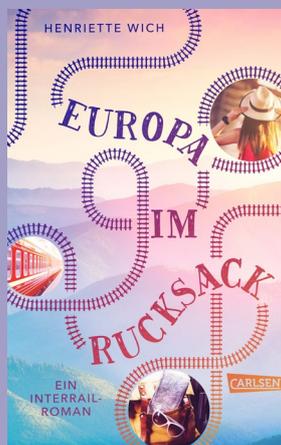


Die kulturelle Vielfalt Europas literarisch erkunden.

Digital unterstützt mit dem
Jugendroman *Europa im
Rucksack* von Henriette Wich



Jahrgangsstufen 7–10

EuKiD

EIN
INTERRAIL-
ROMAN

CARLSEN

ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK

Seite 4

KOMPETENZORIENTIERUNG UND EUROPABILDUNG

Seite 7

DIE EUROPABEZOGENEN KOMPETENZEN IM UMGANG MIT ÄSTHETISCHEN MEDIEN

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

Seite 8

EK 2 Handlungen literarischer Figuren als eigene Handlungsoptionen wahrnehmen, um zu Verständigung und Konfliktlösungen im Handlungsfeld ‚Europa‘ beizutragen

Seite 9

EK 3 Sich selbst zu fiktionalen Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Seite 10

EK 4 Die in ästhetischen Medien dargestellte kulturelle Vielfalt ‚Europas‘ (ggf. über Vorstellungsbildung) mit den eigenen Sinnen erfassen

Seite 11



Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufen 7–10

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

Weitere Infos zum Forschungsprojekt:

www.eukid.de

Stand: März 2024

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

UNTERRICHTLICHES ARBEITEN MIT DIGITALEN MEDIEN

Seite 12

ANBINDUNG AN KMK-BILDUNGSSTANDARDS

Seite 14

KOMMENTIERTE UNTERRICHTSREIHE

Seite 16

EINSTIEG: AUSGANGSPUNKT DER REISE

LERNEINHEIT 1

Träume – und erste Risse [S. 5-14]

Seite 16

LERNEINHEIT 2

Zerbrochene Träume – trotzdem losfahren?

Seite 19

VERTIEFUNG: EUROPA ENTDECKEN

LERNEINHEIT 3

Die Reise beginnt [S. 21-35]

Seite 23

LERNEINHEIT 4

„Schneckenalarm“ – Begegnung mit dem Fremden [S. 35-51]

Seite 28

LERNEINHEIT 5

„Schwarzes Loch“ – Jasmins emotionale Entwicklung [S. 52-68]

Seite 30

LERNEINHEIT 6

Das Handlungsfeld erweitert sich [S. 69-92]

Seite 33

LERNEINHEIT 7

Neue Bekanntschaften, neue Perspektiven [S. 93-122]

Seite 37

LERNEINHEIT 8

„Ich mag dich nicht“ – Vito [S. 123-151]

Seite 39

ÜBERTRAGUNG: EUROPA UND DU

LERNEINHEIT 9

Wohin geht der Weg? [S. 152-169]

Seite 42

LERNEINHEIT 10

Was für ein ‚Europa‘? [S. 170-199]

Seite 45

LERNEINHEIT 11

Ankommen und Rückkehr [S. 200-222]

Seite 50

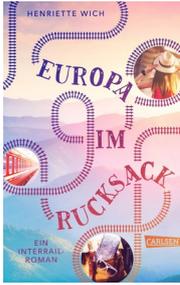
LITERATURVERZEICHNIS

Seite 54

DANKSAGUNG

Seite 55

ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK



Der Jugendroman *Europa im Rucksack. Ein Interrail-Roman* von Henriette Wich ist 2021 im Verlag Carlsen erschienen. Inzwischen ist die Print-Ausgabe vergriffen, der Roman kann aber digital in einer Sonderausgabe als eBook für unterrichtliche Zwecke genutzt werden und wird gemeinsam mit der Unterrichtsreihe kostenfrei über das Projekt *EuKiD* bereitgestellt. Die eigentliche *Story von Europa im Rucksack* ist schnell erzählt: Die Hauptfigur Jasmin befindet sich kurz vor den Abiturprüfungen. Gemeinsam mit ihrem Freund Lenny plant sie, direkt danach eine große Reise mit einem Interrail-Ticket durch Europa zu unternehmen. Doch als die Prüfungen geschafft sind, beendet ihr Freund Lenny zu ihrer Überraschung die Beziehung und sagt damit auch die Reise ab – was Jasmin in eine tiefe Krise stürzt. Letztlich beschließt sie aber, das Vorhaben alleine umzusetzen und dadurch sich selbst und ihrem Ex-Freund eine gewisse Eigenständigkeit zu beweisen. Nach anfänglichen Schwierigkeiten gelingt es Jasmin, sich emotional von ihrem Ex-Freund zu lösen und sich dabei selbst neu zu (er-)finden: Eine große Bedeutung haben in diesem Zusammenhang die vielen interkulturellen Begegnungen, die sie auf ihrer Reise durch Europa erlebt. Zum Ende der Reise hat sie nicht nur die kulturelle Vielfalt Europas und zahlreiche Menschen aus verschiedenen Ländern kennengelernt, sondern auch einen wichtigen Entwicklungsschritt gemacht: Sie ist von einer emotional eher unsicheren Person mit beschränktem Handlungsradius (was auch durchaus alterstypisch ist) zu einer Person geworden, die in der Lage ist, im nun stark erweiterten Handlungsfeld ‚Europa‘ zu leben und eigenständig zu handeln. Damit ist sie gewissermaßen auch ihrem Ex-Freund Lenny ‚entwachsen‘, der während Jasmins dreimonatiger Reise keine vergleichbaren Erfahrungen gemacht hat und dessen Bemühen um eine zweite Chance der Beziehung von Jasmin letztlich zurückgewiesen wird.

Das Werk kann sowohl hinsichtlich der Adressierung (Altersempfehlung seitens des Verlags ab 14 Jahren), der inhaltlichen Ausrichtung, der sprachlichen Gestaltung als auch mit Blick auf die narratologisch-ästhetische Struktur eindeutig als Jugendroman bezeichnet werden. Da diese Bezeichnung allerdings nur als eine Art „Oberbegriff [fungiert], der unter seinem Dach verschiedene literarische Spielarten versammelt“ (Stemmann 2020, 166), lohnt eine genauere Beschäftigung mit der Zuordnung zu einem Genre. Bereits mit seinem Untertitel verweist das Werk auf das Genre der Road-Novel (oder im Medium Film auf ‚Road-Movies‘), der den Aufbruch und das Unterwegs-Sein als zentrale Motive innehat. Jack Kerouacs *Unterwegs* (engl. *On the road*, 1957) gilt hier als Genre konstituierendes Werk. Aktuell erfährt das Subgenre der Road Novel in der deutschsprachigen Jugendliteratur wieder einen Bedeutungsgewinn: Wolfgang Herrndorfs *Tschick* (bereits als Schullektüre kanonisiert) kann als bekanntestes Beispiel angeführt werden, auch Martin Musers Road-Novel für junge Leser *Kannawoniwasein! Manch-*



mal muss man einfach verduften war kommerziell erfolgreich. „Der Konnex von Jugend und Aufbruch ist ein tradiertes und wirkmächtiges Element“, so Anna Stemmann (Stemmann 2020, 172). „Bewegungen durch den Raum offenbaren sich daher als narratives und handlungslogisches Element, [um Prozesse der Adoleszenz] metaphorisch zu verdichten. Zeitliche Entwicklungsschritte in eine Bewegung durch den Raum zu übersetzen, ist ein bewährtes Element des Jugendromans.“ (Ebd.)

Die narrative Struktur von *Europa im Rucksack* ist vergleichsweise einfach gehalten: Die Geschichte wird aus der Ich-Perspektive der Protagonistin Jasmin erzählt, es handelt sich entsprechend um eine autodiegetische Erzählinstanz. Es gibt lediglich einen Erzählstrang und auch nur eine Protagonistin, die allerdings eine Entwicklung durchläuft, die es zu erkennen gilt, und die entsprechend ihrer detaillierten Ausgestaltung im Mittelpunkt der Figurenanalyse stehen sollte. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Nebenfiguren, von denen Lenny (zu Beginn der Handlung Jasmins Freund) noch zu den wichtigsten gezählt werden kann. Die weiteren Nebenfiguren wie Jasmins Freundin Nina und die zahlreichen Reisebekanntschaften haben jeweils nur für die entsprechenden Episoden der Handlung und hinsichtlich der Weiterentwicklung der Protagonistin eine (überschaubare) Bedeutung. Dieser Umstand stellt aber zugleich auch ein didaktisches Potential dar: Dadurch, dass die Erzählstruktur wenig Einblick in die Hintergründe und Gedankenwelt der Nebenfiguren bietet, stellen sie Leerstellen bzw. Unbestimmtheitsstellen dar, die von den Rezipient:innen der Geschichte produktiv gefüllt werden können.

Im Mittelpunkt des Romans steht einerseits die emotional-soziale Entwicklung der Protagonistin Jasmin, die sich von ihrem Selbstbild in Abhängigkeit von ihrem Ex-Freund löst und dabei sich selbst, ihre Interessen und Talente und damit verbunden ihre künftigen Ziele (neu) kennenlernt. Andererseits legt der Roman aber auch den Fokus auf die kulturelle Vielfalt Europas, die über die Wahrnehmung der Protagonistin auf der Reiseroute wahrgenommen wird sowie auf eine Darstellung des Handlungsraums Europa, wie er sich für junge Europäer:innen potentiell eröffnet. Er zeigt ein Europa der offenen Grenzen und unzähligen Möglichkeiten (so man denn einen Pass eines EU-Landes besitzt), deren kulturellen Reichtum man sich nur zu erschließen braucht. Allerdings, so muss kritisch angemerkt werden, sind die kulturellen Beschreibungen im Roman zumeist blitzlichtartig bzw. eher knapp gehalten. Das gilt für kulinarische Erfahrungen der Protagonistin ebenso wie für sprachliche Erstbegegnungen und die Wahrnehmung von Flora und Fauna. Lediglich einige wenige Auseinandersetzungen mit kulturellen Artefakten, wie etwa die technischen Installationen Jean Tinguelys im Museum von Fribourg oder die Skulpturen Carole Feuermans in einem Park in Venedig, werden genauer beschrieben. Diese teils oberflächlich erscheinende Wahrnehmung der kulturellen ‚Schätze‘ der Reise sind aus der Handlungslogik heraus aber durchaus stimmig, schließlich ist

Jasmin über weite Teile der Reise gedanklich noch mit ihrem Ex-Freund beschäftigt. Zudem ist die Art der Wahrnehmung wohl auch für eine durchschnittliche Teenagerin, die bisher nur sehr begrenzt über Kultur reflektiert hat, als realistisch zu bewerten. Was dem Werk unter ästhetischen Gesichtspunkten nicht unbedingt zum Vorteil gereicht, kann didaktisch neue Perspektiven eröffnen. Die im Roman oftmals eher ange deutete kulturelle Begegnung bietet schließlich die Möglichkeit, diese im Unterricht zu vertiefen bzw. differenzierter auszugestalten und auch die sprachlichen Beschreibungen interkultureller Erfahrungen kritisch zu reflektieren: So können entsprechende Leerstellen textproduktiv gefüllt werden, auch Recherchen im Internet können die Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten vertiefen.

Die Unterrichtsreihe ist so konzipiert, dass sie auch in weniger leistungsstarken Klassen unterrichtet werden kann. Dafür können dann besonders herausfordernde Impulse weggelassen werden; zahlreiche Impulse zielen zudem sehr allgemein auf die grundsätzliche Auseinandersetzung mit Literatur ab. Die Unterrichtsreihe berücksichtigt ebenfalls, dass in vielen Klassen der Sekundarstufe die Lesemotivation wenig ausgeprägt ist und versucht diese zu stärken, indem zahlreiche Verfahren angewendet werden, die darauf abzielen, eine subjektive Beteiligung mit den Inhalten des Romans anzubahnen. Hierzu werden insbesondere auch digitale Medien genutzt, deren Nutzung den Jugendlichen auch aus dem privaten Kontext vertraut ist. Zugleich aber werden ‚klassische‘ und curricular verankerte Ziele des Literaturunterrichts weiterhin stark gewichtet, etwa die narratologische Analyse oder der textproduktive Umgang mit einem Roman.



KOMPETENZORIENTIERUNG UND EUROPABILDUNG

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur ‚Europabildung in der Schule‘ (KMK 2020) fordert alle Schulstufen, Schulformen und Schulfächer dazu auf, einen Beitrag dazu zu leisten, bei den Schüler:innen eine „Europakompetenz“ (KMK 2020, 5) zu entwickeln. Darunter wird hier „neben europabezogenen Kenntnissen vor allem interkulturelle Kompetenz, Partizipations- und Gestaltungskompetenz sowie Mehrsprachigkeitskompetenz“ (ebd.) subsummiert. Damit bleibt die KMK-Empfehlung insgesamt aber vage, was genau unter einer „Europakompetenz“ zu verstehen ist. Eine Leerstelle bleibt auch, worin genau das Potential besteht, mit dem das Unterrichtsfach Deutsch zur Vermittlung dieser „Europakompetenz“ beitragen kann. Hier wird lediglich als Möglichkeit genannt, „die Beziehungen und Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Sprache und Literatur und dem Umfeld der europäischen Sprachen und Literaturen auf[zuzuzeigen].“ (KMK 2020, 10) Viele Potentiale des Unterrichtsfachs Deutsch (insbesondere des Literaturunterrichts) in der Beschäftigung mit Europa werden hier jedoch nicht berücksichtigt. Was also kann das Unterrichtsfach Deutsch in den Sekundarstufen dazu beitragen, einen Beitrag zur übergeordneten „Europakompetenz“ zu leisten? Welches Potential bietet in diesem Kontext insbesondere die Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien, die sich mit Europa befassen? Und welche Teilkompetenzen lassen sich modellieren und mit der Durchführung dieser Unterrichtsreihe anvisieren?

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



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

terkonferenz als fächerübergreifende Aufgabe beschrieben werden, die aber an einem Literaturunterricht, der die Ebene ‚Lernen *an/durch* Literatur‘ vernachlässigt, wenig anschlussfähig wären. So nehmen sämtliche dieser fächerübergreifenden Lernbereiche wie auch die Europa-bildung ganz wesentlich das von Abraham genannte „soziale[...] und ethische[...] Lernen sowie [den] Erwerb von Weltwissen“ in den Blick. Die im Folgenden modellierten und beschriebenen europabezogenen Kompetenzen beziehen sich vornehmlich auf drei Quellen: Als erstes sind hier die **Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)** (BSEM 2022) in der Fassung von 2022 zu nennen, die auch für die Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien Zielsetzungen formuliert haben, die in den Sekundarstufe I erreicht werden sollen. Weil diese jedoch gerade in Bezug auf ästhetische Medien im Vergleich zum Stand der aktuellen literatur- und mediendidaktischen Forschung teils etwas unterkomplex und zu wenig umfangreich sind, fließen in die Überlegungen ergänzend auch **aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung** mit ein. Da für das Fach Deutsch bisher keine europabezogenen Kompetenzen ausformuliert wurden, sollen entsprechend Erkenntnisse aus dem fächerübergreifenden **Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule** (OHR 2019) mit einfließen.



DIE EUROPABEZOGENEN KOMPETENZEN IM UMGANG MIT ÄSTHETISCHEN MEDIEN

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

Die literarische Teilkompetenz ‚Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen‘ wird sowohl von der literaturdidaktischen Forschung (vgl. u.a. Spinner 2018, 190-91; dort als Aspekt „Psychologisches Erkunden“ beschrieben) als auch bereits in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich als wichtige Voraussetzung für das Verstehen literarischer Texte genannt. Dort sollen Schüler:innen für das Erschließen literarischer Texte u.a. in der Lage sein, „die Perspektive einer literarischen Figur ein[zunehmen] und [...] sich von einer literarischen Figur ab[zugrenzen]“ (BSP 2022, 19). In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) ist für den Kompetenzbereich IV: Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – auf dieser grundlegenden und bereits in der Primarstufe zu erwerbenden Teilkompetenz aufbauend – als Zieldimension genannt: Die Schüler:innen „vergleichen Handlungen und Handlungsmotive von Figuren anhand ausgewählter Kriterien mit vertrauten Handlungen und Handlungsmotiven und nehmen begründete Wertungen vor“ (BSEM



2022, 34). Hier wird jeweils der Aspekt des psychologischen Erkundens auch bereits mit dem der subjektiven Beteiligung verbunden.

„Eine zentrale Rolle für das Figurenverstehen spielt der Zusammenhang von innerer Welt [Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren] und äußerer Handlung, der in den Texten zum Teil explizit entfaltet ist, oft aber auch, ausgehend von den Signalen im Text, vom Leser erschlossen werden muss“, so Spinner (2022, S. 19). Und er ergänzt: „Da insbesondere moderne Literatur den Schwerpunkt stärker auf die inneren psychischen Prozesse der Figuren legt, kommt der Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit eine zunehmende Bedeutung zu.“ (ebd.) Mit diesem psychologischen Verstehen der literarischen Figuren ist dann auch ein Verständnis der Handlungsmotive verbunden: Die besagte ‚innere Dimension‘ literarischer Texte gibt Aufschluss darüber, warum Figuren so handeln, wie es auf der äußeren Handlungsebene beschrieben wird. Dies wiederum bildet die Grundlage dafür, sich dazu zu positionieren. Die beschriebene literarische Verständnisanforderung kann dabei durchaus komplex sein, etwa „[w]enn auch die unterschiedlichen Sichtweisen, Einstellungen usw. der Figuren aufeinander bezogen und der Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt“ (ebd., S. 20) benannt oder mit einer ambivalenten Verfasstheit von Figuren umgegangen werden muss.

Der im OHR beschriebene Kompetenzbereich ‚Kommunizieren und partizipieren‘ ist unterteilt in ‚Kommunikationskompetenz‘ und ‚Partizipationskompetenz‘. Bei beiden geht es um Handeln im Handlungsfeld ‚Europa‘: Während es bei der ‚Kommunikationskompetenz‘ um sprachliches Handeln geht, umfasst die ‚Partizipationskompetenz‘ „vor allem die Bereiche ‚Beteiligung‘ und ‚Begegnung‘ im europäischen Rahmen.“ Dies meint auch „die Jugendbegegnung in der gesamten EU und darüber hinaus“ (OHR 2019, 8), was unter Umständen wie im Roman durch eine größere Reise nach dem Schulabschluss, aber auch bei kleineren Reisen oder sogar im alltäglichen Leben der Jugendlichen durch interkulturelle Begegnungen erfolgen kann. EK 1 zielt letztlich darauf ab, dass Schüler:innen in entsprechenden ästhetischen Medien literarische Figuren zunächst als sprachlich und partizipativ handelnde Akteure in eben jenem Handlungsfeld ‚Europa‘ wahrnehmen und in einem zweiten Schritt die ‚innere Dimension‘ von ihrem Handeln und entsprechend ihrer Handlungsmotivation nachvollziehen können.

EK 2: Handlungen literarischer Figuren als eigene Handlungsoptionen wahrnehmen, um zu Verständigung und Konfliktlösungen im Handlungsfeld ‚Europa‘ beizutragen

EK 2 baut im Prinzip auf EK 1 auf, führt diese aber weiter, indem sie stärker auf das kommunikative und partizipative Handeln der Schüler:innen 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, sie verweisen etwa auf die Möglichkeiten des Erwerbs von „prozedurale[m] Handlungswissen“ (Kepser/Abraham 2016, 21) 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.“ (Ebd.) Entsprechend zielt die beschriebene EK 2 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 potentiell mögliche Handlungen erweitern können. Da die Schüler:innen 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 3: Sich selbst zu fiktionalen Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Wenn ästhetische Medien ‚Europa‘ behandeln, stellen sie ein fiktives Europa dar, das sich zwar auch auf das reale Europa beziehen kann, aber eben nicht identisch mit ihm ist.¹ Das Bewusstsein hierfür muss bei den Schüler:innen als Fiktionalitätskompetenz erst ausgebildet werden, was in den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (MSA) in der Kategorie ‚Über Textwissen verfügen‘ mit folgender Zieldimension angegeben ist: Die Schüler:innen „setzen sich mit Beziehungen zwischen Wirklichkeit und Fiktion auseinander“ (BSEM 2022, 32). Auch Spinner bezeichnet die Anforderung „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ als einen der zentralen Aspekte literarischen Verstehens (vgl. Spinner 2022, 22). Im Bewusstsein dieser Fiktionalität beschäftigt man sich als Leser:in mit den in ästhetischen Medien dargestellten Europa-Entwürfen und setzt sich selbst im Idealfall mit ihnen in Bezug. Weiterhin wird die Anforderung ‚Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen‘ von Spinner als ein wichtiger Faktor für das Verstehen literarischer Texte beschrieben: „Subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens.“ (ebd., 15) Und er führt an anderer Stelle aus: „Lesen von literarischen Texten ist [...] immer auch ein Prozess des Selbstverste-

¹ Die Fiktionalität von literarischen Werken, gerade in Fällen, wenn diese vermeintlich reale Topografien beschreiben, beschreibt Stefan Neuhaus, indem er es als ein ‚verkürztes‘ Rezeptionsmodell sprachlicher Zeichen beschreibt, bei dem es zwar Signifikant (sprachliches Zeichen) und Signifikat (vorgestellte Bedeutung) gibt, bei dem aber der Referent, also die umfängliche Entsprechung in der Realität, fehlt. Vgl. Neuhaus 2017, 3-4.



hens, eine Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, mit Leid, mit Wut, mit moralischen Konflikten.“ (Spinner 2018, 189) Dabei betont er jedoch auch: „Die Resonanz des Textes im subjektiven Erleben ist Voraussetzung, dass ein Text überhaupt Wirkung entfalten kann; bliebe es dabei jedoch bei subjektiven Assoziationen, würde die Chance vertan, dass durch die Literatur neue Erfahrungsdimensionen und Gedanken angeregt werden.“ (Ebd.)

Literatur wird so zu einem Reflexionsmedium und ein Teil dieser Reflexion besteht darin, dass der Leser bzw. die Leserin sich fragt, wie er oder sie sich zu dieser Europa-Darstellung positioniert: Identifikation und Abgrenzung sind hier die beiden Pole, wobei dazwischen viele Schattierungen möglich sind. Zur Europa-Darstellung in ästhetischen Medien gehört auch das Handeln von literarischen Figuren als Akteur:innen im Handlungsfeld ‚Europa‘: Können wir das Handeln nachvollziehen und würden (gerne) ähnlich handeln – oder lehnen wir dieses Handeln ab?

EK 4: 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: „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 potentiell nicht nur kognitiv, sondern auch sinnlich und somit affektiv erfahren werden. Dies kann auch über die Vorstellungsbildung erfolgen, denn Literatur beschreibt auch akustische, visuelle, olfaktorische, gustatorische und haptische Phänomene und macht sie auf diese Weise nachdrücklich 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 Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarstufe genannt (dazu heißt es, dass die Schüler:innen „Informationen zu Raum, Zeit, Handlung, Figuren und Atmosphäre in Vorstellungen um[setzen]“; BSP 2022, 18) und sollte entsprechend in der Sekundarstufe I spiralcurricular weiter ausgebaut werden. 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 differenzierte Vermittlung der kulturellen Vielfalt Europas, das sinnliche Erfahren dieser über ästhetische Medien, wie es die EK 4 anvisiert, sowie die Reflexion der eigenen kulturellen Prägung ist eine Zielsetzung, die in der Sekundarstufe I umfassend realisiert werden kann.

UNTERRICHTLICHES ARBEITEN MIT DIGITALEN MEDIEN



Das Querschnittsthema Digitalität hat spätestens seit dem KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ von 2016 auch curricular betrachtet eine größere Bedeutung für die Planung und Gestaltung von Unterricht in allen Schulstufen bekommen. Das Papier, zu deren Umsetzung sich alle Bundesländer verpflichtet haben, legt erstmals dar, wie umfassend der sich vollziehende Wandel hin zu einer digitalen Welt auch im Bildungsbereich berücksichtigt werden muss, um Heranwachsende auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen vorzubereiten. Im Papier enthalten ist auch das Modell „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (vgl. KMK 2016, 16-17), das sechs Kompetenzbereiche beschreibt und dabei „mit Blick auf die konkreten Anforderungen für eine schulische „Bildung in der digitalen Welt“ über die bisher entwickelten Konzepte zur Medienbildung hinaus[geht]“ (KMK 2016, 15). Die hier vorgelegte Unterrichtsreihe ist so gestaltet, dass möglichst viele der in dem Kompetenzmodell festgelegten Ziele angesteuert werden. So spielt etwa der erste Kompetenzbereich „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“ eine große Rolle, wenn im Roman nur angedeutete oder knapp beschriebene Begegnungen mit europäischen Kulturen zur vertieften Auseinandersetzung im Internet (lizenzfreie Bilderdatenbanken, Suchdienste, digitale Enzyklopädien) recherchiert werden müssen (1.1. Suchen und Filtern sowie 1.2. Auswerten und Bewerten). Da viele Aufgaben und Impulse, vor allem die lektürebegleitenden, kooperativ angelegt sind und auch soziale Medien eine große Bedeutung für das Erarbeiten verschiedener Aspekte des Romans haben, wird auch der zweite Kompetenzbereich „Kommunizieren und Kooperieren“ angesteuert (u.a. 2.2 Teilen und 2.3. Zusammenarbeiten). Gleiches gilt für den dritten Kompetenzbereich „Produzieren und Präsentieren“ (hier v. a. 3.2. Weiterverarbeiten und Integrieren sowie 3.3. Rechtliche Vorgaben beachten“) sowie den sechsten Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ (hier 6.2. Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren).



Besonders berücksichtigt wurde bei der Gestaltung der Unterrichtsreihe das wichtige Thema Datenschutz, das durch die EU-Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO), die auch an Schulen angewendet werden muss, eine größere Verbindlichkeit bekommen hat. Allerdings besitzt das Thema eine hohe Komplexität und das Feld der Digitalität ist, auch im Bildungsbereich, schnellen Entwicklungen unterworfen, was es entsprechend oftmals erschwert, Einschätzungen vorzunehmen. Hinzu kommt, dass die Datenschutz-Vorgaben in den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt werden [juristische Vorgaben können in einem bestimmten Rahmen durchaus unterschiedlich ausgelegt werden – entsprechend wird das Thema ‚Datenschutz‘ auch in den verschiedenen Bundesländern in Bezug auf die Schulen unterschiedlich ‚streng‘ gehandhabt]. Nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass eine äußerst eng ausgelegte Datenschutzagenda im Bildungsbereich Gefahr läuft, das im KMK-Strategiepapier genannte übergeordnete Ziel, Heranwachsende in der Schule für eine zunehmend digitale Welt fit zu machen, ad absurdum geführt wird, wenn nahezu alle Apps, Programme und Plattformen, die im Privaten von Kindern und Jugendlichen genutzt werden, an Schulen verboten sind.

Die genannten Umstände führen dazu, dass es neben einigen konsensualen Bestimmungen und Vorgaben im Datenschutz auch ‚Graubereiche‘ gibt, bei denen Datenschützer (oft je nach Bundesland) unterschiedlicher Meinung sind. Maßgeblich für die Gestaltung der Unterrichtsreihe zum Roman *Europa im Rucksack* waren letztlich einige datenschutzrechtliche Prämissen, wie etwa die, dass keine personenbezogenen Daten gespeichert und auch keine Urheberrechte verletzt werden sollten. Graubereiche wie die, dass etwa die Lehrkraft sich u. U. auf einer Plattform wie *Youtube* mit einem privaten Endgerät anmeldet, wurden in Kauf genommen, damit bestimmte Herangehensweisen im Umgang mit digitalen Medien überhaupt unterrichtspraktisch realisiert werden können. Bei der Einbindung sozialer Medien wurde auf sogenannte Generatoren (oft auch Templates genannt) zurückgegriffen, die deren Funktionsweisen imitieren, ohne dass Konten eröffnet oder Anmeldungen vorgenommen werden müssen.

ANBINDUNG AN KMK-BILDUNGSSTANDARDS

Die Auseinandersetzung mit dem Jugendroman *Europa im Rucksack* bietet vielfältige curriculare Anschlusspunkte. Zugrunde gelegt werden hier die 2022 veröffentlichten neuen **Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)**. Vor allem der „Kompetenzbereich IV: Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ ist für die UR von Bedeutung. Angeführt wird hier zunächst ganz allgemein, dass „der kompetente Umgang mit Texten [...] wesentlich zur Entwicklung von Selbst- und Fremdverstehen bei[trägt]. Er fördert die persönliche Entwicklung und eröffnet Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe.“ (BSEM, 31). Dieses Potential bietet der Jugendroman „Europa im Rucksack“ im erhöhten Maße. In der Kategorie ‚Über Textwissen verfügen‘ wird vorgegeben, dass die Schüler:innen ganz allgemein „über ein [beim MSA: erweitertes] Orientierungswissen zu Texten unterschiedlicher medialer Form, Textsorten und Gattungen“ verfügen sollen. Zudem wird der (Jugend)Roman explizit als zu behandelnde literarische Form angegeben (ebd.). Für den MSA wird ergänzend angeführt, dass die Schüler:innen „sich mit Beziehungen zwischen Wirklichkeit und Fiktion auseinander[setzen]“ sollen (ebd., 32), entsprechend also die Erarbeitung von Wirklichkeitsbezügen in fiktionalen Texten eine Zieldimension darstellt. In der Kategorie ‚Texte in unterschiedlicher medialer Form erschließen und nutzen‘ und hier in der Unterkategorie ‚Literatur in unterschiedlicher Medialität‘ bieten sich zahlreiche curriculare Anschlussmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit *Europa im Rucksack* – so sollen die Schüler:innen u.a. „zentrale [beim MSA implizite und explizite] Informationen zu Figuren, zu Raum- und Zeitdarstellung, Handlungs- und Konfliktverlauf sowie Atmosphäre zum Aufbau von Textverständnis und -deutung [bzw. beim MSA einer differenzierten Deutung] [nutzen].“ (Ebd., 33) Sie sollen weiterhin bei der Erschließung des Textes wichtige Fachbegriffe nutzen: So etwa Erzähler, Erzählperspektive, Figur sowie beim MSA auch Erzählzeit/erzählte Zeit (vgl. ebd.) Weiterhin zentral ist, dass die Schüler:innen „eigene Deutungen von Texten [formulieren] und [...] diese [belegen].“ (Ebd.) Für den MSA wird zusätzlich als Zieldimension vorgegeben, dass Schüler:innen „ermittelte Aussagen und Deutungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung [setzen]“ sowie dass sie „Handlungen und Handlungsmotive von Figuren [beim ESA: anhand ausgewählter Kriterien] mit vertrauten Handlungen und Handlungsmotiven [vergleichen] und [...] begründete Wertungen vor[nehmen].“ (Ebd., 34)

Methodisch wird u.a. vorgegeben, dass Schüler:innen „handlungs- und produktionsorientierte Verfahren [nutzen], um ihre Deutung zu entwickeln und darzustellen und um Strukturen literarischer Texte nachzuvollziehen“ (ebd.). Für die Kategorie ‚Digitale Formate und Umgebungen‘ ergeben sich für die UR Anschlussmöglichkeiten u.a. für das Format



Chat sowie für soziale Netzwerke [vgl. ebd., 35]. Als Zieldimension mit Bezug zum Kompetenzmodell aus dem KMK-Papier „Bildung in der digitalen Welt“ wird u.a. vorgegeben, dass Schüler:innen „digitale Werkzeuge zielgerichtet und reflektiert für die Gestaltung eigener medialer Produkte, z.B. für Präsentationen [nutzen].“ [Ebd., 36] Diese Darstellung verweist nur auf einige der wichtigsten curricularen Anschlussmöglichkeiten, es ließen sich darüber hinaus noch weitere anführen.

Die Unterrichtsreihe nimmt im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aber auch Lernziele des „Kompetenzbereichs II: Schreiben“ in den Blick: So spielt insbesondere die Kategorie ‚Texte verfassen‘ und hier die Unterkategorien ‚Texte planen und strukturieren‘ (ebd., 23) und ‚Texte formulieren‘ (ebd., 24-25) eine wichtige Rolle. Für beide Bereiche werden neben dem Nutzen von analogen auch „digitale Schreibumgebungen“ (u.a. ebd., 23 u. 24) sowie neben dem Anwenden individueller auch kooperativer Schreibstrategien (ebd.) angeführt. Ebenfalls genannt werden produktive (z.B. Umschreiben und Weiterschreiben) und kreative Schreibformen (z.B. Schreiben zu Bildern) (ebd., 26). Sämtliche dieser sehr grundsätzlichen Zieldimensionen sowie weitere, speziellere aus dem Kompetenzbereich II: Schreiben wurden bei der Gestaltung der UR mit einbezogen.

KOMMENTIERTE UNTERRICHTSREIHE

Im Folgenden wird eine Unterrichtsreihe mit insgesamt 11 Lerneinheiten beschrieben. Eine Lerneinheit umfasst dabei etwa (je nach Umsetzung) ein bis zwei Unterrichtsstunden, wobei einzelne Impulse und Leseaufgaben als Hausaufgabe ausgelagert werden können. Die Impulse sind als Vorschläge zu verstehen und müssen nicht zwingend alle bearbeitet werden, entsprechend können bei den Lernzielen auch Schwerpunkte gesetzt werden.

LERNEINHEIT 1

Träume – und erste Risse (Seite 5-14)

In der ersten Lerneinheit geht es zunächst darum, einen Einstieg in die erzählte Geschichte zu finden und sich mit den zentralen literarischen Figuren des Romans auseinander zu setzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Schüler:innen die Ausgangssituation der Handlung vergegenwärtigen, die Figurengestaltung und -konstellation erarbeiten und die Bedeutung der Erzählperspektive für die Rezeption der Geschichte verstehen. Damit werden gleich zu Beginn der Textarbeit einige Lernziele verfolgt, die auch in den Bildungsstandards verankert sind: Erzähler und Erzählperspektive sowie Figuren und Figurenkonstellation (vgl. BSEM 2022, 33).

Im Roman wird schnell deutlich, wer die einzige Protagonistin ist: die etwa 18-jährige Jasmin. Darauf deutet nicht zuletzt die Erzählperspektive des Romans hin, denn die Handlung wird durchgehend aus der Ich-Perspektive der Figur erzählt. Das hat zur Folge, dass die Leser:innen ausschließlich Einblicke in die Gedankenwelt dieser einen Figur bekommen. Die Sicht auf das Romangeschehen ist also eine beschränkte, die Leser:innen wissen immer nur so viel, wie Jasmin auch selbst weiß, zudem ist der Blick auf das Geschehen naturgemäß stets subjektiv geprägt und dahingehend verzerrt. Es bedeutet aber auch, dass die Leser:innen viel von dem erfahren, was in der Psyche von Jasmin vor sich geht (also was sie denkt und fühlt), aber wenig von dem, was sich in der Gedankenwelt der anderen Figuren abspielt. Auch die Außensicht auf Jasmin fehlt weitgehend (etwa wie sie aussieht und wie sie auf andere wirkt), oder ist auf wenige Aspekte beschränkt, die sich aus den Reaktionen ihrer Gegenüber ableiten lassen.

Die Ich-Erzählperspektive bedeutet auch, dass damit ein erhöhtes Identifikationsangebot für die Leser:innen einhergeht. In Kombination mit der Tatsache, dass es sich um eine Teenagerin handelt, die vom Alter her nicht weit von den Schüler:innen entfernt ist, handelt es sich gerade aus motivationaler Sicht um ein interessantes didaktisches Potential für eine Altersgruppe, bei denen viele für das Medium Buch



‚verloren‘ gehen. Zugleich muss aber auch konstatiert werden, dass sich das identifikatorische Potential eher an weibliche Leserinnen richtet als an männliche. Dem sollte im Verlauf der Unterrichtsreihe didaktisch klug entgegengewirkt werden, damit die Lektüre des Romans nicht zu einer ausschließlich ‚weiblichen‘ wird (bzw. als solche wahrgenommen wird), bei der den männlichen Schülern die Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten des Romans verloren geht (vgl. etwa LE 2 und 6).

Bei der Figurenanalyse gilt es zunächst nur, den Ist-Zustand zu Beginn der Handlung zu erarbeiten. Das bedeutet, dass die Schüler:innen erkennen sollten, dass es eine Figur gibt, die allein schon aufgrund der Erzählperspektive im Zentrum der Handlung steht (Jasmin), eine weitere Person von größerer Bedeutung ist (Lenny), sowie einige wenige weitere Nebenfiguren existieren (die beste Freundin Nina, Marco und seine Schwester Kim). Vor allem die Figuren Jasmin und Lenny sind mit Merkmalen versehen, allerdings sind diese Figurenbeschreibungen (aufgrund der Erzählperspektive) teils implizit, d.h. sie sind am Verhalten und den Äußerungen der Figuren selbst abzulesen und nicht an den explizit benannten Eigenschaftsbeschreibungen. Die Figurenmerkmale genau herauszuarbeiten stellt also durchaus schon eine erste Herausforderung dar, selbst wenn es sich nur um zwei Figuren handelt. Sogenannte ‚Wortwolken‘ stellen eine leicht umsetzbare Möglichkeit dar, Steckbriefe zu literarischen Figuren digital zu erstellen. So können prägnant und optisch ansprechend (so zum Beispiel mit bestimmten Formen) für Jasmin und Lenny allgemeine Informationen, Eigenschaften und Interessen gesammelt und dargestellt werden (vgl. Impuls 6). Eine weitere sehr kreative (allerdings wesentlich aufwändigere) Möglichkeit zur digital gestützten Figurenanalyse ist es, Sketchnotes zu den Figuren erstellen zu lassen (z.B. mit der kostenlosen App *Concepts* <https://concepts.app/de/>). Die Einübung in die Handhabung nimmt allerdings einige Zeit in Anspruch. Wenn jedoch im Unterricht bereits mit Sketchnotes gearbeitet wurde, können damit auch Figurenanalysen und -konstellationen visuell erarbeitet werden.



Beispiel für eine Wortwolke bei der Figurenanalyse Jasmin.

Jasmin stellt im Roman die einzige wirkliche dynamische Figur dar – sie wird sich im Verlauf der Handlung eindeutig entwickeln. Es ist also insbesondere bei dieser Figur wichtig, dass die Charaktermerkmale gegen Ende der Handlung erneut hervorgehoben und hinsichtlich einer möglichen Entwicklung überprüft werden (vgl. LE 9). Ebenso von Bedeutung ist die Figurenkonstellation – wenngleich sie auf den ersten Blick vergleichsweise einfach zu erfassen ist. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich aber, dass die Verbindung Jasmin – Lenny bereits erste Brüche aufweist und Jasmin dies durchaus selbst schon wahrnimmt, aber noch nicht wahrhaben will. Der Impuls, die Figurenkonstellationen grafisch darzustellen, soll hierfür sensibilisieren. Auch die Figurenkonstellationen sollen zu einem späteren Zeitpunkt der Unterrichtsreihe erneut herausgeholt werden, um sie auf mögliche Veränderungen hin zu überprüfen.

IMPULSE

1. Überlegt in 3er- oder 4er-Gruppen, wer die Geschichte erzählt: Aus der Sicht welcher Figur wird berichtet? Wie nennt man die Erzählfigur (Ich-Erzähler, Personaler Erzähler, Neutraler Erzähler oder Auktorialer Erzähler)?
2. Überlegt anschließend, was mit der Erzählperspektive verbunden ist. Inwiefern wird davon die Wahrnehmung der Geschichte durch die lesende Person beeinflusst?
3. Erzähle einen kleinen Abschnitt aus einer anderen Erzählperspektive (AB 1). Schreibe ihn so um, dass nicht mehr ein Ich-Erzähler berichtet, sondern ein Auktorialer (allwissender) Erzähler. Fülle ggf. bisherige ‚Leerstellen‘ des Textes (was also im Roman nicht erzählt wird) selbst aus. Inwiefern ändert sich die Wahrnehmung der Geschichte beim Lesen?
4. Welche Figuren treten im ersten Teil des Romans (S. 5-14) auf und welche davon würdest du als Haupt- und welche als Nebenfiguren bezeichnen? Verdeutliche die von dir wahrgenommene Bedeutung der Figuren für die Handlung mit der Größe von Strichfiguren und begründe deine Einschätzung. Nutze dabei z.B. die App *Pages* auf dem iPad, mit der du digital zeichnen kannst (Impuls kann auch analog umgesetzt werden).



5. Überlege dir daran anschließend, wie sich die Beziehung der Roman-Figuren grafisch darstellen lässt (z.B. durch eine bestimmte Verbindungslinie). Berücksichtige dabei auch, wie stark die Verbindung ist und was sie auszeichnet. Nutze dafür erneut die App *Pages*. (Impuls kann auch analog umgesetzt werden).

6. Erstelle für Jasmin und Lenny digitale Steckbriefe in Form von Wortwolken (mit dem Wortwolken-Generator <https://www.wortwolken.com>).

Nutze unter ‚Umriss‘ z.B. die Form ‚Figur‘. Überlege dir, welche allgemeinen Informationen, Merkmale, Eigenschaften und Interessen du durch explizite und implizite Beschreibungen über die Figuren erfährst! (Wenn zu schwierig, können Kategorien mitgegeben werden: Biografische Daten, äußerliche Merkmale, Wesensmerkmale, typische Verhaltensweisen, was ist ihr wichtig? Was hat sie für Wünsche und Ziele? Wer sind die wichtigsten Menschen für sie?)

LERNEINHEIT 2:

Zerbrochene Träume – Trotzdem losfahren?

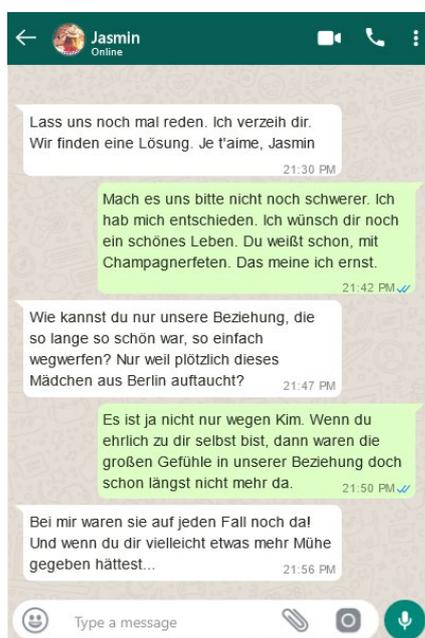
[Seite 14-21]

Mit dieser
Lerneinheit
kann an EK 1
gearbeitet
werden.

In der zweiten Lerneinheit steht nun weniger die analytische Auseinandersetzung mit der Figurengestaltung am Romananfang im Zentrum; vielmehr sollen die Schüler:innen zum ersten Mal digitale textproduktive Verfahren nutzen, um die Perspektiven der zentralen literarischen Figuren Jasmin und Lenny besser nachvollziehen zu können. Zugleich soll auch die subjektive Beteiligung der Schüler:innen am Handlungs-geschehen und an zentralen Aspekten der Geschichte gestärkt werden. Im Textabschnitt, der nun im Zentrum der Erarbeitung stehen soll, trifft sich die Hauptfigur Jasmin mit ihrem Freund Lenny im Café. Es gilt zunächst zu verstehen, dass Jasmin mit einer bestimmten Erwartungshaltung in das Treffen geht: Obwohl sie durchaus tief in ihrem Inneren wahrnimmt, dass es in ihrer Beziehung zu Lenny kriselt, freut sie sich weiterhin auf die gemeinsame Reise durch Europa und sieht darin sogar eine Möglichkeit, der Beziehung neues Leben einzuhauchen (vgl. EiR, 9). Entsprechend erwartet sie ein Treffen, bei dem sie ihre Reiseplanungen voranbringen können. Stattdessen offenbart Lenny ihr aber, dass er die Reise nicht antreten und für einige Monate nach Berlin gehen wird. Und mehr noch: Er gesteht ihr auch, dass er auf der Abi-Party, bei der Jasmin mit Kopfschmerzen frühzeitig nach Hause gegangen ist, etwas mit Marcos Schwester Kim aus Berlin angefangen hat – und er aufgrund dessen die Beziehung mit Jasmin beendet.

Weiterhin ist eine zentrale Verständnisanforderung des Romananfangs die unterschiedliche Wahrnehmung der vollzogenen Trennung: Während für Jasmin zunächst eine Welt zusammenbricht, weil all ihre (auch emotionalen) Erwartungen auf die gemeinsame Reise ausgerichtet waren, bedeutet die Beendigung der Beziehung für Lenny gleichzeitig auch der Beginn von etwas Neuem (Lenny hat offenbar im Unterschied zu Jasmin nicht verdrängt, dass es zwischen ihnen bereits gekriselt hat, zudem hat er nun die Aussicht auf eine neue Beziehung mit Kim, die ihn zu sich nach Berlin eingeladen hat). Der begonnene Chat-Verlauf am Abend nach der Trennung bietet didaktisch die Möglichkeit, die unterschiedlichen Wahrnehmungen herauszuarbeiten. Mit dem digitalen Tool *Zeob* (und hier dem ‚Fake WhatsApp Chat Generator‘) können die Schüler:innen den begonnenen Chat-Austausch fiktional, aber möglichst im Sinne des bisherigen Handlungsverlaufs sowie insbesondere der Figurengestaltung, fortführen und digital textproduktiv eine Leerstelle des Textes füllen.

Dabei kommt es vor allem darauf an, dass die Aufgabenstellung (siehe Impuls 2 unten) dazu anleitet, die jeweiligen Perspektiven der Figuren Jasmin und Lenny nachzuvollziehen. Damit werden auch wesentliche Lernziele aus den Bildungsstandards in den Blick genommen: Das „[V]ergleichen von Handlungen und Verhaltensmotiven von Figuren mit vertrauten Handlungen und Handlungsmotiven“ und basierend darauf anschließend „begründete Wertungen [vorzunehmen]“ (BSEM, 34) sowie „produktionsorientierte Verfahren [zu nutzen], um ihre Deutung zu entwickeln“ (ebd.) . Zugleich wird die Textproduktion in einem (imitierten) Kommunikations-Setting durchgeführt, das den Schüler:innen vertraut ist – was sich motivational insofern positiv auswirken dürfte, dass auch diejenigen Schüler:innen bereit sind, sich auf die Aufgabe einzulassen, die üblicherweise eine geringe Motivation aufweisen, sich genauer mit literarischen Texten auseinanderzusetzen.



Mögliches Ergebnis der textproduktiven Aufgabe von Impuls 2 (oben).



Der für die LE 2 ausgewählte Textabschnitt endet mit einer klassischen „Was nun?“-Konstellation: Zwar deutet das Ende der Passage auf S. 21 (oben) darauf hin, dass Jasmin mit einer ‚Jetzt erst Recht-Haltung‘ ihre Reise trotzdem antreten will – im Grunde aber ist zu diesem Zeitpunkt für die Protagonistin noch alles offen. Sie kann die Reise absagen, zu Hause bleiben und sich für die Sommermonate eine andere Beschäftigung suchen. Oder aber sie geht alleine auf Reisen. Denkbar wäre auch, dass sie sich eine neue Begleitung sucht (eine gute Freundin oder einen guten Freund). Die offene Frage jedenfalls lautet: Wie geht Jasmin jetzt mit der neuen Situation um? Mittels der textproduktiven Aufgabe (Impuls 6) kann einerseits eine Vertiefung mit dem bisherigen Handlungsverlauf erfolgen und zudem der weitere Handlungsverlauf antizipiert werden (der natürlich plausibel im Sinne des bisherigen sein muss). Zugleich kann mit der Aufgabenstellung, bei der die Schüler:innen die Rolle einer guten Freundin bzw. eines guten Freundes einnehmen, die/der in einer E-Mail verschiedene Handlungsmöglichkeiten abwägt und zum Schluss einen freundschaftlichen Rat gibt, die subjektive Beteiligung der Schüler:innen zum literarischen Text gestärkt werden (hier kann die Lehrkraft eine Mail-Adresse einrichten, an die alle Textprodukte geschickt werden, etwa Jasmin1234@gmx.de). Zugleich kann mit der Aufgabe am Kompetenzbereich II: ‚Schreiben‘ gearbeitet werden, indem etwa das „Argumentieren auf Basis klar strukturierter Material- und Textquellen“ [BSEM, 26] geübt wird und mit der E-Mail auch Texte mithilfe von neuen Medien verfasst werden. Entsprechend kann also auch über die Aufgabe zur Erarbeitung der literarischen Textstelle thematisiert werden, wie eine E-Mail im privaten Kontext geschrieben wird (Elemente wie Begrüßung, Verabschiedung). Für Schüler:innen, die es gewohnt sind, vornehmlich in Kürzestformen (per Chat oder Posts) zu kommunizieren, stellt es eine durchaus höhere Anforderung dar, einen längeren Text als private Kommunikation zu formulieren, der eine sinnvolle Struktur aufweist und damit Inhalte gliedert und überdies Argumente anführt und eine Handlungsaufforderung formuliert.

IMPULSE

1. Jasmin trifft sich in einem Café mit ihrem Freund Lenny: Arbeite konkrete Textstellen heraus (mit Bleistift unterstreichen oder herausschreiben), die deutlich machen, mit welcher Erwartungshaltung Jasmin in dieses Treffen geht und wie sie auf das, was Lenny ihr bei dem Treffen eröffnet, reagiert.
2. Führe den abgebrochenen Chat von Jasmin mit Lenny über WhatsApp weiter. Nutze dafür das digitale Tool Zeoob unter <https://zeoob.com/#whatsapp>. Überlege dir, was Jasmin in

der Logik der Figurengestaltung des Romans auf Lennys Kommentar hin antworten und was dann Lenny wiederum entgegnen könnte. Führe das Gespräch weiter (etwa 4-5 Beiträge jeweils von Jasmin und Lenny). Speichere den ausgestalteten Chatverlauf auf deinem Endgerät.

3. Stellt euch gegenseitig die geschriebenen Chat-Verläufe in 3er-Gruppen vor. Diskutiert, ob die Beiträge im Sinne der Figurengestaltung und des bisherigen Handlungsverlaufs im Roman plausibel sind.

4. Diskutiert in Gruppen, wie ihr das Verhalten von Jasmin und Lenny bewertet. Würdet ihr euch in einer vergleichbaren Situation genauso verhalten?

5. Diskutiert in Gruppen, ob das Gespräch im Chat zu einem solchen Thema ebenso sinnvoll ist wie ein Gespräch am Telefon oder ein Treffen. Reflektiert Vor- und Nachteile der jeweiligen Gesprächsformate.

6. Am Ende von S. 20 steht Jasmin vor der Wahl: Sagt sie die geplante Reise durch Europa ab oder fährt sie trotzdem? Nimm die Rolle einer guten Freundin oder eines guten Freundes von Jasmin ein und schreibe ihr eine E-Mail, in der du abwägst, was Jasmin jetzt für verschiedene Handlungsmöglichkeiten hat und was ihr aus deiner Sicht wohl guttun würde.



LERNEINHEIT 3

Die Reise beginnt [Seite 21-35]

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 4
gearbeitet
werden.

Der Abschnitt S. 21-35 beginnt mit den letzten Reisevorbereitungen von Jasmin, bei denen ihr ihre beste Freundin Nina hilft (EiR, 21-23). Jasmin hat sich also dazu entschieden, alleine die Reise durch Europa anzutreten. Dabei steht sie vor der nicht ganz einfachen Aufgabe, das Gepäck für die kommenden drei Monate so auszuwählen, dass es in ihren Reiserucksack passt. Die Schüler:innen selbst waren bisher vermutlich höchstens für einen Zeitraum von wenigen Wochen unterwegs. Damit sie sich besser vergegenwärtigen können, was es bedeutet, drei Monate (und zudem als Backpacker:in) unterwegs zu sein (Nachvollzug der Figurenperspektive) und auch die subjektive Beteiligung der Schüler:innen zum Text weiterhin herzustellen, kann eine Aufgabe helfen, bei der sie selbst eine individuelle Liste von Dingen erstellen, die sie mit auf ihre dreimonatige Reise durch Europa nehmen würden (Impuls 1). Die Liste sollte praktische wie persönliche Dinge gleichermaßen beinhalten. Alles zusammen sollte aber ungefähr in einen normalen Reiserucksack passen und gut zu tragen sein.

Eine weitere Verständnisanforderung des Abschnitts besteht in der Reflexion von Jasmins Figurenverhalten, die überlegt, ob sie auf ihre Reise Fotos von ihrem Ex-Freund Lenny mitnehmen soll (vgl. EiR, 22-23). Schließlich kommt ihr die Idee, neun Fotos von Lenny mitzunehmen, um in jedem von ihr bereisten Land eines auf unterschiedliche Weise zurückzulassen. Das Figurenverhalten von Jasmin und ihre Idee sind gute Ausgangspunkte, um beides im Unterrichtsgespräch zu reflektieren. Ist die Entscheidung, Fotos vom Ex-Freund unter den gegebenen Umständen (Liebeskummer) eine richtige und vor allem für Jasmin hilfreiche? Vereinfachende Sichtweisen sollten hier vermieden bzw. aufgebrochen werden. Wichtig ist überdies, von Jasmin und Nina angeführte Argumente zu berücksichtigen und somit weiter nah am Text zu arbeiten. Um die Auseinandersetzung mit den Figuren des Romans zu vertiefen (im Sinne eines Vergleichs mit vertrauten Handlungsmotivationen), ist die Frage von Bedeutung, wie die Schüler:innen in einer vergleichbaren Situation handeln und entscheiden würden.

Im Anschluss daran beginnt Jasmins drei Monate andauernde Reise durch Europa. Zentrales Element dieser Reise ist das Erkunden der kulturellen Vielfalt Europas sowie die Begegnungen mit anderen Kulturen. Mit Beginn dieser Reise sollen die Schüler:innen sich nun auch textproduktiv mit den literarisch dargestellten vielfältigen kulturellen Entdeckungen auseinandersetzen. Diese Beschäftigung sollte jedoch nicht vereinzelt, sondern systematisch und fortlaufend während der gesamten Unterrichtsreihe stattfinden, sodass daraus eine Aufgabe wird, die von nun an die Lektüre begleitet.

Um diesen Ansatz zu verwirklichen, kann folgendes Lernszenario

entwickelt werden: Die Schüler:innen gestalten fortan zu von der Lehrkraft vorgegebenen Situationen aus dem Roman Instagram-Postings (vgl. dazu die Datei ‚Schreibanlässe lektürebegleitende Story mit Instagram‘). Dabei wird wieder auf das digitale Tool Zeoob (diesmal dem ‚Fake Instagram Post Generator‘) zugegriffen, um das für Schulen nicht datenschutzkonforme soziale Medium *Instagram* nicht verwenden zu müssen. Dadurch wird die Textproduktion erneut in einem (imitierten) Kommunikations-Setting durchgeführt, das den Schüler:innen vertraut ist.



Beispiel 1: Dieser Instagram-Post könnte den Startpunkt für die Story darstellen und ggf. von der Lehrkraft vorgegeben werden.

Ziel ist es, dass im Verlauf der Lektüre und von Jasmins Reise jede Schülerin und jeder Schüler (alleine oder in Zusammenarbeit mit einer weiteren Person) mindestens einen Instagram-Post verfasst, der eine im Roman bestehende Leerstelle in der Begegnung mit Europas Kulturen textproduktiv ausgestaltet. Die Schüler:innen sind, entsprechend der Funktionsweise des Sozialen Mediums *Instagram*, angehalten, sich auch Gedanken zum Text-Bild-Verhältnis zu machen, indem sie nicht nur einen kurzen Text verfassen, sondern sich auch überlegen, welches Foto dazu ausgewählt werden kann. Entsprechend wird somit auch die Kompetenz hinsichtlich möglicher Text-Bild-Kombinationen ausgebaut. Insgesamt sollen mit der fortwährenden Aufgabe zwei übergeordnete Ziele verfolgt werden:

- Auf **individueller Ebene** sollte jede Schülerin und jeder Schüler im Verlauf der Romanlektüre mit der Gestaltung eines Instagram-Posts



eine Leerstelle des literarischen Textes textproduktiv ausgestalten und bei der genauen Textwahrnehmung den Fokus auf zwei Aspekte legen: 1.) Das psychologische Erkunden der Verfasstheit der Protagonistin Jasmin, wobei neben sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten auch auf Emojis zurückgegriffen werden kann. 2.) Die im literarischen Text oft nur angedeutete oder ansatzweise dargestellte Begegnung mit der Kultur des jeweiligen Landes (Architektur, Kunst, Sprache etc.) vertiefen. Dabei sollen insbesondere auch Möglichkeiten der sprachlichen Beschreibung reflektiert und eigene Internet-Recherchen für den beschriebenen kulturellen Aspekt durchgeführt werden.

- Auf **kollektiver Ebene** soll mittels der fortlaufenden Aufgabe mit der gesamten Klasse das Ziel verfolgt werden, lektürebegleitend im Klassenverbund eine umfassende Story zu gestalten, deren einzelne Postings in einer Datei zusammengeführt werden und so einen kollaborativen Text entstehen lassen, der schließlich von der genauen Textwahrnehmung der Klasse und ihrer Auseinandersetzung mit den im Roman dargestellten Kulturen Europas zeugt.



Weitere Beispiele von Instagram-Posts, hier für die erste Station von Jasmins Reise in Paris.

Bei dem skizzierten Unterrichtsszenario kommen verschiedene Potentiale hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht zum Tragen: Es ermöglicht den Schüler:innen einerseits individualisiertes Lernen (Lernen auf ihrem eigenen Niveau), zugleich wird aber auch kooperatives Lernen angeregt, wenn die Instagram-Postings im Unterricht gemeinsam reflektiert werden und durch die übergeordnete Zielsetzung (Story der gesamten Reise im Klassenverbund erstellen) „die Zusammenarbeit an einem Gegenstand zwingend die Mitarbeit aller Mitglieder erforderlich macht [positive Abhängigkeit].“ (IQSH 2018, 22) Bei der Gestaltung der Instagram-Postings sollten die Schüler:innen möglichst auf lizenzfreie Bilderdatenbanken zurückgreifen (hier kann auch reflektiert werden, warum es nicht erlaubt ist, wahllos Bilder aus dem Internet zu verwenden), dabei muss nicht zwingend genau das abgebildet werden, was im Roman thematisiert wird – manchmal eignen sich auch atmosphärische Stimmungsbilder, sofern sie denn aus derselben Stadt bzw. von einem ähnlichen Ort sind (z.B. ein typisches Pariser Café). Darauf sollte unbedingt hingewiesen werden, denn ansonsten kann die Bildersuche in den eher begrenzten lizenzfreien Bilderdatenbanken auch zu Frustration führen, weil lizenzfreie Bilder von einem konkreten Ort nicht auffindbar sind. Die lektürebegleitende Aufgabe passt übrigens auch zur Gestaltung der Figur Jasmin, denn diese weist zum einen eine große Leidenschaft fürs Fotografieren auf (auch ihr Blick auf ihre Umgebung ist oft sehr fotografisch geprägt), zum anderen hat Jasmin sogar den Gedanken, dass sie in den „nächsten drei Monaten Fotos aus ganz Europa poste[n]“ könnte (EiR, 21) – was sie im Rahmen der Handlung dann auch gelegentlich macht (vgl. etwa EiR, 35), literarisch aber nicht detailliert ausgestaltet wird.

IMPULSE

1. Erstelle eine Liste von Dingen, die du mit auf eine dreimonatige Reise durch Europa nehmen würdest. Dies sollten praktische wie auch persönliche Dinge sein, auf die du nicht verzichten kannst oder nicht verzichten möchtest. Alles zusammen sollte aber in einen großen Reiserucksack passen. Stellt euch anschließend die Liste in 3er-Gruppen vor und begründet, warum die entsprechenden Sachen für die Reise notwendig bzw. für dich persönlich wichtig wären.
2. Diskutiert im Klassenverbund, ob die Entscheidung von Jasmin, Fotos von ihrem Ex-Freund mit auf die Reise zu nehmen, und die Idee, sich in jedem Land von einem Foto auf unterschiedliche Weise zu trennen, unter den gegebenen Umständen (Liebeskummer) richtig und hilfreich sind für Jasmin.



3. Jasmin beginnt ihre Europareise in Frankreich und damit einem Land in Westeuropa. Diskutiert im Klassengespräch, in welchem europäischen Land ihr eure Europareise starten würdet. Gibt es eine Region in Europa, die für euch als Ausgangspunkt naheliegender ist als eine andere? Überlegt, woran das liegen könnte.

4. [Für einzelne Schüler:innen]

Gestalte für die Figur Jasmin unter

<https://zeoob.com/#instagram> einen Eintrag für ihre Story der Europa-Reise! Deine Lehrkraft gibt dir die Situation aus dem Roman vor bzw. du kannst aus einer Liste von Situationen aus dem Roman auswählen. Lege dabei deine Aufmerksamkeit auf zwei Dinge:

1) Wie geht es Jasmin in der im Roman beschriebenen Situation? Nutze sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten und auch Emojis, um auszudrücken, wie Jasmin sich gerade fühlt und was sie in der Situation denkt. Bedenke auch, was sie davon über soziale Medien teilen möchte.

2) Vertiefe die im Roman nur angedeutete Begegnung mit der Kultur eines bestimmten Landes (Architektur, Kunst, Sprache etc.) in dem Instagram-Eintrag, indem du selbst im Internet recherchierst und im Roman nicht erwähnte Informationen im Posting einfügst. Suche dazu in den Datenbanken lizenzfreier Bilder ein passendes Bild aus, das stellvertretend für die kulturelle Begegnung stehen kann.

Datenbanken lizenzfreier Bilder (Auswahl):

<https://pexels.com>

<https://pixabay.com/de>

<https://unsplash.com/de>

<https://www.wikipedia.de>

5. [Für einzelne Schüler:innen]

Stell den von dir erstellten Instagram-Beitrag in der Klasse vor und erläutere deine Überlegungen zum Erstellen des Beitrags. Im Klassenverbund kann diskutiert werden, ob der jeweilige Beitrag eine im Roman nur kurz beschriebene kulturelle Begegnung ausführlicher beschreibt.

6. Führt von nun an die in den nächsten Wochen entstehenden einzelnen Instagram-Beiträge zu einer gemeinsamen Datei zusammen, sodass daraus eine sich während der Klassenlektüre stetig erweiternde Story entsteht.

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 2,
EK 4
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 4

„Schneckenalarm“ – Begegnung mit dem Fremden [Seite 35-51]

Im Kapitel „Schneckenalarm“ (EiR, 41 ff.) macht die Protagonistin Jasmin während ihres Besuchs bei der Familie von Fleur, bei der sie bereits vor einigen Jahren während eines Schüleraustauschs gewohnt hat, eine nachdrückliche Erfahrung mit der Kulinarik der Region Burgund in Frankreich. Die Beschreibung sinnlicher Wahrnehmungen und die damit verbundene Alteritätserfahrung sollte dabei genauer erarbeitet werden, kann beides doch stellvertretend für zahlreiche kulturelle Erfahrungen, die Jasmin auf ihrer Europa-Reise macht, und deren literarischer Darstellung stehen. Die für diese Zielsetzung relevante Passage kann auf die Seiten 45-47 eingegrenzt werden. Zunächst gilt es, die Schüler:innen für die grundsätzlichen Potentiale von Literatur hinsichtlich der Vermittlung sinnlicher Erfahrungen zu sensibilisieren. Als Einstieg sollten die Schüler:innen zunächst diejenigen Textstellen herausarbeiten, mit denen Jasmins sinnliche Wahrnehmungen während des Abends bei Fleurs Eltern auf der Gartenterrasse beschrieben werden. Welche Sinne spielen dabei eine Rolle? Dabei sollte kritisch reflektiert werden: Werden die sinnlichen Wahrnehmungen Jasmins durch die sprachlichen Beschreibungen der Autorin für die Schüler:innen intersubjektiv nachvollziehbar gemacht? Oder fehlt an einzelnen Stellen eine genauere Beschreibung? Welche sprachlichen Mittel finden für die Beschreibung der sinnlichen Wahrnehmungen Anwendung? Eine daran anschließende textproduktive Aufgabe (Impuls 3, digitales AB 2) besteht darin, die Schüler:innen damit zu beauftragen, die teils nur angedeuteten Beschreibungen der sinnlichen Wahrnehmungen in der Textpassage 45-47 detaillierter auszugestalten.

Schließlich soll auch noch die zentrale Alteritätserfahrung genauer thematisiert und dabei die subjektive Beteiligung zum Text gestärkt werden. Die Schüler:innen sollen dabei zunächst alle kulinarischen Beschreibungen der Passage markieren, die aus ihrer eigenen Perspektive eine neue Erfahrung darstellen würden. Neben den gekochten Weinbergschnecken werden hier vermutlich auch pochierte Eier auf Toastbrot mit Rotweinsauce sowie Bressehuhn mit Pilzsauce genannt. Die Schüler:innen sollten hierzu im Internet recherchieren können, wie genau die Rezepte lauten und dabei auch Bilder suchen. Und überlegen: Wie schmecken diese Gerichte der Burgunder Küche wohl? Würden sie es einmal probieren wollen? Insbesondere Jasmins Alteritätserfahrung mit den gekochten Weinbergschnecken sollte mit den Schüler:innen reflektiert werden. Warum stellt das Gericht für Jasmin etwas Fremdartiges dar (und das Bressehuhn eher nicht)? Wovon genau scheint sie sich bei den Weinbergschnecken zu ekeln? Welche Rolle spielt hier ihre eigene kulturelle Prägung? Wie stellen die Schüler:innen sich selbst



das Essen von gekochten Weinbergsschnecken vor (Geruch, Aussehen, Geschmack, Konsistenz)? Und wie würden sie sich in der Situation von Jasmin selbst verhalten?

IMPULSE

1. Arbeite auf Grundlage des digitalen AB 2 (auf iPads mit Pages die Word-Datei öffnen und bearbeiten) z.B. mit Unterstreichungen oder farblichen Markierungen die Stellen der Textpassage heraus, mit denen Jasmins sinnliche Wahrnehmungen während des Abends bei Fleurs Eltern auf der Gartenterrasse beschrieben werden. Welche Sinne spielen dabei jeweils eine Rolle?
2. Setze dich kritisch mit den Beschreibungen sinnlicher Erfahrungen in der Textpassage auseinander: Reflektiere, ob Jasmins sinnliche Wahrnehmungen durch die sprachlichen Beschreibungen für dich nachvollziehbar sind. (Ggf. ergänzen durch folgende Impulse: Fehlt an einzelnen Stellen eine genauere Beschreibung? Welche sprachlichen Mittel finden für die Beschreibung der sinnlichen Wahrnehmungen Anwendung?)
3. Gestalte auf Grundlage des digitalen AB 2 die in der Textpassage teils nur angedeuteten Beschreibungen der sinnlichen Wahrnehmungen detaillierter aus, sodass die Erfahrungen deiner Meinung nach besser nachvollziehbar sind.
4. Markiere alle kulinarischen Beschreibungen der Textpassage, die aus deiner *eigenen* Perspektive eine neue Erfahrung für dich darstellen würden. Recherchiere im Internet, wie genau die Rezepte lauten und suche auch entsprechende Bilder. Überlege im Anschluss daran: Wie schmecken, riechen und sehen diese Gerichte der Burgunder Küche wohl (aus)? Würdest du sie einmal probieren wollen?
5. Denke über Jasmins Erfahrung mit den gekochten Weinbergsschnecken nach: Warum stellt das Gericht für Jasmin etwas Fremdartiges dar? Wovor genau scheint sie sich zu ekeln? (Ggf. ergänzen: Welche Rolle spielt hier ihre eigene kulturelle Prägung?) Wie stellst du dir das Essen von gekochten Weinbergsschnecken vor? Diskutiert im Klassengespräch, wie ihr euch in Jasmins Situation verhalten würdet.
6. (Fortgeführte Aufgabe) Weitere Schüler:innen gestalten als Hausaufgabe jeweils einen Instagram-Eintrag für Jasmins Story der Europa-Reise.

Mit dieser
Lerneinheit
kann an EK 1
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 5

„Schwarzes Loch“ – Jasmins emotionale Entwicklung {Seite 52-68}

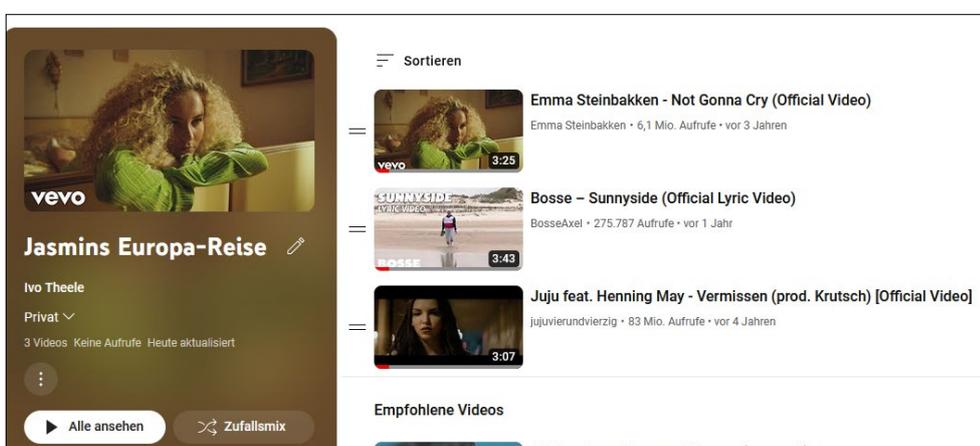
In dieser Lerneinheit soll nun insbesondere die emotionale Entwicklung der Hauptfigur in den Blick genommen werden. Das psychologische Erkunden literarischer Figuren (oftmals auch das Erarbeiten der inneren Dimension eines literarischen Textes genannt) stellt eine wichtige Teilleistung für das Verstehen literarischer Texte dar, die eigens unterstützt und als Teilkompetenz entwickelt werden muss. Sie zählt zur Erarbeitung der Figuren sowie der Figurenkonstellation und ist entsprechend auch curricular als Zieldimension verankert (vgl. BSEM 2022, 33). Hinsichtlich des Jugendromans *Europa im Rucksack* ist ein vertieftes Verstehen emotionaler Zustände besonders wichtig, weil durch deren Verständnis auch die Entwicklung von Jasmin nachvollzogen werden kann. Lange ist Jasmins Befinden an das Ende der Beziehung zu Lenny gekoppelt, die damit verbundenen Gefühle von Ohnmacht, Trauer und Verlust kehren im Verlauf der Reise auch immer wieder zurück. Aber es mischen sich zunehmend auch andere Gefühlszustände darunter, die ihre wachsende emotionale Unabhängigkeit verdeutlichen. In Bezug auf die Passage S. 35-68 sind zwei markante emotionale Zustände auszumachen: Zunächst dominieren, ausgelöst durch das Wiedersehen mit Fleur, die Jasmin von einem Schüleraustausch kennt, positive Gefühle wie freundschaftliche Verbundenheit und fröhliche Ausgelassenheit (EiR, 42-49). Direkt darauf folgt jedoch, ausgelöst durch einen Albtraum, eine emotionale Phase, die von tiefer Trauer und dem Gefühl von Verlust geprägt ist (EiR, 52-59) – sie wird als „freier Fall“ (EiR, 52) und als „schwarzes Loch“ (EiR, 54) beschrieben.

Als zweite lektürebegleitende, also fortgeführte Aufgabe soll nun damit begonnen werden, eine musikalische Playlist zu Jasmins Europa-Reise zu erstellen. Die Auswahl der Songs soll sich dabei eng an den im literarischen Text beschriebenen emotionalen Zuständen der Protagonistin an bestimmten Stationen der Reise orientieren. Als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Jasmins Gefühlen wird zunächst noch mal zu ihrer Zugfahrt nach Paris am Beginn der Reise zurückgegangen (EiR, 24-26). Teil der Beschreibung von Jasmins Gefühlen während dieser Fahrt ist ein intermedialer Bezug zum Pop-Song „Not gonna cry“ von Emma Steinbakken. Zunächst sollte herausgearbeitet werden, welche Beschreibungen der emotionalen Situation von Jasmin sich der Textpassage entnehmen lassen. Daran anschließend wird der Song selbst und sein Bezug zum Text genauer untersucht. Er kann entweder nur gehört oder aber auch als Musikvideo gemeinsam im Klassenverbund rezipiert werden. Dabei sollte auch der Songtext berücksichtigt werden. Die Erarbeitung des intermedialen Bezugs soll nun den Startpunkt markieren für das Erstellen einer Playlist im Klassenverbund, die Jasmins



Reise durch Europa und ihre emotionale Entwicklung musikalisch widerspiegelt. Für bestimmte von der Lehrkraft vorgegebene Stationen der Reise (vgl. hierzu die im zugehörigen Material **„Playlist von Jasmins Europa-Reise“** vorgeschlagenen Stationen) sollen die Schüler:innen nun einen Song finden, der ihrer Ansicht nach zur emotionalen Situation von Jasmin passt. Dadurch werden die Schüler:innen angeleitet, sich genauer mit den beschriebenen Emotionen der Protagonistin zu beschäftigen und zugleich selbst intermediale Bezüge zwischen literarischem Text und dem von ihnen ausgewählten Song herzustellen. Wichtig ist, dass sie dabei diesen Bezug immer auch erläutern können, dass er also nicht ‚aus der Luft gegriffen‘ ist. Das Erstellen einer Playlist ist dabei eine Praxis, die den meisten Schüler:innen sehr vertraut sein dürfte. Übergeordnetes Ziel ist es, dass im Verlauf der Klassenlektüre eine Playlist entsteht, die am Ende für jede der vorgegebenen Stationen von Jasmins Reise ein bis zwei passende Songs enthält.

Hierfür kann die Lehrkraft entweder bei Youtube eine eigene Playlist mit dem Startpunkt des Songs „Not gonna cry“ erstellen (kostenfrei möglich, es muss jedoch ein Google-Account vorhanden sein), oder aber den eigenen bereits bestehenden Account bei einem Streamingdienst wie z.B. Spotify nutzen. Die Schüler:innen selbst können bei der Songsuche zu Hause ebenfalls (als kostenfreie Lösung) auf Youtube zugreifen oder aber auch auf privat genutzte Streamingdienste zurückgreifen. Wenn die Schüler:innen dann den Song in der Klasse präsentieren, kann durchaus auch das Prinzip BYOD (Bring your own Device) genutzt werden. Die Aufgabe, für eine bestimmte (von der Lehrkraft vorgegebene) Station und der damit verbundenen emotionalen Verfasstheit der Protagonistin einen passenden Song für die Playlist zu finden, kann aus Gründen der Umsetzbarkeit zumeist wohl nur als Hausaufgabe erledigt werden. Die Präsentation des jeweiligen Songs, die Begründungen und Diskussionen darüber, welche Songs für die Playlist der Klasse übernommen werden, sollte allerdings stets im Unterricht in kleineren Arbeitsgruppen oder sogar im Klassenverbund erfolgen.



Youtube-Playlist mit dem Song „Not gonna cry“ als Ausgangspunkt sowie zwei weiteren Songs, die zu den vorgegebenen emotionalen Situationen von Jasmin aus dem Roman passen.

IMPULSE

- 1.** Schau dir die Passage von Jasmins Zugfahrt nach Paris zu Beginn der Reise (S. 24-26) genau an und schreibe heraus, welche Beschreibungen der emotionalen Situation von Jasmin sich in der Textpassage finden lassen.
- 2.** Arbeitet im Unterrichtsgespräch den Bezug zwischen den literarischen Beschreibungen im Textabschnitt und dem darin genannten Song „Not gonna cry“ (unter Berücksichtigung des Songtextes und auch des Musikvideos) heraus. Schaut dabei das Musikvideo gemeinsam an und notiert zunächst individuell, was der Song bei euch für Gefühle und Gedanken auslöst.
- 3.** Diskutiert anschließend in kleinen Gruppen folgende Fragen und haltet die Ergebnisse schriftlich fest (z.B. Padlet oder ZumPad): Welche Emotionen und Gedanken werden über die Musik, das Video und über den Songtext transportiert? Inwiefern passt er zur Stimmungslage von Jasmin zum Zeitpunkt der Handlung? Was beabsichtigt die Autorin des Romans, indem sie den Bezug zwischen der Textstelle und dem Song herstellt? Was soll damit zum Ausdruck gebracht werden?
- 4.** [Hausaufgabe]
Überlege welche Songs zur emotionalen Situation, in denen sich Jasmin in den beiden Romanpassagen „Jasmins Wiedersehen mit Fleur“ (42-48) und „Albtraum und freier Fall“ (S. 54-59) befindet, passt. Überlege dir eine gute Begründung mit Bezug zur Textstelle im Buch. (Die Klasse kann hier auch hälftig aufgeteilt werden, so dass jeweils eine Hälfte einen passenden Song zu einer der beiden Stationen heraussucht.).
- 5.** Diskutiert im Klassenverbund einige der Song-Vorschläge und stimmt ab, welchen Song ihr für die jeweiligen Passagen in die Playlist von Jasmins Europa-Reise übernehmen wollt. Die Lehrkraft ergänzt die Songs dann in der erstellten Playlist (Youtube, Spotify o.ä.).
- 6.** [Fortgeführte Aufgabe]
Weitere Schüler:innen gestalten als Hausaufgabe jeweils einen Instagram-Eintrag für Jasmins Story der Europa-Reise.



LERNEINHEIT 6

Das Handlungsfeld erweitert sich [Seite 69-92]

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

In der Lerneinheit 6 sollen nun mit dem narrativen Raum bzw. der literarischen Topografie sowie der zeitlichen Struktur wichtige, auch curricular verankerte (vgl. BSEM 2022, 33) Kategorien der Textanalyse im Zusammenhang mit der Figurenentwicklung in den Blick genommen werden. Wie bei fast allen literarischen Texten nimmt auch in *Europa im Rucksack* der Raum eine zentrale Rolle für die Konstitution von Bedeutung ein. Das gilt im verstärkten Maße, da der Text sich auch thematisch mit der Erkundung des geografischen und kulturellen Raums ‚Europa‘ befasst. Nicht vergessen werden sollte dabei allerdings, dass der Roman hinsichtlich der dargestellten Räume zwar vergleichsweise starke Wirklichkeitsbezüge aufweist (z.B. real existierende Sehenswürdigkeiten beschreibt), es sich dennoch aber um einen fiktionalen Text handelt. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung ‚Europas‘ beim Lesen durch den ‚Filter‘ der Autorin und deren Darstellungsmechanismen erfolgt, so etwa, dass die bereisten Länder gebunden an die Perspektive der Protagonistin Jasmin wahrgenommen werden.

Der Handlungsraum des Romans ist entsprechend des Themas zunächst einmal sehr groß: Weite Teile ‚Europas‘ werden in der Handlung bereist, im Westen ist der Handlungsraum von der Hafenstadt Saint Malo in der Bretagne begrenzt, im Süden von der Lagunenstadt Venedig, im Osten von Litauens Hauptstadt Vilnius und im Norden von der Ostseestadt Danzig. Innerhalb dieser (auch real existierenden) Orte werden zahlreiche Räume des geografischen und kulturellen ‚Europas‘ von der Protagonistin erkundet. Etwa in der Mitte dieses weit gefassten Handlungsraums gibt es jedoch noch einen Teilraum, der vor allem zu Beginn eine wichtige Rolle spielt: Es ist Jasmins Heimatstadt Frankfurt/Main und damit der über einen langen Zeitraum etablierte und vertraute Handlungsraum ‚zu Hause‘. In der semantischen Unterteilung des Handlungsraums in die Teilräume ‚vertraute Heimat‘ und ‚unbekanntes Europa‘ greift die Autorin auf eine in der Literatur weit verbreitete räumliche Struktur zurück: „In literarischen Texten sind es vor allem Oppositionsstrukturen, die zu einer symbolischen Bedeutungserweiterung führen“, so Kaspar Spinner (2009, 120). Solche Oppositionen können dabei abstrakt oder auch ganz konkret sein. In Bezug auf die räumliche Struktur und die beiden genannten Teilräume wären das etwa bekannt/unbekannt, vertraut/unvertraut, sicher/unsicher oder auch langweilig/aufregend. Mit Blick auf die erfolgte Trennung Jasmins von ihrem Freund Lenny, aber auch hinsichtlich der Loslösung von ihrem Elternhaus lässt sich für die beiden Teilräume (etwas weitergedacht) aber auch die Opposition Bindung/Freiheit ausmachen. Hier lassen sich noch zahlreiche weitere finden. Spinner merkt zu solchen Oppositionen an: „In literarischen Texten werden räumliche Gegensätze textintern in übergreifen-

de Makrostrukturen eingebunden und gewinnen bedeutungstragende Funktion, so dass sie einen ergiebigen Ansatzpunkt für die Interpretation bilden.“ (Spinner 2009, 120) Eine wichtige Teilaufgabe, die der Analyse der (Teil-)Räume folgen sollte, ist dementsprechend die Interpretation hinsichtlich der Bedeutung der Räume für die Protagonistin Jasmin (denn an ihre Wahrnehmung ist die Darstellung der Räume ja aufgrund der Erzählperspektive des Romans gebunden, Birgit Neumann verwendet hierfür den Begriff „figural fokalisierte Räume“ (Neumann 2015, 99)): Was bedeutet der Teilraum ‚Frankfurt/Main‘ für Jasmin? Was verbindet sie mit diesem Teilraum? Welches Handeln ermöglicht ihr dieser Teilraum? Und was bedeutet ihr im Vergleich dazu der Teilraum ‚Europa‘? Was verbindet sie mit diesem Teilraum? Welches Handeln ermöglicht ihr der neue Teilraum?

Eng verbunden mit der Raumanalyse des Romans ist die Entwicklung der Figur Jasmins, die in dieser Lerneinheit erneut aufgegriffen werden soll. Denn *Europa im Rucksack* bedient sich auch eines Grundmotivs der Literatur: „Der Auszug des jungen Helden von der Geborgenheit des Zuhauses in die weite Welt.“ (Spinner 2009, 117) Längst sind diese „Helden“ in der zeitgenössischen Literatur auch Heldinnen geworden, wie auch an *Europa im Rucksack* zu sehen ist – was am Grundmotiv aber nichts ändert. „Raum und erzählende Literatur hängen eng zusammen“, so Spinner, „nicht nur, weil Orte (Innenräume, Straßen, Landschaft) beschrieben werden, sondern weil der literarische Held Raumgrenzen überschreitet und sich dadurch von den anderen, ortsgebundenen Figuren unterscheidet.“ (ebd.) Dieser Umstand ist auch in *Europa im Rucksack* deutlich zu erkennen: Während Jasmin „in die weite Welt“, in diesem Falle ‚Europa‘, hinauszieht, bleiben die anderen Figuren, etwa Nina, Lenny und weitere spätere Reisebekanntschaften, weitgehend bzw. zunächst „ortsgebunden“. Daran wird schließlich auch deutlich: „Beim Auszug des Helden in andere Räume handelt es sich um einen Entwicklungsprozess.“ (Ebd.)

Der neue Raum, in den der ‚Held‘ bzw. die ‚Heldin‘ geht, kann dabei unterschiedlich erfahren werden. Die Wahrnehmung neuer Handlungsmöglichkeiten ist dabei ein wichtiger Aspekt: Als Jasmin etwa bemerkt, dass sie in den ersten zwei Wochen schon zu viel Geld ausgegeben hat, eröffnet sich durch eine Bekanntschaft aus dem Hostel in Mailand für sie die Möglichkeit, mit einem Job in einer Pizzeria Geld zu verdienen. Und die zunehmende Loslösung von Lenny und eine Neubewertung der Beziehung mit ihm wird durch die neue Bekanntschaft mit Bernd in den Schweizer Alpen angestoßen: Zum einen fühlt Jasmin sich zum ersten Mal zaghaft zu jemand anderem hingezogen, zum anderen wird ihr durch Bernd und sein interessiertes Zuhören bewusst, dass in der Beziehung mit Lenny längst nicht alles so toll war, wie sie gedacht hatte (vgl. Impuls 6). Jasmins Entwicklungsprozess und dessen Verbindung mit der räumlichen Exploration lässt sich auch visuell ver-



deutlichen: Stellt der Ausgangspunkt der Reise (das ‚Zuhause‘, Frankfurt/Main) noch einen sehr kleinen Kreis und somit auch ein sehr begrenztes Handlungsfeld dar, wird daraus mit der Interrail-Reise durch Europa ein sehr viel größerer Kreis und damit verbunden auch ein weit- aus größeres Handlungsfeld (freilich ist das neue Handlungsfeld streng genommen kein echter Kreis, aber die grobe geometrische Form verdeutlicht das Grundprinzip am besten).

„Durch die Bewegung des Helden [bzw. der ‚Heldin‘, Ergänzung I.T.] ergibt sich auch ein Zusammenhang von Raum und Zeit“, so erneut Spinner [ebd.]. Dieser Verbindung kann auch im Unterricht (bei einer eher leistungsstarken Klasse) ausgehend von der Begegnung Jasmins mit dem Zugbegleiter aus der hessischen Heimat im Zug nach Mailand nachgegangen werden: Dabei kommt es Jasmin so vor, als sei „das Zuhause schon so weit weg. Vierzehn Tage dauerte meine Interrail-Reise jetzt schon. Ich konnte es kaum glauben, als ich die Tage zusammenzählte.“ (S. 83) Wichtige narratologische Kategorien wie ‚Erzählzeit‘ (die Zeitspanne, die zum Lesen benötigt wird) und ‚Erzählte Zeit‘ (Dauer des erzählten Geschehens) und deren Verhältnis zueinander können dabei mit der Erzähl-Form der Ich-Perspektive in Bezug gesetzt werden: Wie hat Jasmin die Wochen vor und kurz nach dem Abitur wahrgenommen? Warum umfassen die Schilderungen dieser Ereignisse vergleichsweise wenige Seiten? Und wie hat Jasmin während der ersten 14 Tage ihre Interrail-Reise wahrgenommen? Warum umfassen die Schilderungen deutlich mehr Seiten? Als Ergebnis dieser zeitlichen Analyse steht u.a. die Erkenntnis, dass die zeitliche Raffung der ‚erzählten Zeit‘ während der Europa-Reise deutlich geringer ist als davor (die Zeit vor der Reise), weil die Figur Jasmin vielen neuen Eindrücken ausgesetzt ist, die es wert sind, berichtet zu werden.



IMPULSE

1. Diskutiere mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin, in welche beiden gegensätzlichen Teilräume der Handlungsraum des Romans unterteilt werden kann. Welche Person überschreitet bisher als einzige im Roman die Grenze dieser beiden Teilräume?
2. Überlegt gemeinsam, mit welchen gegensätzlichen Merkmalen die beiden Teilräume verbunden werden und schreibt diese auf. (Ggf. können von der Lehrkraft Beispiele mitgegeben werden: vertraut/unbekannt oder auch Bindung/Freiheit.)

3. Überlegt auf Grundlage der bisherigen Kapitel, welche neuen Handlungsmöglichkeiten sich für Jasmin auf der Reise ergeben, die Zuhause (eher) nicht möglich waren.

4. Überlege dir vor dem Hintergrund der neuen Handlungsmöglichkeiten einer Reise durch Europa, was du in den bisherigen Stationen des Romans selbst gerne machen würdest. Vielleicht ein Besuch in einem bestimmten Fußballstadion? Surfen am Strand? Eine bestimmte Sehenswürdigkeit besuchen? (Fast) Alles ist möglich!

5. (Optionaler Impuls:)

Denke ausgehend von Jasmins Begegnung mit dem hessischen Zugbegleiter (S. 83) über die zeitliche Struktur des Romans nach: In welcher Abfolge werden die Ereignisse im Roman erzählt? Wie viele Seiten etwa nehmen die Ereignisse vor und kurz nach dem Abitur ein? Und wie viele Seiten nehmen im Vergleich dazu die Schilderungen der ersten 14 Tage der Interrail-Reise ein? Welche Schlüsse lassen sich aus diesem Verhältnis ziehen? Wie nimmt Jasmin selbst die Zeit jeweils vor und während der Reise wahr?

6. Diskutiert im Klassenverbund, welche Bedeutung die Bekanntschaft mit Bernd für Jasmin bei der Loslösung von Lenny hat. Lässt sich bei Jasmin durch die neue Bekanntschaft eine Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit feststellen? Beziehe dich bei der Begründung auf konkrete Textstellen.

7. (Fortgeführte Aufgabe)

Weitere Schüler:innen gestalten als Hausaufgabe jeweils einen Instagram-Eintrag für Jasmins Story der Europa-Reise.



LERNEINHEIT 7

Neue Bekanntschaften, neue Perspektiven [Seite 93-122]

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 4
gearbeitet
werden.

Nachdem in der letzten Lerneinheit die Topografie des Romans und dessen zentrale narrative Bedeutung erarbeitet wurde und dabei deutlich geworden sein sollte, dass sich Jasmins Handlungsfeld mit zunehmender Dauer der Reise stetig vergrößert hat und weiterhin vergrößert, soll nun verstärkt in den Blick genommen werden, in welchem Zusammenhang das größer gewordene Handlungsfeld mit der Persönlichkeitsentwicklung von Jasmin steht. Um die Lektüreaufgaben überschaubar zu gestalten und gleichzeitig in der Lektüre voranzukommen, können die folgenden Kapitel und deren Erarbeitung in der LE 7 dabei auf drei Gruppen verteilt werden. Dies bietet sich an, weil die in der Textpassage S. 93-122 stehenden Reisestationen Verona und Venedig [93-102], Klagenfurt [103-113] und Budapest [114-122] ähnliche Grunderfahrungen thematisieren: Sie alle verdeutlichen, dass sich Jasmin über neue Bekanntschaften und Begegnungen auf den jeweiligen Stationen neue Erfahrungen, Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Sie wird mit anderen kulturellen Einflüssen konfrontiert und damit verbunden auch mit neuen Gedanken, Einstellungen und Lebensweisen.

So bekommt Jasmin z.B. in Verona über die neue Bekanntschaft Jane eine Karte für die Oper *Aida* geschenkt (ohne die neue Bekanntschaft wäre sie nicht dort hingegangen). Angeregt durch die Handlung der Oper – Jasmin zieht Parallelen zwischen den geplanten Reisen von sich und Lenny sowie der von Aida und Radames – wiederum schreitet der Ablösungsprozess von ihrem Ex-Freund Lenny entscheidend voran. In Venedig macht sie Bekanntschaft mit Elfriede, die ihr eine Begegnung mit den „Schwimmer“-Skulpturen Carole Feuermans ermöglicht. Angeregt durch die Skulpturen reflektiert Jasmin ihr Verhältnis zum Wasser und zum Schwimmen. In Klagenfurt am Wörthersee macht Jasmin die Bekanntschaft mit Fabian, der Jasmin gegenüber sehr aufmerksam ist, sich jedoch zu Männern hingezogen fühlt. Und in Budapest schließlich kommt die Protagonistin des Romans über Réka, eine künftige Studentin für Theater- und Filmkunst, mit der Beschränkung von Kunstfreiheit in Berührung. Diese und ähnliche Bezüge zwischen den neuen Bekanntschaften, die aufgrund des erweiterten Handlungsfeldes ‚Europas‘ überhaupt erst möglich geworden sind, und damit in Verbindung stehende Persönlichkeitsentwicklungen bzw. Horizonterweiterungen der Protagonistin herauszuarbeiten und sie in der Klasse zu präsentieren, sollte im Zentrum der Lerneinheit stehen.

IMPULSE

Gruppe 1 (Verona und Venedig, S. 93-102):

- Welche Bekanntschaften und Begegnungen macht Jasmin auf den Reisesationen Verona und Venedig – und welche neuen Erfahrungen, Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen sich ihr dadurch? Welche dadurch ausgelösten Gedanken findest du wichtig?
- In Venedig notiert sich Jasmin die Zeilen: „Ab heute schlug ich / ein neues / KAPITEL / in meinem / LEBEN / auf.“ Dabei stellt Jasmin auch die Überlegung an: „Vielleicht fing ich auch zum ersten Mal richtig zu leben an.“ Arbeite am Text heraus, welche Erfahrungen und welche emotionale Situation diese Gedanken ausgelöst haben könnten.
- Was genau könnte mit der Aussage „Vielleicht fing ich auch zum ersten Mal richtig zu leben an.“ gemeint sein? Schreibe aus der Perspektive von Jasmin eine E-Mail an deine beste Freundin Nina, in der du die oben genannten Zeilen genauer erklärst. (Versand an die bereits genutzte und von der Lehrkraft eingereichte Mail-Adresse)

Gruppe 2 (Klagenfurt, S. 103-113):

- Welche Bekanntschaften und Begegnungen macht Jasmin auf der Reisesation Klagenfurt am Wörthersee – und welche neuen Erfahrungen, Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen sich ihr dadurch? Welche dadurch ausgelösten Gedanken von Jasmin findest du wichtig?
- In Klagenfurt am Wörthersee wird Jasmin von Fabian, einem fremden Mann, vorgeschlagen, sich mit ihm ein Schlaffass zu teilen: Sammele zunächst einige Argumente pro und contra, diesen Vorschlag anzunehmen oder nicht.
- Jasmin entscheidet sich am Ende, das Angebot mit dem Schlaffass anzunehmen. Warum trifft wohl sie diese Entscheidung? Was könnten bisherige Erfahrungen mit neuen Bekanntschaften auf der Reise mit der getroffenen Entscheidung zu tun haben? Diskutiere mit deinem Sitznachbarn / deiner Sitznachbarin, ob ihr euch auch so entscheiden würdet.



Gruppe 3 (Budapest, S. 114-122):

- Welche Bekanntschaften und Begegnungen macht Jasmin auf der Reisesation Budapest – und welche neuen Erfahrungen, Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen sich ihr dadurch? Welche dadurch bei Jasmin ausgelösten Gedanken findest du wichtig?
- Jasmin besichtigt in Budapest unter anderem die Architektur der Stadt. Schreibe auf, welche Bauwerke Jasmin besonders beeindruckt, was ihr an der Architektur Budapests gefällt und woran sie dabei erinnert wird. (S. 116-117)

Für alle Gruppen:

- (Fortgeführte Aufgabe)
Weitere Schüler:innen gestalten als Hausaufgabe jeweils einen Instagram-Eintrag für Jasmins Story der Europa-Reise.

LERNEINHEIT 8

„Ich mag dich nicht“ – Vito (Seite 123-151)

In der LE 8 steht nun die Erarbeitung der Figurengestaltung (wieder) im Zentrum. Konkret soll erarbeitet werden, inwiefern sich die Protagonistin im Vergleich zur Ausgangssituation der Romanhandlung weiterentwickelt hat, wie die bedeutende Nebenfigur Vito angelegt ist und von Jasmin wahrgenommen wird und was die Figurenkonstellation Jasmin – Vito ausmacht. Grundlage für die vertiefte und fortgeführte Auseinandersetzung mit der Figurengestaltung ist die Romanpassage S. 123-151. Nachdem sich Jasmin aus Budapest verabschiedet hat, bucht sie zunächst eine Kanutour auf der Donau. Zu spät bemerkt sie jedoch, dass diese abgesagt wurde. Zunächst scheint es, als sei Jasmin mitten im Visegráder Gebirge in einer kleinen Stadt ‚gestrandet‘ – aber entsprechend der Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit ist sie inzwischen in der Lage, sich eine alternative Handlungsmöglichkeit zu schaffen (sie sucht sich eine Wanderroute für die Gegend heraus) und zudem durch neue Reisebekanntschaften auch Hilfe für die Umsetzung des neuen Plans zu suchen (sie wird von einem älteren österreichischen Paar im Auto bis zum Startpunkt der Wanderroute mitgenommen). An der Episode wird deutlich, dass Jasmin inzwischen eine weitaus eigenständigere junge Frau geworden ist, die sich in unbekanntem kulturellen

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

Kontexten bewegt und zudem in der Lage ist, sich selbst neue Handlungsoptionen zu verschaffen.

Auf der Wanderung im Visegráder Gebirge trifft Jasmin schließlich auf Vito, der ihr nach einem Sturz in einer kritischen Situation hilft. Unter den vielen Bekanntschaften, die Jasmin auf ihrer dreimonatigen Reise macht, ist Vito die mit der größten Bedeutung. Entsprechend gilt es, diese Bedeutung herauszuarbeiten und in Beziehung zur Figur Jasmin zu setzen. Hier eignet sich als digitales Tool wieder *Wortwolken*, wobei die Form (auf der Homepage unter ‚Umriss‘) der Wolke entsprechend angepasst werden kann (z.B. ein Herz oder eine Sprechblase). Die Form einer Sprechblase würde auch dazu passen, dass aufgrund der Ich-Erzählform sämtliche Beschreibungen der Figur Vito aus der Perspektive von Jasmin erfolgen. Auf die Verbindung von Erzählform und Figurengestaltung sowie -wahrnehmung sollte im Unterrichtsgespräch unbedingt hingewiesen werden.



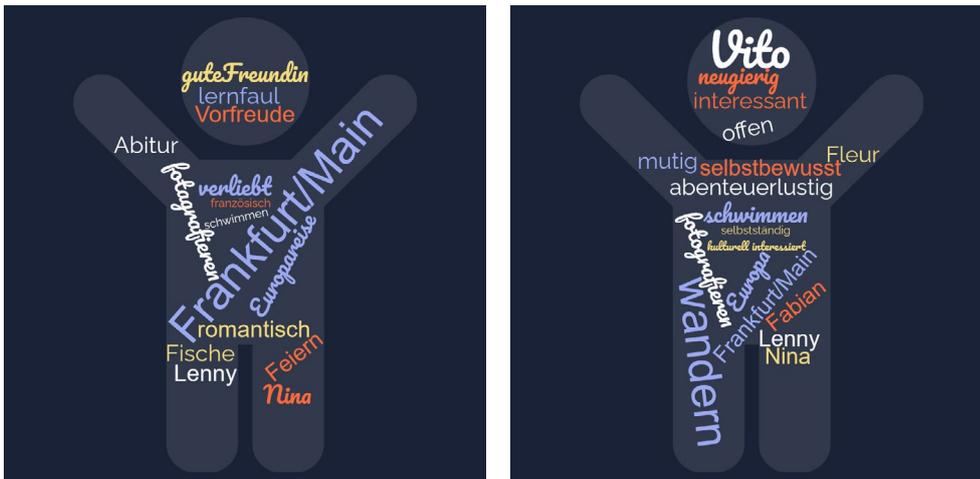
Analyse der Nebenfigur Vito aus der Erzählperspektive Jasmin mit Wortwolken in Form eines Herzes oder einer Sprechblase (Beispiele).

Im Anschluss daran sollte auch die Art der Verbindung zwischen Jasmin und Vito reflektiert werden. Dies kann, wie in der ersten Lerneinheit, visuell erfolgen, indem ‚Strichfiguren‘ erstellt werden und u.a. diskutiert wird, ob diese unterschiedlich groß sein sollten und welche Art von Verbindungslinie die Beziehung gut charakterisiert.

Schließlich ist nach gut 2/3 der Lektüre nun auch ein guter Zeitpunkt, die zu Beginn erstellte Figurencharakterisierung von Jasmin erneut hervorzuholen und zu aktualisieren. Es kann überprüft werden, ob alle anfangs festgestellten Begriffe noch immer so bedeutsam sind, dass sie die Figur Jasmin passend charakterisieren. Kann ggf. etwas herausgenommen werden? Was sollte ergänzt werden? Insbesondere einige Interessen, Bekanntschaften, Erfahrungen und auch Eigenschaften sollten nun neu hinzugefügt werden. So sollte einsehbar werden, dass die Figur Jasmin auf ihrer Reise durch Europa eine Entwicklung dahin-



gehend durchmacht, dass sie insgesamt offener, vielfältig interessiert, selbstbewusster und selbstständiger geworden ist.



Beispielanalysen der Figur Jasmin mittels einer Wortwolke zu Beginn des Romans (links) und eine Aktualisierung nach gut 2/3 der Lektüre des Romans (rechts).

IMPULSE

1. Arbeitet im Klassengespräch heraus, in welcher Situation sich Jasmin befindet, als sie feststellt, dass ihre Kanutour abgesagt wurde. Welche Handlungsoptionen besitzt sie nun? Für welche der Handlungsoptionen hättet ihr euch selbst (realistischerweise) vermutlich entschieden – und warum?
2. Was sagt Jasmins Handeln im Anschluss an diese Situation über die Entwicklung ihrer Persönlichkeit auf der Reise durch Europa aus?
3. Diskutiert in kleinen Gruppen, was Vito für Jasmin interessant macht. Was sagt der Text darüber aus, was sie an ihm mag? Wie fühlt sie sich in seiner Gegenwart? Erstellt schließlich eine Wortwolke in Form eines Herzens oder Sprechblase mit Eigenschaften und Besonderheiten, die Jasmin an Vito wahrnimmt bzw. ihr gefallen: <https://www.wortwolken.com>
4. Überlegt in der Gruppe, wie die Verbindung zwischen Jasmin und Vito visuell dargestellt werden kann. Dabei kann u.a. die Größe der Figuren („Strichfiguren“) sowie die Art der Verbindungslinie diskutiert werden.

5. Hole die von dir erstellte Wortwolke zur Figurenanalyse Jasmin aus der ersten Stunde erneut hervor und aktualisiere sie hinsichtlich der Entwicklung, die Jasmin auf ihrer bisherigen Reise genommen hat. Überprüfe, ob alle anfangs festgestellten Begriffe noch immer so bedeutsam sind, dass sie die Figur Jasmin charakterisieren. Kann ggf. etwas herausgenommen werden? Was sollte ergänzt werden? Insbesondere einige Interessen, Bekanntschaften, Erfahrungen und auch Eigenschaften sollten neu hinzugefügt werden.

<https://www.wortwolken.com>

6. (Fortgeführte Aufgabe)

Weitere Schüler:innen gestalten als Hausaufgabe jeweils einen Instagram-Eintrag für Jasmins Story der Europa-Reise.

7. (Hausaufgabe für alle)

Überlege dir, welcher Song die Playlist von Jasmins Europa-reise hinsichtlich ihrer Gefühle gegenüber Vito gut ergänzen kann.

Mit dieser
Lerneinheit
kann an EK 1
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 9

Wohin geht der Weg? (Seite 152-169)

In der LE 9 geht es einerseits weiter um die Entwicklung der Protagonistin Jasmin, die zunehmend ihren eigenen Weg geht und auf Grundlage der auf Reisen gemachten Erfahrungen für sich herausfindet, was sie eigentlich möchte. Andererseits soll von nun an auch die subjektive Beteiligung nochmals verstärkt werden und, über die Auseinandersetzung mit der fiktionalen Handlung im Roman, die Schüler:innen angeregt werden, auch sich selbst besser kennenzulernen. Zunächst erfordert die mit Vito eingegangene Romanze eine Entscheidung von Jasmin, wie es mit beiden weitergehen soll. Dabei entscheidet sich Jasmin ziemlich schnell gegen eine neue Beziehung, gleichwohl aber auch dagegen, sich früh morgens heimlich und ohne Verabschiedung aus dem Bett zu schleichen. Im Sinne des in den Bildungsstandards verankerten Lernziels, „Handlungen und Handlungsmotive von Figuren [anhand ausgewählter Kriterien] mit vertrauten Handlungen und Handlungsmotiven [zu vergleichen]“ und hierbei „begründete Wertungen“ vorzunehmen [BSEM 2022, 34], sollte nun Jasmins Verhalten in dieser Situation Gegenstand der Reflektion werden. Im Roman wacht Jasmin als erste auf und hat etwas Zeit, darüber nachzudenken, was auf die gemeinsame Nacht mit Vito folgen soll. Hat sie sich ernsthaft verliebt, so dass sie ihre Reise unterbricht und bei ihm bleibt? Ist eine richtige



Beziehung mit ihm denkbar? Welche Bedeutung hat Lenny noch für sie? Oder soll sie die Nacht als einmaliges Erlebnis abhaken und ihre Reise möglichst schnell fortsetzen? Im Roman sind diese Gedanken sehr verkürzt und werden als eine Art innerer Monolog geführt (vgl. EiR, 152). Das stellt eine Leerstelle dar, die textproduktiv gefüllt werden kann, um genauer auszuleuchten, welche Optionen für Jasmin denkbar sind und welches Motiv letztlich hinter ihrer Entscheidung steht. Möglich wäre, dass sie in der Situation ihre Reisebekanntschaften Fleur (Auxerre), Sandra (Mailand) oder Fabian (Klagenfurt) per WhatsApp anschreibt und gemeinsam mit ihnen abwägt, wofür sie sich nun entscheiden soll (Impuls 1). Für die Bearbeitung der Aufgabe wird wieder das digitale Tool *Zeob* (und hier der ‚Fake WhatsApp Chat Generator‘) genutzt.



Fiktiver Beispieldialog zwischen den Figuren Jasmin und Fabian zur Frage, was Jasmin nach der Nacht mit Vito machen soll.

Im weiteren Verlauf scheint es, dass sich Jasmin wieder ein Stück von Lenny lösen konnte. Als sie das Andy Warhol-Museum in der Slowakei besucht, hinterlässt Jasmin dort ein Foto, auf dessen Rückseite sie schreibt: „Lieber Lenny, ich höre jetzt auf, dich zurückhaben zu wollen.“ (EiR, 155) Diese Äußerung steht dabei im Kontext der bisherigen Entwicklung Jasmins während der Reise und auch dem Erlebnis mit Vito. Im Klassengespräch kann diskutiert werden, worauf sich Jasmins Worte gründen und ob es sich mehr um eine Feststellung oder noch immer nur um eine Absichtsbekundung und somit eher um Wunschdenken handelt. An dieser Stelle können entsprechend unterschiedliche Deutungshypothesen aufgestellt werden, wie es wirklich um Jasmins Gefühle hinsichtlich Lenny bestellt ist und wie sie sich noch entwickeln werden.

Auf ihrer Station in Brünn (Tschechien) ist Jasmin aufgrund einer Fußverletzung gezwungen, ein paar Tage im Hostel zu bleiben. Sie kann sich nicht wie gewohnt die Stadt und deren kulturelle Besonderheiten zu

Fuß erschließen. Zuerst ist sie frustriert – das Lesen eines Reiseführers ersetzt für sie nicht das eigene Erkunden. Dann aber erinnert sie sich an eine biografische Anekdote Andy Warhols, die besagt, dass er als Achtjähriger einige Wochen krank im Bett liegen musste und während dieser Zeit seine kreative Seite entdeckte. Jasmin sieht sich daraufhin vor die Wahl gestellt: „Entweder du ertrinkst in deinem Selbstmitleid, oder du versuchst daraus Kunst zu machen.“ (EiR, 166) Sie entscheidet sich für die Kunst – stellt aber fest, dass die von ihr bisher bevorzugte künstlerische Gestaltungsform (Fotografie und Collage) unterwegs und ohne Materialien nicht umsetzbar ist. Schließlich findet Jasmin für sich heraus, dass das Zeichnen eine künstlerische Form ist, mit der sie sich passend ausdrücken kann. Sie skizziert daraufhin in den folgenden drei Tagen eine Graphic Novel um die fiktive Figur Alex, mittels der sie eigene Probleme (Liebeskummer) und Erfahrungen der Reise satirisch verarbeitet. In kleinen Gruppen kann herausgearbeitet werden, worum es in der von Jasmin geplanten Graphic Novel gehen soll und was diese ausmacht. Daran anschließend sollte diskutiert werden, was Jasmins Entdeckung ihres neuen Interesses und Talents für die Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit bedeutet. Zuletzt sollen die Schüler:innen überlegen, welche künstlerische Ausdrucksform (Tanzen, Zeichnen, Malen, Fotografie, Schreiben, Singen usw.) ihnen selbst am nächsten wäre und dies ihren Mitschüler:innen gegenüber in der Gruppe begründen. Wenn ausreichend Zeit vorhanden ist, kann die Gruppe auch Jasmins Idee der Verarbeitung von Reiseerlebnissen in Form einer satirischen Graphic Novel szenisch umsetzen.

IMPULSE

1. Starte stellvertretend für Jasmin einen Chat über *WhatsApp* mit einer ihrer bisherigen Reisebekanntschaften und berichte kurz von der Situation, in der sie sich befindet, kurz bevor Vito aufwacht. Nutze dafür das digitale Tool *Zeob* unter <https://zeob.com/#whatsapp>.

Überlege dir, was Jasmin in der Logik der Figurengestaltung des Romans über die Situation berichten und wie sie im Austausch mit der anderen Person überlegen könnte, welche Entscheidung jetzt für sie die beste wäre. Versetze dich dabei in die Perspektiven beider Figuren. Speichere den Chatverlauf auf deinem Endgerät.

2. Im Andy Warhol-Museum hinterlässt Jasmin ein weiteres Foto von Lenny und schreibt auf dessen Rückseite: „Lieber Lenny, ich höre jetzt auf, dich zurückhaben zu wollen.“ Diskutiert im Klassengespräch, worauf sich Jasmins Worte gründen und ob es sich um eine Feststellung oder noch



immer nur um eine Absichtsbekundung und somit eher um Wunschdenken handelt. Stellt dabei unterschiedliche Deutungshypothesen auf, wie es wirklich noch immer um Jasmins Gefühle hinsichtlich Lenny bestellt ist und wie sich diese noch entwickeln könnten.

3. Arbeitet in kleinen Gruppen heraus, worum es in der von Jasmin geplanten Graphic Novel gehen soll und was diese ausmacht. Diskutiert, was Jasmins Entdeckung ihres neuen Interesses und Talents für die Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit bedeutet.

4. Überlege, welche künstlerische Ausdrucksform (Tanzen, Zeichnen, Malen, Fotografie, Schreiben, Singen usw.) dir selbst am nächsten wäre und begründe dies in der Gruppe deinen Mitschüler:innen gegenüber.

5. [Optional] Versucht in der Gruppe Jasmins Verarbeitung eigener Reiseerlebnisse in Form einer Graphic Novel um die Figur Alex szenisch umsetzen. Berücksichtigt dabei den beabsichtigten satirischen Charakter.

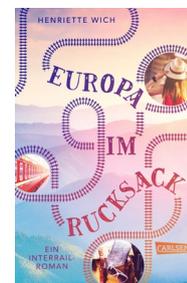
LERNEINHEIT 10

Was für ein ‚Europa‘? (Seite 170-199)

Zu den eher späteren Zielen von Jasmins Europareise gehört die tschechische Hauptstadt Prag. Nachdem sie sich in Košice gegen eine Beziehung mit Vito entschieden und kurz danach beim Besuch des Andy-Warhol-Museums für sich beschlossen hatte, damit aufzuhören Lenny zu vermissen, scheint es, als wäre Jasmin dort zum ersten Mal im Einklang mit sich selbst. Sie stellt für sich selbst fest: „Endlich fühlte ich mich frei – frei von zu Hause, von Lenny und auch von Vito. Endlich war ich bei mir selber angekommen. Das sollte für immer und ewig so bleiben!“ [EiR, 171] Diese Selbstwahrnehmung ist für das Verständnis der Protagonistin enorm wichtig, weshalb die Textstelle im Unterrichtsgespräch reflektiert und gedeutet werden sollte.

Dieses Gefühl wird allerdings nur wenig später abrupt zerstört, indem Lenny sie unerwartet kontaktiert und sich herausstellt, dass er Jasmin nachgereist ist, um sich mit ihr zu versöhnen. Lennys Verhalten und sein Ansinnen, bei Jasmin eine zweite Chance zu erhalten, reißt Jasmin unvermittelt aus dem Gefühl der ‚Einheit‘ heraus und versetzt sie stattdessen kurzzeitig wieder in große Unsicherheit. Um, wie beabsichtigt, einer zu sehr als weiblich wahrgenommenen Lektüre entgegenzuwir-

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



ken, eignet sich das Kapitel „Ein Date mit John Lennon“ (EiR, 170-178), um Lennys Verhalten verstärkt in den Blick zu nehmen. Ein Verfahren des Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist es, Figuren aus einem Erzähltext ‚herauszunehmen‘ und deren kontrovers dargestelltes Verhalten zu beurteilen. Dabei übernehmen Schüler:innen entweder die Rolle einer/eines Anklägerin/Anklägers oder die Rolle einer/eines Verteidigerin/Verteidigers der Figur Lenny. Sie sollen Lennys Handeln, seine Motivation und die Auswirkungen seines Handelns auf sich selbst und insbesondere auf die Figur Jasmin auf Grundlage genauer Textwahrnehmung ergründen und Argumente entwickeln, inwiefern sein Verhalten (erst die Trennung und nun der Versuch, Jasmin zu einem Neuanfang zu überzeugen) nachvollziehbar und moralisch korrekt ist. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass möglichst keine vereinfachenden, sondern differenzierte Sichtweisen gefördert werden. Das im Roman dargestellte Verhalten Lennys befördert, eine genaue Textwahrnehmung vorausgesetzt, jedoch auch keine simplen Kategorien wie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ – sein Verhalten wird fast durchgehend ambivalent dargestellt.

Zielsetzung der Aufgabenstellung ist neben der Erarbeitung der Figur Lenny, dessen Verhaltensmotivation und eines wichtigen Handlungsmoments insbesondere wieder die Stärkung der subjektiven Beteiligung an der Lektüre. Zum Verfahren, eine Figur eines Erzähltextes anzuklagen und zu verteidigen, führt Gerhard Haas aus: „Um den noch Unbeteiligten oder zum Lesen nur äußerlich genötigten innerlich in Bewegung zu setzen, muß ihm eine Ebene angeboten werden, die ihn zum Betreten verlockt, auf der er agieren kann und auf der ihn der Reiz und die Dynamik dieser Aktionen in den Text, in die Lektüre hineinführt. Eine solche Ebene ist der Disput des Pro und Contra, des Für und Wider im Blick auf eine Sache, eine Handlung, eine Person.“ (Haas 2015, S. 167) In diesem Sinne kann das Verfahren dazu beitragen, subjektive Involviertheit zu erzeugen bzw. sie zu stärken, indem die Schüler:innen in der Rolle als bewertende Person agieren können – und das Verhalten auf Grundlage genauer Textwahrnehmung von Lenny reflektieren und beurteilen sollen (vgl. auch BSEM 2022, 34).

Des Weiteren soll in der Lerneinheit noch die Auseinandersetzung mit der Europa-Darstellung im Roman und die subjektive In-Bezug-Setzung dazu gefördert werden. Im Unterrichtsgespräch sollte zunächst diskutiert werden, was für ein ‚Europa‘ es eigentlich ist, welches im Roman zur Darstellung kommt. Wodurch zeichnet es sich aus? Wie lässt sich das Verhalten der Menschen verschiedener europäischer Kulturen, die Jasmin auf ihrer Reise kennenlernt, beschreiben und welche Bedeutung hat es für die Wahrnehmung von ‚Europa‘ über den Roman? Werden nur positive Aspekte von ‚Europa‘ beschrieben oder auch potentiell negative (z.B. Sprachbarrieren, mögliche Gefahren, das Gefühl von Fremdheit, Heimweh)? Im Verlauf der Diskussion sollte erkannt werden, dass wesentliche Aspekte der Darstellung ‚Europas‘ im Roman die Gast-



freundlichkeit und Hilfsbereitschaft sind, die Jasmin auf verschiedenen Stationen erfährt, aber auch die vielfältigen interkulturellen Erfahrungen. Sie stehen z.B. durch den Besuch bei der Familie um Aneczka, Tomek und Krysia in Krakau in den Kapiteln „Blitz und Donner“ und „Insel der Menschlichkeit“ (EiR, 186-199) im Zentrum, werden aber bereits vorher im Roman thematisiert (u.a. bei Fleurs Familie in Auxerre, S. 42-55, sowie bei Urs und Annelie in Fribourg, S. 64-70). In kleinen Gruppen kann für die genannten Stationen beispielhaft am Text herausgearbeitet werden, woran genau sich die Gastfreundlichkeit festmachen lässt. Dabei sollte die (durch die Erzählperspektive vorgegebene) subjektive Wahrnehmung von Jasmin leitend sein, kann aber auch durch eigene Leser:in-bezogene Wahrnehmungen und Einstellungen ergänzt werden. So können die Schüler:innen beispielsweise auch ganz subjektiv überlegen, ob sie selbst bei einer der Familien gerne zu Gast sein würden und warum bzw. warum nicht. Oder ob sie selbst lieber gastgebende Person für eine Person aus einer anderen (europäischen) Kultur sein würden. Weiterhin reflektiert werden kann, welchen Gewinn die Gastgeber:innen, die Jasmin so freundlich aufnehmen, eigentlich selbst durch den Besuch von Jasmin erfahren.

Schließlich sollten noch Jasmins Erfahrungen in Krakau thematisiert werden: Neben dem Besuch bei der befreundeten polnischen Familie steht für Jasmin ganz oben auf ihrer Agenda, sich „mit der deutsch-polnischen Vergangenheit auseinanderzusetzen.“ (EiR, 183) Dieses Vorhaben sollte reflektiert werden: Warum ist es für Jasmin, eine junge deutsche Frau, so bedeutsam, sich mit der deutsch-polnischen Vergangenheit zu beschäftigen? Die Antwort hierzu hat eine private (die Freundschaft zur polnischen Familie durch gemeinsame Urlaubserlebnisse in Kroatien) sowie eine historische Dimension (insbesondere durch die schweren Verbrechen der Nationalsozialisten, die u.a. auch in Krakau verübt wurden). Die Schüler:innen für diese Umstände zu sensibilisieren ist wichtig, um zu verstehen, dass die Begegnung Jasmins mit Aneczka, Tomek und Krysia in Krakau, deren Gastfreundlichkeit sowie insbesondere der gemeinsame Besuch der NS-Gedenkstätten besondere ‚europäische‘ Momente darstellen, die aber zudem vor etwa zwei Generationen so kaum denkbar waren.

IMPULSE

1. Interpretiert im Unterrichtsgespräch folgende Gedanken von Jasmin: „Endlich fühlte ich mich frei – frei von zu Hause, von Lenny und auch von Vito. Endlich war ich bei mir selber angekommen. Das sollte für immer und ewig so bleiben!“ (S. 171) Stellt Überlegungen zu folgenden Fragen an: Warum nimmt Jasmin gerade jetzt dieses Gefühl wahr? Warum fühlt sie sich frei von zu Hause, Lenny und Vito? Und was bedeutet es bei sich selbst anzukommen?

2. Findet euch in 2er- oder 4er-Gruppen zusammen und diskutiert das Verhalten von Lenny, der Jasmin im Kapitel „Ein Date mit John Lennon“ (S. 170-178) um eine zweite Chance bittet: Jeweils einer aus der Gruppe (oder zwei bei einer Vierergruppe) übernehmen die Rolle einer/eines Anklägerin/Anklägers der Figur Lenny, der/die jeweils andere(n) übernehmen die Rolle einer/eines Verteidigerin/Verteidigers der Figur Lenny. Diskutiert nun Lennys Verhalten insbesondere im genannten Kapitel, berücksichtigt dabei u.a. folgende Fragen:

Ist sein Verhalten (erst die Trennung und nun der Versuch, Jasmin für einen Neuanfang zu überzeugen) nachvollziehbar? Ist es moralisch korrekt oder nur egoistisch?

Welche Auswirkungen (positiv wie negativ) hat sein Verhalten auf ihn selbst und auf Jasmin?

Notiert euch wichtige Standpunkte der Diskussion.

3. Jasmin verfolgt bei ihrer Station in Krakau das Vorhaben, sich „mit der deutsch-polnischen Vergangenheit auseinanderzusetzen.“ (S. 183). Überlegt in Kleingruppen, warum es Jasmin als einer jungen deutschen Frau so bedeutsam erscheint, sich mit der deutsch-polnischen Vergangenheit zu beschäftigen. Haltet eure Ideen in Notizen fest.

4. Lies dir die Passage von Jasmins Besuch auf dem ‚Platz der Ghettohelden‘ (S. 195-196) genau durch. Schreibe heraus, was du durch den Roman über den Platz erfährst und welchen Eindruck die Geschichte des Platzes auf Jasmin macht. Überlege im Anschluss, welche Bedeutung das ‚Denkmal aus Stühlen‘ haben könnte. (Die Erarbeitung der Passage aus dem Roman kann kombiniert werden mit einer Online-Recherche.



- 5.** Mache dir Gedanken darüber, warum sich Jasmin bei Tomek ganz besonders dafür bedankt, dass er und seine Familie ihr so freundlich begegnet sind (vgl. S. 197). Hat ihre Gastfreundlichkeit eine besondere Bedeutung? Überlege, wie eine Begegnung zwei Generationen früher (also vor etwa 50 Jahren) vermutlich verlaufen wäre. Welche Rahmenbedingungen wären anders gewesen?
- 6.** Diskutiert im Unterrichtsgespräch, was für ein (fiktives) ‚Europa‘ im Roman dargestellt wird: Wodurch zeichnet es sich aus? Welche Bedeutung hat das Verhalten der Menschen, die Jasmin auf ihrer Reise kennenlernt, für die Wahrnehmung von ‚Europa‘ über den Roman? Werden nur positive Erfahrungen von ‚Europa‘ beschrieben oder auch mögliche negative?
- 7.** Jasmin erfährt auf ihrer Reise durch Europa in verschiedenen Ländern Gastfreundlichkeit. Entscheide dich mit deiner Gruppe, welche der Stationen 1) Auxerre (S. 42-55), 2) Fribourg (S. 64-70) oder 3) Krakau (S. 186-199) ihr bearbeiten wollt. Arbeitet Textstellen (Sätze, kurze Abschnitte) heraus, an denen ihr die Gastfreundlichkeit festmachen würdet.
- 8.** Überlege dir, bei welcher dieser Familien du gerne mal zu Gast sein würdest und warum bzw. warum nicht? Würdest du selbst auch gerne gastgebende Person für jemanden aus einer anderen (europäischen) Kultur sein? Welchen Gewinn erfahren die Gastgeber:innen selbst, die Jasmin so freundlich aufnehmen, durch Jasmins Besuch?
- 9.** (Hausaufgabe für alle)
Überlege dir, welcher Song die Playlist von Jasmins Europa-reise hinsichtlich ihrer Gefühlslage hinsichtlich Lennys Bitte um eine zweite Chance gut ergänzen kann.
- 10.** (Fortgeführte Aufgabe)
Weitere Schüler:innen gestalten als Hausaufgabe jeweils einen Instagram-Eintrag für Jasmins Story der Europa-Reise.

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

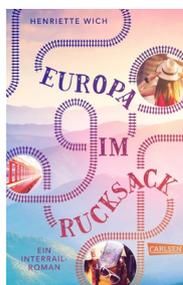
LERNEINHEIT 11

Ankommen und Rückkehr (Seite 200-222)

In dieser letzten Lerneinheit soll das Ankommen und die Rückkehr im Zentrum stehen: Das beinhaltet zunächst das Gefühl von Jasmin bei der letzten Station in Danzig am Ende der Reise. Es meint aber auch das metaphorische Ankommen in Bezug auf ihre eigene Weiterentwicklung und ihrer Suche nach dem, was sie ausmacht und interessiert – also ihrem Gefühl, endgültig bei sich selbst angekommen zu sein. Daran anschließend soll auch die Rückkehr von Jasmin zu Hause und in ihrem vertrauten Umfeld reflektiert werden. Zuletzt soll eine überblicksartige Sicht auf die Reise ermöglicht und dabei erarbeitet werden, was die Figur Jasmin, aber auch die Schüler:innen selbst durch die Lektüre von der Reise durch Europa mitnehmen.

Je nach verfügbarer Unterrichtszeit (oder wahlweise auch als Hausaufgabe) kann die Lerneinheit zunächst mit Jasmins Begegnung mit der ‚Freien Republik Užupis‘ (EiR, 207-210) begonnen werden. Jasmin wird hier vor allem über die dort öffentlich einsehbare Verfassung des Kunststaates und den darin enthaltenen Verfassungsartikeln mit Gedanken konfrontiert, die abseits des gesellschaftlichen Mainstreams liegen. „Jeder Mensch hat das Recht, sich zu irren.“ – so lautet einer der Artikel, der wie die anderen auch Ausgangspunkt für interessante neue Gedankengänge sein kann. Es bietet sich an, dass die Schüler:innen sich über das Internet weiter vertiefend über Užupis, dessen Idee und Geschichte informieren und sich z.B. einen Artikel aus der Verfassung auswählen, der sie besonders anspricht.

Eine kurze Passage von Jasmins letzter Station soll als Ausgangspunkt dienen, um erneut über das Gefühl zu reflektieren, bei sich selbst anzukommen. Während Jasmin im Meer vor Danzig schwimmt, wird sie von einer Frau vom Segelboot aus auf Polnisch angesprochen. Dabei scheint die Frau anzunehmen, dass Jasmin keine Touristin ist, sondern aus der Region kommt. Das empfindet Jasmin als großes Kompliment: „Sie war sich so sicher gewesen, dass ich von hier sei. Ich wirkte so entspannt und vertraut mit dem Meer. Ohne es zu wissen, hatte sie mir das schönste Kompliment auf meiner Reise gemacht. Ich war angekommen.“ (EiR, 213) Im Klassengespräch können verschiedene Deutungen entwickelt werden, warum Jasmin es als „das schönste Kompliment“ der gesamten Reise empfindet, nicht als Touristin, sondern als Heimische zugeordnet zu werden und was das mit der Länge und der Art ihrer Reise zu tun haben könnte. Erneut soll dabei auch reflektiert werden, warum Jasmin das Gefühl hat, „angekommen zu sein“. Das Ankommen kann dabei im wörtlichen Sinne gedeutet werden (Danzig stellt die letzte Station ihrer Reise dar), aber auch im metaphorischen Sinne, wenn man den Entwicklungsprozess Jasmins auf der Europareise als eine Reise zu sich selbst sieht, bei der sie gegen Ende bei sich selbst



angekommen ist.

In einem gewissen Kontrast zum Gefühl des Ankommens steht zunächst Jasmins Rückkehr nach Hause, denn dort erwartet sie auch ihr Ex-Freund Lenny, der noch immer auf eine neue Chance für ihre Beziehung hofft. Jasmin jedoch gibt ihm in einem Gespräch deutlich zu verstehen, dass sie keine Gefühle mehr für ihn empfindet. Sie führt dazu auch Gründe an, die einen deutlichen Bezug zu den Erfahrungen der Reise und ihrer eigenen Entwicklung aufweisen. Dieser Bezug sollte, weil er im Text nur angedeutet ist, deutlich herausgearbeitet und ausgestaltet werden. Dies kann erneut in Form einer E-Mail erfolgen, den die Schüler:innen aus der Perspektive von Jasmin schreiben und darin die Gründe noch mal etwas ausführlicher darlegen. Die Mail kann schließlich an die für die Unterrichtsreihe angelegte Mail-Adresse der Lehrkraft geschickt werden.

Als Jasmin zum Ende des Romans noch mal über ihre Reise durch Europa nachdenkt, holt sie ihre Zeichenmappe heraus und überlegt, was sich nach der ereignisreichen Reise durch Europa nun in ihrem persönlichen Rucksack befindet. Damit ist anders als vor Beginn der Reise, als sie überlegte, was sie an Gegenständen in ihren Reiserucksack packen soll (vgl. LE 3), nicht mehr die gegenständliche, sondern nun eine metaphorische Ebene des ‚Rucksacks‘ gemeint. Der ‚Rucksack‘ dient hier für die Sammlung immaterieller Dinge wie Erfahrungen, zwischenmenschlicher Verbindungen, Gefühle, Interessen. Darunter sind, neben Dingen, die sich mutmaßlich auch schon vorher darin befunden haben, auch Dinge, die Jasmin auf ihrer Reise ‚gesammelt‘ oder für sich entdeckt hat: Die Zeichenstifte, das Lied, das Vito für sie gesungen hat, die Ostsee und Europa. Um die eigene Lektüre zu reflektieren, sollen die Schüler:innen nun in einen Rucksack reinschreiben, was sie selbst aus der Lektüre des Romans mitnehmen: Dies kann z.B. neues Wissen sein oder aber auch neue Interessen, Sichtweisen und Anregungen, veränderte Einstellungen, Vorhaben, Pläne und Wünsche oder ähnliche immaterielle Dinge, die mit der Lektüre des Romans im Zusammenhang stehen. Somit wird auch noch mal die Auseinandersetzung mit der fiktionalen ‚Europa‘-Darstellung und die subjektive In-Bezug-Setzung gestärkt.

Ganz am Ende der Unterrichtsreihe sollte noch die begleitend zur Lektüre erstellte Instagram-Story von Jasmins Reise durch Europa im Klassenverbund thematisiert und rezipiert werden. Dies kann z.B. erfolgen, indem eine Art ‚Museumsrundgang‘ oder ‚Galeriegang‘ realisiert wird: Die einzelnen von den jeweiligen Schüler:innen erstellten Instagram-Posts werden in der entsprechenden Reihenfolge von Jasmins Reise im Klassenraum (oder auf dem Flur) an den Wänden (oder an Stellwänden) befestigt, sodass sie gut einsehbar sind. Den Schüler:innen sollte nun genügend Zeit gegeben werden, die Produkte der Auseinandersetzung mit Jasmins Erlebnissen bei einem stillen Rundgang anzuschauen und durchzulesen. Durch die Präsentation ergibt sich auch noch mal eine Visualisierung der interessantesten kulturellen Erlebnisse

der Europa-Reise. Die Schüler:innen können ggf. auf ihrem Rundgang mit Klebepunkten (jedem sollten mehrere gegeben werden) markieren, welche Instagram-Beiträge sie besonders interessant oder gelungen finden.

IMPULSE

1. [optional, ggf. HA]

Im Kapitel „Wunder“ erkundet Jasmin in der litauischen Hauptstadt Vilnius die ‚Freie Republik Užupis‘ (S. 207-210). Schreibe heraus, was du im Roman über diesen ungewöhnlichen Stadtteil erfährst. Informiere dich im Anschluss im Internet (ggf. als Hausaufgabe) tiefergehend mit Užupis und dessen Verfassung. Welchen Artikel der Verfassung findest du besonders interessant oder wichtig und warum?

2. Entwickelt im Klassengespräch verschiedene Deutungen, warum es Jasmin als „das schönste Kompliment“ (S. 213) auf der Reise empfindet, in Danzig nicht als Touristin, sondern als Heimische gesehen zu werden. Überlegt dabei auch, warum sich das Kompliment für sie anfühlt, wie angekommen zu sein. Wo glaubt Jasmin denn angekommen zu sein und auf welcher Reise? Überlegt eine Deutung, die das Ankommen wörtlich meint, aber auch eine Deutung, die das Ankommen im metaphorischen (übertragenen) Sinne in Bezug auf Jasmins Entwicklungsprozess sieht.

3. [optional]

Jasmin wird bei ihrer Ankunft zu Hause von ihren Freunden und ihrer Familie mit einer Willkommensparty überrascht. Dabei überreicht ihr Nina einen Kuchen mit drei Kerzen darauf: Für jeden Monat der Reise eine Kerze, wie Nina dazu erklärt (S. 217). Diskutiert, welche symbolische Bedeutung die Kerzen haben könnten.

4. Jasmin gibt Lenny auf der Willkommensparty deutlich zu verstehen, dass sie kein Interesse mehr an einer Beziehung mit ihm hat. Schreibe zunächst aus der Textstelle S. 218-220 die Argumente heraus, die sie Lenny gegenüber nennt.



5. (HA)

Schreibe auf Grundlage dieser Argumentation aus der Perspektive von Jasmin eine E-Mail an Lenny, in der du ihm ausführlicher erläuterst, warum Jasmin keine Beziehung mehr mit ihm möchte. Überlege, was die Erfahrungen der Reise und die Weiterentwicklung von Jasmin während der Reise damit zu tun haben könnten.

6. Am Ende des Romans (S. 222) zeichnet Jasmin in ihren persönlichen Rucksack all diejenigen immateriellen Dinge, die nach der Reise zu ihr gehören. Unterstreiche, was davon erst durch die Europa-Reise in den Rucksack gekommen ist.

7. Denk darüber nach, was du aus der Auseinandersetzung mit dem Roman und seinen Inhalten persönlich mitnimmst. Schreibe all die nicht-gegenständlichen Dinge, die dir das Lesen des Romans gebracht haben, in deinen persönlichen Rucksack rein (AB 6): Das kann z.B. neues Wissen sein oder aber auch neue Interessen, vielleicht auch neue Sichtweisen und Anregungen, veränderte Einstellungen, ein oder mehrere Vorhaben, Pläne und Wünsche, sogar Gefühle oder andere nicht-gegenständliche Dinge.

8. (Fortgeführte Aufgabe)

Weitere Schüler:innen gestalten als Hausaufgabe jeweils einen Instagram-Eintrag für Jasmins Story der Europa-Reise.

9. (Hausaufgabe für alle)

Überlege dir, welcher Song die Playlist von Jasmins Europa-reise hinsichtlich ihrer Gefühlslage beim Schwimmen in der Ostsee vor Danzig gut ergänzen kann.

10. (Abschließende Aufgabe)

Gestaltet im Klassenverbund einen ‚Museumsrundgang‘, indem ihr sämtliche Instagram-Posts ausgedruckt an den Wänden der Klasse bzw. an Stellwänden in chronologischer Reihenfolge befestigt. Während eines stillen ‚Museumsrundgangs‘ können nun noch mal sämtliche Posts betrachtet und gelesen werden. Markiert mit Klebepunkten diejenigen Beiträge, die ihr besonders interessant bzw. gelungen findet!

LITERATURVERZEICHNIS

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

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

Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 11. Auflage. Seelze: Kallmeyer u. Klett 2015.

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH): Digitale Medien im Fachunterricht. Kronshagen 2018. <https://publikationen.iqsh.de/pdf-downloads-lernen-mit-digitalen-medien.html>

Kepser, Matthis/Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt 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 15.1.2024]

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.

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) (i. d. F. v. 23.6.2022): Berlin: o. V. 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf

Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: o. V. 2017. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>

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

Neumann, Birgit: Raum und Erzählung. In: Jörg Dünne u. Andreas Mahler (Hrsg.): Handbuch Literatur und Raum. Berlin u.a.: De Gruyter 2015. S. 96-104.

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

Spinner, Kaspar H.: Literatur und Raum. In: G. Butzer/H. Zapf (Hrsg.): Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven. Band IV. Tübingen: Francke 2009, S. 117-129.

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

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



Stemann, Anna: Jugendroman. In: Tobias Kurwinkel u. Philipp Schmerheim (g.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler 2020. S. 166-176.

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

ABKÜRZUNGEN

- BSP** Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich
BSEM Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)
EiR Henriette Wich: Europa im Rucksack.
OHR Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule.

DANKSAGUNG

Die Unterrichtsreihe wurde im Rahmen des EuKiD-Modellversuchs in einer achten Klasse an einer Gemeinschaftsschule 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, für die Erprobung und den fachlichen Austausch möchte ich Christin Zyzik danken.

Ebenfalls danken möchte ich Jennifer Pavlik für die inhaltlichen Anregungen zur Unterrichtsreihe sowie Iulia-Karin Patrut, Gabriele Knoop, Matthias Bauer und Henriette Wich, die sich ebenfalls ins Projekt eingebracht und dieses auf vielfältige Weise unterstützt haben. Danken möchte ich 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

