

NACH

Erkundungen der Widersprüche Europas

Mit dem Hörspiel
Nach Europa
von Eure Formation



Jahrgangsstufen 9–13

EuKiD

ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK

Seite 4

METHODISCHE HINWEISE: UNTERRICHTLICHES ARBEITEN MIT EINEM HÖRSPIEL

Seite 6

KOMPETENZORIENTIERUNG UND EUROPABILDUNG

Seite 8

EK 1 Literarische Figuren als Akteure im Handlungsfeld ‚Europa‘ wahrnehmen und deren Perspektiven nachvollziehen

Seite 10

EK 2 Europa-Diskurse und -Visionen in literarischen Werken nachvollziehen und die imaginär-politische Dimension von Literatur verstehen

Seite 11

EK 3 Pluralität anhand von multiperspektivischem Erzählen nachvollziehen und als Merkmal des europäischen Zusammenlebens erkennen

Seite 12



Unterrichtsreihe für die
Jahrgangsstufen 9–13 [9 Lerneinheiten]

Entwickelt im Rahmen des Projekts
„EuKiD – Europabezogene Kompetenzen im
Deutschunterricht“
von Jennifer Pavlik und Ivo Theele

Weitere Infos zum Forschungsprojekt:

www.eukid.de

Stand: Oktober 2023

EK 4 Multiperspektivisches Erzählen in ästhetischen Medien für die eigene Urteilsbildung zu europäischen Konfliktfeldern nutzen

Seite 12

EK 5 Sich selbst zu fiktionalen Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Seite 13

ANBINDUNG AN KMK-STANDARDS UND FACHANFORDERUNGEN DES LANDES SH

Seite 14

ÜBERSICHT ÜBER DIE UNTERRICHTSREIHE

Seite 16

LERNEINHEITEN UND DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Seite 17

LERNEINHEIT 1

„Keine Überlebenden. Tragisch! [...] Europa kann lachen“ – Annäherungen an den Themenkomplex ‚Europa‘ und das Medium Hörspiel (Szene 1)

Seite 17

LERNEINHEIT 2

„Wer bist du?“ „Mensch“ – Annäherungen an die beiden Hauptfiguren (Szenen 2-4)

Seite 20

LERNEINHEIT 3

Akteure im Handlungsfeld Flucht – ‚Schlepper‘ als Profiteure? (Szene 5)

Seite 24

LERNEINHEIT 4

Stereotype Darstellung der Figuren (Szenen 6-8)

Seite 27

LERNEINHEIT 5

„Was weißt du denn über Europa?“ – Historische Entwicklung und Vorstellungsbilder von Europa (Szenen 9 und 11)

Seite 30

LERNEINHEIT 6

„Ewig muss ich dich ertragen.“ Interkultureller Dialog als notwendige Herausforderung (Szenen 13 und 18)

Seite 32

LERNEINHEIT 7

Die Begegnung mit der ‚MS Europa‘ – Eine Metapher für Europa (Szenen 14 und 16)

Seite 35

LERNEINHEIT 8

Lebenswirklichkeiten von Geflüchteten auf dem Weg nach Europa (Szene 17)

Seite 36

LERNEINHEIT 9

„Wir halten einander.“ – Das Ende als utopischer Moment (Szenen 21 und 22)

Seite 38

LITERATURVERZEICHNIS

Seite 40

DANKSAGUNG

Seite 41

ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK

Mit *Nach Europa* haben die beiden Schauspieler Lukas Ullrich und Till Florian Beyerbach ein Theaterstück auf die Bühne gebracht, das von zwei Geflüchteten handelt, die versuchen, dem Krieg in ihrer Heimat (vermutlich Afrika bzw. dem Nahen Osten) zu entkommen und über den Seeweg nach Europa zu gelangen. Das Stück, das 2018 auf der Grundlage der Dramenvorlage von Uwe Hoppe produziert und 2021 dann von den beiden Schauspielern selbst als Hörspiel adaptiert wurde, wird vor allem in Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen aufgeführt, um Jugendliche mit der Geschichte und Gegenwart Europas vertraut zu machen, wie die beiden Schauspieler betonen:

Die Idee entstand, als wir vor einigen Jahren am Flughafen Moskau saßen. Da haben wir uns viele Gedanken gemacht über Europa. Verstärkt wurde das, als wir bei unserem letzten Theaterstück Play Luther mit Jugendlichen sprachen und feststellten, wie wenig sie über Europa wissen. Viele haben kaum ein Bewusstsein dafür, welches Geschenk es ist, in Frieden in einer Demokratie leben zu dürfen. [Rheinheimer-Chabbi 2019, 50]

Das „Geschenk [...], in Frieden in einer Demokratie leben zu dürfen“ wird dabei nicht unkritisch verhandelt – vielmehr zeigen sich im Verlauf der 22 Hörspiel-Szenen viele Widersprüche Europas, die auf die unterschiedlichen macht- und wirtschaftspolitischen Interessen zurückzuführen sind, die den geteilten Lebensraum und auch die Vorstellungsbilder von Europa prägen.

Dies beginnt schon mit den beiden namenlosen Protagonisten, die im Zentrum des Stückes stehen. Auch wenn sich beide in derselben lebensbedrohenden Situation befinden, verkörpern sie völlig unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten, die auffällig stereotyp dargestellt werden: So tritt einerseits ein Mann christlichen Glaubens auf, der nach eigenen Angaben allein aufgrund seiner religiösen Zugehörigkeit fliehen muss und in betont friedvoller Absicht darum bemüht ist, Ähnlichkeiten mit seinem muslimischen Schicksalsgenossen herauszustellen, um eine Verbindung zwischen ihnen entstehen zu lassen. Dieser andere dagegen wird als Figur eingeführt, die fortwährend die Unterschiede zwischen ihnen hervorhebt, die ihn in dem Glauben lassen, sein Gegenüber könne nicht sein Freund werden, da er aufgrund seiner religiösen Zugehörigkeit bereits sein Feind sei [NE, 44].¹ Die negativen Konnotationen, mit denen die muslimische Figur belegt wird, werden u. a. dadurch verstärkt, dass dieser ohne Scham von den Morden, Plünderungen und Vergewaltigungen berichtet, die er in seinem Heimatland begangen hat [NE, 61].

Beide Figuren verkörpern also klischeehafte Vorstellungen von Menschengruppen, die nur zum Teil gebrochen werden. Dies wird etwa

¹Im Folgenden wird aus der Textgrundlage des Hörspiels „Nach Europa“ (im Umfang der didaktischen Materialien enthalten) mit der Sigle NE und der Seitenzahl zitiert.



ersichtlich, als der christliche „Gutmensch“ (NE, 71), wie er nicht ohne Ironie bezeichnet wird, über seine Handlungsmotive reflektiert und deutlich macht, dass er angesichts der gefährlichen Situation nur überleben kann, wenn sich die beiden verbünden (vgl. u.a. NE, 23). Diese Überzeugung reift auch in den Gedanken des muslimischen Geflüchteten, der in der letzten Szene versucht, sein Gegenüber am Leben zu halten, indem er ihm anbietet, ihn zu wärmen, und ihm Hoffnung macht, bald das rettende Ufer Europas zu erreichen (NE, 89).

Die gemeinsame Flucht entpuppt sich vor dem Hintergrund der zahlreichen Ambivalenzen der beiden Hauptprotagonisten an vielen Stellen als Versuch, „zu lernen, es miteinander auszuhalten“ und „den anderen in seiner Verschiedenheit“ zu ertragen (NE, 72), wobei das Streben nach interkultureller Verständigung vor allem von dem christlichen Mann ausgeht. Auch hier zeigt sich ein bisweilen, bis hin zur Karikatur verzerrtes, ‚klassisches‘ Vorstellungsbild eines barmherzigen Christen, der der ganzen Welt mit offenen Armen begegnet und um Nächstenliebe bemüht ist. Ob die schließlich von beiden Seiten ausgehenden Bemühungen um Kooperation über den egoistischen Wunsch hinausreichen, das rettende Ufer lebend zu erreichen, bleibt auch am Ende des Stückes Spekulation.

Die beiden Figuren bieten nicht nur aufgrund ihrer teils eindimensionalen Charakteristik viel Stoff für Diskussionen bzw. eine kritische Auseinandersetzung mit Aspekten Europas. Auch ihre Namenlosigkeit eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, um die exemplarisch dargestellten Schicksale anhand realer Fluchtgeschichten mit Leben zu füllen. So könnten entweder Fluchterfahrungen recherchiert und ausgetauscht werden oder Schüler:innen können von eigenen direkten oder indirekten Erfahrungen berichten (selbstverständlich nur, wenn die jeweiligen Schüler:innen dazu bereit sind und sie ihre Geschichten erzählen möchten). Darüber hinaus bietet sich eine Reflexion der Figurencharakteristik auch dafür an, um mit den Schüler:innen über (eigene) stereotype Denkgewohnheiten nachzudenken.

Neben den beiden Hauptcharakteren des Hörspiels treten weitere Akteure auf, die in verschiedenen Formen Anteil an und Einfluss auf Fluchterfahrungen haben, sodass das Stück Einblicke in mögliche Gedankengänge und Handlungsmotive von Grenzschützern (1. Szene), privatwirtschaftlichen Investoren (15. Szene) und politischen Machthabern (10. u. 20. Szene) gewährt, die jeweils spotlightartig offenlegen, welche Hintergründe es für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Fluchtbewegungen geben kann.

Europa wird vor dem Hintergrund der Fluchtgeschichte im Hörspiel als widersprüchlicher Ort gezeichnet: Auf der einen Seite wird das rettende Ufer von ‚dem Christen‘² als schlaraffenlandartiger Lebensraum imaginiert, in dem die Menschen in friedvoller Gemeinschaft in Freiheit und Wohlstand ein Dasein im Überfluss genießen. Auf der anderen Seite präsentiert sich Europa als Territorium, das sich abschottet und

²Es bietet sich an, die Figurenbezeichnungen im Rahmen des Unterrichtsgeschehens zu thematisieren und zu problematisieren.

So sind die durch die Namenlosigkeit quasi erzwungenen Bezeichnungen ‚der Christ‘, ‚der Moslem‘, aber auch ‚der Flüchtling‘ aufgrund ihres homogenisierenden Charakters u. U. eigens stigmatisierend. Vgl. u. a. <https://www.proasyl.de/hintergrund/sagt-man-jetzt-fluechtlinge-oder-gefluechtete/>

den eigenen Wohlstand nur generieren und aufrechterhalten kann, indem außereuropäische Staaten ausgebeutet werden und Enklaven wie Flüchtlingscamps als politische Druckmittel fungieren (vgl. 9. und 15. Szene).

Das an den Geflohenen vorbeifahrende Kreuzfahrtschiff, die MS Europa, das ihnen zunächst Hoffnung auf Rettung suggeriert, dann aber nur die Luke öffnet und Nahrungsreste ins Meer ablässt, von denen sich die beiden die leeren Bäuche vollschlagen, bis ihnen schlecht wird, erscheint ihnen daher nicht ohne Grund als „schwimmende Festung“ (NE, 50) – ein Bild, das als Metapher für den europäischen Kontinent und dessen teils noch immer kolonialer Politik interpretiert werden kann und die Widersprüchlichkeit Europas sinnbildlich vor Augen führt.

Wie diese wenigen Hinweise bereits deutlich machen, bietet das Werk *Nach Europa* zahlreiche Anknüpfungspunkte, um mit Jugendlichen über ihre Vorstellungen und ihren Bezug zu Europa zu reflektieren und ihnen die Ambivalenzen des geteilten Lebensraumes nahezubringen. Thematisiert werden sollten darüber hinaus bei der Vermittlung des Stoffs die medienspezifischen Besonderheiten des Hörspiels. Die Adaption des Theaterstücks als Hörspiel, das sich bezüglich des Stoffs eng an der dramatischen Vorgabe orientiert, dabei aber andere narrative Verfahren nutzt, bietet in didaktischer Hinsicht medienästhetische Potentiale, stellt die jugendlichen Rezipient:innen aufgrund seiner inhaltlichen sowie sprachlichen Dichte und Erzählweise aber auch vor Herausforderungen. So erleichtert das für ein Hörspiel charakteristische akustische in Szene setzen der Handlung den Rezipient:innen, sich lebendige Vorstellungen von Figuren, Räumen und Umständen zu machen. Zugleich aber verlangt die eher ereignisarme und im Gegensatz dazu dialogreiche, oft sehr schnelle Erzählstruktur eine hohe Aufmerksamkeit.

METHODISCHE HINWEISE: UNTERRICHTLICHES ARBEITEN MIT EINEM HÖRSPIEL

Auch wenn im Zentrum der Unterrichtsreihe Aspekte des Themenkomplexes ‚Europa‘ und die Vermittlung von europabezogenen Kompetenzen stehen, sollen doch zugleich allgemeine Lernziele in der Auseinandersetzung mit Literatur und weiteren ästhetischen Medien aus den KMK-Bildungsstandards und den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein sowie die Besonderheiten des Mediums Hörspiel in den Blick genommen werden. Hörmedien werden in der literatur- und mediendidaktischen Forschung ganz überwiegend als ein Lerngegenstand mit einem immensen didaktischen Potential angesehen (vgl. u.a. Müller 2012; Preis 2021), zugleich aber zeigen Erhebungen, dass dieser Konsens in der Forschung in einem krassen Gegensatz zur tatsächlichen Bedeutung im Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II steht (vgl. Frederking 2018), da dort Hörmedien zumeist allenfalls eine



Randexistenz führen.

Zudem wird in der Forschung kritisch gesehen, dass im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ der Bereich des ‚Hörens‘ auf die kommunikative Funktion reduziert wird, hörästhetische Erfahrungen und Kompetenzen also nicht berücksichtigt werden (vgl. Maubach 2014, 5 u. Preis 2021, 23). Das widerspricht aber nicht zuletzt auch den Nutzungsgewohnheiten von Heranwachsenden, bei denen (digitale) Hörmedien, wie u.a. aktuelle KIM- und JIM-Studien nachweisen, (wieder) eine große Bedeutung haben. Zumindest aber werden ganz allgemein Hörmedien in den Fachanforderungen SH für den Beginn der Sekundarstufe I und dann wieder für die Sekundarstufe II als Lerngegenstand vorgegeben. Spiralcurricular gedacht, ist es entsprechend sinnvoll, das Medium auch in den Klassenstufen 7-10 nicht aus dem Blick zu verlieren und weiterhin einzubinden. Dies lässt sich etwa umsetzen, indem ein weiter Literaturbegriff zugrunde gelegt und somit auch curricular vorgegebene Lernziele für die Auseinandersetzung mit Literatur allgemein in den Klassenstufen 7-10 berücksichtigt werden. Von Bedeutung ist hier aber dennoch auch eine grundlegende Kompetenz in der Analyse speziell von Hörmedien und die Vermittlung von Kenntnissen über medienspezifische Erzählmöglichkeiten insbesondere des Hörspiels.

Für die Analyse von Hörmedien im Unterricht haben unterschiedliche Mediendidaktiker Konzepte vorgelegt. Das „Kategoriensystem zur Analyse und didaktischen Profilierung“ von Matthias Preis ist dabei eines, das für die unterrichtliche Behandlung eine gut umsetzbare Orientierung bietet, ohne die Vielschichtigkeit und Komplexität des Mediums zu ignorieren (Preis 2021, 25). Es ist überdies „vom Hörspiel aus gedacht“ (ebd.), was aufgrund der Verschiedenheit von Hörmedien als weiterer Vorteil gelten kann. Preis unterscheidet dabei fünf Dimensionen der Hörmedienanalyse in didaktischer Perspektive: 1) materiell/paratextuell, 2) auditiv, 3) narrativ, 4) kontextuell und 5) funktionell (vgl. ebd., 26). Jede dieser Dimensionen wird wiederum in zahlreiche Kategorien aufgefächert. Für diese Unterrichtsreihe sollen vor allem einige Kategorien der Dimension ‚auditiv‘ mit den potentiell für das Erzählen genutzten akustischen Elementen in den Blick genommen werden. Diese sind vor allem: ‚Sprache‘, ‚Stimme‘, ‚Geräusch‘ und ‚Musik‘. Die Kategorien ‚Stille‘, ‚Originalton‘, ‚Mischung/Montage‘ sowie ‚Raumklang/Effekte‘ können mit Blick auf das ausgewählte Hörspiel *Nach Europa* eher vernachlässigt werden. Weiterhin von Bedeutung sind Kategorien der Dimension ‚narrativ‘, bei der es um die Erzählstruktur geht. Die Kategorien sind hier überwiegend die gleichen, die auch bei einer narratologischen Analyse von Erzähltexten zentral sind: ‚Erzählinstanz‘, ‚Fokalisation‘, ‚Figur‘, ‚Raum‘, ‚Zeit‘ und ‚Handlung‘.

Die Dimension ‚funktionell‘ schließlich zielt darauf ab, bei der Auswahl und Behandlung des Hörmediums unterschiedliche didaktische Funktionen mitzudenken. Hier wird also festgelegt, welche Zielsetzungen mit der unterrichtlichen Behandlung des Hörmediums verbunden sind.

Folgende der zahlreichen von Preis genannten Kategorien spielen für diese Unterrichtsreihe eine Rolle: ‚themenorientiert‘, ‚literarisch‘, ‚medienspezifisch‘, ‚ästhetisch‘ und ‚produktiv‘. Bei der Kategorie ‚themenorientiert‘ spielt neben dem Kriterium der möglichst alters- und interessengemäßen Auswahl auch die Frage eine Rolle, ob Hörmedien „Anlass zu Reflexion und Gespräch geben“ – und dies auch „in gesellschaftlicher, historischer oder moralischer Hinsicht.“ [Ebd., 43] Hier steht die weiter unten noch ausführlicher beschriebene 2. Ebene des literarischen Lernens, das *Lernen mit/durch Literatur*, im Zentrum. Dabei ist Literatur aber keinesfalls nur Themenlieferant, vielmehr wird ihr Potential für *fächerübergreifende* Kompetenzerwerbe (wie eben der Europakompetenz) genutzt. Die Kategorie ‚literarisch‘ zielt im Gegensatz dazu im engeren Sinne auf Zielsetzungen des Literarischen Lernens, also der kompetenten Rezeption ästhetischer Medien. Einige Aspekte des Literarischen Lernens können dabei mit der Behandlung von Hörmedien besonders gut angesteuert werden, einleuchtend etwa „ist das Potential des Hörens zuvorderst für die Vorstellungsbildung.“ Gerade im Medium Hörspiel „werden die klanglichen Szenerien und damit die Anforderungen an das Imaginationsvermögen komplexer.“ [Ebd., 43-44] Weiterhin genannt werden kann der Aspekt Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, der ebenfalls „[i]maginativ grundiert ist“ und sich „am stimmlichen Ausdruck [Emotionen etc.] orientiert“ [ebd., 44]. Auch die Kategorie ‚medienspezifisch‘ wird in dieser UR verstärkt in den Blick genommen: Hierbei „interessiert ein Hörmedium primär als auditives Zeichensystem mit all seinen Möglichkeiten und Grenzen.“ Grundsätzlich ist die didaktische Zielsetzung, dass die Schüler:innen erkennen, „wie das Medium Bedeutung erzeugt“ [ebd., 44]. Während diese Kategorie also auf den Gegenstand, in diesem Fall das Hörspiel, zielt, steht bei der Kategorie ‚ästhetisch‘ das Subjekt im Mittelpunkt. Dabei geht es um das „Hören als aktive, selektive und sinnkonstituierende *Wahrnehmungsleistung*“ [ebd.] und in welchem Maße diese von den Schüler:innen reflektiert und auch verbalisiert werden können. Zuletzt ist noch die Kategorie ‚produktiv‘ zu nennen, was die Zielsetzung meint, die kognitive Auseinandersetzung mit dem Hörspiel bzw. dem Themenkomplex ‚Europa‘ im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auch um affektive und kreative Zugänge zu erweitern. Sämtliche der hier in Kürze dargestellten funktionellen Kategorien werden in den verschiedenen Lerneinheiten berücksichtigt.

KOMPETENZORIENTIERUNG UND EUROPABILDUNG

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zu ‚Europabildung in der Schule‘ [KMK 2020] fordert alle Schulstufen, Schulformen und Schulfächer dazu auf, einen Beitrag dazu zu leisten, bei den Schüler:innen eine „Europakompetenz“ [KMK 2020, 5] zu entwickeln. Darunter wird hier „neben europabezogenen Kenntnissen vor allem interkulturelle Kom-



petenz, Partizipations- und Gestaltungskompetenz sowie Mehrsprachigkeitskompetenz“ (ebd.) subsummiert. Damit bleibt die KMK-Empfehlung insgesamt aber vage, was genau unter einer „Europakompetenz“ zu verstehen ist. Eine Leerstelle bleibt auch, worin genau das Potential besteht, mit dem das Unterrichtsfach Deutsch zur Vermittlung dieser „Europakompetenz“ beitragen kann. Hier wird lediglich als Möglichkeit genannt, „die Beziehungen und Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Sprache und Literatur und dem Umfeld der europäischen Sprachen und Literaturen auf[zuzuzeigen].“ (KMK 2020, 10) Viele Potentiale des Unterrichtsfachs Deutsch (insbesondere in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien) in der Beschäftigung mit Europa werden hier jedoch nicht berücksichtigt.

Was also kann das Unterrichtsfach Deutsch in den Sekundarstufen dazu beitragen, einen Beitrag zur übergeordneten „Europakompetenz“ zu leisten? Welche Potentiale bietet in diesem Kontext insbesondere die Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien, die sich mit ‚Europa‘ befassen? Und welche Teilkompetenzen lassen sich mit Blick auf das hier gewählte Werk, das Hörspiel *Nach Europa* von ‚Eure Formation‘, modellieren und zumindest grundlegend durch diese Unterrichtsreihe anvisieren?

Die Kompetenzorientierung in der hier beschriebenen Unterrichtsreihe berücksichtigt zwei Ebenen der didaktischen Auseinandersetzung mit Literatur: Zum einen das ‚Lernen über Literatur‘, welches ganz grundsätzlich die Fähigkeit zur kompetenten Rezeption von ästhetischen Medien meint. Dieses ‚Lernen über Literatur‘ ist inzwischen von verschiedenen Literaturdidaktiker:innen umfassend ausgestaltet und dargestellt worden: Kaspar H. Spinners *Elf Aspekte literarischen Lernens* haben hier eine Art Ausgangspunkt dargestellt; sie wurden in der Folge dann noch umfangreicher beschrieben und ausdifferenziert. Andere wie z. B. Anita Schilcher und Markus Pissarek (*Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*) oder Jan Boelmann, Julia Klossek und Lisa König (*Bochumer Modell literarischen Verstehens*) haben schließlich sogar umfangreiche Kompetenzmodelle entworfen. Ulf Abraham weist aber darauf hin, dass eine Beschränkung auf die Ebene ‚Lernen über Literatur‘ das literarische Lernen als „unterbestimmt“ (Abraham 2015, 7) erscheinen lässt und wertvolle didaktische Potentiale verschenkt. Er plädiert dafür, auch die Ebene ‚Lernen an/durch Literatur‘ zu berücksichtigen, denn diese „verweist auf allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte literarischen Lernens [...]: soziales und ethisches Lernen sowie Erwerb von Weltwissen.“ (Ebd.) Diese zweite Ebene gilt es zu berücksichtigen, wenn, so erneut Abraham, „Literaturunterricht nicht als unverbunden bzw. unverbindbar mit anderen schulischen Fächern und deren Ziele erscheinen soll.“ (Ebd., 8) Zu ergänzen wären hier in diesem Sinne auch fächerübergreifende Unterrichtsinhalte wie ‚Europabildung‘, aber auch ‚Demokratiebildung‘, ‚Interkulturelle Bildung‘ und weitere Lernbereiche,

die allesamt von der Kultusministerkonferenz als fächerübergreifende Aufgabe beschrieben werden, die aber an einem Literaturunterricht, der die Ebene ‚Lernen *an/durch* Literatur‘ vernachlässigt, wenig anschlussfähig wären. So nehmen sämtliche dieser fächerübergreifenden Lernbereiche wie auch die Europabildung ganz wesentlich das von Abraham genannte „soziale[] und ethische[] Lernen sowie [den] Erwerb von Weltwissen“ in den Blick.

Die im Folgenden modellierten und beschriebenen europabezogenen Kompetenzen beziehen sich vornehmlich auf drei Quellen: Als erstes sind hier die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein zu nennen (die wiederum auf KMK-Bildungsstandards basieren), die auch für die Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien Zielsetzungen formuliert haben, die in den Sekundarstufen I und II erreicht werden sollen. Weil diese jedoch gerade in Bezug auf ästhetische Medien im Vergleich zum Stand der aktuellen literatur- und mediendidaktischen Forschung wenig umfangreich sind, fließen in die Überlegungen auch neuere, jedoch weitgehend anerkannte Erkenntnisse aus der Forschung mit ein. Weil für das Fach Deutsch bisher keine europabezogenen Kompetenzen modelliert wurden, sollen entsprechend Erkenntnisse aus dem fächerübergreifenden „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule“ (OHR 2019) mit einfließen.

DIE EUROPABEZOGENEN KOMPETENZEN IM UMGANG MIT ÄSTHETISCHEN MEDIEN

EK 1: Literarische Figuren als Akteure im Handlungsfeld ‚Europa‘ wahrnehmen und deren Perspektiven nachvollziehen

Die literarische Teilkompetenz ‚Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen‘ wird sowohl von der literaturdidaktischen Forschung (vgl. u.a. Spinner 2018, 190-91; dort als Aspekt „Psychologisches Erkunden“ beschrieben) als auch in den Fachanforderungen für die Primarstufe (FA 2018, 20 u. 27; dort als „Perspektivübernahme literarischer Figuren“) als wichtige Voraussetzung für das Verstehen literarischer Texte genannt. In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I wird als Zieldimension „Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive literarischer Figuren bewerten“ genannt (FA 2014, 27). „Eine zentrale Rolle für das Figurenverstehen spielt der Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung, der in den Texten zum Teil explizit entfaltet ist, oft aber auch, ausgehend von den Signalen im Text, vom Leser erschlossen werden muss“, so Spinner (Spinner 2022, 19). Und er ergänzt: „Da insbesondere moderne Literatur den Schwerpunkt stärker auf die inneren psychischen Prozesse der Figuren legt, kommt der Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung



mit Fremdheit eine zunehmende Bedeutung zu.“ (Ebd.) Mit diesem psychologischen Verstehen der literarischen Figuren ist dann auch ein Verständnis der Handlungsmotivation verbunden: Die besagte ‚innere Dimension‘ literarischer Texte gibt Aufschluss darüber, warum Figuren so handeln, wie es auf der äußeren Handlungsebene beschrieben wird. Die beschriebene literarische Verständnisanforderung kann dabei durchaus komplex sein, etwa „[w]enn auch die unterschiedlichen Sichtweisen, Einstellungen usw. der Figuren aufeinander bezogen und der Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt“ (ebd., 20) benannt oder mit einer ambivalenten Verfasstheit von Figuren umgegangen werden muss. Der im OHR beschriebene Kompetenzbereich ‚Kommunizieren und partizipieren‘ ist unterteilt in ‚Kommunikationskompetenz‘ und ‚Partizipationskompetenz‘. Bei beiden geht es um Handeln im Handlungsfeld ‚Europa‘: Während es bei der ‚Kommunikationskompetenz‘ um sprachliches Handeln geht, umfasst die ‚Partizipationskompetenz‘ „vor allem die Bereiche ‚Beteiligung‘ und ‚Begegnung‘ im europäischen Rahmen.“ Dies meint auch „die Jugendbegegnung in der gesamten EU und darüber hinaus“ (OHR 2019, 8), was u. a. auch die Begegnung mit Heranwachsenden mit Fluchterfahrungen bedeuten kann. EK 1 zielt letztlich darauf ab, dass Schüler:innen in entsprechenden ästhetischen Medien literarische Figuren zunächst als sprachlich und partizipativ handelnde Akteure in eben jenem Handlungsfeld ‚Europa‘ wahrnehmen und in einem zweiten Schritt die ‚innere Dimension‘ von ihrem Handeln nachvollziehen können.

EK 2: Europa-Diskurse und -Visionen in literarischen Werken nachvollziehen und die imaginär-politische Dimension von Literatur verstehen

Als weitere europabezogene Kompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass literarästhetische Werke mögliche Wirklichkeiten spiegeln und teil daran haben, politische Diskurse mitzugestalten. Wie Benedict Anderson in seinem gleichnamigen Werk skizziert, tragen literarische Werke dazu bei, dass sich Menschen als ‚imagined communities‘ (Anderson 2006) begreifen, als Gemeinschaften, deren kulturelles Selbstbild durch gemeinsame ästhetische Imaginationen geformt wird. Ästhetische Werke tragen seit jeher dazu bei, dass sich Menschen bestimmten Gruppen als zugehörig fühlen: „Literatur [...] war [...] immer schon ein [...] Raum der kritischen Reflexion von kollektiven Selbstentwürfen. Literatur gestaltet somit kollektive Identität mit [...].“ (Hofmann/Patrut 2015, 7) Ein Literaturunterricht, der europabezogene Kompetenzen vermitteln möchte, kann dieses Potential nutzen, um den Schüler:innen nicht nur die ästhetische, sondern auch die fiktional-politische Dimension von literarischen Werken deutlich zu machen und ihnen ein Verständnis davon zu vermitteln, dass in literarischen Werken Visionen von Europa ausgebildet und in einem imaginären Raum erprobt werden.

EK 3: Pluralität anhand von multiperspektivischem Erzählen nachvollziehen und als Merkmal des europäischen Zusammenlebens erkennen

Im Zentrum des Kompetenzbereichs ‚Urteilen und orientieren‘ des OHR steht das „Demokratie-Lernen, das Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität als gelebte Merkmale von Demokratie erfahrbar macht“ [OHR 2019, 9]. Eine Zieldimension ist entsprechend, dass Schüler:innen eine multiperspektivische (und damit verbunden: kontroverse) Sichtweise auf europäische Fragestellungen entwickeln. Dies verdeutlicht ihnen, dass es innerhalb einer Demokratie auf ein und denselben Umstand unterschiedliche Sichtweisen geben kann und diese u. U. auch nebeneinander Gültigkeit beanspruchen können. Ein in zeitgenössischen ästhetischen Medien vermehrt genutztes Erzählprinzip ist das der Multiperspektivität, d.h. die erzählte Welt (und somit die Handlung) wird nicht durchgehend von einer Erzählperspektive aus erzählt, sondern es kommt zu einem ständigen Wechsel der Erzählperspektive und somit auch der Fokalisierung. EK 3 weist damit einen starken Zusammenhang mit EK 4 auf, darüber hinaus bauen beide EKs aufeinander auf.

EK 4: Multiperspektivisches Erzählen in ästhetischen Medien für die eigene Urteilsbildung zu europäischen Konfliktfeldern nutzen

Die umfassende narratologische Analyse ist eine etablierte Zieldimension in den curricularen Vorgaben zum Verstehen literarischer Texte, als wesentlicher Bestandteil dessen ist in den Fachanforderungen bereits für die Sek I auch die „Fokalisierung“ genannt (FA 2014, 26). Multiperspektivisches Erzählen stellt hier entsprechend eine erhöhte Verständnisanforderung dar, die eigens in den Blick genommen werden muss. Bei den hier modellierten EK 3 und EK 4 sind die Schüler:innen zunächst in der Lage, multiperspektivisches Erzählen und die damit einher gehende wechselnde Fokalisierung zu erkennen. Sie erkennen darüber hinaus die multiperspektivische Darstellung eines Sachverhalts als potenziellen *Mehrwert* und nutzen die damit verbundenen *Mehrinformationen* bei der Vermittlung von Inhalten für die eigene Urteilsbildung zu europäischen Konfliktfeldern. Die Schüler:innen sind sich jedoch bewusst, dass es sich bei diesen Mehrinformationen nicht um Sachwissen/Fakten, sondern um *Vorstellungswissen* handelt – bei dem unterschiedlich starke Wirklichkeitsbezüge vorhanden sind, es aber zugleich eine fiktionale Gestaltungsfreiheit gibt (Fiktionalitätskompetenz). Ist das ästhetische Medium ein Theaterstück oder auch ein Hörspiel (welches dann akustisch in Szene gesetzt ist), so ist die Frage nach der Perspektivierung ein wenig anders zu behandeln: Im Gegensatz zu narrativen Texten, in denen es immer eine Erzählinstanz gibt, ist in Dramen und Hörspielen die dargestellte Handlung bzw. der Stoff unmittelbar präsent, eine Erzählfigur im eigentlichen Sinne gibt es nur in Ausnah-



mefällen. Dennoch aber gibt es auch in Dramen und Hörspielen Perspektiven und eine Perspektivenstruktur: Grob vereinfacht ist hier vor allem zwischen den einzelnen Figurenperspektiven und einer auktorial intendierten Rezeptionsperspektive zu unterscheiden (vgl. Pfister 2001, 90-91). Im Haupttext des Dramas (bzw. Hörspiels) hat man es durch die Kommunikation der Figuren miteinander mit der Perspektive einer, mehrerer oder einer Vielzahl von Figuren zu tun. Sie haben jeweils ihre eigene, von ihrem Wissen und ihren Dispositionen abhängigen Blick auf das (dramatische) Geschehen. Die Figuren führen also ihre Perspektive mit ihrer Figurenrede sprachlich vor.

In einem Drama oder auch Hörspiel konkurrieren zumeist mehrere Figurenperspektiven miteinander, an denen die Zuschauer:innen/Zuhörer:innen u. a. durch die dramatische Rede der Figuren und weitere außersprachliche Mittel der Perspektivierung teilhaben. Damit es nicht dem Zufall überlassen wird, welcher der Figurenperspektiven die Zuschauer:innen/Zuhörer:innen folgen, gibt es im Drama/Hörspiel oft eine erkennbare auktorial intendierte Rezeptionsperspektive: Über die Perspektivenstruktur wird den Zuschauer:innen/Zuhörer:innen (mehr oder weniger deutlich) mit Techniken zur Steuerung der Rezeptionsperspektive vermittelt, welche Gesamtintention der dramatische Text / das Hörspiel verfolgt (u. a. Anzahl und Gewichtung bestimmter Figurenperspektiven, vgl. Pfister 2001, 93-98), was durchaus auch kritisch reflektiert werden sollte. Letztlich gilt es mit dem Arbeiten an den beschriebenen EK 3 und EK 4, die Schüler:innen zu befähigen, die Besonderheiten der Vermittlung von Inhalten durch multiperspektivisches Erzählen wahrzunehmen und deren Wirkungsweise zu reflektieren sowie den Mehrwert hinsichtlich der Beurteilung europäischer Konfliktfelder, wie etwa des Themenfeldes ‚Flucht‘, für sich zu nutzen.

EK 5: Sich selbst zu fiktionalen Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Wenn ästhetische Medien ‚Europa‘ behandeln, stellen sie ein fiktives Europa dar, das sich zwar auch auf das reale Europa beziehen kann, aber eben nicht identisch mit ihm ist.³ Das Bewusstsein hierfür muss bei den Schüler:innen als Fiktionalitätskompetenz erst ausgebildet werden, was in den FA für die Sek I als Zieldimension „Wissen um Fiktionalität“ angegeben ist (FA 2014, 27). Auch Spinner bezeichnet die Anforderung „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ als eines der zentralen Aspekte literarischen Verstehens (vgl. Spinner 2022, 22). Im Bewusstsein dieser Fiktionalität beschäftigt man sich als Leser:in mit den in ästhetischen Medien dargestellten Europa-Entwürfen und setzt sich selbst im Idealfall mit ihnen in Bezug. Die Anforderung ‚Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen‘ wird von Spinner als ein wichtiger Faktor für das Verstehen literarischer Texte beschrieben: „Subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrneh-

³ Die Fiktionalität von literarischen Werken, gerade in Fällen, wenn diese vermeintlich reale Topografien beschreiben, beschreibt Stefan Neuhaus, indem er es als ein ‚verkürztes‘ Rezeptionsmodell sprachlicher Zeichen beschreibt, bei dem es zwar Signifikant (sprachliches Zeichen) und Signifikat (vorgestellte Bedeutung) gibt, bei dem aber der Referent, also die umfängliche Entsprechung in der Realität, fehlt. Vgl. Neuhaus 2017, 3-4.

mung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens.“ (Ebd., 15) Und er führt an anderer Stelle aus: „Lesen von literarischen Texten ist [...] immer auch ein Prozess des Selbstverstehens, eine Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, mit Leid, mit Wut, mit moralischen Konflikten.“ (Spinner 2018, 189) Dabei betont er jedoch auch: „Die Resonanz des Textes im subjektiven Erleben ist Voraussetzung, dass ein Text überhaupt Wirkung entfalten kann; bliebe es dabei jedoch bei subjektiven Assoziationen, würde die Chance vertan, dass durch die Literatur neue Erfahrungsdimensionen und Gedanken angeregt werden.“ (Ebd.)

Literatur wird so zu einem Reflexionsmedium und ein Teil dieser Reflexion besteht darin, dass der Leser bzw. die Leserin sich fragt, wie er oder sie sich zu dieser Europa-Darstellung positioniert: Identifikation und Abgrenzung sind hier die beiden Pole, wobei dazwischen viele Schattierungen möglich sind. Zur Europa-Darstellung in ästhetischen Medien gehört auch das Handeln von literarischen Figuren als Akteur:innen im Handlungsfeld ‚Europa‘: Können wir das Handeln nachvollziehen und würden (gerne) ähnlich handeln – oder lehnen wir dieses Handeln ab? In den FA der Sek II wird dies als KMK-Bildungsstandard vergleichbar aufgeführt: „[D]ie in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“ (FA 2018, 63).

ANBINDUNG AN KMK-STANDARDS UND FACHANFORDERUNGEN DES LANDES SH

Beim Hörspiel handelt es sich um einen im weiteren Sinne literarischen Text, wie auch eine grundsätzliche Anmerkung in den Fachanforderungen deutlich macht: So heißt es, dass für die Sekundarstufe I „ein weiter Textbegriff zugrunde gelegt [wird], der sowohl geschriebene als auch gesprochene Sprache umfasst“ (FA 2014, 53). Überdies weist das Medium Hörspiel aufgrund seiner Erzählstruktur (fehlende Erzählinstanz und unmittelbar präsente Dialoge) eine enge Verbindung zur Gattung Drama auf, wird oft auch als akustische dramatische Gattung bezeichnet. Entsprechend können bei einer Behandlung in den Klassenstufen 9 oder 10 einige der für die Sekundarstufe I in den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein angegebenen Lernziele anvisiert werden: so etwa im KB III die übergeordnete Zieldimension „literarische Texte verstehen und nutzen; analysierendes, erörterndes und produktives Erschließen von literarischen Texten“ (ebd., 26) sowie genauer für dramatische Texte die „Gesprächssituation: Gesprächsverhalten, Redeanteile“ (ebd.) und für alle literarischen Textformen Aspekte der „Textanalyse und -interpretation“ (ebd., 27). Für die Sek I nicht explizit genannt wird (im Gegensatz zur Sek II) die Figurengestaltung, was allerdings nicht nachvollziehbar ist. Aber auch weitergehende in den



Fachanforderungen für die Sekundarstufe I genannte Lernziele können mit dieser Lerneinheit bearbeitet werden: „Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive literarischer Figuren bewerten“ (ebd.) oder, mit Blick auf die Figurengestaltung im Hörspiel *Nach Europa* besonders wichtig, „Wissen um Fiktionalität [...] als spezifisches Merkmal literarischer Texte“ erwerben. (Ebd.)

Bei einer Behandlung des Hörspiels in der Klassenstufe 11 bis 13 rückt das Spezifische des Mediums Hörspiel bei den Lernzielen in den Fokus. In den FA für die Sekundarstufe II werden für den KMK-Bildungsstandard „Hörtexte [...] sachgerecht analysieren“ u. a. folgende Zieldimensionen genannt: „Hörtexte mit ihren spezifischen inhaltlichen, gestalterischen sowie sprachlichen Grundlagen“ kennen. Hierzu zählt dann u. a. „Figurenkonzeption und -entwicklung“ und die „Fokussierung auf nonverbale Elemente und akustische Gestaltung“ (ebd., 67). Darüber hinaus ist folgender KMK-Bildungsstandard von Bedeutung: „[S]ich bei der Rezeption oder Produktion von Hörtexten [...] mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen“. Dazu gehören u. a. die Zieldimensionen „Lebensweltbezug, persönliche Bewertung“ sowie eine „Reflexion des Zusammenhangs/Unterschieds von/zwischen Realität, Konstruktion, Medium und Wahrnehmung“, was insbesondere das „Wissen um Fiktionalität, Inszenierung und Manipulation“ beinhaltet (ebd., 68).

ÜBERSICHT ÜBER DIE UNTERRICHTSREIHE

Im Folgenden wird eine Unterrichtsreihe von neun Lerneinheiten präsentiert, in der die zentralen Szenen des Stückes sukzessive erarbeitet werden. Die einzelnen Lerneinheiten sind als Optionen gedacht, die mit Blick auf die einzelne Lerngruppe angepasst und auf eine oder zwei Unterrichtsstunden aufgeteilt werden können. Dabei obliegt es der eigenen Unterrichtsplanung, ob einzelne Lerneinheiten in Form von Hausaufgaben oder im gemeinsamen Unterricht erarbeitet werden. Auch die Anzahl der Impulse ist als Angebot zu verstehen; sie können vor dem Hintergrund des Leistungsstandes der Schüler:innen erweitert oder gekürzt werden. Grundsätzlich eignet sich das Hörspiel aufgrund seiner thematischen Ausrichtung auch für einen fächerübergreifenden Unterricht, sodass einzelne Aspekte der Unterrichtsreihe auch durch eine Behandlung in den Fächern Politik, Geschichte oder Geografie ergänzt werden können.

LERNEINHEIT 1

„Keine Überlebenden. Tragisch! [...] Europa kann lachen“ – Annäherungen an den Themenkomplex ‚Europa‘ und das Medium Hörspiel (Szene 1)

LERNEINHEIT 2

„Wer bist du?“ „Mensch“ – Annäherungen an die beiden Hauptfiguren (Szenen 2-4)

LERNEINHEIT 3

Akteure im Handlungsfeld ‚Flucht‘ – ‚Schlepper‘ als Profiteure? (Szene 5)

LERNEINHEIT 4

Stereotype Darstellung der Figuren (Szenen 6-8)

LERNEINHEIT 5

„Was weißt du denn über Europa?“ – Historische Entwicklung und Vorstellungsbilder von ‚Europa‘ (Szenen 9 und 11)

LERNEINHEIT 6

„Ewig muss ich dich ertragen.“ Interkultureller Dialog als notwendige Herausforderung (Szenen 13 und 18)

LERNEINHEIT 7

Die Begegnung mit der ‚MS Europa‘ – Eine Metapher für ‚Europa‘ (Szenen 14 und 16)



LERNEINHEIT 8

Lebenswirklichkeiten von Geflüchteten auf dem Weg nach Europa (Szene 17)

LERNEINHEIT 9

„Wir halten einander.“ – Das Ende als utopischer Moment (Szenen 21 und 22)

LERNEINHEITEN UND DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

LERNEINHEIT 1

„Keine Überlebenden. Tragisch! [...] Europa kann lachen“ – Annäherungen an den Themenkomplex ‚Europa‘ und das Medium Hörspiel (Szene 1)

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit *Nach Europa* ist es wichtig, den Schüler:innen einen individuellen Zugang zum Werk sowie zum Medium Hörspiel zu eröffnen und sie für die weitere Rezeption zu motivieren. Hierfür bietet es sich an, zunächst die erste Szene anzuhören (ggf. auch ein erneutes Anhören) und über die Rezeptionseindrücke und die medienspezifischen Besonderheiten zu reflektieren. Je nach Lerngruppe kann es sinnvoll sein, vorweg auf den fiktionalen Charakter des Werks hinzuweisen und damit auf eine grundsätzliche Funktion von literarischen Werken, die auch dafür genutzt werden können, über gesellschaftliche Wirklichkeiten nachzudenken, ohne diese exakt abzubilden (und auf diese Weise die gewaltvolle erste Szene emotional etwas aufzufangen). Dies kann etwa anhand der literarischen Form der Fabel verdeutlicht werden.

Ein weiterer möglicher Einstieg in das Themenfeld ‚Europa‘ und ‚Flucht‘ kann über eine Collage realisiert werden, die von der Lehrkraft gestaltet wird. So kann etwa eine Landkarte der Mittelmeerregion mit Zeitungsschnipseln und Bildern zum Thema ‚Flucht‘ und Schlüsselbegriffen (wie Demokratie, Freiheit, Hoffnung, Frieden) angefertigt werden. Im Unterrichtsgespräch kann dann besprochen werden, welche Assoziationen die Collage bei den Schüler:innen auslöst. Bedacht werden sollte bei einem solchen Einstieg jedoch, dass dadurch der Realitätsbezug verstärkt wird.

Die erste Szene des Hörspiels spielt auf dem Mittelmeer und handelt davon, wie ein Boot mit Flüchtenden unter Beschuss genommen wird – offensichtlich mit dem Ziel, die weitere Überfahrt der Menschen mit allen Mitteln zu verhindern. Dabei könnten die Stimmen aus dem Off, die von den Schützen stammen und die Handlungen kommentieren, nichts Menschenverachtenderes von sich geben: „Alle abgesoffen. Geschafft! Keine Überlebenden. Tragisch! Tragischer Unfall (Gelächter).“

[NE, 3] Dies gilt auch mit Blick auf Europa, das in ihren Augen über den „[s]chöne[n] Erfolg“ (ebd.) lachen kann. Die Todesstille, die nach ihrem Massaker herrscht, wird zudem – und das spitzt die Szene zu – als friedliche Stille bezeichnet (vgl. ebd.).

Trotz des äußerst brutalen Vorgehens der nicht näher bezeichneten Mörder, die auf offener See die Außengrenzen Europas ‚sichern‘, haben zwei Menschen überlebt, die im Verlauf der Szene um ihr Leben kämpfen, indem sie versuchen, sich auf ein kleines Boot zu retten. Auch wenn die beiden Figuren in dieser Szene noch nicht näher beschrieben werden, sei darauf hingewiesen, dass es sich um die beiden Geflüchteten handelt, die im Zentrum des Hörspiels stehen (siehe einleitende Bemerkungen). Die gegensätzlich angelegten Charaktere der Protagonisten deuten sich bereits in der Anfangsszene an, was u. a. daran zu erkennen ist, dass der eine recht forsch auftritt, Hilfe einfordert und den Vorwurf äußert, von seinem Gegenüber ins Wasser gestoßen zu werden, während der andere eher als Hilfestellender erscheint, der sich um das beiderseitige Überleben sorgt.

Die Erarbeitung der ersten Hörspiel-Szene ermöglicht es den Schüler:innen, sich zunächst auf der Grundlage der akustischen Elemente einen Eindruck von der dargestellten Eingangssituation zu verschaffen, in der zu Beginn vor allem Hubschrauberrotorenblätter, Schüsse und die Stimmen der beiden Schützen zu vernehmen sind, die Auskunft über das brutale Vorgehen geben. Auch das im Anschluss zu vernehmende Meeresrauschen zeugt von der dramatischen Situation, in der sich die beiden Protagonisten befinden. Damit zeigen sich schon gleich zu Beginn einige der für die Kunstform Hörspiel typischen Zeichensysteme, die üblicherweise „in Verknüpfung auftreten und Bedeutung generieren“ (Müller 2012, 29): Sprache, Stimme, elektroakustische Manipulation (hier der Stimme), Geräusch und Blende. Später kommen noch die Zeichensysteme Musik und Effekte zum Einsatz. Eine differenzierte Untersuchung hinsichtlich ihrer Funktionen soll erst später im Verlauf der Behandlung des Hörspiels erfolgen. Bei dieser ersten Rezeption geht es zunächst einmal darum zu erkennen, welche akustischen Elemente überhaupt vorkommen und dass der Hörsinn der Schüler:innen für die medienspezifischen Erzählmöglichkeiten sensibilisiert wird.

Nachdem die Schüler:innen ihre individuellen Wahrnehmungseindrücke ausgetauscht und die Gefühle beschrieben haben, die die Szene in ihnen ausgelöst hat, folgt eine inhaltliche Annäherung an das Handlungsgeschehen, indem dieses rekonstruiert wird. Im Anschluss daran können die Lernenden an Berichte, Geschichten und vielleicht auch an eigene Erfahrungen anknüpfen, die sie im Rahmen der vergangenen Jahre gesammelt haben, um einen persönlichen Bezug zum Thema herzustellen. Den Abschluss der Einstiegsstunde bildet das gemeinsame Antizipieren des weiteren Handlungsverlaufs, das die Schüler:innen dazu anregt, ausgehend von ihren ersten Rezeptionseindrücken Deutungshypothesen zu bilden.



IMPULSE

- 1.** Beschreibt, wie ihr die Szene wahrgenommen habt: Welche Geräusche sind euch besonders im Ohr geblieben und welche Gefühle haben sie in euch ausgelöst?
- 2.** Hört euch die erste Szene erneut an – notiert, mit welchen verschiedenen akustischen Elementen das Geschehen erzählt wird. Welche Geräusche nehmt ihr besonders intensiv wahr und warum? (AB 1)
- 3.** Erläutere deinem Sitznachbarn, was in der Szene passiert und welche Figuren darin vorkommen.
- 4.** Diskutiert darüber, was mit der Aussage „Schöner Erfolg. Europa kann lachen“ gemeint sein könnte.
- 5.** Überlegt gemeinsam, ob euch die Hörspiel-Szene an Berichte, Bilder, Meldungen aus Nachrichten oder auch künstlerischen Medien erinnert.
- 6.** Informiert euch über folgende Links zum Thema Fluchtbewegungen nach Europa und notiert eurer Ansicht nach wichtige Zahlen und Fakten (AB 1):
<https://www.bpb.de/mediathek/305917/zahlen-und-fakten-europa-flucht-und-vertreibung>
Flüchtlinge: Fluchtwege über das Mittelmeer - Menschenrechte - Geschichte - Planet Wissen (planet-wissen.de)
- 7.** Antizipiert, wie das Stück auf Grundlage der Ausgangssituation weitergehen könnte.

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 2
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 2

„Wer bist du?“ „Mensch“ – Annäherungen an die beiden Hauptfiguren (Szenen 2-4)

Im Anschluss an den Einstieg in die Handlung werden die nächsten Szenen rezipiert, in denen geschildert wird, wie die beiden Überlebenden am nächsten Morgen aufwachen und sich inmitten der Überreste der getöteten Menschen auf offenem Meer vorfinden und daraufhin überlegen, wo sie nun hinsollen (vgl. NE, 6). Sie beschreiben, wie leblose Körper, persönliche Papiere und Gepäckstücke um sie herumswimmen, und überlegen, was sie noch nutzen können, um ihr eigenes Überleben zu sichern.

Die Szenen 2 und 3 dienen vor allem dazu, den Schüler:innen einen Eindruck von der beängstigenden und ausweglos erscheinenden Szenerie zu vermitteln. Beide Szenen eignen sich mediendidaktisch überdies dazu, einzelne akustische Elemente des Hörspiels aus der Dimension ‚auditiv‘ genauer zu betrachten und deren Funktion und Wirkung zu erarbeiten. Die ‚Sprache‘ bildet dabei ein bei Hörmedien „zentrales Ausdruckselement. Gemeint ist hier der gesprochene Wortlaut bzw. dessen semantischer Gehalt, der notwendig in enger Wechselwirkung mit der stimmlichen Realisation eines Hörspieltextes steht“, so Preis (Preis 2021, 30). Und er ergänzt: „De facto ist die Sprache in der Hörspielpraxis sehr häufig das führende Zeichensystem [...] – monologisch, dialogisch, in der Erzählerrede oder als bloßes Klangmaterial.“ (Ebd.) Hier gilt es also herauszuarbeiten, dass über das Element ‚Sprache‘ ein Großteil des Inhalts des Hörspiels vermittelt wird – aber eben bei weitem auch nicht der gesamte Inhalt. Es gilt überdies zu erkennen, dass ‚Sprache‘ hier ausschließlich dialogisch vermittelt wird. Monologische Passagen oder gar eine Erzählerrede, beides ja durchaus auch denkbar, werden nicht eingesetzt. „Sehr unterschiedlich können zudem die akustischen Parameter sein, in denen Sprache sich realisiert“, so Preis (ebd.), hierbei kann u. a. zwischen laut und leise, deutlich und undeutlich, schnell und langsam unterschieden werden, wobei es auch entsprechende Zwischenstufen gibt. Ebenso kann Sprache durch Störgeräusche überlagert oder unterbrochen werden.

Der enge Bezug zum semiotischen Zeichensystem der ‚Stimme‘ als nächstes akustische Element, das in den Blick genommen werden soll, ist dabei wie bereits erwähnt evident. Dieses Element ist ein „facetten- und optionsreicher Bedeutungsträger [...], der in Verflechtung mit der sprachlichen Schicht den neuralgischen Punkt [...] der meisten Hörspiele bildet“, so Preis (ebd.). In diesem Zeichensystem wird gemeinhin zwischen drei Codes unterschieden: dem verbalen (wortsprachlich), paraverbalen (klanglich, ideolektal, intonatorisch) und nonverbalen (lautlich, etwa Seufzen, Weinen, Räuspern) Code. Sie alle können als Gestaltungsmöglichkeit der Figuren dienen. „Haltungen, Einstellungen, Stimmungslagen von Figuren [...] erhalten damit stimmliche Präsenz“, so erneut Preis (ebd., 31) und sollten entsprechend bei der Erarbeitung der



Hörspielfiguren in den Blick genommen werden. Als weiteres zentrales akustische Element sollte noch das Element ‚Geräusch‘ thematisiert werden. Grundlegend zu unterscheiden sind hier andauernde, untermalende Geräusche, sogenannte ‚Atmos‘, die dazu dienen, einen Ort klanglich zu etablieren, sowie punktuell auftretende Klänge (vgl. ebd.). Diese Unterscheidung kann zwar noch weiter ausdifferenziert werden (etwa hinsichtlich der Funktion), die grobe Unterscheidung soll mit Blick auf die insgesamt hohe Komplexität des Hörspiels für eine grundlegende Auseinandersetzung mit der ästhetischen Dimension des Hörspiels aber genügen. Für die Schüler:innen gilt es entsprechend zunächst zu erkennen, dass die Geräusche ‚Meeresrauschen‘, ‚Wasserplätschern‘ und ‚Möwengeschrei‘ dazu dienen, den Handlungsort (Boot auf dem Mittelmeer) akustisch zu verdeutlichen. Darüber hinaus werden in Szene 3 noch punktuell auftretende Klänge eingesetzt: ‚Reißverschlussziehen‘, ‚Wasserplatschen‘ sowie einige weitere dumpfe Geräusche vermitteln das Durchwühlen der fremden Koffer nach etwas Brauchbarem auch akustisch. Die Geräusche erleichtern es den Schüler:innen auch, beim Hören lebendige Vorstellungen zu entwickeln.

Zuletzt kann in dieser Lerneinheit noch das akustische Element ‚Musik‘, das in diesem Hörspiel aber nur in wenigen Szenen eingesetzt wird, erarbeitet werden. Preis bezeichnet die Musik als „sprachähnlich“, aber als ein Element, das „eher konnotativ, assoziativ und vage [spricht]“ (ebd., 32). Im Medium Hörspiel kann dabei unterschieden werden zwischen einem „eher syntaktisch[, gliedernde[n] Gebrauch“ und einem „semantisch motivierten Einsatz – bei letzterem sind „[z]wei Pole [...] zur Orientierung hilfreich: eine eher begleitende, affirmativ verstärkende Funktion im narrativen Gesamtgefüge [z.B. illustrieren, charakterisieren] und eine eigenständigere Rolle, die erkennbar zusätzliche Bedeutungsmomente zum Gesamttext beiträgt, etwa als Ironisierung, Kontrast, Kommentar oder Verfremdung.“ (Ebd., 32-33) In der Szene 4 wird die Musik eindeutig dahingehend eingesetzt, dass sie „zusätzliche Bedeutungsmomente“ einbringt. Analog zum Einsatz der ‚Stimme‘, die hier ebenfalls kontrastiv zur sprachlichen Bedeutungsebene der *Ode an die Freude* eingesetzt wird, stellt die elektronisch-treibende und assoziativ eher kalte Musik einen Verfremdungseffekt dar, der die eigentliche Botschaft der europäischen Hymne infrage stellt. In Szene 12 und 22 schließlich nimmt die Musik eine eindeutig „affirmativ verstärkende Funktion“ ein, indem die geäußerten Imaginationen entsprechend klanglich untermalt werden.

Inhaltlich stehen in der 4. Szene dann die beiden Fluchtgeschichten der Hauptprotagonisten im Vordergrund. Insbesondere vor dem Hintergrund der Antwort auf die Frage „Wer bist du?“, die mit: „Ich äh Mensch. Und Du?“ (NE, 8) beantwortet wird, erscheint das im Folgenden geschilderte Leben auf der Flucht aus verschiedenen Gründen als menschenunwürdig. Die beiden namenlosen Protagonisten berichten von ihren individuellen Erlebnissen, die der Bootsflucht unmittelbar vorausgingen. Dabei zeigen sich durchaus ambivalente Charakteristika: Auch wenn beide Figuren grundsätzlich das Schicksal teilen, in unwür-

digen Verhältnissen gelebt haben zu müssen, präsentiert der christliche Gläubige seine Geschichte aus einer passiv-rezeptiven Haltung: Er beschreibt die schrecklichen Erfahrungen, die er im Zuge seiner unverschuldeten Flucht (er musste nach eigenen Angaben allein aufgrund seiner religiösen Zugehörigkeit fliehen) gemacht hat. Sein Gegenüber, der muslimische Gläubige, wurde dagegen selber zum Vergewaltiger und Mörder, der sich nach eigenen Angaben zunächst „mit Eifer in den Kampf geworfen hat“ und „von der Richtigkeit [seines] Handelns fest überzeugt“ war, die er mit der Trias „[d]ie Idee, der Glaube, der Staat“ umschreibt (NE, 10). Dabei wird deutlich, dass er seine Taten im Zuge seines Handelns reflektiert und bereut hat: „Da fing ich an, zu erwachen. Da versuchte ich mich zu verweigern.“ (NE, 11). Die Revision seiner Grundhaltung begründet er mit seiner (Neu-)Auslegung des Koran, den er nun offensichtlich wesentlich liberaler interpretiert. Dies wird nicht nur dadurch deutlich, dass er den absoluten Rechtsanspruch der heiligen Schrift in Frage stellt – wobei in der Szene je nach Sprechendem die Bibel oder der Koran gemeint ist. Durch die kurzen und schnellen, sich abwechselnden Sprechpassagen wird die Rezeption und Kontextualisierung dieser Szene deutlich erschwert; es empfiehlt sich, diese ergänzend mit der Textgrundlage des Hörspiels zu erarbeiten.

Vor allem am Ende der Szene wird deutlich, dass eine offenerere, tolerantere Haltung beidseitig möglich erscheint, als die beiden in einer kurz aufscheinenden Vision die Gemeinsamkeiten von Islam und Christentum betonen und hervorheben, dass „alle Menschen [...] Brüder“ (ebd.) sind. Besonders ins Auge fällt dabei, dass das Ende der Szene von beiden gemeinsam gesprochen bzw. gesungen wird und dadurch chorartige Züge trägt, durch die der intertextuelle Bezug auf die erste Strophe der *Ode an die Freude* deutlich wird („Freude schöner Götterfunken, Tochter aus Elysium, Wir betreten feuertrunken, himmlische dein Heiligtum. Deine Zauber binden wieder, was die Mode streng geteilt, alle Menschen werden Brüder wo sein sanfter Flügel weilt.“ NE, 11-12)

Vor dem Hintergrund, dass die *Ode an die Freude* 1972 zur Hymne des Europarates und 1985 zur offiziellen Hymne der Europäischen Union erklärt wurde, bietet das Ende der Szene viel Diskussionsstoff, um über die „europäischen Werte Freiheit, Frieden und Solidarität“ zu diskutieren, die durch die „universelle Sprache der Musik“ verbreitet werden sollen (o. A.: Die Europäische Hymne) und die doch in offensichtlichem Kontrast zur Abschottung Europas stehen, die durch die brutale erste Szene dargestellt wird.



IMPULSE

1. Schildert anhand der Szenen 2 und 3, in welcher Situation die beiden Geflüchteten am nächsten Morgen aufwachen und beschreibt, was sie alles auf offenem Meer vorfinden.

2. Versucht euch vorzustellen, ihr würdet euch in einer solchen Situation wie die beiden Figuren in Szene 3 wiederfinden: Welche Gedanken könnten euch durch den Kopf gehen und wie könntet ihr euch fühlen? Schreibt einen inneren Monolog. [AB 2]

3. Höre dir die Szenen 2-4 nochmals genau an und achte dabei auf folgende akustische Elemente: Sprache, Stimme, Geräusch und Musik. Analysiere die genannten Elemente hinsichtlich a) ihrer Funktion zur Vermittlung von Inhalten und b) ihrer Wirkung auf den/die Hörer:in.

4. Beschreibt anhand von Szene 4 (und mithilfe der Textgrundlage) die jeweiligen Fluchtgeschichten der beiden Protagonisten: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede könnt ihr finden?

5. Tauscht euch darüber aus, welchen Eindruck ihr von den beiden Figuren habt. Glaubt ihr daran, dass sich Menschen von Grund auf ändern können?

6. Informiert euch darüber, welches Lied die beiden Protagonisten am Ende der 4. Szene anklingen lassen und welche Bedeutung es für Europa hat.

Ggf. könnte an dieser Stelle eine vertiefte Auseinandersetzung mit der ersten Strophe der ‚Ode an die Freude‘ stattfinden und gemeinsam über deren Bedeutung sowie die Frage, warum sie zur Europa-Hymne geworden ist, reflektiert werden.

7. Diskutiert darüber, inwiefern das Lied und dessen Bedeutung zu den Eindrücken passt, die in den ersten Szenen des Stückes über Europa vermittelt werden.

Mit dieser
Lerneinheit
kann vor allem
an den
EK 1,
EK 2,
EK 3,
EK 4
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 3

Akteure im Handlungsfeld ‚Flucht‘ – ‚Schlepper‘ als Profiteure? (Szene 5)

Die dritte Lerneinheit stellt nun einen guten Zeitpunkt dar, auch die ‚narrative Dimension‘ des Hörspiels mit den Schüler:innen zu erarbeiten. Einige der Kategorien können dabei vergleichsweise kurz abgehandelt werden (‚Erzählinstanz‘, ‚Fokalisation‘, ‚Handlung‘), andere sind vielschichtiger und werden teils über diese Lerneinheit hinaus erneut aufgegriffen (‚Figur‘). Für die Erarbeitung der Kategorie ‚Raum‘ stellt die Lerneinheit 6 die geeignete Gelegenheit dar. Die Kategorie ‚Zeit‘ kann vernachlässigt werden, da der Handlungsverlauf chronologisch ist.

Für die Kategorie ‚Erzählinstanz‘ gilt es zu beachten, dass diese beim Hörspiel, sofern es nicht eine Erzählerfigur gibt, „tendenziell in den Hintergrund [tritt]“ (Müller 2012, 130). Da das Hörspiel üblicherweise auf dramatische Weise erzählt, wird die ‚akustische Bühne‘ entsprechend der Figurenrede überlassen. Die Figurenrede ist auch im Hörspiel *Nach Europa* unmittelbar präsent und wird nicht durch eine Erzählinstanz vermittelt. Dieser Umstand hat auch Auswirkungen auf die ‚Fokalisation‘, also den „Standpunkt, von dem aus das Erzählte vermittelt wird“ (Martínez/Scheffel 2019, 67). Dabei gilt: „Die interne Fokalisierung agiert im Erkenntnishorizont der Figuren, die externe Fokalisierung blickt von außen auf die erzählte Welt“ (Preis 2021, 37). Die Fokalisierung kann dabei durchaus variabel sein, sie „vermag also z. B. zwischen intern und extern oder auch intern zwischen unterschiedlichen Figuren zu wechseln.“ (Ebd.) Auch hier ist schnell ersichtlich, dass wir es in dem Hörspiel mit einer zwischen den Personen wechselnden internen Fokalisierung zu tun haben. Das, was durch die Figuren über ihre Rede vermittelt wird, ist also stets auf den entsprechenden Erkenntnis- und Erfahrungshorizont der jeweiligen Figur begrenzt.

Auch die Konstruktion der Handlung (hier verstanden als „Gesamtheit der handlungsfunktionalen Elemente des Erzählten“, Martínez/Scheffel 2019, 27) ist in dem Hörspiel vergleichsweise einfach zu erarbeiten: Während einzelne Ereignisse auf der unteren Handlungsebene (wie z. B. die Begegnung mit der MS Europa) in den verschiedenen Lerneinheiten thematisiert werden, kann das übergeordnete Handlungsschema (da es sich nach Szene 5 nicht mehr verändert) bereits jetzt erarbeitet werden: Die Fragen nach einer Mehr- oder Einsträngigkeit, möglichen Parallelhandlungen, der Eröffnung (und später dem Schluss) sowie dem Spannungsbogen kann den Schüler:innen als konkrete analytische Aufgabenstellungen gegeben werden.

„Eine nicht nur in narratologischer, sondern in didaktischer Hinsicht gewichtige Kategorie ist jene der auftretenden Figuren, also der Handlungsträger der fiktiven Welt“, so Preis (Preis 2021, 37). Aus der Narratologie bekannte Pole der Figurenkonzeption (zu nennen sind hier



Haupt- und Nebenfiguren sowie statische und dynamische Figuren; sofern die Begrifflichkeiten den Schüler:innen nicht bekannt sind, müssten sie ggf. eingeführt werden] „gelten auch für die akustisch vermittelte Form“ (ebd.). Für das Hörspiel *Nach Europa* lässt sich schnell herausarbeiten, dass im Grunde sämtlichen Nebenfiguren aufgrund ihrer reduzierten Bedeutung statisch angelegt sind. Ob die beiden Protagonisten jedoch im Gegensatz dazu dynamisch sind, kann eine interessante Diskussionsgrundlage darstellen (vgl. hierzu Lerneinheit 6). Bei diesen Aspekten soll es jedoch in der Auseinandersetzung mit den Figuren aus dem Hörspiel nicht bleiben, vielmehr sollen in den folgenden Lerneinheiten noch weitere Aspekte wie z.B. Stereotypisierung und Wirklichkeitsbezug in den Blick genommen werden.

Nachdem die Schüler:innen die beiden Geflüchteten und ihren jeweiligen Hintergrund nun etwas besser kennengelernt haben, sollte in den Fokus rücken, dass am Handlungsfeld ‚Flucht‘ unterschiedliche Akteure mittel- oder unmittelbar beteiligt sind. Hierzu gehören neben den Grenzschützern, die bereits in der ersten Szene aufgetreten sind, auch Fluchthelfer, ohne deren (zumeist bezahlte) Hilfe die Geflüchteten in der Regel gar nicht erst nach Europa gelangen könnten. Indirekt sind auch Politiker/Staatsoberhäupter und Wirtschaftsvertreter am Handlungsfeld ‚Flucht‘ beteiligt, indem sie Prozesse rund um die Flucht beeinflussen, davon profitieren und/oder an ihren Ursachen mitwirken. Sämtliche dieser Akteure treten im Hörspiel auf, wenn auch jeweils nur kurz.

Sie alle eint, dass sie im Unterschied zu vergleichbaren Figuren der Gegenwartsliteratur⁴ wenig differenziert und ambivalent gestaltet sind. Vielmehr wird bei ihnen in der Figurengestaltung mit Verfahren der Zuspitzung bzw. starken Überzeichnung gearbeitet, sodass der Realitätsbezug nur noch bedingt vorhanden ist. Dies verlangt einerseits nach einer didaktischen Einordnung (denn der durch die Figuren vermittelte Eindruck sollte nicht unreflektiert gelassen werden), eröffnet andererseits durch seinen provozierenden Charakter für die unterrichtliche Behandlung der Analysekategorie ‚Figur‘ aber auch neue Möglichkeiten. Dies soll beispielhaft in der Lerneinheit 3 für die Erarbeitung der Szene 5 („Zwei Schleuser“) verdeutlicht werden, kann aber ggf. als didaktische Herangehensweise auch für die Szenen 10 („Zwei Präsidenten“, hier unterhalten sich zwei europäische Regierungschefs), 15 („Captains Dinner“, hier unterhalten sich zwei Wirtschaftsbosse, die mit ihren Machenschaften von Fluchtbewegungen profitieren) und Szene 20 („Comandante“, hier treten zwei Diktatoren auf) angewendet werden. In der 5. Szene stehen zwei Schleuser beisammen und unterhalten sich über ihr Handeln. Dabei wird schnell klar, dass sie nicht daran interessiert sind, dass die Geflüchteten auch wirklich Europa erreichen – im Gegenteil. Auf die Frage des 1. Schleusers „Alle drauf gegangen?“, die sich offenbar auf die Begebenheiten der 1. Szene bezieht, antwortet der 2. Schleuser lediglich: „Ich hoffe.“ (NE, 12) Auch ihre Sicht auf die euro-

⁴Zu nennen wäre hier aus der Vielzahl der literarischen Werke, die sich mit dem Thema ‚Flucht‘ auseinandersetzen stellvertretend Daniel Zipfel: *Eine Handvoll Rosinen*; Merle Kröger: *Havarie*; Bodo Kirchhoff: *Widerfahrnis*; Maxi Obexer: *Wenn gefährliche Hunde lachen*.

päischen Grenzschützer, zu denen korrupte geschäftliche Beziehungen bestehen, wird ersichtlich: „Sie machen sich schuldig nach ihren Gesetzen.“ Und: „Idioten.“ (Ebd.) Hier wird auf die Widersprüchlichkeit zwischen europäischen Gesetzen (z. B. EU-Grundrechte-Charta) und dem außenpolitischen Handeln Europas angespielt. Zuletzt wird auch noch der Teufelskreis für die Geflüchteten aus Landverschreibungen als Zahlungsmittel für die Hilfe der Schleuser auf der Flucht und Verschuldung für den Rückkauf bei einer möglichen Rückkehr in die Heimat skizziert, bei denen die Schleuser gleich mehrfach profitieren. Sollte die kriegerische Auseinandersetzung als Ursache für die Fluchtbewegungen irgendwann enden, „[d]ann greift der Klimawandel. Dann werden die Hungernden und Durstenden Europa überfallen.“ (NE, 14) Entsprechend zufrieden stellen die beiden fest, dass sie auf jeden Fall ihr „Scherflein im Trockenen“ haben. (Ebd.) Das Gespräch endet mit der Äußerung, dass beim nächsten Schiff bereits das „Leck [...] geschlagen [ist]“ (ebd.), sie also bereits dafür gesorgt haben, dass auch die nächste Gruppe Geflüchteter Europa nicht erreichen wird.

Das in den Fachanforderungen der Sek I genannte Lernziel „Wissen um Fiktionalität [...] als spezifisches Merkmal literarischer Texte“ (FA 2014, 27) ist in der Erarbeitung zahlreicher Szenen und der Gestaltung von Figuren wie z. B. der Schleuser von herausgehobener Bedeutung. Spinner spricht dem Aspekt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ im Kontext des Literarischen Lernens ebenfalls eine große Bedeutung zu und erläutert, dass „literarische Texte nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen.“ (Spinner 2022, 22) Zugleich betont Spinner, dass Fiktionalität „kein einfaches Phänomen [ist], da in der Literatur auf vielfache Weise Fiktion und Realitätsbezug ineinander verwoben werden.“ (Ebd.) Entsprechend gilt es für zentrale Erkenntnisse der Kategorie ‚Figur‘ herauszuarbeiten, auf welche Weise dies im Hörspiel erfolgt – und das kann an dieser Szene beispielhaft verdeutlicht werden.

IMPULSE

1. Analysiere zentrale Aspekte der Erzählstruktur des Hörspiels und notiere deine Ergebnisse in Stichpunkten (AB 3):

- a.** Wer erzählt die Geschichte? Gibt es eine Erzählinstanz, die den Inhalt vermittelt?
- b.** Lässt sich ein Standpunkt (Fokalisation) ausmachen, von dem das Erzählte vermittelt wird?
- c.** Ist die Handlung ein- oder mehrsträngig?
Gibt es Parallelhandlungen? Wie lässt sich der Verlauf des bisherigen Spannungsbogens beschreiben?



2. Arbeite heraus, welche Einstellung der beiden Schleuserfiguren zu ihrer Tätigkeit der Fluchthilfe und den Geflüchteten aus dem Gespräch heraus deutlich wird.
3. Diskutiert in kleinen Gruppen, was mit den Äußerungen „Sie machen sich schuldig nach ihren Gesetzen“ und „Idioten“ gemeint sein könnte und worauf sich die Schleuser hier beziehen könnten.
4. Lies zunächst den nicht-fiktionalen Sachtext „Samariter, Schlepper, Straftäter. Fluchthilfe und Migrantenschmuggel im 21. Jahrhundert“ von Andreas Schloenhardt. Arbeite im Anschluss heraus, inwiefern die Figurengestaltung der beiden Schleuser im Hörspiel mit der im Sachtext beschriebenen Realität von Fluchthelfern übereinstimmt.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/208009/samariter-schlepper-straftaeter/> sowie eine gekürzte Version des Textes im Anhang der Arbeitsblätter.
5. Setze dich mit der Figurengestaltung der ‚Schlepper‘ auseinander: Warum handelt es sich bei ihnen im Gegensatz zu den beiden Geflüchteten um Nebenfiguren? Reflektiere, wie du die beiden Schleuser wahrgenommen hast. Welcher Effekt bei der Rezeption ist mit der Übertreibung der Figuren verbunden? Welche Absicht der Autoren könnte mit der überspitzten Figurengestaltung verbunden sein? Welche Gefahren birgt eine solche überspitzte Figurenzeichnung evtl. auch?

LERNEINHEIT 4

Stereotype Darstellung der Figuren (Szenen 6-8)

Die Schüler:innen haben inzwischen die Figurengestaltung der beiden Protagonisten (und auch einiger Nebenfiguren) besser kennengelernt. Vielleicht gab es bei ihnen bereits Irritationsmomente hinsichtlich ihrer stereotypen Darstellung. Diese soll in dieser Lerneinheit im Mittelpunkt stehen und dazu führen, dass die Figuren des Hörspiels erneut kritisch diskutiert und in der Folge eigene Vorstellungen und ggf. auch Vorurteile hinterfragt werden.

Als Einstieg eignet sich hier die Namenslosigkeit der Protagonisten und sämtlicher weiterer Figuren des Hörspiels. Dass diese von den Autoren bewusst gewählt wurde, zeigt die Textgrundlage, in der die beiden Geflüchteten unter ‚Personen der Handlung‘ als „Der Eine“ und „Der Andere“ bezeichnet werden. Zum ersteren wird folgender, eher allgemein gehaltener Hintergrund mitgegeben: „Ein Moslem, vielleicht Zoroaster,

Mit dieser Lerneinheit kann an EK 2 gearbeitet werden.

der sich selber radikalisiert hat und nun als Aussteiger vor den ehemaligen Verbündeten fliehen muss.“ (NE, 2) Die Figur des „Anderen“ ist als Gegensatz angelegt, allerdings mit einem vergleichbar allgemeinen Hintergrund versehen: „Ein Christ, vielleicht Kopte, der vor den selbsternannten Gotteskrieger fliehen muss.“ (Ebd.)

Die allgemein gehaltene und dann immer wieder auch stereotype Figurenzeichnung zieht sich mehr oder weniger durch das gesamte Hörspiel, lässt sich aber besonders verdichtet in den Szenen 6-8 („Im Nebel“, „Die Hitze“ und „Der Sturm“) ausmachen. In diesen Szenen werden die beiden Protagonisten mit den unwirtlichen Wetterbedingungen ihrer Flucht über das Mittelmeer konfrontiert, so dass sie nach der Rettung in der Eingangsszene erneut von Todesangst gequält werden. Bereits die 1. Szene zeigt die grundsätzliche Ausrichtung in der Figurenzeichnung und deren Konstellation an: Der Moslem wird vom hilfsbereiten Christen auf das Boot gezogen („Hand! Nimm meine Hand!“; NE, 3) und somit vor dem Ertrinken bewahrt. Der Christ begründet sein Verhalten mit seinem Glauben: „Wir sollen unsere Feinde lieben.“ (NE, 11) Wenig später, als die beiden einander von ihrem Weg zum Flüchtlingsboot berichten, wird auch klar, dass der Moslem als ehemaliger Gotteskrieger in ein stereotypes Täter-, und der Christ als einziger Überlebender eines Überfalls von religiösen Fundamentalisten auf ein Familienfest in ein vergleichbar stereotypes Opfer-Schema eingeordnet werden kann (vgl. Lerneinheit 2). Im weiteren Verlauf, und insbesondere in den Szenen 6-8, die im Zentrum dieser Lerneinheit stehen, zeigt sich, dass die Figurenzeichnung fast durchgehend so angelegt ist, dass der Christ dem Moslem in fast allen Bereichen überlegen ist. Dies gilt zunächst für die moralisch-ethische Ebene: Er ist, obwohl selbst Opfer, zur Versöhnung bereit und glaubt an eine mögliche Besserung seines Gegenübers („Du warst ein Verführer, ein Geblendeter.“ NE, 21), während sich sein muslimisches Gegenüber zwar von seinen Taten distanziert, aber von ihnen ohne große Reue berichtet und sich überdies auch sonst als intolerant zu erkennen gibt (u. a. „Hör auf von den Juden!“; NE, 28). Zudem haftet er klischeehaften Wertevorstellungen an (u. a. „Ich bin kein Verräter!“; NE, 22). Auch in Punkto Bildung und Wissen ist der Christ dem Moslem überlegen: Während ersterer an der „Hochschule gelernt und gelehrt“ (NE, 19) hat, deutet u. a. die Reaktion des Moslems auf diese Information („Wozu?“; ebd.) auf einen bildungsfernen Hintergrund hin. Zuletzt geht auch das Bemühen um einen interreligiösen Dialog (vgl. Lerneinheit 6) ausschließlich vom Christen aus (u. a. „Es gibt nur einen Gott. Dein Gott und mein Gott sind derselbe einzig Eine.“, 23), wohingegen sich der Moslem nur schwer von der grundsätzlichen Feindschaft zwischen ihnen lösen kann.

Nicht übergangen werden sollte die Tatsache, dass im späteren Verlauf des Hörspiels diese stereotype Figurenzeichnung mit den klar verteilten Rollen noch etwas aufbricht, als sich in einer weiteren Extremsituation (Szene 13, „Das Leck“) zeigt, dass der bisher so auf Versöhnung



bedachte Christ offenbar auch Verachtung für sein Gegenüber empfindet, dies aber bis dahin gut verdrängen konnte („Glaubst du, dass ich dich liebe, du islamischer Unmensch?“; NE, 44).

IMPULSE

- 1.** [Aufgabe vor der Auseinandersetzung mit den Szenen 6-8]
Notiere dir, wie du dir Geflüchtete vorstellst: Welchen Hintergrund haben sie? Welche Erfahrungen haben sie auf dem Weg nach Europa gemacht? Welchen Grund haben sie für die Flucht nach Europa? Etc. [AB 4]
- 2.** Vergleiche deine Vorstellungen von Geflüchteten mit den Informationen, die wir in den bisherigen Szenen über die beiden Geflüchteten im Hörspiel erhalten haben. [AB 4]
- 3.** Setze dich mit der Entscheidung der Autoren des Hörspiels auseinander, die Protagonisten namenlos zu lassen. Notiere mögliche Gründe.
- 4.** Reflektiere anhand der eigenen Wahrnehmung, welche Effekte die Namenlosigkeit der Protagonisten hinsichtlich der Rezeption des Hörspiels hat.
- 5.** Charakterisiere auf Grundlage insbesondere der Szenen 6-8 die beiden Protagonisten: Welche Merkmale und welches Verhalten kannst du den Personen zuordnen?
- 6.** Recherchiere im Internet bzw. lies die dir zur Verfügung gestellten realen Berichte über reale Fluchterfahrungen aufmerksam durch. Gleiche sie mit der dargestellten Fluchterfahrung im Hörspiel ab. Inwiefern unterscheiden oder gleichen sich Hintergründe und Erfahrungen auf der Flucht? [AB 5]
z. B. <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/fluechtlinge-erzaehlen>

Mit dieser
Lerneinheit
kann vor allem
an den
EK 1,
EK 5
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 5

„Was weißt du denn über Europa?“ – Historische Entwicklung und Vorstellungsbilder von Europa (Szenen 9 und 11)

In dieser Lerneinheit stehen die historische Entwicklung Europas und die Vorstellungsbilder, die sich Menschen auf ihrer Flucht vom gegenwärtigen Zustand Europas bilden, im Vordergrund. Hierfür werden wichtige Punkte der Entwicklung sowie unterschiedliche Vorstellungen und Realitäten von Europa erarbeitet, die im Stück aus verschiedenen Perspektiven beschrieben werden. In der Szene 9 haben die beiden Protagonisten den tagelangen Sturm auf dem Mittelmeer überstanden. Den Fragen danach, wo Europa eigentlich liegt und wo bzw. wann es anfängt, schließt sich ein schneller Dialog zwischen beiden an, bei dem sie die Entwicklung Europas von der Urzeit bis in die Gegenwart skizzieren. Wichtig sind dabei u. a. folgende Eckpunkte: Europa bei den tektonischen Verschiebungen als „ausgefranztes Stück Erde“ am „Westzipfel Asiens“ (NE, 26); die Einwanderung der ersten Menschen von Afrika nach Europa (ebd.), kulturelle und zivilisatorische Errungenschaften, die von Vorderasien nach Europa gebracht wurden; imperialistische Phantasien unterschiedlicher Herrscher und wiederkehrende Versuche, große Reiche zu begründen, die aber stets schnell wieder zerfielen; und immer wieder „Kriege, Kriege, Schlachten“ (NE, 29), bis schließlich das „europäische Modell“ (ebd.) eine seit 70 Jahren andauernde Zeit des Friedens einläutete.⁵ Die dialogisch dargebotene kurze Geschichte Europas kann auch gemeinsam als Video mit einer begleitenden Lashow angeschaut werden.⁶ Von Bedeutung ist auch in diesem Dialog wieder die durchaus problematische stereotype Rollenverteilung: Während der Christ sein fundiertes Wissen über Europa unter Beweis stellt, beschränkt sich die Rolle des Moslems überwiegend darauf, Fragen zu stellen oder Stichwortgeber zu sein.

Direkt im Anschluss an die Erarbeitung der historischen Entwicklung Europas bietet sich die Behandlung der Szene 11 („Europa/Utopia“) an, in der es um die Vorstellungen der beiden Geflüchteten vom *gegenwärtigen* Kulturraum Europa geht: Während der christliche Gläubige seine Annahmen auf die Erzählungen von seiner Frau, einer Professorin für europäische Geschichte, stützt, gründen sich die Imaginationen des Muslimen auf Fernsehberichten und Internetrecherchen. Beide Figuren gehen davon aus, dass Europa ein Paradies, ein Schlaraffenland ist, in dem Menschen leben, die immer glücklich sind und denen Krieg und ähnliche existenzielle Bedrohungen völlig fremd sind, da durchweg Frieden und Gerechtigkeit herrschen. Sie schildern eine Vision von Europa, nach der Menschen völlig frei und ohne Not leben, sie weder Hunger noch Durst haben, nicht für ihre Nahrungsmittel zahlen müssen und glauben können, an wen oder was sie wollen (vgl. 33).

⁵ Das ist so nicht korrekt: Es gab bereits zu Beginn der 90er Jahre den Krieg im ehemaligen Jugoslawien, der nicht unerwähnt bleiben sollte. Dennoch kann der Feststellung, dass die europäische Union auf dem europäischen Kontinent eine friedenssichernde Funktion erfüllt hat, grundsätzlich zugestimmt werden. Die aktuelle Entwicklung mit der Invasion Russlands in der Ukraine fällt in die Zeit nach der Erstellung des Hörspiels, sollte aber im Unterricht ebenfalls berücksichtigt werden.

⁶ Die Sequenz ist als kurzer Mitschnitt des Theaterstücks unter folgendem Link zu sehen: <https://vimeo.com/249916039/907ea2add1>



Die Schüler:innen werden im Rahmen der anschließenden Diskussion feststellen, dass diese Vorstellungen ein verzerrtes Bild von Europa vermitteln.

IMPULSE

- 1.** Unterstreiche auf der Textgrundlage des Hörspiels (26-30) die deiner Ansicht nach wichtigsten Aspekte in der dargestellten historischen Entwicklung des Kontinents Europas. Begründe schriftlich, warum du sie auch für die heutige Auseinandersetzung mit Europa für wichtig erachtest.
- 2.** Erarbeite anhand von Szene 11 die Vorstellungen der beiden Protagonisten von Europa und halte sie stichpunktartig fest. Überlege im Anschluss daran, inwiefern sich die Vorstellungsbilder unterscheiden und auf welcher Grundlage sie jeweils beruhen. [AB 6]
- 3.** Diskutiert in kleinen Gruppen über folgende zwei Fragen:
 - a.** Inwiefern stimmen die Vorstellungsbilder der beiden Geflüchteten mit euren eigenen Wahrnehmungen von der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Europa überein?
 - b.** Erachtet ihr die Vorstellungen der beiden Geflüchteten von Europa als wünschenswerte Zukunftsvision? Haltet eure Standpunkte schriftlich fest. [AB 6]
- 4.** Diskutiert im Anschluss an die Erarbeitung im Plenum über die Ambivalenz der Vorstellungsbilder. Diskutiert auch, ob es sich dabei um eine mögliche Zukunftsvision Europas handeln könnte.

Mit dieser
Lerneinheit
kann vor allem
an den
EK 1,
EK 3,
EK 4,
EK 5
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 6

„Ewig muss ich dich ertragen.“ Interkultureller Dialog als notwendige Herausforderung (Szenen 13 und 18)

Die zufällige Begegnung der beiden Geflüchteten ist nicht nur die eines Täters und eines Opfers, sondern auch die zweier unterschiedlicher Religionsangehöriger und kultureller Herkünfte. Durch die Namenlosigkeit der Figuren ist die interkulturelle Begegnung so angelegt, dass sie die Funktion von Repräsentanten ihres jeweiligen Kulturkreises einnehmen. Die räumlichen Bedingungen, d. h. die Begrenzung auf den engen Raum des Bootes, das keine ‚Flucht‘ vor der Auseinandersetzung mit dem kulturell anderen erlaubt, machen die interkulturelle Begegnung dabei zusätzlich interessant und verleihen ihr durch ihre Metaphorik den Charakter der Unausweichlichkeit. Durch die herausgehobene Bedeutung des Bootes für den interkulturellen Dialog eignet sich die Lerneinheit 6 auch für die nachgeschobene Analyse der narrativen Kategorie ‚Raum‘. „Das Hörspiel kann Räume auf mehrere Arten etablieren“, so Preis, z. B. „mittels sprachlicher Schilderung seitens der Figuren“ oder auch „durch atmosphärische Geräushtexturen“ (Preis 2021, 38). Beides lässt sich als Gestaltungsmerkmal in *Nach Europa* ausmachen: Beide Protagonisten beschreiben mehrfach die Enge des Bootes und die damit verbundene Unmöglichkeit, sich aus dem Weg zu gehen. Das ständige Meeresrauschen verdeutlicht die Unmöglichkeit einer Flucht auch akustisch. Damit ist die Bedeutung des Handlungsraumes aber nur im konkreten Sinne geleistet. Eine „avanciertere Les- bzw. Hörart [fragt] zudem im Sinne Lotmans nach der tieferen semantischen bzw. symbolischen Qualität [der] Schauplätze.“ (Ebd.; vgl. Martínez/Scheffel 2019, 160 ff.) Diese hier liegt in der erzwungenen Gemeinschaft auf dem Boot, welche sich auf die metaphorische Redensart ‚zusammen in einem Boot sitzen‘ übertragen lässt und auch einen Schlüssel für die Erarbeitung des interkulturellen Dialogs im Hörspiel *Nach Europa* besitzt.

Der interkulturelle Dialog findet in beinahe allen Szenen statt, in denen die beiden Geflüchteten auftreten – er verdichtet sich jedoch in den Szenen 13 und 18, weshalb diese beiden Szenen in der unterrichtlichen Behandlung besonders in den Blick genommen werden sollen – ohne freilich Äußerungen aus den vorherigen Szenen gänzlich zu ignorieren. Die stereotype Figurengestaltung des Geflüchteten christlichen Glaubens (vgl. Lerneinheit 4) bricht in der Szene 13 zum ersten Mal auf, als aufgrund der bedrohlichen Situation eines Lecks im Boot die beiden Protagonisten wiederholt verbal aneinandergeraten. Während die auf die kulturelle Herkunft bezogenen Beleidigungen des Moslems mit Blick auf die erste Hälfte des Hörspiels nichts Neues darstellen und nun lediglich an Vehemenz zunehmen („Wie ich dich hasse. Du und deine herablassende christliche Überheblichkeit. Du gehst mir auf den Sack vom ersten Tag an, du christliches arschloch.“ NE, 44), reagiert der Christ nun



zum ersten Mal so gar nicht mehr versöhnlich: „Glaubst du, dass ich dich liebe, du islamischer Unmensch?“ (Ebd.) Es scheint, als habe die auch aufgrund der Enge fortdauernd schwierige Situation auf dem Boot (die beiden sind nun bereits seit etlichen Tagen auf engstem Raum beieinander) dazu geführt, dass die fast schon zur Karikatur verzerrte barmherzige Haltung des Christen aufbricht und dieser stattdessen nun seine authentischen Gedanken offenbart.

Die (wie der Moslem nicht zu Unrecht anmerkt) bisher vorhandene „herablassende christliche Überheblichkeit“, weicht nun der rational-pragmatischen Einsicht: „Ich will leben.“ Dies wiederum schafft die Rahmenbedingungen für ein neues Miteinander: „Ja, das ist das Leben. Christ und Moslem im selben Boot. Beide in Todesangst. Wir können nur überleben, wenn jeder sich anstrengt bis an den Rand seiner Kräfte. Also red nicht. Schöpf!“ (Ebd.) Die auch den meisten Schüler:innen wohl bekannte Metapher des ‚Zusammen in einem Boot sitzens‘ wird an dieser Stelle auf das interkulturelle Miteinander bezogen: „Christ und Moslem im selben Boot.“ Gelingt es nicht, das Leck zu verschließen und das Wasser aus dem Boot zu schöpfen, drohen beide zu ertrinken. Diese metaphorische Ebene der interkulturellen Verständigung gilt es als zentrales Element der Lerneinheit zu erarbeiten und im Folgenden zu diskutieren. Die Einsicht in das notwendige (auch interkulturelle) Miteinander setzt bei dem Moslem gleichwohl noch nicht sofort ein, er beharrt weiter auf dem Standpunkt: „Du kannst [als Christ] nicht mein Freund sein. Du bist mein Feind.“ (NE, 45)

Zusammengefasst gilt es in der Lerneinheit die interkulturelle Verständigung in dem Hörspiel auf zwei Ebenen herauszuarbeiten: Zunächst auf der konkret inhaltlichen Ebene, wenn sich etwa im Gespräch miteinander verschiedene Rollenvorstellungen der Frau zeigen (während der Christ mit einer Universitätsdozentin verheiratet war und von ihrer Bildung schwärmt, hat der Moslem bisher ein Bild der Frau allein für seine Bedürfnisbefriedigung, vgl. NE, 61) oder auch in Szene 6 über Unterschiede und Ähnlichkeiten der beiden Religionen gestritten wird (vgl. NE, 16-17). Darüber hinaus findet die interkulturelle Verständigung aber auch auf einer übergeordneten Metaebene statt: Dies zeigt sich zum einen in der bereits genannten Metapher (beide Religionen sitzen ‚zusammen in einem Boot‘), zum anderen aber auch in der in Szene 18 geäußerten Erkenntnis, den anderen in seiner Andersheit akzeptieren zu müssen: „Ewig muss ich dich ertragen“ (NE, 72), so der Muslim, woraufhin der Christ erwidert: „Ja, das ist unsere Verdammnis.“ (Ebd.) Auf die Frage des Muslims, warum aber dieses ‚Ertragen‘ eine Notwendigkeit darstellt, antwortet der Christ: „[U]m zu lernen, es miteinander auszuhalten.“ (Ebd.) Das interkulturelle Miteinander, der produktive Umgang mit Alterität, wird hier durchaus als Zumutung dargestellt, zu der es jedoch keine Alternative gibt: „Aber wir können nicht ohne einander, nur miteinander.“ (NE, 75) Dies stellt einen spannenden Ansatz zur Diskussion bzw. einer Übertragung der Erkenntnis in die gesellschaftliche Realität der Heranwachsenden dar.

IMPULSE

- 1.** Erläutere, inwiefern die interkulturelle Begegnung der beiden Geflüchteten als stellvertretend für die Gesellschaften in europäischen Ländern gelten kann.
- 2.** Erörtere, warum der christliche Geflüchtete seine barmherzige Haltung gegenüber dem Moslem aufgegeben haben und warum der muslimische Geflüchtete von der „christlichen Arroganz“ seines Gegenübers genervt sein könnte.
- 3.** Stellt in einer Tabelle die wesentlichen kulturellen Unterschiede hinsichtlich Ansichten und Verhalten der beiden Geflüchteten dar. Berücksichtige dabei auch vorher schon besprochene Szenen. Überlegt anschließend in kleinen Gruppen, ob es sich hierbei um kulturelle Stereotype handelt.
- 4.** Interpretiert im Zusammenhang mit Szene 13, welche Bedeutung die Metapher ‚Zusammen in einem Boot sitzen‘ zunächst in Bezug auf die beiden Protagonisten und dann allgemeiner auf das Miteinander verschiedener Religionen haben könnte. Halte deine Überlegungen schriftlich fest.
- 5.** Diskutiert in kleinen Gruppen die Erkenntnis aus Szene 18, nach der das Ertragen des Gegenübers „in seiner Verschiedenheit“ eine Zumutung ist, zugleich aber auch eine Notwendigkeit darstellt. Inwiefern lässt sich diese Erkenntnis auf das Miteinander in unserer gegenwärtigen Gesellschaft übertragen?



LERNEINHEIT 7

Die Begegnung mit der ‚MS Europa‘ – Eine Metapher für Europa (Szenen 14 und 16)

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 2,
EK 5
gearbeitet
werden.

Die Begegnung der beiden Geflüchteten in ihrem kleinen Boot mit dem gigantischen Kreuzfahrtschiff mit dem bezeichnenden Namen ‚MS Europa‘ stellt eine der eindrucklichsten Szenen des Hörspiels dar. Es gilt in dieser Lerneinheit, die metaphorische Ebene der Begegnung zu erkunden und in einen größeren Zusammenhang zu stellen (in den FA Sek I wird bei den rhetorischen Mitteln auch die Beschäftigung mit metaphorischem und symbolischem Verstehen vorgegeben; vgl. FA 2014, 27). In der Szene fährt ein riesengroßes Kreuzfahrtschiff in einer sterrenklaren Nacht an den beiden Protagonisten vorbei, die von einem Leben ohne Hunger und Durst träumen. Allein die MS Europa, „länger als ich je ein Haus gesehen habe“ (NE, 50), weckt ihre Hoffnung auf Rettung. Auch wenn die beiden „[w]eit in der Höhe [...] Menschen“ (ebd.) wahrnehmen, die sich offensichtlich amüsieren, erscheint ihnen das Schiff zugleich wie eine „schwimmende Festung“ (ebd.) – ein Eindruck, der sich schnell bewahrheiten wird, schließlich wird nicht nur die Hoffnung auf Rettung bald zerschlagen, das riesige Schiff wird auch bald zur Gefahr: „Der Koloss wird uns rammen.“ „Hilfe!“ „Weg. Wir müssen weg. Aus dem Weg! Sonst gehen wir unter.“ (Ebd.) Die verzweifelten Hilferufe prallen an dem Bug ab, sodass die aus einer Luke entsorgten Lebensmittelreste ihnen ein Wink des Schicksals zu sein scheinen: „Sie schmeißen was raus.“ „Hin! Hinüber! Das ist unsere Rettung.“ (NE, 52) Die Freude hält nicht lange an, da „Europa verschwindet“ (NE, 53) und den beiden nur ihren Abfall überlässt.

Die Szene lässt sich als Kontrast zu jenen Visionen von Europa interpretieren, die die beiden Geflohenen in den Szenen 11 und 17 (vgl. Lerneinheiten 5 u. 8) imaginieren. So lässt sich die ‚MS Europa‘ als Metapher für einen Kontinent lesen, der Hilfe zu versprechen scheint, sich zugleich jedoch als Festung entpuppt, die Schutzsuchenden keinen Einlass gewährt. Stattdessen werden nur ‚Reste‘ verteilt, die man als Hilfsgüter interpretieren kann und die das Überleben sichern, ohne es wirklich lebenswert zu machen. Nur aus der Ferne können diejenigen, die keine Aufenthaltsgenehmigung erhalten, von einem unbeschwerten Leben in Europa träumen.

Zugleich lassen sich die Szenen 14 und 16 aber auch sinnbildlich für das postkoloniale Verhältnis Europas zu den Ländern Afrikas deuten. Während die Gesellschaften in Europa überwiegend im Überfluss leben, darben viele Menschen in Afrika vor Hunger. Die Reste, die Europa nicht mehr benötigt („Ist alles nur Müll. Ich will nicht den Abfall von Europa“, beschwert sich der muslimische Geflüchtete, nachdem er sich an den Essensresten überfressen hat; NE, 59), werden den afrikanischen Ländern zur Verfügung gestellt – oft ohne die Nachhaltigkeit dieser

Hilfe im Blick zu haben, weshalb es den Menschen in Afrika ‚nicht gut bekommt‘ [dortige Produzenten werden z. B. aus dem Markt gedrängt, Preise für in Afrika produzierte Güter sinken].

IMPULSE

1. Erarbeitet anhand von Szene 14, welche Hoffnungen die Begegnung mit der ‚MS Europa‘ auf Seiten der Geflohenen zunächst weckt und inwiefern diese enttäuscht werden.
2. Notiert euch, wie sich die beiden Geflüchteten in Szene 16 angesichts der Mengen an Essensresten verhalten haben und wie sie sich im Anschluss daran fühlen.
3. Überlegt in kleinen Gruppen, inwiefern die ‚MS Europa‘ als Metapher für den Kontinent Europa und seinen Umgang mit Geflüchteten oder auch insgesamt mit Ländern der sogenannten ‚Dritten Welt‘ interpretiert werden kann. Haltet eure Überlegungen schriftlich (z.B. in Form eines Padlets) fest.

Mit dieser Lerneinheit kann vor allem an den EK 1, EK 5 gearbeitet werden.

LERNEINHEIT 8

Lebenswirklichkeiten von Geflüchteten auf dem Weg nach Europa [Szene 17]

In dieser Szene tauschen sich die beiden Protagonisten darüber aus, was sie erwarten könnten, wenn sie das rettende Ufer Europas erreichen sollten. Sie gehen davon aus, dass Europa diejenigen, die „aus Bedrohung, Angst und Todesangst zu ihnen“ fliehen, aufnimmt und ihnen eine Heimat gibt (NE, 63). Diese Hoffnung wird derart gesteigert, dass sie in der Annahme mündet, die Europäer:innen würden auf die geflüchteten Menschen warten, „um uns liebend bei ihnen aufzunehmen.“ (Ebd.) Teil dieser Vorstellung ist auch die Annahme, dass jeder seinen Glauben weiterleben könne und dass die Europäer:innen ihren Reichtum mit ihnen teilen würden: „Alle sind gleich, sind gleich wichtig, sind gleich geliebt und angenommen. Es wird sein ein Singen und Tanzen“ (NE, 64). Auch wenn die beiden sich in dieser Szene eingestehen, dass sie träumen, wird deutlich, dass sie sich verzweifelt an diesen Traum klammern und auf seine Erfüllung hoffen.

Wie im Zuge der Erarbeitung von Szene 11 [vgl. Lerneinheit 5] werden die Schüler:innen auch im Rahmen dieser Erarbeitungsphase zu dem Ergebnis kommen, dass die Vorstellungen, die sich die Protagonisten von Europa machen, nicht der Realität entsprechen und sie keineswegs allerorts und von jeden liebend und mit offenen Armen aufgenommen



werden. Gleichzeitig entsprechen manche der Annahmen durchaus Werten der Europäischen Union, wie sie u. a. in der *Ode an die Freude* anklingen, sodass es sich lohnt, die einzelnen Vorstellungen mit Blick auf die selbst zugeschriebenen Werte Europas sowie auf ihren Realitätscharakter zu differenzieren.

IMPULSE

1. Erarbeitet anhand von Szene 17 (Sek. 1,23–4,10 bzw. in der Textgrundlage zum Hörspiel 63-65), was sich die beiden Protagonisten für eine Ankunft in Europa erträumen.
2. Diskutiert in Gruppen darüber, inwiefern die Vorstellungen der Geflüchteten mit euren eigenen Wahrnehmungen darüber übereinstimmen, wie Geflüchtete in Europa tatsächlich aufgenommen werden. Haltet eure Überlegungen schriftlich fest (z. B. in Form eines Padlets).
3. Informiere dich mithilfe des kurzen Videos „Übergangslager Lampedusa vor dem Kollaps“ der ZDF-Sendung *heute in Europa* über die Situation, die viele Geflüchtete nach ihrer Ankunft in Europa erwartet.
<https://www.zdf.de/nachrichten/heute-in-europa/uebergangslager-lampedusa-vor-dem-kollaps-100.html>
4. Schreibe den beiden Protagonisten einen kurzen Willkommensbrief, in dem du die beiden darüber aufklärst, was sie ungefähr nach ihrer Ankunft auf europäischem Boden erwartet. Beziehe dabei Stellung gegenüber den idealisierten Erwartungen der beiden und dem tatsächlichen Umgang mit Geflüchteten in der Europäischen Union – versuche aber auch einfühlsam zu sein und eine hoffnungsvolle Perspektive mitzugeben.

Mit dieser
Lerneinheit
kann vor allem
an den
EK 1,
EK 2
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 9

„Wir halten einander.“ – Das Ende als utopischer Moment (Szenen 21 und 22)

Die beiden letzten Szenen des Hörspiels befassen sich erneut mit zentralen Fragen des Themenkomplexes ‚Flucht‘, ‚Europa‘ und dem interkulturellen Miteinander. In Szene 21 setzt sich bei den beiden Geflüchteten zunehmend die Gewissheit durch, dass sie ihr Ziel Europa vermutlich nicht erreichen und auf dem Mittelmeer wie so viele andere Geflüchtete vor ihnen stattdessen den Tod finden werden: „Vielleicht findet man das Wrack, auf dem wir unserem Tod entgegen treiben. Europa bleibt unerreich.“ (NE, 84) Diese Einschätzung führt dazu, dass beide ganz grundsätzlich hinterfragen, ob die Flucht nach Europa die richtige Entscheidung für sie war, so fragt etwa der muslimische Geflüchtete: „Warum sind wir geflohen in den sicheren Tod?“ (NE, 86) – Woraufhin der christliche Geflüchtete antwortet: „Aus dem sicheren Tod in einen ungewissen.“ (Ebd.) Damit wird nochmals die Alternativlosigkeit der Flucht verdeutlicht. Während in dieser Szene noch letzte Abwehrhaltungen im interkulturellen Miteinander seitens des muslimischen Geflüchteten aufrecht gehalten werden (so verwehrt er sich dagegen, dass im Falle seines Todes der christliche Geflüchtete an seiner Leiche Gebete spricht: „Dein Gott ist nicht mein Gott. Untersteh dich!“; NE, 87), gestaltet sich die Situation in der letzten Szene – nun endgültig im Angesicht des Todes – ungleich versöhnlicher.

Die letzte Szene bietet den Hörer:innen zwei verschiedene Deutungsmöglichkeiten an: Die eine besteht darin, dass sich die beiden Geflüchteten, durch Hunger, Durst und Entkräftung gezeichnet, kurz vor ihrem Tod das rettende Ufer ‚Europa‘ mitsamt den sie hilfsbereit empfangenden Europäern (die ehemals selbst Geflüchtete waren) lediglich imaginieren. Die andere (zumindest mögliche, wenn auch nicht sehr plausible) Deutungsmöglichkeit ist, dass es sich eben nicht um eine Imagination im Angesicht des Todes handelt, sondern sie tatsächlich noch gerettet werden und es somit eine Art ‚Happy End‘ gibt.

Einen utopischen Moment besitzt das Hörspiel allerdings auch hinsichtlich des interkulturellen Miteinanders der beiden Geflüchteten: Während sich dieses in der gemeinsamen Zeit im räumlich beengten Boot als mal mehr, mal etwas weniger konfliktreich erwiesen hat und der muslimische Geflüchtete (aus teils verständlichen Gründen) den versöhnlichen, aber auch überheblichen Gestus des christlichen Geflüchteten stets zurückgewiesen hat, endet das Hörspiel letztlich mit einem starken versöhnlichen ‚Bild‘: Beide halten einander in den vermeintlich letzten Stunden ihres Lebens in den Armen. So fragt der christliche Geflüchtete: „Hältst du mich?“, woraufhin sein muslimisches Pendant antwortet: „Ich halte dich fest.“ (NE, 89) Mehr noch – als Ersterer andeutet, jetzt zu ‚gehen‘, fleht der Muslim nun sogar: „Nein! Nein! Du musst blei-



ben. Auch du musst mich halten.“ (Ebd.) So heißt es schließlich, bevor die Imaginationen auftauchen (oder der anderen Deutungsmöglichkeit entsprechend, das rettende Ufer erblickt wird): „Wir gehen gemeinsam“ und „Wir halten einander.“ (Ebd.) Ist es deswegen – der ersten Deutungsmöglichkeit folgend – ein ‚Happy End‘? Ganz sicher nicht, denn immerhin stünde dennoch beiden ein qualvoller Tod bevor. Die versöhnliche Geste aber stellt immerhin etwas Trost in Aussicht – und weist durch ihren utopischen Charakter für das grundsätzlich mögliche friedliche Miteinander der Religionen hoffnungsvoll in die Zukunft.

IMPULSE

- 1.** Notiere dir, welche Sinnfragen den beiden Geflüchteten in Szene 21 durch den Kopf gehen. Wie beantworten sie diese Fragen für sich?
- 2.** Diskutiert in kleinen Gruppen darüber, ob ihr es nachvollziehen könnt, dass sich Menschen trotz der Gefahr für ihr Leben auf den Weg nach Europa machen.
- 3.** Die letzte Szene des Hörspiels bietet zwei grundsätzliche Deutungsmöglichkeiten an: Entweder die beiden Geflüchteten erliegen im Angesicht des Todes einer Illusion – oder aber sie erreichen tatsächlich Europa und werden dort von zahlreichen Rettern empfangen. Begründe schriftlich, welches Szenario du für wahrscheinlicher hältst.
- 4.** Erläutere, warum das abschließende Bild, in dem die beiden Geflüchteten einander in den Armen halten, einen utopischen Charakter besitzt und (je nach Deutung) trotz des möglichen Todes der beiden über die Situation hinaus hoffnungsvoll in die Zukunft weist. Halte deine Überlegungen schriftlich fest (z. B. in Form eines Padlets).

LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, Ulf: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Heft 2, 2015. S. 6-15.

Frederking, Volker: Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht. In: Ders./Axel Krommer/Thomas Möbius (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. 2., unveränderte Aufl. 2018. S. 359-379.

Kultusministerkonferenz: Europabildung in der Schule. 2020. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html> [zuletzt aufgerufen am 30.8.2023]

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule. 2019. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Europabildung/europa_und_schule/pdf/OHR.pdf [zuletzt aufgerufen am 30.8.2023]

Martínez, Matías/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. 11., überarbeitete u. aktualisierte Auflage. München 2019.

Maubach, Bernd: Literatur hören. Aspekte einer Hörmedien-Didaktik. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 3 2014. S. 4-7.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Fachanforderungen Deutsch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel: Schmidt & Klaunig 2014.

Müller, Karla: Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Kallmeyer u. Klett 2012.

Stefan Neuhaus: Grundriss der Literaturwissenschaft. 5., durchgesehene Auflage. Tübingen: utb 2017.

Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. Ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2020.

Preis, Matthias: Hörmedien für Kinder und Jugendliche. Ästhetische und didaktische Perspektiven. In: Petra Josting u. Matthias Preis (Hrsg.): Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive. KJL&M 21.extra. München: kopead 2021. S. 17-54.

Rheinheimer-Chabbi, Elisa: Europa, wer bist du? Lukas Ullrich und Till Florian Beyerbach. In: Publik-Forum Nr. 3, 2019, S. 50.

Schloenhardt, Andreas: Samariter, Schlepper, Straftäter. Fluchthilfe und Migrantenschmuggel im 21. Jahrhundert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 65. Jahrgang. 25/2015, Heft ‚Flucht und Asyl‘. Digital abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/208009/samariter-schlepper-straftaeter/> [Zuletzt abgerufen am: 30.8.2023]

Kaspar H. Spinner: Literarische Texte lesen lernen. In: Pompe, Anja/ Spinner, Kaspar H./ Ossner, Jakob (Hg.): Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Erich Schmidt 2018. S. 170-198.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Ders. (Hg.): Literarisches Lernen. Aufsätze. Ditzingen: Reclam 2022. S. 9-37.

o.A.: Die Europäische Hymne. Online abrufbar unter: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/anthem_de [Zuletzt abgerufen am: 30.8.2023]



DANKSAGUNG

Die Unterrichtsreihe wurde im Rahmen des EuKiD-Modellversuchs von mehreren Lehrkräften an Schulen der Sekundarstufen I und II in Schleswig-Holstein erprobt. Die daraus resultierenden Rückmeldungen wurden in die finale Überarbeitung einbezogen. Die Anregungen und Gespräche waren für die Weiterentwicklung der Unterrichtsreihe sowie der dazugehörigen Materialien überaus hilfreich. Namentlich gedankt sei (in alphabetischer Reihenfolge) Sonja Bextermöller, Marco Finke, Tjorben Held und Femke Lobstaedt.

Besonders danken möchten wir Christin Zyzik, Iulia-Karin Patrut, Gabrielle Knoop, Andrea Heering, Matthias Bauer sowie Lukas Ullrich und Till Florian Beyerbach, die sich ebenfalls ins Projekt eingebracht und dieses auf vielfältige Weise unterstützt haben.

Danken möchten wir auch dem Illustrator und Kinderbuchautor Axel Scheffler, der uns für das EuKiD-Logo seine ‚EU-le‘ zur Verfügung gestellt hat.

Das EuKiD-Projekt wurde finanziell unterstützt durch das Jean Monnet-Programm der Europäischen Kommission. Diese Unterstützung hat die Umsetzung des Projekts maßgeblich ermöglicht.

With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

