht. ... <i>(Sie erzählt noch einige weitere Erlebnisse)</i></p> <p>&gt;&gt; kleine Pause, Kinder wirken vertieft in diese Erzählungen von Berta &lt;&lt;</p>	<p><u>Überleitung</u> von der Entdeckung Janes im Hühnerstall (S. 10-15) zum allgemeineren Staunen über die Natur und ihre Wunder.</p> <p>Spontane Bildbeschreibung durch die Kinder ermöglichen. Interpretation des Ausdrucksverhaltens auf der Bildebene.  Kinder ergänzen sich dabei oft.  Fachkraft hört aufmerksam zu (<u>Interesse zeigen, Einstimmen (tuning in)</u> auf die Kindergruppe)</p> <p>Fachkraft <u>fasst zusammen</u></p> <p><u>Zeit geben</u>, die Szene im Ganzen aufzunehmen</p> <p><u>Direct Teaching:</u> Fachkraft führt die Geschichte weiter (hier: Schrifttext vorlesen)</p> <p>Fachkraft stellt Bezug zu den Kindern selbst her (mögliche persönliche Erfahrungen der Kinder). Die zweite Frage wird ergänzt, damit die Kinder nicht nur an Bauernhof-Erlebnisse denken (die z.T. gar nicht vorliegen), sondern offener assoziieren können. (<u>Offene Frage, Zeit geben zum Nachsinnen / Erinnern lassen</u>)</p> <p>Einladen zum <u>Elaborieren, Vertiefen und Dialogizität der Bilderbuchbetrachtung.</u>  Das Kind kann erzählen, kann in Ruhe seine inneren Bilder in Worte fassen und zu Ende reden.  Fachkraft hält Blickkontakt, lässt aussprechen (<u>Genaues Zuhören und Interesse zeigen</u>) und beobachtet genau Bertas nonverbales Ausdrucksverhalten, um die Signale des Kindes für die weiteren Dialog richtig zu deuten (Mit dem Kind <u>auf eine Wellenlänge kommen / tuning in</u>).</p> <p>Schärfung des Themas „erlebte Wunder“ durch Nachfragen / Überraschungsfrage (Auffordern zum <u>Elaborieren, Vertiefen / Erzählungen erweitern</u>).</p> <p>Kind ergänzt so weitere, subjektiv wichtige Erinnerungen. Vertiefende Ausführung.</p>
<p><b>Fachkraft:</b> Wer möchte noch etwas zu seinem Wunder sagen?</p> <p><b>Ida:</b> Wir waren auf der Hütte, in der Schweiz. .... Da gab es riesige Schneeflocken. Die sind mir</p>	<p>Die Fachkraft gibt weiteren Kindern Raum für weitere <u>Vertiefungen</u> und <u>persönliche Erfahrungen</u> zum Thema besonders eindrücklicher Erfahrungen in der Natur</p>

<p>auf die Hand gefallen. Die schmelzen zu Wasser... mmh, lecker!</p> <p>&gt;&gt; Auslassung &lt;&lt;</p> <p><b>Nevin:</b> Bei uns am Meer, im Sommer, lagen große Muscheln. Da drinnen hab´ ich das Rauschen gehört vom Meer. Also am Ohr halt so... Hat mir mein Papa gezeigt.</p> <p>&gt;&gt; Auslassung &lt;&lt;</p>	<p>Aus Platzgründen sind die Dialogvertiefungen hier weggelassen (analog zu Bertas Dialog). Interessant ist, dass die Assoziationen vom Bauernhof (Jane) allmählich in weitere Themengebiete vordringen, je nach Erfahrungshintergrund der Kinder.</p> <p>Die Fachkraft stellt im Dialog nach Möglichkeit einen <u>konjunkten Erfahrungsraum</u> her: Sie achtet darauf, dass die Äußerungen der Kinder möglich für alle verständlich sind und hilft ggf. bei der Präzisierung der Aussagen.</p>
<p>Zwischenfazit: Nur scheinbar wurde in dieser Sequenz die Geschichte von Janes Traum hier beiseitegeschoben. Sie liegt wie ein Folie hinter dem Dialog über die persönlichen Erlebnisse (besonders intensive Naturerfahrungen) der Kinder. Wichtig ist nun für die Weiterentwicklung der Geschichte (der histoire), den Dialogverlauf wieder auf das Buch zurückzulenken. Dies macht die Fachkraft in ihrer nächsten Aussage (Gesprächssteuerung durch Direct Teaching).</p>	
<p><b>Fachkraft:</b> Schaut nochmal hier auf das Bild. Da stand ja (liest nochmal): „...und Jane fühlte, dass sie ein Teil davon war.“ Hmh, was könnte das meinen, ein Teil davon war...? Wovon? Ein Teil wovon?</p> <p><b>Ida:</b> Sie ist die Freundin vom Jubilee. Ein Teil von ihm... Hmh, oder...</p> <p><b>Robin:</b> Oder ein Teil von der Wiese. Sie gehört zur Wiese auf dem Bild.</p> <p><b>Berta:</b> Die Henne da, also ich mein... -- (stockt)</p> <p><b>Fachkraft:</b> Vielleicht ist es auch so ... - dass Jane weiß, sie atmet die gleiche Luft wie die Küken und die Henne da auf dem Bild. Sie stehen, oder liegen auf demselben Wiesenboden und sie spüren die gleiche warme Sonne. Sie riechen den gleichen Duft in der Luft ... mmh, nach Blumen... Jane genießt es auf dieser schönen Erde zu sein... Sie fühlt sich der Erde zugehörig...</p> <p>Was meint ihr? <i>(Hier äußern sich nun einige Kinder dazu. Sie bringen eigene Naturerfahrungen ein, wo sie sinnliche Eindrücke sehr angenehm erlebt haben)</i></p> <p><b>Fachkraft:</b> Und Jubilee genießt das doch sicher auch, oder nicht?</p> <p><b>Robin:</b> Der lebt doch nicht! Der spürt gar nix...</p> <p><b>Mariam:</b> Aber er lacht doch, schau doch...! Vielleicht spürt er doch was? Mein Lori (ihr Plüschpagei) kann auch sprechen, wenn er will...</p> <p>&gt;&gt; Buchseiten 18-23 hier ausgelassen (können rascher durchlaufen werden) &lt;&lt;</p>	<p>Rückführung in die Geschichte von Jane (<u>Strukturierung</u> des Gesprächsverlaufs; Direct Teaching). Fachkraft liest emphatisch vor, betont „fühlte“ und „Teil davon“: <u>Imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme</u></p> <p>Der zweite Teil des Satzes könnte noch vertieft werden. <u>Offene Frage</u> stellen, zum <u>Weiterdenken ermutigen</u> Dieser Teilsatz wird je nach Kindergruppe nun mehr oder weniger viel Unterstützung durch die Fachkraft brauchen.</p> <p>Hier wird ersichtlich, dass die Kinder sich schwer tun sich dazu zu artikulieren.</p> <p>Die Fachkraft bietet eine Deutungsperspektive an. Mittels <u>Scaffolding</u> kann sie Impulse und Unterstützung geben. Sie bietet den Kindern bekannte Vorstellungen an (Boden, Sonne, Duft, Erde), um die Verbundenheit von Jane mit der Natur mitempfinden zu können.</p> <p>Der erhöhte Redeanteil zeigt, dass nun auch <u>verbale Unterweisung (DT)</u> einbezogen wird (Erläuterung für die Satzaussage wird gegeben).</p> <p>Hier wechselt sie bewusst in die Rolle <u>Provokateur</u> und spielt auf die Vermenschlichung des Maskottchens von Jane im Bilderbuch an. Mit „...oder nicht?“ bietet sie eine <u>alternative Sichtweise zur Diskussion</u> an. Die etwas älteren Kinder könnten sich darauf einlassen und sagen, dass nur ein lebendiges Wesen diese Verbindung zur Natur spüren / erleben kann. Jubilee als Stofftier lebt ja nicht. Damit schafft die Fachkraft einen Kontrast bzw. einen Vergleichshorizont als mögliche <u>Vertiefung</u> für das Gespräch über den eigenen Kontakt zum Leben und seinen Lebewesen.</p>

**Buch-Ausschnitt: Doppelseiten 24-25**



Auch Jane träumte von einem Leben in Afrika...

Abbildung aus: « Janes Traum » von Patrick McDonnell; Text and illustrations © 2011 Patrick McDonnell; Originalverlag: Little, Brown and Company, New York, USA  
Deutsche Ausgabe bei minedition AG, 2012 erschienen

Möglicher Dialog-Verlauf (S. 24-25)	Kommentare mit Hinweisen zu SST und BNE-Vertiefung
<p><b>Fachkraft:</b> Blättert um auf S. 24-25 (wartet dann still ab, lässt Kinder das Bild betrachten)</p> <p><b>Nevin:</b> Da, ein Elefant... hat Stoßzähne</p> <p><b>Berta:</b> ... und eine Giraffe hinter dem Haus. Die schaut zu Jane und Jubilee rüber. Hat die vier Ohren?</p> <p><b>Mariam:</b> Jane hat ein Buch. Uuh, ganz schön weit oben im Baum ... Da wird mir schwindlig!</p> <p><b>Nevin:</b> (zu Berta) Nee, das sind doch ihre Hörner. So wie bei einer Ziege, oder... ?</p> <p><b>Ida:</b> Oder Antennen, so wie ´ne Ameise, ja, die haben sowas.</p> <p><b>Nevin:</b> Giraffen sind keine Insekten, sondern Säugetiere mit Fell, die hat also Hörner!</p>	<p>Stummer Impuls über das Bild, lässt Zeit zum Betrachten und Ideen-Generieren (<u>Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene des Buches</u>)</p> <p>Über Entdecken und Benennen von Bildelemente schaffen sich die Kinder in den Inhalt der Seite selbständig ein (<u>Historie</u>). Sie <u>diskutieren</u> die verschiedenen Bildelemente und handeln deren Bedeutung aus (<u>konjunkten Erfahrungsraum herstellen</u>).</p> <p>Dabei stellen sie <u>Vermutungen</u> an und <u>klären Konzepte</u> (z. B. Fühler oder Hörner)</p> <p>Peer-bezogene Kommunikation, sie tauschen ihr Wissen aus und <u>ergänzen sich</u> (SST): <u>Ko-Konstruktion</u>. (<u>Dialogizität</u>)</p>



Bildausschnitt (S. 25) zur Fokussierung:



Ausschnitt S. 25

Abbildung aus: « Janes Traum » von Patrick McDonnell; Text and illustrations © 2011 Patrick McDonnell; Originalverlag: Little, Brown and Company, New York, USA  
Deutsche Ausgabe bei minedition AG, 2012 erschienen

**Fachkraft:** Komisch, was machen die wilden Tiere aus Afrika bei Janes Haus? Sie lebt doch in England, wo es viel kälter ist. Und öfters regnet...

**Nevin:** Vielleicht lebt sie beim Zoo?

**Robin:** Nee, da sind ja keine Zäune. Viel zu gefährlich. Schau, der Löwe da am Baum, woww...  
*Macht Krallengestik, faucht*

**Mariam:** Jane hat doch das Buch. Sie liest von Jane und Tarzan in.. -- in Af-Afrika...

**Fachkraft:** Genau, Mariam, sie liest über die Jane in Afrika in dem Buch, und dann...?

**Robin:** Sie denkt an Afrika. Sie wünscht sich die Tiere zu sich nach Hause, in ihren Garten.

**Mariam:** Oder sie träumt von Afrika mit den Tieren. Die Geschichte heißt doch *Janes Traum!*

**Fachkraft:** (liest jetzt vor:) "Auch Jane träumte von einem Leben in Afrika."

**Mariam:** So wie Tarzan und Jane.

**Ida:** Ich hab auch ´nen Elefant, von Inge (ihre Tante)

...

Expanding: Fachkraft gibt Erweiterungsimpuls durch Hinterfragen (Bildebene vermischt Realität und Traum von Jane). Mit „Komisch“ macht sie ein Problem, einen Widerspruch deutlich oder drückt zumindest Erstaunen aus. Sie gibt aber keine Auflösung der Bildinterpretation vor.

Fortsetzung der rezeptionsvertiefenden Zuwendung zur Bildebene (Bilder genau betrachten lassen, narrative und ästhetische Kraft der Bilder entfalten lassen)

Kinder arbeiten sich durch gegenseitige Ideen in Richtung „Traum“ (Tagtraum) bzw. Phantasieren / Imagination beim Geschichten-Lesen zu. (Ideenwanderung und -präzisierung). Rückbezug zu Seite davor (S. 22-23) durch Mariam.

Scaffolding (Richtungsgebende Hinweise, Bestätigung) Offener Impuls, damit Mariam selbst auf das Träumen – Imaginieren von Jane kommen kann. (Ermutigen zum Weiterdenken)

Während Robin noch nicht die Ferne als Zukunftswunsch von Jane Goodall im Blick hat, kommt Mariam auf die Verknüpfung über den ganz zu Beginn genannten Titel des Buches.

Anregung, die Bildrezeption mit dem zugehörigen Text zu verbinden (Bild-Text-Verbindung anregen). So entsteht der Gesamteindruck zur Doppelseite: Janes Lebenstraum. Pädagogische Fachkraft bestätigt durch das Vorlesen diese Deutung von Mariam, dass es um einen Traum über die Zukunft von Jane in Afrika geht.

**Buch-Ausschnitt: Doppelseite 26-27**



Abbildung aus: « Janes Traum » von Patrick McDonnell; Text and illustrations © 2011 Patrick McDonnell; Originalverlag: Little, Brown and Company, New York, USA  
Deutsche Ausgabe bei minedition AG, 2012 erschienen

**Fachkraft:** (blättert um auf S. 26, liest jetzt vor:) "... von einem Leben mit und für alle Tiere."

**Nevin:** Sie schwingen an den ... Dingsda, den ... Ästen

**Berta:** Das sind Lianen. Im Dschungel gibt's Lianen, wo die Affen durch die Luft fliegen.

**Fachkraft:** Ja. Und da will Jane mal hin, mitten rein in den Dschungel in Afrika. Zu all den schönen Tieren und bunten Pflanzen. Wenn sie später dann älter ist. Als Große, mein ich, so als Erwachsene. Zuallererst wollte sie ja zu den Affen, den Schimpansen. Die haben sie sehr beeindruckt!

**Ida:** Da ist das Äffchen, ich sehs!! Da!  
*Steht auf, geht zum Buch und tippt mit dem Finger heftig auf den Schimpansen*

**Fachkraft:** Genau Ida, das ist der Schimpanse am Palmenstamm. Vielleicht sogar der Jubilee, hmh? Aber jetzt setzt dich wieder, damit alle gut ins Buch rein sehen können...

**Ida:** *setzt sich wieder auf ihr Sitzkissen*

**Fachkraft:** Also, das war der große Lebenstraum von Jane Goodall: Später selbst nach Afrika reisen, dort leben und sich um die wilden Tiere, vor allem auch um die Affen kümmern.  
Sagt mal, was ist denn Eurer Lebenstraum, später mal?

(Nach etwas „Denkzeit“ geben dann ein paar Kinder Zukunftsvorstellungen von sich. Diese gehen noch nicht so weit in die Ferne wie bei Jane, weder zeitlich noch räumlich: Navin will in ein paar Jahren mal wie sein Papa (er ist Biologe) auf „Exkusjon“ gehen, in dichte Wälder und an Flüsse. Ida will, wenn sie „groß“ ist, E-Roller fahren wie ihre große Schwester. Bei Mariam geht die Phantasie in

Weiterführung der Geschichte (histoire) unter dem entwickelten Konzept des Lebenstraumes.

Die Kinder steigen zunächst auf der Bildebene in die Doppelseite ein. Sie sind von den schwingenden Figuren beeindruckt. Fachkraft lässt das zu (rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene). Die Fachkraft versucht daher im Folgenden, die Perspektive der Kinder aufzugreifen (Interesse zeigen, tuning in / auf eine Wellenlänge kommen) und von da aus auf die mehr hintergründige Ebene der Zukunftssorge von Jane Goodall für den Naturschutz hinzudeuten – ohne dahin zu drängen (Überwältigungsverbot) (Scaffolding)

(Soziale Interaktion). Einerseits soll sich Ida die Regeln halten (am Platz bleiben), andererseits möchte die Fachkraft sie „sanft“ wieder zurückführen, damit sie an der Geschichte dranbleibt. Ida ist die Jüngste in der Gruppe.

Überleitung auf das Thema „eigener Lebenstraum“ bzw. „eigene Zukunftsvorstellungen“ der Kinder. Die offene Frage am Ende gibt Raum zum Nachdenken und zum Bezug dieser Perspektive auf sich selbst.

Zeit geben zum Überlegen

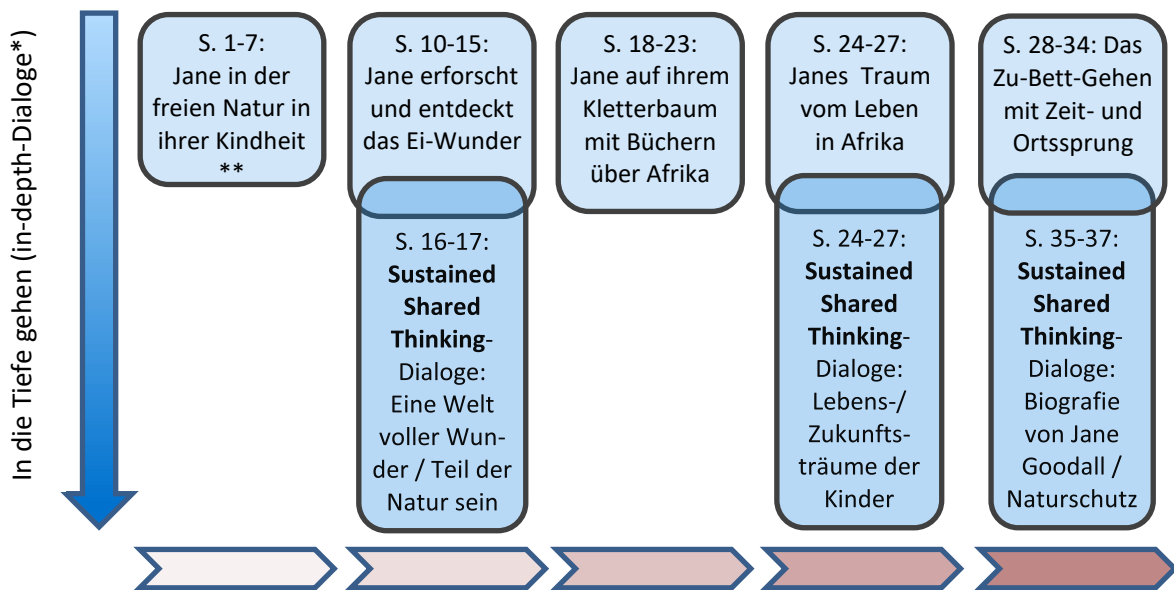
Die Fachkraft nimmt all diese Ideen interessiert auf (Interesse zeigen, ggf. auch erweitern / Expanding anregen). Die Fachkraft lässt hier Raum für die Ideenaustausch. Der Gedanke der Zukunftsvorstellungen zieht sich bei aller Unterschiedlichkeit der Ideen durch die

Richtung Berufe, sie will Ärztin werden, am liebsten Tierärztin.	Beispiele. Die Kinder denken prospektiv, vorausschauend.
<p><b>Buch-Ausschnitt:</b> Seiten 35-37 (Ausschnitte)  Drei Abbildungen zu Jane Goodall (als Kind und Erwachsene): Bild-Nutzungsrechte nicht erhalten (Foto-Archiv von Jane Goodall)</p>	
<p><i>(Nun entschließt sich die Fachkraft, den Naturschutzgedanken bzw. das Umweltschutzthema von Jane Goodall zumindest noch anzustoßen, bevor die Konzentration in der Gruppe nachlässt.)</i></p> <p><b>Fachkraft:</b> Also, Jane wollte auch für alle Tiere leben. Schaut mal, hier seht ihr Jane als kleines Kind, in der Mitte dann später mit einem kleinen Schimpansen in Afrika... und hier als ältere Frau, so sieht sie heute aus. <i>(lässt Zeit zum Betrachten der Bilder)</i> Jane hat viel über die Affen erforscht. Und seit langer Zeit kümmert sie sich auch darum, dass es den wilden Tieren in Afrika gut geht. Dass sie in ihren Wäldern oder in der Savanne in Ruhe leben können und dort z. B. keine Straßen mitten durch gebaut werden oder neue Siedlungen entstehen. Das würde die Tiere dort vertreiben.</p> <p><i>(Hier könnten spontan auch Vorwissen der Kinder eingebracht werden oder Äußerungen zu den Fotos)</i></p> <p><b>Fachkraft:</b> Jane sagt, dass alles, was wir tun, eine Auswirkung auf die Natur hat, also ob sie geschützt und respektiert oder verschmutzt und nicht beachtet wird. Denkt ihr, dass dafür in Eurem Zukunftstraum auch Platz ist? Was meint ihr dazu?</p> <p>Im Folgenden bringen ein paar Kinder noch Ideen dazu ein. Bei Mariam blitzt der Gedanke auf, dass Tierärztinnen ja auch den Tieren helfen. Sie lächelt dabei. Navin erzählt stolz, dass sein Papa Vogelzählungen gemacht hat. Und Ida, die Jüngste in der Runde? Sie hört aufmerksam zu, sagt aber nichts. Im späteren Freispiel bittet sie die Erzieherin, dass sie ihr einen Affen malt...</p>	<p>Die Fachkraft gibt zum Ende einen Überblick zu biografischen Aspekten (<u>Bild-Text-Verbindung</u>) (<u>Direct Teaching</u>). Dieses Hintergrundwissen bringt sie ein, da es anhand der Bilder nicht gemeinsam erarbeitet werden könnte. Der Redeanteil der Fachkraft nimmt daher deutlich zu.</p> <p>Üblicherweise <b>endet</b> eine SST-Episode durch eine <u>Wechsel in Direct Teaching</u>, z. B. abschließende oder weiterführende Informationen, auf die die Kinder eigenständig (aufgrund des Wissens-/Erfahrungsgefälles) nicht kommen können, oder auch einfach Hinweise auf nun folgende Alltagshandlungen.</p> <p>Weiter geht die Fachkraft heute nicht mehr auf das Umweltplädoyer von Jane ein. Die Kinder haben jetzt erst mal die Person / Biografie etwas kennengelernt. Bei der nächsten Bilderbuchbetrachtung können andere thematische Aspekte (zur Nachhaltigkeit) noch mehr Raum bekommen (vgl. Anregungen dazu im Anhang (S. 36-37).</p> <p><u>Das Dialogbeispiel zeigt:</u> So unterschiedlich die Kinder, ihre Assoziationen, Tagesverfassung etc., so verschieden sind auch die Impulse, die das Bilderbuch an diesem Tag bei ihnen ausgelöst hat. Die Fachkraft vertraut darauf, dass es in den Kindern nachwirken wird und sie ist schon gespannt, ob die Kinder das Buch nächstes Mal nochmals zusammen betrachten möchten.</p>

Vergegenwärtigen Sie sich nochmals die anfangs angegebenen Zielsetzungen. Natürlich sind diese mit der einmaligen Bilderbuchbetrachtung nur ansatzweise erreicht, aber die eingeschlagene Zielrichtung stimmt so. Die hier vertretene Position ist, dass bei der ersten Betrachtung des Bilderbuches zunächst die Grundlagen gelegt werden. Dann, mit der weiteren Befassung (vertiefende, spätere Buchbetrachtungen) und den davon ausgehenden weiteren methodisch-didaktischen (Anschluss-)Angeboten zum Bilderbuch kann immer weiter in die Richtung dieser Ziele gearbeitet werden.

In der hinführenden Bilderbuchbetrachtung wurden dazu die Weichen gestellt.

## Schematische Darstellung der Einbettung des Dialogbeispiels im Gesamtverlauf der SST-basierten Bilderbuchbetrachtung *Janes Traum...*



### Zeitverlauf mit SST-Vertiefungen und situativen Rollenwechseln der Fachkraft

- \* **In-depth-Dialoge:** In die Tiefe der Geschichte vordringen, d.h. in die vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten, Bedeutungsgehalten und Problemstellungen unter BNE-Perspektive. Ein Weiterdenken, Aushandeln von Bedeutungen etc. im Dialog der Kinder untereinander und mit der Fachkraft.
- \*\* **Doppelseite 8-9** wird in der ersten Bilderbuchbetrachtung ausgelassen, da sie den Erzählfluss der Geschichte unterbricht und für eher ältere Kinder passend ist. Sie kann für eine vertiefende Betrachtung in der Wiederholung aufgegriffen werden.

Im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung zur Integration des SST wechselt die pädagogische Fachkraft situativ mehrfach ihre **Rolle**. Fünf der sechs Rollenvarianten aus Tabelle 1 [Hinweis: Bezieht sich hier auf Tabelle 35] wurden im Dialogbeispiel bereits aufgezeigt. Die sechste Rollenkomponente (Reflektierende PraktikerIn) ist dabei durchgängig von großer Bedeutung: Die Fachkraft reflektiert im Grunde ständig im laufenden Interaktionsprozess mit den Kindern den gerade sich vollziehenden Dialog und überlegt auf dieser Grundlage ihren nächsten Handlungsschritt (z. B. Vergleichsimpuls geben, Abwarten / dem Kind Zeit zum Überlegen lassen, Umblättern und Vorlesen, um die Geschichte weiterzuentwickeln, ggf. soziale Interaktion wie Regelhinweise, etc.). Sie reflektiert „in action“ (im Moment des Handelns) (Brodie, 2014, S. 66; nach Schon, 1983).

Darüber hinaus wird die Fachkraft nach der Bilderbuchbetrachtung auch eine reflektierende Gesamtrückschau machen (Wie ist es gelaufen?), die je nach Zeitrahmen manchmal eher blitzlichtartig und ein andermal auch ausführlicher stattfinden kann und Überlegungen für die Weiterführung beinhaltet. Brodie nennt dies eine Reflexion „on action“ (über die erfolgte Handlung im Anschluss; Brodie, 2014, S. 66 f.).

## R8: BNE-Kriterienzuordnung zum Ansatz des PmK

Im Modul 6.3 wurde den Fachkräften erläutert, wie die BNE-Kriterien mit dem Ansatz des PmK in Beziehung stehen. Analog zum Vorgehen beim SST wurde auch hier zur Visualisierung ein Kreis mit drei Zonen gewählt, um starke, mittlere und eher randständige Affinitäten verdeutlichen zu können.

Die **zentrumstnahe** Verortung der BNE-Kriterien E3, B2, B3, B4 und H4 werden mit der umweltethischen Fokussierung des Philosophierens mit Kindern zu Nachhaltigkeitsthemen begründet. Gerechtigkeitsfragen (**E3**) und die philosophische Grundfrage des Mensch-Natur-Verhältnisses (**B4**) erhalten eine zentrale Rolle in den philosophischen Dialogen der Kinder (Müller & Schubert, 2011a; 2011b; Müller, 2020, S. 45; Klauer 2017; Kindergarten heute spezial, 2020). Durch die methodische Vorgehensweise des Spekulierens und der Gedankenexperimente (Was wäre, wenn...) wird zudem das vorausschauende, zukunftsorientierte Denken (**H4**) angeregt. Das Kind muss sich mit seinen eigenen Ansichten und Wertvorstellungen befassen, diese im Dialog begründen und so ein Stück weit sein Selbstbewusstsein weiterentwickeln (**B2**) (Schubert, 2020, S. 55). Der Respekt vor anderen Meinungen und Sichtweisen auf Phänomene und Lebensstile befördert die Fähigkeit zur Empathie, welche als Voraussetzung für Solidarität notwendig ist (**B3**).

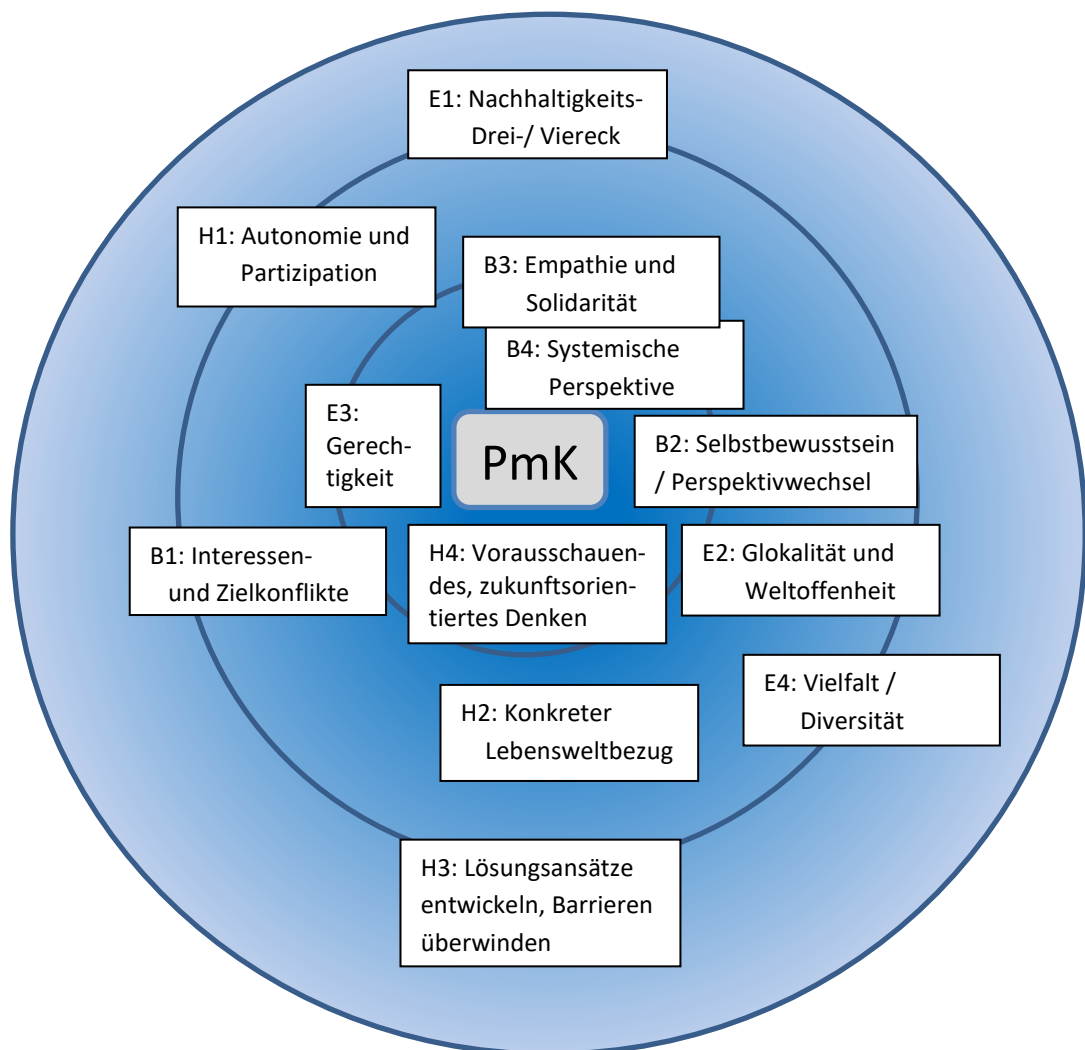


Abbildung 68: Zuordnung der BNE-Kriterien zum Konzept Philosophieren mit Kindern (PmK)

Weitere Kriterienbezüge auf der **mittleren Ebene** finden sich in den BNE-Kriterien E2, B1, H1 und H2. Das Kriterium der Globalität bzw. Weltoffenheit (**E2**) ist hier eingeordnet, da das Philosophieren mit Kindern zwar einerseits eine weltoffene Haltung befördern kann (Perspektivwechsel, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln bzw. kulturellen 'Brillen' betrachten), andererseits aber der Bezug auf globale Zusammenhänge noch stark vom Input der pädagogischen Fachkraft abhängig sein dürfte, der aber keine dominante Rolle beim Philosophieren mit Kindern einnehmen soll. Interessen- und Zielkonflikte (**B1**) werden vermutlich über den Einbezug von Dilemma-Situationen (Müller & Schubert, 2011a) oder Irritationen (Klauer, 2017) zwar öfters, aber nicht durchgängig eine Rolle spielen bzw. in den Abwägungsprozessen der Kinder bedacht werden. Die Autonomie und Partizipation des Kindes (**H1**) wird durch die Anerkennung aller Beiträge und Werturteile der Kinder als Ausdruck der individuellen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themenstellungen gestärkt. Da die Bewertung von Ideen mit *Richtig* oder *Falsch* durch die pädagogische Fachkraft ausdrücklich unterbleiben und die philosophische Diskussion primär in die Verantwortung der interagierenden Kindergruppe gelegt wird (Schubert, 2020, S. 55), stärkt dies mittelfristig den Verselbständigungsprozess bei den Kindern: Vertrauen auf die eigene Urteilsbildung, selbständiges Denken, Kompetenzerleben im Mitdiskutieren, eigenes Hinterfragen und Bewusstmachung eigener Standpunkte. Das Kriterium **H2** ist hier angesiedelt, da die Themen für die Philosophier-Runden in der Regel aus dem Lebensumfeld der Kinder kommen, die Fachkraft also insbesondere die Fragen der Kinder aus deren Lebensvollzug hereinnimmt oder sie mit Fragen konfrontiert, die Phänomene aus dem Alltag der Kinder berühren.

Einen geringeren Zusammenhang zwischen dem PmK und den BNE-Kriterien findet sich in den BNE-Kriterien E1, E4 und H3 (**äußerer Ring**), wobei die Kriterien **E1** und **E4** in den Übergangsbereich zum mittleren Ring platziert sind. Beim Philosophieren der Kinder werden zwar die Nachhaltigkeitsdimensionen (Ökologie, Ökonomie, soziokulturelle Aspekte) durch die vernetzenden oder relativierenden Denkbewegungen in den Blick genommen, allerdings bedarf es dazu noch der unterstützenden, fachlichen Ergänzung durch die Fachkraft, welche das PmK jedoch nicht dominieren soll. Diese Überlegung gilt analog auch für das Kriterium E4 (dosierte Zurückhaltung mit Input-Wissen zur biologischen und soziokulturellen Vielfalt). Das Kriterium **H3** wurde randständig platziert, da beim Philosophieren keine Lösungsorientierung angestrebt wird. Zwar soll in letzter Konsequenz ein persönlicher Handlungsbezug hergestellt werden (Stufe 4 bei Müller & Schubert (2011a) bzw. Schritt 4 im Philo-so-Vierer nach Klauer (2017), doch primär vollzieht sich der Austausch der Kinder über die philosophischen Fragen ohne Ergebnis- oder Handlungsdruck (Ergebnisoffenheit).

## R9: Dialogbeispiel zur Umsetzung des Konzepts 'Philosophieren mit Kindern' (PmK) mit dem Bilderbuch: Reitmeyer (2018): *Biene Hermine, wo bist du zu Haus?*

Den Fachkräften wurde im Fortbildungsmodul 6.3 nach der Beschreibung der Grundlagen zum PmK das nachfolgende Dialogbeispiel präsentiert. Es gliedert sich in die didaktischen Vorüberlegungen, das kommentierte Dialogbeispiel, eine schematisierende Übersicht zum Gesamtverlauf der Bilderbuchbetrachtung und abschließenden Hinweisen zur Rolle der pädagogischen Fachkraft.

### Vorüberlegungen zur BNE-bezogenen Bilderbuchbetrachtung:

Anhand eines Beispiels demonstrieren wir Ihnen einen möglichen Verlauf für eine philosophisch geprägte Bilderbuchbetrachtung. Das Bilderbuch dazu finden Sie als pdf-Datei in Modul 3 auf der Plattform bwSync&Share. Sie haben das Bilderbuch Modul 3 in Schlüsselszenen kennengelernt, wobei Prinzipien der narratoästhetische Bilderbuchanalyse herausgestellt wurden. In zwei Video konnten Sie exemplarisch die Unterschiedlichkeit in der Bearbeitung der Themen *Lebensraumverlust* und *Figurendarstellung* in Bilderbüchern erfahren.

Wie kann man ein philosophisches Gespräch zu *Biene Hermine* initiieren und die Kinder zum philosophierenden Weiterdenken führen? In unserem Beispieldialog hat sich die pädagogische Fachkraft von den vier methodischen Varianten (siehe Kapitel 7.6.2.3) für die **Variante 1** entschieden: Das Bilderbuch wurde im Vorfeld, vor zwei Tagen, mit der Kindergruppe dialogisch betrachtet. Heute hat sie die Gruppe zur Philosophierunde eingeladen (acht Kinder).

Alle Kinder sind interessiert gekommen, weil schon am Ende der Bilderbuchbetrachtung vereinbart wurde, dass sie sich über ihre Fragen und Ideen dazu heute weiter austauschen können. Die Geschichte von *Biene Hermine* hatte viele Fragen geweckt. Zugleich sind die Kinder gespannt: Zwar kennen sie aus zurückliegenden Projekten und den sog. Erzählrunden jeden Montagmorgen, was es bedeutet, in einer Gesprächsrunde zu sein: Sich ausreden lassen, und auch - wenn ganz viele was sagen möchten - das Beachten der Rede-Reihenfolge mit einem Redestein. Diese Grundregeln sind den Kindern also bekannt. Aber was macht man in der Denker-Runde, von der ihre Erzieherin gesprochen hat?

Die pädagogische Fachkraft hat sich einige Fragen und tiefergehende Ideen der Kinder aus der Bilderbuchbetrachtung schriftlich festgehalten und in der Vorbereitung auf heute mögliche Richtungen und Schwerpunkte des philosophischen Gesprächs in Gedanken durchgespielt. Sie möchte vor allem auf den inneren Kreis der BNE-Kriterien beim Philosophieren mit Kindern eingehen (vgl. Abbildung 68): Zum Perspektivwechseln anregen (B2), sich mit dem Verhältnis von Mensch und Natur zu befassen (B4) und ggf. auch die Empathie für andere Lebewesen stärken (B3). Mit einem Gedankenexperiment könnte sie das vorausschauende Denken anregen. Je nach Gesprächsverlauf kann sie sich vorstellen, Fragen nach der Gerechtigkeit (E3)



Abbildung 69: Reitmeyer (2018). *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH, 2018).

einzu beziehen (Wem gehört denn der Wald? Ist es fair, den Tieren ihren Wald einfach wegzunehmen...?).

Ihre Zielsetzung ist - unbeschadet aller Ergebnisoffenheit des Philosophierens mit Kindern - auf folgende BNE-Bereiche gerichtet:

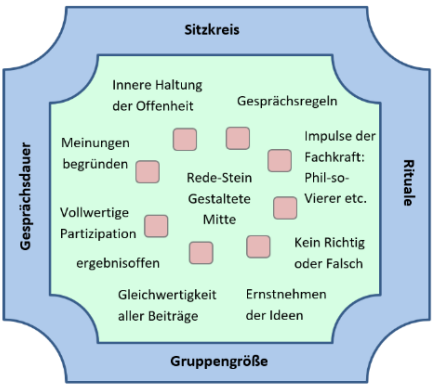

- Sensibilisierung für die Perspektiven der nicht-menschlichen Natur (Bedürfnisse und Erfahrungen der Tiere auf der Flucht; Rechte von Lebewesen; Umgang mit Pflanzen)
- Bewusstmachung von Effekten der Naturnutzung durch den Menschen, unter Einbezug der Gerechtigkeitsperspektive
- Erkennen der eigenen Eingebundenheit in Ökosystemen und der Verantwortung der Menschen für ihren Erhalt
- Optional: Das vorausschauende Denken durch ein Gedankenexperiment zum zukünftigen Lebensraumverlust anregen.

Wie immer, wenn es um den Dialog mit den Kindern geht, will die Fachkraft parallel auch auf die sprachlich-kommunikative Förderung der Kinder achten (Wortschatzerweiterungen, grammatikalische Anregungen, insbesondere auch Konjunktivformen: *Was wäre, wenn ...*). Aufgrund des BNE-Fokus des Beispiels wird diese sprachliche Dimension hier nicht weiter ausgeführt. Für die Fachkraft stehen heute die benannten BNE-Aspekte E3, B2 bis B4 und H4 im Vordergrund, verbunden mit der Weiterentwicklung von Kompetenzen zur Gesprächsführung (sich Einbringen, Zuhören und Ausreden lassen, Nachfragen bei Verständnisschwierigkeiten), was beim Philosophieren eine große Chance ist. Anhand des Themenfächers hat sie für das Bilderbuch die Kategorien B (Biodiversitätsbedrohung: Flächenverbrauch / Lebensraumverlust,) und D (Schutz von Lebensräumen: Naturschutz / Ökosysteme) als besonders relevant eingestuft.

Methoden: Als ergänzende methodische Möglichkeit zum Gespräch hat sie sich überlegt, das Standbild und je nach Zeit noch eine Positionierungsmethode einzusetzen. Beides kennen die Kinder schon aus der Projektarbeit und diese handlungsorientierten Methoden wurden dort meistens gut angenommen. Fakultativ wäre auch ein kurzes Rollenspiel möglich, falls es sich anbietet. Sie selbst fühlt sich noch nicht so sicher mit dem Philosophieren, da sie es erst ein paar Mal ausprobiert hatte. Aber sie freut sich auf die Ideen der Kinder und nimmt sich vor, auf Bewertungen der Kommentare zu verzichten und sich die Offenheit für überraschende Gesprächsverläufe zu bewahren. Denn, so denkt sie: *„Was kann schon passieren? Ich merke doch, ob das Gespräch wirklich philosophisch ist oder zu sehr an der Oberfläche bleibt. Je nachdem gebe ich meine Impulse und schaue, was daraus wird.“* Ihr vorbereiteter Impulse-Spickzettel inkl. der Memo zum Philo-so-Vierer (‘Wie immer muss ich...’) und dem 4-Schritte-Modell (siehe Tabelle 36) geben ihr weitere Sicherheit für die Gesprächsrunde.

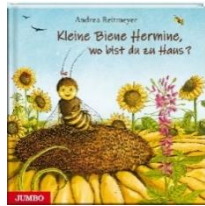


Exemplarische Umsetzung (anhand einer möglichen Gesprächssequenz)

<p><b>Möglicher Dialog-Verlauf</b> (S. 11-12)</p> <p>(Hinweis: Die Formulierungen der Kinder sind bewusst sprachlich geglättet, um die Lesbarkeit des Demo-Beispiels zu erleichtern.)</p>	<p><b>Kommentare zum Philosophieren mit Kindern (PmK) und BNE-Vertiefung</b></p> <p>Die Seitenzählung beginnt mit der ersten Seite nach dem Innentitel des Bilderbuches.</p>
<p><b>Gesprächssetting</b> (siehe Abbildung 31)</p> 	<p><b>Medien:</b> Bilderbuch, Sitzkissen, Gestaltete Mitte mit Gong, Rote Kordel, Ast; Notizblatt mit eigenen Impulsen</p>  <p>Abbildung aus: <i>Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?</i> Von Andrea Reitmeyer (© Jumbo Verlag &amp; Neue Medien GmbH, 2018).</p>
<p><b>Rahmen:</b> Philosophierunde mit einer Kleingruppe (8 Kinder) im störungsarmen Nebenraum mit pädagogischer Fachkraft (Gesamtdauer ca. 40 min.)</p> <p>Kinder sitzen im Halbkreis auf Sitzkissen auf dem Teppich. In der gestalteten Mitte liegt auf einem Tuch ein Stück von einem Ast mit Rinde (als Redestein-Symbol) und eine dicke rote Kordel (als Symbol für den Roten Faden). Zudem: Ein kleiner Gong.</p> <p>Die Fachkraft hat das Bilderbuch bei sich. Sie achtet auf gute Sichtverhältnisse aller Kinder (inkl. Beleuchtung) zum Buch und – für das philosophische Gespräch – auch zueinander.</p>	<p>Die Philosophierunde wurde mit möglichen Impulsen und der Auswahl von besonders geeigneten Bilderbuchseiten vorbereitet, der Raum ist hergerichtet. So kann für die Kinder eine vertraute Situation mit eingespielten (Gesprächs-) Regeln oder einem Ritual erlebt werden (z. B. gestaltete Mitte mit Requisiten). Das Sich-Wohlfühlen der Kinder steht im Mittelpunkt. Blickkontakte, gegenseitiges Wahrnehmen und Ansprechen sowie die Dialogführung ist hierdurch erleichtert.</p> <p>Die Kindergruppe hat das Bilderbuch vor zwei Tagen kennengelernt. Das Altersspektrum der Gruppe reicht von viereinhalb bis sechs Jahre.</p> <p><u>(Gestaltung des Vorlesesettings / äußere Atmosphäre)</u></p>
<p><i>Die Kinder sind im Raum angekommen und haben auf ihren Sitzkissen Platz genommen. Die Fachkraft hat Fred und Charlie, die zunächst beisamensaßen, getrennt, um Störungen vorzubeugen.</i></p> <p><b>Fachkraft:</b> Hallo zusammen, ich begrüße Euch in unserer Gesprächsrunde. Wer möchte zu Beginn den Gong schlagen?</p> <p><i>Mehrere Kinder strecken die Hand hoch.</i></p> <p><b>Leonie (4 J.):</b> Ich! Ich!</p> <p><b>Fachkraft:</b> Sophia, du kannst heute den Gong anschlagen. <i>Sanft</i> bitte - und lass ihn schön ausklingen.</p> <p><i>Sophia (5 J.) schlägt den Gong. Alle lauschen den verklingenden Ton nach. Sophia legt den Gong zurück in die Mitte auf das Tuch.</i></p>	<p><u>Hinführung</u> zum PmK</p> <p>Auf störungsarme Gesprächssituation achten.</p> <p>Etablierung eines Ablaufs (als <u>Ritual</u> für künftige Philosophierunden)</p> <p>Kinder bringen Vorerfahrungen von Gesprächsrunden ein. In dieser Kita haben die älteren Kinder gelernt, dass sie in den Gesprächskreisen still die Hand strecken, damit sie drankommen. Leonie, die jüngste der Kinder, ist hier noch impulsiver.</p> <p>Die Fachkraft vermeidet bewusst ein längeres Gespräch darüber, was Philosophieren ist und welche Regeln hierbei gelten sollen. Sie möchte die Anfangsmotivation gleich auf das Thema bzw. zum Bilderbuch richten und</p>

**Fachkraft:** Danke Sophia. Nun sind wir gut angekommen in unserer Denker-Runde. Wir haben vereinbart, heute weiter über dieses Bilderbuch zu sprechen.

Sie hält das Bilderbuch 'Biene Hermine' vor sich, so dass die Kinder das Cover gut sehen können.



**Hannes (6 J.):** Das ist die Hermine, die kleine Biene. Eine Wollbiene. Sie wurde von ihrer Blumenwiese da am Waldrand verjagt, wegen der - ähm - Autobahn, die da gebaut wird.

**Pedro (5 J.):** Am Schluss hat sie ein neues Zuhause gefunden. Bei dem Mädchen im Garten. Die hat ihr geholfen.

**Leonie:** Und bei der Oma da. Mit'm Strohhut.

**Sophia:** Aber sie hat lange gesucht, bis sie ein neues Zuhause gefunden hat. Die anderen Bienen, die wollten sie gar nicht aufnehmen.

**Fachkraft:** Wollten sie wirklich nicht?

**Günes (6 J.):** Also, die anderen Bienen leben ja anders. In Mauern oder im Bienenstock. Hermine braucht was anderes zum Leben.

**Hannes:** Genau: Sie braucht ja die bunte Blumenwiese. Und sie gräbt ihre Gänge für die Bienenbabys in die Erde rein.

>> 5 sec. Pause - Kinder sinnieren nach <<

baut auf die Vorerfahrungen der Kinder mit Gesprächsrunden. Erst später - falls nötig - wird sie dazu etwas sagen.

Sie verwendet nun den Begriff *Denker-Runde*, weil sie ihn für die Kinder als verständlicher hält als Philosophierunde.

Stiller Impuls, warten, was von den Kindern spontan zum Buch erinnert wird.

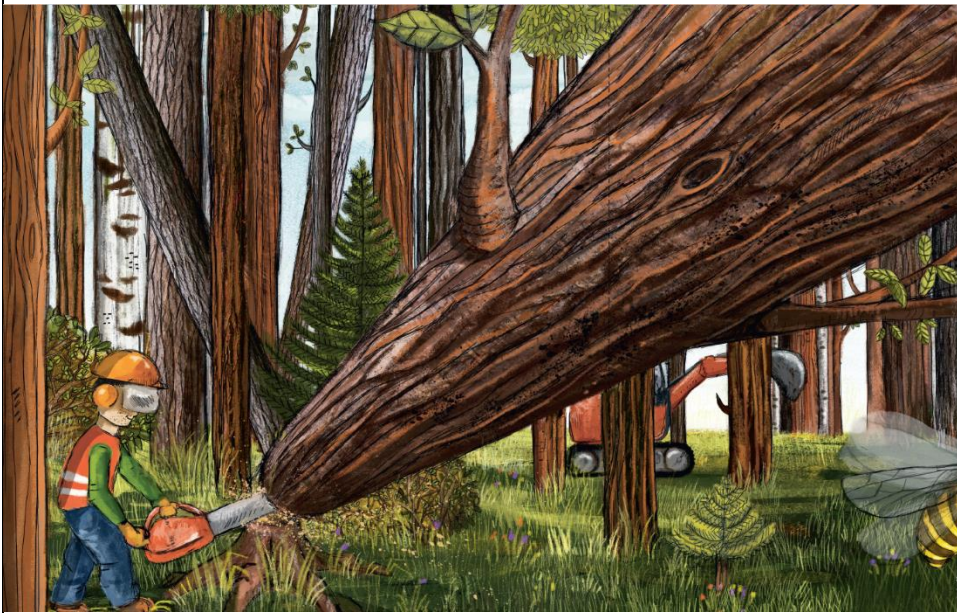
Die geäußerten Erinnerungen der Kinder führen wieder zur Geschichte hin. Die Fachkraft lässt diese Assoziationen bewusst zu, damit die Kinder selbst erzählen können und sich wieder in die Geschichte einfinden.

Sie selbst kann dabei erkennen, was von der Geschichte noch präsent ist und was den Kindern besonders wichtig ist. Evtl. kann sie daraus bereits einen Einstieg ins Philosophieren finden.

Fachkraft hört aufmerksam zu (Interesse zeigen, Raum geben für Beiträge der Kindergruppe).

Nachfragen, um zur Präzisierung zu kommen (die anderen Bienen bewohnen andere Habitate / Lebensräume, daher musste Hermine weiterziehen. → Einladen zum Elaborieren und Vertiefen bzw. Dialogizität der Bilderbuchbesprechung.

Bislang lief das Gespräch eher als sachorientiertes Gespräch zum Thema Wildbienen - Rückblick auf die Geschichte. In der kleinen Erzähllücke findet die Fachkraft es nun an der Zeit, das Gespräch in die philosophische Richtung zu lenken.



Plötzlich wird Hermine bei ihrer Suche gestört. Der Boden bebt. Bäume fallen um und begraben die schöne Blumenwiese unter sich. Biene Hermine, hier bist du nicht mehr sicher!

Abbildung aus: *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* Von Andrea Reitmeyer (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH, 2018).

**Fachkraft:** (schlägt S. 9-10 auf und zeigt den Kindern die Doppelseite)

Hannes hat vorhin gesagt, dass die Biene Hermine verjagt wurde, wegen der Autobahn, die dort durch den Wald und über die Wiese gebaut wird.

Was denken die anderen dazu? Glaubt ihr, die Bauarbeiter wollten die Biene Hermine verjagen?

**Fred (4 J.):** Hermine flieht vor dem Baumstamm. Sie hat riesige Angst. Dass der auf sie drauf plumpst. Der Mann da guckt nicht nach ihr.

**Charlie (5 J.):** Sie ist ja eigentlich ganz klein. Der Arbeiter sieht die doch gar nicht beim Sägen. Der schaut nur auf seine Säge, weil - das ist ganz laut und gefährlich da.

**Anaïs (5 J.):** Mhm (nickt zustimmend), die Hermine ist in echt ja viel kleiner (sie macht eine Geste mit Daumen und Zeigefinger, um die geringe Größe der Biene anzugeben). Also die Arbeiter wollten der Hermine nichts tun. Aber es ist trotzdem schlimm für Hermine. Ihr Wald, ihre Wiese, am Ende ist alles weg wegen der Straße...

**Charlie:** Die könnten doch die Autobahn wo anders hinbauen. Warum denn grade hier?

**Günes:** Aber woanders im Wald und in der Wiese gibt es genauso viele Bienen und andere

Nun kommt der erste Impuls für eine mögliche philosophische Vertiefung (Weiterfragen, Hinterfragen und Perspektivwechsel (B2) anregen) zur Frage nach einer Absichtlichkeit des Verjagens und Gefährdendens der Tiere:

Haben die Bauarbeiter überhaupt die Tiere im Blick? Und selbst wenn ja, *wollten* sie die Tiere wirklich verjagen? Oder müssen sie nur ihre Arbeit als Straßenbauarbeiter ausführen, würden aber die Tiere lieber nicht verjagen?

Es geht nun um Begriffsklärungen (Verjagen mit Absicht? Vertreiben - ohne Absicht, notgedrungen) und den Umgang der Menschen mit den Tieren (B4), wenn die Tiere den Plänen und Bedürfnissen von Menschen (Straßenbau...) im Wege sind.

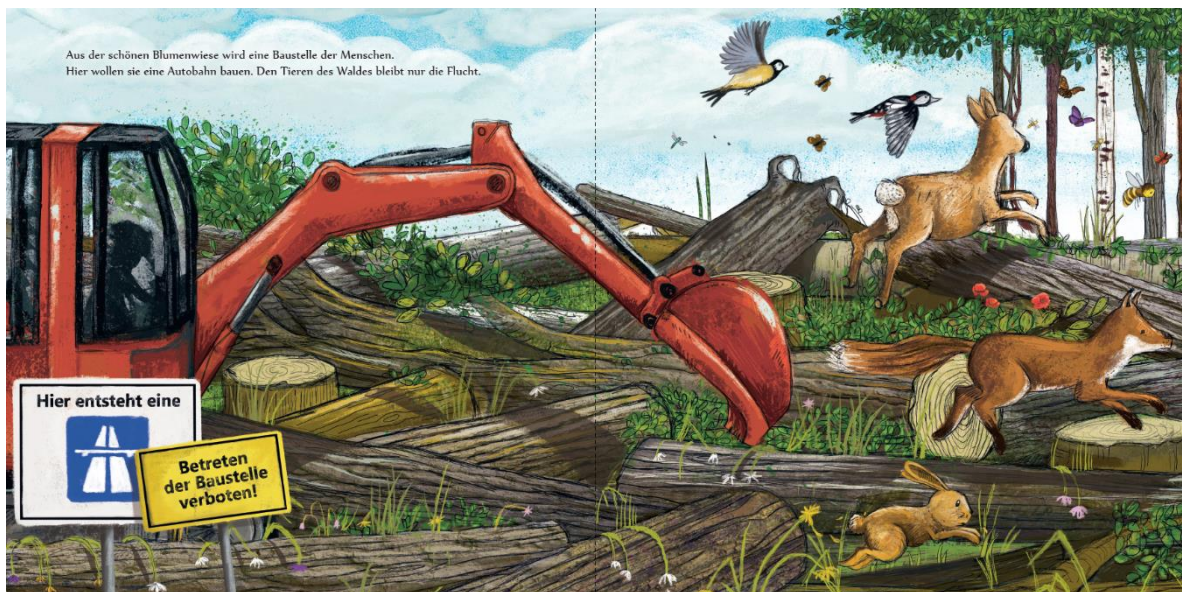
Perspektivwechsel (I) werden vorgenommen.

Erste Antworten auf die Frage der Schädigungsabsicht. Erkenntnis: Auch ohne Absicht bleibt die Schädigung für die Biene bestehen.

<p>Tierchen. Dann müssten die dort weg gehen und wieder fliehen.</p> <p><b>Fachkraft:</b> Was denkt ihr, wollten die Arbeiter die Bienen verjagen oder nicht? Haben sie in Kauf genommen, dass sie die Wildbienen dort vertreiben?</p> <p><b>Leonie &amp; Fred:</b> Nein!</p> <p><i>Einige der älteren Kinder schauen hingegen skeptisch.</i></p> <p><b>Hannes:</b> Ich denke schon. Die wissen ja, dass dort die Insekten leben und danach hier nicht mehr leben können. Aber sie wollen ihnen nicht absichtlich weh tun. Das nicht.</p>	<p>Charlie sucht spontan nach Lösungen für den Konflikt, der durch die Bedürfnisse der Menschen bzw. dem Lebensraumverlust entsteht.</p> <p>Doch so leicht ist diese Problem nicht zu bewältigen, wie z. B. Günes erkennt.</p> <p>Zuspitzung der Situation auf eine <u>Entscheidungsfrage</u>, um den <u>Perspektivwechsel</u> zu forcieren: Sich in die Lage von Menschen versetzen, die in die Natur massiv eingreifen.</p> <p>Die <u>Altersdiskrepanz</u> macht sich hier bemerkbar. Die jüngeren Kinder wollen nicht glauben, dass die Menschen so wenig Rücksicht auf die Bienen bzw. die Identifikationsfigur Biene Hermine nehmen. Die älteren Kinder hingegen sehen das etwas realistischer.</p>
<p><b>Fachkraft:</b> (blättert auf die nächste Doppelseite um)</p>	<p>Um ein <u>Richtig oder Falsch</u> der heterogenen Meinungen zu <u>vermeiden</u>, legt die Fachkraft ein weiteres Bild der Vertreibung nach. So können die jüngeren Kinder selbst erkennen, dass die Menschen ihre Bedürfnisse in den Vordergrund stellen bzw. das Vertreiben der Tiere billigend in Kauf nehmen.</p>

**Buch-Ausschnitt:** Seite 11-12

Abbildung aus: *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* Von Andrea Reitmeyer (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH, 2018).



<p><b>Fachkraft:</b> Schauen wir uns diese Seite genauer an. Was meint ihr, Leonie und Fred, und die anderen, kann der Baggerfahrer die Tiere sehen?</p> <p><b>Mehrere Kinder:</b> <i>nicken bejahend (auch Leonie und Fred stimmen zu).</i></p> <p><b>Fachkraft:</b> Stellt euch mal vor, ihr müsstet fliehen, so wie das Reh, der Fuchs und der Hase oder der Specht dort oben.</p>	<p><u>Irritation hervorrufen</u></p> <p>Die großen Tiere sind auch für die Bauarbeiter bestens zu erkennen. Ein Absprechen (Leugnen) des Nicht-Wissens ist nun nicht mehr möglich. Zwischenfazit: Menschen nehmen wissentlich in Kauf, dass sie durch neue Infrastrukturen (Straßen...) den Lebensraum der Tiere einschränken und die Tiere zu „Naturzerstörungs-Flüchtlingen“ machen.</p> <p>(B4: Mensch-Natur-Verhältnisse bewusst machen).</p>
---	---

<p>Wie würdet ihr euch da fühlen? Schaut euch die Tiere genau an. Wir machen dazu jetzt mal ein Standbild!</p> <p><i>Die Fachkraft erklärt den Kindern kurz, was ein Standbild ist. Sie macht für die Dokumentation der Denker-Runde ein Foto davon (z. B. für spätere Bezüge und Rückblicke...).</i></p> <p><i>Die Kinder zeigen z.T. dramatische Körperhaltungen und drücken mit ihrer Mimik die Angst der Tiere vor den Maschinen oder deren Sorge, wohin sie nun gehen können, aus.</i></p>	<p>Methodenwechsel: <u>Ein Standbild erstellen</u></p> <p><u>Imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme</u></p> <p><u>Perspektivwechsel (II)</u>: Nun wird die Gegenseite, die Betroffenenperspektive eingenommen (trotz aller anthropomorphistischer Verkürzungen ein wichtiger Schritt) → <b>B3</b> (Empathie und ggf. Solidarität)</p> <p>Nebenbei ist es auch eine gute Abwechslung durch die <u>Aktivierung der Gruppe</u>. So kann ggf. auch eine Unruhe durch das längere Sitzen aufgefangen werden.</p>
<p><b>Fachkraft:</b> Wem gehört eigentlich der Wald? Dürfen wir Menschen einfach da so reinfahren und die Bäume fällen? Einfach da Straßen hindurch bauen und die Tiere müssen sich eben ein neues Zuhause suchen? <i>(Wiederholend zur Akzentuierung)</i> Was meint ihr, wem gehört der Wald?</p> <p><i>Viele Kinder wollen gleichzeitig was sagen. Es entsteht ein lautes Durcheinander / Unruhe.</i></p> <p><b>Fachkraft:</b> Moment! So können wir uns gar nicht verstehen. Seht ihr das Aststück in der Mitte? Das ist jetzt unser Rede-Ast. Anaïs, du kannst mal beginnen. Solange du den Ast in der Hand hast, bis du dran, dann gibst du den Ast nach links weiter. Wir machen eine Runde damit. Jeder kommt also dran!</p> <p><i>Die Kinder äußern nun nacheinander ihre Meinung. Die Fachkraft gibt z.T. Unterstützung beim Ausdrücken der Gedanken (Übersetzungshilfe).</i></p> <p><i>Kinder, die ihre Meinung gar nicht begründen, werden gebeten, dies zu tun (z. B. „Und warum meinst du, dass das so ist?“ oder „Aha. Und das siehst du so, weil ...? (warten)“). Manche Antworten führen auf eine Sachebene (z. B. der Wald gehört dem Förster!? / oder „Wir haben selbst ein Stückchen Wald“...).</i></p> <p><i>Exemplarische Aussagen aus dem Kindermund:</i></p> <p><b>Günes:</b> Der Wald gehört den Tieren! ...Weil sie ihn zum Leben brauchen.</p> <p><b>Pedro:</b> Der Wald gehört niemanden. Jeder darf da rein, aber nichts kaputtmachen.</p> <p><b>Leonie:</b> Ich mag die Bäume. Bei uns am Haus steht eine große Tanne, die riecht sooo gut!</p> <p><b>Sophia:</b> Mein Opa sagt, sein Stückle Wald gehört ihm. Wir machen da Brennholz...</p> <p><b>Anaïs:</b> Der Wald lebt doch: die Bäume, Blumen, die Erde, und der Bach da drin mit den</p>	<p><u>Dilemma-Situation</u> herstellen, um die verschiedenen, aufeinanderprallenden Lebensbedürfnisse von Mensch und Tier bewusst zu machen und das Mensch-Natur-Verhältnis (<b>B4</b>) zu vertiefen (Rücksichtnahme, respektvoller Umgang im Miteinander oder Anthropozentrismus?).</p> <p>Die Frage der Gerechtigkeit (<b>E3</b>) der Lebensraumzerstörung (Flächenverbrauch) wird damit eingeleitet. Haben Tiere Rechte? Wer tritt für ihre Rechte ein? Oder steht der Mensch mit seinen Bedürfnissen über jenen der Tiere?</p> <p><u>Gesprächsregeln (Gestaltung des Gesprächssettings / äußere Atmosphäre)</u></p> <p>Erst bei Bedarf wird der Rede-Ast eingesetzt. So kann ein zu stockender, künstlich gebremster Dialog verhindert werden (wenn die <u>Redestein-Methode</u> ständig eingesetzt würde).</p> <p><u>Gesprächsleitung:</u> Auf geordneten Ablauf und Verständlichkeit der Beiträge hinarbeiten.</p> <p><u>Begründungen für Meinungen erfragen</u> (da diese das philosophische Argumentieren stärken und das Nachdenken vertiefen).</p> <p>Die Fachkraft klärt ggf. Wissenslücken / Sachfragen und führt auf das philosophische Problem zurück: Kann der Mensch etwas besitzen, was die Tiere als Lebensgrundlage brauchen? Gehört der Wald nicht dem, der es zum Überleben braucht? Anders gedacht: Wenn er dem Menschen gehört, sollte er dann nicht die Verantwortung für das Wohl der Tiere übernehmen? Was wiegt mehr in den beiden Gerechtigkeitsschalen: Die Bedürfnisse der Menschen oder der Tiere?</p>

<p>Tierchen.... Der Wald ... er gehört sich selbst. Er war immer schon da.</p> <p>&gt;&gt; Versunkendes Schweigen in der Runde &lt;&lt;</p> <p><b>Fachkraft:</b> Da habt ihr viele Ideen genannt, ganz unterschiedliche...</p> <p>Wir Menschen können den Wald zwar nutzen, müssen aber zugleich auf ihn aufpassen. Wem der Wald wirklich gehört, ist schwierig zu sagen. Vielleicht gehört er wirklich nur sich selbst...</p>	<p>Verschiedene Sichtweisen mit mehr oder weniger deutlicher Begründung werden in die Runde eingebracht.</p> <p>Diese Aussage von Anaïs könnte man als <u>Gedankenperle</u> im Sinne von Müller &amp; Schubert (2011a, S. 10) bezeichnen. Sie ist in ihrer Tiefe außergewöhnlich und bietet vielfältige Anknüpfungspunkte (z. B. neue Fragen: Lebt der Bach auch? Was bedeutet, sich selbst gehören? War er immer schon da? Auch ein Wald wächst doch und könnte auch wieder niederbrennen, was dann? etc.).</p> <p>Die Fachkraft lässt diese Aussage etwas „sacken“ und bündelt am Ende die verschiedenen Ideen, beachtet dabei aber die <u>Gleichwertigkeit der Beiträge</u>.</p>
--	---

**Buch-Ausschnitt: Seite 14**



Abbildung aus: *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* Von Andrea Reitmeyer (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH, 2018).

<p><b>Fachkraft:</b> Schaut mal, hier fliegt die Hermine und sucht ein neues Zuhause. Wir haben schon erfahren, dass es gar nicht so leicht für sie war. Da steht (liest vor): „Doch nirgends findet sie Pflanzen mit Blüten“. (S. 13)</p> <p>Müssen wir denn immer weiter neue Straßen bauen? Wie könnte es auch anders gehen? So dass wir den Tieren nicht ihr Zuhause wegnehmen müssen?</p> <p><i>Hier bringen die Kinder wieder einige Ideen ein. Diese sind mehr oder weniger realistisch, doch eine Bewertung findet dabei nicht statt. Viel mehr bereichern sich die Kinder gegenseitig und es ist spannend zu hören, was die Kinder an Ideen generieren und wie aufmerksam (respektvoll) sie den anderen zuhören.</i></p> <p><i>Exemplarische Aussagen der Kinder:</i></p>	<p><u>Anregungen für die Verbindungen Bild- und Textebene (intermodaler Aspekt).</u> Der Text löst Suchbewegungen auf der Bildebene aus: Gibt es da Pflanzen, Pflanzen mit Blüten? Das wenig erkennbare Grün ist nicht das, was die Biene braucht.</p> <p><u>Schritt 3: Bewertungen erfragen und Hinterfragen der üblichen Praxis bzw. Selbstverständlichkeit des Straßen- und Siedlungsbaus</u> (was Kinder im Alltag häufig beobachten können)</p> <p>Bei Klauer (2017): „<b>Muss</b> das so sein? Könnte es <b>anders (besser)</b> sein?“).</p>
--	--

<p><b>Charlie:</b> Wir könnten doch Tunnels unter den Wald graben. Dann haben die Tiere ihre Ruhe.</p> <p><b>Fred:</b> Oder eine riesige Brücke, hoch oben. Dann können die Bäume stehen bleiben.</p> <p><b>Günes:</b> Wir könnten mehr mit dem Zug fahren, dann brauchen wir nicht so viele Straßen.</p>	<p>Die Fachkraft <u>hört aufmerksam</u> zu und achtet darauf, dass alle, die möchten, zu Wort kommen (<u>äußere Atmosphäre</u>).</p> <p>Auf die Realisierbarkeit oder die möglichen (ungünstigen) Nebeneffekte geht sie dabei nicht kritisierend ein, um die Ideen nicht abzuwürgen (<u>Kein Richtig oder Falsch</u>). Die Kinder werden mit der Zeit und vielen weiteren Erfahrungen selbst auf eine zunehmend sachkritische Bewertung ihrer Ideen stoßen.</p>
<p><i>Optional:</i></p> <p><i>Hier könnten die Kinder das Extrem einer zugebauten „Welt“ durchdenken. Die Abhängigkeit des Menschen von der Natur, wie sie oben schon angeklungen ist: Brennholz, Erholung (Duft des Waldes, frische Luft) - und der Zusammenhang von Insekten und Lebensmittel (Früchte, Honig) können damit ins Bewusstsein gebracht werden.</i></p>	<p>Je nach Zeit und Konzentration könnte als Kontrast noch eine <u>Irritation</u> eingebracht werden, in Form eines <u>Ge-dankenexperiments</u>:</p> <p>Wie wäre es, wenn die Menschen alles auf der ganzen Welt mit Straßen und Städten zubauen würden?</p> <p><b>H4:</b> Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken in Bezug auf das Zusammenleben von Mensch und Tier bzw. die Abhängigkeit des Menschen von einer intakten Natur erkennen.</p>
	<p>Die Fachkraft entschließt sich heute, die Denker-Runde mit dem <u>4. Schritt</u> abzuschließen: <u>Folgerungen</u> für das eigene Handeln überlegen.</p>

**Buch-Ausschnitt:** Seite 25-26



Abbildung aus: *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* Von Andrea Reitmeyer (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH, 2018).

<p><b>Charlie:</b> Da, die Biene Hermine kommt in ihr neues Zuhause. Sie kann da in die Löcher rein.</p> <p><b>Fachkraft:</b> Ja. Das ist ein Insektenhotel. Ganz unterschiedliche Insekten finden da Unterschlupf. Schaut mal, was für unterschiedliche Wohnungen das Hotel anbietet!</p> <p><b>Sophia:</b> Ein Ziegelstein mit vielen Löchern. Da oben.</p> <p><b>Hannes:</b> Mmh, die sind aber eckig.</p>	<p><u>Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene</u></p>
---	---

<p><b>Fred:</b> Und da sind Äste mit Löchern. Da können die kleineren Tierchen reinkrabbeln.</p> <p><b>Pedro:</b> Was ist das da? Wo die Marienkäfer sitzen?</p> <p><b>Fachkraft:</b> (gibt etwas Sachwissen zum Insektenhotel rein). Ein Versteck, wo sich Schmetterlinge und Marienkäfer wohl fühlen. Und schaut, da haben die Kinder in den Lehm tiefe Löcher gemacht. Auch da schlüpfen die Insekten gerne rein und bauen sich ihre Wohnungen.</p> <p><b>Anaïs:</b> Ich will auch so was bauen. Können wir ...</p> <p><b>Günes &amp; Leonie:</b> Oh ja, ich auch / ich mach mit...!</p>	<p>Die Kinder erschließen sich Details durch die Bildbetrachtung. Je nach Vorwissen und Beteiligung anderer Kinder kann die Fachkraft sich selbst mehr zurücknehmen oder ein paar <u>Sachinformationen</u> einbringen.</p> <p>Über die Verschiedenheit der Wohnungen wird das Gespräch auch die Vielfalt der möglichen Bewohner mit sich bringen (Stichwort: Biodiversität).</p> <p>Die Fachkraft bezieht hier absichtlich ein kurzes <u>Sachgespräch</u> ein, damit für mögliche Anschlussangebote entsprechendes Vorwissen vorhanden ist.</p>
<p><b>Fachkraft:</b> Was meint ihr, wenn wir die nächste Zeit an so einem Insektenhotel bauen würden: Könnten wir damit den Bienen und anderen Insekten helfen?</p> <p><b>Günes:</b> Bestimmt, denn: <i>„Wenn die Tiere keine Wohnung haben, dann müssen sie vielleicht sterben, das ist ja dann doof.“</i> (a)<sup>223</sup></p> <p><b>Sophia:</b> <i>„Die Bienen, die wollen auch bloß leben!“</i> (b)</p> <p><b>Fachkraft:</b> <i>„Wenn die Tiere reden könnten, was würden sie fordern?“</i> (c)</p> <p><b>Charlie:</b> Viele bunte Blumen mit Saft!!</p> <p><b>Leonie:</b> Eine ganz gemütliche Höhle da drin! (zeigt auf das Insektenhotel)</p> <p><b>Hannes:</b> Sie würden was zu essen wollen. <i>„Es ist ungerrecht, wenn wir den Tieren alles wegnehmen. Wenn die Tiere uns (Menschen) den ganzen Platz und alles zu Essen wegnehmen würden, dann wäre das auch gemein.“</i> (d)</p> <p><b>Fachkraft:</b> (liest vor) <i>„Für unsere Hermine gibt es hier noch Platz und genug zu essen! In diesem Garten wird sie sich bestimmt ganz schnell zu Hause fühlen.“</i> (Biene Hermine, S. 26)</p> <p><b>Günes:</b> <i>„Wenn ich so ein winziges Tier wäre, dann würde ich mir einen großen Menschenfreund suchen und der redet dann für mich.“</i> (e)</p> <p><b>Fachkraft:</b> Ihr könnt euch überlegen, wer beim Insektenhotel mitmachen will. Ich hänge an unsere Wand für die Denker-Runde ein Plakat. Da könnt ihr euer Namensbildchen anheften ... Am Ende vom Buch über <i>Biene Hermine</i> könnt ihr euch ein paar Bau-Ideen für das Insektenhotel anschauen. Ich lege das Buch auf unseren Büchertisch.</p>	<p><u>Rückführung zum Philosophischen Gespräch</u></p> <p><u>Bezogen auf Schritt 4: Folgerungen</u> für das eigene, zukünftige Handeln überlegen.</p> <p>Obwohl die Kinder rasch ins Tun kommen wollen, bringt die pädagogische Fachkraft die Hinterfragung des Nutzens noch ein. Dadurch sollen die Kinder erst überlegen, ob und warum sie an solcher Bauaktion teilnehmen könnten. So resultiert kein Aktionismus, sondern eine „philosophisch“ fundierte, überlegte Entscheidung.</p> <p>Nochmals zum <u>Perspektivwechsel (III)</u> anregen, diesmal in Richtung von <u>Handlungsmöglichkeiten</u> gewendet: Aus den Forderungen von Tieren könnten Handlungsimpulse für die Kinder entstehen.</p> <p>Die <u>Gerechtigkeitsdimension (E3)</u> schwang bisher implizit mit. Jetzt wird sie von Hannes direkt angesprochen. Ist es gerecht / fair, uns an den Lebensgrundlagen anderer Lebewesen „zu bedienen“? Müssten wir nicht für einen gerechten Ausgleich sorgen? (Idee Naturparks, Naturschutzgebiete, tierwohlbezogene Rechtslegung etc.)</p> <p><u>Rückbezug zum Bilderbuch</u> Bild- und Schrifttext des Buches machen deutlich: Das Insektenhotel kann eine Hilfestellung sein. Eine weiterführende Diskussion, ob das wirklich die Probleme löst, würde den heutigen Zeitrahmen sprengen und die Kinder in ihrem Wunsch nach Lösungen und Hilfestellung vermutlich auch überfordern. Als entwicklungsadäquate Zwischenlösung kann es für das Kindergartenalter als akzeptabel angesehen werden.</p>

<sup>223</sup> Die mit Kleinbuchstaben markierten Aussagen aus dem Kindermund sind Originalaussagen von Kindern aus der Studie von Klauer 2017, S. 173-176. (a) Sophia, 7 Jahre, S. 173; (b) Paul, 5 Jahre, S. 173; (c) pädagogische Fachkraft, S. 174; (d) Hannah, 7 Jahre, S. 173; (e) Luka, 6 Jahre, S. 174.



**Fachkraft:** Leonie, magst du den Gong für das Ende unserer Denker-Runde schlagen?

**Leonie:** (strahlt) Ja! *(Sie schlägt den Gong).*

Das Angebot für eine praktische Umsetzung für ein Insektenhotel oder einfachere Nisthilfen (z. B. Halm-Dosen) ist als offenes Angebot gedacht (Autonomie der Kinder beachten).

Als Anregung und Anschauungsmittel zeigt die Fachkraft das „Bienenhotel als Nisthilfe“ (Reitmeyer, 2018, S. 29)

(Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene)

Ritual zum Abschluss der Runde (Gestaltung des Gesprächssettings), äußere Atmosphäre.

### Buch-Ausschnitt: Seite 29-30 (hinteres Vorsatzpapier)

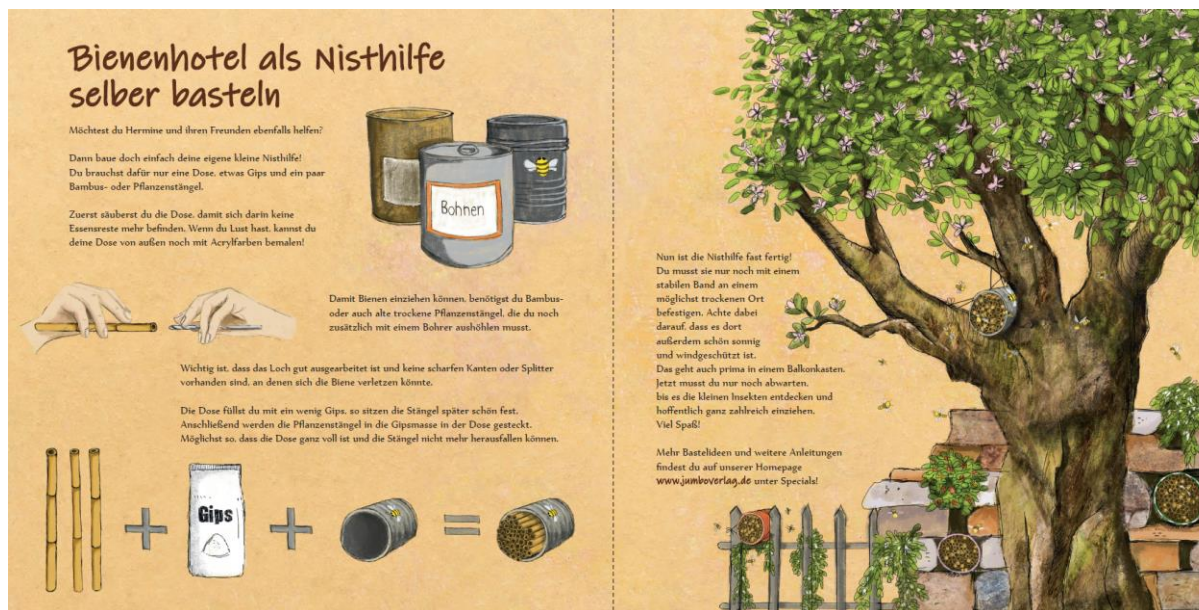


Abbildung aus: *Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?* Von Andrea Reitmeyer (© Jumbo Verlag & Neue Medien GmbH, 2018).

#### Mögliche Weiterführungen (Skizze)

Ein paar Kinder wollen in der Bauecke die Idee des Tunnels und der riesigen Brücke erproben. Andere möchten ein gemeinsames Bild vom Wald mit der Biene Hermine und ihren Freunden malen.

In der Werkstatt könnte man beginnen, Elemente für ein Insektenhotel zu bauen, z. B. Marienkäfer-Box, Schmetterlings-Schachtel und mit Schilfrohr und Bambusstängeln gefüllte Dosen (in Gips eingelassen). Oder wie im Bilderbuch frei in die Mauer integrierte Elemente. Die Fachkraft kann den Kindern dazu Angebote vorschlagen.

Dazu können sich die Kinder eigenständig konkrete Anregungen aus dem Buch holen. Ergänzend hat die pädagogische Fachkraft weitere Sachbilderbücher zur Hand, falls Fragen oder Wünsche kommen.

(z. B. Günzel, W. (2014). *Das Insektenhotel. Naturschutz erleben: Bauanleitungen Tierporträts, Gartentipps* (10., überarbeitete Aufl.). Darmstadt: Pala Verlag.)

#### Im Nachgang

In der Reflexion der Philosophier-Runde wird der Fachkraft bewusst, dass sie die Perspektive bzw. Rolle der Pflanzen nur am Rande (Bäume fällen) bedacht hatte. Dabei zeigt schon die Doppelseite 12-13 neben den toten (gefallten) Bäumen noch weitere Pflanzen, die zugrunde gehen (z. B. umgeknickte Blumen).

*Auch die Bäume kamen etwas zu kurz. Vielleicht liegt es an ihrer eigenen Interessenlage, dass sie mehr auf die Tiere als auf die Pflanzen geachtet hat? Und vermutlich fällt es Kindern leichter, sich in die Tiere hineinzuversetzen, oder?*

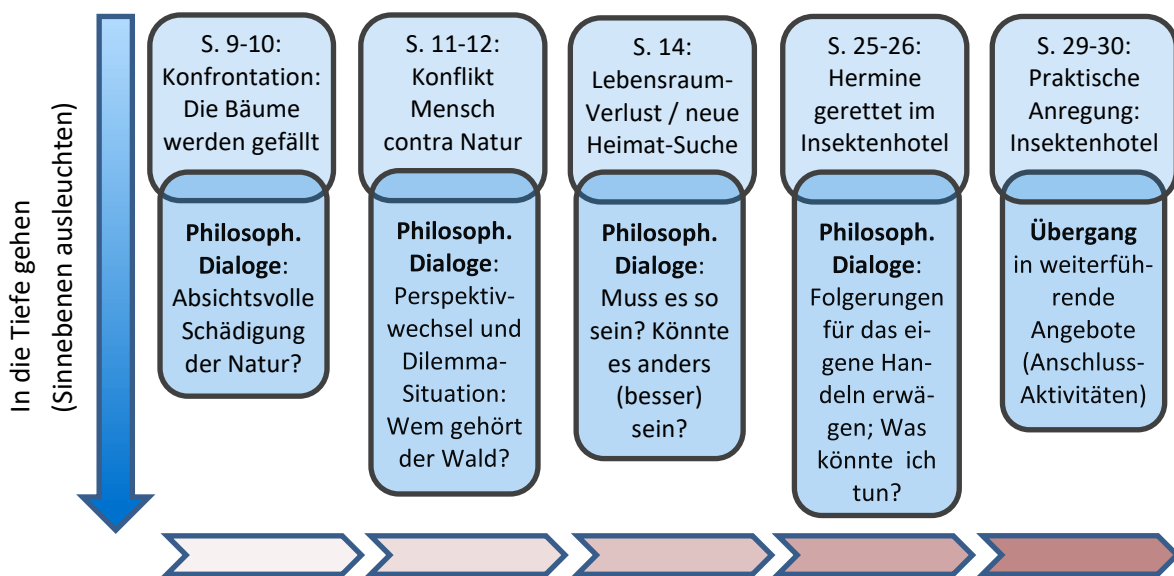
*Doch mit Blick auf BNE, den Klimawandel und der ökologischen Bedeutung von Pflanzen wäre es wichtig, den Pflanzen doch mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Sie wird bei einem ihrer nächsten Angebote den Blick der Kinder noch stärker auf diesen Bereich richten.*

*Mit dem Gesprächsverlauf ist sie sehr zufrieden. Alle Kinder konnten sich mehrfach einbringen und waren gut bei der Sache. Die rote Kordel als Hilfsmittel für den Fall, dass die Kinder zu weit vom Thema wegkommen, hatte sie heute gar nicht benötigt. Und die Positionierungsmethode kann sie ja beim nächsten Mal einsetzen, wenn es da besser reinpassen sollte. Auf Erzählfragen musste sie heute nicht zurückgreifen, da die Kinder selbst viele Ideen in den Dialog eingebracht haben.*

*Mit ihrer Auswahl der Doppelseiten für die heutige Runde ist sie sehr zufrieden, denn diese Seiten gaben genügend Freiraum für das eigenständige Weiterdenken und Hinterfragen der Kinder.<sup>224</sup>*

Vergegenwärtigen Sie sich nochmals die anfangs angegebenen Zielsetzungen. Natürlich nähert man sich mit einer einmaligen philosophischen Bilderbuchbetrachtung nur ein Stück weit den gesetzten Zielen, doch die anvisierte Richtung stimmt so. Die hier vertretene Position ist, dass bei den ersten Umsetzungen zum Philosophieren mit Kindern primär auch das Verständnis für das Setting und die Rollen der Beteiligten verinnerlicht werden müssen. Die Latte an Erwartungen sollte daher bewusst nicht zu hoch angelegt werden. Wiederholung und Übung sind - so Klauer (2017, S. 112) - wesentliche Aspekte für das zunehmende Gelingen von Philosophierunden, wobei man sich vom Druck einer Erfolgsgarantie frei machen sollte.

### Schematische Darstellung der Philosophierunde zum Bilderbuch *Biene Hermine*



**Zeitverlauf** mit philosophischen Vertiefungen und situativen Rollenwechseln der Fachkraft

<sup>224</sup> Gemeint sind hier die produktiven ‚Leerstellen‘ in qualitativ hochwertigen Bilderbüchern (vgl. Modul 3, narratösthetische Bilderbuchanalyse), also jene Buchseiten „die ergebnisoffen sind und uns zum eigenständigen Nachdenken einladen“ (Alt, 2020, S. 34). Sie sind wichtige Türöffner für das philosophische Gespräch.

### **Zur Rolle der pädagogischen Fachkraft**

Im Verlauf des Philosophierens mit Kindern zu einem Bilderbuch wechselt die pädagogische Fachkraft situativ mehrfach ihre **Rolle**. Fünf der sechs Rollenvarianten aus Tabelle 37 wurden im Dialogbeispiel bereits aufgezeigt. Die sechste Rollenkomponente der Reflektierenden PraktikerIn ist durchgängig von großer Bedeutung: Die Fachkraft reflektiert im Grunde ständig im laufenden Interaktionsprozess mit den Kindern den gerade sich vollziehenden Dialog und überlegt auf dieser Grundlage ihren nächsten Handlungsschritt (z. B. Frage stellen, ein Dilemma zur Irritation aufstellen, Abwarten / dem Kind Zeit zum Überlegen lassen, auf Elemente in der Bilderbuchgeschichte hinweisen, um z. B. das Weiterfragen anzustoßen, etc.). Sie reflektiert „in action“ (im Moment des Handelns) (Brodie, 2014, S. 66; nach Schon, 1983).

Darüber hinaus wird die Fachkraft nach dem philosophischen Gespräch zum Bilderbuch auch eine reflektierende Gesamtrückschau machen (Wie ist es gelaufen?), die je nach Zeitrahmen manchmal eher blitzlichtartig und ein andermal auch ausführlicher stattfinden kann und Überlegungen für die Weiterführung beinhaltet. Brodie nennt dies eine Reflexion „on action“ (über die erfolgte Handlung im Anschluss; Brodie, 2014, S. 66 f.).

## R10: Beispiele für Anschlussaktivitäten zu Bilderbüchern

Neben den spontanen Anknüpfungen der Kinder im Alltag ist es auch möglich, dass bereits direkt im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern besprochen wird, mit dem Bilderbuch bzw. mit dem Thema des Buches weiterzuarbeiten. Der leitende Gedanke dazu ist die Intensivierung der beabsichtigten Wirkungen der Bilderbuchbetrachtung bzw. des dialogischen Lesens: „Sogenannte Anschlussaktivitäten (z. B. in Form von Rollenspiel, Rätsel, weiterführende Gespräche) bieten Möglichkeiten dazu, die Wirkungen des Dialogischen Lesens zu vertiefen“ (Kammermeyer et al., 2019, S. 33). Die Literatur zu Möglichkeiten für Anschlussaktivitäten ist hier sehr ideenreich (Albers, 2015, S. 81-85; Becker & Eder, 2014, S. 150-179; Hering, 2018, S. 204-230; Klauer, 2017, S. 130-197). Sicherlich sind Ihnen viele Anschluss-Möglichkeiten vertraut, wie Sie nach einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung zum Thema weiter machen könnten, um es so zu vertiefen oder es - im Sinne von Ganzheitlichkeit oder Handlungsorientierung - auf einer anderen Ebene oder neuen Zugangsform jenseits des Dialoges weiter „zu Wort“ kommen zu lassen. Ein paar Beispiele für Anschlussaktivitäten:



Ganz wichtig ist uns (und sicher auch Ihnen), dass nun kein Aktivismus gestartet wird, sondern vielmehr genau hingehört und hingesehen wird, ob und ggf. was von den Kindern an Ideen oder Vorschlägen kommt. Dabei können Sie auch selbst ein Angebot für eine mögliche Anschlussaktivität vorschlagen oder eine Idee dazu in die Runde der Bilderbuch-Gruppe einbringen. Doch es soll auf jeden Fall in der Entscheidung der Kinder bleiben, ob sie darauf eingehen und was sie dann machen wollen (Prinzip der freien Wahl). Es besteht **keine** Erwartungshaltung, dass eine Anschlussaktivität gemacht wird, wenn die Kinder in der Situation gar nicht darauf eingehen.

## **S) Verwendete Instrumente (Analysebogen für Bilderbücher, Fragebögen, Dokumentationsbögen)**

Bezogen auf das Forschungsdesign bestehen folgende Zuordnungen der verwendeten Instrumente:

Prä: Anlage S1

During: Anlage S2

Anlage S3

Post: Anlage S4

- S1: Prä-Fragebogen zur Arbeit mit Bilderbüchern und zum BNE-Bezug (OFB1)
- S2: Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
- S3: Frage- und Dokumentationsbögen zur Erfassung der Erfahrungen in der Erprobungsphase
  - Semi-strukturierte Dokumentationsbögen zur Erfassung der Erfahrungen in den Bilderbuchbetrachtungen anhand Video-Stimulated-Recall
  - Dokumentationsbögen für Anschlussaktivitäten und Alltagsbeobachtungen der Kinder
  - Einschätzbögen zu den didaktischen Ansatzpunkten in der Bilderbuchbetrachtung
  - Dokumentationsbögen zur Diskussion über Gelingensbedingungen
- S4: Post-Fragebogen nach Abschluss der Fortbildung (OFB2)

## S1: Prä-Fragebogen zur Arbeit mit Bilderbüchern und zum BNE-Bezug (OFB1)

### **Liebe Fachkräfte,**

herzlich Willkommen zur Studie „Bilderbücher zur BNE im Elementarbereich“ der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Die folgende Umfrage ist für Sie zum Einstieg in das Thema gedacht und hilft uns, im Rahmen der Studie Informationen zu unserer Forschung zu gewinnen.

Bitte lesen Sie die Datenschutzinformationen und die nachfolgenden Instruktionen aufmerksam durch.

Wählen Sie für die Bearbeitung der Umfrage einen ungestörten Ort und nehmen Sie sich ausreichend Zeit. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Ihre Angaben zu speichern und die Bearbeitung zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Wenn möglich, versuchen Sie jedoch die Umfrage am Stück zu bearbeiten.

Die Beantwortung der Fragen dauert etwa 45 Minuten.

Wir wünschen Ihnen einen guten Einstieg!

Herzliche Grüße, Wolfram Fuchs und Hannah Fuchs

### **Teil A: Allgemeine Hinweise**

#### **Instruktionen zum Ausfüllen der Umfrage**

Die Umfrage ist in vier Themenbereiche unterteilt:

1. Bilderbücher
2. BNE
3. BNE in Bilderbüchern
4. Einstellungen

Zu den einzelnen Bereichen gibt es verschiedene Fragetypen. Genaue Hinweise zum Ausfüllen finden Sie bei der jeweiligen Frage.

Oben in Ihrem Umfragefenster sehen Sie eine grüne Prozentleiste. Dort können Sie sehen, wie weit Sie mit der Bearbeitung bereits fortgeschritten sind.

Bitte nutzen Sie nicht den „Zurück“-Button im Browser, sondern die „Zurück“- bzw. „Weiter“-Buttons im Fragebogen.

Beantworten Sie die Fragen nach Ihrem aktuellen Kenntnisstand. Bitte sehen Sie davon ab, Informationen zu bestimmten Fragen im Internet zu suchen oder eine andere Person zu befragen. Dies würde das Ergebnis der Studie verändern und die Forschungsergebnisse beeinträchtigen.

Wenn Sie die Befragung unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen müssten, nutzen Sie bitte den „Später fortfahren“-Button. Sie erstellen dann einen Fragebogencode, über den Sie sich später wieder in den Fragebogen einloggen können.

Falls Sie die Bearbeitung unterbrechen müssten, sollte die Umfrage anschließend innerhalb von einer Woche abgeschlossen werden. Klicken Sie hierfür erneut auf den Umfragelink und wählen Sie in der Umfrage oben rechts "zwischengespeicherte Umfrage laden" aus.

Auf der nachfolgenden Seite erstellen Sie noch einen Code, anschließend beginnt die Bearbeitung der Fragen.

### **Erstellung eines Codes**

**Um die Daten aus dieser Umfrage mit den Ergebnissen der Bilderbuchanalyse und der Abschlussbefragung gemeinsam auswerten zu können, benötigen wir einen anonymen Code zur Identifikation der zusammengehörigen Fragebögen.**

**Mit der Erstellung des Codes bleibt Ihre Anonymität vollständig gewährleistet und es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.**

**Bitte erstellen Sie nach folgender Anleitung Ihren persönlichen Code:**

1. Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter (z.B. „S“ für Sabine)
2. Zweiter Buchstabe des Nachnamens der Mutter (z.B. „A“ für Wagner)
3. Erster Buchstabe des eigenen Geburtsorts (z.B. „F“ für Freiburg)
4. Letzter Buchstabe des eigenen Geburtsorts (z.B. „G“ für Freiburg)
5. Letzte Ziffer des eigenen Geburtsjahrgangs (z.B. „9“ für 1969)
6. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Kontaktperson in der Studie (W für Wolfram oder H für Hannah) --> Die Information darüber, wer Ihre Kontaktperson ist, haben Sie per Email erhalten.

**Dies würde den Code ergeben: S A F G 9 – W**

Hinweis: Falls Sie diese Informationen über Ihre Mutter nicht haben, wählen Sie eine andere Person, die dieser am nächsten kommt (z.B. Großmutter/Vater/Tante etc.) und verwenden diese Person für alle folgenden Angaben.



## Teil B: Themenbereich: Bilderbücher

**B1. Wie schätzen Sie generell die Bedeutung von Bilderbüchern für die Entwicklung der Kinder im Elementarbereich ein?**

Entscheiden Sie sich für eine der fünf Abstufungen.

Die Bedeutung schätze ich ein als...

sehr gering      sehr hoch

.....  .....  .....  .....

**B2. Wie häufig informieren Sie sich über Neuerscheinungen von Bilderbüchern?**

Über Neuerscheinungen informiere ich mich...

sehr selten  selten  gelegentlich  oft  sehr oft

.....  .....  .....  .....

**B3. Wo suchen Sie nach Neuerscheinungen von Bilderbüchern?**

*Sie können eine, mehrere oder keine Antwortmöglichkeiten auswählen.*

- Empfehlungen in Buchläden
- Eigene Suche im Internet
- Empfehlungen von Verlagen (Prospekte, Verlagsprogramme und ähnliches)
- Nominierungsliste Deutscher Jugendliteraturpreis
- Empfehlungen in Fachzeitschriften
- Hinweise über die Fachberatung oder über Fortbildungen
- Anderes

**B4. Sie haben angegeben, dass Sie im Internet nach Neuerscheinungen von Bilderbüchern suchen.**

Beschreiben Sie kurz, wie Sie bei der Suche vorgehen.

*Beispiel 1: Ich gehe in eine Suchmaschine (z.B. Google) und tippe "neue Bilderbücher" ein. Mir werden verschiedene Ergebnisse angezeigt z.B. von Amazon, Hugendubel etc., welche ich anschau. Beispiel 2: Ich gehe gezielt auf mir bekannte Internetseiten (Homepages) mit fachlichen Buchempfehlungen.*





**B5. Sie haben angegeben, dass Sie andere Vorgehensweisen zur Suche nach Neuerscheinungen von Bilderbüchern verwenden.**

**Beschreiben Sie kurz, wie Sie bei der Suche vorgehen.**

**B6. Geben Sie an, wie häufig Bilderbücher in den folgenden Kategorien in Ihrer Einrichtung genutzt werden.**

	sehr selten	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Spontane Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern im Freispiel (auf Initiative der Kinder)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilderbuch anschauen als offenes Freispielangebot (auf Initiative der Fachkraft)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gezielte Bilderbuchbetrachtung, vorab geplant durch die Fachkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B7. Welche der folgenden Zeitschriften bzw. Empfehlungskataloge zur Kinderliteratur haben Sie innerhalb der letzten 12 Monate genutzt, um sich über Bilderbücher zu informieren?**

*Sie können eine, mehrere oder keine Antwortmöglichkeiten auswählen.*

- 1001 Buch
- Eselsohr
- Buch & Maus
- Kolibri Leseempfehlungen
- Baobab Books
- kjl&m
- Nominierungsliste Deutscher Jugendliteraturpreis
- KinderundJugendmedien.de (Website)
- Bücherbox
- Andere

**B8. Bei der Auswahl eines Bilderbuchs spielen verschiedene Aspekte eine Rolle.**

**Wählen Sie aus den folgenden Nennungen drei aus, die Ihnen am wichtigsten sind.**

Bekanntheit von AutorIn / IllustratorIn



Ästhetische Bildgestaltung	<input type="checkbox"/>
Empfehlungen durch KollegInnen und Andere	<input type="checkbox"/>
Vermittelbarkeit zentraler Werte	<input type="checkbox"/>
Erster Gesamteindruck (z.B. ansprechendes Cover, farbenfrohe Aufmachung, Klappentextinfos)	<input type="checkbox"/>
Nutzbarkeit des Inhalts für die pädagogische Arbeit	<input type="checkbox"/>
Vielfältige Bezüge zwischen Bild und Text	<input type="checkbox"/>
Angemessener Textumfang und Sprachstil	<input type="checkbox"/>

**B9. Schätzen Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Bilderbüchern für die folgenden zwei Bereiche ein:**

	sehr gering					sehr hoch			
Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit Bilderbüchern schätze ich ein als...	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema Bilderbücher schätze ich ein als...	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>

**Teil C: Themenbereich: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**

**C1. Erläutern Sie in etwa 3 bis 5 Sätzen, was Sie unter dem Begriff "Nachhaltigkeit" verstehen.**



**C2. Im Folgenden möchten wir mehr über Ihr Vorwissen zum Thema Nachhaltigkeit erfahren. Unten sehen Sie Aussagen zu verschiedenen Themenfeldern der BNE z.B. Klimawandel und Umweltprobleme.**

**Bitte geben Sie an, ob die Aussagen richtig oder falsch sind.**

**Wenn Sie eine Antwort nicht wissen, wählen Sie bitte das Kästchen "weiß ich nicht" aus.**

	richtig	falsch	weiß ich nicht
Im Kyoto-Protokoll von 1997 wurde erstmals eine Begrenzung und Verringerung des Kohlenstoffdioxid-Ausstoßes der Industrieländer vereinbart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Agenda 21 wurde auf der „Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro“ (Rio-Konferenz / Rio-Gipfel) im Jahre 2002 verabschiedet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Rahmen der Agenda 2030 hat die UN zwölf Sustainable Development Goals (SDGs) verabschiedet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf der UN-Klimakonferenz in Paris (2015) wurde eine internationale Einigung erzielt, dass die menschengemachte Erderwärmung auf deutlich unter zwei Grad Celsius und möglichst unter 1,5 Grad Celsius zu beschränken ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Weltmeere sind im Unterschied zu den (Regen-)Wäldern keine Kohlenstoff-Senken (d.h. sie binden nur minimal CO <sub>2</sub> aus der Atmosphäre).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Weltklimarat hat vor einigen Jahren gemeinsam mit dem US-amerikanischen Vizepräsident Al Gore den Friedensnobelpreis für ihren bedeutsamen Beitrag zum Klimaschutz erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klimawandel führt zum Verlust von Biodiversität der Erde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die derzeitige Forschungslage erlaubt es noch nicht, auf einen sicheren menschlichen Einfluss zur Klimaerwärmung zu schließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C3. Formulieren Sie bitte in etwa 3-5 Sätzen, was Sie unter dem Begriff BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) verstehen.**

**C4. Wurden in den letzten zwei Jahren in Ihrer Einrichtung bereits Angebote für die Kinder zu Themengebieten der BNE durchgeführt?**

nie      selten      gelegentlich      oft      sehr oft

Angebote zur BNE gab es in meiner Einrichtung...



**C5. Schätzen Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in Bezug auf BNE ein.**

	sehr gering						sehr hoch
Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit zur BNE schätze ich ein als...	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema BNE schätze ich ein als...	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>

**Teil D: Themenbereich: BNE in Bilderbüchern**

**D1. Wie viele Bilderbücher zu Themengebieten der BNE kennen Sie bereits?**

0	<input type="checkbox"/>
1-2	<input type="checkbox"/>
3-5	<input type="checkbox"/>
mehr als 5	<input type="checkbox"/>

**D2. Bitte nennen Sie Bilderbücher zum Thema BNE, die Sie bereits kennen (Titel und ggf. Autor).**

**D3. Welche der folgenden Bilderbücher kennen Sie bereits?**

*Sie können eine, mehrere oder keine Antwortmöglichkeiten auswählen.*

- Der Maulwurf Grabowski - von Luis Murschetz
- Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur - von Antje Damm
- Der allerbeste Papa - von Sueli Menezes / Annika Siems
- Jack im Regenwald - von Marcus Pfister
- Die Schnecke und der Buckelwal - von Julia Donaldson / Axel Scheffler
- Gust der Mechaniker - von Leo Timmers
- Lass mich frei! - von George Patrick
- Und alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder... - von Jörg Müller



Lisas Reise - von Paul Maar

Osman, der Angler - von Anne Hofmann

Maulwurfstadt - von Torben Kuhlmann

**D4. Haben Sie in den vergangenen drei Jahren an Fortbildungen zu folgenden Themenfeldern teilgenommen?**

Bilderbücher und Sprachförderung

Didaktisch-methodische Anregungen zum Bilderbuch z.B. Methoden der Bilderbuchbetrachtung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

**D5. Schätzen Sie Ihre derzeitigen Kompetenzen zur Arbeit mit Bilderbüchern zu BNE-Themen ein.**

sehr gering sehr hoch

Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit BNE-Bilderbüchern schätze ich ein als... --------------------

Meine Motivation zur Verwendung von Bilderbüchern zu BNE-Themen schätze ich ein als... --------------------

### Teil E: Themenbereich: Einstellungen zum Thema BNE

**E1. Wie schätzen Sie die nachfolgende Aussage ein?**

trifft gar nicht zu trifft völlig zu

"Das Thema BNE ist bereits im Elementarbereich wichtig." --------------------

**E2. Wie häufig integrieren Sie Aspekte der Nachhaltigkeitsthematik in Ihre praktische Arbeit?**

**Beispiele: Mit den Kindern gezielt regionale Produkte einkaufen, auf Mülltrennung achten und darüber sprechen, Problemfelder wie Klimawandel und Artenschutz thematisieren.**

sehr selten selten gelegentlich oft sehr oft

Ich integriere Nachhaltigkeitsthemen... --------------------



**E3. Bewerten Sie folgende Aussage:**

**"Kinder sollen mit den sog. großen Problemen unserer Erde (Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Massentierhaltung, Raubbau an den natürlichen Ressourcen der Erde und Ausbeutung von Menschen des globalen Südens (z.B. Kinderarbeit)) erst im Grundschulalter konfrontiert werden, da dies für Kinder im Kindergartenalter noch zu früh ist."**

stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teilweise zu	stimme überwiegen d zu	stimme voll und ganz zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E4. Bitte geben Sie an, welche der folgenden Handlungen in Ihrem Alltag immer wieder eine Rolle spielen, um auf Nachhaltigkeit zu achten.**

*Sie können eine, mehrere oder keine Antwortmöglichkeiten auswählen.*

- Müll trennen
- Rad fahren / öffentliche Verkehrsmittel nutzen
- Beim Einkauf auf Gütesiegel achten (z.B. der Blaue Engel, demeter, Naturland)
- Beim Lebensmittelkauf auf regionale / saisonale Produkte achten
- Nutzung von Öko-Strom
- Vegetarische / Vegane Ernährung
- Beim Kleidungskauf auf Nachhaltigkeitssiegel achten (z.B. GOTS, Grüner Knopf, Fair Wear Foundation, Fairtrade)
- Kleidung / Alltagsgegenstände gebraucht kaufen oder Tauschbörsen nutzen
- Austausch mit Anderen zu Nachhaltigkeitsthemen
- Mitwirkung an Aktionen / Projekten zum Thema Nachhaltigkeit (z.B. bei Naturschutzverbänden)

**E5. Wissenschaftliche Prognosen zum Klimawandel zeigen, dass es zu vielen Veränderungen wie z.B. dem Abschmelzen der Polkappen, dem Anstieg der Meeresspiegel und der Zunahme von Wetterextremen kommen wird. Die damit verbundenen Auswirkungen werden Gesellschaft, Politik und Umwelt betreffen.**

**"Wenn ich mir all diese möglichen Veränderungen vorstelle, die durch den Klimawandel in den nächsten 30 Jahren auf unserem Planeten stattfinden werden, bin ich insgesamt gesehen..."**

	sehr pessimistic h	eher pessimistic h	eher optimistic h	sehr optimistic h
Insgesamt gesehen bin ich...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Teil F: Angaben zur Person

**F1. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.**

- männlich
- weiblich
- divers
- keine Angabe

**F2. Bitte geben Sie Ihr Alter an.**

- 18-25 Jahre
- 26-35 Jahre
- 36-45 Jahre
- 46-55 Jahre
- 56 Jahre und älter

**F3. Bitte geben Sie Ihren Berufsabschluss an.**

*Wenn Sie mehrere Abschlüsse haben, geben Sie bitte den zuletzt erworbenen Abschluss an.*

- KinderpflegerIn
- SozialassistentIn
- ErzieherIn
- Abgeschlossenes Studium im sozialen Bereich (Frühpädagogik, Pädagogik, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Heilpädagogik, Psychologie etc.)
- Sonstiges (z.B. HeilerziehungspflegerIn, ErgotherapeutIn etc.)

**F4. Bitte geben Sie den Träger Ihrer Einrichtung an.**

- Kommunaler Träger (Stadt, Gemeinde)
- Evangelischer Träger (Kirche, Diakonie etc.)
- Katholischer Träger (Kirche, Caritas etc.)
- Freier / Privater Träger
- Weitere Träger(-verbände)

### **Teil G: Ende der Umfrage**

Liebe Fachkräfte,

dies ist die letzte Seite der Umfrage. Sofern Sie nochmals zurückblättern müssten, ist nun die letzte Möglichkeit. Wenn Sie alle Fragen bearbeitet haben, klicken Sie bitte auf Absenden. Sobald Sie dann die Anzeige "Geschafft" sehen, ist die Umfrage beendet und Sie können den Browser schließen. Ihre Antworten werden automatisch gespeichert.

Geschafft!

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung. Sie unterstützen damit die Studie und leisten einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Themas BNE und Bilderbücher im Elementarbereich. Bald beginnt die Online-Fortbildung. Haben Sie bis dahin noch Fragen, kommen Sie gerne auf uns zu. Die Kontaktdaten finden Sie auf Ihrem Informationsschreiben.

Wir freuen uns auf Sie und die weitere Zusammenarbeit!

Herzliche Grüße, Wolfram Fuchs und Hannah Fuchs

### **Hinweise zum Datenschutz**

Die Daten in diesem Online-Fragebogen werden von Wolfram Fuchs und Hannah Fuchs erhoben und verarbeitet. Sie dienen ausschließlich wissenschaftlichen Forschungszwecken im Rahmen der Studie zum Forschungsprojekt „Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der dazugehörigen Bachelorarbeit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Ihre Angaben werden **vollständig anonymisiert** und können nicht in personalisierter Form auf Sie zurückgeführt werden. Da die gesamten Daten nicht personalisierbar sind, kann das Recht der Datenauskunft nicht realisiert werden. (Einschränkung der Rechte im Forschungskontext gemäß Art. 89 DS-GVO iVm § 27 DSAG LSA). Ihre Daten werden für einen Zeitraum von 12 Monaten verarbeitet bzw. gespeichert und danach gelöscht. Die Daten werden ausschließlich von Wolfram Fuchs und Hannah Fuchs verarbeitet. Eine Übermittlung der Daten an Dritte oder ins Ausland findet nicht statt. Auch die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Publikationen oder auf Tagungen erfolgt ausschließlich in anonymisierter Form.

Verantwortliche Stelle: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Martin Fix, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg. Telefon: 07141 / 140-0. E-Mail: rektorat@ph-ludwigsburg.de

Ihr Ansprechpartner in datenschutzrechtlichen Fragen: Datenschutzbeauftragter der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Herr Dr. Ulrich Iberer.

E-Mail: dsb@ph-ludwigsburg.de



## S2: Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher

### Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

 <b>Angaben zum Bilderbuch</b> 	Autor / Illustrator:	Jahr:	bearbeitet am:
	Buchtitel:	Verlag:	bearbeitet von:
			Code: _ _ _ _ _ <input type="checkbox"/>

<b>Schritt 1:</b> Ankreuzen <input checked="" type="checkbox"/> der im Bilderbuch bearbeiteten Themen (→ Themenfächer) (Keine „BNE-Feigenblätter“ bzw. pro forma Bearbeitungen)	<input type="checkbox"/> <b>A: Klimawandel / Klimaerwärmung</b>	<input type="checkbox"/> <b>B: Biodiversitätsbedrohung / -verlust</b>	<input type="checkbox"/> <b>C: Ressourcen / -verknappung</b>	Mehrfachantwort möglich
	<input type="checkbox"/> <b>D: Schutz von Lebensräumen</b> (Boden, Wasser, Luft, Biosphäre)	<input type="checkbox"/> <b>E: Erneuerbare Energien &amp; Mobilität</b>	<input type="checkbox"/> <b>F: Lebensstil im Alltag</b> (Konsum ...)	
	<input type="checkbox"/> <b>G: Gerechtigkeit und Solidarität</b>	<input type="checkbox"/> <b>H: Zukunftsthemen</b>	<input type="checkbox"/> <b>I: Sonstiges:</b>	

**Weiter, wenn mindestens ein BNE-Thema im Buch bearbeitet ist**

<b>Schritt 2:</b> Zuordnen der 12 BNE-Kriterien-Karten und <b>Schritt 3:</b> Häufigkeiten auszählen und hier eintragen	<b>12 Karten (BNE-Kriterien) auf die jeweils passenden Kompetenz-Felder legen:</b> nicht relevant / am Rande relevant / zentral relevant	Siehe Rückseite						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Kriterium im Bilderbuch:</th> <th>Häufigkeit</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>nicht relevant</td> <td></td> </tr> <tr> <td>am Rande relevant (○)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>zentral relevant (●)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Kriterium im Bilderbuch:	Häufigkeit	nicht relevant		am Rande relevant (○)	
Kriterium im Bilderbuch:	Häufigkeit							
nicht relevant								
am Rande relevant (○)								
zentral relevant (●)								

### Abschließende Beurteilung

<b>Schritt 4:</b> Ankreuzen <input checked="" type="checkbox"/> der ermittelten Empfehlungseinstufung	max. 1 x (●) bzw. Knock-out-Kriterien <input type="checkbox"/> <b>nicht empfehlenswert (1)</b> 	mind. 2 x (●) <input type="checkbox"/> <b>empfehlenswert (2)</b> 	mind. 2 x (●) <u>und</u> Leuchtturm-Gründe <input type="checkbox"/> <b>besonders empfehlenswert (3)</b> 
	<b>Prüfen der Joker-Bedingung:</b> zusätzlich 4 x (○) erfüllt und Höherstufung angemessen?		<b>Angabe der Leuchtturm-Gründe</b> Siehe Rückseite



Übertrag des Buchtitels:

bearbeitet von

Code: \_\_\_\_\_



nicht relevant

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

nicht relevant

E1	E2	E3	E4
B1	B2	B3	B4
H1	H2	H3	H4

Karten-Anzahl:



am Rande relevant (○)

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

am Rande relevant (○)

E1	E2	E3	E4
B1	B2	B3	B4
H1	H2	H3	H4

Karten-Anzahl:



zentral relevant (●)

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

zentral relevant (●)

E1	E2	E3	E4
B1	B2	B3	B4
H1	H2	H3	H4

Karten-Anzahl:



**Prüfen / Ankreuzen : Liegen Knock-out-Kriterien vor?**

Problematische Werte / Vorurteile       Sonstige: .....

Bagatellisierungen / Ausblendungen      .....

Falsche Sachaussagen      .....



**Falls Stufe 3 / „besonders empfehlenswert“: Bitte Angabe der Leuchtturm-Gründe**

.....

.....





**Formular 2a: Dokumentation von zwei exemplarischen Sequenzen der  
Bilderbuchbetrachtung**

Bitte immer Ihren **Code** angeben (Wie in der ersten  
Online-Befragung von Ihnen festgelegt):



bearbeitet von

Code: \_ \_ \_ \_ \_



Buchtitel / Autor: \_\_\_\_\_

**SEITE 1**

**Sequenz 1: Gelungene Umsetzung**

**Dialog**

**Kommentare (mit Fachbegriffen)**

Fachkraft:

-----  
-----

-----  
-----

Kind 1:

-----  
-----

-----  
-----

Etc.

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

-----  
-----

SEITE 2



bearbeitet von

Code: \_\_\_\_\_



**Fortsetzung zu Sequenz 1: Gelungene Umsetzung**

**Dialog**

...

-----

-----

-----

...

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

**Kommentare (mit Fachbegriffen)**

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

**Begründung** für das Gelingen (Sequenz 1) bei der Umsetzung:

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

---

**Formular 2b: Dokumentation von zwei exemplarischen Sequenzen der  
Bilderbuchbetrachtung**

Bitte immer Ihren **Code** angeben (Wie in der ersten  
Online-Befragung von Ihnen festgelegt):



bearbeitet von   
Code: \_ \_ \_ \_ \_



SEITE 1 von 2

**Sequenz 2: Weniger gelungene Umsetzung**

**Dialog**

Fachkraft:

Kind 1:

Etc.

**Kommentare (mit Fachbegriffen)**

SEITE 2



bearbeitet von   
Code: \_\_\_\_\_



**Fortsetzung zu Sequenz 2: Weniger gelungene Umsetzung**

**Dialog**

... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Kommentare (mit Fachbegriffen)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_


**Begründung** für die Schwierigkeiten des Gelingens (Sequenz 2) bei der Umsetzung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Angaben zu allen Kindern (anonymisiert) Beispiele:** Kind 1 (4 J.; 8 Mo. / m) / Kind 2 (5 J.; 4 Mo. / w) etc.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Formular 3a: Dokumentation von Anschlussaktivitäten (vereinbarte Aktivität)**

<b>Angaben zum Bilderbuch</b>  	Autor / Illustrator:	Jahr:	bearbeitet am:
	Buchtitel:	Verlag:	bearbeitet von
			Code: _ _ _ _ _ <input type="checkbox"/>



**Fall A:** Es wurde eine Anschlussaktivität an die Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern vereinbart und umgesetzt.

Geben Sie zunächst an, wie es zur Initiative der Anschlussaktivität kam (Ankreuzen von einer der beiden Möglichkeiten zu Fall A). Sollten die Ankreuzmöglichkeiten nicht ganz passend sein, ergänzen Sie bitte mit einer kurzen Beschreibung.

- Die Initiative ging dabei von der pädagogischen Fachkraft aus.
- Die Initiative ging dabei von den Kindern aus (ggf. mit Moderation durch die Fachkraft).

**Beschreiben Sie die Anschlussaktivität** und stellen Sie **exemplarische Beobachtungen** dar, die aus Ihrer Sicht mit dem Inhalt des Bilderbuchs in Verbindung stehen. Da auch die zeitliche Distanz zur Bilderbuchbetrachtung interessant ist, bitte auch jeweils das **Datum** der Bilderbuchbetrachtung und der weiteren Beobachtungen mit angeben.

Datum der Bilderbuchbetrachtung: \_\_\_\_\_

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----


-----

Bitte weiter auf Seite 2





**Formular 3b: Dokumentation von Alltagsbeobachtungen zum Thema des  
Bilderbuchs ohne vereinbarte Anschlussaktivitäten**

<b>Angaben zum Bilderbuch</b> 	Autor / Illustrator:	Jahr:	bearbeitet am:
	Buchtitel:	Verlag:	bearbeitet von Code: _ _ _ _ _ <input type="checkbox"/>



**Fall B:** Es wurde *keine* Anschlussaktivität an die Bilderbuchbetrachtung vereinbart und umgesetzt.

**Beschreiben Sie im Folgenden exemplarische Beobachtungen aus unterschiedlichen Alltagssituationen**, wie z.B. Freispiel, Vesper / Gespräche, kreatives Gestalten und sonstige Situationen, in denen Sie einen Bezug auf den Inhalt der Bilderbuchbetrachtung erkennen konnten.

Da auch die zeitliche Distanz zur Bilderbuchbetrachtung interessant ist, bitte auch jeweils das **Datum** der Bilderbuchbetrachtung und der weiteren Beobachtungen mit angeben.

Datum der Bilderbuchbetrachtung: \_\_\_\_\_

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Bitte weiter auf Seite 2

**Fortsetzung Fall B**

Bitte auch Datum der  
Beobachtungen angeben

**SEITE 2**



bearbeitet von

Code:



-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

Ende des Formulars 3b / Vielen Dank!

## Formular 4a: Einschätzungsbogen zu den didaktischen Ansatzpunkten bei der Bilderbuchbetrachtung (zu Sustained Shared Thinking / SST)

Bitte immer Ihren **Code** angeben (Wie in der ersten  
Online-Befragung von Ihnen festgelegt):



bearbeitet von

Code: \_ \_ \_ \_ \_



**Ausfüllen des Bogens bitte erst nach beiden Bilderbuchbetrachtungen inkl. deren  
Auswertungen / Dokumentation.**

Bitte nehmen Sie für die folgenden Aspekte jeweils **unabhängig voneinander** eine  
Einschätzung in den vier Abstufungen vor, inwieweit Ihnen die Umsetzung dazu eher leicht  
oder eher schwierig erscheint. Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Auswahl an.

**Leitfrage: Schätzen Sie die nachfolgenden Ansatzpunkte jeweils als mehr oder  
weniger leicht bzw. schwer in der Umsetzung bei einer  
Bilderbuchbetrachtung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung ein.**

Ansatzpunkte: Die 10 SST-Facetten zur BNE-Vertiefung	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
Einstimmen (tuning in) / auf eine Wellenlänge mit Kindern kommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Genaueres Zuhören und echtes Interesse zeigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeit geben zum Überlegen, Nachsinnen / Erinnern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offene Fragen stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konjunkten Erfahrungsraum herstellen oder aufrechterhalten (d.h. sich im selben Thema gedanklich aufhalten bzw. über das Gleiche sprechen). Eine gemeinsame Sinnebene aushandeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einladen / Anregen zum Elaborieren, Vertiefen (Expanding), die Erzählungen und Überlegungen erweitern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 1 → weiter nächste Seite

Manuskript zur Fortbildung „Bilderbücher zur BNE“ (erstellt von: W. Fuchs, 2020)

SEITE 2



bearbeitet von

Code: \_\_\_\_\_



Fortsetzung: Ansatzpunkte: <b>Die 10 SST-Facetten zur BNE-Vertiefung</b>	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
Zur Klärung von Konzepten / Begriffen beitragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittels Scaffolding Impulse und Unterstützung / Ermutigung geben zum Weiterdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammenfassen, Bündeln der Ideen und Beiträge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anbieten von alternativen Sichtweisen (zur Diskussion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ansatzpunkte: <b>Die 5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption</b>	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
<u>Gestaltung des Vorlesesettings</u> (Sitzkreis, Vorbereitung, Ritual, Wohlfühl-Atmosphäre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Dialogizität der Bilderbuchbetrachtung</u> (Fachkraft strahlt Offenheit für Dialog und echtes Interesse an den Beiträgen der Kinder aus. Sie gibt diesen Beiträgen genug Raum)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme</u> (Stimm- und Ausdrucksverhalten akzentuiert einsetzen, zentrale Figuren herausheben)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene</u> (Zeit lassen, die Bilder genau zu betrachten, damit sie ihr narratives und ästhetisches Potenzial entfalten können)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Anregung für die Verbindungen Bild- und Textebene</u> (intermodaler Aspekt: Was erzählt der Text, was die Bilder, wie ist das Verhältnis zueinander?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 2 → weiter nächste Seite

**SEITE 3**



bearbeitet von

Code: \_ \_ \_ \_ \_



Ansatzpunkte: Die 6 Rollen im SST	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
<b>EinstimmerIn</b> (tuning in), <b>UmsorgerIn, Anker</b> (angenehme Stimmung, Sicherheit geben)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ErzählerIn</b> : Zur Entwicklung der Bilderbuchgeschichte beitragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>StützerIn</b> für die Aufrechterhaltung des gemeinsamen Nachdenkens, ggf. auch Impulse und Direct Teaching / Input geben (Scaffolding)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ErweitererIn</b> : mit offenen Fragen und (Erweiterungs-) Impulsen den Blick weiten / andere Perspektiven zeigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ProvokateurIn</b> : Durch Irritationen, Dilemmata, Nachhaken etc. auf mögliche Widersprüche / Probleme aufmerksam machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Reflektierende PraktikerIn</b> : Im Prozess und nach dem Gespräch den Verlauf beobachten, analysieren und das eigene Handeln anpassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 3: **Ende** des Einschätzungsbogens.

Vielen Dank für Ihre Bearbeitung!

**Formular 4b: Einschätzungsbogen zu den didaktischen Ansatzpunkten bei der  
 Bilderbuchbetrachtung (zu Philosophieren mit Kindern / PmK)**

Bitte immer Ihren **Code** angeben (Wie in der ersten Online-Befragung von Ihnen festgelegt):



bearbeitet von

Code: \_ \_ \_ \_ \_



**Ausfüllen des Bogens bitte erst nach beiden Bilderbuchbetrachtungen inkl. deren Auswertungen / Dokumentation.**

Bitte nehmen Sie für die folgenden Aspekte jeweils **unabhängig voneinander** eine Einschätzung in den vier Abstufungen vor, inwieweit Ihnen die Umsetzung dazu eher leicht oder eher schwierig erscheint. Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Auswahl an.

**Leitfrage: Schätzen Sie die nachfolgenden Ansatzpunkte jeweils als mehr oder weniger leicht bzw. schwer in der Umsetzung bei einer Bilderbuchbetrachtung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung ein.**

Ansatzpunkte: Die 10 PmK-Facetten zur BNE-Vertiefung	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
(1) Das <u>Staunen</u> der Kinder aufgreifen, ihre <u>Fragen</u> sammeln oder ihnen Fragen stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(2) Gemeinsam <u>Weiterfragen</u> und dabei <u>Vorstellungen / Begriffe klären</u> (Was bedeutet das ...? Ist das immer so?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(3) Zum <u>Hinterfragen</u> und <u>Perspektivwechsel</u> anregen, persönliche <u>Wertungen</u> bewusstmachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(4) <u>Folgerungen</u> für das eigene, zukünftige <u>Handeln</u> überlegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die geäußerten <u>Meinungen</u> der Kinder <u>begründen</u> lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vollwertige <u>Partizipation ermöglichen</u> : Jeder trägt zur Runde bei, die vereinbarten Gesprächsregeln sichern einen <u>respektvollen Umgang</u> mit den Aussagen der Kinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 1 → weiter nächste Seite

**SEITE 2**



bearbeitet von

Code: \_\_\_\_\_



<b>Fortsetzung:</b> <b>Ansatzpunkte:</b> <b>Die 10 PmK-Facetten zur BNE-Vertiefung</b>	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
<u>Kein Richtig oder Falsch</u> , Prinzip der <u>Gleichwertigkeit</u> der Beiträge	○	○	○	○
Durch <u>Fragen und Irritationen</u> alternative Sichtweisen zur Diskussion bringen und zu Perspektivwechseln anregen	○	○	○	○
Mögliche <u>Stockungen</u> im Gespräch wegen Wissenslücken durch <u>erforderliche</u> (dosierte) <u>Sachinformationen überwinden</u> , abflauende Beteiligung durch <u>Erzählimpulse</u> (Ich-Beteiligung) neu entfachen	○	○	○	○
<u>Ergebnisoffenheit</u> als Prinzip	○	○	○	○

<b>Ansatzpunkte:</b> <b>Die 5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption</b>	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
<u>Gestaltung des Gesprächs-Settings</u> (vgl. <i>äußere Atmosphäre</i> , Sitzkreis, Vorbereitung, Ritual, Wohlfühl-Atmosphäre)	○	○	○	○
<u>Dialogizität der philosophisch vertiefenden Bilderbuchbetrachtung</u> (Fachkraft strahlt <u>Offenheit</u> für Dialog und echtes Interesse an den Beiträgen der Kinder aus. Sie gibt diesen Beiträgen genug Raum (→ <i>innere Atmosphäre</i> ))	○	○	○	○
<u>Imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme</u> (Stimm- und Ausdrucksverhalten akzentuiert einsetzen, zentrale Figuren herausheben)	○	○	○	○

Seite 2 → weiter nächste Seite



**SEITE 3**



bearbeitet von

Code: \_ \_ \_ \_



<i>Fortsetzung:</i> <b>Ansatzpunkte:</b> <b>Die 5 Bedingungen zur Förderung der angeleiteten Bilderbuch-Rezeption</b>	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
<u>Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene</u> (Zeit lassen, die Bilder genau zu betrachten, damit sie ihr narratives und ästhetisches Potenzial entfalten können.)	○	○	○	○
<u>Anregung für die Verbindungen Bild- und Textebene</u> (intermodaler Aspekt: Was erzählt der Text, was die Bilder, wie ist das Verhältnis zueinander?)	○	○	○	○

<b>Ansatzpunkte:</b> <b>Die 6 Rollen beim Philosophieren mit Kindern</b>	Die Umsetzung halte ich für ...			
	(++) leicht	(+) eher leicht	(-) eher schwer	(--) schwer
<b>GastgeberIn</b> und sicherer <b>Ruhepol</b> : Äußere und innere Gesprächsatmosphäre herstellen	○	○	○	○
<b>GesprächsleiterIn</b> : Gespräch leiten und Beteiligung aller Kinder ermöglichen, roten Faden bzw. das Thema im Fokus behalten	○	○	○	○
<b>ImpulsgeberIn</b> im Gespräch (z.B. Vergleichsimpulse, Methoden einsetzen wie Blitzlicht, Standbild, Gedankenexperiment)	○	○	○	○
<b>Hebamme</b> (Mäeutik): Die in den Köpfen der Kinder schlummernden Ideen aktivieren und ans Tageslicht kommen lassen	○	○	○	○
<b>ProvokateurIn</b> : Zum Staunen anregen, über Irritationen Widersprüche erkennbar machen	○	○	○	○
<b>Reflektierende PraktikerIn</b> : Im Prozess und nach dem Gespräch den Verlauf beobachten, analysieren und das eigene Handeln entsprechend anpassen	○	○	○	○

Seite 3: **Ende** des Einschätzbogens / Vielen Dank für Ihre Bearbeitung!

### Formular 5: Dokumentation Ihrer Diskussion über Gelingensbedingungen zu Bilderbüchern für BNE

Hier genügt es, pro Tandem einen **gemeinsamen** Bogen  
auszufüllen. **Einer** von Ihnen gibt dazu seinen Code an.



bearbeitet von	<input type="text"/>
Code: _ _ _ _ _	<input type="text"/>



Sie haben nun das Fortbildungsmaterial vollständig bearbeitet und konkrete praktische  
Erfahrungen dazu gesammelt. Und darüber gemeinsam reflektiert. Nun möchten wir an  
diese entstandene Expertise andocken: Welche Gelingensbedingungen für  
Bilderbuchbetrachtungen zur BNE können Sie nun festhalten? Was ist Ihnen dazu in den  
zurückliegenden Wochen der Fortbildung - gerade auch durch die praktischen Umsetzungen  
und deren Reflexion - bewusst geworden?



Diskutieren Sie dazu bitte die folgenden zwei Fragestellungen! Halten Sie die Ergebnisse  
schriftlich hier fest (bitte gut leserlich):



#### A) Gelingensbedingungen zu Bilderbücher für den Einsatz zur BNE

Impulsfragen:

- Welche Bedingungen (oder Voraussetzungen) erscheinen Ihnen wichtig, damit Bilderbücher zu  
Themen der Nachhaltigkeit sinnvoll eingesetzt werden können?
- Was zeichnet ein Bilderbuch zur BNE aus Ihrer Sicht besonders aus? Was macht es "attraktiv" und  
lohnend für die Nutzung?
- Welche Merkmale / Kriterien sollte das Bilderbuch erfüllen, damit es für die Zielgruppe  
(Kindergartenkinder) passend ist?

Sie können dabei auf Ihre Beobachtungen aus den beiden Bilderbuchbetrachtungen  
zurückgreifen (z.B. Reaktionen der Kinder auf die Bücher bzw. einzelne Passagen) und mit  
Ihren weiteren Schlussfolgerungen aus der Fortbildung ergänzen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Seite 1 → weiter nächste Seite

SEITE 2

**B) Gelingensbedingungen für die didaktische Umsetzung des gewählten Konzepts (SST / PmK)**

Als Zusammenfassung Ihrer beiden Tandem-Reflexionen unter Einbezug der Perspektive der Kinder (und deren Reaktionen bei den Bilderbuchbetrachtungen und Ihren Beobachtungen aus möglichen Anschlussaktivitäten): **Was sind für Sie wichtige Bedingungen des Gelingens?**

**C) Wie wichtig schätzen Sie für B) die Unterstützung durch einen Tandempartner ein?**

Die Unterstützung durch eine/n Tandempartner/in / ist für die Umsetzung des didaktischen Konzepts (SST bzw. PmK) wichtig.	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme etwas zu	Stimme überwiegend zu	Stimme voll und ganz zu
Partner/-in 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner/-in 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(falls Trio): Partner/-in 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 2: **Ende** der Dokumentation zu Gelingensbedingungen / Vielen Dank!

## S4: Post-Fragebogen nach Abschluss der Fortbildung (OFB2)

### Liebe Fachkräfte,

Sie sind nun beim abschließenden Fragebogen zur Studie „Bilderbücher zur BNE im Elementarbereich“ der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angelangt.

Ein längerer Weg der intensiven Bearbeitung der Fortbildungsmaterialien liegt nun hinter Ihnen und wir möchten uns bereits an dieser Stelle für Ihre engagierte Mitarbeit und die Ihnen abverlangte Flexibilität in den zurückliegenden Monaten bedanken. Ihr Dabeibleiben bis zum Ende der Fortbildung war unter den Pandemie-Bedingungen sicherlich eine besondere Herausforderung. Dies ist sehr anerkennenswert.

Herzlichen Dank dafür!

## Teil A: Allgemeine Hinweise

### Instruktionen zum Ausfüllen der Umfrage

Bevor Sie nun den Abschlussfragebogen bearbeiten, bestätigen Sie bitte, dass Sie die folgenden Teilaufgaben aus Modul 5 (Analyse- und Beurteilungsverfahren) und Modul 7 (Didaktisches Konzept für die Bilderbuchbetrachtung in der Kleingruppe) bearbeitet und mittels Rückumschlag an uns gesendet haben:

- Die Bögen zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern sind bearbeitet und mittels Rückumschlag abgesendet; *Modul 5*
- Nachbesprechung der Bilderbuchbetrachtung mit Feedback der TandempartnerIn und Dokumentation je einer gelungenen und einer „schwierigen“ Sequenz (Formulare 2a und 2b für jeweils beide Tandempartner/Innen); *Modul 7*
- Dokumentation zu Anschlussangeboten bzw. Alltagsbeobachtung der Kinder (Formular 3a oder 3 b für jeweils beide Tandempartner/Innen); *Modul 7*
- Einschätzbogen zu den didaktischen Ansatzpunkten bei der Bilderbuchbetrachtung (Formular 4a: Sustained Shared Thinking oder 4 b: Philosophieren mit Kindern für jeweils beide Tandempartner/Innen); *Modul 7*
- Dokumentation Ihrer Diskussion über Gelingensbedingungen (Formular 5, ein Bogen pro Tandem); *Modul 7*

*Hinweis: Das weitere Ausfüllen des Abschlussfragebogens erfordert, dass zuvor alle angegebenen Teilaufgaben erledigt wurden. Wenn Sie noch nicht alle Aufgaben erledigt haben, speichern Sie den Fragebogen bitte jetzt ab und führen Sie dessen Bearbeitung später fort, nachdem die offen gebliebenen Aufgaben erledigt sind.*

*Nutzen Sie dazu den „Später fortfahren“-Button (oben rechts). Sie erstellen dann einen Fragebogencode, über den Sie sich später wieder in den Fragebogen einloggen können. Um nach Abschluss der Fortbildungsaufgaben mit dem Fragebogen fortzufahren, klicken Sie dann erneut auf den Umfragelink und wählen Sie in der Umfrage oben rechts "zwischenengespeicherte Umfrage laden" aus. Bei Unklarheiten können Sie gerne nachfragen ([wolfram.fuchs@stud.ph-ludwigsburg.de](mailto:wolfram.fuchs@stud.ph-ludwigsburg.de) oder [hannah-selina.fuchs@stud.uni-bamberg.de](mailto:hannah-selina.fuchs@stud.uni-bamberg.de)).*

Die Umfrage ist in vier Themenbereiche unterteilt:

1. Angebot und Aufbau der Fortbildung
2. Praktikabilität der Analyse-Instrumente und Materialien
3. Didaktische Ansätze zu BNE und Bilderbuch
4. Lernprozesse und Anregungen aus der Fortbildung

Zu den einzelnen Bereichen gibt es verschiedene Fragentypen. Genaue Hinweise zum Ausfüllen finden Sie bei der jeweiligen Frage.

Oben in Ihrem Umfragefenster sehen Sie eine grüne Prozentleiste. Dort können Sie sehen, wie weit Sie mit der Bearbeitung bereits fortgeschritten sind. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert etwa 45 Minuten.

Bitte nutzen Sie nicht den „Zurück“-Button im Browser, sondern die „Zurück“- bzw. „Weiter“-Buttons im Fragebogen. Auf der nachfolgenden Seite erstellen Sie noch Ihren Code, anschließend beginnt die Bearbeitung der Fragen.

Erstellung Ihres Codes

Den Code tragen Sie in der Ihnen inzwischen bekannten Weise ein.

1. Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter (z.B. „S“ für Sabine)
2. Zweiter Buchstabe des Nachnamens der Mutter (z.B. „A“ für Wagner)
3. Erster Buchstabe des eigenen Geburtsorts (z.B. „F“ für Freiburg)
4. Letzter Buchstabe des eigenen Geburtsorts (z.B. „G“ für Freiburg)
5. Letzte Ziffer des eigenen Geburtsjahrgangs (z.B. „9“ für 1969)
6. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Kontaktperson in der Studie (**W** für Wolfram oder **H** für Hannah) --> Die Information darüber, wer Ihre Kontaktperson ist, haben Sie per Email erhalten.

Dies würde den Code ergeben: S A F G 9 – W

Hinweis: Falls Sie diese Informationen über Ihre Mutter nicht haben, wählen Sie eine andere Person, die dieser am nächsten kommt (z.B. Großmutter/Vater/Tante etc.) und verwenden diese Person für alle folgenden Angaben.



## Teil B: Angebot und Aufbau der Fortbildung

**B1.** Geben Sie an, wie zufrieden Sie mit der Fortbildung insgesamt gesehen sind.

	überhaupt nicht zufrieden	eher nicht zufrieden	teilweise zufrieden	überwiegen d zufriede	voll und ganz zufrieden
Mit der Fortbildung bin ich...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B2.** Wir haben Ihnen aufgrund des digitalen Formats unterschiedliche Medienarten bereitgestellt (Textdateien, Democlips, Bilddateien zu den Bilderbüchern).

Wie zufrieden waren Sie mit diesem Angebot der verschiedenen digitalen Formate?

	überhaupt nicht zufrieden	eher nicht zufrieden	teilweise zufrieden	überwiegen d zufriede	voll und ganz zufrieden
Textdateien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Democlips und Erklärvideos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilddateien zu den Bilderbüchern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B3.** Bitte schätzen Sie die folgende Aussage ein:

Die Democlips und Erklärvideos zu Beispielen der Bilderbuchanalyse und -beurteilung fand ich hilfreich für die eigene Umsetzung.

	trifft gar nicht zu				trifft völlig zu
Diese Aussage...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**B4.** Die Fortbildung war in mehrere Module gegliedert. Sie haben sich zunächst mit theoretischen Grundlagen der BNE, ausgewählten BNE-Konzepten für die Kita und der Bilderbuchanalyse befasst. Im praktischen Teil der Fortbildung haben Sie das Analyseverfahren zur Bilderbuchbeurteilung durchgeführt und in der Kita eine Bilderbuchbetrachtung umgesetzt.

Bitte schätzen Sie folgende Bereiche ein:

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teilweise zu	stimme überwiegen d zu	stimme voll und ganz zu
Das Verhältnis von theoretischem Input und praktischen Aufgaben in der Fortbildung fand ich angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fortbildungsmodule waren klar strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die dargestellten Inhalte waren fachlich fundiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Themen der verschiedenen Modulinhalte gingen fachlich in die Tiefe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das eigenständige Bearbeiten der Materialien ist mir gut gelungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Module waren methodisch abwechslungsreich aufgebaut (fachlicher Input, Aufgaben, Reflexionen, Austausch mit TandempartnerIn, Tipps)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B5.** Sie haben angegeben, dass Sie das Verhältnis von theoretischem Input und praktischen Aufgaben in der Fortbildung überhaupt nicht bzw. eher nicht angemessen fanden.

Bitte geben Sie hierfür eine kurze Begründung an:

**B6.**

Geben Sie in Bezug auf die verschiedenen Fortbildungsmodule an:

Was ist Ihnen besonders gut gelungen, eigenständig zu bearbeiten?



**B7.** Geben Sie in Bezug auf die verschiedenen Module an: Was war in diesem „Fern-Kurs“ bzw. Online-Format für Sie schwierig bei der Bearbeitung der Module?

**B8.** Der Zeitumfang der Fortbildung wurde im Vorfeld mit etwa 21-24 Stunden veranschlagt.

Bitte schätzen Sie ein, wie hoch Ihr tatsächlicher Zeitaufwand war.

- weniger als 15 Stunden
- 15 bis 20 Stunden
- 21 bis 25 Stunden
- 26 bis 30 Stunden
- 31 bis 35 Stunden
- 36 bis 40 Stunden
- mehr als 40 Stunden

**B9.** Wie sind Sie mit der technischen Handhabung von LimeSurvey (Fragebögen) und bwSync&Share (Plattform für die Module) zurechtgekommen?

	überhaupt nicht							voll und ganz	
Mit dem Online-Format der Fragebögen in LimeSurvey komme ich gut zurecht.	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Nach etwas Einarbeitung habe ich mich mit dem Angebot der Fortbildungsmaterialien auf der Plattform bwSync&Share gut zurechtgefunden.	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>



## Teil C: Praktikabilität der Analyse-Instrumente und Materialien

C1. In diesem Teil zur Praktikabilität wollen wir Ihre Einschätzungen zum praktischen Nutzen und der konkreten Handhabung der Analyse- Instrumente und Materialien genauer erfahren.

Wir haben es wie folgt aufgeteilt: Der Themenfächer, die 12 BNE-Kriterien- Kärtchen, das 4-schrittige Verfahren der BNE-Bilderbuchanalyse und das Leporello zur Fortbildung.

Zunächst beginnen Sie mit der Einschätzung des Themenfächers.



### Erklärung der Aufgabe:

Unten sehen Sie eine spinnennetzartige Grafik.

Diese ist in 6 Bereiche unterteilt. Zu diesen Bereichen finden Sie noch kurze Erläuterungen.

Bitte lesen Sie die Erläuterungen sorgfältig durch und schätzen Sie anschließend für alle 6 Bereiche ein, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen bzw. nicht zustimmen.

Die Werte von 1-5 bedeuten hierbei folgendes.

- 1= stimme überhaupt nicht zu
- 2= stimme eher nicht zu
- 3= stimme teilweise zu
- 4= stimme überwiegend zu
- 5= stimme voll und ganz zu

Bitte klicken Sie den gewählten Wert in der Tabelle unterhalb der Netzgrafik anschließend an.

**Verständlichkeit und Darstellung**  
 Der Fächer bietet einen kompakten Überblick, ist inhaltlich verständlich. Acht Kategorien (acht Fächerarme) als Obergrenze ist gut gewählt.

**Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse**  
 Die Offenheit des Themenfächers zum Einbezug weiterer Unterpunkte innerhalb der acht Fächerbereiche finde ich sinnvoll.

**Praxisnutzen**  
 Den Fächer kann man für die Praxis brauchen, er hilft bei der inhaltlichen Bilderbuchanalyse.

**Unterstützungspotenzial**  
 Mit dem Fächer habe ich die Sicherheit, alles Wichtige zu den Themen griffbereit zu haben. Er hilft mir bei der Zuordnung von Inhalten zu den Oberbegriffen.

**Effektivität**  
 Der Fächer ermöglicht zeitschonendes Arbeiten, erfordert keinen großen Aufwand.

**Handhabung und Ästhetik**  
 Der Fächer wirkt mit den Farben und Icons optisch ansprechend. Es macht Spaß, mit ihm zu hantieren.

	1	2	3	4	5
Verständlichkeit und Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisnutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effektivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handhabung und Ästhetik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützungspotenzial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C2. Folgendes könnte man am Themenfächer noch verbessern:**

**C3. Schätzen Sie nun die Aussagen zu den 12 BNE-Kriterien-Kärtchen nach dem gleichen Verfahren ein.**

Wichtig: Bitte lesen Sie die Aussagen zu den einzelnen Bereichen erneut sorgfältig durch. Es handelt sich dabei um andere Beschreibungen, als bei der vorhergehenden Frage

<b>E 1</b> Mehrere Dimensionen von Nachhaltigkeit angesprochen (Ökologie) → Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Vi	<b>B 1</b> Interessen- und Zielkonflikte werden thematisiert bzw. diskutiert und bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigt. → Interessen- und Zielkonflikte	
<b>E 2</b> Globale Verflechtungen werden gefördert. Globale und lokale → Globalität und Weltweite	<b>B 2</b> Eigene und fremde Wertorientierungen werden in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung thematisiert und diskutiert. → Selbstbewusstsein und Perspektivwechsel	<b>B 3</b> Empathie und Solidarität für Menschen und Tiere (biozentrischer Ansatz) werden angeregt. → Empathie und Solidarität
<b>E 3</b> Aspekte globaler berücksichtigt. → Gerechtigkeit	<b>B 4</b> Mensch-Natur-Verhältnisse werden reflektiert und systemische Zusammenhänge aufgezeigt. → Systemische Perspektive	
<b>E 4</b> Die soziokulturellen werden thematisiert. → Vielfalt / Diversität		
<b>H 1</b> Selbstständigkeit, Partizipation → Autonomie u	<b>H 2</b> Konkrete Handlung hergestellt. → Konkrete Le	<b>H 3</b> Lösungsansätze zur Überwindung diskutiert. →
<b>H 4</b> Vorausschauendes Denken und Entwerfen von Zukunftsvorstellungen wird gefördert. → Vorausschauendes, zukunftsorientiertes Denken		

- 1= stimme überhaupt nicht zu
- 2= stimme eher nicht zu
- 3= stimme teilweise zu
- 4= stimme überwiegend zu
- 5= stimme voll und ganz zu

Bitte klicken Sie den gewählten Wert in der Tabelle unterhalb der Netzgrafik anschließend an.

### Verständlichkeit und Darstellung

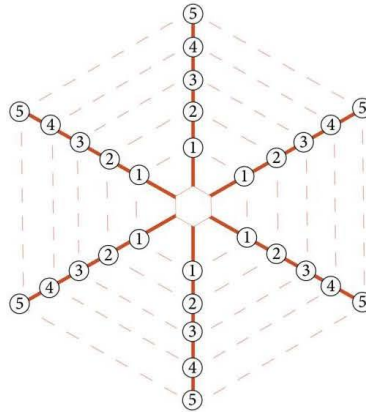
Die BNE-Kriterien sind mir klar geworden, die Beispiele auf den Kärtchen haben zum Verständnis beigetragen.

### Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse

Die Kärtchen lassen sich flexibel auch zur BNE-Einschätzung anderer Aktivitäten oder Materialien nutzen.

### Unterstützungspotenzial

Die Beschäftigung mit den 12 BNE-Kärtchen gibt mir wichtige Impulse, genauer auf einzelne Aspekte der Nachhaltigkeit hinzuschauen. Sie helfen mir dabei, keines der Kriterien zu übersehen (Gedächtnis wird entlastet).



### Praxisnutzen

Die 12 verschiedenen Kriterien sind für die Arbeit zur BNE in der Kita angemessen, weniger sollten es nicht sein.

### Effektivität

Mit den Kärtchen kann man zügig arbeiten, die angegebenen Schlagworte (z.B. → Gerechtigkeit) unterstützen dabei.

### Handhabung und Ästhetik

Das Auflegen der Kärtchen auf die jeweiligen Felder des Analysebogens gefällt mir besser als das Ankreuzen von Kriterien-Checklisten auf einem Blatt Papier.

	1	2	3	4	5
Verständlichkeit und Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisnutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effektivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handhabung und Ästhetik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützungspotenzial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C4. Schätzen Sie nun die Aussagen zur BNE-Bilderbuchanalyse und -beurteilung in vier Schritten nach dem gleichen Verfahren ein.**

Wichtig: Bitte lesen Sie die Aussagen zu den einzelnen Bereichen erneut sorgfältig durch. Es handelt sich dabei um andere Beschreibungen, als bei der vorhergehenden Frage!

**Analyse- und Beurteilungsbogen für Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**

**Angaben zum Bilderbuch**

Autor / Illustrator:	Jahr:	bearbeitet am:
Buchtitel:	Verlag:	bearbeitet von:
		Code: _____

**Schritt 1: Ankreuzen**  
 der im Bilderbuch bearbeiteten Themen (→ Themenfelder)  
(Keine „BNE-Fagenblätter“ bzw. pro forma Bearbeitungen)

<input type="checkbox"/> A: Klimawandel / Klimaerwärmung	<input type="checkbox"/> B: Biodiversitätsbedrohung / -verlust	<input type="checkbox"/> C: Ressourcen / -verknappung
<input type="checkbox"/> D: Schutz von Lebensräumen (Boden, Wasser, Luft, Biosphäre)	<input type="checkbox"/> E: Erneuerbare Energien & Mobilität	<input type="checkbox"/> F: Lebensstil im Alltag (Konsum ...)
<input type="checkbox"/> G: Gerechtigkeit und Solidarität	<input type="checkbox"/> H: Zukunftsthemen	<input type="checkbox"/> I: Sonstiges:

Mehrfachantwort möglich

Weiter, wenn mindestens ein BNE-Thema im Buch bearbeitet ist

**Schritt 2:** Zuordnen der 12 BNE-Kriterien-Karten und ...  
**Schritt 3:** Häufigkeiten auszählen und hier eintragen

Kriterium im Bilderbuch:	Häufigkeit
nicht relevant	
am Rande relevant (○)	
zentral relevant (●)	

**Schritt 4:** Ankreuzen der ermittelten Empfehlungseinstufung

max. 1 x (●) bzw. Knock-out-Kriterien	mind. 2 x (●) <input type="checkbox"/> empfehlenswert (2)	mind. 2 x (●) und Leuchtturm-Gründe <input type="checkbox"/> besonders empfehlenswert (3)
<input type="checkbox"/> nicht empfehlenswert (1)		

Prüfen der Joker-Bedingung: zusätzlich 4 x (○) erfüllt und Höherstufung angemessen?

Angabe der Leuchtturm-Gründe

© Wolfram Fuchs / Nürtingen 2020

- 1= stimme überhaupt nicht zu
- 2= stimme eher nicht zu
- 3= stimme teilweise zu
- 4= stimme überwiegend zu
- 5= stimme voll und ganz zu

Bitte klicken Sie den gewählten Wert in der Tabelle unterhalb der Netzgrafik anschließend an.

**Verständlichkeit und Darstellung**  
 Das Vorgehen mit den vier Schritten ist klar und widerspruchsfrei. Die visuelle Aufbereitung des Analysebogens (Farben, Pfeile, Ankreuzkästchen) unterstützt das Verständnis und minimiert Fehler.

**Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse**  
 Ich finde es gut, dass ich im Verfahren auch einen persönlichen Entscheidungsspielraum bekomme (Leuchtturm-Gründe und Joker-Regelung).

**Praxisnutzen**  
 Das kriteriengeleitete und transparente Vorgehen zur Bilderbucheinschätzung mit diesem Verfahren fördert die Qualität der beruflichen Arbeit. Es ist wirklich nützlich.

**Unterstützungspotenzial**  
 Das Verfahren leistet mir gute Dienste bei der BNE-bezogenen Bilderbuchbeurteilung. Es gibt mir dabei mehr Sicherheit.

**Effektivität**  
 Mit etwas Übung kann man mit dem Analyseverfahren zügig arbeiten. Der Aufwand lohnt sich, weil es zu aussagekräftigeren Ergebnissen kommt als subjektive Einschätzungen.

**Handhabung und Ästhetik**  
 Das Analyseverfahren ist wie aus einem Guss, alle Schritte sind aufeinander abgestimmt.

	1	2	3	4	5
Verständlichkeit und Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisnutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effektivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handhabung und Ästhetik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützungspotenzial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit, Anpassbarkeit an Bedürfnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C5. Folgendes könnte man am Analyse- und Beurteilungsverfahren noch verbessern:**

**C6. Schätzen Sie nun die Aussagen zum Fortbildungsleporello nach dem gleichen Verfahren ein (hier nur mit 5 Bereichen, Offenheit und Anpassbarkeit entfällt).**

Wichtig: Bitte lesen Sie die Aussagen zu den einzelnen Bereichen erneut sorgfältig durch. Es handelt sich dabei um andere Beschreibungen, als bei der vorhergehenden Frage

**Bilderbücher**  
zur Bildung für nachhaltige Entwicklung  
im Elementarbereich

I. Grundlagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung ..... S. 2-4  
- Definitionen, Ziele, Dimensionen und Modelle  
- Prinzipien und Leitstrategien der BNE  
- BNE-Konzepte für die Kita

II. Bausteine der narratösthetischen Bilderbuchanalyse ..... S. 5-6  
- Themenfelder und BNE-Kriterien

III. Analyse-Instrumente für Bilderbücher ..... S. 7-9  
- Analyse- und Beurteilungsverfahren in vier Schritten

IV. Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen ..... S. 9-12  
- Sustained Shared Thinking  
- Philosophieren mit Kindern

**Das Leporello zur Fortbildung**

Ein Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Wolfram Fuchs, 2020) in Verbindung mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Hannah Fuchs)

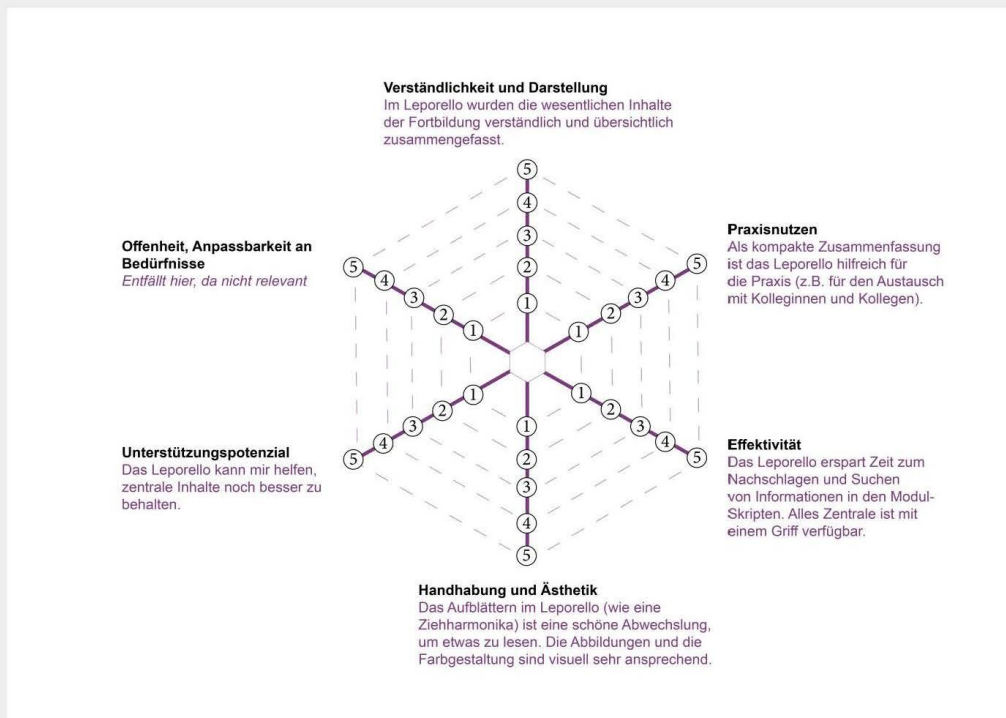
Im Leporello werden aus Platzgründen alle Quellangaben oder Indizes entfallen. Die Bibliografie findet sich im Modulüber „Informationen“, „Infodaten 10“. Die entzogenen Abbildungen sind als visueller Anker für die Modul-Kapitel gedacht. Die ggf. eingeschränkte Lesbarkeit siehe Module für die Details.

Copyright Buchverleger: Beier Hermine (S. 1, 12); Junco 2018; James Frazer (S. 1, 2, 6, 11); Meredith (2012) Jody (S. 1); Alexander's Kocher 2012; Frede (S. 6); Adam 2020.

(C) Copyright: Wolfram Fuchs, Nürtingen Seite 1

- 1= stimme überhaupt nicht zu
- 2= stimme eher nicht zu
- 3= stimme teilweise zu
- 4= stimme überwiegend zu
- 5= stimme voll und ganz zu

Bitte klicken Sie den gewählten Wert in der Tabelle unterhalb der Netzgrafik anschließend an.



	1	2	3	4	5
Verständlichkeit und Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisnutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effektivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handhabung und Ästhetik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützungspotenzial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Teil D: Didaktische Ansätze zu BNE und Bilderbuch

D1.

Wir haben Ihnen im Rahmen der Fortbildung zwei didaktische Ansätze für die Bilderbuchbetrachtung zur Auswahl gestellt und sind an Ihren Erfahrungen interessiert (als Ergänzung zu den Detailfragen bei Modul 7).

Abkürzungen im Folgenden:

SST = Sustained Shared Thinking; PmK = Philosophieren mit Kindern

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teilweise zu	stimme überwiegen d zu	stimme voll und ganz zu
Die didaktischen Anregungen in Modul 6 und 7 (SST und PmK) haben mir neue Impulse für die pädagogische Arbeit gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke, ich brauche noch mehr Übung, um mich bei der Umsetzung des didaktischen Angebots (SST bzw. PmK) sicher zu fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine didaktischen Fähigkeiten konnten durch die Fortbildung erweitert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Umsetzung der didaktischen Konzepte (SST bzw. PmK) finde ich die Unterstützung durch eine Kollegin / einen Kollegen als hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## D2. Erleben von Bilderbüchern zur BNE

Im Folgenden bekommen Sie zwei polar gestellte Fragen, wie Sie Bilderbücher zur BNE von ihrem Schwerpunkt / ihrer Funktion her verorten würden. Wählen Sie bitte zwischen beiden Polen die jeweils für Sie passendste Ausprägung aus. Die Intensität der Zustimmung nimmt jeweils von 1 bis 3 zu.

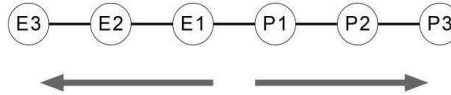
### Frage 1:

Sollen Bilderbücher zur BNE für das Kindergartenalter eher das **ästhetisch-literarische Erleben** ermöglichen oder sehen Sie die Funktion der Bilderbücher mehr im **pädagogisch betonten Einsatz** des Bilderbuches?

Lesen Sie sich die genaueren Beschreibungen der beiden Sichtweisen durch und wählen Sie die aus Ihrer Sicht angemessenste Ausprägung:

#### Ästhetisch-literarisches Erleben des Bilderbuches durch das Kind (E)

Der Schwerpunkt liegt auf dem sinnlichen Erfahren, Entdecken und Genießen, der ganz persönlichen, auch kritischen Auseinandersetzung mit dem Buch als (Kunst-)Werk. Das Kind bekommt einen Freiraum zum Eintauchen in die ästhetischen Phänomene im Buch (in Bild und Sprache) ohne pädagogische Eingrenzungen und Vorgaben durch die Fachkraft.



#### Pädagogisch geprägter Einsatz des Bilderbuches (P)

Mit dem Bilderbuch werden wichtige pädagogische Ziele verfolgt, z.B. die Wertevermittlung, Sprachbildung, Wissenserweiterung, sozial-emotionale Kompetenzen etc. Der Schwerpunkt der Fachkraft liegt auf der pädagogischen Nutzung. Im Prozess der Bilderbuchbetrachtung wird mittels Impulsen auf wichtige Aspekte aufmerksam gemacht und gezielt darauf hingearbeitet.

Wählen Sie nun die für Sie passende Ausprägung aus:

- E3
- E2
- E1
- P1
- P2
- P3

### D3. Frage 2:

Wo sehen Sie Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder im Kindergartenalter (3 bis 6 Jahre) eher verortet:

Sollen Bilderbücher zur BNE eher **informieren** oder eher **appellieren**?

Lesen Sie sich die genaueren Beschreibungen der beiden Sichtweisen durch und wählen Sie die aus Ihrer Sicht angemessenste Ausprägung:

<p><b>Informieren und Zeigen Erläutern und Erklären (I)</b></p> <p>Bilderbücher zur BNE sollen den Schwerpunkt auf das sachliche, informierende Beschreiben und Verdeutlichen von BNE-Themen legen (z.B. Artenschutz, Klimawandel, nachhaltige Textilien oder Ernährung). Zwar sollen Zusammenhänge aufgezeigt werden, doch ist eine gewisse Zurückhaltung angemessen, d.h. eine gezielte Beeinflussung von Kindern durch konkrete Aufforderungen und Appelle im Bilderbuch soll vermieden werden. Bilderbücher sollten nicht „Partei ergreifen“.</p>		<p><b>Appellieren und Solidarisieren Wachrütteln und Aufklären (A)</b></p> <p>Bilderbücher zur BNE sollen den Kindern ganz konkret aufzeigen, wie sie zu mehr Nachhaltigkeit beitragen können. Es ist angemessen und erwünscht, dass im Bilderbuch zur BNE auch Appelle wie <i>Tu was! Mach was! Hilf mit!</i> an das Kind herangetragen werden (z.B. Müll trennen, Wasser und Strom sparen, Tieren helfen). Bloßes Informieren wäre zu wenig. Mit gezielter Emotionalisierung im Buch (Mitleid, Notlagen darstellen) soll die Empathie und Solidarität der Kinder aktiviert werden.</p>
<p><b>Wählen Sie nun die für Sie passende Ausprägung aus:</b></p>		
	I3	<input type="checkbox"/>
	I2	<input type="checkbox"/>
	I1	<input type="checkbox"/>
	A1	<input type="checkbox"/>
	A2	<input type="checkbox"/>
	A3	<input type="checkbox"/>

**Teil E: Lernprozesse und Anregungen aus der Fortbildung**

**E1.** In der anfänglichen Umfrage haben Sie bereits Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse hinsichtlich BNE und Bilderbücher eingeschätzt.  
Bitte schätzen Sie Ihre fachlichen Kenntnisse zu Bilderbüchern nun erneut ein.

sehr gering
sehr hoch

Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema Bilderbücher schätze ich ein als...  .....  .....  .....  .....

**E2.** Schätzen Sie Ihre fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse in Bezug auf BNE ein.

sehr gering
sehr hoch

Meine fachlichen Kenntnisse zum Thema BNE schätze ich ein als...  .....  .....  .....  .....



**E3.** Schätzen Sie Ihre derzeitigen Kompetenzen zur Arbeit mit Bilderbüchern zu BNE-Themen ein.

	sehr gering					sehr hoch			
Meine Fähigkeiten bei der praktischen Arbeit mit BNE-Bilderbüchern schätze ich ein als...	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>

**E4.** Im Rahmen der Fortbildung haben Sie das Bilderbuch-Analyseverfahren kennengelernt und selbst praktisch angewendet.

Schätzen Sie dazu bitte Ihre Fähigkeit ein.

	stimme überhaupt nicht zu					stimme voll und ganz zu			
Meine Fähigkeit zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern unter BNE Gesichtspunkten hat sich durch die Fortbildung erweitert.	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>

### Teil F: Anregungen aus der Fortbildung für Ihre Kita

**F1.** Schätzen Sie ein, inwiefern sich die Fortbildung in folgenden Bereichen auf Sie und Ihre Kita ausgewirkt hat:

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teilweise zu	stimme überwiegen d zu	stimme voll und ganz zu				
Durch die Fortbildung konnte ich in meiner Kita bereits neue Impulse zum Thema BNE und Bilderbuch setzen.	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, in der Zukunft noch stärker auf die Thematik BNE in der Kita einzugehen.	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>
Durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Fortbildung ist mir das Thema Nachhaltigkeit auch ganz persönlich (noch) wichtiger geworden.	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>
Durch die Befassung mit den Themen der Fortbildung wurde ich in meinem Alltag noch mehr für das Thema Nachhaltigkeit sensibilisiert als zuvor.	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>

### Teil G: Offene Rückmeldung

**G1.** Zum Abschluss haben Sie noch die Möglichkeit, eine offene Rückmeldung zur Fortbildung zu geben. Diese ist als Feedback an das Forscherteam gedacht (z.B. was Sie uns noch mitteilen möchten...)

Wir würden uns über eine Rückmeldung freuen.

## Teil H: Ende der Umfrage

### Ausblick: Wie geht es nun weiter?

Die angekündigte Versendung der **Teilnahmebescheinigungen** werden wir voraussichtlich Ende Juni 2021 vornehmen. Dazu ein Hinweis: Da wir erst den Eingang aller Abschlussfragebögen abwarten müssen, bevor wir die Bescheinigungen verschicken können, kann es für die „Schnelleren“ unter Ihnen zu etwas Wartezeit führen. Dies hängt mit der Anonymisierung der Befragung zusammen, da wir nicht wissen, wer den Fragebogen bereits bearbeitet hat und wer nicht. Wir bitten um Ihr Verständnis.

Und wie im Infolyer zu Beginn der Fortbildung zugesagt, bekommen Sie später weitere **Informationen zum Forschungsprojekt**. Nach Abschluss des Forschungsprojekts erhalten Sie dazu einen Zugang zum ausführlichen Empfehlungskatalog der BNE-Bilderbücher und den Ergebnissen der Studie.

Ein genaues Datum können wir heute noch nicht angeben. Sollte sich Ihre E-Mail-Adresse in den nächsten Monaten (nach Juni 2021) ändern, teilen Sie bitte Ihre neue Mail-Adresse mit. Info an [wolfram.fuchs@stud.ph-ludwigsburg.de](mailto:wolfram.fuchs@stud.ph-ludwigsburg.de)

Liebe Fachkräfte,

dies ist die letzte Seite der Umfrage. Sofern Sie nochmals zurückblättern müssten, ist nun die letzte Möglichkeit. Wenn Sie alle Fragen bearbeitet haben, klicken Sie bitte auf Absenden. Sobald Sie dann die Anzeige "Geschafft" sehen, ist die Umfrage beendet und Sie können den Browser schließen. Ihre Antworten werden automatisch gespeichert.

Geschafft!

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Abschlussbefragung.

Viele Grüße,

Wolfram Fuchs und Hannah Fuchs

### Hinweise zum Datenschutz

Die Daten in diesem Online-Fragebogen werden von Wolfram Fuchs und Hannah Fuchs erhoben und verarbeitet. Sie dienen ausschließlich wissenschaftlichen Forschungszwecken im Rahmen der Studie zum Forschungsprojekt „Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der dazugehörigen Bachelorarbeit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Ihre Angaben werden **vollständig anonymisiert** und können nicht in personalisierter Form auf Sie zurückgeführt werden. Da die gesamten Daten nicht personalisierbar sind, kann das Recht der Datenauskunft nicht realisiert werden. (Einschränkung der Rechte im Forschungskontext gemäß Art. 89 DS-GVO iVm § 27 DSAG LSA). Ihre Daten werden für einen Zeitraum von 12 Monaten verarbeitet bzw. gespeichert und danach gelöscht. Die Daten werden ausschließlich von Wolfram Fuchs und Hannah Fuchs verarbeitet. Eine Übermittlung der Daten an Dritte oder ins Ausland findet nicht statt. Auch die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Publikationen oder auf Tagungen erfolgt ausschließlich in anonymisierter Form.

Verantwortliche Stelle: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Martin Fix, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg. Telefon: 07141 / 140-0. E-Mail: rektorat@ph-ludwigsburg.de

Ihr Ansprechpartner in datenschutzrechtlichen Fragen: Datenschutzbeauftragter der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Herr Dr. Ulrich Iberer.

E-Mail: dsb@ph-ludwigsburg.de

## **T) Dokumentationen und Daten zu Analyseergebnissen / Transskript-Beispiele**

- T1: Dokumentation des Kategoriensystems zur inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse zum Vorverständnis der Fachkräfte zu den Begriffen Nachhaltigkeit und BNE (OFB1\_C1 und C3)
  - T2: Code-Matrix des Code-Systems mittels MAXQDA zu den Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Ausschnitt)
  - T3: Dokumentation der Aussagen zu Item C5 (OFB2): Verbesserungsmöglichkeiten zum ABV
  - T4: Beurteiler-Übereinstimmungen zu den Bilderbüchern des Analysesamples
  - T5: Beispieldokumente für exemplarische Sequenzen der Bilderbuchbetrachtungen (gelungene und weniger gelungene)
  - T6: Beispieldokumente für Anschlussaktivitäten aus Modul 7 (nach den Bilderbuchbetrachtungen)
  - T7: Beispieldokumente für Alltagsbeobachtungen aus Modul 7 (nach den Bilderbuchbetrachtungen)
- 

### **T1: Dokumentation des Kategoriensystems zur inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse zum Vorverständnis zu Nachhaltigkeit und BNE**

(aus Gründen des Seitenumbruchs beginnend auf der Folgeseite im Querformat)

## Kategoriensystem zur Definition „Nachhaltigkeit“ (Prä-Fragebogen OFB1\_C1)

### Ressourcen-Perspektive

Die Hauptkategorie *Ressourcen-Perspektive* wird nicht explizit codiert, sondern über die relevanten Subkategorien erfasst.

Subkategorie	Ressourcenbewusster Umgang	Systemregeneration	Fortwährende Existenz
Definition	Die zunehmende Ressourcenknappheit der Erde und die Gefahr der endgültigen Ressourcenerschöpfung wird deutlich (Pufé, 2014, S. 37). Daher ist eine sensible Ressourcennutzung wichtig.	Ein regenerierbares System wird so genutzt, dass es erhalten bleibt und sein Bestand auf natürliche Weise regeneriert werden kann (Pufé, 2014, S. 128).	Die Nutzung der Ressourcen erfolgt unter der Perspektive der „Möglichkeit der fortwährenden Existenz“ (Lude, 2019, S. 14), des langfristigen Erhalts des planetaren Systems (Zeitperspektive).
Anwendung	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinweise auf knappe Ressourcen</li> <li>- Konsequenzen für sparsamen / bewussten Ressourcenverbrauch (inkl. Rückgewinnung von Ressourcen durch Recycling, Tauschbörsen etc.)</li> <li>- Wertschätzung und Respekt gegenüber der Natur mit Bezug auf die natürlichen Ressourcen der Erde</li> </ul>	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es wird nur so viel vom System genutzt, wie auf natürliche Weise wieder nachwachsen bzw. nachgebildet werden kann</li> </ul>	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspektive der Zukunftsfähigkeit des Planeten (weite Zeitperspektive, kein kurzfristiges Krisenmanagement)</li> </ul>
Ankerbeispiele aus dem Material  (unkorrigierte Zitate)	<p>◇AARN7Wα: „bewusster Umgang mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen - Wertschätzung der Materialien, die uns zur Verfügung stehen - Recycling (Aus ‚Alt‘ mach ‚Neu‘)“</p> <p>◇BELG5Hα: „Ein bewusster Umgang mit den endlichen Ressourcen. Recycling und Upcycling bevorzugen, anstatt Produkte wegwerfen. Auf Müllrennung achten und Müll vermeiden. Wasser und Energie im Alltag sparsam nutzen. Umweltfreundliche/ naturbelassene Produkte verwenden (Putzmittel, Waschmittel,...)“</p>	<p>◇LASM1Wα: „So leben, dass nur soviel Ressourcen verbraucht werden, wie nachwachsen - momentan verbrauchen wir Menschen 2-3 Mal so viel, damit zukünftige Generationen nicht schlechter gestellt sind ihre Bedürfnisse zu erfüllen.“</p> <p>◇DCBL4Wα: „Nachhaltigkeit bedeutet für mich, die vorhandenen Ressourcen klug und effektiv zu nutzen. Dabei geht es darum mit dem was zur Verfügung steht so umzugehen, dass auch künftige Generationen ihren nutzen darauß ziehen können. Deshalb hat die Nachhaltigkeit das Ziel Ressourcen so zu nutzen, dass sie uns zwar nutzen, sich jedoch selbst wieder regenerieren können.“</p>	<p>◇MUBH9Wα: „Nachhaltigkeit ist für mich die Neu- oder Wiedererschaffung von Dingen oder Zuständen, die im voraus gut überlegt sind und auf das wichtigste Ziel (Erhaltung des Menschenlebens/ der Natur auf essenzieller Lebensraum) abzielen.“</p> <p>◇URUM4Wα: „Sein Leben so zu gestalten, dass in der Folge daraus in der Gegenwart und vor allem der Zukunft jeder Mensch und jedes Tier noch gut auf unserer Erde leben können./ die hierfür notwendigen Ressourcen und Lebensräume noch zu Verfügung stehen.“</p> <p>◇PRFG4Wα: „Nachhaltigkeit... .. bedeutet, dass Leben auf unserer Erde auch in Zukunft noch möglich bleibt ...“</p>

Nachhaltigkeitsdreieck			
Die Hauptkategorie <i>Nachhaltigkeitsdreieck</i> wird nicht explizit codiert, sondern über die relevanten Subkategorien erfasst.			
Subkategorie	Ökologie	Ökonomie	Soziales / Kultur
Definition	„Die ökologische Nachhaltigkeit beschreibt den langfristigen und rücksichtsvollen Umgang mit (endlichen) natürlichen Ressourcen. Von großer Wichtigkeit sind hier das Überleben und der Gleichgewichtszustand von Ökosystemen. Bei einer Vernachlässigung der ökologischen Nachhaltigkeit würden bestimmte Ressourcen unwiderruflich zerstört werden“ (Ökologie Definition – LdN (2015). Dies hätte folgenschwere Auswirkungen auf die Menschheit.	Es wird ein Wirtschaften befürwortet, „das umwelt- und sozialverträglich ist und Wohlstand nicht allein durch Wachstum anstrebt, sondern vielmehr <i>Lebensqualität</i> statt Besitzmehrung“ (Pufé, 2014, S. 107). Dabei ist wichtig, dass die Organisation bzw. das Unternehmen in seinem wirtschaftlichen Fortbestand gesichert ist (ebd., S. 106).	Soziale Nachhaltigkeit befasst sich mit der „Lösung der Verteilungsprobleme zwischen Regionen, sozialen Schichten, Geschlechtern und Altersgruppen sowie der kulturellen Integration von Zugehörigkeiten und Identitäten“ (Pufé, 2014, S. 10). Sie zielt auf die Bewahrung der (personalen) Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten, der Vielfalt des kulturellen Erbes und den Erhalt der sozialen Ressourcen (ebd., S. 110).
Anwendung	<p>Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beachtung / Betonung der ökologischen Dimension bzw. der natürlichen Ressourcen</li> <li>- Erhalt und Schutz von Ökosystemen, rücksichtsvoller Umgang und Wertschätzung der Natur</li> <li>- Erkennen der Fragilität und Verwobenheit (Retinität) ökologischer Systeme</li> <li>- Auf Basis des Wissens, welche Auswirkungen unsere Tätigkeiten auf die natürliche Umwelt haben, werden möglichst nachhaltige Handlungsoptionen in den verschiedenen Bereichen wie Mobilität, Wohnen, Kochen, Einkaufen etc. bevorzugt</li> </ul>	<p>Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die wirtschaftliche Dimension der Nachhaltigkeit wird angesprochen</li> <li>- Die Güterproduktion und der Konsum erfolgen im Bewusstsein und der Sensibilität für das gesamte System und seine Ressourcen</li> <li>- Aspekte eines Paradigmenwechsels im Sinne von „from wealth to sustainability“ (Pufé, 2014, S. 107) werden angesprochen</li> <li>- Die Suffizienz wird bei Themen des nachhaltigen Konsums und einem nachhaltigen Lebensstil in den Vordergrund gestellt</li> </ul>	<p>Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspekte der sozialen Dimension werden angesprochen wie z. B. Solidarität mit benachteiligten Gruppierungen, Gerechtigkeitsfragen in verschiedenen sozialen Bereichen</li> <li>- Integration heterogener Interessen in pluralistischen Gesellschaften</li> <li>- Erhalt sozialer Ressourcen, Lebensqualität / Wohlbefinden</li> <li>- Die sozialen Auswirkungen, die unser Lebensstil auf andere Menschen und deren Rechte hat, werden benannt</li> </ul>
Ankerbeispiele aus dem Material  (unkorrigierte Zitate)	◊ICUM7W▯: „Wertschätzung für die Natur und Kennen der Zusammenhänge im biologischen System.“	◊ALFG1W▯: „In der Wirtschaft bedeutet Nachhaltigkeit die Arbeit soll gut sein und die Wirtschaft soll wachsen unter Beachtung der Ökologie.“	◊PAHG8W▯: „Unter Nachhaltigkeit verstehe ich, dass ich mein Wirken und Tun so einsetze, dass auch künftige Generationen davon profitieren können. Hierbei geht es für mich auch nicht nur um Klima- und Artenschutz, sondern auch z.B. um das Zusammenleben in einer



◊CINN8W: „Respekt und Fürsorge gegenüber der Natur und ihren Lebewesen. Das Beste zu tun um diese Lebensräume zu schützen.“

◊MAFG2W: „Nachhaltigkeit bedeutet für mich einen wertschätzenden und bewußten Umgang mit der Natur und den Ressourcen. Verbunden mit dem Bewußtsein, dass die Natur schützens- und erhaltenswert ist und den größten respekt von der menschheit mit ihrem Verhalten erfährt.“

◊CRDG6W: „Die Ressourcen der Welt sollten gerecht aufgeteilt werden und man sollte damit sehr umsichtig wirtschaften.“

◊PCLG6W: „Die Einsicht das Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen.“

Gemeinschaft und um das Vermitteln bestimmter Werte.“

◊GRGN3W: „Nachhaltigkeit beinhaltet für mich nicht nur unsere wirtschaftlichen und natürlichen Ressourcen , sondern auch unsere persönlichen Ressourcen an psychischer und physischer Gesundheit.“

◊CRDG6W: „Nachhaltigkeit bedeutet für mich Ökologie, Ökonomie und Soziales. Die Ressourcen der Welt sollten gerecht aufgeteilt werden und man sollte damit sehr umsichtig wirtschaften. Dadurch kommt es zu einer sozialen und gerechten Verteilung.“

**Gerechtigkeit** Die Hauptkategorie *Gerechtigkeit* wird nicht explizit codiert, sondern über die relevanten Subkategorien erfasst.

Subkategorie	Generationale Gerechtigkeit	Globale Gerechtigkeit	Gendergerechtigkeit
Definition	„Massnahmen im Hinblick auf eine NE [Nachhaltige Entwicklung] müssen daraufhin beurteilt werden, welche Konsequenzen sie für welche Personengruppen auf lange Sicht haben werden, inwiefern sie für nachkommende Generationen tragbar sind“ (Muheim et al., 2014, S. 25). „Damit sind auch die Interessen und Bedürfnisse jener Generation einzubeziehen, welche nach uns folgen. Das Ziel eines <guten Lebens für alle> bezieht sich auch auf sie und ist durch intergenerationelle Gerechtigkeit anzustreben“ (ebd., S. 25).	„Globale Umweltprobleme sind hauptsächlich das Resultat der nicht-nachhaltigen Konsum- und Produktionsmuster im Norden und der großen Armut im Süden“ (Pufé, 2014, S. 42). Die weltweite Vernetzung und die Globalisierung hat einen enormen Einfluss auf die Nachhaltigkeitsfragen. „Entscheidungen auf der globalen, weltumspannenden und auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene wirken sich auf die örtlichen, lokalen und individuellen Gegebenheiten aus (Muheim et al., 2014, S. 26).	Die „Geschlechtergerechtigkeit“ (Lang-Wojtasik & Natterer, 2017, S. 376) ist die fünfte der insgesamt 17 Zielmarken der SDGs. Darin wird das Erreichen der „Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen“ (Schreiber & Siege, 2016, S. 49) gefordert.

Anwendung	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein langfristig ausgerichteter Gerechtigkeitsaspekt</li> <li>- Nachfolgende Generationen werden hinsichtlich ihrer gleichberechtigten Bedürfnisse beachtet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Auswirkungen der Globalisierung und den damit verbundenen globalen Unterschieden und Benachteiligungen von bestimmten Menschen / Gruppen</li> <li>- Die Gerechtigkeitsforderungen, allen Menschen ein gutes und würdiges Leben zu ermöglichen</li> <li>- Das Streben nach einem Ausgleich der Diskrepanzen in der Bedürfniserfüllung der verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen innerhalb und zwischen dem globalen Norden und Süden</li> <li>- Aspekte der Verteilungsgerechtigkeit genannt werden (z. B. Risiko- bzw. Lastenverteilung im technologischen Bereich)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspekte der (Un-)Gerechtigkeit hinsichtlich der Behandlung von Frauen und Mädchen in verschiedensten Aktionsfeldern bzw. institutionellen Kontexten, z. B. Gleichstellung von Frauen und Männer</li> </ul>

---

Ankerbeispiele aus dem Material	<p>◇LASM1Wα: „So leben, dass nur soviel Ressourcen verbraucht werden, wie nachwachsen - momentan verbrauchen wir Menschen 2-3 Mal so viel, damit zukünftige Generationen nicht schlechter gestellt sind ihre Bedürfnisse zu erfüllen.“</p>	<p>◇LASM1Wα: „Alle Menschen haben die gleichen Rechte, Recht auf Frieden, Gerechtigkeit, Bildung, Gleichstellung von Mann und Frau“</p>	<p>◇LASM1Wα: „Alle Menschen haben die gleichen Rechte, Recht auf Frieden, Gerechtigkeit, Bildung, Gleichstellung von Mann und Frau.“</p>
(unkorrigierte Zitate)	<p>◇PCLG6Wα: „Heute so handeln, dass die Menschen von morgen dieselben Chancen auf ein erfülltes Leben haben wie wir. Nicht auf Kosten zukünftiger Generationen und der Menschen anderer Weltreligionen leben.“</p> <p>◇URUM4Wα: „Sein Leben so zu gestalten, dass in der Folge daraus in der Gegenwart und vor allem der Zukunft jeder Mensch und jedes Tier noch gut auf unserer Erde leben können.“</p>	<p>◇CRDG6Wα: „Die Ressourcen der Welt sollten gerecht aufgeteilt werden und man sollte damit sehr umsichtig wirtschaften. Dadurch kommt es zu einer sozialen und gerechten Verteilung.“</p> <p>◇COBM8Wα: „Man sollte sich auch bewusst sein das viele Ressourcen nicht unendlich zur Verfügung stehen und sich überlegen wie man diese schonen kann und für möglichst viele Menschen gut nutzbar macht.“</p>	

<b>Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Lebensstile</b>	Die Hauptkategorie <i>Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Lebensstile</i> wird nicht explizit codiert, sondern über die relevante Subkategorie erfasst.
Subkategorie	<b>Nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen / Haltungen und nachhaltigkeitsbezogene Lebensstile / nachhaltiges Alltagshandeln</b>
Definition	<p>Diese Kategorie erfasst alle nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen und Lebensstile, welche sich nicht explizit einer der anderen Subkategorien zur Nachhaltigkeit zuordnen lassen (Ressourcen-Perspektive, Nachhaltigkeitsdreieck oder Gerechtigkeit). Dabei kann es sich um allgemeine Aussagen handeln, welche auf nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen oder Lebensstile hinweisen oder um Aussagen zu weiteren Perspektiven eines nachhaltigen Alltagshandelns, die durch die vorhandenen Subkategorien nicht abgedeckt werden.</p> <p>Der Begriff „nachhaltiger Lebensstil [bedeutet] vereinfacht ausgedrückt, dass wir durch unseren eigenen Lebensstil den nachfolgenden Generationen die gleichen Möglichkeiten, in Form von Ressourcen bieten, die auch wir zur Verfügung haben. [...] Dabei „spielt der nachhaltige Konsum bei einem nachhaltigen Lebensstil eine entscheidende Rolle“ (Nachhaltiger Lebensstil – LdN [16.12.2015]). „Nachhaltigkeit heißt vor allem, über die momentane Nützlichkeit hinaus langfristig zu denken und entsprechend Zukunftsverantwortung zu übernehmen.“ (Alois Glück, o. J., Zit. nach Pufé, 2014, S. 129).</p>
Anwendung	<p>Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wertschätzung / Respekt gegenüber der Natur und den natürlichen Ressourcen der Erde (achtsamer bzw. bewusster Umgang damit)</li> <li>- Verantwortungsbewusstsein in Bezug auf die Zukunft des Planeten (ökologisch) und gerechterem Zusammenleben</li> <li>- Reflexion des eigenen Handelns im Hinblick auf Nachhaltigkeit</li> <li>- Verschiedene Möglichkeiten in der Lebensgestaltung werden hinterfragt und auf Basis des Wissens über Nachhaltigkeit abgewogen</li> <li>- Bedeutung des aktiven Beitrags zum Umweltschutz, politisches Engagement mit Bezug auf Nachhaltigkeit</li> </ul>
Ankerbeispiel aus dem Material  (unkorrigierte Zitate)	<p>◇MMSF0W☐: „Nachhaltigkeit bedeutet, über den eigenen Tellerrand zu schauen und hinter die Dinge zu blicken. Nachhaltiges Handeln bedeutet, dass man immer überlegt, welche Auswirkungen das eigene Handeln auf einen selbst, auf seine Umgebung, aber auch auf das große Ganze hat.“</p> <p>◇JRHG1H☐: „Indem ich mir die Frage stelle: Wie wirkt sich mein Handeln auf Andere, die Umwelt und die Zukunft aus? Diese Frage aus allen Richtungen zu hinterfragen ist für mich zentral.“</p> <p>◇JSBN3W☐: „Nachhaltigkeit findet sich für mich in einem bewussten Handeln in diversen Alltags- und Lebensbereichen wider. Das kann beim eigenen Haushalt (z.B. Elektrogeräte, Heizung, Licht), Ernährung (Einkauf regionaler oder/und Bio-Lebensmittel) oder auch Mobilität (Fahrrad und ÖPNV) anfangen. Meiner Ansicht sollte es zumindest im privaten Haushalt fest verankert sein und im Idealfall auch in der pädagogischen Praxis vorgelebt werden.“</p>

## Kategoriensystem zur Definition „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Prä-Fragebogen OFB1\_C3)

**Bildungskonzept** Die Hauptkategorie *Bildungskonzept* wird nicht explizit codiert, sondern über die relevanten Subkategorien erfasst.

Subkategorie	Bildungsbereiche	Zielgruppe	Transformation	Lernprozess / Didaktik
Definition	Im Mittelpunkt der Bildung für nachhaltige Entwicklung steht die Befähigung aller Menschen zum zukunftsfähigen Denken und Handeln und darauf aufbauend einer Mitwirkung an einer nachhaltigen und lebenswerten Zukunft (BMBF, o.J.d). „Die globale Vision der Weltdekade >>Bildung für nachhaltige Entwicklung<< ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“ (UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung – LdN (13.11.2015)).	„Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Konzept, das Kindern und Erwachsenen nachhaltiges Denken und Handeln vermittelt“ (BMBF, o.J.d).“ Dabei „werden immer Fragen thematisiert, die aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive relevant sind“ (Muheim et al., 2014, S. 17). „Die gesamte Gesellschaft soll beteiligt werden, eine Vision der Zukunft zu entwerfen“ (ebd., S. 25).	„NE [Nachhaltige Entwicklung] ist ein von Grund auf positiv orientiertes Konzept und deshalb auf Entwicklung und Veränderung ausgerichtet“ (Muheim et al., 2014, S. 17) und beschreibt „eine ganzheitliche und transformative Bildung, die sowohl Lerninhalte und -ergebnisse als auch die Pädagogik und die Lernumgebung berücksichtigt“ (BMBF, o.J.d).  Auf Langfristigkeit angelegte Visionen zeigen die Möglichkeit und Notwendigkeit eines gesellschaftlichen Wandels auf (Muheim et al., 2014, S. 17).	Um Bildung für nachhaltige Entwicklung gelingend umzusetzen und Lernprozesse zu unterstützen, sind verschiedene didaktische Zugänge wichtig.  „Damit sie [die Kinder], unterstützt durch Erwachsene, Einstellungen und Bereitschaften entwickeln und so Kompetenzen und Wissen anbahnen können, sind differenzierte Wahrnehmungserfahrungen, Handlungs- und Entdeckermöglichkeiten in ihrer unmittelbaren Lebenswelt erforderlich“ (Fritz & Schubert, 2014, S. 8).

Anwendung	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dass es sich bei BNE um ein Bildungskonzept handelt</li> <li>- Dass verschiedene Bildungsbereiche im Rahmen der BNE relevant sind, dazu gehören die Bereiche: Denken, Handeln, Lebensstil, Einstellungen, Wissen und Werte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adressaten im jeweiligen Konzept einer BNE (gesamte Gesellschaft, Kinder, Jugendliche, Erwachsene)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Veränderung</li> <li>- Jeder hat die Möglichkeit zur Veränderung beizutragen (bzw. sollte diese Möglichkeit bekommen)</li> <li>- Transformationsprozesse in verschiedenen Bereichen</li> <li>- Eine positive Sichtweise auf Visionen für die Zukunft, welche gesellschaftlich verwirklicht werden können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktische Zugänge z. B. Vorbildfunktion der Erwachsenen, Spiel, Projektarbeit, Experimente etc.</li> <li>- Zugang zu Wissen ermöglichen, Materialien zur Verfügung stellen</li> <li>- Einfluss auf den Lernprozess durch das Umfeld</li> <li>- Lernprinzipien / didaktische Prinzipien</li> </ul>
<p>Ankerbeispiele aus dem Material</p> <p>(unkorrigierte Zitate)</p>	<p>◊AARN7W: „Wissenserweiterung und Aneignung hinsichtlich dem Aspekt der Nachhaltigkeit bzw. über "den Tellerrand" hinausschauen lernen - Vermittlung von bestimmten Werten und Kompetenzen für einen Umgang bzw. das Handeln hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung</p> <p>◊MAFG2W: „Nur durch Wissen, Bildung und Aufklärung kann ein Bewußtsein für die Bedeutung der Natur und des Klimas geschaffen werden und somit ein adäquates Verhalten der Menschen gefördert werden.“</p> <p>◊GIOF6W: „Unter Bildung für nachhaltige Entwicklung verstehe ich die Auseinandersetzung mit und Vermittlung von Sachwissen und Werten zu Themen wie beispielsweise Ressourcenknappheit, Biodiversität, Umweltschutz, Klimawandel, etc.“</p>	<p>◊MAFG2W: „Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet für mich Fakten, wissenschaftliche Erkenntnisse und Informationen für alle Menschen, sowohl Kinder als auch Erwachsenen, zugänglich und bewußt zu machen.“</p> <p>◊DCBL4W: „Darunter verstehe ich, dass alle Menschen, auch die Jüngsten, über das Thema Nachhaltigkeit und Umwelt angeregt und informiert werden sollen.“</p> <p>◊MOAA0H: „Ich verstehe unter dem Begriff BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) eine Bildung, die Kindern und Erwachsene zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen.“</p>	<p>◊GRGN3W: 2Es soll vermittelt werden das jeder von uns etwas ändern und mitentscheiden kann , wenn er möchte.“</p> <p>◊WASM1W: „Wie gestalten wir gemeinsam global eine lebenswerte Welt für alle, nicht nur für wenige. Reduktion, was braucht man um zufrieden zu Leben“</p> <p>◊MCKZ4W: „Es ist wichtig, schon früh mit nachhaltigen Themen bei Kindern einzusteigen, da nur mit Wissen Veränderungen eintreten können und sich weiterverbreitet durch z.B. Mundpropaganda.“</p>	<p>◊BJST0W: „BNE bedeutet für mich Kinder und Jugendliche für das Thema Umwelt und Umweltschutz zu sensibilisieren. Ihnen aufzuzeigen, was passiert, wenn wir weiter und ohne bedacht Plastikmüll, Abgase, Massentierhaltungen usw. zulassen. Ihnen alternativen vorzeigen und vor allem vorleben indem wir Ihnen Vorbilder sind.“</p> <p>◊URUM4W: „Ganz obenan steht für mich hier das Vorleben der Werte und Haltungen, die ich den Kindern vermitteln möchte. [...] Vermittelt werden sollten diese Themen durch Vorleben im Alltag, nutzen ungeplanter Alltagssituationen um Themen zu vermitteln, Projekte, Exkursionen im Lebensfeld der Kinder [...] z. B. in der Natur, Bauernhöfe, Lebensmittel aus der Region im Kindergartenalltag nutzen, mit Kindern zusammen Lebensmittel besorgen/ herstellen [...]“</p>

<b>Kompetenzen</b>	Die Hauptkategorie <i>Kompetenzen</i> wird nicht explizit codiert, sondern über die relevanten Subkategorien erfasst.			
<b>Subkategorie</b>	<b>Hinterfragen und Reflektieren</b>	<b>Perspektivwechsel</b>	<b>Zusammenhängendes Wissen</b>	<b>Weitere Kompetenzen</b>
<b>Definition</b>	Bei BNE geht es im Kern um „das Hinterfragen und Reflektieren von gemachten Erfahrungen und eigenen Meinungen im Hinblick auf eine NE (Muheim et al., 2014, S. 17).“	Bei BNE geht es im Kern um „das Kennenlernen von verschiedenen Perspektiven und Interessen unterschiedlicher Akteure und deren Integration bei der Lösungssuche“ (Muheim et al., 2014, S. 17).	Bei BNE geht es im Kern um „zusammenhängendes Wissen, das hilft, eine Sache (im Hinblick auf eine NE) beurteilen zu können“ (Muheim et al., 2014, S. 17).	Eröffnung einer Restkategorie für induktive Nennungen, die gängigen BNE-Kompetenzen entsprechen
<b>Anwendung</b>	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinterfragen der persönlichen Einstellungen und Meinungen</li> <li>- Reflexion von Verhaltensweisen und Gewohnheiten</li> <li>- Zweifeln oder Irritationen nachgehen und Klärungen herbeiführen</li> </ul>	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterschiedliche Blickrichtungen werden (möglichst vorbehaltlos bzw. wertfrei) rezipiert / eingenommen</li> <li>- Offenkundige oder kaschierte Interessenslagen der beteiligten Gruppen werden erkannt</li> <li>- Ein Aushandlungsprozess zwischen eigenen und fremden Perspektiven / Interessen mit dem Bemühen einer plausiblen oder begründeten Lösungsfindung erfolgt.</li> </ul>	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechselseitige Beziehungen und gegenseitige Abhängigkeiten werden erkannt bzw. transparent gemacht</li> <li>- Erkennen von Zusammenhängen, auch von weniger offenkundigen bzw. naheliegenden Beziehungen</li> <li>- Zusammenhänge als Grundlage für Entscheidungen unter der Nachhaltigkeitsperspektive nutzen</li> </ul>	Diese Kategorie wird codiert, wenn Folgendes genannt wird:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenz des vorausschauenden bzw. zukunftsorientierten Denkens</li> <li>- Kompetenz bzw. Möglichkeit der Partizipation und Teilhabe</li> <li>- Aktiver Beitrag / Handeln zum Umweltschutz</li> <li>- Achtsamer Umgang / achtsames Verhalten</li> <li>- Werthaltungen</li> </ul>
<b>Ankerbeispiele aus dem Material</b>	◇ICUM7W: „Sie sollen in die Lage versetzt werden, gegebenes zu hinterfragen, neue Wege zu finden.“	◇AARN7W: „Kompetenzen für einen Umgang bzw. das Handeln hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung - evtl. Sichtweise (ver-)“	◇MUBH9W: „Ich verstehe unter dem Begriff BNE, dass Kinder die Welt (wie bisher auch) kennenlernen. Allerdings mehr mit dem Fokus“	◇JAPM5W: „Das sie lernen autonom zu handeln und vorausschauend zu denken.“

(unkorrigierte  
Zitate)

◇GRGN3W: „Man soll lernen das man sich hinterfragt, welche Auswirkungen das gegenwärtige Verhalten für unsere Zukunft hat.“

◇PAHG8W: „Unter BNE verstehe ich, die Kinder zu befähigen sich mit den verschiedenen Themen auseinanderzusetzen und eine eigene kritische Meinung zu bilden. Dinge zu hinterfragen, nachzufragen und auch mal zu schauen, was passiert wenn, ..dann.“

ändern bzw. erweitern (breitgefächert)“

◇CCLR0W: „Kinder wachsen bei uns in einer Konsumgesellschaft auf: Amazon, Einkaufscenter, to go, kaputt/brauch ich nicht mehr / gefällt nicht mehr = Müll... Kinder brauchen neue/andere Sichtweisen um mit der Natur um sich herum umzugehen.“

◇ICUM7W: „Es geht um Informationen, Einschätzen lernen, Umdenken und den persönlichen Einsatz für eine gesunde Umwelt in der Zukunft.“

auf die Zusammenhänge des alltäglichen Lebens und dem Kreislauf des Konsums.“

◇DENN3H: „Ich vermute, es geht darum, Kindern den Zusammenhang zwischen menschlichem / eigenem Handeln und den entsprechenden Folgen für das Ökosystem zu vermitteln und ihnen sinnvolle, konkrete Handlungsmöglichkeiten in den jeweiligen Themenfeldern zu vermitteln.“

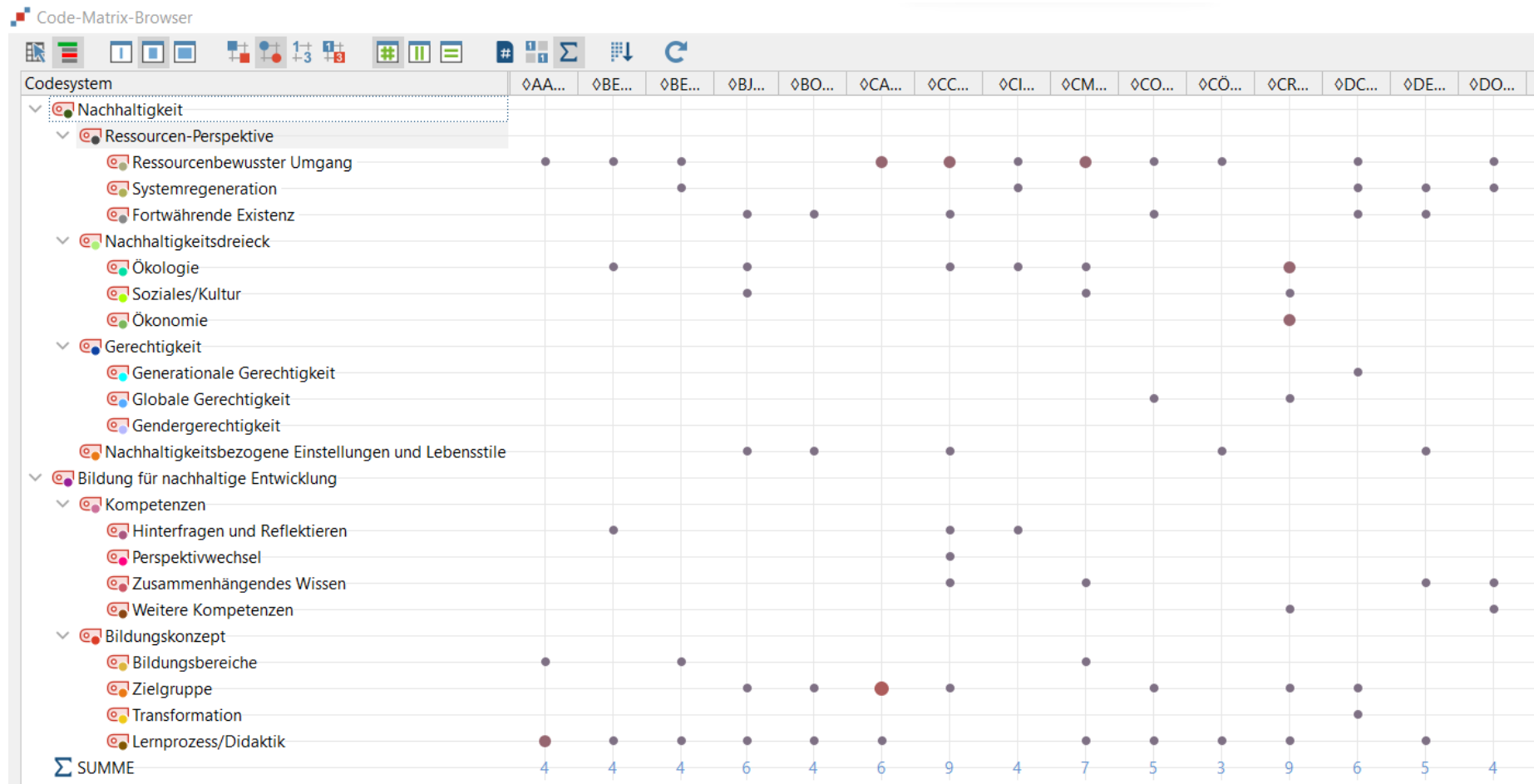
◇JRHG1H: „Den Kindern in einfacher Form den Zusammenhang zwischen ihrem Handeln und den Auswirkungen daraus auf andere und die Umwelt erlebbar zu machen.“

◇LASM1W: „Bildung ist wichtig für eine nachhaltige Entwicklung Kompetenzen entwickeln um sich aktiv einbringen zu können“

◇MOAA0H: „Ich verstehe unter dem Begriff BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) eine Bildung, die Kindern und Erwachsene zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen. Das BNE dazu befähigt dass der Erwachsene, der das Kind einmal sein wird Fähigkeiten wie vorausschauendes Denken, autonomes Handeln und Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen entwickelt und es ihm ermöglicht einen internationalen Blick zu entwickeln um sich als Weltbürger zu sehen.“

## T2: Code-Matrix des Code-Systems mittels MAXQDA zu den Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Ausschnitt)

Die ausschnittthafte Code-Matrix dient zur Visualisierung der Codierungshäufigkeiten der jeweiligen (Sub-)Kategorien. Die vollständige Ergebnisdarstellung und Kommentierung findet sich in Kapitel 8.1.5.





### T3 Dokumentation der Aussagen zu Item C5 (OFB2): Verbesserungsmöglichkeiten zum ABV

#### A: Positive Rückmeldungen ohne spezifische Modifikationsvorschläge

AEEN3W	<i>Habe keine konkreten Verbesserungsvorschläge. War dankbar für die gut ausgearbeiteten Bögen, Fächer, Kärtchen. Machte die Analyse einfacher und abwechslungsreicher.</i>
GIOF6W	<i>Das Verfahren ist gut und gelungen.</i>
ICUM7W	<i>Wir mussten uns in die Bögen erst ein bisschen Eindenken. hatten dann aber das Gefühl, dass es stimmig ist</i>
JSBN3W	<i>war eigentlich übersichtlich und sehr gut verständlich, nicht wirklich Verbesserungspotenzial</i>
LASM1W	<i>Ich finde das Analyse- und Beurteilungsverfahren sehr gut. Es ist umfassend, differenziert und trotzdem nicht zu zeitintensiv. Es braucht vielleicht anfangs noch etwas mehr Zeit, bis das Verfahren gut "eingeübt" ist.</i>
MCLG5W	<i>Fande ich sehr gut aufgebaut</i>
MRST6W	<i>Manche Begrifflichkeiten waren vllt. zu wenig erklärt. Im Grossen und Ganzen super veranschaulicht und sehr praktikabel.</i>
ROWT6W	<i>nichts ! wir haben damit in unserem Kiga viele Bücher aussortiert und umsortiert. Danke</i>

#### B: Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten

ALFG1W	<i>Vielleicht noch mehr Informationen und Beispiele über Knock-out Punkte und Leuchtturmpunkte.</i>
BJST0W	<i>- Die Beispiele auf den 12 Kärtchen waren hilfreich ,haben aber nicht zu allen Situationen gepasst und waren deshalb für Anfänger manchmal schwer zuzuordnen. Zudem waren diese sehr komplex und nicht so einfach formuliert. Ich musste die Beispiele mehrmals hintereinander lesen und war mir bei manchen Punkten immer noch unsicher, ob die Karte jetzt passt oder nicht. Ein einfaches Beispiel und dafür mehr Schlagworte hätten mir die Entscheidung vllt. vereinfacht. - Den Bogen könnte man auch auf eine Seite reduzieren, ohne das umständliche umdrehen und die Übertragung der Felder</i>
CCLROW	<i>Bei den 12 BNE-Kriterien-Kärtchen hab ich mich teilweise durch die 2 Beispiele schwer getan. Hier mehr Stichpunktartige Beispiele hätten mir mehr Klarheit verschafft.</i>
CCWH9W	<i>Mir fehlt noch eine Zwischenbilanz. Es gibt nicht nur 3 Kategorien (nicht empfehlenswert, empfehlenswert, Leuchtturm....) sondern Teilerfolge. Mir fällt es schwer ein Buch als ungeeignet zu bewerten, wenn doch ein Bereich besonders gut erarbeitet wurde. Bsp. im Bereich Umweltverschmutzung kann das Recycling hervorragend aufgearbeitet sein jedoch der Schaden für das Umfeld nicht.</i>

CERN4W	<i>Deutlich kennzeichnen, dass die abgezählten Punkte bei dem unteren Teil nicht zutreffen müssen. Sondern man ein anderes ankreuzen kann, obwohl es mit der Punktzahl nicht übereinstimmt.</i>
CÖEN7W	<i>Ich fand es fraglich inwiefern die Leuchtturm-Gründe wirklich nützlich sind. Die farbliche Aufbereitung war sehr hilfreich. Die einzelnen Bereiche haben ihr Gutes, schränken jedoch auch sehr ein - es gibt noch viele weitere Bereiche des BNE die nicht bedacht werden.</i>
COBM8W	<i>Verständlichkeit der Themenfächer und der Legekärtchen setzt bereits viel Wissen über BNE voraus. Schlagworte musste ich häufig zum besseren Verständnis nachschlagen, was zeitaufwendig war. Die Beispiele auf den Legekärtchen waren häufig schwer nachzuvollziehen.</i>
DCBL4W	<i>Für die Fortbildung super; Für den Arbeitsalltag zu zeitaufwendig und deswegen eher unpraktikabel</i>
DENN3H	<i>Mir fehlt ein wenig die altersspezifische Zuordnungen. Mein Eindruck war, dass der Analysebogen half, Bilderbücher für fünf und sechsjährige auszuwählen. Aber ob ich die gleichen Kriterien an erste Bücher für drei und vierjährige anlegen möchte, ist mir noch zweifelhaft.</i>
DRFT6L	<i>Die Spalte für die Leuchtturmkriterien war mir teilweise zu klein. Die könnte größer sein. Das würde es ermöglichen subjektive Eindrücke und andere Notizen zum Buch mit unter zu bringen.</i>
GRGN3W	<i>Es könnte noch mehr Beispiele für den Themenfächer geben, gerne auch auf einer separaten Beilage, um bei Unsicherheiten nachlesen zu können.</i>
IAMG3W	<i>Schriftliche Themenvorbereitung ist im Alltag nicht umsetzbar. Betrachtungen von "passenden" Büchern zur aktuellen Situation passieren Spontan</i>
MAFG2W	<i>die Minuspunkte sind auf den Nutzen der BNE-Kriterien-Karten zurückzuführen, da ich diese schwer verständlich fand und eine lange Einarbeitungszeit zum Verständnis gebraucht habe</i>
MRST6W	<i>Manche Begrifflichkeiten waren vllt. zu wenig erklärt. Im Grossen und Ganzen super veranschaulicht und sehr praktikabel.</i>
MUBH9W	<i>Nichts (bis auf eine möglicherweise übersichtlicheren Darstellung)</i>
PAHG8W	<i>Fände ich gut, wenn es dies auch für andere Themenbilderbücher gäbe.</i>
POFG9W	<i>BNE - Kriterien Legekärtchen -&gt; Leider waren dort die Beispiele nicht auf die Schlagwörter abgestimmt, bzw. schwierig zu verstehen. Deshalb fiel es mir schwer, die Bilderbücher mit den Kärtchen zu analysieren. Ebenfalls wurde wieder eine sehr fachliche Sprache angewandt, die das Verständnis erschwerte (teilweise wird viel Wissen schon vorausgesetzt).</i>

## T4: Beurteiler-Übereinstimmungen zu den Bilderbüchern des Analysesamples

Ergänzend zu den drei exemplarisch dargelegten Ergebnissen der Beurteiler-Übereinstimmungen zu den Bilderbüchern des Analysesamples (siehe Kapitel 8.2.1) finden sich im Folgenden die restlichen 14 Analyseergebnisse des Analysesamples. Die Anmerkungen zu den jeweils zwei Analysetabellen pro Bilderbuch (Themenbereiche und BNE-Kriterien), welche auf alle 17 (bzw. hier 14) Ergebnisdarstellungen gleichermaßen zutreffen, sind aus Platzgründen nur für das zuerst angeführte Beispiel angegeben. Die Darstellung folgt nach den alphabetisch geordneten Bilderbuchautor:innen bzw. Illustrator:innen.

### Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Beedie (2018). Willibarts Wald.**

N=9 Codierer: A: (◇CAWN2W▫); B: (◇CCWH9W▫); C: (◇DENN3H▫); D: (◇ICUM7W▫); E: (◇MCKZ4W▫); F: (◇MOAA0W▫); G: (◇MRST6W▫); H: (◇RELG1H▫); I: (◇SLMD0W▫).

Tabelle T4.1.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Beedie, 2018)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.250	.529 <sup>†</sup>	.333	.467	.529 <sup>†</sup>	1.000**	.467	.333
B		—	.750*	.500	.750*	.750*	.250	.250	.500
C			—	.714*	.529 <sup>†</sup>	1.00**	.529 <sup>†</sup>	.529 <sup>†</sup>	.714*
D				—	.333	.714*	.333	.333	1.00**
E					—	.529 <sup>†</sup>	.467	-.067	.333
F						—	.529 <sup>†</sup>	.529 <sup>†</sup>	.714*
G							—	.467	.333
H								—	.333
I									—

*Anmerkungen.* Bei der Themenanalyse wurden die acht Kategorien des Themenfächers einbezogen. Die kaum genutzte neunte Kategorie „I: Sonstiges“ des Analysebogens wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da dies zu einer künstlichen Anhebung der Beurteilerübereinstimmung geführt hätte.

Bei den Vergleichen gehen pro Codierer-Paar jeweils  $n=8$  Urteile ein (jeweils *Thema enthalten: ja oder nein*). Die Werte in der oberen rechten Tabellenhälfte geben die Werte nach Prüfung auf vollständige Übereinstimmung, d.h. gemäß Cohens  $\kappa$  an.

\*  $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\*  $p<.001$ ; <sup>†</sup> Es zeigt sich ein statistischer Trend mit  $p<.10$  (siehe Rasch et al., 2014a, S. 42). Hellblau unterlegte Zellen markieren diese Signifikanzen bzw. Trends. Gegenläufige Urteile (signifikant bzw. Trendeffekte) sind lila markiert.

Tabelle T4.1.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Beedie, 2018)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.000	.429*	.429 <sup>†</sup>	.222 <sup>†</sup>	.237	.111	.421*	.200*
B	-.024	—	.067	.362 <sup>†</sup>	-.102	.151 <sup>†</sup>	.500*	-.073	-.103
C	.667***	.194	—	.286	.111	.345 <sup>†</sup>	.176	.083	.455*
D	.503*	.506*	.503*	—	-.038	.211	.412*	.175	.143
E	.452*	.154	.302	.273	—	-.038	-.067	.175	.111
F	.482	.462*	.439	.416	.164	—	.500*	.273	.135
G	.224	.696***	.323	.494*	-.135	.679***	—	.061	.030
H	.584**	-.231	.396 <sup>†</sup>	.104	.416	.000	-.154	—	.125
I	.577*	.309	.834**	.696**	.116	.419	.516*	.327	—

*Anmerkungen.*

Beim Vergleich werden pro Codierer-Paar jeweils  $n=12$  Urteile auf vollständige Übereinstimmung verglichen (Abstufungen: BNE-Kriterium *nicht / am Rande / zentral relevant*). Das Ausmaß der Abweichung wird bei der Prüfung auf vollständige Übereinstimmung nicht beachtet, d.h. Wertepaare wie 0-2, 0-1 oder 1-2 werden gleichermaßen als Nicht-Übereinstimmung gewertet. Die Werte in der oberen rechten Tabellenhälfte geben die Übereinstimmungswerte nach Cohens  $\kappa$  an.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; † Es zeigt sich ein statistischer Trend mit  $p < .10$  (siehe Rasch et al., 2014a, S. 42). Hellblau unterlegte Zellen markieren diese Signifikanzen bzw. Trends. Gegenläufige Urteile (signifikant bzw. Trendeffekte) sind lila markiert.

Interrater-Reliabilität: Die Werte in der unteren, um die grau unterlegte Diagonale gespiegelten Tabellenhälfte enthalten die Korrelationen mit Kendalls  $\tau$  (Interrater-Reliabilität auf Ordinalskalenniveau).

**Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: Brown (2017). Tiere, die kein Schwein kennt.**

$N=8$  Codierer: A: (◊CCWH9W▣); B: (◊CMKE9G▣); C: (◊CRDG6W▣); D: (◊IAMG3W▣); E: (◊MAFG2W▣); F: (◊MOAA0W▣); G: (◊MUWT2W▣); H: (◊PAHG8W▣).

*Tabelle T4.2.1:*

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Brown, 2017)

	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H
A	—	1.00**	.714*	.600†	.600†	1.00**	1.00**	1.00**
B		—	.714*	.600†	.600†	1.00**	1.00**	1.00**
C			—	.385	.385	.714*	.714*	.714*
D				—	1.00**	.600†	.600†	.600†
E					—	.600†	.600†	.600†
F						—	1.00**	1.00**
G							—	1.00**
H								—

*Tabelle T4.2.2:*

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Brown, 2017)

	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H
A	—	.429*	.215	.586**	-.037	.407*	.429*	.200
B	.472†	—	.053	.538**	.091	.273	.500*	.333*
C	.086	.534**	—	.111	.024	.100	.111	.048
D	.698**	.547†	.625***	—	.040	.189	.368†	.250
E	.344	.513	.123	.391	—	.368	.167	.200†
F	.609*	.526	.149	.406	.572†	—	.471**	.455**
G	.632**	.648*	.255	.469†	.408	.788**	—	.308
H	.405	.503	.241	.424	.522	.616	.426	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Cotton & Walton (2016). Löwen zählen. Tiere der Wildnis ganz nah.**

N=6 Codierer: A: (◊AALG6W▣); B: (◊BJST0W▣); C: (◊ITLT5W▣); D: (◊MCLG5W▣); E: (◊MOGN0W▣); F: (◊MRST6W▣)

Tabelle T4.3.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Cotton & Walton, 2016)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche						
Codierer	A	B	C	D	E	F
A	—	.385	1.00**	1.00**	.600†	.385
B		—	.385	.385	.714*	1.00**
C			—	1.00**	.600†	.385
D				—	.600†	.385
E					—	.714*
F						—

Tabelle T4.3.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Cotton & Walton, 2016)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien						
Codierer	A	B	C	D	E	F
A	—	.040	.529*	.130	.333	.000
B	.391	—	.304†	.429*	.566**	.566**
C	.756†	.613†	—	-.043	.304†	.304†
D	.370	.275	.175	—	.407†	.111
E	.751*	.732***	.682†	.350	—	.707***
F	.451	.732***	.682†	.100	.756**	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Damm (2018). Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur**

N=7 Codierer: A: (◊DRFT6L▣); B: (◊GIOF6W▣); C: (◊KVGC4H▣); D: (◊LASM1W▣); E: (◊PRFG4W▣); F: (◊ROWT6W▣); G: (◊UILG5W▣)

Tabelle T4.4.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Damm, 2018)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G
A	—	.600†	.158	.040	.091	-.200	.158
B		—	.333	.091	.200	-.333	.333
C			—	.385	.714*	-.111	1.00**
D				—	-.200	.091	.385
E					—	-.200	.714*
F						—	-.111
G							—

Tabelle T4.4.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Damm, 2018)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G
A	—	.125	.059	-.091	-.294 <sup>†</sup>	-.029	.135
B	.143	—	.222 <sup>†</sup>	.314 <sup>*</sup>	.000	.484 <sup>*</sup>	.200
C	.189	.302	—	.532 <sup>*</sup>	-.021	.030	.342
D	.300	.466 <sup>*</sup>	.370	—	.242	.152	.250
E	.047	.217	.074	.638 <sup>***</sup>	—	.226	-.055
F	.000	.622 <sup>***</sup>	.000	.233	.196	—	.355 <sup>*</sup>
G	.325	.403 <sup>†</sup>	.486 <sup>†</sup>	.264	.222	.554 <sup>**</sup>	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Desmond (2016). Der Blauwal.**

N=7 Codierer: A: (◊AAGN7W<sup>α</sup>); B: (◊CINN8W<sup>α</sup>); C: (◊CÖEN7W<sup>α</sup>); D: (◊ISL2-W<sup>α</sup>); E: (◊JSBN3W); F: (◊PCLG6W<sup>α</sup>); G: (◊URUM4W<sup>α</sup>)

Tabelle T4.5.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Desmond, 2016)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G
A	—	1.00 <sup>**</sup>	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>
B		—	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>
C			—	1.00 <sup>**</sup>	1.00 <sup>**</sup>	1.00 <sup>**</sup>	-.143
D				—	1.00 <sup>**</sup>	1.00 <sup>**</sup>	-.143
E					—	1.00 <sup>**</sup>	-.143
F						—	-.143
G							—

Tabelle T4.5.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Desmond, 2016)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien						
Codierer	A	B	D	E	F	G
A	—	.231	.492 <sup>*</sup>	-.132	.143	.259
B	.400	—	.348	-.058	.571 <sup>*</sup>	.750 <sup>**</sup>
D	.15	.674 <sup>*</sup>	—	.259	.592 <sup>*</sup>	.348
E	-.090	.254	.333	—	.214	-.058
F	.395	.632 <sup>†</sup>	.798 <sup>***</sup>	.440	—	.800 <sup>**</sup>
G	.602 <sup>*</sup>	.775 <sup>†</sup>	.674 <sup>*</sup>	.254	.816 <sup>**</sup>	—

Anmerkungen. Zur Übereinstimmungsanalyse der 12 BNE-Kriterien musste C: (◊CÖEN7W<sup>α</sup>) exkludiert werden, da die Fachkraft für alle 12 Kriterien konstant mit den Wert „1“ angegeben hat. SPSS erlaubt in diesem Fall keine Berechnung von Cohens κ.

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Hofmann (2013). Osman, der Angler.**

N=9 Codierer: A: (◇BOLG9W▯); B: (◇CCLR0W▯); C: (◇CCWH9W▯); D: (◇CRDG6W▯); E: (◇DCBL4W▯); F: (◇GIKM6H▯); G: (◇ICUM7W▯); H: (◇MMSF0W▯); I: (◇ZELG6W▯)

Tabelle T4.6.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Hofmann, 2013)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	-.333	.000	.333	.143	.714*	.600†	-.333	.500
B		—	.500	.333	.714*	.143	-.202	1.00**	.500
C			—	.500	.250	.250	-.250	.500	.500
D				—	.143	.714*	-.202	.333	.500
E					—	.467	.385	.714*	.750*
F						—	.385	.143	.750*
G							—	-.200	.250
H								—	.500
I									—

Tabelle T4.6.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Hofmann, 2013)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.310	-.143	.000	.276	.176	-.086	.375*	.061
B	.167	—	.200	-.161	.132	-.059	-.043	.333	-.023
C	-.151	.000	—	-.021	.554**	-.019	.238	.217	.360*
D	.087	-.093	-.394†	—	-.100	.234	-.161	-.435*	.083
E	.240	-.082	.633**	-.177	—	.345†	-.069	.329	.701***
F	.180	.410	.255	.308	.468*	—	-.111	-.174	.061
G	-.185	-.123	.455	-.421†	.327	-.116	—	-.067	-.125
H	.562*	.290	.229	-.308†	.133	.045	.116	—	.083
I	.374	-.029	.288	-.078	.848***	.400*	.131	-.078	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Jianghong (2005). Der Tigerprinz.**

N=6 Codierer: A: (◇CERN4W▫); B: (◇CMKE9G▫); C: (◇JAPM5W▫); D: (◇MUBH9W▫); E: (◇MUBN1W▫); F: (◇SNGZ3W▫)

Tabelle T4.7.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Jianghong, 2005)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche						
Codierer	A	B	C	D	E	F
A	—	-.200	.333	.600†	.714*	.333
B		—	.158	-.143	.385	.158
C			—	.158	.529†	.467
D				—	.385	.158
E					—	.529†
F						—

Tabelle T4.7.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Jianghong, 2005)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien						
Codierer	A	B	C	D	E	F
A	—	.163	.326†	.390†	.586**	.086
B	.616	—	.023	.182	.163	.000
C	.488*	.352	—	.318†	.326†	.125
D	.621†	.560	.650**	—	.593**	.176
E	.621	.616	.488*	.552	—	.086
F	.498*	.270	.435*	.498*	.498*	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Kuhlmann (2015). Maulwurfstadt.**

N=7 Codierer: A: (◇AALG6W▫); B: (◇AEEN3W▫); C: (◇ALFG1W▫); D: (◇CCLR0W▫); E: (◇COBM8W▫); F: (◇ITLT5W▫); G: (◇TELG7H▫)

Tabelle T4.8.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Kuhlmann, 2015)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G
A	—	.250	.714*	.143	.467	.467	.143
B		—	.000	.000	.250	.750*	.000
C			—	-.333	.143	.143	-.333
D				—	.714*	.143	1.00**
E					—	.467	.714*
F						—	.143
G							—



Tabelle T4.8.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Kuhlmann, 2015)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G
A	—	.000	.061	-.125	.092	.053	-.031
B	-.158	—	.250	.000	.125	.250	.000
C	.370	.073	—	.000	.077	-.333	-.132
D	.000	.104	.000	—	.250	.125	.000
E	.232	.054	-.063	.456 <sup>†</sup>	—	.455*	.163
F	.052	.289	-.451*	.529**	.433	—	.111
G	.283	.348	-.204	.348	.616	.503	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Lee, Jimi (2013). Unsere Erde.**

N=9 Codierer: A: (◊AEEN3W□); B: (◊BETT0W□); C: (◊DCBL4W□); D: (◊GIOF6W□); E: (◊ITLT5W□); F: (◊MCLG5W□); G: (◊MOGN0W□); H: (◊ROWT6W□); I: (◊TELG7H□)

Tabelle T4.9.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Lee, 2013)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.500	.714*	1.00**	.500	.143	.500	-.429	.200
B		—	.750*	.500	.500	.250	.500	-.250	.500
C			—	.714*	.750*	.467	.250	-.600 <sup>†</sup>	.333
D				—	.500	.143	.500	-.429	.200
E					—	.250	.000	-.750*	.000
F						—	-.250	-.067	.333
G							—	.250	.500
H								—	.333
I									—

Tabelle T4.9.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Lee, 2013)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.333	.333	.388*	-.224	.106	.348 <sup>†</sup>	.106	.053
B	.360	—	.600**	.394*	.059	.355 <sup>†</sup>	.467*	.375 <sup>†</sup>	.040
C	.652***	.622**	—	.030	-.059	.355 <sup>†</sup>	.333	.375 <sup>†</sup>	.040
D	.264	.783***	.391*	—	-.055	.265	.520**	.242	-.009
E	-.212	-.023	-.186	.205	—	-.069	.094	-.043	-.008
F	.352	.652***	.609***	.638***	-.137	—	.217	.381 <sup>†</sup>	.012
G	.455 <sup>†</sup>	.449	.539*	.462 <sup>†</sup>	.212	.550***	—	.143	.027
H	.264	.544**	.261	.447*	.137	.383	.220	—	.010
I	.364	.405	.405	.308	.235	.396	.455	.308	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Menezes & Siems (2012). Der allerbeste Papa.**

N=9 Codierer: A: (◇ALFG1W□); B: (◇CAWN2W□); C: (◇CUMN2W□); D: (◇EGNG9W□); E: (◇JAPM5W□); F: (◇JRCW7M□); G: (◇x MUBH9W); H: (◇SLMD0W□); I: (◇SNGZ3W□)

Tabelle T4.10.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Menezes & Siems, 2012)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.143	.500	.600 <sup>†</sup>	.500	.333	.714*	.600 <sup>†</sup>	.200
B		—	.250	.385	.250	.143	.467	.385	.333
C			—	.250	.500	.000	.750*	.250	.500
D				—	.250	-.200	.385	1.00**	.091
E					—	.500	.250	.250	.500
F						—	.143	-.200	.200
G							—	.385	.333
H								—	.091
.091									—

Tabelle T4.10.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Menezes & Siems, 2012)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.182	.318 <sup>†</sup>	.505**	.242	.067	.489*	.326 <sup>†</sup>	.381 <sup>†</sup>
B	.359	—	.308 <sup>†</sup>	.094	.351 <sup>†</sup>	.400*	.318*	.419**	.208 <sup>†</sup>
C	.569*	.332	—	.184	.277	.091	.455**	.077	.184
D	.511*	.228	.433 <sup>†</sup>	—	.168	.412**	.258	.168	.489*
E	.478*	.489 <sup>†</sup>	.609**	.410*	—	.143	.242	.182	.287 <sup>†</sup>
F	-.049	.596 <sup>†</sup>	.124	.438 <sup>†</sup>	.338	—	-.067	.667**	.176
G	.681***	.587 <sup>†</sup>	.406	.383 <sup>†</sup>	.478*	.097	—	.191	.134
H	.222	.680 <sup>†</sup>	.157	.000	.422 <sup>†</sup>	.592 <sup>†</sup>	.370	—	.050
I	.638***	.522 <sup>†</sup>	.433 <sup>†</sup>	.660***	.638***	.340	.468*	.197	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Nivola, Claire A. (2016). Das blaue Herz des Planeten. Die Geschichte einer Meeresforscherin.**

N=9 Codierer: A: (◇BJST0W□); B: (◇BOLG9W□); C: (◇CRDG6W□); D: (◇DRFT6L□); E: (◇ICUM7W□); F: (◇MRST6W□); G: (◇PAHG8W□); H: (◇POFG9W□); I: (◇PRFG4W□)

Tabelle T4.11.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Nivola, 2016)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	-.067	.250	.750*	.385	.714*	.385	.385	.714*
B		—	-.250	-.250	.385	.143	.385	.385	-.429
C			—	.500	.250	.500	.250	.250	.000
D				—	.250	.500	.250	.250	.500
E					—	.600 <sup>†</sup>	1.00**	1.00**	-.200
F						—	.600 <sup>†</sup>	.600 <sup>†</sup>	.333
G							—	1.00**	-.200
H								—	-.200
I									—

Tabelle T4.11.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Nivola, 2016)

	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien								
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.314	.493*	.125	-.151	.561**	.172	-.075	.377†
B	.600**	—	.068	.125	.014	.415†	-.034	.463*	.688***
C	.184	.690***	—	.000	-.165	-.080	.094	-.049	.287†
D	.244	.244	-.211	—	.000	.000	.125	.125	.375*
E	-.257	.171	-.148	.390	—	.268	.437†	.368*	-.050
F	.764***	.535**	.352†	.152	.000	—	.053	.268	.442*
G	.113	.265	.163	.258	.529†	-.067	—	.077	-.059
H	.000	.439	.108	.268	.659**	.336	.291	—	.351†
I	.581*	.845***	.638***	.316	.000	.471†	.175	.290	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Pfister, M. (2013). Jack im Regenwald.**

N=8 Codierer: A: (◇COBM8W▫); B: (◇HÜLN0W▫); C: (◇JAMN5H▫); D: (◇KVG4C4H▫); E: (◇LASM1W▫); F: (◇POFG9W▫); G: (◇RELG1H▫); H: (◇UJLG5W▫)

Tabelle T4.12.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Pfister, 2013)

	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H
A	—	1.00**	1.00**	1.00**	1.00**	.714*	.143	.333
B		—	1.00**	1.00**	1.00**	.714*	.143	.333
C			—	1.00**	1.00**	.714*	.143	.333
D				—	1.00**	.714*	.143	.333
E					—	.714*	.143	.333
F						—	.467	.059
G							—	-.412
H								—

Tabelle T4.12.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Pfister, 2013)

	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien							
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H
A	—	.153	.259	.122	-.037	.106	-.059	.566**
B	.341	—	-.037	.153	.852***	-.227	.189	.191
C	.175	-.250	—	.111	-.231	-.067	-.273	.286
D	.439†	.488**	.300	—	.111	.106	.471*	.133
E	.200	.875***	-.385†	.275	—	-.200	.273	.000
F	.424†	.188	.362†	.283	-.024	—	-.043	.265
G	.175	.559†	-.358†	.349	.609†	-.202	—	-.029
H	.732**	.268	.500*	.366	.150	.589***	.140	—

Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: **Timmers (2018). *Gust der Mechaniker. Recycling in der Werkstatt.***

N=7 Codierer: A: (◇BETT0Wα); B: (◇CÖEN7Wα); C: (◇MAFG2Wα); D: (◇MMSF0Wα); E: (◇MUWT2Wα); F: (◇PAHG8Wα); G: (◇ZELG6Wα)

Tabelle T4.13.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Timmers, 2018)

	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche						
Codierer	A	B	C	D	E	F	G
A	—	.600†	1.00**	.600†	.600†	.600†	.600†
B		—	.600†	-.143	-.143	-.143	-.143
C			—	.600†	.600†	.600†	.600†
D				—	1.00**	1.00**	1.00**
E					—	1.00**	1.00**
F						—	1.00**
G							—

Tabelle T4.13.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Timmers, 2018)

	Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien						
Codierer	A	B	C	D	E	F	G
A	—	-.143	.094	-.091	-.043	-.116	-.116
B	-.241	—	-.120	.048	.273*	.333	.333
C	.561	-.271	—	-.132	-.091	-.292	.077
D	-.091	.531	-.204	—	.478***	.163	.163
E	-.091	.531	-.204	1.00	—	.455**	.455**
F	-.168	.416	-.377*	.616	.616	—	.586**
G	-.168	.416	-.063	.616	.616	.621	—

**Beurteiler-Übereinstimmungsanalyse zu: Toledo (2016). Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte aus Brasilien.**

N=9 Codierer: A: (◇DENN3H▫); B: (◇DRFT6L▫); C: (◇GIKM6H▫); D: (◇HÜLN0W▫); E: (◇JAMN5H▫); F: (◇KVG4C4H▫); G: (◇RELG1H▫); H: (◇TELG7H▫); I: (◇UILG5W▫)

Tabelle T4.14.1:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den Themenbereichen (Toledo, 2016)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der acht Themenbereiche									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	.333	.059	.529 <sup>†</sup>	.714*	.333	.059	.385	.529 <sup>†</sup>
B		—	.714*	.714*	.200	1.00**	.143	.091	.714*
C			—	.467	-.111	.714*	-.067	-.263	.467
D				—	.333	.714*	.467	.158	1.00**
E					—	.200	-.111	.600 <sup>†</sup>	.333
F						—	.143	.091	.714*
G							—	.158	.467
H								—	.158
I									—

Tabelle T4.14.2:

Beurteiler-Übereinstimmung zu den BNE-Kriterien (Toledo, 2016)

Beurteiler-Übereinstimmung bezüglich der 12 BNE-Kriterien									
Codierer	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	—	-.032	-.091	-.059	-.103	.429*	.104	-.120	-.200
B	.261	—	.510**	.030	.604**	-.143	-.045	.012	.226
C	.130	.787***	—	-.161	.406*	.194	.077	-.009	.030
D	-.444 <sup>†</sup>	-.109	-.130	—	.086	.167	.091	-.026	.176
E	.023	.456 <sup>†</sup>	.478*	-.070	—	.000	.412*	.063	.310
F	.107	.391	.403	.217	.617**	—	.219	-.042	.189
G	.152	-.061	-.031	-.123	.625***	.107	—	.000	.104
H	-.270	.396	.308	.315	.471	.272	.348	—	.040
I	-.400 <sup>†</sup>	.065	.065	.044	.466*	.477*	.031	.405	—

**T5: Beispieldokumente für exemplarische Sequenzen der Bilderbuchbetrachtungen (gelungene und weniger gelungene)**

(◊MAFG2W□ - *Gust der Mechaniker von Timmers / SST*)

Sequenz 1: Gelungene Umsetzung	
Dialog	Kommentare (mit Fachbegriffen)
<p>Fachkraft: FK „Was ist denn ein Mechaniker?“ „Der Gust ist ein Mechaniker.“ „Was ist ein Mechaniker?“</p> <p>Kind K „Ein Mechaniker denkt sich Sachen aus + baut sie dann z.B. ein Roboter, ein Auto.“ Pause</p> <p>FK „Selbst gut, ja genau.“</p> <p>Kind K „... oder ein Schraub oder ein Tisch“</p> <p>FK „... der baut was z.B. sammelt.“</p> <p>Kind K „... oder ein Haus.“</p> <p>FK „Ihr habt es auch schon gesehen, in der Werkstatt werden Sachen repariert, die kaputt sind.“ (Buch in der Hand, zeigt auf das Titelbild)</p>	<p>- schöne Atmosphäre - gelungene Ein-Stimmung ins Thema geleitet</p> <p>→ Existenz von Unsorgen</p> <p>→ Tuning-It</p> <p>- Klärung von Begriffen</p> <p>→ Skizzen</p> <p>- offene Fragen stellen</p> <p>→ Erweitern</p> <p>- Figuren verstehen</p> <p>- echtes Interesse zeigen</p> <p>- genaues Zuhören</p> <p>- Scaffolding - Skizzen</p> <p>Aufmerksamkeit des gel. Nachdenkens</p> <p>rezeptionsbetreffende Anwendung zur Bildese</p>
<p>FK „Und da gibt es noch einen Untertitel, das heißt wieder - Gust der Mechaniker - es heißt noch „Recycling in der Werkstatt“ Was heißt Recycling in der Werkstatt?“</p>	<p>- Erzählen zur Entwicklung der Bilderbuchgeschichte beitragen</p> <p>- Zusammenfassen + Bündeln der Beiträge</p> <p>- Beispiel Literar., zur zum Nachdenken ansetzen S. 3</p> <p>- Dialogität - Offenheit für Dialog</p>

... FK	"Lernst Du das auch? Woher lernst Du Recycling?"	Lehrerüber Erfahrungsräume herstellen
Kind 7	"Wo man Sachen weg- schmeißt. Vor dem Kiga war auch Müll. Jelenen, dann kam die Müllabfuhr"	offene Fragen stellen
FK	"Genau, da geht's um Dinge, die weggeworfen werden + jetzt kommt das ganz wichtige: Was passiert mit den Dingen, die weggeworfen werden?"	Zusammenfassung + Bündeln von Beiträgen Scaffolding offene Fragen stellen
Kind 7	"Was Neues gab's?"	
FK	"Genau, aus dem wird was Neues geben"	früheres Ziel

**Begründung für das Gelingen (Sequenz 1) bei der Umsetzung:**

Kinder haben großes Interesse an „Einstimmungsmaterial“: Werkzeug, Bausteine, Schrauben... + dem Buch  
Kinder teilen Fr viel fächer Wissen mit  
es wurde ein Bezug zum Lesen hergestellt - Thema, was Kinder kennen  
Buch ist sehr auf fordernd zum Nachdenken, Ideen entwickeln + sich mit zu teilen  
mehrfache Umgestaltung - ohne Ablenkung  
gute Vorbereitung in Betr. Ortung durch FK (Einstimmung, Kennen lernen das Buch, bewusste Fragestellung)

**Sequenz 2: Weniger gelungene Umsetzung**

Dialog	Kommentare (mit Fachbegriffen)
Fachkraft: "Genau, da geht's um Dinge, die weggeworfen werden + jetzt kommt das ganz wichtige: Was passiert mit den Dingen, die weggeworfen werden?"	
Kind 1: "Was Neues gab's?"	
Kind 7 Etc. FK "Genau, aus dem wird was Neues geben"	
Kind 4 FK "Von der Müllabfuhr." "Echt klasse. Das ist..." (Führung der Buch- lesesitzung)	auf Wortwahlung nicht eingegangen → besser Idee aufgreifen + erklären lassen genau zuhören + jeden Beitrag einholen die Nachdenkphase vor

zu kurz, weitere  
Praktiken für eigenes  
Recycling hätte auch an  
dieser Stelle gefragt werden  
können (in die folgende  
Runde)

**Begründung** für die Schwierigkeiten des Gelingens (Sequenz 2) bei der Umsetzung:

Einstieg ins Buch hat bereits schon lange gedauert,  
zahlreiche Wort- und Redebeiträge kamen bereits  
von den Kindern.  
Zeitdruck + die ersten Kinder waren bereit am Ab-  
schalten + wurden wotowisch ummüdet, wenn neuer  
noch die Titelseite behandelt wurde  
ein Kind hatte davor schon gefragt "Waren schon  
wir endlich das Buch aus?"

(◇DRFT6L<sub>α</sub> - Das blaue Herz des Planeten / PmK)

Dialog	Kommentare (mit Fachbegriffen)
Fachkraft: Die Sylvia hat doch gesagt, dass Fische ein bisschen wie wir sind. Was könnte das denn heißen?	Verweis auf die Riffsteine, die die Kinder in der vorhergehenden Buch- betrachtung gesehen hatten (Was-Frage)
Kind 1: 67/M Sie müssen auf die Toilette, nur haben sie keine Toilette.	Das Kind knüpft an Benanntes an
FK Etc. Und haben wir eine, wenn wir im Meer sind?	(immer) Sachfrage, aber hier wird humorvoll weitergefragt.
Alle: Nein!	
K2: Wenn da ein kleiner Klöcher wäre.	Ein Gedankenexperimentansatz
K3: Sie haben Augen und einen Mund.	Perspektivwechsel. Das Kind versetzt sich in den Fisch. Wissens Ebene.
K1: Aber Neunaugenfische haben mehr!	
K3: Und sie haben einen Mund.	
K2: Ne Nase? ... hm, Ne.	Abtasten des eigenen Gerichts in Gedanken Vergleich.
K3: Und einen Kopf und einen Rücken und einen Hals.	
K1: Und Flossen da wo wir Arme haben und Beine.	Jetzt fließt es. Die Kinder können sich Mensch und Fisch vor das innere Auge holen.
FK: Ganz schön viel, was wir ja gemeinsam haben. Aber können wir mit ihnen im Meer leben?	Perspektivwechsel umgekehrt Weiterfragen / Impulsfrage (Muss es so sein?)
K4b,3/w: Ne, wir müssen ja atmen.	sehr pragmatisch
FK: Dürften wir denn, wenn wir es können? Wir sind ja auch neugierig, wie die Fische und	(Weiterfragen) / Gesprächsführung hin zur Bedeutung des Meeres Emotionale Verbindung (ich)



...	lieben das Meer. Es ist schön.	
K 4:	Dann müssen wir es auch schütten. Wegen, wenn es kein Meer gibt, gibt es auch keine Menschen.	(Verbindung zum Schutz, da das Meer schön bleiben soll?)
...		
K5: 5,4/10:	Eigentlich, wofür? Wofür brauchen wir eigentlich das Meer?	Philosophische Frage oder Sach- frage? Offene Frage
K 2	Da kriegt man das Wasser zum Trinken.	Wissensebene
K 1	Wegen dem Regen, aus dem Meer kommt der Regen.	

#### Begründung für das Gelingen (Sequenz 1) bei der Umsetzung:

An sich ist diese Sequenz aus philosophischer Sicht nicht  
besonders gelungen. Trotzdem konnte ich mich mit  
nur kleinen Impulsfragen das Gespräch teilweise gut  
lenken und die Kinder sind begeistert auf die meisten  
der gestellten Fragen eingegangen.

Die Frage von Kind 5 stellt für mich eine Gedanken-  
perle dar, da es sich wirklich fragt was das Meer für  
uns bedeutet. Leider war es nicht möglich weiter darauf  
einzugehen.

(Weder ich als Fachkraft, noch die Kinder, haben  
bisher Erfahrungen mit Philosophieren gesammelt.

#### Sequenz 2: Weniger gelungene Umsetzung

Dialog	Fachkraft:	Kind 1:	K1 b.j./m:	Etc.	K1:	FK:	K1:	FK:	K1:	Kommentare (mit Fachbegriffen)
	Es geht darum, dass Tauchen im Meer nicht nur schön ist.									
	Ganz schön stark von der Sylvia, dass sie sich getraut im tiefen Wasser bei den Wale zu tauchen, oder?									FK: Gesprächsleiterin Staunen provozieren
	Das könnte aber auch gefährlich sein.									Das Kind sagt sofort nach Satz- ende der FK seine Meinung
	Warum könnte es denn gefährlich sein?									FK: Die Meinung des Kindes durch es selber erläutern lassen.
	Naja, weil da Haie sind und auch Wale. Vor allem Wale sind mega, mega angriffshungrig. Pottwale und so.									Das Kind zeigt sein Wissen (Sachebene)
	Warum meinst Du, sind die angriffshungrig?									FK versucht auf zu hinter- fragen, es gelingt nicht von der Sachebene weg
	Naja, U-Boote sind ja riesig und die mögen solche großen zu kommen.									von der Sachebene weg zu kommen

<p>Dinges nicht 'und dann' sagen sie dir</p> <p>FK: Ja, meinst Du?</p> <p>K5: Ich hab' schon mal einen Meeres Fisch gesehen und der war am gefährlichsten, der war von der blauen</p>	<p>Das Kind tritt aus dem Zusammenhang mit dem Buch raus.</p> <p>FK: ist etwas ratlos.</p> <p>K5: Tritt auch aus dem Buchzusammenhang aus und erzählt „eigenes Erlebnis“?</p>
<p>... Gruppe bis zur grünen Gruppe.</p> <p>FK: So einen großen Fisch!</p> <p>K2: Ein Hai?</p> <p>K5: Nein, er sah so aus wie ein Laternenfisch, aber mit spitzen Zähnen</p> <p>K1: Ein Pottwal</p> <p>K5: Nein, er war klein, aber er was fett.</p> <p>FK: Vielleicht tatsächlich ein Pottwal?</p> <p>K1: Ja, die fressen Kalmar</p>	<p>FK: ist ratlos</p> <p>K2: zeigt Interesse</p> <p>K5: Erzählung gewinnt fantastische Züge</p> <p>FK: keine reflektierende Praktikantin nicht mehr offen für den Beitrag, kappt den Gesprächsverlauf und stellt sich <del>an</del> implizit auf die Seite von K1</p>

**Begründung** für die Schwierigkeiten des Gelingens (Sequenz 2) bei der Umsetzung:

Der <sup>innere</sup> Druck und die Anspannung mit der ich das Ziel zu philosophieren verfolge, lässt mich irritiert und ratlos, sogar unflexibel auf die Aussagen der Kinder reagieren, die auf der Sachebene und der Fantastieebene bleiben. Es ist mir nicht gelungen hier den Bogen zurück zum Buch zu spannen.

## T6: Beispieldokumente für Anschlussaktivitäten aus Modul 7 (nach den Bilderbuchbetrachtungen)

(◇PIMG7Wα - Was wird aus uns? von Damm / PmK)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 21.04.21

Wir machen Blumen-samenbomben. Diese können die Kinder 1. selbst herstellen und 2. bei einem Spaziergang mit den Eltern verteilen. Der Vorteil ist, dass die Kinder diese wachsenden Blumen immer wieder sehen kann. Die Verbindung zum Bilderbuch besteht darin, nachhaltig mit unserer Natur um zu gehen. Blütenstaub -> Bienen -> Honig. Die Kinder lernen dazu jeder etwas für die Natur tun kann.

Mit einem der Kinder, die in der Bilderbuchbetrachtung dabei waren, goß die Fachkraft die Blumenwiese im Garten der Einrichtung.

Kind 1: „Was ist das?“ und zeigte auf unser Insektenhotel. Fachkraft nannte es beim Namen und ließ das Kind überlegen, wozu es da war.

Fachkraft: „Warst du denn schon mal in einem Hotel?“

Kind 1: „Ja im Urlaub!“

Fachkraft: „Und was macht man da?“

Eine kurze Pause entstand dann erzählte das Kind seine Überlegungen und brachte es mit dem Insekten-

hotel zusammen. Ein Fach des Hotels war noch frei und so beschloss das Kind dafür etwas zu machen.

In Anleitung der Fachkraft sägten sie Bambusstücke die man dann in den leeren Spalt stecken konnte.

Auch andere Kinder fanden gefallen daran und erschufen neuen Lebensraum für Tiere.

Die Fachkraft nahm das Buch immer wieder ins Gedächtnis und ließ es noch mit den anderen Interessierten. Es wurde von den Kindern immer wieder Bezug darauf genommen.

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 10.05.2021

Wir nehmen als Outdoorgruppe täglich andere Kinder mit in den Wald.

Die Kinder die an der BBB teilgenommen hatten, berichteten beim Frühstück den anderen Kindern über das BBB.

Einige kamen dann auf uns zu und wollten auch mit uns in den Wald um die abgeholzten Bäume zu sehen und die Geschichte zu hören.

Also werden wir uns wohl noch einmal mit anderen Kindern auf den Weg machen um die Geschichte zu hören.

(◇BJSTOWα - Löwen zählen von Cotton & Walton / SST)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 26.07.21

Am Tag nach der Bilderbuchbetrachtung wurde nochmal das Thema Wölfe aufgegriffen. Die Kinder durften berichten, was sie zu Hause mit ihren Eltern in Erfahrung bringen konnten.  
Die Fachkraft hat einen Beitrag dazu\* aus dem Internet mitgebracht und vorgelesen.  
Es wurde gemeinsam die Vielfalt & Bilder von Wölfen betrachtet.

\* [www.ifaw.org](http://www.ifaw.org) Der Wolf kehrt zurück - und wir müssen wieder lernen, mit ihm zusammenzuleben  
\* [www.wwf.de](http://www.wwf.de) Die Wölfe kehren zurück

(◇MMSFOWα - Osman der Angler von Hofmann / SST)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 17.08.21

Die Kinder waren fasziniert davon, wie Osman in dem Buch aus scheinbar wertlosen Sachen wieder etwas Wertvolles gebaut hatte. Sie wollten das auch gleich versuchen.

Also machten wir uns auf die Suche, was es in unserem Kindergarten wertlos gab. In diesem Zweck durchforsteten wir unseren Plastikmüll.

Da wir kurz vorher mit den Kindern bei unserem Bienenstand waren und diese gefüttert hatten, beschlossen die Kinder, daß sie aus Plastikmüll kleine Bienen basteln wollten. Jeder gab einen Plastikmüll (bzw. Plastik) bei. Kurzentschlossen informierten wir die Eltern über unseren Plan.

Am nächsten Tag brachten die Kinder Plastik-Joghurtbecher mit, aus denen bastelten wir kleine & große Bienen, gaben ihnen Flügel aus Papier.

Ein Erzieher hatte die Idee, daraus ein Bienen-Motiv zu machen, um den Plastikbienen etwas Leben zu verleihen.

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 13.04.2021

Da sich die teilnehmenden Länder sehr von dem ausgelegten Material zur Einstimung + dem alternativen Weichen des Protapoleistern im Bilderbuch, sich fesseln lassen lassen, kam die Idee auf, selbst Materialien zu recyceln. Mit vorhandenerem „Abfallmaterial“ aus dem Kreativbereich - Papprollen in verschiedenen Varianten (Toilettenpapierrollen, Papprollen von Geschichtspapier von Klebebandrollen, Geschichtsbändern, Kinderspielen, Versandrollen...) werden die Kinder aufgefordert, aus diesem etwas Neues herzustellen, z.B. etw. Nützliches, was zum Spielen ...

15.04. + 19.04.2021

Die teilnehmenden Länder stiegen sofort - alle! - in die Aufgabe ein und entwickelten sehr individuelle + einfallreiche Ideen zur Umsetzung:

- Stiftlebeder
- Feuerhydrantenhandschuh
- Fernrohr
- Puppen
- Schloss
- Burgen

Selbstständig setzten die Länder mit Eifer + Einsatz kreativ ihre Ideen mit dem Material um. Der Grundgedanke „Aus Müll etwas Neues herzustellen“ begeisterte die Länder. Sie wackten sich bewusst, daß sie im Kreativbereich bereits vielfach mit Recycling - Materialien zu tun hatten.

Diese „Endprodukte“ stellten sie ihren Freunden und anderen Ländern vor + „weilten“ sie in die Geheimnisse des Recyceln ein. Dies hatte zur Folge, daß auch nichtteilnehmende Länder diese Idee aufgreifen lassen.

Das „Bilderbuch“ war im Freispiel zur Betrachtung ausgelegt, was gerne angesprochen wurde + zum gemeinsamen Gespräch einlud.

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 18.5.2021

Im weiteren Dialog der Sequenz 1 beschrieb ein Kind den Vergleich: der Geschichte zur momentanen Situation angrenzend an den eigenen Stadtteil → hier entsteht in den nächsten 20 Jahren ein neuer Stadtteil, dessen Vorbereitungen bereits sichtbar sind. Dadurch verabschiedet wir einen Ausflug zu diesem Gebiet.

Wir machen einen Ausflug zu Fuß, um das angrenzende Gebiet, das zu einem neuen Stadtteil umgebaut wird, zu besuchen. Hierfür durchqueren wir einen Waldstreifen, der den Kindern als regelmäßiges Ausflugsgebiet bekannt ist. Nach diesem Waldstreifen erstreckt sich ein weitläufiges Gebiet mit bepflanzten Feldern, Baumgruppen + Wiesen.

Ähnliche Reaktionen wie bei der BBB:

→ kein Sichtbarwerden des gesamten Areals → großes Erstaunen der Kinder über die Wiesen + Blumen + Obst. Wärfel der 1. Wiese Seite bewandern der Natur. Beim Betrachten + besprechen der nummerierten Bäume stellen Kinder den Vergleich zum Buch her: „wie bei dem Maulwurf, nur oben drauf. Aber graben tun sie hier auch.“

Beim Überlegen, was man hier besser machen könnte, kamen auch ähnliche oder gleiche Ideen wie bei der BBB:

„Sie können gleich aufs Dach Gras pflanzen.“

„Die Bäume können stehen bleiben.“

„Sie sollen eine große Wiese lassen.“

Weitere Gedanke aus der BBB aufgegriffen: „Stellt euch vor, ihr seid Erwachsene und wollt bei euren Freunden wohnen, aber nirgends ist ein Haus Wohnung frei?“

„Wenn sie schöne Häuser bauen und die Bäume stehen lassen, dann will ich auch hier wohnen. Frage von mir: „Wie würde euer Haus aussehen?“ „Meins wäre im Baum“, „Ich will einen Bauernhof hier haben“, „Ich möchte einen Garten“, „Ich ein Hochhaus das fliegen kann“, dann könnten wir alle zusammen wohnen.“

„Ich will aber doch den Wald behalten, den brauch ich doch zum atmen, da will ich doch Versteck spielen.“

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 7.7.2021

Ein Kind kommt direkt während der Bilderbuchbetrachtung auf der Idee Bäume zu pflanzen. "Das können wir auch mal machen!"

Dialog

FK: Wollen wir es machen? Aber wie machen wir das?

K3: Wir fällen einfach die Bäume und dann ein Loch und dann ein neues Baum da! FK: Aber was ist wenn dann die Tiere zu was kommen und sich wie im Buch beschreiben?

K2: wir können einfach die Bäume pflanzen!!

Und das war der Ursprung der Idee gemeinsam

Bäume und andere Pflanzen zu pflanzen. Gleich zwei Tage später und eine Woche danach haben wir Samen von verschiedene Pflanzen (Gartenpflanzen, Gemüse etc)

und Bäume aus unserem Garten (Kirsche, Apfel, Haselnüsse) in kleine Töpfe gesetzt.

Die Aktivität war erfolgreich aber die Samen sind nicht gewachsen, ergab große Enttäuschung und Diskussionen was mit denen passiert ist. Nach zwei Wochen haben wir in die Erde geschaut und manche waren noch da und hatten gar nichts getan, andere waren langsam am Keimen.

Die Dialoge und Reflektionen über die Gründe warum die Bäume nicht wachsen wollen waren interessant, auch für neue Ideen für ein Baumprojekt nächstes Jahr im Frühjahr.

## T7: Beispieldokumente für Alltagsbeobachtungen aus Modul 7 (nach den Bilderbuchbetrachtungen)

(◇CINN8Wα - Lass mich frei! von George / PmK)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 09.06.21

09.06.21 Kinder spielen im Freispiel „Zirkus“ sie spielen Polzisten die die Tiere befreien und planen eine Vorführung

10.06.21 Kinder fragen in der Morgenbesprechung wer welches Talent hat um dies aufzuführen  
später am Nachmittag: Aufführung, es werden Pöcher geschlagen, Puzelbäume gemacht, Handstand versucht

16.06.21 Kinder malen Tiere bei einer Aufführung im Freien, manche basteln Tiere aus Kartonagen

21.06.21 beim Toben im Garten werden Tiere aus vermeintlichen „käfigen“ befreit und es wird sich um sie gekümmert

aufgrund der momentanen Lage, ist es schwer ein Projekt auf die Bühne zu stellen, was sehr schade ist. Allerdings haben die Kinder ihren eigenen kreativen Weg gefunden ihr eigenes Projekt zu machen, was toll ist.

(◇MUFNOHα - Willibarts Wald von Beedie / PmK)

Die Bilderbuchbetrachtung fand im Rahmen einer Wanderung statt, die wir eine Woche später mit den Kd. wiederholten. Dabei kamen wir auch auf Lichtung vorbei, auf der die BB statt fand. Hier wollten die Kinder Botschaft machen. Dabei kam es zu einem lebendigen Austausch über das Bilderbuch.



Datum der Bilderbuchbetrachtung: \_\_\_\_\_

- Kinder simulieren "Anglerverhalten" beim gemeinsamen Mittagessen  
→ nehmen ihre Hände (= Angel) und angeln ihr Essen (= Fische) aus ihrer Vesperdose (= Wasser) und essen das Essen auf (= hungrige Mäwen). → Nachahmungs- & Imitationslernen
- im Rollenspielbereich wird Fisch zubereitet, der eben erst gefangen wurde
- im Turnraum wird das Fahrzeug von Osman nachgebaut (mit diversen Materialien wie Tücher, Matten, Bälle, Seile, Stühle, Träcker, Netze ...). Dabei erfinden die Kinder weitere Gegenstände, die aus dem Wasser gefischt werden könnten (Gegenstände, die nicht im Buch vorkamen wie z. B. ein Rennauto). Die Kinder wechseln währenddessen ihre Rolle(n) zwischen Osman und den Mäwen.  
Situation A: Osman angelt Fische für die Mäwen  
Situation B: Die Mäwen angeln sich ihren Fisch selbst.

Situation C: Die Mäwen fliegen durch die Luft und halten Ausschau nach "leckerem Fisch". Die Mäwe (Kind A) gibt Osman (Kind B) dann einen guten "Angeltipp". Am Ende entsteht ein U-Boot, das an Land fahren kann und unter Wasser die Fische einfängt.

- Eine Vorstellung der gebasteten & gesammelten Werke im Rahmen einer kreativen Aktivität im Freispiel entsteht aus intrinsischer Motivation der Kinder.  
→ Kinder befassen sich mit der Thematik "Up- und Recycling". Sie verwenden Alltagsgegenstände, die sonst im Abfallimer landen würden und als "kreative Werkzeuge" verwendet werden.  
→ Rennauto aus Müll-Verpackung & Flaschendeckeln  
→ Fischernetz aus Wolle und Zitronennetz

- am Maltas entsteht das Interesse, ein Boot aus Papier zu falten und dieses zu gestalten
- in der Leserecke wird nach Büchern verlangt und Ausschau gehalten, die das Thema "Wasser, Fische, Angeln" aufgreifen
- im Garten werden die Bagger im Sandkasten als Angel verwendet

(◇PIMG7Wα - Was wird aus uns? von Damm / PmK)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 21.4.2021

Beim Spaziergang wurden ganz viele Blumen entdeckt. Am meisten hat ihnen der Löwenzahn gefallen. Alle haben gut aufgepasst das es nicht abgerissen wird, weil die Bienen den ja noch brauchen. Zudem haben die Kinder herumliegende Stöcke gesammelt, damit wir wirklich auch im KiGa noch mehr Natur haben.

(◇BETTOWα - Unsere Erde von Lee / PmK)

Datum der Bilderbuchbetrachtung: 22.7.2021

▷ Es wurde ein Gespräch / mehrere Gespräche über die Wichtigkeit / gesunderhaltung der Bäume geführt. Auch in unserem Außengelände / Garten, wurde ~~thema~~ thematisiert, dass Bäume nicht unnötiger Weise beschädigt werden sollen.

## U) Kommentierter Überblick über ausgewählte Neuerscheinungen von BNE-Bilderbuchtiteln in den Jahren 2019 bis 2020

Als Ergänzung zum BNE-Empfehlungskatalog für Bilderbücher, der forschungsbedingt auf Bilderbuchpublikationen bis zur gesetzten Zeitmarke von 2018 begrenzt ist, finden sich im Folgenden eine Kurzpräsentation von sieben neueren Bilderbüchern. Sie wurden entweder in den hier verwendeten Rezensionsorganen vorgestellt (siehe Kapitel 3.2.2) oder im Zuge weiterer Recherchen d. Verf. aufgenommen. Diese Werke wurden anhand der Betaversion des ABVs analysiert (mit 12 BNE-Kriterien). Dabei sind die jeweils als zentral relevant eingestuften BNE-Kriterien angegeben. Die Altersangaben wurden entweder vom Verlag übernommen oder – falls dort keine Angaben gemacht sind – mit den Angaben aus der jeweiligen Buchrezension ergänzt.

---

<b>Werk:</b>	Jenkins, Martin & Frost, Tom (2019). <i>Seltene Tiere. Ein Atlas der bedrohten Arten</i> . Aus dem Englischen von Ebi Naumann. Stuttgart: Thienemann. [Englisches Original 2018, London. Titel: <i>Endangered Animals</i> ].
<b>Fundstelle:</b>	kjl&m 19 (Heft 3, S. 97)
<b>Alter:</b>	ab 5 Jahre
<b>Thema:</b>	Artensterben, Biodiversität, Lebensraumzerstörung, Klimawandel, Regenwaldabholzung, Rohstoffe, Tourismus, Umweltschutz, Wilderei
<b>BNE-Fokus:</b>	E1, E4, B3, B4 (besonders empfehlenswert)

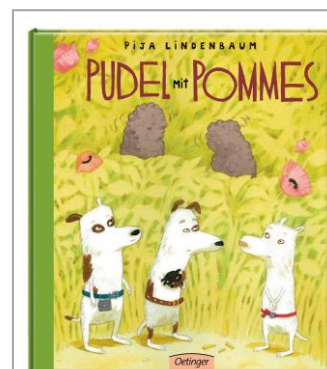
Das Cover ist online nicht mehr verfügbar. Keine Genehmigung zur Nutzung der Bilddateien erhalten. (Rückgabe der Verlagsrechte an Walker Books Ltd.; Auskunft Thienemann Verlag vom 30.05.2022)

**Inhalt mit Kommentar:** Der Naturschutzbiologe Martin Jenkins informiert die Rezipienten über die zunehmende Bedrohung vieler Tierarten weltweit, exemplarisch illustriert anhand von 30 ausgewählten Tierarten. Das mit dem LesePeter (Juli 2019) ausgezeichnete Werk (kjl&m, 2019, 3, 97) besticht durch seinen klaren Aufbau. Im Sachinformationsteil werden Hintergründe für die Bedrohung der jeweiligen Arten und - sofern gegeben - auch erzielte Erfolge im Schutz der Tiere berichtet, ergänzt um steckbriefartig präsentierte Daten zum jeweiligen IUCN-Status, zum aktuellen Bestand und der Verbreitungsgebiete der bedrohten Tiere. Die flächigen Abbildungen sind von Tom Frost in einem nostalgischen Bildmarken-Layout gestaltet, welche das charakteristische Äußere der Tiere in der je passendsten Ansicht (Frontal-, Seiten- oder Aufsicht) salient machen und den prekären Status bildlich intensivieren.

---

<b>Werk:</b>	Lindenbaum, Pija (2018). <i>Pudel mit Pommes</i> . Deutsch von Kerstin Behnken. Hamburg: Friedrich Oetinger.
<b>Fundstelle:</b>	Eigene Recherche (d. Verf.)
<b>Alter:</b>	Ab 4 Jahren
<b>Thema:</b>	Globale Herausforderungen, Klimaflüchtlinge, Verwüstung (Desertifikation), Zielkonflikte (Interessenkonflikte), Zukunft
<b>BNE-Fokus:</b>	E3, B1, B3, H3 (besonders empfehlenswert)

**Inhalt mit Kommentar:** Die drei Hunde Ullis, Ludde und Katta leben zufrieden in ihrem sonnigen Land und haben alles Notwendige für ein auskömmliches Leben. Doch nach und nach verändert sich ihre Heimat, immer seltener regnet es und der Boden trocknet zunehmend aus.



© 2018 Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg

Schließlich bleibt ihnen keine andere Wahl mehr, sie müssen schweren Herzens ihr verdorrtes Land verlassen und sich eine neue Heimat suchen. Nach einer dramatischen Flucht über das Meer erreichen sie ein neues, unbekanntes Land. Dort lebt eine andere Hunderasse: die Pudel. Diese nehmen die Neuankömmlinge zunächst tendenziell vorsichtig bis misstrauisch in Augenschein. Denn es geht den Pudeln um Fragen des Teilens von Essen, Trinken und Unterkunft mit den Klimaflüchtlings. Schließlich werden die drei kleinen Hunde von der Mehrheit der Pudel aufgenommen und Integrationswege werden aufgezeigt. Der mit dem Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Künstlerin Pija Lindenbaum gelingt es, das Thema *Klimaflüchtlings* in einer für Kindergartenkinder sehr verständlichen und zugleich spannenden Weise zu entfalten. Sie eröffnet mit den drei Klimaflüchtlings die Chance, sich in die Perspektive der Betroffenen bzw. verzweifelten Menschen einzufühlen und zugleich sich über die Sorgen und Bedenken der aufnehmenden Gesellschaft (am Beispiel der Pudel) auseinanderzusetzen. Das Bilderbuch wird von der UNO-Flüchtlingshilfe zum Thema Flucht empfohlen. Zudem verweist diese Organisation auf ergänzendes Unterrichtsmaterial zur vertiefenden Arbeit mit diesem Buch hin (UNO-Flüchtlingshilfe, 2022).

- Werk:** Penzek, Till & Neuhaus, Julia (2019). *Floras Dschungel*. München: Tulipan.
- Fundstelle:** Drei für unsere Erde (Umwelt-Buchtipps April 2019)
- Alter:** ab 4 Jahre
- Thema:** Lebensqualität, Luftverschmutzung, Urban Gardening, Tierhandel, Wilderei
- BNE-Fokus:** B1, B3, H2 (empfehlenswert)



**Inhalt mit Kommentar:** Das Mädchen Flora lebt in einer grau-tristen Stadt voller Hochhäuser, autoüberfüllten Straßen und schlechter Luft. Sie sehnt sich nach Pflanzen und bunten Farben. Angestoßen von einem herabfallenden Samen, durchlebt Flora in ihrer (Traum-)Phantasie einen Kampf gegen Tierwilderer im amazonischen Urwald und rettet dabei einen Orang-Utan. Dieser schenkt Flora einige Samen der „Amazonasblume“ (S. 21), mit denen sie ihren Balkon in eine üppig blühende und formenreich sprießende Dschungellandschaft verwandelt. Viele Menschen ihrer Umgebung greifen die Idee der Balkonbegrünung auf, wodurch sich die betongraue Tristesse ihre Stadt in ein fröhliches, exotisch-buntes Pflanzenparadies verwandelt. Das Buch kann jüngeren Kindern durch die klaren Kontraste auf der Bildebene (grau versus farbig) und die witzig-verspielte Phantasiegeschichte mit Höhepunkt (Klimax) und glücklichem Ausgang (Denouement) wichtige Impulse zum Thema Tierwohl und der persönlichen Lebensqualität am Wohnort geben.

- Werk:** Reitmeyer, Andrea (2019). *Robin. Ein kleiner Seehund räumt auf* (2. Aufl.). Hamburg: Jumbo Neue Medien & Verlag GmbH.
- Fundstelle:** d. Verf.
- Alter:** ab 4 Jahre
- Thema:** Verschmutzung der Meere, Umweltschutz, Recycling, (Plastik-)Müll
- BNE-Fokus:** B3, H1, H2, H3 (besonders empfehlenswert)



**Inhalt mit Kommentar:** In der scheinbar friedlichen Welt einer Seehundkolonie in der Nordsee taucht eines Tages eine Kegelrobbe auf und bittet Robin um Hilfe. Ein Walross hat sich in Fischernetzen verfangen und kann nur mit Hilfe anderer Tiere daraus befreit werden. Auf dem Weg dorthin entdeckt die Robbe Robin vielerlei Müll, der dort im Meer herumtreibt

(Plastiktüten, Dosen, kaputtes Spielzeug, Autoreifen etc.) und stößt schließlich auf einen riesigen Müllberg im Meer. Gemeinsam mit vielen weiteren Meeresbewohnern beschließen sie, den Menschen ihren Müll zurückzubringen, um sie auf die Meeresverschmutzung aufmerksam zu machen. Im Zuge dieser aufrüttelnden Aufräumaktion schließen sich zunehmend mehr Menschen der Reinigungsmaßnahme an. Mit vereinten Kräften gelingt es so, das Meer wieder sauberer zu machen und den Lebensraum der Robben zu erhalten. Das Buch hat im Anhang vertiefende Hinweise zu den Ursachen für den Müll in den Meeren und gibt den Rezipienten alltagsbezogene Tipps zu Müllvermeidung und Recycling. Den mit dem KIMI 2019 ausgezeichnete, spannend gestaltete narrative Sachbilderbuch (KIMI-Siegel, 2019) gelingt es in hervorragender Weise, Empathie für die Meerestiere in ihrem bedrohten Lebensraum zu wecken und niederschwellig Anstöße für umweltbewusstes Handeln im Alltag auch für die jüngere Zielgruppe ab vier Jahren zu setzen.

---

**Werk:** Toledo, Eymard (2019). *Juju und Jojô. Eine Geschichte aus der Großstadt*. Aus dem Portugiesischen von Michael Kegler. Basel: Baobab Books.

**Fundstelle:** Baobab Books

**Alter:** ab 5 Jahre

**Thema:** Biodiversität, Lebensraumzerstörung, Lebensstil, Urbane Wildnis, Verantwortung

**BNE-Fokus:** E4, B1, B3, H4 (sehr empfehlenswert)



**Inhalt mit Kommentar:** Die Zwillingsschwestern Juju und Jojô leben mit ihren Eltern in einem Hochhaus einer brasilianischen Metropole. Während Jojô am liebsten nach süßen Naschereien sucht, ist Juju auf der Suche nach Insekten. Doch diese sind immer seltener geworden, weiß die älteren Nachbarin zu berichten. Mit dem rasanten Voranschreiten der Bebauung der noch freistehenden Flächen und immer höher aufregenden Hochhäusern leben sie inzwischen in einer Betonwüste, in denen sich immer seltener Insekten (und andere Tiere) zeigen. Damit einher geht die zunehmende Entfremdung vieler Menschen von der Natur. So wie Jujus Mutter fällt es den meisten Stadtbewohnern schwer, sich für Insekten zu interessieren. Unwissenheit und Angst führen zum unbedachten Töten von Insekten (z. B. Ameisen oder Spinnen mit dem Staubsauger einsaugen). Doch Juju setzt sich mit Hartnäckigkeit und vorbildlichem Engagement für die Insekten ein. Es gelingt ihr, die Menschen in ihren direkten Umfeld von der Schönheit und Wichtigkeit der Insekten zu überzeugen und ansatzweise ein ökologisches Verständnis aufzubauen. Im Ausklang der Geschichte zeigen sich erste Erfolge, z. B. die Wiederkehr von Bienen an den einzigen (in Brasilien endemischen) Jaboticababaum (sog. Baumstammkirschbaum), welcher vor vielen Jahren der Vater der Zwillinge am Hochhaus gepflanzt hatte. Ein Glossar am Buchende ergänzt die narrative Entfaltung mit Sachwissen zu zehn Insekten, die am Jaboticababaum leben. Das Werk erhielt die KIMI-Auszeichnung (Siegel für Vielfalt 2020). In der Bewertung des Evangelisches Literaturportals (Eliport) wird das Buch empfohlen, „weil es nicht nur interkulturelles Leben schildert, sondern auch ein gesellschaftliches Problem kindgemäß behandelt: bedrohte Insekten in urbaner Umgebung.“

**Werk:** Vegara, María Isabel Sánchez (Text) & Weckmann, Andrea (Illustration) (2020). *Greta Thunberg. Skolstrejk för Klimatet*. Aus dem Englischen von Svenja Becker. (Reihe: Little People, BIG DREAMS®). Berlin: Insel.  
[Englische Originalausgabe: 2020]

**Fundstelle:** d. Verf.

**Alter:** ab 4 Jahre (Verlagsangabe)

**Thema:** CO<sub>2</sub>-Emissionen, Globale Herausforderungen, Klimawandel, Lebensstil, Umweltbewegung

**BNE-Fokus:** B1, B4, H3, H4 (bedingt empfehlenswert)



Sánchez & Weckmann  
© 2020 Insel: Berlin

**Inhalt mit Kommentar:** Auf 32 Seiten werden für die Zielgruppe der KiTa-Kinder wichtige Etappen der Lebensgeschichte von Greta Thunberg (\* 3.1.2003) beschrieben. Dabei wird aufgezeigt, wie sie sich über die zunehmende Bedrohung des Planeten intensive Zukunftsorgen machte und sich zugleich über die Untätigkeit bzw. klimaschädlichen Lebensstile vieler Erwachsener wunderte und beklagte. Als Konsequenz entschloss sich die damals Fünfzehnjährige zum ihrem berühmt gewordenen „Schulstreik für das Klima“ im August 2018, welcher den Auftakt für die inzwischen weltweite Fridays For Future - Bewegung bildete. Für die erwachsenen Begleitleser finden sich weitere biografische Angaben im fotodokumentarisch aufgebauten Appendix. Der Titel ist in der Insel-Reihe „Little People, Big Dreams“ erschienen, welche sich um den Erstkontakt von KiTa-Kindern mit den „beeindruckenden Lebensgeschichten großer Menschen“ (Insel Verlag, 2022) widmet. Die Kinder können über farbenfrohe, ansprechend gestaltete Bilder und knappe Textinformationen über den Biografie-orientierten Zugang in das Themengebiet des Klimawandels, der Bedeutung der Umweltbewegung und in die Diskussion verantwortungsbewusster, zukunftsadäquater Lebensstile eingeführt werden. Die *bedingte* Empfehlung wird mit den bedenkenwerten Hinweisen von Roeder (2011, S. 125 f.) zum globalisierten Sachbuch (siehe Kap. 2.5.5) begründet.

**Werk:** Wakonigg, Daniela & Sohn, Joachim (2020). *Freddy, das Glücksschwein*. Aschaffenburg: Alibri.

**Fundstelle:** Drei für unsere Erde (Juni 2020)

**Alter:** ab 7 Jahre

**Thema:** Lebensstil, Nutztiere (Massentierhaltung), Ökologische Landwirtschaft, Tierschutz

**BNE-Fokus:** B1, B2, B3, B4, H2 (besonders empfehlenswert)



© 2020 Alibri, Aschaffenburg

**Inhalt mit Kommentar:** Am Beispiel eines Schweines wird das Thema Nutztiere / Massentierhaltung in ungeschönten Bildern und klaren Aussagen aufgezeigt. Die auf wahren Begebenheiten beruhende Geschichte des Ferkels Freddy erzählt von seinem Aufwachsen bei seiner eingezwungenen und nahezu bewegungsunfähigen Mutter in einer dunklen Masthalle, „in der Hunderte, ja vielleicht sogar Tausende Schweine lebten“ (S. 4). Auf dem Weg zum Schlachthof im Tiertransporter gelingt Freddy die Flucht. Auf einem Lebens- bzw. Gnadenhof findet er ein neues Zuhause. Über die Berichte der anderen Tiere (Schweine, Kühe, Hühner, Enten) erfährt er nach und nach immer mehr über die Zusammenhänge, die mit dem Fleischverzehr verbunden sind. Das Buch trifft eine zielgruppenadäquate Balance zwischen dosiert eingesetzten Bildern und deutlich weitergehenden Aussagen auf der Textebene (z. B. Abschneiden der Ringelschwänze, Misshandlung von Tieren, Versuchstierhaltung in der Arzneimittelforschung), wobei die Zielgruppe die Grundschul Kinder sind. Impulse für die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und dem Lebensstil (Ernährung) sowie Fragen des Tierwohles werden im Kontext der glücklich ausgehenden Geschichte implizit gesetzt. Fazit: Das Autorenteam „setzt ein schwieriges Thema gekonnt kindgerecht in Szene“ (DfuE, Juni 2020).

## V) Bildnachweise und Nutzungshinweise (Urheberrechte)

Alle verwendeten Abbildungen aus der Primärliteratur der genutzten Bilderbücher und ggf. weitere Abbildungen werden im Folgenden unter Angabe der Autorenschaft (Verfasser:in / Illustrator:in) und Jahreszahl gelistet. Die vollständige Bibliografie liefert das Literaturverzeichnis. Titel der Bilderbücher sind nur bei Mehrfachnennungen von Autor:innen angegeben. Die Seitenangaben beziehen sich bei den Bilderbüchern ohne Paginierung auf die erste Seite ab Beginn der Geschichte, in der Regeln nach dem Buchtitel (Titelei II).

Für sämtliche Abbildungen wurden die Verlage, im Einzelfällen (z. B. bei Selbstverlagen) auch die Autor:innen der Werke um die Nutzungsgenehmigung gebeten. Für die verwendeten Abbildungen (Cover, Buchseiten und Seitenausschnitte) wurden die Nutzungsrechte erteilt.

Tabelle V 1:

Bildnachweise zur Primärliteratur (Bilderbücher): Verlagsangabe und verwendete Seiten

Autor:in / Illustrator:in (Jahr):	Verlag	Verwendete Seiten (ggf. Ausschnitte) und Quellenbelege / Nutzungsgenehmigung	X → Im (Empfehlungs-) Katalog
Atak (2016).	Aladin	Cover, S. 7-8, 16, 22-23, 32-33. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Autors und Künstlers Prof. Georg Barber (alias ATAK) (07.06.2022).	X
Baltscheit, Martin (2016)	Beltz & Gelberg	Cover: <a href="https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/details/32529-gruene-bande.html">https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/details/32529-gruene-bande.html</a> [Zugriff am 14.02.2022] S. 5-6, 15-16, 31-32: Eigener Bild-Scan; Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Beltz & Gelberg Verlages auf Grundlage von § 51 UrhG (25.04.2022).	X
Beedie, Duncan (2018)	Magellan	Cover, S. 1-2, 6, 13 (Ausschnitt), 21, 25-26, 27-28, 31. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Magellan Verlages (25.05.2022).	X
Beer, Hans de (2017)	NordSüd	Cover, S. 10, 16, 21-22, 24. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung von NordSüd Verlag AG, Zürich, Schweiz (14.06.2022)	X
Belli, Gioconda (2017)	Peter Hammer	Cover, S. 5-6, 7, 11-12, 19: Eigener Bild-Scan; Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Peter Hammer Verlages (20.04.2022).	X

Blume, Bruno & Gleich, Jacky (2011)	newTree	Cover, S. 6, 13, 17, 20, 21, 30. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung von newTree (29.04.2022).	X
Boisrobert, A. & Rigaud, L. (2016)	Jacoby & Stuart	Cover ( <a href="https://www.jacoby-stuart.de/buecher-von-jacoby-stuart/pop-up-buch/das-faultier-im-pop-up-wald/">https://www.jacoby-stuart.de/buecher-von-jacoby-stuart/pop-up-buch/das-faultier-im-pop-up-wald/</a> [Zugriff am 22.04.2022]) Doppelseiten 1-2, 7-8, 11-12 und 13-14: Eigene Aufnahmen mit freundlicher Genehmigung des Jacoby & Stuart Verlages (20.04.2022).	X
Brown, M. (2017)	Gerstenberg	Cover ( <a href="https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836959742_hr.jpg">https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836959742_hr.jpg</a> ) [Zugriff am 13.04.2022]; S. 6, 10-11, 19, 41: Eigener Bild-Scan; Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Gerstenberg Verlages (13.04.2022).	X
Cotton, Katie & Walton, Stephen (2016)	Freies Geistesleben	Cover, S. 4-5, 14-15, 20-21. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Verlages Freies Geistesleben (13.05.2022).	X
Cox, Martyn (2010)	Dorling Kindersley	Cover. Eigener Bildscan. Die Rechte sind an den Urheber zurückgegangen. Daher sind Bilder aus den Innenseiten beim deutschen Verlagsabnehmer verfügbar nicht mehr.	X
Damm, Antje (2018).	Moritz	Cover, S. 22-23, 86-87, 90. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Moritz-Verlages (11.05.2022).	X
Davey, Owen (2016). [Die Affenbande]	Knesebeck	Cover, S. 34-35. Eigener Bildscan. Mit freundlicher Genehmigung des Knesebeck Verlages (25.05.2022). Copyright: Mad About Monkeys © Flying Eye Books, 2015 © Owen Davey	
Engler, Michael, Birck, Jan & Tournalonias, Joëlle (2019).	360 Grad	Cover mit freundlicher Genehmigung des 360 Grad Verlages (Telefonische Zusage von Hr. W. Steigner, Verlagsvertretung Baden-Württemberg am 25.05.2022).	
Erne, Andrea & Baumann, Stephan (2011)	Carlsen	Cover, S. 7-8, 9-10. Bild- und Textpassagen mit freundlicher Genehmigung des Carlsen Verlag GmbH, Hamburg (18.05.2022 / 01.06.2022).	X
Friese, Inka & Ebert, Anna (2016) [Entdecke den Regenwald]	Ravensburger	Cover. <a href="https://cdn.ravensburger.de/images/produktseiten/300DPI_CMYK/32919.jpg">https://cdn.ravensburger.de/images/produktseiten/300DPI_CMYK/32919.jpg</a> [Zugriff am 13.03.2022] S. 1-2, 11-12, 15-16. [Eigener Bildscan]. Alle Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Ravensburger Verlages (08.06.2022)	X
Gellersen, Ruth & Velte, Ulrich (2008)	Esslinger Verlag	Cover, S. 10-11, 12-13 [Eigener Bildscan]. Mit freundlicher Genehmigung des Esslinger Verlages (30.05.2022).	X
George, P. (2017)	Moritz	Cover, S. 5-6, 7-8, 21-22, 23-24. Cover vom Verlag bereitgestellt. Eigener Bild-Scan der Innenseiten. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Moritz-Verlages (11.05.2022).	X
Hofmann, Anne (2013)	Aladin	Cover, S. 9-10, 15-16, 17, 19, 23, 27-28 [Eigener Bildscan]. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Aladin Verlages (30.05.2022).	X



Jenkins, Martin & Frost, Tom (2019)	Gerstenberg	Keine Genehmigung zur Nutzung der Bilddateien erhalten. (Rückgabe der Verlagsrechte an Walker Books Ltd.) Nutzungsgenehmigung für die deutschsprachige Übersetzung (30.05.2022) erhalten.	
Jianghong, Chen (2005)	Moritz	Cover, S. 1-2, 9-10, 19-20, 23 (zwei linksseitige Panels), 31-32. Cover vom Verlag bereitgestellt. Eigener Bild-Scan der Innenseiten. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Moritz-Verlages (11.05.2022).	X
Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2015). [OZEAN]	Fischer / Sauerländer	Cover: <a href="https://www.fischerverlage.de/buch/dan_kainen_carol_kaufmann_ozean/9783737352086">https://www.fischerverlage.de/buch/dan_kainen_carol_kaufmann_ozean/9783737352086</a> [Zugriff am 13.04.2019] S. 0, 8. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main (17.05.2022).	X
Kainen, Dan & Kaufmann, Carol (2016) [POLAR]	Fischer / Sauerländer	Cover: <a href="https://www.fischerverlage.de/buch/dan-kainen-carol-kaufmann-polar-9783737354332">https://www.fischerverlage.de/buch/dan-kainen-carol-kaufmann-polar-9783737354332</a> [Zugriff am 23.01.2020]. Cover mit freundlicher Genehmigung des Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main (17.05.2022).	X
Kessel, Carola von & Wandrey, Guido (2018)	Ravensburger	Cover, S. 2 (untere Bildhälfte), 3, 11, 12 (Ausschnitt). [Eigener Bildscan]. Alle Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Ravensburger Verlages (08.06.2022)	X
Kuhlmann, Torben (2015)	NordSüd	Cover, S. 1-2, 5 (obere Vignette), 7-8, 20, 21-22, 23-24. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung von NordSüd Verlag AG, Zürich, Schweiz (14.06.2022)	X
Laarmann, Brigitte & Lütke Hockenbeck, Bernadette (2015)	Landwirtschaftsverlag GmbH	Cover. Bereitstellung der Bilddatei mit freundlicher Genehmigung des Landwirtschaftsverlags (GmbH) (19.04.2022).	
Lawson, Jon Arno & Smith, Sydney (2016)	Fischer / Sauerländer	Cover: <a href="https://www.fischerverlage.de/buch/jonarno-lawson-ueberall-blumen-9783737353212">https://www.fischerverlage.de/buch/jonarno-lawson-ueberall-blumen-9783737353212</a> [Zugriff am 18.03.2022] S. 4, 5-6, 14. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main (17.05.2022).	X
Lee, Jimi (2013)	minedition	Cover: <a href="https://www.minedition.com/books/detail/388?country_id=1">https://www.minedition.com/books/detail/388?country_id=1</a> [Zugriff am 18.03.2022] Innenbilder: S. 6, 10, 14, 17 [Eigener Bild-Scan]. Bilder mit freundlicher Genehmigung der minedition AG (02.06.2022).	X
Leitzgen, Anke M., Ehling, Thekla & Drews, Judith (2013)	Gerstenberg	Cover: <a href="https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836954334_hr.jpg">https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836954334_hr.jpg</a> [Zugriff am 10.05.2022] S. 8, 16-17, 55: Eigener Bild-Scan. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Gerstenberg Verlages (13.04.2022).	X

Lindenbaum, Pija (2018)	Friedrich Oetinger	Cover. <a href="https://res.cloudinary.com/pim-red/image/upload/q_auto,f_auto/v1547487829/oetinger/cover/9783789108587.jpg">https://res.cloudinary.com/pim-red/image/upload/q_auto,f_auto/v1547487829/oetinger/cover/9783789108587.jpg</a> [Zugriff am 23.04.2022]	
Umweltsiegel Magellan	Magellan	Umweltsiegel des Magellan-Verlages mit freundlicher Genehmigung des Magellan Verlages (25.05.2022).	
McDonnell, Patrick (2012).	minedition	Cover, S. 1, 16-17, 24-25, 26-27. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung der minedition AG (24.09.2020 und 01.06.2022).	X
Menezes, S. & Siems, A. (2012)	minedition	Cover: <a href="https://www.minedition.com/books/detail/404?country_id=1">https://www.minedition.com/books/detail/404?country_id=1</a> [Zugriff am 20.03.2022] Innenbilder: S. 4-5, 8-9, 22 [Eigener Bild-Scan]. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung der minedition AG (02.06.2022).	X
Muller, Gerda (2014)	Moritz	Cover, S. 6-7, 10 (drei linksseitigen Bildelemente), 15, 26 (Bildvignette Insektenhotel), 33. Cover vom Verlag bereitgestellt. Eigener Bild-Scan der Innenseiten. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Moritz-Verlages (11.05.2022).	X
Müller, Isabel (2014)	Gerstenberg	Cover ( <a href="https://www.gerstenberg-verlag.de/Kinderbuch/Sachbuch/Die-Gruene-Meeresschildkroete.html?listtype=search&amp;searchparam=isabel%20m%C3%BCller%20die%20gr%C3%BCne%20meeresschildkr%C3%B6te">https://www.gerstenberg-verlag.de/Kinderbuch/Sachbuch/Die-Gruene-Meeresschildkroete.html?listtype=search&amp;searchparam=isabel%20m%C3%BCller%20die%20gr%C3%BCne%20meeresschildkr%C3%B6te</a> ) [Zugriff am 27.02.2022] S. 7, 25-26, 30: Eigener Bild-Scan. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Gerstenberg Verlages (13.04.2022).	X
Müller, Jörg (1973 / 2017). [Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder ...]	Sauerländer	Cover, Bildtafel 1 und 6. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main (17.05.2022).	
Müller, Jörg (1996). [Der standhafte Zinnsoldat]	Sauerländer	Cover: Eigener Bild-Scan (genehmigt). S. 7-8, 23, 32-33: Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main (17.05.2022).	
Murschetz, Luis (1972)	Diogenes	Cover und S. 10-11: Mit freundlicher Genehmigung des Diogenes Verlages (20.04.2022)	
Nivola, Claire A. (2015) [Bäume für Kenia]	Freies Geistesleben	Cover, S. 1-2, 11-12, 26, 28-29. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Verlages Freies Geistesleben (13.05.2022).	X
Nivola, Claire A. (2016) [Das blaue Herz des Planeten]	Freies Geistesleben	Cover, S. 4-5, 8-9, 11 (drei Elemente), 13, 29 (Ausschnitt). Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Verlages Freies Geistesleben (13.05.2022).	X

ÖKO TEST Januar 2020	Öko-Test AG	Cover der ÖKO TEST Ausgabe Januar 2020 mit freundlicher Genehmigung der Öko-Test AG (Hans Oppermann (Vorstand) / Beate Möller (Assistenz der Geschäftsführung) [08.07.2020]	
Osinger, Erhard (2009)	Eigenverlag	Cover, S. 10, 14, 24-25, 30-31. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Autors und Künstlers Erhard Osinger (08.06.2022).	X
Penzek, Till & Neuhaus, Julia (2019)	Tulipan	Cover. ( <a href="https://tulipan-verlag.de/floras-dschungel/">https://tulipan-verlag.de/floras-dschungel/</a> ) [Zugriff am 25.05.2022] Mit freundlicher Genehmigung des Verlages Tulipan (04.05.2020).	
Pfister, M. (2013)	NordSüd	Cover, S. 9-10, 15-16, 19-20. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung von NordSüd Verlag AG, Zürich, Schweiz (14.06.2022)	X
Pimentel, Marcelo (2015)	Baobab Books	Cover, S. 3-4, 5-6, 18-19. Bilddateien mit freundlicher Genehmigung von Baobab Books, Basel (24.04.2022).	X
Pinfold, Levi. (2015)	Jacoby & Stuart	Cover ( <a href="http://www.jacobystuart.de/wp-content/uploads/2015/08/u1_gruenling_cmyk.jpg">http://www.jacobystuart.de/wp-content/uploads/2015/08/u1_gruenling_cmyk.jpg</a> ) [Zugriff am 09.03.2019] S. 2, 6, 9-10, 16, 19-20, 27-28: Bilddateien mit freundlicher Genehmigung des Jacoby & Stuart Verlages (20.04.2022).	X
Plaputta, E. (2015)	Kunstanstifter	Cover ( <a href="https://kunstanstifter.de/presseservice">https://kunstanstifter.de/presseservice</a> ) [Zugriff am 28.03.2022] S. 25-26, 39-40, 49-50:	X
Prader, Birgit & Antoni, Birgit (2009)	Annette Betz-Verlag / Carl Ueberreuter	Cover, S. 1-2, 11-12, 13-14, 23-24. Bereitstellung der Bilddateien mit freundlicher Genehmigung des Annette Betz- Verlages in der Ueberreuter Verlag GmbH (24.09.2020 / 22.04.2022).	X
Reitmeyer, Andrea (2018). <i>Kleine Biene Hermine, wo bist du zu Haus?</i>	JUMBO Neue Medien & Verlag GmbH	Cover, S. 9-10, 11-12, 14, 25-26, 29-30. Bereitstellung der Bilddateien mit freundlicher Genehmigung von JUMBO Neue Medien & Verlag GmbH (22.04.2022).	
Reitmeyer, Andrea (2019). <i>Robin. Ein kleiner Seehund räumt auf.</i>	JUMBO Neue Medien & Verlag GmbH	Cover. [ <a href="https://www.jumboverlag.de/robin-ein-kleiner-seehund-raumt-auf/data/image/ha2902_original.jpg">https://www.jumboverlag.de/robin-ein-kleiner-seehund-raumt-auf/data/image/ha2902_original.jpg</a> ] Bereitstellung der Bilddateien mit freundlicher Genehmigung von JUMBO Neue Medien & Verlag GmbH (25.04.2022).	
Riha, Susanne (2015).	Tyrolia	Cover. Bereitstellung der Bilddaten mit freundlicher Genehmigung des Tyrolia-Verlages (21.04.2022). ©Tyrolia-Verlag	
Roher, Michael (2011)	Picus	Cover, S. 9, 11-12, 15-16, 19-20. Bereitstellung der Bilddateien mit freundlicher Genehmigung des Picus-Verlages (02.05.2022 / 11.05.2022).	X
Rosenlöcher, Thomas & Hochleitner, Verena (2015)	Verlagsanstalt Tyrolia	Cover, S. 10, 18, 23-24, 27, 33-34. Bereitstellung der Bild-/Textdaten mit freundlicher Genehmigung des Tyrolia-Verlages (21.04.2022).	X

Ruge, Klaus (2016)	Natur und Tier - Verlag	Cover, S. 7, 11, 18 (Ausschnitt), 19, 23. Bereitstellung der Bild-/Textdaten mit freundlicher Genehmigung des Natur und Tier-Verlages (16.05.2022).	X
Sbampato, Thomas (2015).	Haupt	Cover ( <a href="https://www.haupt.ch/out/pictures/master/product/1/9783258078816.jpg">https://www.haupt.ch/out/pictures/master/product/1/9783258078816.jpg</a> ) [Zugriff am 30.01.2022] S. 45, 51: Bildverwendung mit freundlicher Genehmigung des Verlages und des Fotografen Thomas Sbampato (22.05.2022); S. 83: Archivbild von Othmar Röthlin / Zoo Zürich mit freundlicher Genehmigung von Daniel Röthlin am 24.05.2022)	X
Scherz, Oliver & Gehrman, Katja (2015)	Beltz & Gelberg	Cover: <a href="https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/productsfine/9783407820679.jpg">https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/productsfine/9783407820679.jpg</a> [Zugriff am 30.01.2022] S. 5-6, 8, 10, 17, 23-24: Eigener Bild-Scan; Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Beltz & Gelberg Verlages auf Grundlage von § 51 UrhG (25.04.2022).	X
Schmidt, Hans-Christian & Weldin, Frauke (2014a)	Loewe	Cover, S. 7-8, 11-12, 13-14. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Loewe-Verlages (13.04.2022). Illustrationen von Frauke Weldin, Text von Hans-Christian Schmidt, © 2014 Loewe Verlag GmbH, Bühlstraße 4, D-95463 Bindlach.	X
Seuss, Dr. (Geisel, Theodor Seuss) (2012)	Kunstmann	Cover, S. 14-15, 20-21, 32-33, 56-57. Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung der Kunstmann-Verlag GmbH (19.04.2022).	X
Shyam, Bhajju, Bai, Durga & Urveti, Ram Singh (2008)	Baobab Books	Cover, S. 6, 12, 18, 32. Bilddateien mit freundlicher Genehmigung von Baobab Books, Basel (24.04.2022).	X
Socha, P. (2016). <i>Bienen</i>	Gerstenberg	Cover ( <a href="https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836959155_hr.jpg">https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836959155_hr.jpg</a> ) [Zugriff am 04.03.2022] Tafel XIX, XXX, XXXV (mit Ausschnitt), XXXVI (Ausschnitt). Eigener Bild-Scan. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Gerstenberg Verlages (13.04.2022).	X
Socha, P. & Grajkowski, W. (2018). <i>Bäume</i> .	Gerstenberg	Cover ( <a href="https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836956543_hr.jpg">https://www.gerstenberg-verlag.de/out/media/9783836956543_hr.jpg</a> ) [Zugriff am 04.03.2022] Tafel III, XIV, XXXIV. Eigener Bild-Scan. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Gerstenberg Verlages (13.04.2022).	X
Sokolowski, Ilka & Steimann, Janna (2015)	Gerstenberg	Cover, S. 16-17, 22-23, 40: Eigener Bild-Scan. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Gerstenberg Verlages (13.04.2022).	X
Timmers, Leo (2018)	aracari	Cover: <a href="http://www.aracari.ch/user/buecher/272.jpg">http://www.aracari.ch/user/buecher/272.jpg</a> [Zugriff am 09.01.2019] 14, 19-22, 27: Eigener Bild-Scan. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des aracari Verlages (27.04.2022).	X

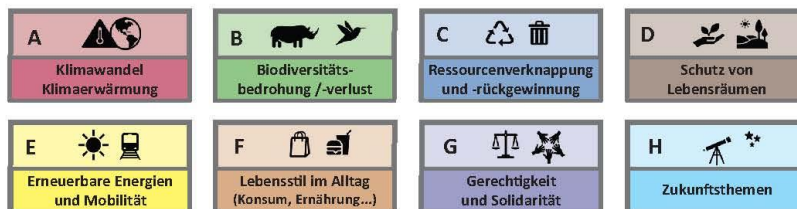
Toledo, Eymard (2016). <i>Onkel Flores</i> .	Baobab Books	Cover, S. 2, 8, 18, 20, 26. Bilddateien mit freundlicher Genehmigung von Baobab Books, Basel (20.04.2022).	X
Toledo, Eymard (2019). <i>Juju und Jojô</i> .	Baobab Books	Cover. Bilddatei mit freundlicher Genehmigung von Baobab Books, Basel (24.04.2022).	X
Unwin, Mike & Desmond, Jenni (2018)	Fischer / Sauerländer	Cover, S. 20 f. . Bereitstellung der Bild- und Textdateien mit freundlicher Genehmigung des Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main (17.05.2022).	
Wakonigg, Daniela & Sohn, Joachim (2020)	Alibri	Cover, S. 3, 5. Bild- und Textauszüge mit freundlicher Genehmigung des Alibri Verlages (27.05.2020).	

## W) Bescheinigung zur Fortbildung (Muster)

# Bescheinigung

über die Teilnahme an der Fortbildung:  
**„Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige  
Entwicklung (BNE) im Elementarbereich“**

für \_\_\_\_\_



Die Fortbildung war Teil des gleichnamigen **Forschungsprojekts**, das an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Bamberg durchgeführt wurde (Laufzeit Juli 2020 bis August 2021).

Die **Fortbildung im Online-Format** umfasste einen **Zeitraum von 24 Stunden** und beinhaltete **theoretische** und **praktische Module** zur Bilderbuch-**analyse und Bilderbuchbetrachtung** zu Themen der BNE (Inhaltsübersicht siehe Rückseite).

*Wolfram Fuchs*

Projektleitung / Fortbildner

*A. Fuchs*

Fortbildnerin

*Armin Lude*

Prof. Dr. Armin Lude  
Fakultät II: Kultur- und  
Naturwissenschaften  
Institut für Biologie

*Jürgen Paul*

PD Dr. habil. Jürgen Paul  
Fakultät Humanwissenschaften  
Didaktik der Naturwissenschaften



# Inhalte und Ablauf der Fortbildung

- ❖ **Grundlagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung**
  - Definitionen, Ziele, Dimensionen und Modelle der Nachhaltigkeit
  - Prinzipien und Leitstrategien der BNE
  - BNE-Konzepte für die Kindertageseinrichtung
- ❖ **Bausteine der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse**
  - Bild, Text/Sprache, Inhalt und intermodale Dimension im Bilderbuch
  - Erzählformen im Bilderbuch durch Bild- und Schrifttext
  - Neue Forschungserkenntnisse zur Bilderbuchrezeption von Kindern
- ❖ **Analyse-Instrumente für Bilderbücher unter BNE-Perspektive**
  - Themenfelder zur Nachhaltigkeit / BNE-Kriterien
  - Analyse- und Beurteilungsverfahren in vier Schritten
- ❖ **Didaktische Anregungen für Bilderbuchbetrachtungen (Wahlmodule)**
  - Sustained Shared Thinking im Dialog mit den Kindern
  - Philosophieren mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen

## Beschreibung zum konkreten Ablauf der Fortbildung

Die Teilnehmenden haben in kooperativen Tandems die sieben Module der Fortbildung (im Online-Format) umfassend bearbeitet und die darauf bezogenen Übungen und Anwendungsaufgaben durchgeführt. Dabei stand die Arbeit mit dem neu entwickelten Verfahren zur Bilderbuchanalyse und -beurteilung unter der BNE-Perspektive im Vordergrund. Ergänzend zum Textmaterial haben die Teilnehmenden hierzu Demo- und Erklärvideos rezipiert und anschließend eigene Bilderbuchanalysen vorgenommen. Daran anknüpfend wurden in der Kindertageseinrichtung Bilderbuchbetrachtungen mit einem innovativen didaktischen Ansatz durchgeführt und diese mit der Tandempartnerin / dem Tandempartner reflektiert. Hierfür haben sie bei der didaktischen Analyse der Bilderbuchbetrachtung die Methode des video stimulated recall angewandt und Anschlussaktivitäten der teilnehmenden Kinder dokumentiert.

## Folgende Kompetenzen wurden erworben:

- ❖ Fachkenntnisse zur BNE und zu Themen der Nachhaltigkeit
- ❖ Wissen und Fertigkeiten zur kriteriengestützten Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern hinsichtlich des Einsatzes zur BNE in der Kita
- ❖ Differenzierte Kenntnisse über BNE-relevante Bilderbücher
- ❖ Didaktisches Know-how und neue praktische Zugänge zum Dialog mit Kindern für die BNE-bezogene Bilderbuchbetrachtung
- ❖ Methodische Kompetenzen der kooperativen, videogestützten Reflexion von Bildungsangeboten
- ❖ Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen zu Grundfragen der Nachhaltigkeit als Voraussetzung für die pädagogische Arbeit mit den Kindern.

## X) Audiotranskriptionen exemplarischer tiptoi®-Bilderbuchseiten

Exemplarische Audiotranskriptionen aus dem Bilderbuch *Entdecke den Regenwald* von Inka Friese und Anna Ebert (2016, Ravensburger Verlag) zur Analyse von BNE-relevanten Inhalten. (Hinterlegte Audioeinspielungen mittels tiptoi®-Technologie)

Detailanalysen der BNE-relevanter Doppelseiten: 1-2; 9-10; 11-12; 15-16.

BNE-spezifische Aussagen / Inhalte sind unterstrichen.

Hinweis: Jede Doppelseite erlaubt im unteren rechten Icon-Feld die Auswahl verschiedener Modi mittels tiptoi®-Stift: Entdecken, Wissen, Erzählen, Spielen. Sofern nichts anderes vermerkt ist, sind die Transkripte aus dem Modus *Entdecken* analysiert.

<b>Doppelseite</b> 1-2	<b>Transkript der Audiosequenzen mit BNE-Inhalten oder BNE-relevanten Themen</b> (Die römischen Ziffern geben die aufeinander folgenden Audioelemente an, die durch das aufeinanderfolgende Antippen des Bildelements mit dem tiptoi®-Stift abgerufen werden können)
<b>Thema</b> (Laut Überschrift der Seite) „Was ist ein tropischer Regenwald?“	<b>Bildelement 1: Tiger</b> (Auf der Weltkarte im linken oberen Eck) (S. 1) (I) <i>Intro Tiger</i> : Brüllen des Tigers (II) „Der Tiger gilt als König des Dschungels. Heute <u>leben nur noch wenige</u> auf dem asiatischen Kontinent.“ (S. 1)
<b>Aktivierbare Bildelemente</b> <sup>1</sup> Gesamt: 35 Links: 21 Rechts: 14	<b>Bildelement 2: Dichte Vegetation.</b> Aktivierung anhand verschiedener Stellen mit dichter Vegetation <i>ohne</i> besonders markante Bildelemente (S. 1 und 2) (I) <i>Intro Regenwald</i> : Chorus von diversen Tierstimmen und Waldgeräuschen (II) „Der <u>Amazonasregenwald</u> ist die Heimat unzähliger Lebewesen. Er ist aber auch aus einem weiteren Grund wichtig und <u>schützenswert</u> . Die feuchten Wolkenmassen, die sich täglich wie ein Dach über den großen tropischen Waldgebieten bilden, schützen unsere Erde vor zu viel Sonnenwärme.“ (S. 1-2)
<b>Davon mit BNE-Thematik</b> Links: 1 beidseitig: 1	(III) „Der Amazonasregenwald verändert sich. <u>Täglich werden Bäume gefällt</u> , um mehr Platz für Viehweiden und für den Anbau von Viehfutter z. B. von <u>Sojapflanzen</u> zu schaffen. Weil die Bäume aber unsere Atemluft verbessern und verhindern, dass es <u>auf der Erde zu warm wird</u> , ist es <u>wichtig, den Regenwald zu erhalten</u> .“ (S. 1-2)
<b>Prozentualer Anteil der BNE-Thematik:</b> 6 % (2 von 35)	

Anmerkungen.

<sup>1</sup> Damit sind alle Bildelemente gemeint, die mit jeweils eigenen Audiosequenzen hinterlegt sind (z. B. der Jaguar, der Tukan, die Baumwipfelforscherin)

<sup>2</sup> Bildelemente, die auf der linken und rechten Seiten zu sehen sind, werden nicht doppelt gezählt, da der zugehörige Audiotext identisch ist.

Hinweis: Die anekdotische Erzählung der Baumwipfelforscherin (im Modus: *Erzählen*) hat keinen BNE-Bezug.

<b>Doppelseite</b> 9-10	<b>Transkript der Audiosequenzen mit BNE-Inhalten oder BNE-relevanten Themen</b> (Die römischen Ziffern geben die aufeinander folgenden Audioelemente an, die durch das mehrmalige Antippen des Bildelements abgerufen werden können)
<b>Thema</b> (Laut Überschrift der Seite) „Wer fühlt sich am und im Amazonas wohl?“	<b>Bildelement 1: Yanumami-Junge mit gespanntem Bogen</b> , zielt auf einen großen Fisch im Wasser (S. 9) (I) „Gleich ... hab ich dich. (Kinderstimme). Die Yanumami tragen nur wenig Kleidung. Wenn du gern mehr über ihr Leben im Regenwald erfahren möchtest, dann gehe zu <i>Erzählen</i> und tippe den Jungen noch einmal an.“ (S. 9) (II) Modus <i>Erzählung</i> . „Ich lebe mit meiner Familie im Dorf. In einem Yanumami-Dorf stehen alle Hütten eng zusammen. [...]“ (S. 9)
<b>Aktivierbare Bildelemente</b> Gesamt: 25	(III-IV) Weitere Informationen zur traditionellen Lebensweise der Yanumami (S. 9), z. B. über das Jagen der Männer und die <u>Kenntnisse der Frauen über die lokale Pflanzenwelt</u> für die



Links: 15 Rechts: 10	<p>Zubereitung von Nahrung, den Gemüseanbau und die Gewinnung von Arzneimitteln. Die geschlechtsrollenspezifische <u>Tradierung des Wissens an die Jungen und Mädchen</u> im Zuge des beiläufigen Lernens wird mit einbezogen. (S. 9)</p> <p>(V) Vertiefung im Modus <i>Wissen</i>: „Die Yanumami sind das größte Indianervolk Südamerikas. Sie <u>nutzen alles, was der Regenwald ihnen bietet</u> und bauen in Waldgärten Gemüse an. Sobald die Yanumami einige Jahre an einem Ort gelebt haben, <u>ziehen sie weiter. Auf diese Weise kann sich der Boden vom Gemüseanbau erholen.</u> Auch die Anzahl der Tiere, die durch die Jagd verringert worden ist, steigt wieder an. <u>So leben die Yanumami von ihrem Wald, schaden ihm aber nicht.</u> (S. 9).</p> <p><b>Bildelement 2: Manati / Rundschwanzseekuh</b> (S. 10)</p> <p>(I) „Der Lebensraum der meisten Seekuharten sind salzige Küstengewässer. Nur Amazonas- Manatis kommen ausschließlich in Flüssen, also in Süßwasser vor. Sie sind sehr friedliche Tiere, die entweder einzeltägerisch oder in kleinen Gruppen zusammenleben.“ (S. 10).</p> <p>(II) „Der Amazonas-Manati ist ein im Wasser lebendes Säugetier. Er gehört zu den Rundschwanzseekühen. Den Namen verdanken sie ihrer abgerundeten Fluke. So nennt man die Schwanzflosse“ (S. 10).</p> <p>(III) „Manatis sind Pflanzenfresser. Hauptsächlich weiden sie unter Wasser Seegras ab. Sie bewegen sich meist langsam durchs Wasser. Ab und an strecken sie ihre Nasenlöcher aus dem Wasser, um Luft zu holen “ (S. 10).</p> <p><b>Bildelement 3: Flussdelfin</b> (S. 10):</p> <p>(I) <i>Intro Flussdelfin</i>: Wasser-Platschen (vom Aufprall nach einem Sprung aus dem Wasser)</p> <p>(II) „Der Amazonas-Delfin ist ein Flussdelfin. Anders als Meeresdelfine ist er an das Leben im Süßwasser angepasst“ (S. 10)</p> <p>(III) „Ein junger Amazonasdelfin schimmert silbern. Die Haut eines älteren Tiers färbt sich zunehmend rosafarben“ (S. 10)</p>
<b>Davon mit BNE-Thematik</b> Links: 1 (2) <sup>1</sup> Rechts: 0	
<b>Prozentualer Anteil der BNE-Thematik:</b> <b>8 %<sup>1</sup></b> (2 von 25)	

#### Anmerkungen.

<sup>1</sup> Da der Audioumfang für das Yanumami-Bildelement überproportional umfangreich ist, wurde dessen Anteil um das Dreifache erhöht. Der Klammerwert wird für die Berechnung des prozentualen Anteils verwendet.

Hinweis: Zu den transkribierten Bildelementen 2 (Manati) und 3 (Amazonas-Delphin) wurden keine Angaben zu deren Gefährdungsstatus (z. B. gemäß IUCN / Rote Liste bedrohter Arten) gemacht. Auch im Modus „Erzählen“ findet sich keine BNE-relevante Vertiefung.

<b>Doppelseite 11-12</b>	<b>Transkript der Audiosequenzen mit BNE-Inhalten</b> (Die römischen Ziffern geben die aufeinander folgenden Audioelemente an, die durch das mehrmalige Antippen des Bildelements abgerufen werden können)
<b>Thema</b> (Laut Überschrift der Seite)  „Wo leben die meisten Menschenaffen?“	<b>Bildelement 1 : Waldelefanten</b> (S. 11) (I-II) Keine Hinweise auf Bedrohung durch Wilderei, obwohl explizit auf die Stoßzähne hingewiesen wird: „Wie bei den afrikanischen Elefanten haben bei den Waldelefanten Männchen und Weibchen Stoßzähne.“ (S. 11)
<b>Aktivierbare Bildelemente</b> Gesamt: 23 Links: 11 Rechts: 12	<b>Bildelement 2: Dorf (indigene Bevölkerung)</b> (S. 11): (I-III) Einige Informationen zu den indigenen Völkern im Regenwald Afrikas. Exemplarischer Ausschnitt: „Nur wenige Völker leben auch heute noch so wie ihre Vorfahren. [...] Auch wenn ihr Leben heute moderner ist als früher, <u>versuchen sie, ihre unterschiedlichen Bräuche und Sprachen sowie das große Wissen ihrer Vorfahren über die Pflanzen und Tiere des Waldes zu bewahren.</u> “ (S. 11).
<b>Davon mit BNE-Thematik</b> Links: 1 beidseitig: 1	<b>Bildelement 3: Gorillas</b> (S. 11) (I-II) Keine Hinweise mit BNE-Bezug, z. B. Bedrohungsstatus, Rote Liste (IUCN) etc.
	<b>Bildelement 4: Schimpansen</b> (S. 12)

<b>Prozentualer Anteil der BNE-Thematik:</b> <b>9 %</b> (2 von 23)	(I-II) Keine Hinweise mit BNE-Bezug, z. B. Bedrohungsstatus, Rückgang des Lebensraums aufgrund von Besiedelung, Flächenverbrauch  <b>Bildelement 5: Vegetation / Bäume</b> (S. 11-12) (I) <i>Intro Dschungelgeräusche</i> (II) „ <u>Um den Regenwald und seine seltenen Tiere zu schützen, wurden in Afrika wie auch in den anderen Regenwaldgebieten der Erde Nationalparks gegründet, in denen keine Bäume abgeholzt und keine Tiere gejagt werden dürfen.</u> “ (S. 11-12)
--	---

Hinweis zu S. 14 (Bildelement: Sumatra-Nashorn): Hinweis im sachlichen Ton, dass es sehr bedroht ist: „Seine Art ist fast ausgestorben“ (S. 14).

<b>Doppelseite 15-16</b>	<b>Transkript der Audiosequenzen mit BNE-Inhalten</b> (Die römischen Ziffern geben die aufeinander folgenden Audioelemente an, die durch das mehrmalige Antippen des Bildelements abgerufen werden können)
<b>Thema</b> (Laut Überschrift der Seite)  <b>„Warum sind die Regenwälder in Gefahr?“</b>	<b>Bildelemente 1-10: Das indigene Volk der Korowai in Papua-Neuguinea</b> (S. 15-16) (I-X) Verschiedene Bildelemente zur Lebensweise der Korowai, einem indigenen Volk in Papua-Neuguinea. Diese sind wechselseitig aufeinander bezogen (Die passende Fortsetzung zum nächsten Bildelement wird jeweils am Ende eines Audiobeitrags empfohlen.) (Bsp.1) „Beim Anbau von Gemüse <u>rauben wir dem Erdboden nie zu viel Kraft und Nährstoffe.</u> Wenn wir unsere alten Häuser verlassen und <u>weiterziehen, kann sich der Boden wieder erholen.</u> “ (S. 15) (Bsp. 2) „ <u>Wir falten nicht nur Schüsseln aus Blättern. Aus Pflanzenteilen besteht auch unsere Kleidung.</u> Wir Frauen tragen Röcke aus gedrehten Sagopflanzensträngen. Der Lendenschurz der Männer besteht aus Bananenblättern. Oben im Baumhaus habe ich auch Nasenschmuck aus dem Knochen eines Flughundes. Ich trage ihn, wenn wir feiern.“ (S. 15)
<b>Aktivierbare Bildelemente</b> Gesamt: 35 Links: 18 Rechts: 17	<b>Bildelement 11: Vegetation am Rand des Regenwaldes</b> (S. 16) (I) <i>Intro Regenwald-Klangkulisse</i> (diverse Tierstimmen, Geräusche) (II) „ <u>In Südostasien gibt es nur noch wenige große, zusammenhängende Regenwaldgebiete.</u> Oft befinden sich dort, <u>wo früher die Wälder standen, bereits landwirtschaftlich genutzte Felder.</u> Dort, wo Regenwald wächst, ist er üppig und dicht. Wie alle Regenwälder der Erde ist er die Heimat einer <u>Fülle sehr unterschiedlicher Pflanzen und Tiere.</u> “ (S. 16)
<b>Davon mit BNE-Thematik</b> Links: 4 (8) <sup>1</sup> Rechts: 4 (9) <sup>2</sup>	<b>Bildelement 12: Ölpalmenplantage</b> (S. 16) (I) „Die Ölpalme stammt ursprünglich aus dem afrikanischen Regenwald. Mittlerweile wird sie aber wegen ihrer Früchte, aus denen man Öl gewinnt, <u>weltweit in tropischen Gebieten angebaut.</u> Wenn dich interessiert, <u>warum Regenwald vernichtet wird und welche Folgen das hat,</u> dann gehe zu <i>Wissen</i> und tippe die Fläche noch einmal an, auf der du die <u>Ölpalmenplantage und das abgebrannte Feld</u> siehst.“ (S. 16). (II) ( <i>Wissen</i> ) „Ölpalmen werden angebaut, weil Fleisch und Kerne der Palmfrüchte viel Öl enthalten. Die Öle, Palmöl und Palmkernöl, werden <u>auf der ganzen Welt als Zusatz bei der Herstellung von Lebensmitteln oder Haushaltswaren verwendet.</u> Wer mithelfen will, den Regenwald zu erhalten, <u>sollte darauf achten, Lebensmittel zu kaufen, die ohne die Zutat Palmöl auskommt.</u> Wenn es sein muss, kann der Helmkasuar sehr schnell rennen. Du erfährst mehr über ihn, wenn du den großen blau-schwarz gefiederten Laufvogel antippst.“ (S. 16)
<b>Prozentualer Anteil der BNE-Thematik:</b> <b>49 %</b> (17 von 35)	<b>Bildelement 13: Rodungsfläche mit Bulldozer und Baumstümpfen</b> (S. 16) (I) <i>Intro Bulldozer-Geräusche</i> (II) „ <u>Hier muss der Regenwald einer Ölpalmenplantage Platz machen.</u> Dazu werden große <u>Waldgebiete abgebrannt.</u> Das nennt man <u>Brandrodung.</u> “ (S. 16) Es wird auf die Option <i>Wissen</i> verwiesen, um mehr über die Gründe über die Regenwaldvernichtung und dessen Folgen zu erfahren. (S. 16) (III) ( <i>Wissen</i> ) „Große Waldflächen werden nicht nur abgebrannt. In vielen Regenwaldgebieten werden <u>Bäume gefällt,</u> so dass das Holz erhalten bleibt. Es wird anschließend in die ganze Welt verkauft. <u>Regenwaldholz ist fest und widerstandsfähig, besonders gegen Regen.</u> Deshalb stellt man vor allem <u>Gartenmöbel</u> daraus her. Wer mithelfen will, den Regenwald zu bewahren, <u>sollte darauf achten, keine Möbel aus Regenwaldholz zu kaufen.</u> Wenn es sein muss, kann der Helmkasuar [...] wenn du ... antippst.“ (S. 16) (IV) ( <i>Wissen</i> ) „Nicht nur die Tiere und Pflanzen, <u>auch die Ureinwohner der Regenwälder müssen den großen Plantagen weichen.</u> Sie ziehen in Dörfer, die für sie angelegt werden und <u>können ihr vorheriges Leben nicht weiterführen.</u> Viele Geschichten, Tänze, Bräuche und viel <u>Wissen über den geheimnisvollen Regenwald und seine Bewohner, gehen so verloren.</u> Die <u>Arbeiter,</u>

	<p>die den Wald abholzen, abbrennen oder große Bohrlöcher ausheben, um Bodenschätze zu entnehmen, <u>bringen zudem Krankheitserreger mit, an die Ureinwohner nicht gewöhnt sind</u>. Das kann für sie <u>lebensgefährlich</u> sein. Wenn es sein muss, kann der Helmkasuar [...], wenn du ... antippst.“ (S. 16)</p> <p><b>Bildelement 14: Textfläche über dem gerodeten Regenwaldareal (S. 16)</b></p> <p>(I) <u>Jahr für Jahr verschwinden große Teile der tropischen Regenwälder von unserer Erde. Riesige Waldflächen werden gerodet, das heißt, alle Bäume werden gefällt oder abgebrannt</u>, um den dadurch entstehenden freien Platz anders zu nutzen. In Südostasien baut man dort auf großen Feldern <u>Nutzpflanzen wie die Ölpalme</u> an. Das Verschwinden des alten Waldes hat <u>schlimme Folgen: Zahlreiche Tiere drohen auszusterben und viele Ureinwohner müssen ihr bisheriges Leben aufgeben und fortziehen</u>. Deshalb brauchen die Regenwälder unseren <u>besonderen Schutz</u>.“ (S. 16)</p>
--	--

#### Anmerkungen.

- <sup>1</sup> Da der Audioumfang für die einige Bildelemente der Korowai überproportional umfangreich sind (zusätzlich hinterlegte Erzählungen), wurde deren Anteil verdoppelt. Der Klammerwert wird für die Berechnung des prozentualen Anteils verwendet. Als BNE-relevant wurden jene Inhalte gewertet, die in besonderem Maße auf die Subsistenzwirtschaft der Korowai und deren ressourcenschonende, umweltverträgliche Lebensweise im Regenwald aufzeigen (vgl. Bsp. 1-2 zu den Bildelementen 1-10).
- <sup>2</sup> Da der Audioumfang für die Bildelemente 11-14 (Regenwaldrodung, Palmölplantagen) überproportional umfangreich sind (zusätzlich hinterlegtes Wissen), wurde deren Anteil entsprechend erhöht. Der Klammerwert wird für die Berechnung des prozentualen Anteils verwendet.