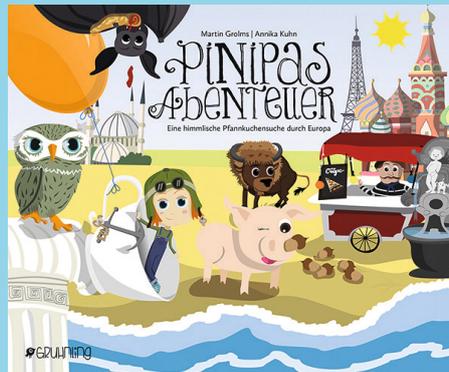


Europas Vielfalt und Ähnlichkeit kennenlernen

Mit dem Bilderbuch *Pinipas Abenteuer:
Eine himmlische Pfannkuchensuche durch Europa*
von Martin Grolms / Annika Kuhn



Jahrgangsstufen 2-4

EuKiD





Unterrichtsreihe für die Primarstufe (Klassenstufen 2-4)

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

Stand: Oktober 2023

Weitere Infos zum Forschungsprojekt:

www.eukid.de





ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK

Seite 6

KOMPETENZORIENTIERUNG UND EUROPABILDUNG

Seite 9

DIE EUROPABEZOGENEN KOMPETENZEN IM UMGANG MIT ÄSTHETISCHEN MEDIEN

Seite 11

EK 1

Die in ästhetischen Medien dargestellte kulturelle Vielfalt ‚Europas‘ (ggf. über Vorstellungsbildung) mit den eigenen Sinnen erfassen

Seite 11

EK 2

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

Seite 12

EK 3

Handlungen literarischer Figuren als eigene Handlungsoptionen wahrnehmen, um zu Verständigung und Konfliktlösungen im Handlungsfeld ‚Europa‘ beizutragen

Seite 12

EK 4

Sich selbst zu Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Seite 13

METHODISCHE HINWEISE

Seite 14



MATERIALIEN FÜR DIE UNTERRICHTSREIHE

Seite 15

KOMMENTIERTE UNTERRICHTSREIHE

Seite 16

Einstieg: Gemeinsam mit Pinipa
Europa entdecken und erforschen

LERNEINHEIT 1

Die Forscherin Pinipa und ihr UFO
Seite 18

LERNEINHEIT 2

Die Reise durch Europa beginnt
Seite 21

LERNEINHEIT 3

Ein fröhliches Fest: Der Pancake-Day
Seite 23

LERNEINHEIT 4

„Gemeinsam ist man doch stärker.“ – Die
Europäische Union
Seite 25

Vertiefung: Ähnlichkeit entdecken,
mit Vielfalt umgehen

LERNEINHEIT 5

Mit Pinipa auf Forschungsreise durch Europa
Seite 27

LERNEINHEIT 6

Ein „zickiges Zackelschaf“: Verständigung und
Konfliktlösung im Handlungsfeld ‚Europa‘
Seite 29

LERNEINHEIT 7

Mit anderen Kulturen ins Gespräch kommen
Seite 32

LERNEINHEIT 8

Pfannkuchenrezepte aus anderen Kulturen
ausprobieren
Seite 35

Übertragung: Europa und wir

LERNEINHEIT 9

Der Pfannkuchen – eine Metapher
für die Kulturen Europas
Seite 37

LERNEINHEIT 10

Sich selbst ein Bild von ‚Europa‘ machen
Seite 41

LITERATURVERZEICHNIS

Seite 44

DANKSAGUNG

Seite 46

ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK

Der Kinderbuchautor Martin Grolms und die Illustratorin Annika Kuhn haben 2016 mit dem Bilderbuch *Eine himmlische Pfannkuchensuche durch Europa* (Grolms/Kuhn 2016) den zweiten Band ihrer Reihe *Pinipas Abenteuer* herausgebracht. Während im ersten Band *Eine phantastische Deutschlandreise als Seifenblasenpilotin und Papierschiffmatrosin* (Grolms/Kuhn 2014) die Forschungsreise der Protagonistin Pinipa noch auf Deutschland begrenzt war (hierzu existiert auch ein Hörbuch), ist der zweite Band grenzüberschreitend angelegt: Pinipas Forschungsreise erstreckt sich nun über weite Teile des Kontinents Europa, was dazu führt, dass ihre Entdeckungen vor allem soziokulturell noch vielfältiger sind. Das Bilderbuch ist beim kleinen Aachener Verlag Gruhning erschienen und wurde, wie auch die anderen Bände der Reihe, über ein Crowdfunding finanziert. Inzwischen gibt es sechs Bände der Reihe *Pinipas Abenteuer*, hinzu kommt ergänzend zum zweiten Band das Kochbuch für Kinder *Pinipas Pfannkuchenbäckerei*.

Zwar wurde das Bilderbuch bisher nicht durch Preise ausgezeichnet, es hat aber durchaus einige prominente Fürsprecher, die sich begeistert über die Machart äußern. So zeigt sich etwa Jürgen von der Lippe fasziniert von dem „geniale[n] Konzept“ und betont: „Ich liebe Kochen und Essen in jeder Form und habe Erdkunde immer gehasst, aber die Autoren arbeiten so raffiniert mit den Mitteln der Mnemo-Technik, dass ganz viel hängen bleibt.“ Auch Martin Schulz, ehemaliger Präsident des Europaparlaments, ist vom Vermittlungspotential des Bilderbuchs überzeugt, weil es Grolms und Kuhn „auf wunderbare Weise [gelingt], uns Europa mit seinen unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Landschaften näher zu bringen.“¹

Bei dem Werk handelt es sich um ein Bilderbuch, die Geschichte wird also nicht nur über den Text, sondern auch mittels zahlreicher Bilder erzählt. Entsprechend sollte die Text-Bild-Beziehung in den Blick genommen werden, wenngleich hier kein Spannungsverhältnis (etwa in dem Sinne, dass die Bilder gegensätzliche Inhalte zum Text transportieren) ausgemacht werden kann.

Die Handlung selbst ist gemäß der Zielgruppe (Kinder im Grundschulalter) einsträngig und wenig komplex: Das Mädchen Greta ist mit ihren Eltern im Urlaub in Italien. Nachdem sie die ersten Tage immer Pizza gegessen hat, hat sie nun so richtig Lust auf einen Pfannkuchen – ihr Lieblingsessen. Allerdings kennt der italienische Kellner keinen Pfannkuchen und bringt stattdessen die italienische Variante: eine Frittata. Das jedoch sorgt bei Greta für Missmut, sie möchte sich zunächst nicht auf die unbekannte Pfannkuchen-Variante einlassen und schickt stattdessen ihre Freundin Pinipa, eine von ihr imaginierte Figur, mit einem UFO (**U**ngesteuertes **F**orschungs-**O**bjekt) auf die Suche, um leckere Pfannkuchen für sie zu finden. Diese Suche schließlich führt Pinipa, die als eigentliche

¹Die Zitate von Jürgen von der Lippe und Martin Schulz wurden von der Verlags-eigenen Homepage übernommen.

<http://gruhning-verlag.de/promi-stimmen/>



Protagonistin des Bilderbuchs gelten kann, durch weite Teile Europas, immer angetrieben von dem Auftrag, neue Pfannkuchenrezepte ausfindig zu machen, aber auch von ihrem eigenen Interesse an anderen Kulturen und Ländern. Schließlich kehrt sie mit einem großen Schatz an kulturellem Wissen, Erlebnissen, neuen Bekanntschaften und einer Vielzahl an Pfannkuchenrezepten zu ihrer Freundin Greta zurück, die sich begeistert von Pinipas Abenteuern berichten lässt und nun selbst Lust bekommt, all die interessanten Pfannkuchen-Variationen zu probieren. Die Machart des Werks ist einfach gehalten, aber didaktisch interessant: Die eigentlichen Abenteuer von Pinipa haben dabei eine stets wiederkehrende Struktur: Pinipa besucht ein Land, dieses wird zunächst von oben erkundet, eine Bekanntschaft wird gemacht, über diese Begegnung erfährt Pinipa dann detaillierteres Wissen über die jeweilige Kultur und bekommt überdies zumeist ein neues landestypisches Pfannkuchenrezept, was sie sich eifrig notiert. Von dieser Struktur wird nur selten und dann nur geringfügig abgewichen. Auf diese Weise erkundet Pinipa 18 verschiedene europäische Länder. Die jeweils zwei bis vier Seiten langen Episoden werden von der oben beschriebenen kurzen Rahmenhandlung eingefasst.

Das Bilderbuch vermittelt dabei die große soziokulturelle und ökologische Vielfalt des Kontinents Europa.² Die soziokulturelle Vielfalt wird dabei am Beispiel des Pfannkuchens verdeutlicht – ein Lieblingsgericht vieler Kinder. Der Clou dabei: Neben der kulturellen Vielfalt, die sich in den unzähligen verschiedenen Variationen des Pfannkuchens zeigt, wird auch eine kulturelle Ähnlichkeit deutlich, denn (fast) alle Kulturen Europas (Portugal, Belgien und Lettland werden im Buch als Ausnahmen genannt) haben eigene Pfannkuchenrezepte, die sich wiederum oft untereinander ähneln und in ihren Grundbestandteilen und ihrer Herstellung fast immer gleichen.³ So gibt es neben der offensichtlichen auch eine metaphorische Ebene, die es zu verstehen gilt: Der Pfannkuchen steht zugleich für die kulturelle Vielfalt Europas und für deren verbindende Ähnlichkeit. Dieses positive Spannungsverhältnis zwischen kultureller Vielfalt und verbindender Ähnlichkeit steht im Zentrum des Bilderbuchs, wird jedoch mit spielerischer Leichtigkeit vermittelt. Die benannte Darstellung der Kulturen Europas ist damit übrigens auch anschlussfähig an eine aktuelle kulturwissenschaftliche Diskussion, die sich um ‚Ähnlichkeit‘ als ein kulturtheoretisches Paradigma dreht. Im Kern geht es dabei darum, eine „Umorientierung von Differenz auf Ähnlichkeit“ im kulturellen Denken zu profilieren, um letztlich „im Angesicht der komplexen plurikulturellen Gesellschaften der Gegenwart das Verbindende statt das Trennende zu sehen – und auch sehen zu wollen.“ (Sneis 2019, 134) Heruntergebrochen auf die Machart eines Kinderbuches zeigen sich hier erstaunliche Parallelen, denn auch in Pinipas Abenteuer geht es nicht alleine darum, Vielfalt als Gewinn darzustellen (das haben schon viele Kinderbücher versucht aufzuzeigen), sondern vor

² Die soziokulturelle und ökologische Vielfalt Europas wird selbstredend nicht in ihrer tatsächlichen Komplexität und auch Ambivalenz, sondern vielmehr (den Rezeptionsmöglichkeiten der kindlichen Leser:innen angepasst) teils stark vereinfacht dargestellt.

³ Diese Ähnlichkeit verbindet freilich nicht ausschließlich die Kulturen Europas, denn Pfannkuchen gibt es auch in vielen Kulturen außerhalb Europas.

allem auch, das Verbindende der europäischen Kulturen zu verdeutlichen und somit im Paradigma der Ähnlichkeit dem weit verbreiteten Denken in Dichotomien und Gegensätzen etwas entgegenzusetzen. Die Gestaltung der Figuren im Bilderbuch ist ebenfalls interessant: Pini-pa als Hauptfigur besitzt fantastische Elemente (sie ist für Erwachsene offenbar nicht zu sehen und kann mit Tieren kommunizieren), die zahlreichen Tiere werden zudem anthropomorphisiert dargestellt. Mit der Entscheidung, dass in erster Linie Tiere die verschiedenen europäischen Kulturen repräsentieren, umgehen die Autor:innen zudem weitgehend die Gefahr möglicher kultureller Stereotypisierung. Dennoch kann ein kritischer Blick auf die Darstellung von Räumen und Figuren für die Wahrnehmung von Stereotypen sensibilisieren, sodass z. B. die Figur des Franzosen, der, ganz ‚typisch‘ mit Schnurbart und Basenmütze abgebildet wird, oder die Darstellung der Türkei, in die sich orientalisierende Vorstellungen eines nach Gewürzen riechenden Landes mischen, aufgegriffen und hinterfragt werden können. Diese vereinfachende Darstellung der jeweiligen Kulturen kann aufgebrochen werden, indem eigenes Wissen und eigene Erfahrungen der SuS mit einbezogen werden.

Von Bedeutung für die Behandlung im Unterricht ist auch die Frage nach der Möglichkeit, mit dem Bilderbuch Wissen über Europa vermitteln zu können. Hier gilt es zu beachten, dass das Bilderbuch ein fiktionales Werk und kein Sachbuch ist. Entsprechend vermittelt es nicht einfach Fakten über die Kulturen Europas. Gleichzeitig bezieht es sich aber (wie schon die Karte Europas zu Beginn deutlich macht) zweifellos auf das real existierende Europa mit seinen Ländern, Sprachen und auch Pfannkuchenrezepten (die sich die Autor:innen nicht ausgedacht haben). Verschiedene Literaturdidaktiker:innen haben dieses grundsätzliche Dilemma in der Rezeption von Literatur bereits mit unterschiedlichen Ansätzen aufzulösen versucht. Rosebrock etwa verweist darauf, dass literarische Texte gar nicht erst unter dem Anspruch stehen, zuverlässige Sachinformationen zu liefern. Sie spricht daher auch vom „Fiktionsvertrag“ (Rosebrock 2007, 56), den die Leser:innen abschließen, wenn sie Literatur lesen. Ob sich Grundschulkindern, bei denen sich die Teilkompetenz ‚Zwischen Fiktion und Wirklichkeit unterscheiden‘ gerade erst ausbildet, sich dessen allerdings gänzlich bewusst sein können, erscheint zweifelhaft. Hilfreicher erscheint daher der Vorschlag von Ulf Abraham und Christian Launer, die im Kontext von Literatur statt von Wissen lieber von „Vorstellungswissen“ (Abraham/Launer 2002, 12) sprechen, welches mit Literatur vermittelt werden kann. „Damit ist gemeint“, so der Literaturdidaktiker Kaspar Spinner, „dass es nicht um sachliche Information, um Faktenwissen geht, sondern darum, eine Vorstellung von etwas zu gewinnen [...].“ (Spinner 2018, 197) Im Falle des hier thematisierten Bilderbuches wäre das etwa die Vorstellung von der Vielfalt der europäischen Kulturen, die vermittelt werden könnte.



Damit verbunden ist dann auch eine erste, allerdings nur sehr grundlegende Vorstellung von den einzelnen thematisierten Kulturen. „Ein solches Vorstellungswissen prägt sich den Kindern meist stärker ein als sachliche Informationen. Deshalb steckt in der Literatur ein großes Potential für die Aneignung von Weltwissen.“ [Ebd.]

Bei der Thematisierung von Europa wird im Bilderbuch in erster Linie der Kontinent sowie der kulturelle Raum Europa in den Blick genommen. Die politische Institution der Europäischen Union wird zusätzlich in einem kurzen Kapitel [22-23] thematisiert, darüber hinaus wird auch die griechische Sage vom Raub der Prinzessin Europa vermittelt. Bezogen auf diese beiden Aspekte wird also gewissermaßen eine Metaebene eingenommen, durch die der Blick auf Europa ein anderer ist als bei der Erforschung des kulturellen Raums Europas aus der Perspektive Pinipas. Durch die Themen Reisen [Greta verbringt den Urlaub in Italien, Pinipa kann ohne jegliche Einschränkung durch Europa reisen], Sprachen sowie Essen wird darüber hinaus auch der lebensweltliche Bezug Europas für Kinder verdeutlicht.

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 SuS eine „Europakompetenz“ [KMK 2020, 5] zu entwickeln. Darunter wird hier „neben europabezogenen Kenntnissen vor allem interkulturelle Kompetenz, Partizipations- und Gestaltungskompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz“ [ebd.] subsummiert. Damit bleibt die KMK-Empfehlung aber vergleichsweise vage, was genau unter einer „Europakompetenz“ zu verstehen ist. Eine Leerstelle bleibt auch, worin genau das Potential des Unterrichtsfachs Deutsch besteht, um zur Vermittlung dieser „Europakompetenz“ beizutragen. 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, und hier insbesondere des Literaturunterrichts, hinsichtlich der Beschäftigung mit Europa werden dabei nicht berücksichtigt.

Was also kann das Unterrichtsfach Deutsch in der Grundschule dazu beitragen, um einen Beitrag zur übergeordneten „Europakompetenz“ zu leisten? Welche Potentiale bieten in diesem Kontext insbesondere ästhetische Medien? Und welche Teilkompetenzen lassen sich modellieren und realistisch betrachtet zumindest grundlegend auch schon mit dieser Unterrichtsreihe erreichen?

Die Kompetenzorientierung in der hier beschriebenen Unterrichtsreihe berücksichtigt zwei Ebenen der didaktischen Auseinandersetzung mit Literatur: Zum einen das ‚Lernen über Literatur‘, das ganz grundsätzlich die kompetente Rezeption von ästhetischen Medien meint. Dieses ‚Lernen über Literatur‘ ist inzwischen von verschiedenen Literaturdidaktiker:innen umfassend dargelegt worden – Kaspar H. Spinners *Elf Aspekte des literarischen Lernens* haben hier eine Art Ausgangspunkt dargestellt. Ulf Abraham weist aber darauf hin, dass eine Beschränkung auf die Ebene ‚Lernen über Literatur‘ das literarische Lernen als „unbestimmt“ (Abraham 2015, 7) erscheinen lässt und wertvolle didaktische Potentiale verschenkt. Er plädiert dafür, auch die Ebene ‚Lernen an/durch Literatur‘ verstärkt 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 eben ‚Europabildung‘, aber auch ‚Demokratiebildung‘, ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und weitere thematische Felder, die allesamt von der Kultusministerkonferenz als Lernbereiche beschrieben werden, die fächerübergreifend behandelt werden sollen, die aber an einem Literaturunterricht, der die Ebene ‚Lernen an/durch Literatur‘ vernachlässigt, wenig anschlussfähig wären.

Die im Kontext des Forschungsprojekts *EuKiD* entwickelten und modellierten europabezogenen Kompetenzen (hier EK genannt) haben drei Bezugspunkte: Als erstes sind hier die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein zu nennen (sie beziehen sich direkt auf die KMK-Bildungsstandards), die auch für die Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien Zielsetzungen formulieren, die am Ende der Primarstufe erreicht werden sollen. Weil diese jedoch gerade in Bezug auf ästhetische Medien im Vergleich zum Stand der aktuellen grundschulspezifischen literaturdidaktischen Forschung teils etwas unterkomplex und wenig umfangreich sind, fließen in die Überlegungen auch neuere, weitgehend konsensuale Erkenntnisse aus der literaturdidaktischen Forschung mit ein. Da 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.⁴

⁴ Der *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule* wurde von Matthias Busch und Julia Frisch 2019 in Auftrag für das LISUM Berlin-Brandenburg verfasst und ist in diesen beiden Bundesländern bei der Umsetzung von Europabildung in den Schulstufen bereits maßgeblich.



DIE EUROPABEZUGENEN KOMPETENZEN IM UMGANG MIT ÄSTHETISCHEN MEDIEN

EK 1: Die in ästhetischen Medien dargestellte kulturelle Vielfalt ‚Europas‘ (ggf. über Vorstellungsbildung) mit den eigenen Sinnen erfassen

Ästhetische Medien wie Literatur, Hörspiel, Musik, Film etc. besitzen das grundsätzliche Potential, einen Gegenstand auch sinnlich zu vermitteln, sodass sich Rezipient:innen damit nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv auseinandersetzen und diesen anders verstehen können. Die Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt ist ein Ziel, das in der KMK-Empfehlung ausdrücklich benannt ist. So heißt es in dem KMK-Beschluss: „Die Schule hat [...] die Aufgabe, Interesse und Akzeptanz gegenüber der Vielfalt von Sprachen und Kulturen zu wecken und auszubauen.“ (KMK 2020, 6) Über ästhetische Medien kann Europas kulturelle Vielfalt potenziell nicht nur kognitiv, sondern auch sinnlich und somit affektiv erfahren werden. Dies kann gegebenenfalls auch über die Vorstellungsbildung erfolgen, denn Literatur beschreibt auch akustische, visuelle, olfaktorische, gustatorische und haptische Phänomene und macht sie so nachdrücklich intersubjektiv erfahrbar. Die Vorstellungsbildung wiederum ist eine literarische Teilkompetenz, die in der literaturdidaktischen Forschung als eine der zentralen Voraussetzungen für das Verstehen literarischer Texte beschrieben wird (vgl. Spinner 2018, 185-87). Entsprechend ist diese auch bereits in den Fachanforderungen für die Grundschule in SH genannt (vgl. FA 2018, 20). Im „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule“ gibt es darüber hinaus einen ganzen Kompetenzbereich „Mit kulturellem Bewusstsein handeln“, dem die hier formulierte Kompetenz zugeordnet werden kann. Dort wird beschrieben, dass dieser Kompetenzbereich „neben dem Wissen um die eigene kulturelle Prägung [...] und deren Auswirkungen auf Denk-, Handlungs-, Kommunikations- und Entscheidungsprozesse auch das Bewusstsein für die kulturelle Prägung von Menschen anderer Herkunft [erfordert]. Die Auseinandersetzung mit anderen europäischen und außereuropäischen Kulturräumen und deren kulturellen Artefakten sind von zentraler Bedeutung für gegenseitiges Verständnis und respektvollen Umgang.“ (OHR 2019, 8-9) Die grundlegende Vermittlung der kulturellen Vielfalt und das sinnliche Erleben dieser über ästhetische Medien, wie es die EK 1 anvisiert, ist ein erster, wichtiger Schritt für die Zielsetzung dieses Kompetenzbereichs, der überdies bereits in der Primarstufe realisiert werden kann.

EK 2: 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 (FA 2018, 20 u. 27; dort als „Perspektivübernahme literarischer Figuren“) als wichtige Voraussetzung für das Verstehen literarischer Texte genannt. „Ein bewusstes Verständnis für die inneren Dimensionen, die in den Texten zur Darstellung kommen, vor allem auch die Fähigkeit, sich sprachlich darüber äußern zu können, muss im Unterricht der Grundschule entwickelt werden“, so Spinner (Spinner 2018, 190). Und er fügt hinzu: dass es vor allem darum geht, „die Gefühle und Einstellungen von Figuren nachzuvollziehen, was nicht heißen muss, dass man sich identifiziert.“ (Ebd.) Mit diesem psychologischen Erkunden 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. 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) Die oben genannte europabezogene Kompetenz [EK 2] zielt entsprechend darauf ab, dass SuS in 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 3: Handlungen literarischer Figuren als eigene Handlungsoptionen wahrnehmen, um zu Verständigung und Konfliktlösungen im Handlungsfeld ‚Europa‘ beizutragen

Diese europabezogene Kompetenz baut im Prinzip auf der vorigen auf, führt sie aber weiter, indem sie stärker auf das kommunikative und partizipative Handeln der SuS selbst ausgerichtet ist. Ästhetische Medien können hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, denn die Auseinandersetzung mit ihnen kann „neue Perspektiven auf die eigene Identität und die Alterität, auf das Weltverstehen und die Möglichkeiten des menschlichen Miteinanders [eröffnen].“ (Vach 2015, 4) Die individuelle Bedeutsamkeit von ästhetischen Medien betonen auch Matthis Kepser und Ulf Abraham und verweisen etwa auf die Möglichkeiten des Er-



werbs von „prozedurale[m] Handlungswissen“ durch sie: „In fiktionalen Welten lassen sich verschiedene Problemlösungsstrategien für persönliche, soziale oder politische Konflikte gefahrlos durchspielen, ein Probehandeln *in sensu*. So wird das Lesen zur geistigen Lockerungsübung, über die man zu einer multiperspektivischen Betrachtung seiner Umwelt gelangen kann.“ (Kepser/Abraham 2016, 21) Entsprechend zielt die oben beschriebene EK 3 darauf ab, dass Schüler:innen das in ästhetischen Medien beschriebene Handeln literarischer Figuren auch als Handlungsoptionen für ihr eigenes Leben wahrnehmen und somit ihren bisher entwicklungsbedingt ‚beschränkten‘ Grundstock an Handlungsoptionen durch fiktional beschriebene, aber auch in der Realität potenziell mögliche Handlungen erweitern können. Da die SuS aufgrund der alltagspraktischen Bedeutung Europas selbst Akteure im Handlungsfeld ‚Europa‘ sind bzw. sein werden, gilt dies insbesondere für Handlungsoptionen, die zu Verständigung und Konfliktlösungen in diesem Handlungsfeld beitragen können.

EK 4: Sich selbst zu Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Wenn ästhetische Medien ‚Europa‘ behandeln, stellen sie ein (mehr oder weniger offensichtlich) fiktives Europa dar, das sich zwar auch auf das reale Europa beziehen kann, aber eben nicht identisch mit ihm ist.⁵ Im Bewusstsein dieser Fiktionalität (das Bewusstsein hierfür muss bei den SuS als Fiktionalitätskompetenz erst ausgebildet werden) beschäftigt man sich als Leser:in mit diesem Europa-Entwurf und setzt sich selbst im Idealfall mit ihm in Bezug. Die ‚subjektive Beteiligung‘ wird von Spinner als ein wichtiger Faktor für das Verstehen literarischer Texte beschrieben: „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 Bedeutung des „Wechselspiel[s] zwischen subjektiver Beteiligung und aufmerksamer Lektüre, das das literarische Lernen ausmacht. 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.) Auch die Fachanforderungen nennen „emotionale Beteiligung“ (FA 2018, 20) explizit als Lernziel bei der Rezeption von Texten und Medien.

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 Europadarstellung positioniert: Identifikation und Abgrenzung sind hier die beiden Pole, wobei dazwischen viele Schattierungen möglich sind. Zur Europadarstellung in ästhetischen Medien gehört auch das Handeln von literarischen Figuren als Akteur:innen im

⁵ 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 Entsprechung in der Realität, fehlt. Vgl. Neuhaus 2017, 3-4.

Handlungsfeld ‚Europa‘: Können wir das Handeln nachvollziehen und würden (gerne) ähnlich handeln – oder grenzen wir uns davon ab?

METHODISCHE HINWEISE

Um die beschriebenen europabezogenen Kompetenzen unter Berücksichtigung der in den Fachanforderungen vorgegebenen Lernziele zu erreichen, ist eine methodische Herangehensweise sinnvoll, die vor allem die Möglichkeiten des Vorlesegesprächs und des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nutzt. An ausgewählten Stellen sollten diese Ansätze jedoch noch um das (zurückhaltend) gelenkte Unterrichtsgespräch ergänzt werden. Dieser Methoden-Mix sichert allen SuS einen Zugang zum Text, insbesondere den Leseschwächeren zumindest streckenweise auch eine Entlastung von den Anforderungen des Leseverständnisses und somit eine Konzentration auf Prozesse des literarischen Lernens, eine aktive und persönlichkeitsbezogene Auseinandersetzung mit dem soziokulturellen Europa und nicht zuletzt auch eine methodische Vielfalt und somit Abwechslung in den Zugängen zum Text und den behandelten europabezogenen Aspekten. Die Unterrichtsreihe kann darüber hinaus auch fächerübergreifend umgesetzt werden (etwa mit den Fächern Sachunterricht und/oder Kunst).

Das **Vorlesegespräch** wird in den Fachanforderungen explizit als eine der methodischen Möglichkeiten genannt, die zur Erschließung von literarischen Texten und der Realisierung von Anschlusskommunikation genutzt werden sollen (FA 2018, 20). Dabei ist das Vorlesegespräch eine Möglichkeit zur Textvermittlung wie auch zum Ausbau der Zuhörkompetenz, es stellt aber auch als Vorstufe des Literarischen Gesprächs eine Möglichkeit zur Anschlusskommunikation über einen literarischen Text dar. Dabei wird beim Vorlesegespräch das Vorlesen an vorher ausgewählten Stellen durch gut durchdachte Gesprächseinlagen unterbrochen, um an der entsprechenden Textstelle an (Teil-)Lernzielen zu arbeiten. Neben dem Vorlesen selbst, das von der vorlesenden Person literarische Kompetenz verlangt, sind die Gesprächseinlagen von besonderer Bedeutung. „Lernförderliche Impulse während des Vorlesens orientieren sich zum einen an der narrativen Struktur des Textes und zum anderen an Aspekten kompetenter Literaturrezeption“ (Kruse 2007, 6), so Iris Kruse. Die „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Fähigkeit zu einer subjektiven Involviertheit spielen hier ebenso eine Rolle wie die Vorstellungsbildung, die aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung, das Verstehen narrativer Handlungslogik und das Fiktionalitätsbewusstsein.“ (Ebd.) Dabei vermag das Vorlesegespräch „eine Art ‚sanfte Explizierung‘ der Lerninhalte zu leisten. Bezogen auf den aktuell im Mittelpunkt stehenden Text geht damit auch ein spontan vertieftes Textverstehen einher.“ (Ebd.)



Der **handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht**, der als Methode ebenfalls explizit in den Fachanforderungen steht (FA 2018, 20), ist in der Grundschule schon länger etabliert. Im Unterschied zum analytischen Literaturunterricht liegt sein Fokus nicht auf einem vorwiegend kognitiven Zugang zu literarischen Texten, sondern er setzt vielmehr auf ein „ganzheitliche[s] Tun, das kognitive, affektive und praktische Fähigkeiten erfordert.“ (Leubner/Saupe/Richter 2016, 177) Die vielfältigen Verfahren, die der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht bereitstellt, ermöglicht es der Tatsache Rechnung zu tragen, dass SuS nicht nur unterschiedliche Präferenzen, sondern vor allem unterschiedliche Zugänge zu literarischen Texten haben. Markant ist zudem, dass die SuS bei dieser Herangehensweise auf verschiedene Weise selbst handelnd bzw. produktiv werden, und sich somit aktiver mit dem literarischen Text auseinandersetzen.

MATERIALIEN FÜR DIE UNTERRICHTSREIHE

Mit Blick auf die auch bildungspolitisch geforderte größere Bedeutung von Digitalität im Unterricht wird das Bilderbuch in zwei digitalen Versionen zur Verfügung gestellt. Das ermöglicht es der Lehrkraft auch in größeren Klassen über eine Darstellung (etwa auf ActivBoards o. ä.) die Bilder gut einsehbar zu machen. Für die Vorlesegespräche steht entsprechend eine eigens für Bildungszwecke erstellte digitale Version des Bilderbuchs zur Verfügung, die neben den großformatigen Bildern nur die Überschriften enthält. So können die SuS dem Vorgelesenen folgen und sich gleichzeitig intensiv mit den Bildern, die teils zusätzliche Informationen beinhalten, befassen. Es ermöglicht den Lehrkräften auch, zunächst über das Bild (und ggf. auch über das produktive Spannungsverhältnis von Kapitelüberschrift und Bild) zu sprechen. Eine weitere digitale Version des Bilderbuchs enthält sämtliche Text- und Bildinhalte des Werks; es kann beispielsweise genutzt werden, wenn die SuS einige Seiten selbst auf dem Tablet lesen sollen. Bei aller (auch wünschenswerter) Digitalität im Unterricht ist es jedoch wichtig zu überlegen, ob den SuS zusätzlich nicht auch weiterhin eine Begegnung mit dem analogen Bilderbuch ermöglicht werden sollte.

Weiterhin gehört zu den Materialien der Unterrichtsreihe eine animierte Europa-Landkarte⁶ aus dem Bilderbuch, bei der die Protagonistin Pinipa entsprechend des Handlungsverlaufs auf der Karte verschoben werden kann und den SuS somit erleichtert wird, sich eine topografische Orientierung zu verschaffen (vgl. Lerneinheit 2). Zur Unterrichtseinheit gehören noch insgesamt acht Arbeitsblätter, die es ermöglichen, einige im didaktischen Kommentar genannte Impulse vor allem textproduktiv, aber auch visuell bearbeiten zu lassen. Sie setzen eine unterschiedlich starke Schreibkompetenz voraus. Ist die Schreibkompetenz in der Klasse noch nicht so stark ausgeprägt, ist es denkbar, Tandems zu

⁶ Die Datei ist im Format ePUB und lässt sich auf Apple-Endgeräten mit dem Tool Books/Bücher öffnen. Für Windows-Endgeräte steht eine PDF der Europa-Landkarte zur Verfügung, die zwar nicht animiert ist, bei der Pinipa aber bei jeder Station vorrücken kann.

bestimmen, bei denen einzelne SuS andere unterstützen. Zuletzt wird zur Unterrichtsreihe noch eine digitale Datei mit acht Pfannkuchenrezepten aus dem zum Bilderbuch gehörenden Kochbuch *Pini-pas Pfannkuchenbäckerei* mitgegeben. Sie können in der Lerneinheit 8 zum Einsatz kommen, wenn es darum geht, selbst einige Pfannkuchen-Variationen auszuprobieren.

KOMMENTIERTE UNTERRICHTSREIHE

Im Folgenden wird die Unterrichtsreihe mit den didaktischen Überlegungen dargestellt. Die Lerneinheiten sind so geplant, dass sie zumeist in einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden können, in Einzelfällen können sie jedoch – je nach Umsetzung – etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen. Bei der Behandlung des Bilderbuchs sind Schwerpunkte gesetzt, es werden auch nicht alle Kapitel im Klassenverbund behandelt. Sämtliche Lerneinheiten wie auch die Impulse sind als Vorschläge für den Unterricht zu verstehen. Sollten einzelne Lerneinheiten weggelassen werden, kann dies unter Umständen bedeuten, dass damit auch wichtige Aspekte für die Erarbeitung des Bilderbuchs wegfallen. Einzelne Impulse können selbstverständlich je nach Lerngruppe und Umstände angepasst oder weggelassen werden.



DIE LERNEINHEITEN IM ÜBERBLICK

[mit Seitenzahlen aus Bilderbuch]:

Einstieg: Gemeinsam mit Pinipa Europa entdecken und erforschen

LERNEINHEIT 1

Die Forscherin Pinipa und ihr UFO [S. 6-11]

LERNEINHEIT 2

Die Reise durch Europa beginnt [S. 12-17]

LERNEINHEIT 3

Ein fröhliches Fest: Der Pancake-Day [S. 18-21]

LERNEINHEIT 4

„Gemeinsam ist man doch stärker.“ – Die Europäische Union [S. 22-23]

Vertiefung: Ähnlichkeit entdecken, mit Vielfalt umgehen

LERNEINHEIT 5

Mit Pinipa auf Forschungsreise durch Europa

LERNEINHEIT 6

Ein „zickiges Zackelschaf“: Verständigung und Konfliktlösung im Handlungsfeld ‚Europa‘ [S. 36-39]

LERNEINHEIT 7

Mit anderen Kulturen ins Gespräch kommen [S. 52-55]

LERNEINHEIT 8

Pfannkuchenrezepte aus anderen Kulturen ausprobieren

Übertragung: Europa und wir

LERNEINHEIT 9

Der Pfannkuchen – eine Metapher für die Kulturen Europas [S. 56-59]

LERNEINHEIT 10

Sich selbst ein Bild von ‚Europa‘ machen [S. 62-65]

DIE EINZELNEN KOMMENTIERTEN LERNEINHEITEN

Mit dieser Lerneinheit kann u. a. an der EK 2 gearbeitet werden.

LERNEINHEIT 1

Die Forscherin Pinipa und ihr UFO [S. 6-11]

Zu Beginn der Unterrichtsreihe gilt es zunächst einmal, die Ausgangslage und Grundkonstellation sowie die wichtigsten literarischen Figuren zu erarbeiten. Entgegen des ersten Eindrucks zeigt sich recht schnell, dass nicht Greta, sondern die Phantasiefigur Pinipa die eigentliche Protagonistin des Bilderbuchs ist. Entsprechend sollte zunächst die Figurenvorstellung, die der eigentlichen Geschichte als eine Art Prolog vorangestellt ist (6-7), ausführlich behandelt werden. Hier wendet sich Greta an die kindlichen Leser:innen, um ihnen ihre „beste und geheime Freundin Pinipa“ vorzustellen.

DIE BESTE UND GEHEIME FREUNDIN



✧ PINIPA ✧

Illustration „Die beste und geheime Freundin Pinipa“. (© Gruhning Verlag)

Pinipa wird als Figur beschrieben, die „aufregende Abenteuer“ (7) liebt. Dabei ist ihr „[k]eine Höhe [...] zu hoch, kein Wasser [...] zu nass, keine Gefahr zu gefährlich.“ Sie wird also in der expliziten Figurenbeschreibung als wagemutig und abenteuerlustig dargestellt. Noch interessanter ist jedoch die *implizite Figurenbeschreibung* im weiteren Verlauf der Geschichte, die Pinipa durch ihr dargestelltes Verhalten und ihre Äußerungen als neugierig, aufgeschlossen, klug, gesellig, freundlich und sozial kompetent (vgl. insbesondere die Lerneinheiten 6 und 7) zeigt. Um ein vertieftes Figurenverständnis zu erreichen, müssen die in der Vorstellung genannten Wesenszüge durch die impliziten Beschrei-



bungen ergänzt werden, die Auseinandersetzung mit der Figur Pinipa (wie auch mit der Figur Greta gegen Ende der Geschichte) an entsprechenden Stellen also fortgesetzt thematisiert und vertieft werden. Die Erarbeitung der Figur Pinipa unterstützt das **Arbeitsblatt 1**, wobei die Aufgabe 1 in der LE 1 und die Aufgabe 2 erst später in der LE 7 bearbeitet wird.

Die daran im Bilderbuch anschließende Europakarte soll zunächst noch nicht behandelt werden, eine genauere Beschäftigung damit ist sinnvoller, wenn die Reise durch Europa auch tatsächlich begonnen hat.

Das erste kurze Kapitel „Ciao! Die Reise beginnt“ (10-11) leitet gewissermaßen in die bevorstehende Reise durch Europa ein und präsentiert einen Handlungsauslöser für diese Reise Pinipas. Greta ist mit ihren Eltern im Urlaub in Italien, eine Situation, die vielleicht das eine oder andere Kind bereits so ähnlich selbst erfahren hat. Erste Eindrücke Roms werden beschrieben und der Besuch in einem Restaurant. Dort bestellt Greta, nachdem sie in den letzten Tagen mehrmals die ihr bekannte Pizza gegessen hatte, einen Pfannkuchen, ihr Lieblingsgericht. Was dann folgt, kann als interkulturelles Missverständnis und Alteritätserfahrung bezeichnet werden. Denn Pfannkuchen kennt der italienische Kellner nicht, stattdessen bringt er Greta die italienische Variation des Pfannkuchens, eine Frittata. Die wiederum kennt Greta bisher nicht – und hat zunächst auch keine Lust, sie zu probieren und kennenzulernen.

Die Alteritätserfahrung, die Greta macht, sollte mit den SuS unter anderem anhand von **Arbeitsblatt 2** erarbeitet werden, denn sie ist ein erstes zentrales Element für ein vertieftes Verständnis des Bilderbuchs. Greta zeigt sich an dieser Stelle noch ablehnend gegenüber einer unbekanntem Pfannkuchen-Variation. Pinipa wird ihr später aufzeigen, dass es sich lohnt, sich auf Unbekanntes, Neues einzulassen. Da Pinipa eine von Greta imaginierte Figur ist, ist diese neugierige Seite also gewissermaßen auch in Greta selbst angelegt, muss jedoch erst noch zum Vorschein gebracht werden.

Zunächst ruft Greta ihre imaginäre Freundin, die „[z]um Glück [...] immer dabei [ist]“ [S. 11], und beauftragt sie, für sie „bitte leckere Pfannkuchen“ [ebd.] zu finden. Dafür baut Greta ihrer Freundin „ein UFO – ein Ungesteuertes Forschungs-Objekt“ [ebd.], indem sie ihren Ballon an den Henkel einer kleinen Kaffeetasche bindet. Das „Ungesteuerte Forschungs-Objekt“ wird die gesamte Geschichte über das Fortbewegungsmittel von Pinipa sein, sie wird damit weite Teile Europas erkunden. Daher sollte es mit den SuS in seiner Eigenart auch genauer betrachtet werden: Wichtig ist, dass die SuS erkennen, dass es sich um ein ungesteuertes Fortbewegungsmittel handelt, sich Pinipa also vom Wind treiben lässt. Die Wahrnehmung ihrer Umwelt gleicht gewissermaßen der beim Flanieren, bei dem man sich auch treiben lässt und die Eindrücke auf sich wirken lässt und dabei offen für Neues ist.⁷ Das ungesteuerte Reisen durch Europa wird im Bilderbuch zwar nicht konsequent durchgehalten (hin und wieder wird ihr auch der Weg ins



⁷ Anzumerken ist allerdings, dass man sich beim Flanieren mehr oder weniger auf Augenhöhe mit der zu erkundenden Umwelt befindet. Die Entdeckung mit dem UFO und meistens auch die erste Kontaktaufnahme dagegen erfolgt zunächst von oben – was für interkulturelle Begegnungen nicht ganz unproblematisch ist.

nächste Land gewiesen, so etwa in Spanien, als sie nach Portugal reisen möchte, aber den Hinweis bekommt, dass man dort keine Pfannkuchen kennt und deshalb den Kurs in Richtung Frankreich korrigiert), aber zumeist lässt sie sich doch ins nächste Land treiben.



Während der Prolog (Vorstellung von Pinipa) im Klassengespräch und mit **Arbeitsblatt 1** behandelt werden kann, sollte das erste Kapitel dann zunächst mit einem Vorlesegespräch erarbeitet werden, das jedoch nur an einigen wenigen Stellen mit gezielten Gesprächseinlagen unterbrochen wird. Um die Alteritätserfahrung zu erarbeiten, erfolgt im Anschluss noch eine textproduktive Aufgabe (**Arbeitsblatt 2**).

IMPULSE

(Im Anschluss an die Vorstellung von Pinipa und für das Vorlesegespräch):

1. Schreibe auf, was du am Anfang der Geschichte über Pinipa erfahren hast: Wie sieht sie aus? Wie wird sie beschrieben? Welche besonderen Merkmale hat sie? (> **Arbeitsblatt 1**)
2. Überlege dir, was man mit Pinipa als bester Freundin alles erleben könnte.
3. Benenne Eigenschaften, die deine eigene „geheime und beste Freundin“ bzw. dein „geheimer und bester Freund“ haben sollte und vergleiche sie mit Pinipas Eigenschaften.
4. Beschreibe genau, auf welche Weise sich Pinipas UFO fortbewegt.
5. Überlege, was mit dieser Art der Fortbewegung durch Europa verbunden ist und wie Pinipa ihre Umwelt wahrnehmen wird.
6. Benenne, was Greta bei ihrer Bestellung erwartet hat und was sie stattdessen bekommt.



7. Schau dir Gretas Gesichtsausdruck genau an und schreibe in die Gedankenblase, was Greta wohl über die Frittata denkt. [**> Arbeitsblatt 2**]

8. Was könnte Pinipa wohl zu Greta sagen, als sie die Frittata von sich wegschiebt und sich weigert, davon zu essen? Schreibe es in die Sprechblase. [**> Arbeitsblatt 2**]

LERNEINHEIT 2

Die Reise durch Europa beginnt [S. 12-17]

Der Wind treibt Pinipa über das Mittelmeer zunächst nach Spanien, der ersten Station von Pinipa auf ihrer Reise durch Europa. Dort gerät sie gleich unter ‚Beschuss‘: Eine Ziege und ein Schwein schießen mit Eicheln umher – und ein Querschläger trifft die Tasse von Pinipa. Doch die beiden Tiere entschuldigen sich sofort bei Pinipa. Durch ihre Beobachtungen und durch das Gespräch erfährt Pinipa einiges über das Land Spanien und dessen Kultur: Sie begegnet der spanischen Sprache („¡Hola señorita! Perdón!“), kulturellen (Fiesta) und geografischen Eigenheiten (großes Land, es scheint oft die Sonne und es regnet selten). Vor allem aber erfährt sie von der Ziege, wie man in Spanien Pfannkuchen zubereitet:

„Unter anderem gibt es Tortillas. Das sind dicke Pfannkuchen aus Eiern mit weichen, schmackhaften Kartoffeln drin.“ [12]

Bei dieser sowie den zahlreichen weiteren Begegnungen Pinipas mit Tieren aus verschiedenen europäischen Ländern gilt es herauszuarbeiten, wie sie als Akteurin im Handlungsfeld ‚Europa‘ agiert. Bereits die erste Begegnung deutet auch eine andere Handlungsoption an (diese anderen, weniger freundlichen Handlungsoptionen gibt es immer mal wieder): Pinipa könnte auch verärgert darauf reagieren, dass ihr UFO mit Eicheln beschossen wurde. Sie nutzt aber die Gelegenheit, um mit der Ziege und dem Schwein ins Gespräch zu kommen und etwas über die spanische Kultur zu erfahren.

Auf der folgenden Station zeigt sie sich dann bereits mutig und spricht proaktiv die beiden Katzen in Frankreich an. Es gilt zu verstehen, was sie dabei antreibt: Sie ist neugierig und wissbegierig und hat erkannt, dass sie neben den genauen Beobachtungen der geografischen Begebenheiten und Sehenswürdigkeiten am meisten durch den persönlichen Kontakt über die für sie fremden Kulturen Europas erfährt.

Für die Erarbeitung der ersten beiden Stationen eignet sich besonders gut die Methode des Vorlesegesprächs. Die im Folgenden vorgeschlagenen Gesprächsimpulse zielen auch darauf ab, an den europabezogenen Kompetenzen zu arbeiten.

Mit dieser Lerneinheit kann an EK 1, EK 2, EK 3, gearbeitet werden.



Mögliche Gesprächseinlagen für das Vorlesegespräch [S. 12-17]:

[S. 12, nach: ...entschuldigen sie sich.] Schaut euch das Bild dazu an: Wie könnte Pinipa auf die beiden Tiere reagieren? Welches Verhalten ist hier möglich? [Ergänzungsfrage:] Würdet ihr die Entschuldigung annehmen? Und was würdet ihr an Pinipas Stelle zu der Ziege und dem Schwein sagen?

[S. 12, nach: „Hmmm“, schwärmt auch das Schwein.] Habt ihr schon mal von einer spanischen Tortilla gehört, oder sogar schon mal eine gegessen? Oder könnt ihr euch anhand der Beschreibung vorstellen, wie die Tortilla schmeckt, vielleicht auf einer spanischen Fiesta, einer Party mit Musik und vielen Leuten? [Ergänzungsfrage:] Könnt ihr nachvollziehen, warum sich das Schwein und die Ziege auf die Fiesta und die Tortilla freuen? Worauf freuen sie sich wohl besonders?

[S. 15, nach: ...an dem Fahrradstand zubereitet.] Pinipa ist ein verführerischer Duft in die Nase gestiegen. Was glaubst du, wie wird sich Pinipa nun verhalten? [Ergänzungsfrage:] Wie würdest du dich denn in der Situation verhalten?

[S. 16, nach: ...mit Käse und Schicken.] Worüber streiten sich die beiden Katzen hier? [Ob Crêpe ein Pfannkuchen ist und ob Crêpe oder Galette besser schmecken.] Galette kennt man bei uns in Deutschland nicht so gut, den Crêpe dagegen schon. Wer von euch hat schon einmal einen Crêpe gegessen und kann sich erinnern, wie er geschmeckt hat? [da-



rauf abzielen, die Zubereitung und das Geschmackserlebnis möglichst genau zu beschreiben.]

Zum Abschluss der Lerneinheit können nun gemeinsam im Klassenverbund die ersten beiden Stationen von Pinipa topografisch nachverfolgt werden. Hierzu ist die animierte Europakarte vorgesehen. Durch Anklicken bewegt sich die Figur Pinipa auf ihrer Reise durch Europa jeweils eine Station weiter. Die Bewegung kann jeweils von einem SuS ausgelöst werden und die Praxis kann im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe fortgeführt werden, so behalten die SuS die Orientierung über den Handlungsraum der erzählten Geschichte und bekommen auch eine topografische Vorstellung von Europa. Dabei kann auch thematisiert werden, wie weit der Kontinent Europa eigentlich reicht, wovon er umgeben ist und welche geografischen Besonderheiten auf der Karte ausgemacht werden können.



IMPULSE

[zusätzlich zu den oben genannten Gesprächsimpulsen]:

1. Benenne die ersten zwei Stationen von Pinipas Europareise und finde sie auf der Europakarte. (> **Materialien: digitale Europakarte**)
2. Beschreibe, welche Erfahrungen Pinipa auf den ersten drei Stationen gemacht hat. Was hat sie neu kennengelernt? Welche Bekanntschaften hat sie gemacht?
3. Beide Impulse sollten wiederkehrend im Verlauf der Europareise fortgesetzt werden.

LERNEINHEIT 3

Ein fröhliches Fest: Der Pancake-Day (S. 18-21)

Auf ihrer dritten Station in der englischen Hauptstadt London lernt Pinipa einen für sie bisher unbekanntem Brauch kennen: den Pancake Day. Dieser hat in Großbritannien eine lange Tradition und offenbart auch den speziellen britischen Humor. Für die SuS geht es in dieser Lerneinheit zum einen darum, dem Kapitel Informationen zum Pancake Day zu entnehmen und diese aufzuschreiben. Die Lehrkraft kann nach eigener Recherche die im Text enthaltenen Informationen noch ergänzen, etwa zu den geschichtlichen Hintergründen (<https://www.england.de/events/pancake-day>). Weiterhin geht es aber auch darum, dass die SuS die Feierlichkeit mittels ihrer Vorstellungskraft lebendig werden lassen und darüber hinaus eigene kreative Ideen entwickeln, welche lustigen

Mit dieser Lerneinheit kann u.a. an EK 1 gearbeitet werden.

Spiele in Bezug auf Pfannkuchen es über die im Kapitel beschriebenen Wettbewerbe hinaus noch geben könnte (> **Arbeitsblatt 3**).

Methodisch soll auch in dieser Lerneinheit zunächst mit dem Vorlesegespräch gearbeitet werden. Gesprächsimpulse können etwa folgende sein:



[S. 19, nach: ...fängt ihn wieder auf.] Das ist ja ungewöhnlich, was Pinipa dort beobachtet. Was meint ihr, was könnte es damit auf sich haben? [Ergänzungsfrage:] Und wie könnte Pinipa herausfinden, was sich dort unten abspielt? [Legt den Fokus darauf, welches Verhalten interkulturelles Verständnis anbahnt.]

[S. 20, nach: ...hohes Pfannkuchenwenden.] Diesen Pancake Day – Pfannkuchentag – gibt es in England wirklich, auch mit den hier beschriebenen Spielen. Wie stellt ihr euch ein solches Fest vor? [ggf. geschichtlichen Hintergrund ergänzen]. [Ergänzungsfrage:] Würdet ihr selbst gerne mal daran teilnehmen und ein solches Fest kennenlernen?

[S. 20, nach „verabschiedet sich die Pilotin.“] Jetzt haben wir schon anhand von drei verschiedenen Stationen erlebt, wie Pinipa interessante Bekanntschaften gemacht hat. Wie hat sie sich gegenüber den ihnen unbekanntem Tieren aus den verschiedenen Ländern verhalten? [Und als Ergänzungsfrage:] Warum glaubt ihr, ist sie so mutig auf die anderen zugegangen und hat sie angesprochen?

IMPULSE

[schriftlich zu bearbeiten > Arbeitsblatt 3]:

1. Schreibe auf, was Pinipa vom Moorhuhn James über den Pancake Day erfährt. Welche Wettbewerbe werden dort gespielt?
2. Überlegt in kleinen Gruppen, ob euch weitere lustige Spiele mit Pfannkuchen einfallen, die man auf einem Pancake Day spielen könnte.
3. Schreibe auf, was Pinipa über die Zubereitung von Pfannkuchen in England gelernt hat.



LERNEINHEIT 4

„Gemeinsam ist man doch stärker.“ – Die Europäische Union (S. 22-23)

Nachdem Pinipa bereits in Spanien, Frankreich und Großbritannien war und dort kulturelle Eigenheiten, Sprache und Pfannkuchen-Variationen kennengelernt hat, fliegt sie mit ihrem UFO als nächstes nach Belgien. Dort lernt sie zwar kein neues Pfannkuchenrezept kennen (denn Belgier bevorzugen, wie man ihr erklärt, eher Waffeln), erfährt aber etwas über das politische Konstrukt der Europäischen Union. Wenngleich in der Unterrichtsreihe analog zur Behandlung im Bilderbuch in erster Linie das soziokulturelle Europa thematisiert wird, soll in dieser Lerneinheit nun explizit dieser Aspekt in den Fokus rücken. Das Kapitel „Auf den Hund gekommen“ (22-23) eignet sich für eine erste, sehr grundlegende Auseinandersetzung mit der Europäischen Union und sollte idealerweise (insbesondere aufgrund seiner nur sehr rudimentären Erklärungsansätze) um sachorientierte Lernmaterialien ergänzt oder als fächerübergreifender Unterricht (hier Sachunterricht) realisiert werden.

Pinipa begegnet in Brüssel einer Hundegruppe, die sich um ein Wahrzeichen der Stadt schar: das berühmte Manneken Pis. Die Statue ist hier im Bilderbuch, darauf sollte unbedingt hingewiesen werden, allerdings abgewandelt: Dem urinierenden Jungen wird ein pinkelnder Hund zur Seite gestellt. Die Hundegruppe besteht mit Ausnahme des „Hundeführers“ (23) Hubi aus Touristen. Mit Sven, der aus Schweden nach Belgien gereist ist und für den die Besichtigung des Manneken Pis die Erfüllung eines langgehegten Wunsches ist, kommt Pinipa schließlich ins Gespräch. Während der Hundeführer „träge seinen Text“ (ebd.) runterrattert, erfährt Pinipa von Sven, dass der Pfannkuchen in Belgien keine besondere Bedeutung hat und es entsprechend dort auch kein spezielles Rezept gibt. Pinipa nutzt jedoch die Gelegenheit und fragt Sven nach der Europäischen Union: „Was meint Hubi mit Europäischer Union? Alle reden von Europa.“ (ebd.) Damit entspricht Pinipas Kenntnisstand dem der meisten Grundschüler:innen: Sie haben bereits oft den Begriff ‚Europa‘ gehört, besitzen eine ungefähre Vorstellung davon, wissen jedoch zumeist sehr wenig über die Europäische Union (vgl. auch die empirische Studie von Fuchs/Detterbeck/Schöne zu Wissen und Präkonzepten von Viertklässlern: Fuchs/Detterbeck/Schöne 2018, insb. 89-92).

Zunächst sollte das Kapitel mit einem kurzen Vorlesegespräch erarbeitet werden. Gesprächseinlagen bieten sich vor allem hinsichtlich folgender Aspekte an: Mit den Kindern sollte überlegt werden, worauf sich die Faszination der Hunde für die Statue Manneken Pis gründet (kurz nachdem Sven offenbart hat, dass man als Hund einmal im Leben Manneken Pis gesehen haben sollte). Des Weiteren sollte Svens Charakterisierung der Europäischen Union mit dem Satz „Gemeinsam ist man doch stärker“ im Klassenverbund ergründet werden. Hier ist es

Mit dieser Lerneinheit kann u.a. an EK 4 gearbeitet werden.



sinnvoll, den Satz in die Lebenswirklichkeit der Grundschüler:innen zu übertragen. Optional kann thematisiert werden, warum so ein Zusammenschluss von Ländern auch schwierig sein könnte (unterschiedliche Interessen bzw. Ziele, Voraussetzungen etc.).

Mögliche Gesprächseinlagen für das Vorlesegespräch (S. 22-23)

1. (S. 23, nach: „...Einmal im Leben Manneken Pis sehen.“) Überlegen wir doch mal gemeinsam, warum die Statue für die Hunde so eine große Bedeutung hat und sie sie einmal in ihrem Leben gesehen haben wollen. [Ergänzungsfrage:] Gibt es eine (evtl. auch ausgedachte) Statue oder Sehenswürdigkeit, die ihr unbedingt mal sehen wollt?

2. (S. 23, nach: „...sogar das gleiche Geld: den Euro.“) Was erfährt Pinipa hier von Sven über die Europäische Union? [Ergänzungsfrage:] Lasst uns den vom Hund Sven geäußerten Satz „Gemeinsam ist man doch stärker“ mal genauer anschauen. Was könnte Sven damit in Bezug auf die europäischen Länder ausdrücken wollen? [weitere Ergänzungsfrage:] Übertragen wir den Satz doch mal auf euren Alltag: Fällt dir etwas ein, bei dem du dir alleine etwas hilflos und verloren vorkommst? Und bei dem dir die Gemeinschaft mit Anderen Stärke und Mut verleiht?

Der Satz „Ach so...“, murmelt Pinipa; sie kann sich gar nicht alles merken.“ (23) am Ende des Kapitels sollte von der Lehrkraft allerdings nicht kommentarlos stehen gelassen werden. Er bietet eine passende Überleitung zu einer (ggf.) kurzen sachorientierten Auseinandersetzung mit der Europäischen Union, damit erstes Wissen über die EU noch vertieft werden kann und die SuS sich eben nicht wie Pinipa fühlen. Dies sollte von der Lehrkraft unbedingt in Erwägung gezogen werden, denn die durch das Kapitel transportierten Informationen zur Europäischen Union genügen nicht, um eine erste Vorstellung davon zu vermitteln. Für die sachorientierte Auseinandersetzung eignen sich ausgewählte Arbeitsblätter aus dem Unterrichtsmaterial *Entdeckt Europa! – Europa in der Grundschule*. Folgende Aspekte der EU werden in den Ausführungen des Hundes Sven erwähnt und können – je nach Klassenstufe – mit den entsprechenden Arbeitsblättern gut vertiefend bearbeitet werden (Lerneinheit aus den Unterrichtsmaterialien jeweils in Klammern): 1) Länder als Mitglieder der EU (LE 15), 2) Tätigkeiten und Institutionen der EU (LE 19 u. 20), 3) Der Euro als gemeinsame Währung (LE 17). Ergänzend können optional noch die „Symbole der Europäischen Union“ (LE 16) erarbeitet werden. Alternativ kann auch mit kurzen oder längeren Er-



klärvideos gearbeitet werden, etwa dem von ‚Checker Tobi‘, der den Europa-Check macht und dabei u. a. kindgerecht erklärt, wie die Europäische Union entstanden ist und welche Bedeutung sie für den Alltag von Kindern hat.

Zur Einordnung dieser Lerneinheit sollte am Ende darauf verwiesen werden, dass sich Pinipa auf einer Reise durch ganz Europa befindet, also die meisten Länder des Kontinents erkundet, während es sich bei der Europäischen Union um einen politischen Zusammenschluss einiger, aber eben nicht aller europäischer Länder handelt.

Ergänzendes Material:

1. Ausgewählte Arbeitsblätter aus den Lernmaterialien „Entdeckt Europa! – Europa in der Grundschule“, frei zugänglich und nutzbar unter: <https://www.kinderzeit.de/news-detail-praxis/entdeckt-europa-europa-in-der-grundschule.html>
2. Erklärvideo „Checker Tobi – Der Europa-Check“ <https://www.kika.de/checker-welt/checker-reportagen/checker-tobi/videos/der-europa-check-100>

LERNEINHEIT 5

Mit Pinipa auf Forschungsreise durch Europa

Die SuS haben jetzt mit Pinipa die ersten Stationen ihrer Reise durch Europa erlebt und einige europäischen Kulturen sowie das politische Konstrukt der Europäischen Union kennengelernt. Für die weitere Reise durch Europa ist es sinnvoll, die nächsten Stationen der Reise individueller zu bearbeiten. Das ermöglicht, zahlreiche Etappen in einer Lerneinheit zu bearbeiten, ohne dass durch die wiederkehrenden Strukturen bei den SuS ‚Ermüdungserscheinungen‘ entstehen.

Je nach Klassengröße können nun kleinere Gruppen gebildet und in der Sozialform Gruppenarbeit jeweils ein vorgegebenes Kapitel erarbeitet werden (> **Arbeitsblatt 4**, dazu sollte das jeweilige Kapitel als Kopie zur Verfügung gestellt werden). Folgende Kapitel eignen sich hierfür besonders gut: „Pizzapfannkuchen“ (Niederlande, S. 24-25), „Elchtest und Pannkaka“ (Schweden, S. 26-27), „Eine Brücke mit Rezept“ (Tschechien, S. 30-33), „Die Legende vom Kaiserschmarrn“ (Österreich, S. 34-35), „Trollblumen und Schwertlilien“ (Polen, S. 42-43), „Nerz beiseite“ (Russland, S. 46-47) und „Ketchup tropft in Transsylvanien“ (Rumänien, S. 50-51), wobei die letzten drei dann vor dem in LE 6 behandelten Kapitel thematisiert werden. Aus diesen Kapiteln kann auch nur eine Auswahl getroffen oder andere Kapitel (ggf. auch nach kulturellem Hintergrund der SuS) ausgewählt werden. Aber zu den hier vorgeschlagenen Län-



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

dern werden auch die Pfannkuchenrezepte als Materialien für LE 8 mitgeliefert. Nachdem die SuS die Kapitel mittels **Arbeitsblatt 4** erarbeitet haben, können sie schließlich ihre Ergebnisse der Klassengemeinschaft vorstellen (in diesem Falle sollte für die Lerneinheit eine Doppelstunde eingeplant werden). Dabei übernehmen Sie gewissermaßen die Funktion einer kulturellen Patenschaft für das Land, das sie präsentieren. Bei der Präsentation sollten die SuS auch das Bild einbeziehen und darauf etwas zeigen.

Ziel dieser Lerneinheit ist das Arbeiten an der europabezogenen Kompetenz EK 1. Die SuS erfahren nun einen enormen Wissenszuwachs über die kulturelle Vielfalt Europas, sie erkennen, dass es nicht nur einige verschiedene, sondern eine große Vielzahl von Kulturen in Europa gibt. Diese Vielfalt erfahren sie beispielhaft verdichtet anhand der unterschiedlichen Pfannkuchenrezepte. Wichtig ist dabei, dass den SuS ermöglicht wird, das ästhetische Potential des Bilderbuchs zu nutzen: Dies bedeutet, dass sie die kulturelle Vielfalt mit ihren verschiedenen Sinnen erfahren: Sie sollen sich vorstellen, gemeinsam mit Pinipa ein Land zu besuchen und zu erkunden, sie sollen sich die visuellen Darstellungen genauer anschauen, sie sollen die dargestellten klimatischen Bedingungen nachfühlen, sie sollen mal probieren, die fremden Wörter aus unbekanntem Sprachen auszusprechen – und sie sollen mittels der Beschreibungen der Pfannkuchenrezepte sich diese auch geschmacklich vorstellen.

IMPULSE

(überwiegend mit Arbeitsblatt 4 zu bearbeiten):

1. [Vor der Bearbeitung des Arbeitsblattes:] Stelle dir vor, gemeinsam mit Pinipa die nächste Station auf der Reise durch Europa zu erkunden. Wie wäre wohl die gemeinsame Reise durch Europa?
2. Lies dir das Kapitel genau durch. Wo bist du mit Pinipa gelandet? Unterstreiche mit einem farbigen Stift, was du alles über das Land erfährst und für dich neu ist: Wie sieht es dort aus? Was kann man dort erleben? Und welchem Tier begegnen?
3. Schreibe auf, wie man in dem Land Pfannkuchen zubereitet. Kennst du diese Art von Pfannkuchen schon? Wenn nicht, würdest du sie gerne mal probieren? Stelle dir vor, wie sie wohl schmecken würden.



4. In dem Land, in dem du mit Pinipa gelandet bist, wird eine andere Sprache gesprochen. Schreibe dir die Wörter in der anderen Sprache auf, versuche sie zu sprechen und überlege dir, was sie wohl bedeuten könnten. Höre auf den Klang der Wörter.

[Zusatzaufgabe, evtl. als HA:] Was könnte Pinipa in dem Land vielleicht noch erfahren und erleben? Hast du eine Idee? Weißt du noch etwas über das Land? Du kannst dich auch im Internet über das Land informieren

> www.klexikon.zum.de/wiki/Spezial:Suche

LERNEINHEIT 6

Ein „zickiges Zackelschaf“: Verständigung und Konfliktlösung im Handlungsfeld ‚Europa‘ [S. 36-39]

Pinipas Begegnungen mit Tieren aus verschiedenen europäischen Kulturen verlaufen nicht immer so reibungslos und konfliktfrei wie z. B. in Großbritannien, in den Niederlanden oder in Tschechien. Gleich die erste Begegnung (mit dem Schwein und der Ziege aus Spanien) deutet an, dass mit neuen Begegnungen unter Umständen auch Konflikte verbunden sein können. Auch wenn sie selbst stets die besten Absichten verfolgt, ist auch Pinipa nicht davor gefeit, unbeabsichtigt interkulturelle Missverständnisse auszulösen. Das Kapitel mit dem „zickigen Zackelschaf“ aus Ungarn eignet sich dafür, auch potentiell problembehaftete Aspekte von interkulturellen Begegnungen zu thematisieren und bei den SuS ein Bewusstsein für einen reflektierten und respektvollen Umgang mit kultureller Vielfalt zu erarbeiten.

Im Kapitel „Ein zickiges Zackelschaf“ treibt es Pinipa mit ihrem UFO nach Ungarn. Dabei überfliegt sie „eine große, schöne Stadt mit alten prunkvollen Gebäuden“ [36] (mutmaßlich Budapest), legt dort aber bewusst keinen Halt ein, sondern lässt sich weiter bis in die ungarische Puszta treiben, wo sie „Pferde über ausgedehntes Land galoppieren“ und eine Herde Schafe „zufrieden am hohen Gras [kauen]“ (ebd.) sieht. Von einem der Schafe wird sie sogleich unfreundlich angesprochen: „Was tun Sie denn da? Fliegen Sie tatsächlich mit einer Tasse durch die Puszta? Wo gibt es denn so etwas? Wenn das alle machen würden!“ (ebd.) Pinipa jedoch kontert den verbalen Angriff souverän, indem sie darauf hinweist, dass „alle ein bisschen schlauer [wären]“ (ebd.), wenn sie sich wie sie selbst mit einem UFO auf eine Forschungsreise durch Europa begeben würden. Damit ist der drohende Konflikt zunächst abgewendet; das Schaf scheint dieses Argument gelten zu lassen, indem es das UFO unschlüssig mustert und zunächst weiter Gras frisst.

Entsprechend ihrer neugierigen und offenen Art belässt es Pinipa aber

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 2
und EK 3
gearbeitet
werden.



nicht bei dieser Wendung, sondern möchte vielmehr die Möglichkeit nutzen und dem Schaf Fragen über ‚Land und Leute‘ stellen – sie schießt dabei jedoch unbeabsichtigt über das Ziel hinaus: Die Frage „,[W]arum hast du so lustige Hörner?“ [38], die auf eine vermeintliche Andersartigkeit beim ungarischen Zackelschaf zielt, ruft erneut – und dieses Mal auch durchaus berechtigt – Empörung hervor, ist die Bezeichnung ‚lustig‘ für eine aus der Perspektive von Pinipa vorhandene Andersartigkeit zwar nicht böse gemeint, aber doch eben aus der Perspektive des Schafs wenig respektvoll. Auf die zum Ausdruck gebrachte Empörung in Verbindung mit einigen Erklärungen zu ihrer Tierart (die Pinipa vorher unbekannt war) denkt sich Pinipa: „Das ist aber ein zickiges Zackelschaf“, erkennt aber zugleich, dass sie, um die Situation wieder zu beruhigen, sich auf jeden Fall entschuldigen muss: „Ich bitte um Verzeihung. Keinesfalls wollte ich dich beleidigen.“ [38] Damit kann die Situation endgültig entschärft werden und Pinipa wird noch mit interessanten Informationen über die ungarische Puszta und einem ungarischen Pfannkuchenrezept (dem Palatschinken) belohnt.

Bei der Behandlung des Kapitels geht es zunächst darum zu erarbeiten, dass sowohl Pinipa als auch das Zackelschaf Akteure im Handlungsfeld ‚Europa‘ sind: Pinipa erforscht aktiv den soziokulturellen Reichtum Europas und begegnet dabei einem Tier, dessen äußeres Erscheinungsbild ihr unbekannt und ‚komisch‘ vorkommt. Diese Perspektive gilt es nachzuvollziehen. Es gilt aber auch die Perspektive des Zackelschafs nachzuvollziehen, das – friedlich grasend – von einer neugierigen Auswärtigen beäugt und unbeabsichtigt auch ein wenig verlacht wird. Entsprechend wichtig ist es, zu erarbeiten, welches Verhalten und welche Äußerungen einer Verständigung in einer solchen Situation zuträglich sind (oder nicht) und welche schließlich als eigene Handlungsoptionen in vergleichbaren Situationen übernommen werden können.

Das Kapitel kann zunächst vorgelesen werden – mit entsprechenden Gesprächsimpulsen, die sich auf die Handlungen und Perspektiven von Pinipa und dem Zackelschaf beziehen. Die Aspekte müssen aber noch nicht sehr umfangreich thematisiert werden, denn besonders vielversprechend für die Erarbeitung mit den genannten Zielsetzungen ist eine daran anschließende szenische Interpretation der im Kapitel beschriebenen Begegnung Pinipas mit dem Zackelschaf (szenische Verfahren werden auch explizit in den Fachanforderungen genannt: FA 2018, 20). Hierfür sollte den SuS eine Kopie des Kapitels zur Verfügung gestellt werden.

Wichtig ist dabei, dass es sich „nicht um eine Textinszenierung [handelt].“ [Abraham 2017, 189] Stattdessen sollen die SuS in Rollen schlüpfen, „aus denen heraus sie in den Text eingreifen können.“ [Ebd.] Der Mehrwert einer solchen szenischen Interpretation besteht u. a. darin, dass Lernende „spielend etwas aus[agieren], was in der Textvorlage entweder gar nicht oder nicht so detailliert ausgeführt ist, z. B. die Gedanken zweier Dialogpartner beim Sprechen oder einen inneren Mo-



nolog.“ (Ebd.) Darüber hinaus werden aber auch „Handlungen sichtbar gemacht, Sinnhorizonte erschlossen, Perspektiven von Figuren [...] eingenommen und verglichen [...]“ (Ebd., S. 190) Abraham verweist darauf, dass szenisches Spiel „zwar Spiel [ist]. Aber sein Sinn ist nicht nur Unterhaltung, sondern Erforschung von Problemen und möglichen Lösungen.“ (Ebd.) In diesem Sinn kann die szenische Interpretation zunächst eng am vorgegebenen literarischen Text bleiben, sich zuletzt aber auch von den Dialogen im Bilderbuch lösen und eigene Wege einschlagen (etwa mögliche Gedanken der Figuren erkunden). Eine Möglichkeit der Differenzierung für leistungsstarke bzw. höhere Klassenstufen stellt die Methode des Doppelns (bekannt aus dem Psychodrama) bzw. der Alter Ego-Technik dar, bei der sich ein/e zweite/r Schüler/in hinter dem jeweils Spielenden stellt und Gedanken der Figur ausformuliert. Zuletzt kann eine gänzliche Loslösung von den Figuren aus dem Bilderbuch erfolgen, um die dort beschriebenen und in der szenischen Interpretation erarbeiteten weiteren Handlungen als grundsätzliche Handlungsoptionen auch für Begegnungen im realen Miteinander zu begreifen: Damit SuS nicht ‚verletzt‘ werden, kann dies erfolgen, indem sich die SuS Tiere mit besonders komischen oder außergewöhnlichen äußeren Merkmalen ausdenken und dann im szenischen Spiel erproben, welche Handlungsoptionen für die Verständigung hilfreich oder eher hinderlich sind.

IMPULSE

(für das szenische Erarbeiten):

1. Spielt in kleinen Gruppen die im Kapitel beschriebene Begegnung zwischen Pinipa und dem Zackelschaf möglichst genau nach. Was genau hat Pinipa gemacht und gesagt? Und wie hat das Zackelschaf reagiert?
2. Spielt die Begegnung erneut nach und sprecht dabei laut aus, was Pinipa und das Zackelschaf denken könnten. Löst euch nun von der Darstellung im Bilderbuch und probiert im Rahmen dieser Begegnung mögliches anderes Verhalten von Pinipa und dem Zackelschaf aus. Welche Wirkung haben die verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten?

(Optionale Impulse für leistungsstarke Lerngruppen bzw. Klassenstufen 3 und 4:)

3. Spielt die im Bilderbuch beschriebene Begegnung nach, probiert dabei aber die Methode der Alter-Ego-Technik aus (nun also zu viert). Die beiden neu hinzu gekommenen überlegen, welche Gedanken Pinipa und dem Zackelschaf bei der wie im

Kapitel beschriebenen Begegnung wohl durch den Kopf gehen und äußern diese direkt im szenischen Spiel.

4. Denke dir weitere (vielleicht auch phantastische) Tierarten mit äußeren Besonderheiten aus. Probiere im Spiel aus, welche der vorher gespielten Handlungsmöglichkeiten nun bei einer Begegnung hilfreich oder eher hinderlich für eine gute Verständigung sind.

LERNEINHEIT 7

Mit anderen Kulturen ins Gespräch kommen [S. 52-55]

Mit dieser Lerneinheit kann v. a. an EK 1 und EK 3 gearbeitet werden.

Für die SuS sollte inzwischen ein wiederkehrendes Muster in dem Bilderbuch erkennbar geworden sein: Pinipa reist in ihrem UFO von einem Land ins nächste, durchquert weite Teile des Kontinents Europa und lernt dabei die soziokulturelle, geografische und natürliche Vielfalt Europas kennen. Zentrale Voraussetzung für ihren Wissenszuwachs ist dabei ihre innere Einstellung gegenüber Unbekanntem sowie die Fähigkeit, mit Vertretern verschiedener Kulturen, also den zahlreichen Tieren, ins Gespräch zu kommen. Aufgrund seines prototypischen Charakters eignet sich das Kapitel „Eine süße Unterhaltung“, in dem Pinipa den Falken Hakan und mit ihm erste Elemente der türkischen Kultur kennenlernt, um zu überprüfen, ob die SuS diese Voraussetzungen für den Wissenszuwachs verstanden haben. Methodisch ist diese Lerneinheit produktionsorientiert ausgerichtet.

Zunächst wird den SuS der Anfang des Kapitels „Eine süße Unterhaltung“ auf Seite 52 vorgelesen. Dabei werden ihnen die ersten Eindrücke zugänglich gemacht, die Pinipa von oben von der Stadt Istanbul bekommt. Der Name der Stadt kann dabei bereits ergänzt werden. Durch die genauen Beschreibungen der Stadt Istanbul erfahren die SuS, welche Atmosphäre in Europas größter Stadt herrscht. So heißt es: „Die Stadt ist sensationell. Sie ist bunt und laut. Große und kleine Häuser, Türme und Brücken, verwinkelte, schmale und breite Straßen mit endlos vielen Autos.“ [52]. Mit gezielten mündlichen Impulsen kann die Vorstellungsbildung der SuS zusätzlich angeregt werden. So kann etwa gefragt werden: „Wie stellst **du** dir die Stadt genau vor?“ Oder: „Wie, glaubst du, fühlt es sich an, in den Straßen Istanbuls unterwegs zu sein?“ Später wird die Vorstellungsbildung von Istanbul durch weitere Beschreibungen noch weiter angeregt („Händler bieten Kräuter, Nüsse, Fisch und Süßigkeiten an, Schmuck und Anzihsachen. Es riecht nach Gewürzen und gebratenem Essen.“ 54), das sollte beim Vergleichen der Ergebnisse der Arbeitsaufgabe gegen Ende der Lerneinheit im Sinne einer ausgeprägten Vorstellungsbildung unbedingt ergänzt werden. Denn neben der visuellen Wahrnehmung über die Bilder kann auch über die durch Beschreibungen angeregte Vorstellungsbildung



in diesem Kapitel die soziokulturelle Vielfalt (hier Geräusche und Gerüche) Europas mit den eigenen Sinnen erfasst werden (vgl. EK 1).

Im Anschluss an die ersten Eindrücke von oben beschließt Pinipa, „sich die Stadt genauer anzuschauen und wirft bei einem hohen Turm ihren Anker aus.“ (ebd.) An dieser Stelle sollte nun das Vorlesen unterbrochen werden und anhand des Bildes auf S. 53, das Pinipa mit dem Falken Hakan bei einer Unterhaltung zeigt, in die produktionsorientierte Arbeitsphase übergeleitet werden.

Als Einstieg in diese Phase vergegenwärtigen sich die SuS nochmals das typische Verhalten, durch das es Pinipa gelingt, mit ihr unbekanntem Figuren aus anderen Kulturen ins Gespräch zu kommen. Daran anschließend überlegen sie sich einige vollständige Sätze und kurze Fragen, die Pinipa typischerweise einer neuen Bekanntschaft gegenüber äußert, um mit ihr ins Gespräch zu kommen. Die Sätze werden dann in die Sprechblase von Pinipa geschrieben. Abschließend lesen die SuS den weiteren Fortgang des Kapitels „Eine süße Unterhaltung“ selbstständig (als Kopie aus dem Buch oder die digitale Version auf dem Tablet) und suchen interessante Informationen über die türkische Kultur und die Stadt Istanbul heraus, die sich den Äußerungen von Hakan entnehmen lassen. Die ihrer Meinung nach wichtigsten Informationen werden dann in die Sprechblase von Hakan geschrieben. Im Gespräch werden die Ergebnisse der schriftlichen Aufgaben zusammengetragen und der Fokus nochmals insbesondere auf das Verhalten der beiden literarischen Figuren im Handlungsfeld ‚Europa‘ gelegt, so dass die SuS erkennen, welches Verhalten potentiell zu interkulturellem Verständnis und einem Zugewinn an Wissen führt.

Um die tendenziell stereotype Darstellung der Stadt Istanbul und der türkischen Kultur aufzubrechen, ist es ratsam und lohnenswert, mit einem zusätzlichen Impuls eigene Erlebnisse, Erfahrungen und Kenntnisse der SuS einzubinden. So kann beispielsweise an dieser Stelle anhand einer Rückfrage an die SuS darüber reflektiert werden, inwiefern die eigenen Erfahrungen (z. B. von einer Reise) mit der Darstellung von Istanbul als einer nach Gewürzen riechenden Großstadt übereinstimmen oder von dieser abweichen. Kinder, die schon einmal in Istanbul waren, haben sicherlich auch andere Eindrücke sammeln können, schließlich handelt es sich bei Istanbul um eine Metropole, die nicht überall nach Gewürzen duftet, sondern genauso wie andere Großstädte von diversen Gerüchen geprägt ist (u. a. auch von Abgasen, Müll etc.).

Ähnlich kann auch in anderen Kapiteln verfahren werden. Eine weitere Möglichkeit ist es auch, die Behandlung einzelner Länder auf Pinipas Reise durch die sehr reichhaltigen und visuell ansprechenden Karten aus dem Kinderatlas *Alle Welt* zu ergänzen. Für die Türkei etwa finden die SuS dann einiges wieder, was sie bereits von Hakan erfahren haben, erfahren aber, dass die türkische Kultur (wie alle Kulturen) noch sehr viel reichhaltiger ist.

Da die SuS die Figur Pinipa inzwischen richtig gut kennengelernt haben, ist die Lerneinheit nun auch passend, um das **Arbeitsblatt 1** mit der Figurenbeschreibung von Pinipa erneut hervorzuholen und die zweite Aufgabe davon zu bearbeiten.

Ergänzendes Material:

Mizielinska, Aleksandra u. Mizielinski, Daniel: *Alle Welt. Das Landkartenbuch*. <https://www.moritzverlag.de/Alle-Buecher/Alle-Welt-Das-Landkartenbuch-oxid-1.html>

IMPULSE

(überwiegend schriftlich mit Arbeitsblatt 5):

1. (mündlich:) Stelle dir aufgrund der Beschreibungen vor, wie es wohl ist, auf den Straßen der Stadt Istanbul zu laufen. Nimm die Stadt in deiner Vorstellung mit allen deinen Sinnen wahr.
2. Überlege Dir, was Pinipa in den anderen Ländern immer gesagt hat, wenn sie einem unbekanntem Tier begegnet ist.
3. Was wird Pinipa wohl zu dem Falken in Istanbul sagen? Wie beginnt sie das Gespräch? Was könnte sie ihn alles fragen, um etwas über sein Land zu erfahren? Schreibe die Sätze in die Sprechblase von Pinipa.
4. Lies im Bilderbuch die Seiten über das Land Türkei [52-55]. Was erfährt Pinipa vom Falken Hakan über die Türkei? Schreibe drei Informationen, die du interessant findest, in die Sprechblase des Falken hinein.
5. (mündlich:) Warst du selbst vielleicht schon mal in Istanbul oder einer anderen türkischen Stadt? Wie hast du die Stadt erlebt? Würdest du sie genauso beschreiben, wie Pinipa Istanbul beschrieben hat? Oder vielleicht anders?
6. Inzwischen hast du Pinipa schon richtig gut kennengelernt. Nenne drei Eigenschaften, die du an ihrem Verhalten beobachtet hast. (> **Arbeitsblatt 1**)



LERNEINHEIT 8: Pfannkuchenrezepte aus anderen Kulturen ausprobieren

Nachdem die sinnliche Wahrnehmung der vielfältigen Pfannkuchenrezepte aus europäischen Kulturen bisher lediglich über die Vorstellungsbildung und auf Grundlage der literarischen Beschreibungen erfolgt ist (dies wird je nach ausgeprägter Vorstellungskraft unterschiedlich intensiv erfolgt sein), soll den SuS nun eine reale gustatorische Wahrnehmung bisher nicht bekannter Pfannkuchenvariationen ermöglicht werden (der Fokus liegt nun auf einer Erweiterung von EK 1). Hierzu bietet sich die Einbindung des Buches *Pinipas Pfannkuchenbäckerei* an, das zahlreiche detaillierte Rezepte der im Bilderbuch nur grob beschriebenen Pfannkuchen enthält.

Für die Realisierung dieser Lerneinheit gibt es zwei Möglichkeiten: Wenn die Schule über eine Küche verfügt, die auch von Klassen genutzt werden kann, dann kann diese Lerneinheit auch im regulären Unterricht durchgeführt werden. Das hat den Vorteil, dass das Pfannkuchen Backen angeleitet werden kann und die geschmacklichen Sinneserfahrungen gemeinschaftlich gemacht werden können. Allerdings können dann aus organisatorischen Gründen vermutlich nur einige wenige Pfannkuchenrezepte ausprobiert werden. Als zweite Möglichkeit zur Durchführung der Lerneinheit bietet sich auch an, den SuS als ‚Hausaufgabe‘ das Ausprobieren eines Pfannkuchenrezepts aufzugeben. Dabei können deutlich mehr Pfannkuchenrezepte verteilt werden, die Rezepte können dabei sogar nach Interessen ausgewählt werden. Allerdings bedeutet diese zweite Umsetzungsmöglichkeit auch, dass die Mitarbeit der Eltern notwendig ist. Um diesen Aspekt abzusichern, sollte diese Lerneinheit bereits im Vorfeld organisiert werden. So kann es hilfreich sein, in einem Elternbrief rechtzeitig die Mitarbeit zu erbitten. Es kann auch bei den Eltern erfragt werden, wer grundsätzlich bereit ist, diese ‚Hausaufgabe‘ zu Hause in der Küche zu begleiten. Dann könnten, wenn sich nur einige Eltern bereiterklären sollten, auch Gruppen gebildet werden.

Von den zahlreichen Rezepten aus dem Buch *Pinipas Pfannkuchenbäckerei* eignen sich nicht alle für diese Lerneinheit. Das Rezept sollte zum einen bereits im Bilderbuch erwähnt und als Kapitel im Unterricht behandelt worden sein, damit ein Bezug hergestellt werden kann. Zudem erscheinen manche Rezepte zu kompliziert für Grundschüler:innen (selbst mit Anleitung der Eltern). Folgende Pfannkuchenrezepte eignen sich unter den genannten Prämissen für die Lerneinheit: Crêpe (Frankreich), Kartoffel Tortilla (Spanien), Bananen Pancake (Großbritannien), Pannenkoeken (Niederlande), Kaiserschmarrn (Österreich), Süße Palatschinken (Ungarn), Gözleme mit Pistazien (Türkei) und Tiganites (Griechenland). Diese Rezepte werden auch als zusätzliche Materialien für die UR zur Verfügung gestellt. (> **Materialien Rezepte**)

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1
gearbeitet
werden.



Als wichtiger Impuls seitens der Lehrkraft sollten die SuS damit beauftragt werden, bei der Zubereitung und beim Probieren des Pfannkuchens auf die Wahrnehmung ihrer Sinne zu achten (visuell, olfaktorisch, gustatorisch). Zudem ist es für die Wahrnehmung der Vielfalt europäischer Pfannkuchen wichtig, dass diese Sinneswahrnehmungen einander zugänglich gemacht und ausgetauscht werden. Wenn die Lerneinheit in der Schulküche durchgeführt wird, kann dies direkt zum Ende erfolgen (Klassengespräch), wenn sie als ‚Hausaufgabe‘ durchgeführt wird, kann der Austausch über das Klassengespräch zu Beginn der nächsten Lerneinheit erfolgen. Denkbar ist, dass die sinnlichen Wahrnehmungen schriftlich festgehalten (> **Arbeitsblatt 6**) und dann auf Stellwänden in der Klasse aufgehängt und besprochen werden. Auch wenn es für Grundschüler:innen eine Herausforderung darstellt, sollte darauf geachtet werden, dass die sinnliche Beschreibung der Pfannkuchen sprachlich differenziert und möglichst genau erfolgt (also nicht bloß ‚süß‘ oder ‚lecker‘) – denn nur so kann die Vielfalt der verschiedenen Pfannkuchen wirklich verstanden werden.

IMPULSE

(> schriftlich für Arbeitsblatt 6):

1. [Optional] Suche dir aus der Auswahl ein Pfannkuchenrezept aus, das du gerne ausprobieren möchtest. Begründe deine Auswahl.
2. Achte beim Ausprobieren der Pfannkuchenrezepte genau auf die Wahrnehmung deiner Sinne: Wie sehen die Zutaten aus und wie schmecken sie einzeln? Wie duftet der Pfannkuchen schon beim Backen? Steigert sich deine Lust, den Pfannkuchen endlich zu probieren? Wie schmeckt der fertige Pfannkuchen?
3. Schreibe bei den Bildern Auge, Nase und Mund, was du beim Ausprobieren des Pfannkuchenrezepts mit deinen Sinnen wahrgenommen hast. Versuche deine Wahrnehmungen möglichst genau zu beschreiben.



LERNEINHEIT 9

Der Pfannkuchen – eine Metapher für die Kulturen Europas [S. 56-59]

Die SuS haben bis zu dieser Stelle der Unterrichtseinheit in der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch bereits verschiedene Aspekte Europas behandelt. Daher soll nun der Blick dafür geschärft werden, was als übergeordnete Idee des Bilderbuchs gelten kann: Die Bedeutung des Pfannkuchens als zentrale Metapher für die Kulturen Europas.

Der Pfannkuchen kann als Metapher interpretiert werden, die auf kindgerechte Art veranschaulicht, was die Kulturen Europas ausmacht: einerseits eine gewisse Ähnlichkeit (in fast allen europäischen Kulturen gibt es den Pfannkuchen als beliebtes Gericht), andererseits aber auch eine große Vielfalt und Differenz (die in den unzähligen Rezeptvariationen deutlich wird). Mit dem Pfannkuchen wird ein Begriff auf der übergeordneten Sinnenebene aus seinem eigentlichen Zusammenhang (Kulinarik) in einen anderen übertragen (der Kulturraum ‚Europa‘), um etwas Abstraktes bildlich zu konkretisieren und für die kindlichen Leser:innen nachvollziehbar zu machen. Das Verständnis dieser metaphorischen Ebene sollte, auch wenn es eine Herausforderung darstellt, unbedingt das zentrale Ziel dieser Lerneinheit sein.

Nachdem die Literaturdidaktik lange der Meinung war, dass symbolisches Verstehen Grundschüler:innen kognitiv überfordert und nicht ihrer Entwicklungsstufe entspricht (hier hat man sich zumeist an Jean Piagets Stufenmodell der kognitiven Psychologie orientiert), wurde in den letzten Jahren vermehrt der Standpunkt eingenommen, dass symbolisches Verstehen (das gleichgesetzt werden kann mit dem hier im Zentrum stehenden metaphorischen Verstehen) in Ansätzen schon in der Grundschule möglich ist und entsprechend auch anvisiert werden sollte. Die grundlegende Bedeutung des symbolischen Verstehens für das Verstehen literarischer Texte macht Anja Pompe deutlich: „Nur, wer u. a. in der Lage ist, Symbole oder ähnliche Strukturen mehrdeutigen literarischen Sprechens zu bemerken und zu verstehen, kann literarisch lesen, was nicht heißt, einen Text auf einen bestimmten Sinn festzulegen, sondern nur, erläutern zu können, warum sich dieser oder jener Sinn einstellt, obwohl wörtlich gar keine Rede davon ist.“ (Pompe 2013, 41) Spinner nimmt einen ähnlichen Standpunkt ein: „Mit dem Fiktionscharakter von Literatur hängt ihre Symbol- und Bildhaftigkeit zusammen, für die im Unterricht ein zunehmendes Verständnis entwickelt werden soll. Dies ist ein besonders anspruchsvolles Ziel, weil Kinder literarische Texte meist noch sehr wörtlich verstehen. Implizit vollziehen allerdings auch Kinder symbolische Sinndimensionen nach, z. B. die Bedeutung des Waldes als Ort der Angst und Bewährung im Märchen.“ (Spinner 2018, 193) Entsprechend plädiert Spinner dafür, diesen Aspekt des literarischen Lernens bereits in der Grundschule einzubeziehen, merkt

Mit dieser Lerneinheit kann an EK 1 gearbeitet werden.

aber an: „Wichtig ist, dass symbolische Bedeutungen immer im Textzusammenhang erschlossen werden [...]“ [Ebd.]

Für die Erarbeitung der zentralen Metapher des Bilderbuchs (siehe oben) eignet sich das fast am Ende liegende Kapitel „Die Wiege des Pfannkuchens“ [56-59]. Darin macht Pinipa als vorletzte Station in Griechenland Halt und begegnet der Eule Fotis, die „auf den Überresten eines alten Gebäudes sitzt“ [56, auch dies hat schon eine metaphorische Bedeutung, die durchaus thematisiert werden kann]. Nachdem Pinipa sich vorgestellt hat und der Eule dann mitteilt, dass sie sich auf einer „Pfannkuchenexpedition“ (ebd.) befindet, erfährt sie von der weisen Eule Fotis, dass „Griechenland nicht nur die Wiege der Malerei, der Musik, des Theaters, der Mathematik und vieles mehr [ist], sondern auch der Pfannkuchen [...]“ [Ebd.] Diese Stelle erfordert symbolisches Verstehen: Die SuS müssen verstehen, dass das Bild ‚Wiege‘ im übertragenen Sinne für ‚Herkunft‘ bzw. ‚Ursprung‘ steht. Dieses metaphorische Verständnis wird jedoch angebahnt, indem Pinipa mit ihrer Rückfrage genau die für Kinder typische Entwicklungsstufe des noch wörtlichen Verstehens (vgl. Spinners Erläuterungen oben) einnimmt: „Was meinst du mit Wiege? Ein Pfannkuchen schläft doch nicht!“ [Ebd.] Fotis‘ folgende Erklärung dürfte das metaphorische Verstehen an dieser Stelle bereits erleichtern: „Griechenland ist die Wiege Europas. Viele Dinge, die heute noch typisch für Europa sind, hatten hier ihren Anfang.“ An dieser Stelle sollte auf jeden Fall eine Gesprächseinlage eingefügt werden, nicht zuletzt, um das metaphorische Verständnis zu überprüfen bzw. zu festigen (etwa: „Was also meint die Eule Fotis nun mit der Redewendung „Griechenland ist die Wiege des Pfannkuchens/Europas“?) Darüber hinaus wird der Pfannkuchen in dieser Passage in eine Reihe mit einigen der wichtigsten kulturellen Errungenschaften der menschlichen Zivilisation gestellt, was ebenfalls auf ein Verständnis der zentralen Metapher hinarbeitet. Bis zu der Frage von Fotis („Weißt du eigentlich, warum Europa Europa heißt?“) sollte das Kapitel wie beschrieben mit der Methode des Vorlesegesprächs erarbeitet werden.

Um daran anschließend dann die zentrale Metapher des Bilderbuchs zu erarbeiten, ist es sinnvoll mit einem [zurückhaltend] gelenkten Unterrichtsgespräch fortzufahren. Zwar sollte es eigentlich nicht darum gehen, eine bestimmte Deutung vorzugeben und durch Fragen auf diese allein hinzulenken. Dennoch ist aber gerade bei der Erarbeitung der übergeordneten metaphorischen Ebene ein gewisser Grad der Lenkung notwendig, um ‚Leitplanken‘ hinsichtlich der Deutung zu setzen und auf eine metaphorische Deutung hinzuarbeiten. Diese kann durch eine entsprechende verbale Hinführung (etwa: „Jetzt gehen wir mal von einem bestimmten Kapitel weg und wollen uns die übergeordnete Ebene, also das *ganze* Bilderbuch noch mal anschauen.“) erfolgen. Mit folgenden Impulsen können die SuS im Unterrichtsgespräch nun zum Nachdenken darüber gebracht werden, welche übergeordnete Bedeutung der Pfannkuchen im Bilderbuch hat. Da die Impulse in ein



Unterrichtsgespräch eingebunden werden sollten, sind hier mögliche Gesprächsüberführungen [kursiv gesetzt] mitgegeben.

IMPULSE

[für ein Unterrichtsgespräch]:

1. *[Wir haben nun zusammen mit Pinipa ganz viele europäische Länder und Kulturen kennengelernt.]* Benenne noch einmal, was Pinipa aus fast jedem Land für ihre Freundin Greta mitbringen konnte. [u. a. ein Pfannkuchenrezept]

2. *[Pinipa hat also etwas gefunden, in dem sich die vielen verschiedenen europäischen Kulturen fast alle ähnlich sind: Sie essen den Pfannkuchen genauso gerne wie viele Kinder in Deutschland. Man kann also sagen, dass wir uns in dieser Hinsicht in Europa ähnlich sind.]* Beschreibe, worin wir uns unterscheiden, wenn wir nochmal an den Pfannkuchen denken. [In der Art der Zubereitung und der Zutaten]

3. *[Der Pfannkuchen zeigt uns also, dass wir uns [in dieser Sache wie auch in anderen] grundsätzlich ähnlich sind. Weil es aber überall ein eigenes Pfannkuchenrezept gibt, zeigt uns der Pfannkuchen zugleich auch, wie vielfältig wir in Europa sind.]* Überlegt, ob euch etwas einfällt, das es zwar in vielen Ländern Europas gibt, das aber in jeder europäischen Kultur ein bisschen anders ist? [Denkbar wären: Märchen, Fußball, der Euro als Währung, Musik, unser Umgang miteinander, Bräuche und Festlichkeiten.]

4. *[Das Bilderbuch als Ganzes betrachtet, kann uns der Pfannkuchen also etwas Wichtiges sagen: Die Kulturen in Europa sind sehr vielfältig; zugleich gibt es aber Dinge, die uns in Europa auch verbinden, weil wir uns darin ähnlich sind. Das ist eine wichtige Aussage des Bilderbuchs, die wir versuchen wollen uns zu merken.]*

Im Anschluss an die Erarbeitung der zentralen Metapher wird wieder zurück zum Kapitel „Die Wiege des Pfannkuchens“ geleitet und mit Fotis' Frage beginnend der Rest des Kapitels vorgelesen. Darin erzählt Fotis Pinipa die alte griechische Sage von Europa, in der Zeus sich in einen Stier verwandelt, um die Prinzessin Europa zu entführen. Die Sage selbst kann in der im Bilderbuch erzählten Fassung vermutlich gut von den SuS verstanden werden, weil sie sprachlich einfach gehalten ist und an ein Märchen erinnert. Entsprechend sind Gesprächsimpulse nicht zwingend notwendig. Um jedoch die Vorstellungsbildung anzuregen, ist es sinnvoll, die SuS im letzten Teil der Stunde eine frei gewählte Situation aus der Sage malen zu lassen [z. B. wie die Prinzessin Europa den Stier streichelt und mit Blumen füttert] (> **Arbeitsblatt 7**). Die fertigen Bilder können dann im Klassenzimmer aufgehängt werden, sie zeugen dann noch länger von der Auseinandersetzung mit Europa.

IMPULSE

(> visuell und schriftlich mit Arbeitsblatt 7):

1. **Erinnere dich an die griechische Sage, die Pinipa erzählt bekommen hat. Überlege dir, welche Stelle dir besonders gut gefallen hat.**
2. **Male ein Bild zu der Stelle, die dir besonders gut gefallen hat. Versuche dabei, dir die Situation ganz genau vorzustellen.**
3. **Schreibe auf, warum dir die Stelle aus der Sage, zu der du ein Bild gemalt hast, besonders gut gefallen hat.**

LERNEINHEIT 10: Sich selbst ein Bild von ‚Europa‘ machen [S. 62-65]

Das Hauptziel der letzten Lerneinheit der Unterrichtsreihe besteht darin, verschiedene Fäden der bisher erarbeiteten Inhalte zusammenzuführen und den Fokus insbesondere noch einmal auf eine Übertragung der Erkenntnisse auf die SuS selbst zu legen. Die SuS sollen verstehen, dass sie selbst Akteur:innen im Handlungsfeld ‚Europa‘ sind bzw. künftig sein können. Entsprechend wird nun verstärkt an EK 4 gearbeitet, indem sich die SuS vergegenwärtigen, wie die Europadarstellung im Bilderbuch aussieht und wie sie sich selbst dazu positionieren wollen. Zugleich wird aber auch noch einmal der Bezug zu den anderen europabezogenen Kompetenzen EK 1, EK 2 und EK 3 hergestellt. Die Lerneinheit startet mit der Erarbeitung des letzten Kapitels „Zurück in Rom“ (62-65). Darin kehrt Pinipa von ihrer ereignisreichen Reise durch

Mit dieser Lerneinheit kann an EK 4 gearbeitet werden.



Europa zurück zu Greta, die noch immer in Rom im Restaurant sitzt. Bei Greta scheint die Zeit nur wenig vorangeschritten zu sein: Die Frittata hat sie schließlich doch noch gegessen, jetzt sitzt sie vor einem großen Eis als Nachtisch. Natürlich ist sie gespannt, was Pinipa für sie herausgefunden hat. Blitzlichtartig erzählt Pinipa Greta von ihren Erlebnissen und Begegnungen und sofort springt die Begeisterung auf Greta über. Sie ist beeindruckt von den Erlebnissen und auch davon, wie viele verschiedene Pfannkuchenrezepte Pinipa aus ganz Europa mitgebracht hat: „Niemand hätte sie gedacht, dass es so viele wunderbare Pfannkuchenrezepte gibt.“ [64] Sofort spürt sie den Impuls, möglichst „jedes Rezept nachkochen und probieren“ [ebd.] zu wollen. Es zeigt sich, dass Greta nun völlig offen für neue kulinarische Erfahrungen ist: „Vielleicht ist ja ein neuer Lieblingspfannkuchen dabei.“ [Ebd.] Dieser Satz bringt ein großes Maß an interkultureller Offenheit zum Ausdruck, gerade wenn die SuS sich zum Ende noch mal vergegenwärtigen, wie sehr Greta zu Beginn der Geschichte noch auf den ihr bekannten Lieblingspfannkuchen festgelegt war. Auch zeigt er, dass sich Greta durch die Schilderung von Pinipas interkulturellen Erfahrungen verändert und eine andere Einstellung entwickelt hat – sie hat ihr bisheriges Denken somit revidiert.

Das letzte Kapitel wird nun wieder anhand eines Vorlesegesprächs erarbeitet, bevor am Ende noch ein Arbeitsblatt eine produktionsorientierte Bearbeitung ermöglicht. Neben den Inhalten des Kapitels selbst sollten die oben genannten Ziele dieser letzten Lerneinheit berücksichtigt werden. Das Vorlesegespräch könnte dabei mit einer Antizipationsfrage eingeleitet werden.

Mögliche Gesprächseinlagen für das Vorlesegespräch (S. 62-65):

[Vor Beginn des Kapitels] Wie meint ihr, wird wohl das Wiedersehen zwischen Pinipa und Greta verlaufen?

[S. 64, nach: ...Eiskugeln vor ihr.] Vielleicht habt ihr es auch schon bemerkt: Greta hat sich im Vergleich zum Beginn der Geschichte verändert. Man kann es auch an ihrem Gesichtsausdruck ablesen [SuS nochmals das Bild auf S. 10 zeigen und mit dem Bild auf S. 65 vergleichen.]. Wie hat sich Greta verändert? [Sie scheint fröhlich, offen und neugierig. Sie freut sich über die Berichte von Pinipa.] Was meint ihr, wodurch hat sie sich wohl verändert? [Sie merkt durch Pinipa, wie bereichernd es ist, sich auf Neues einzulassen und neue Begegnungen zu machen.]



[S. 64, nach: ...das Blaue Auge geschenkt.] Pinipa hat ja auf ihrer Reise wirklich spannende Bekanntschaften gemacht. Kannst du dich noch daran erinnern, warum Pinipa all die anderen Tiere angesprochen hat? [Sie hatte den Auftrag, neue Pfannkuchenrezepte zu finden – und sie war neugierig auf andere Kulturen] Und weißt du noch wie es Pinipa

gelingen ist, mit den anderen Tieren ins Gespräch zu kommen und sie kennenzulernen? [Sie war freundlich, offen und hat viele Fragen gestellt.]

[S. 64, nach: „... übrigen Schildkröten.“] Jetzt hat Pinipa Greta in kurzer Zeit von ganz vielen Begegnungen erzählt – und das waren noch nicht einmal alle. An welche von Pinipas Begegnungen kannst du dich noch besonders gut erinnern? Und warum?

[S. 64, nach: ...nachkochen und probieren.] Wir haben eben schon darüber gesprochen, inwiefern sich Greta im Vergleich zum Beginn der Geschichte verändert hat. Was meint ihr, wie würde Greta nun reagieren, wenn ihr jemand einen Pfannkuchen bringen würde, der ganz anders zubereitet ist, als sie es kennt, weil das Rezept aus einer anderen Kultur, einem anderen Land kommt? [In der Logik der Geschichte würde sie sich nun darüber freuen und es neugierig probieren.]

Im Anschluss an das Vorlesegespräch sollte nun das Gespräch freier fortgesetzt werden. Das Buch kann zunächst geschlossen werden, damit deutlich wird, dass von nun an nicht mehr über eine bestimmte Textstelle gesprochen wird, sondern vielmehr die Übertragung der Eindrücke und Erkenntnisse aus der Lektüre auf die SuS selbst im Zentrum steht. Es geht nun darum, dass die SuS erkennen, was für ein Bild von Europa in dem Bilderbuch vermittelt wird und wodurch es gekennzeichnet ist. Anschließend sollte es darum gehen, dass sich die SuS gegenüber dieser Europadarstellung positionieren, was dadurch gelingen kann, dass sie sich selbst dazu in Bezug setzen. Die SuS sollten für sich überlegen, ob sie selbst (sofort oder auch zu einem späteren Zeitpunkt) auch mal eine Reise durch Europa unternehmen möchten, wie Pinipa sie erlebt hat. Falls nicht: Warum nicht? Gibt es Bedenken oder Ängste? Falls ja: Was erwarten sie von einer solchen Reise, wie sollte sie sein? Schließlich kann noch erarbeitet werden, dass für das Kennenlernen anderer Kulturen nicht immer das Reisen nötig ist, sondern dass dies auch im Alltag möglich ist.



IMPULSE

(für das Abschlussgespräch):

1. Beschreibe das ‚Europa‘, das Pinipa auf ihrer Reise kennengelernt hat. Wie würdest du es nach dem Lesen des Bilderbuchs deiner besten Freundin / deinem besten Freund beschreiben?
2. Überlege, was dir an dem ‚Europa‘, wie Pinipa es im Bilderbuch kennengelernt hat, gefällt oder auch nicht gefällt. Begründe deine Antwort.
3. Denke darüber nach, ob du selbst, wenn du die Möglichkeit dazu hättest, wie Pinipa eine Reise durch Europa machen würdest. Begründe deine Antwort.
4. Entwickle Ideen, wie das Kennenlernen anderer Kulturen auch ohne eine Reise in unserem Alltag möglich ist. [z. B. Rezepte aus anderen Kulturen ausprobieren, aber auch Menschen aus anderen Ländern und durch sie andere Kulturen und Sprachen kennenlernen.]
5. Beschreibe, was du bereits durch Menschen in deinem Umfeld über andere Kulturen weißt.
6. Überlege, was du durch das Bilderbuch über Europa erfahren hast. Fülle anschließend deinen Rucksack und schreibe oder male die Dinge hinein, die für dich besonders interessant waren und die du deshalb für deinen weiteren Weg mitnehmen möchtest. [> **Arbeitsblatt 8**]

Der letzte Impuls, der mit **Arbeitsblatt 8** produktionsorientiert bearbeitet werden kann, zielt darauf ab, dass die SuS abschließend noch einmal darüber reflektieren, was sie von der literarischen Reise durch Europa für sich mitnehmen. Das kann in erster Linie neues Wissen sein, es kann aber auch eher abstrakte Dinge implizieren, wie das Ausprobieren neuer Sprachen, der Wunsch neue Pfannkuchenrezepte auszuprobieren oder das Nachdenken über die Kultur anderer Länder.

LITERATURVERZEICHNIS

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

Abraham, Ulf: Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen: Szenische Interpretation. In: Jürgen Baurmann, Clemens Kammler, Astrid Müller (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett u. Kallmeyer 2017. S. 189-192.

Abraham, Ulf/Launer, Christian: Weltwissen erlesen. In: Dies. (Hg.): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2002. S. 6-58.

Fuchs, Anne/Detterbeck, Klaus/Schöne, Helmar: Wissen und Präkonzepte von Viertklässlern über Europa und die EU. In: Helmar Schöne u. Klaus Detterbeck: Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag 2018. S. 87-100.

Grolms, Martin/Kuhn, Annika: Pinipas Abenteuer: Eine himmlische Pfannkuchensuche durch Europa. 2. Aufl. Aachen: Gruhning Verlag 2017.

Grolms, Martin/Kuhn, Annika: Pinipas Abenteuer: Eine phantastische Deutschlandreise als Seifenblasenpilotin und Papierschiffmatrosin. Aachen: Gruhning Verlag 2014.

Grolms, Martin/Kuhn, Annika (Hrsg.): Pinipas Pfannkuchenbäckerei: Die leckersten Pfannkuchen aus Europa. Aachen: Gruhning Verlag 2016.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2019): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule. https://lisum.berlin-brandenburg.de/einzelansicht-tt-news-fuer-solr?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=5583&cHash=d4afc849af5f16f7e638cfb3188613aa [zuletzt aufgerufen am 25.09.2023]

Kepser, Matthis/Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt 2016.

Kruse, Iris: Vorlesegespräche und das Verstehen erzählender Texte. In: Grundschulunterricht Deutsch. Heft 5/2007. S. 4-8.

Kultusministerkonferenz (2020): Europabildung in der Schule. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html> [zuletzt aufgerufen am 25.09.2023]

Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias: Methoden: Das Wie des Unterrichts. In: Dies.: Literaturdidaktik. 3. überarbeitete u. ergänzte Auflage, Berlin u. Boston 2016; S. 163-183.

Merklinger, Daniela/Schirra-Hartleif, Chantal: Bilderbücher im Gespräch. Vorlesegespräche führen. In: Grundschule Deutsch Heft 55, 2017. S. 24-27.

Pompe, Anja: Symbolisches Verstehen von Schulanfängern. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule. Heft 1, 2013. S. 41-51.



Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein:
Fachanforderungen Deutsch. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig 2018.

Neuhaus, Stefan: Grundriss der Literaturwissenschaft. 5., durchgesehene Auflage.
Tübingen: Narr Francke Attempto 2017.

Rosebrock, Cornelia: Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen
literarischer Texte. In: Andrea Bertschi Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz – Lese-
leistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer/
Klett 2007. S. 50-65.

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

Vach, Karin: Literarisches Lernen. Ästhetisch-fiktionale Texte erschließen und
verstehen. In: Grundschule Deutsch. Heft 48/2015. S. 4-7.

DANKSAGUNG

Die Unterrichtsreihe wurde im Rahmen des EuKiD-Modellversuchs von zahlreichen Lehrkräften an Grundschulen 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) Kathrin Fugmann, Katja Goldbecker-Arp, Kirsten Hansen, Eva Hartenstein, Janne Hustig, Wiebke Kaphengst, Sandra Nicolaisen, Janne Pahnke, Catharina Schuldt, Tina Stute und Ulrike Winkler.

Besonders danken möchten wir Christin Zyzik, Iulia Patrut, Gabriele Knoop, Andrea Heering, Matthias Bauer sowie Annika Kuhn und Martin Grolms, 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

