QUA-LiS NRW

Literatur ab 2015

Anregungen für den Literaturunterricht in der Oberstufe

Herausgegeben von Anna Ulrike Franken und Eva Pertzel

Unter Mitarbeit von
Robert Niehaus
Reinhard Wilczek
Andreas Zdrallek
Sascha Moritz
Christian Schwarz

Inhaltsübersicht

Inhaltsübersicht ... 3
Einleitung ... 6
Bov Bjerg: Auerhaus ... 8
I. Begründung der Buchauswahl ... 8
II. Didaktisches Potential ... 8
III. Inhalt ... 8
IV. Buchscan ... 9
V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset ... 11
VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen ... 11
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 11
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 13
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 14
D) Handlung und Figuren ... 15
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 16
F) Intertextualität und Intermedialität ... 19
Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A) ... 22
Bov Bjerg: Auerhaus / Lösungshinweise ... 28
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 28
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 29
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 29
D) Handlung und Figuren ... 31
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 33
F) Intertextualität und Intermedialität ... 38
Robert Seethaler: Das Feld ... 42
I. Begründung der Buchwahl ... 42
II. Didaktisches Potential ... 42
III. Inhalt ... 42
IV. Buchscan ... 43
V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset ... 44
VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen ... 44
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 44
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 45
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 46
D) Handlung und Figuren ... 47
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 48
F) Intertextualität und Intermedialität ... 49
Klausurvorschlag (Aufgabenart 1B) ... 52
Robert Seethaler: Das Feld / Lösungshinweise ... 56

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in den Roman ... 56
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 56
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 56
D) Handlung und Figuren ... 56
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 57
F) Intertextualität und Intermedialität ... 57
Saša Stanišić: Vor dem Fest ... 59
I. Begründung der Buchwahl ... 59
II. Didaktisches Potential ... 59
III. Inhalt ... 59
IV. Buchscan ... 60
V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset ... 62
VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen ... 63
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 63
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 65
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 65
D) Handlung und Figuren ... 66
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 67
F) Intertextualität und Intermedialität ... 68
Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A) ... 71
Bonus: Aufgabenstellung aus dem ZA in HH 2019 ... 74
Saša Stanišić: Vor dem Fest / Lösungshinweise ... 79
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 79
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 80
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 81
D) Handlung und Figuren ... 83
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 84
F) Intertextualität und Intermedialität ... 87
Merle Kröger: Havarie ... 91
I. Begründung der Buchwahl ... 91
II. Didaktisches Potential ... 91
III. Inhalt ... 91
IV. Buchscan ... 92
V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset ... 96
VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen ... 97
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 97
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 99
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 105
D) Handlung und Figuren ... 107
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 110

F) Intertextualität und Intermedialität ... 112
Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A) ... 115
Merle Kröger: Havarie / Lösungshinweise ... 120
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 120
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben ... 121
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 128
D) Handlung und Figuren ... 134
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 138
F) Intertextualität und Intermedialität ... 140
Ayelet Gundar-Goshen: Eine Nacht, Markowitz ... 145
I. Begründung der Buchwahl ... 145
II. Didaktisches Potential ... 145
III. Inhalt ... 145
IV. Buchscan ... 147
V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset ... 149
VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen ... 150
A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 150
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgabe ... 154
C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 155
D) Handlung und Figuren ... 156
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 157
F) Intertextualität und Intermedialität ... 160
Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A) ... 162
Ayelet Gundar-Goshen: Eine Nacht, Markowitz / Lösungshinweise ... 169
A) Vorbereitende Aufgabe/Einstieg in die Behandlung des Romans ... 169
B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgabe ... 173
C) Aufgabe zur Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs ... 173
D) Handlung und Figuren ... 175
E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung ... 177
F) Intertextualität und Intermedialität ... 179

Einleitung

Folgende Aufgabensets zu Romanen ab 2015 wurden von Lehrkräften für den Deutschunterricht in der Oberstufe entwickelt. Die Zusammenstellung der Romane weist ein breites und viele Lerngruppen ansprechendes Themenspektrum auf. Bov Bjergs *Auerhaus* handelt von einer WG in den 1980er Jahren, Robert Seethalers *Das Feld* erzählt von Ausschnitten aus dem Leben Verstorbener, die in der Gesamtschau und im Vergleich mehr aussagen, Saša Stanišićs *Vor dem Fest* spielt in einem fiktiven Dorf in der Uckermark und illustriert das sehr menschliche, teils sonderbare Geschehen im Zuge der Vorbereitungen auf ein Dorffest, Merle Krögers *Havarie* kontrastiert das Schicksal Geflüchteter auf dem Mittelmeer mit Passagieren auf einem Kreuzfahrtschiff und Ayelet Gundar-Goshens *Eine Nacht, Markowitz* beleuchtet Liebesbeziehungen zwischen Figuren mit gewichtigen biografischen Hintergründen im entstehenden Staat Israel. Auch erzähltechnisch wurde auf Facettenreichtum geachtet, mythisch-magische bis filmische oder szenische Erzählgestaltungen können anhand der Romane untersucht werden. Die Figuren sind wie die Jugendlichen in *Auerhaus* nahe an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, oder behandeln sehr anschlussfähige Themen wie in *Eine Nacht, Markowitz* teils ambivalente Beziehungen zwischen Liebenden. Die Erzählungen stellen andererseits den literarischen Kontakt zu Welten her, die den Schülerinnen und Schülern eher fern sind. Geheimnisvoll und deshalb anregend schildert Stanišić Fürstenfeldes Bewohner, *Havarie* nimmt Lesende mit auf das Mittelmeer, wo Geflüchtete um Rettung durch das Kreuzfahrtschiff hoffen, nachdenkend über das eigene Leben werden Stimmen Verstorbener in *Das Feld* hörbar und historisch wie kulturell dürfte das jüdische Kibbuz in *Eine Nacht, Markowitz* für viele Lesende interessant sein.

Die Lektüreauswahl bietet demnach Abwechslung und ganz unterschiedliche Möglichkeiten, sich im Unterricht mit Literatur auseinanderzusetzen. Zum unkomplizierten Einsatz im Unterricht sind die Aufgabensets gleich strukturiert. Um ohne vorherige Romanlektüre entscheiden zu können, welche Erzählung gelesen werden soll, wird direkt am Anfang eines jeden Aufgabensets das Besondere der Lektüre geschildert, dann knapp der Inhalt wiedergegeben, ehe eine kurze Einordnung des didaktischen Potenzials erfolgt. Noch genauer fasst der tabellarische Buch-Scan wesentliche Informationen zusammen, die bei der Lektüreauswahl bedacht werden müssen. Kriterien wie Zeitbedarf, benötigte Leseerfahrungen oder Wissenswertes über Satzbau, Plot und Figuren werden für jeden Roman eingestuft. Dies ermöglicht einzuschätzen, ob die Lektüre zur Lerngruppe, ihrer Motivation, inhaltlichen oder literarischen Interessen und den Leseniveaus der Lernenden passt. Angelehnt an den Referenzrahmen Literatur (Literary Framework for Teachers in Secondary Education, kurz LiFT-2), der Leseniveaus beschreibt, entsteht durch diese tabellarische Übersicht Transparenz über die nötigen Kompetenzen und Ressourcen der Lernenden. Mit dem Ziel, sie in ihrem literarischen Lernen zu fördern, werden im Aufgabenset Hinweise gegeben, wo sich Übergänge zum nächsthöheren Leseniveau befinden.

Nach identischem Schema bieten die dann folgenden Aufgaben verschiedene Herausforderungen und strukturieren die gesamte Arbeit mit dem Roman. Sie bereiten zunächst auf die Lektüre vor (A), begleiten dann den Leseprozess selbst (B), sichern den Inhalt (C), blicken auf die Besonderheiten der Figuren und ihrer Beziehungen (D), untersuchen anschließend die Erzählweise (E) und helfen schließlich beim Erfassen intertextueller und intermedialer Aspekte (F). Abgerundet werden die Aufgaben mit einem Vorschlag zur Leistungsüberprüfung mit Erwartungshorizont. Um die Vorbereitung der Lehrkräfte zu erleichtern, findet sich im Anschluss an jedes Aufgabenset ein Kapitel mit Lösungshinweisen zu den Aufgaben. Zwar handelt es sich bei den Aufgabensets nicht um Unterrichtsmodelle, sie müssen individuell auf den Unterricht abgestimmt werden. Dennoch werden mit der präsentierten Reihenfolge und den didaktischen Kommentaren hinreichend Informationen nahegelegt, die zu einem schnellen, motivierenden und ertragreichen Einsatz im Unterricht beitragen.

Bov Bjerg (2015)

Auerhaus

Bov Bjerg: Auerhaus

Blumenbar, Berlin, 2015, 11. Aufl.

I. Begründung der Buchauswahl

Wenn 45jährige Autoren einen 18jährigen Ich-Erzähler erschaffen und das Setting in ihre eigene Jugend der späten 80er Jahre verlegen, dann begegnet man diesem Roman erstmal mit einer Portion Misstrauen. Aber Bov Bjergs Roman *Auerhaus* ist an keiner Stelle pseudo-jugendlich oder erinnerungspeinlich, vielmehr erzählt Bjerg seine Geschichte sehr unprätentiös, in einer klaren, melancholischen Prosa voller Witz, die die Leserinnen und Leser (zumindest mich!) fesselt und in die eigene Jugend zurückführt. Der Erzähler erschafft die authentische Sprache und das Ambiente der 80er, ohne aber einen Zeitroman zu schreiben. Die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach der Verantwortung füreinander und den Platz auf der Welt macht den Roman zeitlos, die Themen der großen Politik bleiben außen vor – und sind doch in den Figuren präsent (Harry als homosexueller Stricher, Berlin als Fluchtort vor der Musterung, RAF-Fahndungsplakate...)
Peter Praschl fasst es in seiner Rezension in der „Welt“ so: „Klare warme empathische und emphatische Prosa, die sich einerseits anstrengungslos wegliest und die andererseits nicht mehr weggehen will. Den Unterschied zwischen einem guten und einem anspruchsvollen Buch versteht man sofort, sobald man ein gutes in die Hände bekommt. Hier ist eines.“ Daher kann der Roman gerade für Schülerinnen und Schüler mit wenig Leseerfahrung attraktiv sei und Lesen als genussreiche Erfahrung spürbar machen.

II. Didaktisches Potential

Der Roman ist sicher kein Jugendroman, aber ein richtig guter Roman über die Jugend, der auch Schülerinnen und Schüler der Oberstufe ansprechen wird. Er wirft die großen Fragen auf, die angehende Abiturientinnen und Abiturienten beschäftigen (oder konfrontiert sie mit Fragen, die sie sich stellen sollten). Zudem ist das zentrale Thema des Romans die Freundschaft, Solidarität und das Verantwortungsgefühl der Gruppe, es geht um Suizid und Depression, ohne aber belehrend zu sein. Der Blick zurück auf eine Phase der Freiheit, auf die Suche nach dem Sinn ist der Erzählstrategie schon eingeschrieben, denn Höppner berichtet im Rückblick, die Auerhaus-Monate liegen hinter ihm und er hat die Provinz hinter sich gelassen, Frieder trägt er nur noch in der Vorstellung bei sich. Seinen eigenen fiktiven Entwurf eines Happy-Ends verwirft er mit den Worten: „Bornierter Eskapismus“, ein filmhafter Ausblick auf eine glückliche Parallelrealität wird mit dem traurigen Ende und dem Weiterleben kontrastiert.
Sprachlich sind die große Stärke des Romans die Authentizität und der melancholische Witz, interessant ist die Erzählstruktur, in der der Ich-Erzähler retrospektiv nach seinem Weggang nach Berlin auf die gemeinsame Abiturzeit zurückblickt, immer wieder seinen Erzählgang selbst kommentiert und die Subjektivität der Geschichte thematisiert. 2019 ist der Roman verfilmt worden, hier bietet sich eine Verknüpfung mit dem Inhaltsfeld 4 (Medien) an: „Filmische Umsetzung einer Vorlage“.

III. Inhalt

Schwäbische Provinz, Ende der 80er, mehrere Abiturienten gründen eine WG im „Auerhaus“ (wie „Our House“, der Hit von Madness). Aber sie sind nicht wie die anderen Abiturientinnen und Abiturienten ihrer Stufe, ihr Leben dreht sich nicht um „Birth, School, Work, Death“, um die Frage, was in der nächsten Klausur drankommt und ob sie irgendwann die Praxis ihrer Eltern übernehmen werden. Ihr Leben dreht sich um ihren Freund Frieder, denn Frieder hat versucht, sich das Leben zu nehmen.
Nach ein paar Monaten in der örtlichen Psychiatrie zieht er gemeinsam mit dem Ich-Erzähler (Herr

Höppner), der kleptomanischen Punkerin Vera und Cäcilia, der Tochter aus gutem Hause, die sich von ihren überbehütenden Eltern abgrenzen will, in das Haus seines verstorbenen Großvaters. Dort erlebt die Gruppe für einige Monate eine neue, bisher unbekannte Freiheit, sie reden ohne Furcht, stehen und gehen aufrechter, finden neue Freunde und feiern die wildeste Party, die die schwäbische Provinz je erlebt hat. Die Zeit und das Leben, das für die anderen wie auf Schienen läuft, stehen hier für eine kurze Zeit still – und doch kann diese Pause vor Bundeswehr, Beruf und Erwachsensein nicht von langer Dauer sein.
Der Roman ist gebunden, als Taschenbuch, eBook und Hörbuch (Robert Stadlober) erhältlich.

IV. Buchscan

	Indikator	Beschreibung (Faktoren der Komplexität)
1	**Zeit**	Der Roman hat mit 240 Seiten einen mittleren und bewältigbaren Umfang. Für einigermaßen geübte Leser ist mit sechs Stunden reiner Lesezeit zu rechnen. Zur Unterstützung könnten das Hörbuch und der Film eingesetzt werden.
2	**Interessen**	Große Themen in leichter Präsentation: Freiheit vs gesellschaftliche Rolle, Freundschaft und Solidarität, Depression/ Suizid, Liebe(skummer), Jugend und ihre Vergänglichkeit.
3	**Leseerfahrungen**	Auch für Leserinnen und Leser mit Leseroutine, aber ohne anspruchsvoll-literarische Vorbildung bewältigbar, intertextuelle Verweise können, müssen aber nicht erfasst werden.
4	**Allgemeinwissen**	Keine großen Voraussetzungen nötig, Aspekte der Zeitgeschichte tauchen auf (RAF-Fahndungsplakate, Berlin als Zuflucht vor der Bundeswehr…), sind aber für den Kern der Geschichte nicht entscheidend.
5	**Literarisches Fachwissen**	Kaum Vorwissen erforderlich, die Stimme des Ich-Erzählers nimmt die Leserinnen und Leser mit in die 80er Jahre, ordnet die Ereignisse im Rückblick – der Roman liest sich flüssig.
6	**Vokabular**	Leicht verständlich, Jugendsprache, bisweilen zeitgebundene Ausdrücke, die aber problemlos erschließbar sind (RAF-Fahndungsplakate…)
7	**Satzkonstruktion**	Alltagssprache, Parataxe, oft verknappte Syntax, sehr nah an der Mündlichkeit des Erzählens, z.B. ruft der Ich-Erzähler sich, wenn er abschweift, mit „Egal!“ oder „Jedenfalls…“ wieder zurück.
8	**Stil**	Humorvoll-melancholisch, leicht zugänglich und oft sogar witzig, aber die Katastrophe wird mehrfach angedeutet und schwebt mit im erzählten Raum. Frieder bringt philosophische Reflexion oft in treffender Formulierung auf den Punkt: „Ich wollte mich nicht umbringen. Ich wollte bloß nicht mehr leben. Ich glaube, das ist ein Unterschied.“ (S. 65).
9	**Plot**	Der Ich-Erzähler Höppner erzählt nach seinem Weggang nach Berlin im Rückblick von seiner gemeinsamen Zeit mit seinem besten Freund Frieder und ihrer WG im Auerhaus. Die Geschichte umfasst den Zeitraum von Frieders erstem Suizidversuch bis zu seiner

		Beerdigung und Höppners Weggang, beginnt aber unvermittelt mit einer skurrilen Szene, in der Frieder nachts den Weihnachtsbaum auf dem Dorfplatz fällt. So wird man direkt hineingeworfen in das Auerhaus-Leben, das mit den Normen der schwäbischen Provinz bricht, und in Frieders Leben, das nicht mehr lange dauern wird. Leserinnen und Leser ahnen während der gesamten Erzählung, dass die Geschichte kein Happy End haben wird, aber dennoch steht das gemeinsame Leben der Freunde im Mittelpunkt. Vor dem unvermeidlichen Ende fügt der Erzähler einen fast filmisch erzählten Exkurs mit einem alternativen Happy End ein.
10	**Chronologie**	Die grundsätzlich chronologisch erzählte Zeit umfasst etwa 1,5 Jahre, die Abitur-Zeit der Protagonisten, wird aber rückblickend erzählt, beginnt mit einer Episode aus der Mitte des Handlungszeitraums und endet in der Gegenwart des Erzählers in Berlin. In den Fortgang der Handlung sind immer wieder Exkurse, Imaginationen und Rückblicke des Erzählers eingebaut, der sich – wie im mündlichen Erzählen – teilweise in seiner Geschichte verliert. Dies führt aber nicht zu überfordernder Komplexität.
11	**Handlungs-führung**	Nicht strikt chronologisch, aber einsträngig erzählt.
12	**Perspektive**	Der Ich-Erzähler Höppner ist die zentrale Instanz, der Roman stellt seine Version der Ereignisse dar, kommentiert, phantasiert und macht seine Subjektivität immer wieder auch zum Gegenstand des Erzählens: „Jedenfalls, als die Sache passierte, da war ich gar nicht da.“ (S. 11) Für Sek II-Schülerinnen und -Schüler ohne Probleme nachvollziehbar.
13	**Bedeutung**	Erzählt wird eine Geschichte von Freundschaft, Solidarität, Sinnsuche, Depression und Tod. Das Auerhaus ist dabei der Raum, in dem alle diese widerstreitenden Themen für einen kurzen Moment aufgehoben werden, in der die bürgerliche Berufswelt „draußen“ keine Rolle spielt – und gleichzeitig doch immer klar ist, dass das Glück befristet ist. Leserinnen und Leser brauchen kein sozio-kulturelles oder historisches Hintergrundwissen, um den Kern und die kraftvolle Botschaft dieser Geschichte zu erfassen.
13	**Figuren**	Die zentralen Figuren sind alle im Alter der Oberstufenschülerinnen und -schüler, dennoch sind sie (vermutlich) keine Identifikationsfiguren: Frieder ist depressiv und begeht Suizid, Vera stiehlt, Pauline ist Pyromanin, Harry ist kiffender Stricher. Ihre Gemeinsamkeit ist die Ablehnung des schwäbisch-bürgerlichen Lebensmodells, der Roman erzählt von ihrem Ausbruch, aber auch von ihrem Scheitern. Indem sie Wünsche und Vorstellungen von Nonkonformität ansprechen, werden sie für Schülerinnen und Schüler spannend und identifikationsrelevant. Interessant und besonders herausfordernd ist Frieder und sein Umgang mit der Depression, deren Ursache unergründet bleibt – hier ergeben sich unbedingt Anknüpfungspunkte für den Unterricht.
14	**Anzahl**	Es gibt sechs Hausbewohnerinnen und -bewohner und eine überschaubare Anzahl von Nebenfiguren, aber die Erzählung ist strikt an Höppners Perspektive gebunden, so dass Multiperspektivität als Schwierigkeit hier keine Rolle spielt.

15	**Beziehungen**	Die Beziehungen der Jugendlichen sind spannend, die Gründung der WG ist ein Akt der Solidarität, um Frieder aus der örtlichen Psychiatrie herausholen zu können – sie übernehmen Verantwortung. Frieder und Höppner thematisieren den Suizidversuch und die Depression selten, zwischen ihnen gibt es ein unausgesprochenes Verständnis, das aber nicht verschweigen, sondern stilles Verstehen bedeutet. Dies ist im Unterricht zu erarbeiten, ebenso wie die schwierige Liebesbeziehung zwischen dem Erzähler und Vera.

V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset

Der Roman eignet sich für Lerngruppen in der Sekundarstufe II, da einerseits die gleichaltrigen Protagonisten zur Auseinandersetzung einladen und andererseits die verhandelten Themen (Freundschaft, Selbstbestimmung, Rollenfindung, Verortung in gesellschaftlichen Strukturen) für die Altersgruppe überaus relevant sind. Aufgrund des leicht zugänglichen Stils, der klaren Perspektivierung durch den Ich-Erzähler sowie der grundsätzlich chronologischen, einsträngigen Handlungsstruktur ist der Text bereits für Schülerinnen und Schüler der EF gut zugänglich.
Mit dem Referenzrahmen Literatur für Schülerinnen und Schüler im Alter von 15-19 (LIFT-2) lässt sich der Schwierigkeitsgrad des Romans insgesamt auf Leseniveaustufe 3 verorten, bietet aber das didaktische Potential für den Übergang zur Niveaustufe 4 (vom erkundenden zum fokussierenden Lesen) und sogar zur Niveaustufe 5 (vom reflexiven Lesen zum kontextualisierenden Lesen). Die darauf abgestellten Aufgaben werden in den didaktischen Kommentaren als LIFT-2-Aufgaben gekennzeichnet.

VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

1. Vorwissen aktivieren oder aufbauen

Aufgaben:

A) Reflektieren Sie selbst und diskutieren Sie mit einem Partner oder einer Partnerin: Was bedeutet Jugend für Sie heute? Was treibt Sie an, wovor haben Sie Sorge.
Interviewen Sie Ihre Eltern oder Großeltern, wie diese sich an das Leben und das Lebensgefühl in den 80er Jahren erinnern. Was bedeutete es damals, jung zu sein? Was hat Jugendliche zu dieser Zeit bewegt? Was sind in ihrer Erinnerung die wichtigen Themen der Zeit?...

B) Informieren Sie sich (z.B. mit dem Video) über die 80er Jahre und bereiten Sie einen Kurzvortrag zu einem der Stichwörter vor: Lebensgefühl, Musik, Spießigkeit, No Future…

C) Hören Sie den Song „Birth, School, Work, Death“ von The Godfathers aus dem Jahr 1988 und lesen Sie den Songtext. Untersuchen Sie das Lebensgefühl des lyrischen Ichs und überprüfen Sie, ob der Song zurecht als „fatalistic vision“ beschrieben wird.

D) Vergleichen Sie Ihre eigenen Überlegungen mit dem Lebensgefühl der 80er Jahre.

Didaktischer Kommentar:

Die Vermittlung lektürespezifischer Vorkenntnisse kann helfen, eine spezielle Lesehaltung zu entwickeln. Für den Roman *Auerhaus* können dies der historische Hintergrund der 80er Jahre und das Lebensgefühl (eines Teils) der 80er-Jugend sein. Exemplarisch kommt dieses Gefühl im Song „Birth, School, Work, Death“ zum Ausdruck, der mehrfach und fast leitmotivisch im Roman zitiert wird. So wird auch in dieser Phase schon vorbereitet, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Romanlektüre die intertextuelle Anspielung erkennen und das Lebensprojekt *Auerhaus* vor der Folie dieses Songs deuten. Bjov Bjerg

weist zwar in mehreren Interviews darauf hin, dass er sich bemüht hat, gerade keinen Zeitroman zu schreiben und prägende Aspekte wie die Friedensbewegung auszuklammern, aber dennoch ist es m.E. für die Schülerinnen und Schüler wichtig, das Lebensgefühl der 80er Jahre in der provinziellen Spießigkeit Schwabens (gerade auch vor dem Hintergrund der musikalischen Anspielungen) zu erfassen, um die Ausbruchsversuche der Jugendlichen zu verstehen. So wird der Historizität des dargestellten Geschehen Rechnung getragen (LIFT-2-Übergang 4>5).
Um auch hier subjektive Involviertheit zu ermöglichen, geht es im nächsten Schritt darum, dass die Schülerinnen und Schüler zuerst in ihrer eigenen Familie erforschen, was Jugend in den 80er bedeutet hat, und dann über ihr eigenes Lebensgefühl reflektieren: Was heißt es heute, „die Jugend“ zu sein? Ist auch in den 2020er Jahren die Perspektive immer noch „Birth, School, Work, Death“?

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

1. Fallvignetten

Aufgabe:

A) Notieren Sie zuerst spontan eine Antwort oder Lösung für eine oder mehrere der folgenden Situationen. Diskutieren Sie diese dann mit Ihren Mitschülerinnen und -schülern und formulieren Sie Ihre Ideen.

a. **Situation 1**: Sie sind verliebt in einen Menschen, mit dem Sie auch gerne eine Liebesbeziehung führen möchten und mit dem Sie „zusammen sind“. Allerdings besteht dieser Mensch darauf, dass es keine exklusive Beziehung sein kann, sondern Sie eine offene Beziehung führen sollen. Wie gehen Sie mit diesem Konflikt um?
b. **Situation 2:** Einer Person, die Ihnen sehr nahesteht, geht es wirklich schlecht, sie befindet sich in einer tiefen psychischen Krise und hat einen Suizidversuch hinter sich. Diese Person bittet Sie, mit ihr zusammenzuziehen und für sie da zu sein. Sind Sie bereit und in der Lage, diese Verantwortung auf sich zu nehmen? Wie reagieren Sie auf die Bitte?
c. **Situation 3:** Ein Freund/Eine Freundin stiftet Sie an, etwas im Supermarkt zu stehlen. Sie hätten diesen Artikel wirklich gern, haben auch nicht das Geld, um ihn zu kaufen, zudem reizt Sie der Nervenkitzel und das gemeinsame Abenteuer. Überschreiten Sie diese Grenze? Wenn ja, was bringt Sie dazu?
d. **Situation 4:** Sie denken über Ihre Zukunft nach und erkennen, dass es einen fest vorgezeichneten Weg zu geben scheint: Ihre Eltern haben bestimmte Erwartungen an Sie, die Schule gibt Regeln vor, nach dem Abitur wartet das Studium, das zu einem geregelten Beruf führt. Finden Sie diese Vorstellung eher beruhigend und angenehm oder fühlen Sie sich bedrängt und gegängelt? Spüren Sie vielleicht eine ganz andere Reaktion?
e. **Situation 5:** Sie fühlen sich zuhause sehr eingeengt, das Zusammenleben mit Ihren Eltern ist konfliktgeladen. Was müsste passieren, dass Sie sich dazu entscheiden, schon früh von zuhause auszuziehen?

Didaktischer Kommentar:

Vorentlastende Aufgaben erleichtern den Zugang zu literarischen Texten, steigern in der Regel die Lesemotivation und lassen die Schülerinnen und Schüler zielgerichteter lesen. Auch wenn dies vor allem bei anspruchsvollen literarischen Texten angebracht erscheint, kann dieser Schritt gerade für ungeübtere Lesende auch bei *Auerhaus* eine Hilfe zur gelingenden Auseinandersetzung mit dem Roman bieten.
Bei der Auseinandersetzung mit den Fallvignetten beurteilen die Schülerinnen und Schüler schwierige Situationen, verknüpfen diese mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und entwickeln in der Gruppe

Handlungsmöglichkeiten. Diese hypothetische Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen bereitet sie auf zentrale Themen des Textes vor, da die Figuren mit ähnlichen Situationen konfrontiert werden. So werden ein vertieftes Figurenverständnis und eine Perspektivübernahme bei der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text vorbereitet, im Sinne Spinners kann hier die subjektive Involviertheit angebahnt werden. Hier ist es besonders sinnvoll, die Äußerungen der einzelnen Gruppen zu notieren (z.B. in einem digitalen Format, dass die Lerngruppe einsehen kann) und dann im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Roman an geeigneten Stellen wieder aufzugreifen. So gelingt es, die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler mit den Reaktionen der Romanfiguren direkt zu vergleichen und den Einstieg über die Entwicklung einer Lesehaltung hinaus funktional zu machen. Indem lektürebegleitend Textaussagen zu elementaren psychologischen und gesellschaftlichen Themen immer wieder zu den eigenen Standpunkten in Bezug gesetzt werden, können diese durch die literarische Auseinandersetzung neu bewertet werden. Somit wird hier bereits zu Beginn der Lektüre ein Übergang zur nächsten Lesestufe angelegt (LIFT-2- Übergang 3>4).

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

1. Das erste Kapitel als Exposition – In den Roman hineinlesen

   Aufgaben:
   „Das erste Kapitel ist immer die Hauptsache, und in dem ersten Kapitel die erste Seite, beinah die erste Zeile.“ (T. Fontane)
   A) Lesen Sie markierend die ersten drei Seiten des Romans und untersuchen Sie, wie die Erzählung in die Geschichte einführt. Notieren Sie Stichworte zu Ort, Zeit, Handlung, den handelnden Figuren und zum Erzähler.
   B) Stellen Sie Vermutungen an, weshalb der Erzähler mit dieser Episode beginnt, obwohl er selbst erklärt: „Das war nicht der Anfang der Geschichte, und das war nicht das Ende.“ (Bov Bjerg. Auerhaus. Roman. Blumenbar 2015 © Aufbau Verlage GmbH & Co. KG, Berlin 2015, S. 9)
   C) Vertiefung: Frieders Vater zitiert am Schluss aus Frieders Tagebuch einen Eintrag, in dem Frieder über die Episode mit dem Weihnachtsbaum schreibt: „Da war ich ganz da. Alles war gut.“ (Bov Bjerg. Auerhaus. Roman. Blumenbar 2015 © Aufbau Verlage GmbH & Co. KG, Berlin 2015, S. 232). Überprüfen Sie Ihre Vermutungen aus Aufgabe C) 1. B) vor dem Hintergrund dieses Zitats, berücksichtigen Sie auch die Reflexion des Erzählers (S. 221).

2. Der Roman wird zwar weitgehend chronologisch erzählt, arbeitet aber auch immer wieder mit Rückblenden, Vorweisen und Alternativhandlung. Erstellen Sie einen Zeitstrahl, auf dem Sie fünf bis zehn zentrale Handlungsschritte in chronologischer Reihenfolge festhalten und dabei auch die Abweichungen notieren.
3. Erstellen Sie eine räumliche Übersicht, in der Sie die Handlungsorte festhalten und Ihnen wichtige Romanfiguren zuordnen.
4. Erklären Sie, weshalb der Roman den Titel *Auerhaus* trägt, und nehmen Sie Stellung, inwiefern Sie diesen Titel für passend erachten.

Didaktischer Kommentar:
Die grundlegende Handlung des Romans ist nicht kompliziert, allerdings wird der Erzählzusammenhang durch die Rückblenden und Vorgriffe (z.B. Kapitel 1) für ungeübte Leserinnen und Leser möglicherweise unübersichtlich. Gerade das erste Kapitel kann als Exposition verstanden werden, da der Erzähler Höppner ganz bewusst die Chronologie verlässt, um etwas zuerst zu erzählen, „was jeder von Frieder wissen sollte.“ (S. 9)

Daher sollten die Chronogie der Handlung mit den wesentlichen Stationen und die Raumstruktur (Auerhaus als zentraler Fluchtort außerhalb der Gesellschaft, Psychiatrie/Marktplatz/KW-Ersatzamt als Gegenorte) in diesem Schritt verdeutlicht werden. Methodisch bietet es sich an dieser Stelle an, mit digitalen Werkzeugen zu arbeiten, die die Visualisierung sehr vereinfachen und das Ergebnis gleichzeitig für die Lerngruppe verfügbar halten. Indem die Schülerinnen und Schüler die Sequenzierung des Erzählens und die (rückblickenden) Exkurse systematisieren und dabei das Erzählen selbst als Erinnerungsarbeit fassen, erweitern sie ihr Wissen über Erzählverfahren und werden im Erreichen der nächsten Leseniveaustufe unterstützt (LIFT-2-Übergang 3>4).
Darauf aufbauend kann dann im nächsten Abschnitt zu Handlung und Figuren eine vertiefte Beschäftigung mit den Charakteren und ihren Beziehungen bzw. mit den Orten und ihren symbolischen Bedeutungen erfolgen. Diese wird mit der vierten Aufgabe zum Romantitel schon angebahnt, da die Schülerinnen und Schüler sich über die Verbindung des Hauses mit dem Song „Our House“ Gedanken machen müssen.

D) Handlung und Figuren

1. Figurencharakterisierung und -konstellation

Aufgaben:

A) Untersuchen Sie beim Lesen eine der folgenden Figuren genauer und entwerfen Sie einen Steckbrief zu dieser Figur: Höppner, Frieder, Vera, Cäcilia, Pauline, Harry.
B) Verfassen Sie eine Rollenbiografie ihrer Figur aus der Ich-Perspektive. Berücksichtigen Sie dabei ihre Träume, Ziele, Ängste, ihre Stärken und Schwächen.
C) Visualisieren Sie eine Figurenkonstellation der Auerhaus-Bewohnern.
D) „Zuhause war ich eigentlich im Auerhaus.“ (S. 99) Untersuchen Sie das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe zu Beginn der WG-Zeit (S. 55-65).
E) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Schluss des Romans (S. 186ff.) und arbeiten Sie heraus, wie es zu dieser Entwicklung gekommen ist.

2. Bedeutung der Räume und Orte

Aufgaben:

A) Erweitern Sie arbeitsteilig Ihre räumliche Übersicht aus Aufgabe C) 3., indem Sie untersuchen, wie die einzelnen Orte im Roman dargestellt und charakterisiert werden. Sie können dabei z.B. die psychiatrische Klinik, die Fußgängerzone, den Marktplatz oder Höppners Zuhause in den Blick nehmen.
B) Vergleichen Sie die Darstellung des Auerhaus mit dem Bild der Orte, die Sie gerade zuvor untersucht haben. Deuten Sie zusammenfassend, welche Funktion die Räume für den Roman haben.

Didaktischer Kommentar:
Im Anschluss an die Aufgaben zur Inhaltssicherung sollten die einzelnen Bewohnerinnen und Bewohner des Auerhauses und ihre Beziehungen näher in den Blick genommen werden. Dabei können arbeitsteilig Steckbriefe erarbeitet werden, bevor eine Rollenbiografie eine noch stärkere Perspektivübernehme anregt. Ziel ist es, die individuellen Wünsche und auch Ängste im Umgang mit dem Suizidversuch Frieders herauszuarbeiten, aber auch zu erkennen, wie die Auerhaus-WG zum Familienersatz für die Jugendlichen wird, die sich dem gesellschaftlichen Mainstream aus den verschiedensten Gründen entziehen wollen. Spannend und im Verlauf der Lektüre unbedingt zu berücksichtigen ist die Frage, wie die anfängliche Einheit im Laufe der Zeit immer weiter zerfasert, wie in einem langsamen Prozess die Entfremdung dazu

führt, dass alle „hinter Glas“ (S. 185) und „[a]uf einmal […] für sich allein“ (S. 186) waren. Hier spielt vor allem auch der Umgang mit Frieders Erkrankung eine wichtige Rolle, denn seine Depression und sein Tod sind immer in Andeutungen und Vorausdeutungen präsent, die gemeinsame Zeit wird von Anfang an als befristet erkennbar.
Auf der Trauerfeier wird im Rückblick noch einmal die besondere Bedeutung der gemeinsamen Zeit für Frieder deutlich, als sein Vater das Tagebuch seines Sohnes zitiert. Hier reflektieren die Lernenden über die Bedeutung des Schutzraums und des Zuhauses für Frieder und über den Wert, den Freundschaft, Solidarität und Fürsorge haben.
In dieser Zeitspanne wird das Auerhaus zu einem Schutzraum, zu einem Ort, an dem die sechs Jugendlichen ihr Leben außerhalb der Gesellschaft leben können, ohne Sinnlosigkeit, Stiefväter, vereinnahmende Eltern oder Homophobie erleben zu müssen. Somit wird das Haus zu einem Symbol für gelebte Solidarität, Freundschaft, Verantwortung füreinander und Freiheit und steht im Kontrast zu anderen symbolischen Orten in der Romanhandlung. Indem die Ortsübersicht aus C) 3. wieder aufgegriffen und mit Textbelegen erweitert wird, kann diese Symbolhaftigkeit der Orte erkannt werden. So angelegt sind die Aufgaben dazu geeignet, die nächste Leseniveaustufe zu erreichen (LIFT-2-Übergang 3>4).

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

1. Freundschaft und Verantwortung

Aufgaben:

A) Auf der Trauerfeier für Frieder erklärt sein Vater den Freunden: „Die Zeit im Auerhaus […], die Zeit im Auerhaus, das ist seine schönste Zeit gewesen. Das hat er in das Buch [sein Tagebuch] geschrieben.“ (S. 232). Erläutern Sie, weshalb Frieder diese Zeit als besonders schön und wichtig empfunden hat und welche Bedeutung das gemeinsame Leben im Auerhaus für ihn hatte.

B) Verfassen Sie aus Sicht Ihrer Figur aus Aufgabe D) 1. A) einen Rückblick auf die Zeit im Auerhaus aus 20 Jahren Abstand. Wie erinnert sich die Figur an die Zeit? Wie bewertet Sie die Beziehung zu den anderen Bewohnern? Welche Rolle hat diese Phase für ihr weiteres Leben gespielt?

2. Das Auerhaus als sozialer Gegenentwurf

Aufgaben:

A) Die Perspektive der Eltern kommt im Roman kaum vor, wir als Leserinnen und Leser lernen sie fast nur aus der Sicht der Jugendlichen kennen. Untersuchen Sie arbeitsteilig die Darstellung von Höppners Mutter und F2M2, Cäcilias Eltern oder Frieders Eltern.

B) Erläutern Sie mit Blick auf Ihre Ergebnisse zur Eltern-Darstellung, welche Bedeutung das Auerhaus für die Jugendlichen hat. Diskutieren Sie: Erscheint Ihnen folgende Deutung von Nora Schlocker, Regisseurin am Deutschen Theater in Berlin, angemessen: „Das Auerhaus beginnt als Experiment von Frieder und Höppner und wird dann zu einem Asyl, einer Ersatzfamilie für ‚randständige Jugendliche‘, die sonst keinen Ort in der Gesellschaft haben.“ (Quelle: https://www.deutschestheater.de/programm/aktuelles/unterseiten_16_17/auerhaus_interview_nora_schlocker/)

E) Der Begriff „randständige Jugendliche“ ist ein Zitat aus dem Roman: „Der Anwalt ihrer Eltern machte dem Richter klar, dass Cäcilia in den schlechten Einfluss von ein paar asozialen

Freaks geraten war. Er sagte nicht ‚asoziale Freaks', er sagte ‚randständige Jugendliche'."
(Bov Bjerg. Auerhaus. Roman. Blumenbar 2015 © Aufbau Verlage GmbH & Co. KG, Berlin 2015, S. 212)

a. Erklären Sie mit eigenen Worten, wie Sie den Begriff „randständige Jugendliche" verstehen.
b. Beurteilen Sie, ob dieser Begriff den Auerhaus-Bewohnern gerecht wird.

3. Depression und Suizid

Aufgaben:

A) Der Autor des Romans, Bov Bjerg, beantwortet in einem Interview die Frage, ob Frieders Suizidversuch ein Versuch sei, aus Rollenmustern und Erwartungen auszubrechen, so: *„Es ist für mich sehr schwer zu sagen, warum jemand versucht, sich das Leben zu nehmen. Man kann das auf psychische Extremzustände schieben, aber es gibt genug andere Leute, die auch depressiv sind, aber nicht suizidgefährdet. Warum Frieder im Buch das versucht, darüber kann man nur spekulieren."* (Quelle: https://www.deutschlandfunk.de/autor-bov-bjerg-warum-jemand-versucht-sich-das-leben-zu.1202.de.html?dram:article_id=346229)
Fassen Sie Bjergs Erklärung mit eigenen Worten zusammen.
Überprüfen Sie anschließend seine Deutung anhand des Romans, berücksichtigen Sie auch Frieders eigene Reflektion (S. 65)

B) Für die anderen Bewohnerinnen und Bewohner ist der Umgang mit Frieders Erkrankung und dem drohenden Suizid nicht einfach. Dennoch entscheiden Sie sich, im Auerhaus zusammenzuziehen und damit auch Verantwortung für Frieder zu übernehmen. Untersuchen Sie arbeitsteilig den Umgang der Figuren mit Frieders Krankheit und seinem Suizid-Versuch.

C) Das Sprechen über Frieders Krankheit nimmt eine zentrale Rolle im Roman ein, Höppner beschreibt es so: „Wir redeten um sein Leben." (S. 222). Dabei versuchen der Ich-Erzähler und die Figuren immer wieder, sprachliche Bilder für ein Phänomen zu finden, das nur schwer fassbar ist. Untersuchen Sie folgende Metaphern und Vergleichen und deuten Sie die Stellen im Zusammenhang der Erzählung:

a. *„Ein Gehirn mit Depressionen, das war wie ein Fahrrad mit kaputtem Tretlager. Man konnte strampeln, wie man wollte, aber man kam doch nicht vom Fleck."* (S. 61)
b. *„In dem Moment, wo ich die Tabletten runtergeschluckt habe, da war ich ganz da. Alles war gut. Ich war ganz selbstbewusst oder so. Wenn ich so ein Gefühl immer hätte, hätte ich die Tabletten gar nicht geschluckt. Aber um es zu haben, musste ich die Tabletten schlucken."* (S. 91f.)
c. *„Auf einmal seid ihr alle wieder hinter Glas. So ein ganz dickes Glas. Ihr seht aus, als ob ihr ganz nah seid, aber in Wirklichkeit ist das Glas total dick, und ihr seid total weit weg."* (S. 185)
(Aus: Bov Bjerg. Auerhaus. Roman. Blumenbar 2015 © Aufbau Verlage GmbH & Co. KG, Berlin 2015.)

D) *„[…] das ganze Reden bedeutete: Aufpassen auf einen von uns, der mal versucht hatte, sich umzubringen."* (S. 61)
Informieren Sie sich über die Themen „Depression" und „Suizid", vor allem in Bezug auf Jugendliche, auf diesen beiden Seiten: https://www.frnd.de/ und https://www.deutsche-depressionshilfe.de/start. Notieren Sie zentrale Informationen zu Fakten und Vorurteilen, zu Symptomen und Hilfsangeboten. Beurteilen Sie danach, inwiefern „das ganze Reden" wirklich „aufpassen" bedeuten kann.

E) Wenn Journalisten über Suizid(-versuche) berichten, schreiben sie häufig sehr vorsichtig, in der Regel wird ein Hinweis mit Hilfsangeboten (s.u.) mit abgedruckt:

> Hilfsangebote für Menschen mit Depressionen, Suizidgefährdete und ihre Angehörigen: Wenn Sie sich in einer scheinbar ausweglosen Situation befinden, zögern Sie nicht, Hilfe anzunehmen. Hilfe bietet unter anderem die Telefonseelsorge in Deutschland unter 0800-1110111 (kostenfrei) und 0800-1110222 (kostenfrei).

Erklären Sie, was der Grund für diese Art der Berichterstattung ist, indem Sie recherchieren und erläutern, was der sogenannte „Werther-Effekt“ und der „Papageno-Effekt“ sind.
Diskutieren Sie vor dem Hintergrund Ihrer Recherche: Ist es angemessen, das Thema „Suizid“ so zu behandeln, wie es im Roman *Auerhaus* geschieht? Und ist es richtig, einen solchen Roman im Unterricht zu behandeln?

4. Der Erzähler, narrative Struktur

Aufgaben:

A) Informieren Sie sich über Grundkategorien des Erzählens (Erzählverhalten, Erzählperspektive, Erzählhaltung etc.) Untersuchen Sie anschließend den Erzähler im Roman Auerhaus. Lesen Sie dazu arbeitsteilig verschiedene Abschnitte und tragen Sie Ihre Ergebnisse zusammen: Kapitel 1 (S. 7-9), S. 202-207, S. 221-226.
B) Erklären Sie, welche Wirkung dadurch entsteht, dass sich Bjerg gerade für einen solchen Erzähler entschieden hat.
C) Der Erzähler Höppner baut immer wieder Reflexionen über sein Erzählen, Vorausdeutungen, Tagträume und Alternativen in seine Geschichte ein. Untersuchen Sie mehrere Stellen (z.B. den Doris Day-Tagtraum, das alternative Ende, der Aufenthalt in der Psychiatrie) und erklären Sie die Funktion dieser Passagen für den Roman.
Beurteilen Sie abschließend, was es über den Erzähler selbst aussagt, dass er sich immer wieder in Tagträumen verliert.

5. *„Wo ist eigentlich…[…] die Axt?“* – Die Axt als Leitmotiv

Aufgabe:

A) Sammeln Sie im Romanverlauf zentrale Stelle, an denen die Axt auftaucht, und deuten Sie dieses Leitmotiv.

6. Eine Rezension erörtern:

Aufgabe:

A) Lesen Sie Elke Schlinsogs Rezension „Verrückte Schüler-WG auf dem Land“ und erörtern Sie sie: https://www.deutschlandfunkkultur.de/jugendroman-auerhaus-verrueckte-schueler-wg-auf-dem-land.1270.de.html?dram:article_id=325477)

7. Eine eigene Rezension auf einem Blog veröffentlichen

Aufgabe:

A) Arbeiten Sie heraus, worin in diesem Beitrag des Deutschlandfunks Kultur der besondere Reiz von Buch- und Literaturblogs gesehen wird.
B) Verfassen Sie eine eigene Rezension zum Roman *Auerhaus*, die wir auf einem Literaturblog veröffentlichen können.

Didaktischer Kommentar:

Ein zentrales Thema des Romans ist die Krankheit Frieders, allerdings ist es m.E. weniger ein Roman über Depression und Suizid, als vielmehr über den Umgang mit der Krankheit, über Freundschaft, Verantwortung und Gemeinschaft. Als Einstieg in diese Sequenz bietet sich der Auszug aus Bjergs

Interview an, weil er die Problematik der (monokausalen) Unerklärbarkeit des Suizids aufwirft und gleichzeitig auch auf die Interpretationsbedürftigkeit des fiktionalen Textes verweist: Auch der Autor kennt nicht die vermeintlich dem Text eingeschriebene Wahrheit. So können die Lernenden angeregt werden, sich im Sinne Spinners auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen, die Deutung des Autors zu überprüfen und mit ihrer eigenen Interpretation abzugleichen. Auch die Figuren des Romans, allen voran der Ich-Erzähler Höppner, versuchen fortwährend, Frieders Suizidversuch zu verstehen und einen Umgang mit der Krankheit zu finden; sie sind sich sehr wohl der Verantwortung bewusst, die das Zusammenleben im Auerhaus mit sich bringt. Das Ringen mit der Krankheit schlägt sich auch in der Sprache wieder, Bjerg lässt seine Figuren in bildreicher Sprache Frieders Zustand erklären. Hier können die Lernenden Wege der Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich noch oft tabuisierten Thema im Medium der Literatur kennenlernen und erproben, darüber zu sprechen. Fundiert werden sollte die Auseinandersetzung mit eigener Recherche zum Phänomen der Depression, bei der deutlich wird, wie stark Jugendliche in Deutschland betroffen sind und wie wichtig das Sprechen über die Krankheit ist – allerdings in angemessener Form (s. Aufgabe 3. D). Generell sollte dieses Thema sensibel und mit Blick auf die Lerngruppe angemessen behandelt werden, weshalb es mir auch nicht ganz leicht gefallen ist, verallgemeinerbare Lernaufgaben zu konzipieren, die universell einsetzbar sind. Dies gilt besonders für die letzte Aufgabe 3 E), bei der die Behandlung des Romans im Unterricht selbst zum Gegenstand der Diskussion gemacht wird. Kontextsensitiv mit Blick auf die Situation der jeweiligen Lerngruppe gewählt können die Aufgaben dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Fragen, die der Text aufwirft, in einem weiteren psychologischen bzw. auch gesellschaftlichen Kontext reflektieren (LIFT-2-Übergang 4>5).

Die spezifisch literarische Ebene des Erzählens macht Höppner schon im ersten Kapitel zum Gegenstand, auch im weiteren Verlauf kommentiert er den Erzählprozess immer wieder, so dass die Lernenden hier zwischen erlebendem und erzählendem Ich unterscheiden können und so ihr erzählanalytischen Fähigkeiten erweitern (LIFT-2-Übergang 3>4).
Im letzten Schritt setzen sich die Lernenden zuerst mit dem Phänomen des Bloggens über Literatur auseinander, das zu einer Art Demokratisierung der Literaturkritik geführt hat, um es dann in Auseinandersetzung mit einer (sehr positiven) Rezension selbst auszuprobieren.

F) Intertextualität und Intermedialität

1. Intertextualität – „Werther“

Aufgaben:

A) Höppners Deutsch-Kurs liest bei der Abiturvorbereitung Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“. Informieren Sie sich über den Inhalt des Romans, z.B. indem Sie folgende Zusammenfassung ansehen:

B) Lesen Sie die Briefe vom 14. und 20. Dezember 1772 und untersuchen Sie, welche Gründe Werther für seinen Suizid anführt.Text: https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/werther/chap02.html
Nehmen Sie Stellung: Kann Werther als eine Art Spiegelfigur zu Frieder gedeutet werden?

C) Lesen Sie die Passage in Auerhaus, in der der Deutsch-Kurs sich mit dem „Werther“ im Unterricht beschäftigt. Deuten Sie die Funktion des intertextuellen Verweises für den Roman.

2. Intermedialität – Soundtrack

Aufgabe:

A) Im Roman werden mehrfach Songs verarbeitet, die Bedeutung tragen.

a. Hören Sie „Our House“ von Madness, lesen Sie den Text und untersuchen Sie, wie das lyrische Ich das Haus und seine Gefühle für „Our House“ zum Ausdruck bringt. Vergleichen Sie anschließend das Auerhaus mit Ihren Ergebnissen und beurteilen Sie erneut, inwiefern der Romantitel gut gewählt ist (vgl. Aufgabe C) 4.)

b. Hören und schauen Sie erneut das Video „Birth, School, Work, Death“ von den Godfathers aus Aufgabe A) 1. C). Der Titel des Songs wird mehrfach im Roman zitiert (z.B. S. 67, S. 68, S. 70), wenn Höppner über seine eigene Lebensplanung und die gegensätzliche Lebensplanung vieler Mitschülerinnen und Mitschüler nachdenkt. Erklären Sie, welche Bedeutung der Songtitel für Höppner und die Bewohner des Auerhauses hat.
c. Bov Bjerg baut mit dem Titel des Romans und dem Zitat „Birth, School, Work, Death“ ganz bewusst Bezüge zu zwei Songs in seinen Roman ein. Diskutieren Sie, inwiefern diese Verknüpfungen Ihr Verständnis des Romans beeinflussen.
d. Überlegen Sie, welche Beispiele für Intermedialität, d.h. die Verbindung verschiedener Medien Sie selbst in Ihrer Freizeit kennen (z.B. Film/Videospiel, Literatur/Musik, TV/Musik…) und stellen Sie diese einem Partner oder einer Partnerin vor.

3. Film

Aufgabe:

A) Der Roman ist vielfach auf der Theaterbühne inszeniert worden und Anfang 2019 auch als Verfilmung in die Kinos gekommen. Sehen Sie sich den Film an und beurteilen Sie, welche Elemente der filmischen Umsetzung Ihnen angemessen und gelungen erscheinen und welche Sie kritisch sehen. Achten Sie z.B. auf den Zeitpunkt von Frieders Suizid.

Didaktischer Kommentar:

Der Roman ist von sehr offensichtlichen intertextuellen/intermedialen Beziehungen geprägt, schon der Titel ist eine Anspielung auf den 80er Jahre-Song „Our House“, der Songtitel „Birth, School, Work, Death“ wird mehrfach fast leitmotivisch zitiert und Goethes Roman „Die Leiden des jungen Werther“ wird im Unterricht behandelt. Für die Leserinnen und Leser sollten diese Bezüge in ihrer bedeutungstragenden Funktion greifbar gemacht werden, indem an einzelnen Beispielen die Parallelen (Ablehnung des bürgerlichen Lebens mit vorgezeichneter Biografie), aber auch die Unterschiede genau untersucht werden. So wird Intertextualität als zentrales literarisches Phänomen und Verfahren kennengelernt, dass die moderne Literatur entscheidend prägt (LIFT-2-Übergang 4>5).

Die Verfilmung ist 2019 bei Warner Bros. erschienen und bei den großen Streamingdiensten zum Kauf verfügbar. Die Verantwortlichen des Films (Drehbuch und Regie: Neele Leana Vollmer) haben sich entschieden, in wichtigen Punkten von der Romanvorlage abzuweichen (Suizid Frieders im Auerhaus), diese Unterschiede können sehr produktiv untersucht werden. Lohnend ist es sicher auch, die zum Teil sehr kritischen Rezensionen im Unterricht mit heranzuziehen.

Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A)

1. Analysieren und interpretieren Sie den vorliegenden Auszug aus Bjergs Roman *Auerhaus*. Beachten Sie dabei besonders die erzählerische und sprachliche Gestaltung und das Verhältnis der Figuren.
2. Am Morgen nach dem hier geschilderten Ereignis sagt Frieder zum Ich-Erzähler Höppner: „Auf einmal seid ihr alle wieder hinter Glas. So ein ganz dickes Glas. Ihr seht aus, als ob ihr ganz nah seid, aber in Wirklichkeit ist das Glas total dick, und ihr seid total weit weg." (S. 185.)
   Erläutern Sie das Zitat im Romanzusammenhang und diskutieren Sie, inwiefern das Erlebnis an der Ampel auf der Rückfahrt vom Kino eine entscheidende Rolle für das Ende des Auerhauses und das Zerbrechen der Wohngemeinschaft spielt.

Ich sagte: »Ich will mich jedenfalls nicht umbringen demnächst oder so. Ist das glücklich genug?«
Meine Mutter nahm mir die Zeitung aus der Hand.
Sie las vor: »Schüsse peitschten durch die Nacht. Das ist die Überschrift. Und darunter: Narretei junger Männer ging beinahe ins Auge.«
Sie schaute auf. Sie kniff die Augen ein bisschen zusammen und sah mich an. Sie schien auf was zu warten. Als ich nichts sagte, las sie weiter: »Mit dem Schlimmsten rechnen musste die Besatzung eines Streifenwagens am Freitagabend in Ensingen an der Ortsausfahrt Richtung Gebingen.«
Sie machte wieder eine Pause.
»Das ist da, wo die Ampel ist. Die Beamten, die sich auf dem Weg von einem Einsatz zurück zur Wache befanden – das schreiben sie nicht, warum die jetzt in Ensingen waren, dabei würde einen das auch interessieren – zurück zur Wache befanden, brachten ihren Streifenwagen gegen dreiundzwanzig Uhr dreißig an der Lichtzeichenanlage auf Höhe des Optikergeschäfts Binder zum Stehen. Wenig später kam neben dem Polizeifahrzeug auf der Linksabbiegerspur – das ist da, wo's nach Uhldingen geht – Richtung Uhldingen – Richtung Uhldingen, steht ja da – kam auf der Linksabbiegerspur ein auffälliger PKW amerikanischer Bauart zum Halt.«
Sie schaute wieder zu mir. Sie kannte sich mit Autos nicht aus, aber dass das Gluckgluck ein amerikanischer Schlitten war, das war ihr nicht entgangen.
»Jetzt kommt's. Als der Fahrer des Streifenwagens den Blick

zur Seite wandte, staunte er nicht schlecht: Aus dem offenen Beifahrerfenster des PKW wurde eine Waffe auf ihn gerichtet. Eine Waffe!«
Ich sagte: »Weiter.«
»Zeitgleich wurde der Beamte durch einen auf dem Dach des PKW angebrachten, sowohl in der Längs- als auch in der Querachse drehbaren Scheinwerfer geblendet. Geblendet!«

Es war erst ein paar Tage her.
Der Polizist guckte geradeaus, zur Ampel. Ganz normal.
Als er rübersah und bemerkte, wie Frieder in Zeitlupe den Arm aus dem Autofenster streckte und mit der Waffe auf ihn zielte, da gingen seine Augen weit auf. Er wusste, dass er im nächsten Moment sterben würde. Er dachte nicht daran, wie er sich wehren oder wie er entkommen konnte. Er dachte an seine Mutter. Oder an seine Kinder.
Frieder drehte den Scheinwerfer zum Polizisten. Der Polizist war im Gesicht ganz hell, ganz weiß.
Wir guckten in seine aufgerissenen Augen. Wir studierten den Gesichtsausdruck eines Menschen, der begriff, dass er gerade zum Tode verurteilt worden war und dass es keine Berufung mehr gab. Dass das Urteil noch im Gerichtssaal vollstreckt werden würde.
Pauline flüsterte: »Schieß!«
Frieder flüsterte: »Plopp!«
Er zuckte mit dem Arm und der Schulter nach hinten, wie bei einem Rückstoß.

Im nächsten Moment sah ich die Pistole des Polizisten. Ich dachte: Die ist nicht aus Holz.

»Guck mich nicht so an!«, sagte ich zu meiner Mutter. Ich zog an der Zeitung, aber sie gab sie nicht her.
»Nein! Hör's dir an!«
Sie las: »Nur der Geistesgegenwärtigkeit der Beamten ist es zu verdanken, dass bei dem folgenden, an Dramatik nichts zu wünschen übrig lassenden Polizeieinsatz keine Personenschäden zu beklagen waren. Als die Lichtzeichenanlage von ›Rot‹ auf ›Gelb‹ wechselte, raste der PKW verbotswidrig geradeaus in Richtung Gebingen davon.«

Harry bretterte los. 70 Sachen, 80, Pauline rief: »Schieß doch, schieß!«
Frieder drehte sich um, rief: »Kopf runter!«, zielte nach hinten, über uns weg durch die Heckscheibe, rief: »Peng! Pengpengpeng!«
Vera legte ihre Hand auf meine. Wir waren die Einzigen im Auto, die ihren Verstand noch beisammenhatten. Sie krallte die Fingernägel in meinen Handrücken. Das tat saumäßig weh.
Dann hörten wir einen Schuss, einen echten. Kein kindisches »Peng«. Und dann hörten wir noch einen Schuss.

Meine Mutter: »Die Beamten nahmen unverzüglich die Verfolgung auf. Nach Abgabe mehrerer Warnschüsse stellten die

Polizisten ihren Wagen an der nächsten Lichtzeichenanlage (Höhe Uhlandstraße) vor dem flüchtenden PKW, der vorschriftsgemäß an der roten Ampel zum Halten gekommen war, quer. Drei Männer und zwei Frauen, alle im Alter von 18 Jahren, wurden vorübergehend festgenommen.«
Meine Mutter seufzte.

Wir standen um Gluckgluck herum, die Hände auf dem Autodach. Auf einmal war alles voller Blaulicht. Unzählige Polizisten standen um uns rum.
Einer filzte uns, die anderen standen daneben, breitbeinig, und zielten mit ihren Waffen auf unsere Köpfe.
Pauline quietschte leise: »Geht das jetzt immer so weiter? Morgens und abends, morgens und abends?«
Es war irgendwie lustig gemeint. Ich versuchte zu grinsen.

Meine Mutter las: »Bei der anschließenden Durchsuchung wurde die Waffe, mit deren Hilfe die Bedrohung der Beamten durchgeführt worden war, der Beschlagnahmung unterzogen. Wie die Beamten noch vor Ort feststellen konnten, handelte es sich bei der Waffe um eine täuschend ähnliche Attrappe. Gegen den Fahrer des Wagens und seinen Beifahrer wurden Ermittlungsverfahren wegen mehrerer Verstöße gegen die Straßenverkehrsordnung, wegen des Führens von Anscheinswaffen und wegen groben Unfugs eingeleitet.«
Der Zeitungsartikel ging fast über die ganze Seite. Ein großes Foto war auch dabei. Darauf waren der Brillen-Binder zu

sehen und die Ampel an der Ortsausfahrt. Unter dem Bild stand: »Nicht zu einem Blutvergießen kam es an der Lichtzeichenanlage Höhe Uhlandstraße nur dank des besonnenen Verhaltens der Polizei.«
Meine Mutter fragte: »Wart ihr das?«
Ich sagte: »Quatsch.«
»Ganz ehrlich!«
»Wir sind doch nicht irre?«
Wir hatten es auf die erste Seite vom Lokalteil geschafft, aber außer uns durfte das niemand wissen.
Ich fragte: »Was ist?«
Sie schaute mich ernst an, dann sagte sie: »Ich geb dir was mit.«
Wir gingen in den Markt. Meine Mutter verschwand im Kühlraum. Ich wartete.
Sie kam wieder raus. Mit einer Kartonpalette voller Joghurtbecher, die gerade abgelaufen waren.
Sie sagte: »Nachtisch.«

Zuhause in der Küche saß Frieder. Auf dem Herd brutzelte schon wieder irgendwas.
Ich setzte mich zu ihm.
Ich sagte: »Und?«
Frieder sagte: »Ich hab's drauf angelegt. Dass der Bulle schießt. Ich hab es drauf angelegt.«
Ich holte aus und knallte ihm mit der flachen Hand ins Gesicht. Eine links. Eine rechts. Ich drosch mit ganzer Kraft auf

seinen Oberkörper, er kippte vom Stuhl, ich setzte mich auf ihn drauf, ich beschimpfte ihn, Arschloch und so weiter, und wie bescheuert er sei, und dass er sich einfach umbringen solle, wenn er scharf darauf sei, aber dass er uns da raus lassen solle, und prügelte immer weiter auf ihn ein.
Frieder drehte sich zur Seite und versuchte mich abzuwerfen, aber er wehrte sich nicht.

Aus: Bov Bjerg. Auerhaus. Roman. Blumenbar 2015 © Aufbau Verlage GmbH & Co. KG, Berlin 2015. S. 196-201.

Erwartungshorizont
1. Inhaltliche Leistung
1. Aufgabe: Der Prüfling…
formuliert eine Einleitung und nennt - Autor, Titel, Textsorte, Erscheinungsjahr, - das Thema des Textauszugs;
ordnet den Textauszug in die Romanhandlung ein.
gibt den Inhalt des Textauszugs in eigenen Worten wieder, z. B.: - Höppner wird nach Abiturprüfung von seiner Mutter mit einem Zeitungsbericht über Verfolgungsjagd und Festnahme mehrerer Jugendlicher konfrontiert - erinnert sich rückblickend an Kino-Rückfahrt einige Tage zuvor: Spielerei mit Pistolenattrappe eskaliert bei Polizeikontrolle, Frieder zielt dabei auf Polizisten, bei der Verfolgungsjagd gibt Polizei Warnschüsse ab. Schließlich Festnahme der Auerhaus-Bewohner - Höppner bestreitet seiner Mutter gegenüber, dass es sich bei den im Artikel erwähnten Personen um ihn und seine Freunde handelt, erinnert sich aber gleichzeitig an die Episode - Mutter akzeptiert seine Lüge und gibt ihm eine Palette Joghurt mit. - Am Schluss kommt es zu einem Gespräch zwischen Frieder und Höppner, bei dem Frieder erklärt, er habe darauf angelegt, von dem Polizisten erschossen zu werden. Daraufhin beschimpft Höppner ihn und prügelt auf ihn ein.
untersucht die Erzähltechnik, z.B.: - Montage zweier Erzählebenen und Textsorten: Mutter liest Zeitungsbericht vor, verwoben damit ist die Erinnerung des Ich-Erzählers als Erzählerbericht im Präteritum. - Zeitungsbericht: relativ sachlich, distanziert, unpersönlich - Erzählerbericht: parataktisch, Dialoge, hohes Tempo - Verbindung beider Ebenen durch passende Chronologie: „[…] raste der PKW verbotswidrig geradeaus in Richtung Gebingen davon. Harry bretterte los. 70 Sachen, 80, Pauline rief: ‚Schieß doch, schieß!'" - Wirkung: starker Kontrast zwischen Textsorten, das zuvor noch verdrängte und verschwiegene Erlebnis (vgl. S. 183: „Wir beschlossen, nicht darüber zu reden.") wird den Leserinnen und Leser nun doch präsentiert. Dabei Kombination aus Objektivität und Subjektivität durch Montage, Leserinnen und Leser erhalten umfassendes Bild. Erst Konfrontation mit Mutter und Bericht bringen verdrängtes Erlebnis wieder an die Oberfläche, Dramatik der Situation wird sprachlich greifbar.
untersucht die sprachliche Gestaltung, z.B.: - Zeitungsbericht: überwiegend sachlich-berichtend, Lead-Stil: „Zeitgleich wurde der Beamte durch einen auf dem Dach des PKW angebrachten, sowohl in der Längs- als auch in der Querachse drehbaren Scheinwerfer geblendet." - Erzählerbericht: hohes Tempo durch kurze Sätze, Parataxe, Dialog: „Frieder drehte sich um, rief: ‚Kopf runter!', zielte nach hinten, über uns weg durch die Heckscheibe, rief: ‚Peng! Pengpengpeng!'" dramatische Bilder: „Wir studierten den Gesichtsausdruck eines Menschen, der begriff, dass er gerade zum Tode verurteilt worden war und dass es keine Berufung mehr gab."
analysiert Frieders Verhalten und Höppners Reaktion, z.B.: - Frieder führt Eskalation bewusst herbei, indem er Polizisten mit Pistolenattrappe bedroht - legt es darauf an, von dem Polizisten erschossen zu werden -> suizidale Tendenzen werden offenkundig - Höppner reagiert mit Wut und Gewalt: einerseits wegen der Gefährdung der Gruppe,

andererseits aber auch, weil er die latente Vergeblichkeit seiner Bemühungen um Frieder erkennt: die Rettung durch das Projekt Auerhaus scheint zu scheitern, es ist nur eine Rettung auf Zeit - Gewalt zeigt seine eigene Hilflosigkeit in der Situation
analysiert das Verhältnis zwischen Höppner und seiner Mutter, z.B.: - Mutter liebevoll und besorgt, weiß darum, dass es die Auerhaus-Bewohner waren, von denen im Bericht die Rede ist. Akzeptiert aber Höppners Leugnung, greift nicht entscheidend ein, obwohl die Situation lebensgefährlich war. Symbolisch: Joghurt-Palette als Geste der Fürsorge und Versorgung, aber auch der Schwäche: Höppner bräuchte echte Unterstützung - Höppner wird erst durch die Konfrontation mit der Mutter dazu gebracht, sich an das verdrängte Erlebnis zu erinnern und den Leserinnen und Lesern davon zu berichten. Vertraut sich aber seiner Mutter nicht an, obwohl er spürt, dass ihm die Situation entgleitet
formuliert ein aufgabenbezogenes Fazit

Erwartungshorizont
2. Aufgabe: Der Prüfling
formuliert eine Überleitung.
erläutert knapp das Zitat Frieders, z.B.: - Ausdruck der zunehmenden Entfremdung und Isolation der Protagonisten, Frieder fühlt sich von der Gemeinschaft nicht mehr getragen
diskutiert die Bedeutung der Episode für das Ende des Auerhauses, z.B. - zustimmend: Auflösung steht im engen zeitlichen Zusammenhang zum Vorfall, danach Bruch in der Kommunikation, die vorher sinnstiftend war und vor allem den Umgang mit Frieders Erkrankung erträglich machte: „Es gab Tage, da war das Auerhaus schlimmer als eine Familie voller F2M2. Tage, an denen niemand mehr mit irgendwem redete.“ - einschränkend: auch andere Faktoren (Bruch zwischen Vera und Höppner, SEK-Einsatz mit anschließender Strafverfolgung, Auszug Cäcilias) spielen eine Rolle, Ende der Schulzeit und Musterung, dadurch Umzug nach Westberlin
formuliert ein zusammenfassendes Fazit

Der Bewertungsteil für die Darstellungsleistung muss von jeder Lehrkraft selbst ergänzt werden.

Didaktischer Kommentar:

Dieser Klausurvorschlag enthält in Aufgabe 1 als Textgrundlage das rückblickende Gespräch Höppners mit seiner Mutter über die Rückfahrt vom Kino und die Eskalation mit der Polizei. Der Auszug wird hier fast komplett abgedruckt, um den Erzählzusammenhang zu wahren, wird diese Textstelle aber als zu umfangreich empfunden, ist einerseits eine Kürzung möglich, andererseits kann eine stärkere Fokussierung vorgenommen werden (z.B. Frieders seelische Verfassung oder Höppners Verhältnis zu seiner Mutter). Je nach Situierung des Unterrichtsvorhabens ist es auch möglich, einen Schwerpunkt zur Montagetechnik und Elementen filmischen Erzählens zu setzen, wenn dies zuvor mit dem Kurs erarbeitet worden ist. Der Erwartungshorizont ist daher bei der ersten Aufgabe detailliert gehalten, er kann dann entsprechend angepasst werden. Die zweite Aufgabe greift ein Gespräch zwischen Höppner und Frieder auf, das in der Erzählstruktur vorher (S. 185) wiedergegeben wird, in der Chronologie der Handlung aber erst am folgenden Morgen stattfindet. Ausgehend vom Zitat, das Frieders emotionale Distanzierung zum Ausdruck bringt, sollen die Lernenden die Bedeutung des Erlebnisses an der Ampel diskutieren und beurteilen.

Bov Bjerg: Auerhaus

Lösungshinweise

Bov Bjerg: Auerhaus / Lösungshinweise

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

1. Vorwissen aktivieren oder aufbauen

A) Reflektieren Sie selbst und diskutieren Sie mit einem Partner oder einer Partnerin: Was bedeutet Jugend für Sie heute? Was treibt Sie an, wovor haben Sie Sorge?
Interviewen Sie Ihre Eltern oder Großeltern, wie diese sich an das Leben und das Lebensgefühl in den 80er Jahren erinnern. Was bedeutete es damals, jung zu sein? Was hat Jugendliche zu dieser Zeit bewegt? Was sind in ihrer Erinnerung die wichtigen Themen der Zeit?...

B) Informieren Sie sich (z.B. mit dem Video) über die 80er Jahre und bereiten Sie einen Kurzvortrag zu einem der Stichwörter vor: Lebensgefühl, Musik, Spießigkeit, No Future…

Lösungshinweis
Auch mit dieser Aufgabe soll die subjektive Involviertheit vorbereitet werden, indem die Schülerinnen und Schüler über ihre persönliche Situation, ihre Sorgen und Träume reflektieren. Die Ergebnisse werden sicherlich in einigen Aspekten von den prägenden Aspekten der 80er Jahre und der Roman-Welt abweichen (Klimawandel, Musterung für die Bundeswehr…), aber die großen Themen könnten durchaus vergleichbar sein: einen Weg im Leben finden, persönliches Glück verwirklichen, Freunde und Familie…
Die Recherche zu den 80er Jahren wird zumindest Grundzüge des (widersprüchlichen) Lebensgefühls aufdecken: Zeit des politischen, medialen und politischen Umbruchs, exzessive Popkultur (Mode, Musik…) vs. Anti-Atomkraftbewegung, HIV, Angst vor Atomkrieg, No Future

C) Hören Sie den Song „Birth, school, work, death“ von The Godfathers aus dem Jahr 1988 und lesen Sie den Songtext. Untersuchen Sie das Lebensgefühl des lyrischen Ichs und überprüfen Sie, ob der Song zurecht als „fatalistic vision“ beschrieben wird.

Lösungshinweis:
Leben als unentrinnbarer und sinnloser Ablauf eines vorgeprägten Lebenswegs (-> Titel!). Orientierungslosigkeit und Verzweiflung des lyrischen Ichs („And I been high and I been low And I don't know where to go“), das Individuum kann gesellschaftlichen Verwertungsstrukturen nicht entkommen, flüchtet sich in Drogenkonsum und Hoffnungslosigkeit („Doesn't matter what I say/ Tomorrow's still another day“).
Charakterisierung als „fatalistic vision“ erscheint damit durchaus gerechtfertigt, bei aller Wut und Verzweiflung wird in diesem Song der Perspektivlosigkeit keine positive Vision eines erfüllten Lebens entgegengestellt, vielmehr erscheint in der letzten Strophe nur die Flucht aus dem Diesseits in ein nicht näher charakterisiertes Paradies als Ausweg: „I'll live and die don't ask me why/ I want to go to paradise/ And I don't need your sympathy“
Gerade die letzten Zeilen können bei der Untersuchung der Figur Frieder erneut thematisiert werden, um dessen Lebensverzweiflung erfassen zu können.

.

D) Vergleichen Sie Ihre eigenen Überlegungen mit dem Lebensgefühl der 80er Jahre.

Lösungshinweis:
Die Ergebnisse hängen stark von der zuvor thematisierten Weltsicht der Schülerinnen und Schüler ab, aber es sind durchaus Parallelen zwischen „No Future“ und dem Gefühl der Bedrohung durch Klimawandel und politische Krisen erwartbar.

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

1. Fallvignetten

A) Notieren Sie zuerst spontan eine Antwort oder Lösung eine oder mehrere der folgenden Situationen. Diskutieren Sie diese dann mit Ihren Mitschülerinnen und -schülern und formulieren Sie Ihre Ideen.

Lösungshinweis:
Individuelle Lösungen sind möglich, die von den subjektiven Erfahrungen und Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler geprägt sein werden. Für die weitere Nutzung der Ergebnisse im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Roman ist es aber notwendig, die jeweilige Begründung für die Handlungsvorschläge und Beurteilungen zu notieren.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

1. Das erste Kapitel als Exposition – In den Roman hineinlesen
„Das erste Kapitel ist immer die Hauptsache, und in dem ersten Kapitel die erste Seite, beinah die erste Zeile.“ (T. Fontane)

A) Lesen Sie markierend die ersten drei Seiten des Romans und untersuchen Sie, wie die Leserinnen und Leser in die Geschichte eingeführt werden. Notieren Sie Stichworte zu Ort, Zeit, Handlung, den handelnden Figuren und zum Erzähler.

Lösungshinweis:
Der Roman beginnt mit der Weihnachtsbaumepisode:
Dorfplatz eines nicht näher benannten Dorfes, Heiligabend zur Zeit der Christmette (S. 9), spielt in der Vergangenheit (VW Käfer als Polizeiwagen), Frieder hat den Weihnachtsbaum der Gemeinde gefällt, lacht fast entrückt. Ich-Erzähler scheint sich Sorgen um Frieder zu machen, vermeidet den Dorfpolizisten.

B) Stellen Sie Vermutungen an, weshalb der Erzähler mit dieser Episode beginnt, obwohl er selbst erklärt: „Das war nicht der Anfang der Geschichte, und das war nicht das Ende.“ (S. 9)

Lösungshinweis:
Begründung des Ich-Erzählers: „Aber das war das, was jeder von Frieder wissen sollte.“ (S. 9)
-> offenbar ist die Episode charakteristisch für Frieder, er wird in einem Moment des Glücks gezeigt, obwohl er offen gegen alle gesellschaftlichen Konventionen verstoßen hat. So wird Erwartungshaltung beim Publikum geweckt, wie es zu einer solchen skurrilen Eskalation kommen kann.

C) Vertiefung: Frieders Vater zitiert am Schluss aus Frieders Tagebuch einen Eintrag, in dem Frieder über die Episonde mit dem Weihnachtsbaum schreibt: „Da war ich ganz da. Alles war gut.“ (S. 232). Überprüfen Sie Ihre Vermutungen aus Aufgabe C) 1. B) vor dem Hintergrund dieses Zitats, berücksichtigen Sie auch die Reflexion des Erzählers auf S. 221.

Lösungshinweis:
Frieder selbst empfindet das Fällen des Weihnachtsbaums offenbar selbst als Moment des großen Glücks, als Moment der Lebendigkeit und Einheit mit sich selbst. So möchte der Ich-

Erzähler die Figur einführen, nicht als depressiven Jugendlichen, der nur durch seinen Suizid charakterisiert wird.

2. Der Roman wird zwar weitgehend chronologisch erzählt, arbeitet aber auch immer wieder mit Rückblenden, Vorweisen und Alternativhandlung. Erstellen Sie einen Zeitstrahl, auf dem Sie fünf bis zehn zentrale Handlungsschritte in chronologischer Reihenfolge festhalten und dabei auch die Abweichungen notieren.

   Lösungshinweis:

   [Abweichung/Rahmen: Ich-Erzähler erzählt Weihnachtsbaumepisode]
   Ich-Erzähler Höppner mit Freundin Vera in Berlin, Rückkehr in die Schule (**Spätsommer, Herbst**)
   [Abweichung: Suizidversuch Frieders während der Abwesenheit]
   Frieder in der Psychiatrie, häufige Besuche Höppners
   Einzug ins Auerhaus, Gründung der WG mit weiteren Bewohnerinnen Cäcilia und Vera
   WG-Leben während der **Adventszeit**
   Fällen des Weihnachtsbaums (**Heiligabend**), Einzug Harrys und Paulines
   Große **Silvesterparty**
   Ladung zur Musterung, Musterung (**Mitte Januar**)
   Deutsch-Abitur, Verspätung [**Frühjahr**]
   Erstürmung des Auerhaus durch Polizeieinheit, Suche nach Drogen, Festnahme
   [Heimfahrt vom Kino, Verfolgungsjagd und Bedrohung der Polizisten]
   Krise im Auerhaus, emotionale Distanz zwischen den Figuren, Auszug Cäcilias
   Gespräch Höppners mit seiner Mutter, [dabei Rückblende: Kino-Heimfahrt]
   [vermeintliches Happy End, perfekte Biografien für alle Bewohner]
   Ende des Auerhauses: Scheitern im Abitur, Verurteilung der Bewohner zu Sozialstunden, erneute Vorladung zur Musterung [**Frühsommer**]
   [Suizid Frieders]
   Beerdigung Frieders
   [Rückblende auf Zeit nach dem Auerhaus: Höppner in Berlin, Frieders Lehre in Hessen, Besuch in Berlin, Suizid
   Höppner in Berlin

3. Erstellen Sie eine räumliche Übersicht, in der Sie die Handlungsorte festhalten und ihnen wichtige Romanfiguren zuordnen.

   Lösungshinweis:

   - Auerhaus: Höppner, Frieder, Vera, Cäcilia, Pauline, Harry
   - Höppners Zuhause: Mutter, Schwestern, F2M2
   - Gymnasium: Doktor Turnschuh, Mitschülerinnen und Mitschüler
   - Innenstadt/Dorfplatz: Dorfgemeinschaft, Polizist Bogatzki
   - Kreiswehrersatzamt: „Streichholz“, zwei „Braungraue“, ein „Anzug“

4. Erklären Sie, weshalb der Roman den Titel *Auerhaus* trägt, und nehmen Sie Stellung, inwiefern Sie diesen Titel für passend erachten.

Lösungshinweis:
Das Auerhaus steht als Ort im Zentrum des Geschehens, es verbindet für eine kurze Zeit ihres Lebens die Jugendlichen und eröffnet einen alternativen Raum innerhalb der provinziellen Umgebung. Damit hat es eine zentrale Bedeutung für den Roman, auf die der Titel verweist.

D) Handlung und Figuren

1. Figurencharakterisierung und -konstellation

A) Untersuchen Sie beim Lesen eine der folgenden Figuren genauer und entwerfen Sie einen Steckbrief zu dieser Figur: Höppner, Frieder, Vera, Cäcilia, Pauline, Harry.

Lösungshinweis:
Höppner:
Alter: 17/18 – tritt im Abitur an, wird gemustert
Aussehen: gebückte Haltung
Familie: Halbwaise (Vater verstorben), Mutter, zwei jüngere Schwestern, F2M2 (Partner der Mutter – Konflikt), stammt aus dem Ort
Wohnsituation: verlässt das Haus der Mutter (Konflikt mit F2M2) und zieht ins Auerhaus (Unterstützung Frieders), später West-Berlin (Flucht vor der Bundeswehr)
Schule/Beruf: Gymnasiast, LK Deutsch, geringe Motivation, besteht Abiturprüfung nicht, Nebenjob auf einer Hühnerfarm (Spitzname: Hühnerknecht), später Job in Berlin
(Charakter-)Eigenschaften: zuverlässig, verantwortungsbewusst (Einzug ins Auerhaus), vermeidet Konflikte, eifersüchtig (Vera, Harry), ordnungsliebend, reflektiert, z.T. aber auch naiv, empfindet Enge des Dorfes
Sonstiges: wünscht sich Liebesbeziehung mit Vera, sammelt und ordnet (Münzen, Zettel, Briefe), bildreiche Sprache als Erzähler

Frieder:
Alter: 17/18, war in Höppners Jahrgang
Aussehen: sieht aus wie ein Teddybär, lange Haare
Familie: Familie hat einen Bauernhof (Spitzname: Bauer), Vater spricht Dialekt, Eltern sind stolz auf Frieder, aber schwierige Beziehung (Unverständnis, Distanz)
Wohnsituation: lebt auf dem elterlichen Hof, nach Suizidversuch Aufenthalt in der Psychatrie, von dort Einzug ins Auerhaus (Rat der Ärzte), später Lehre in Hessen
Schule/Beruf: Gymnasiast, sehr gute schulische Leistungen, will Ausbildung zum Fahrradmechaniker machen,
(Charakter-)Eigenschaften: extrem intelligent (hervorragendes Abitur prognostiziert, Höppner erwartet Forscherkarriere), kann Menschen an sich binden, wirkt beruhigend auf andere, gleichzeitig aber sehr unsicher und extrem sensibel, grübelt stark, sucht (vergeblich) Sinn des Lebens, fühlt sich selten eins mit sich selbst (Depression?), kann z.T. kaum mit Menschen interagieren, bricht Konventionen und Regeln (Diebstahl) -> Kindheitstrauma?

Vera:
Alter: 17/18
Aussehen: grüne Haare
Familie: distanziertes Verhältnis zu ihren Eltern (hat sich „das Hirn erfroren“), Eltern sorgen sich (verbieten Einzug mit zwei Jungs), Bruder lebt in München
Wohnsituation: lebt im Nachbardorf,
Schule/Beruf: Gymnasiastin, LK Latein und Mathematik

(Charakter-)Eigenschaften: liebt Höppner, will aber keine sexuelle Beziehung mit ihm, schläft mit Harry, Angst vor fester Bindung (Kuchentheorie), nutzt weibliche Reize zum Vorteil (trampen), verantwortungsbewusst (sieht Risiko bei Einzug, aber unterstützt Höppner), stiehlt leidenschaftlich, aber unsystematisch

Cäciia:
Alter: 17/18
Aussehen: ---
Familie: reiches Elternhaus (Rotary-Club), behütet (Anwalt der Eltern),
Wohnsituation: elterliches Haus mit Pool, zieht ins Auerhaus, um Veras Einzug zu ermöglichen und Distanz zur Überbehütung der Eltern aufzubauen, später wieder Einzug bei den Eltern und Studium in den USA
Schule/Beruf: arbeitet ehrgeizig und zielstrebig auf ihr Studium in den USA hin
Charaktereigenschaften: Ehrgeiz, Solidarität (Einzug ins Auerhaus), Introvertiertheit (spricht sehr leise), hält sich an Regeln und Gesetze

B) Verfassen Sie eine Rollenbiografie ihrer Figur aus der Ich-Perspektive. Berücksichtigen Sie dabei ihre Träume, Ziele, Ängste, ihre Stärken und Schwächen.

Lösungshinweis:
Individuelle Lösungen auf der Basis der Steckbriefe

C) Visualisieren Sie eine Figurenkonstellation der Auerhaus-Bewohnerinnn und -Bewohner

Lösungshinweis:
Individuelle Lösungen

D) „Zuhause war ich eigentlich im Auerhaus." (S. 99) Untersuchen Sie das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe zu Beginn der WG-Zeit (S. 55-65).

Lösungshinweis:
„Ein richtiges Leben mit ziemlich viel Reden […] und das ganze Reden bedeutete: Aufpassen auf einen von uns […]" (S. 61): Gefühl der Zusammengehörigkeit, Verantwortung und Solidarität, WG als Familienersatz und Zuhause.

E) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Schluss des Romans (S. 185ff.) und arbeiten Sie heraus, wie es zu dieser Entwicklung gekommen ist.

Lösungshinweis:
„Auf einmal war jeder für sich allein." (S. 186), „Es gab Tage, da war das Auerhaus schlimmer als eine Familie voller F2M2." (S. 188): Konflikte nehmen zu, innere Distanzierung der Bewohnerinnen und Bewohner, Gefühl der Zusammengehörigkeit geht verloren, das Auerhaus verliert damit seine Funktion als bessere Alternativfamilie.
Entfremdung vollzieht sich schrittweise (Konflikt Höppner, Vera, Harry, Diskussion um Diebstahl, Belastung durch Frieders Krankheit, SEK und Cäcilias Auszug, Kinoheimfahrt), Resultat ist die Auflösung der WG

2. Bedeutung der Räume und Orte

A) Erweitern Sie arbeitsteilig Ihre räumliche Übersicht aus Aufgabe C) c, indem Sie untersuchen, wie die einzelnen Orte im Roman dargestellt und charakterisiert werden. Sie können dabei

z.B. die psychiatrische Klinik, die Fußgängerzone, den Marktplatz oder Höppners Zuhause in den Blick nehmen.

Lösungshinweis:
Psychatrische Klinik: Liegt am Stadtrand, direkt an der Bahnstrecke zwischen Schlachthof und Krematorium (S. 24), gesichert durch hohe Backsteinmauer und Eisentor -> psychische Erkrankung wird an den Rand der Gesellschaft gedrängt und weggeschlossen
Fußgängerzone: Selbst bei gutem Wetter trist, im Herbst kaum zu ertragen (S. 44), der ideale Ort für Leute mit Depressionen, da alles hässlich und trist ist -> Eindruck der Trostlosigkeit und Lebensfeindlichkeit, später wird die einzige Aufenthaltsmöglichkeit für Obdachlose durch einen neu installierten Springbrunnen geflutet (S. 217)
Höppners Elternhaus: Zimmerdecken sind „mit irgendwelchen hässlichen Brettern“ (S. 50) zugenagelt, die Fassade frisch gestrichen -> fühlt sich bedrückend eng an, die Realität des konfliktreichen Zusammenlebens wird nach außen verdeckt
Auerhaus: Wirkt wie viele Höfe in der Gegend, auf den ersten Blick düster, etwas heruntergekommen und muffig, aber die Jugendlichen setzen ihre eigenen Akzente: Zimmer werden orange bzw. blau-weiß (Frieder) gestrichen, Harry streicht den Briefkasten rosa

B) Vergleichen Sie die Darstellung des Auerhauses mit dem Bild der Orte, die Sie gerade zuvor untersucht haben. Deuten Sie zusammenfassend, welche Funktion die Räume für den Roman haben.

Lösungshinweis:
Die Orte und Räume der Außenwelt wirken trist und lebensfeindlich, das Auerhaus erscheint als sicherer Gegenraum für die Jugendlichen, der einen symbolischen Farbfleck in der tristen und düsteren Spießigkeit der Umwelt bietet.

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

1. Freundschaft und Verantwortung

A) Auf der Trauerfeier für Frieder erklärt sein Vater den Freunden: „Die Zeit im Auerhaus […], die Zeit im Auerhaus, das ist seine schönste Zeit gewesen. Das hat er in das Buch [sein Tagebuch] geschrieben.“ (S. 232).
Erläutern Sie, weshalb Frieder diese Zeit als besonders schön und wichtig empfunden hat und welche Bedeutung das gemeinsame Leben im Auerhaus für ihn hatte.

Lösungshinweis:
Frieder erlebt sich hier als Teil einer Solidargemeinschaft, seine Mitbewohnerinnen und Mitbewohner sorgen sich um ihn und geben ihm ein Gefühl der Geborgenheit, aber auch er empfindet Verantwortung für die Gruppe, sodass er einen Sinn im Zusammenleben erfährt. Damit ist diese Zeit eine kurze Phase der Sorglosigkeit und des (inneren) Friedens, die aber immer fragil und gefährdet bleibt (Vergleich: Nachmittag am Baggersee).

B) Verfassen Sie aus Sicht Ihrer Figur aus Aufgabe D) 1. A) einen Rückblick auf die Zeit im Auerhaus aus 20 Jahren Abstand. Wie erinnert sich die Figur an die Zeit? Wie bewertet Sie die Beziehung zu den anderen Bewohnerinnen und Bewohnern? Welche Rolle hat diese Phase für ihr weiteres Leben gespielt?

Lösungshinweis:
Individuelle Ergebnisse, wichtig ist hier, dass die je individuellen Motive für den Einzug ins Auerhaus deutlich formuliert werden (s.o. „Steckbriefe“)

2. Das Auerhaus als sozialer Gegenentwurf

A) Die Perspektive der Eltern kommt im Roman kaum vor, wir als Leserinnen und Leser lernen sie fast nur aus der Sicht der Jugendlichen kennen. Untersuchen Sie arbeitsteilig die Darstellung von Höppners Mutter und F2M2, Cäcilias Eltern oder Frieders Eltern.

Lösungshinweis:
Höppners Mutter und F2M2: Freund der Mutter ist Malergeselle, lebt seit einigen Jahren mit der Familie zusammen, Mutter arbeitet im örtlichen Supermarkt. Alltag ist geprägt von Konflikten mit F2M2; Höppners Kritikpunkte: wird herablassend behandelt, Freund reagiert eifersüchtig auf Nähe zwischen Mutter und Sohn, trinkt übermäßig und hat dann Wutausbrüche, starrt Schwester unangemessen an. Konsequenz: Höppner vermeidet Kontakt (fernsehen im eigenen Zimmer, trampen nach Berlin, Auszug): „Mit Frieder zusammenzuziehen, das war die Gelegenheit, dem Fiesen Freund Meiner Mutter zu entkommen“ (S. 50).
Mutter erscheint freundlich, liebevoll und besorgt, aber schwach: „Meine Mutter war nicht doof, ihr Freund war es umso mehr.“ (S. 51)
Cäcilias Eltern: Wohlhabend, sozial engagiert (Rotary), aber emotionale Beziehung zur Tochter ist vollkommen gestört (Herz erfroren). Cäcilia fühlt sich überbehütet, will sich abgrenzen und lehnt z.B. finanzielle Unterstützung der Eltern ab. Während des Gerichtsprozesses nimmt sie allerdings die Hilfe der Eltern an.
Frieders Eltern: Landwirte, Vater spricht fast nur Dialekt, wenig emotionale Wärme, Frieder fühlt sich mit seinen Sorgen und Gedanken unverstanden. Mehrfach Andeutungen auf düster-traumatische Erlebnisse in der Kindheit (Darkroom).

B) Erläutern Sie mit Blick auf Ihre Ergebnisse zur Eltern-Darstellung, welche Bedeutung das Auerhaus für die Jugendlichen hat. Diskutieren Sie: Erscheint Ihnen folgende Deutung von Nora Schlocker, Regisseurin am Deutschen Theater in Berlin, angemessen: „Das Auerhaus beginnt als Experiment von Frieder und Höppner und wird dann zu einem Asyl, einer Ersatzfamilie für ‚randständige Jugendliche‘, die sonst keinen Ort in der Gesellschaft haben.“ (Quelle: https://www.deutschestheater.de/programm/aktuelles/unterseiten_16_17/auerhaus_interview_nora_schlocker/)

Lösungshinweis:
Einschätzung als Ersatzfamilie ist plausibel begründbar (s.o.), alle Bewohnerinnen und Bewohner haben Schwierigkeiten und Konflikte im Elternhaus, entsprechen z.T. nicht den sozialen Erwartungen und finden hier für einige Zeit ein gemeinsames Zuhause. Mögliche Einschränkung: Auch Ersatzfamilie zerbricht nach relativ kurzer Zeit, erweist sich damit als nicht dauerhaft tragfähig

C) Der Begriff „randständige Jugendliche“ ist ein Zitat aus dem Roman: „Der Anwalt ihrer Eltern machte dem Richter klar, dass Cäcilia in den schlechten Einfluss von ein paar asozialen Freaks geraten war. Er sagte nicht ‚asoziale Freaks‘, er sagte ‚randständige Jugendliche‘.“ (S. 212)

a. Erklären Sie mit eigenen Worten, wie Sie den Begriff „randständige Jugendliche“ verstehen.
b. Beurteilen Sie, ob dieser Begriff den Auerhaus-Bewohnern gerecht wird.

Lösungshinweis:
Bewohner des Auerhauses erscheinen als gesellschaftliche Außenseiter, die den Werten und Normen bzw. Erwartungen nicht entsprechen (wollen) und z.T. auch bewusst Regeln und Gesetze brechen: Vera als Kleptomanin, die freie Liebe predigt, Frieder wird von seinen Eltern nicht verstanden, kann seinen Platz im Leben nicht finden und leidet daran sehr, Pauline ist Pyromanin, die sich und andere verletzt, Höppner entzieht sich der Musterung und flieht nach West-Berlin, Harry erfährt als Homosexueller Ausgrenzung und Gewalt, arbeitet als Prostituierter am Bahnhof. Somit stehen sie am Rand der Gesellschaft, aber diese Tatsache erscheint im Roman eher als Problem der Gesellschaft, nicht der Jugendlichen, die einen Ort für sich suchen.

3. Depression und Suizid

A) Der Autor des Romans, Bov Bjerg, beantwortet in einem Interview die Frage, ob Frieders Suizidversuch ein Versuch sei, aus Rollenmustern und Erwartungen auszubrechen, so: *„Es ist für mich sehr schwer zu sagen, warum jemand versucht, sich das Leben zu nehmen. Man kann das auf psychische Extremzustände schieben, aber es gibt genug andere Leute, die auch depressiv sind, aber nicht suizidgefährdet. Warum Frieder im Buch das versucht, darüber kann man nur spekulieren.“* (Quelle: https://www.deutschlandfunk.de/autor-bov-bjerg-warum-jemand-versucht-sich-das-leben-zu.1202.de.html?dram:article_id=346229)

Fassen Sie Bjergs Erklärung mit eigenen Worten zusammen.
Überprüfen Sie anschließend seine Deutung anhand des Romans, berücksichtigen Sie auch Frieders eigene Reflektion (S. 65)

Lösungshinweis:
Bjerg verneint direkte und unvermeidbare Kausalität zwischen Krankheit und Suizid, er kann keine einfache Erklärung für Frieders Suizid geben.
Frieder bringt die Erklärung für sein Handeln auf die Formel: „Ich wollte mich nicht umbringen. Ich wollte bloß nicht mehr leben. Ich glaube, das ist ein Unterschied.“ (S. 85) Damit wird deutlich, dass auch er selbst keinen einfachen Grund benennen kann, sondern eine Müdigkeit am Leben und fehlenden Sinn am Leben empfindet und sich nicht „ganz bei sich“ (S. 92) fühlt.

B) Für die anderen Bewohnerinnen und Bewohner ist der Umgang mit Frieders Erkrankung und dem drohenden Suizid nicht einfach. Dennoch entscheiden Sie sich, im Auerhaus zusammenzuziehen und damit auch Verantwortung für Frieder zu übernehmen. Untersuchen Sie arbeitsteilig den Umgang der Figuren mit Frieders Krankheit und seinem Suizid-Versuch.

Lösungshinweis:
Höppner: übernimmt große Verantwortung, ist sich aber auch des Risikos bewusst -> bittet Vera, mit einzuziehen. Diskutiert mit Frieder das Thema mehrfach offen, will seinen Freund verstehen. Der enorme Druck wird sichtbar, als er Frieder nach der Kinoheimfahrt und dessen Geständnis, er habe den Polizisten zum Schießen provozieren wollen, schlägt. Er ist immer für Frieder da, bleibt auch in Berlin sein Bezugspunkt und redet um sein Leben.
Vera: thematisiert vor dem Einzug die Gefahr, dass Frieder sich das Leben nehmen könnte, und führt Höppner das Risiko vor Augen.
Cäcilia: will Frieder helfen, zieht aber auch aus persönlichen Gründen ins Auerhaus ein.

Gerade zu Beginn wird die Gruppe durch das Bestreben zusammengehalten, Frieder zu helfen. (S. 61)

C) Das Sprechen über Frieders Krankheit nimmt eine zentrale Rolle im Roman ein, Höppner beschreibt es so: „Wir redeten um sein Leben." (S. 222). Dabei versuchen der Ich-Erzähler und die Figuren immer wieder, sprachliche Bilder für ein Phänomen zu finden, das nur schwer fassbar ist. Untersuchen Sie folgende Metaphern und deuten Sie die Stellen im Zusammenhang der Erzählung:

a. *„Ein Gehirn mit Depressionen, das war wie ein Fahrrad mit kaputtem Tretlager. Man konnte strampeln, wie man wollte, aber man kam doch nicht vom Fleck." (S. 61)*

Lösungshinweis:
Vergeblichkeit des Vorankommens trotz großer Anstrengung -> Frieder kann aufgrund seiner Erkrankung keinen Weg im Leben finden und keinen Fortschritt machen

b. *„In dem Moment, wo ich die Tabletten runtergeschluckt habe, da war ich ganz da. Alles war gut. Ich war ganz selbstbewusst oder so. Wenn ich so ein Gefühl immer hätte, hätte ich die Tabletten gar nicht geschluckt. Aber um es zu haben, musste ich die Tabletten schlucken." (S. 91f.)*

Lösungshinweis:
Gefühl, nicht vollständig und bei sich zu sein, Gefühl der Entfremdung -> Frieder erlebt Zufriedenheit und das Gefühl der Ganzheit im Moment des Suizidversuchs

c. *„Auf einmal seid ihr alle wieder hinter Glas. So ein ganz dickes Glas. Ihr seht aus, als ob ihr ganz nah seid, aber in Wirklichkeit ist das Glas total dick, und ihr seid total weit weg." (S. 185)*

Lösungshinweis:
Glasscheibe dämmt die Wahrnehmung, schafft Distanz und trennt -> die emotionale Nähe, Solidarität und Vertrautheit, die das Zusammenleben im Auerhaus am Anfang gekennzeichnet hat, ist verloren gegangen, Frieder fühlt sich nicht mehr geborgen, sondern isoliert.

D) *„[…] das ganze Reden bedeutete: Aufpassen auf einen von uns, der mal versucht hatte, sich umzubringen."* (S. 61)
Informieren Sie sich über die Themen „Depression" und „Suizid", vor allem in Bezug auf Jugendliche, auf diesen beiden Seiten: https://www.frnd.de/ und https://www.deutsche-depressionshilfe.de/start. Notieren Sie zentrale Informationen zu Fakten und Vorurteilen, zu Symptomen und Hilfsangeboten. Beurteilen Sie danach, inwiefern „das ganze Reden" wirklich „aufpassen" bedeuten kann.

Lösungshinweis:
Kommunikation, Unterstützung, Hilfsangebote und Dasein für die erkrankte Person sind wichtig, aber bei Depression ist professionelle Hilfe unabdingbar. Insofern kann das Leben im Auerhaus eine medizinische Behandlung nicht ersetzen.

E) Wenn Journalisten über Suizid(-versuche) berichten, schreiben sie häufig sehr vorsichtig, in der Regel wird ein Hinweis mit Hilfsangeboten (s.u.) mit abgedruckt:

Hilfsangebote für Menschen mit Depressionen, Suizidgefährdete und ihre Angehörigen: Wenn Sie sich in einer scheinbar ausweglosen Situation befinden, zögern Sie nicht, Hilfe anzunehmen. Hilfe bietet unter anderem die Telefonseelsorge in Deutschland unter 0800-1110111 (kostenfrei) und 0800-1110222 (kostenfrei).

Erklären Sie, was der Grund für diese Art der Berichterstattung ist, indem Sie recherchieren und erläutern, was der sogenannte „Werther-Effekt“ und der „Papageno-Effekt“ ist.
Diskutieren Sie vor dem Hintergrund Ihrer Recherche: Ist es angemessen, das Thema „Suizid“ so zu behandeln, wie es im Roman *Auerhaus* geschieht? Und ist es richtig, einen solchen Roman im Unterricht zu behandeln?

Lösungshinweis:
Werther-Effekt: kausaler Zusammenhang zwischen (dramatisierender) medialer Berichterstattung über Suizide und Suizidrate in der Bevölkerung
Papageno-Effekt: Berichte, die sich auf Bewältigungsstrategien für suizidale Gedanken konzentrieren, können Suizidgedanken reduzieren (vgl. https://www.meduniwien.ac.at/web/ueber-uns/news/detailseite/2018/news-im-november-2018/papageno-effekt-aufklaerung-durch-andere-menschen-mit-eigenen-suizidalen-erfahrungen-kann-suizidgedanken-verringern/
Ambivalente Diskussion möglich, da Roman keine gelingende Bewältigung der depressiven Krise zeigt, allerdings auch monokausale und romantisierende Darstellung vermeidet. So kann er ein Bewusstsein für die Existenz der Krankheit bilden und betroffene Jugendliche bei angemessener Behandlung im Unterricht auf Hilfsangebote aufmerksam machen.

4. Der Erzähler, narrative Struktur

A) Informieren Sie sich über Grundkategorien des Erzählens (Erzählverhalten, Erzählperspektive, Erzählhaltung etc.) Untersuchen Sie anschließend den Erzähler im Roman *Auerhaus*. Lesen Sie dazu arbeitsteilig verschiedene Abschnitte und tragen Sie Ihre Ergebnisse zusammen: Kapitel 1 (S. 7-9), S. 202-207, S. 221-226.

Lösungshinweis:
personaler Ich-Erzähler (Höppner) mit auktorialen Elementen, ordnet das Erzählen im Rückblick, verlässt z.T. die Chronologie (Kino-Rückfahrt), reflektiert eigenen Erzählprozess

B) Erklären Sie, welche Wirkung dadurch entsteht, dass sich Bjerg gerade für einen solchen Erzähler entschieden hat.

Lösungshinweis:
Bindung an Höppners Perspektive und Gedanken, Publikum wird von Anfang an aktiv in die Erzählung eingebunden (Kapitel 1), wird aufgefordert, Geschichte mitzukonstruieren.

C) Der Erzähler Höppner baut immer wieder Reflexionen über sein Erzählen, Vorausdeutungen, Tagträume und Alternativen in seine Geschichte ein. Untersuchen Sie mehrere Stellen (z.B. den Doris Day-Tagtraum, das alternative Ende, der Aufenthalt in der Psychiatrie) und erklären Sie die Funktion dieser Passagen für den Roman.
Beurteilen Sie abschließend, was es über den Erzähler selbst aussagt, dass er sich immer wieder in Tagträumen verliert.

Lösungshinweis:
Passagen zeigen die Wünsche (alternatives Ende) und Ängste (Psychatrie) des Erzählers, zugleich auch seine Hilflosigkeit, dem Geschehen eine andere Wendung zu geben.

5. *„Wo ist eigentlich…[…] die Axt?“* – Die Axt als Leitmotiv

A) Sammeln Sie im Romanverlauf zentrale Stellen, an denen die Axt auftaucht, und deuten Sie dieses Leitmotiv.

Lösungshinweis:
Fällen des Weihnachtsbaums (S. 7f.), Frieders Vater sucht Axt und findet seinen Sohn nach dem Suizidversuch (S. 30), Nachbar bringt geliehene Axt wieder zurück und prägt dabei den Begriff „Auerhaus“ (S. 58), Pauline spaltet Holz, während Frieder die Scheite hält (S. 142f.), die Bewohner suchen nach Frieders Beerdigung die Axt im verlassenen Auerhaus (S. 233f.) Funktion: schafft Kohärenz, indem es an zentralen Stellen vorkommt; deutet auf Ausbruch aus gesellschaftlichen Zwängen hin (-> Fällen des Baums).

6. Eine Rezension erörtern:

A) Lesen Sie Elke Schlinsogs Rezension „Verrückte Schüler-WG auf dem Land“ und erörtern Sie sie: https://www.deutschlandfunkkultur.de/jugendroman-auerhaus-verrueckte-schueler-wg-auf-dem-land.1270.de.html?dram:article_id=325477

Lösungshinweis:
Rezension betont Wärme des Romans und Glück der gemeinsamen Auerhaus-Zeit, Freunde tragen „durch ihre Leichtigkeit und Unbeschwertheit ihren Freund Frieder durchs Leben“ -> sehr positive Deutung, die Scheitern am Ende ausklammert, kann kritisch diskutiert werden; mehrere Aspekte werden plausibel dargelegt, können mit Bezug zum Roman unterstützt werden.

7. Eine eigene Rezension auf einem Blog veröffentlichen

A) Arbeiten Sie heraus, worin in diesem Beitrag des Deutschlandfunks Kultur der besondere Reiz von Buch- und Literaturblogs gesehen wird.

Lösungshinweis:
subjektiver und freier Umgang mit Literatur, Begeisterung für Literatur wird transportiert; anderer Ansatz als Literaturkritik: authentische Leseerfahrungen vermitteln, näher am Konsumenten schreiben, zur Literatur anregen; offene Plattform, jeder kann schreiben -> Unabhängigkeit

B) Verfassen Sie eine eigene Rezension zum Roman *Auerhaus*, die wir auf einem Literaturblog veröffentlichen können.

Lösungshinweis: Individuelle Lösungen

F) Intertextualität und Intermedialität

1. Intertextualität – „Werther“

A) Höppners Deutsch-Kurs liest bei der Abiturvorbereitung Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“. Informieren Sie sich über den Inhalt des Romans.

B) Lesen Sie die Briefe vom 14. und 20. Dezember 1772 und untersuchen Sie, welche Gründe Werther für seinen Suizid anführt. Text: https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/werther/chap02.html
Nehmen Sie Stellung: Kann Werther als eine Art Spiegelfigur zu Frieder gedeutet werden?

Lösungshinweis:
Liebeskummer, gescheiterte Liebe zu Lotte, kann Sinn menschlichen Daseins nicht erfassen. Spiegelfigur? Liebeskummer spielt für Frieder keine Rolle, auch wenn er noch nie mit einer Frau geschlafen hat und dies traurig konstatiert. Parallelen: Scheitern an der Sinnsuche, tiefsitzende Traurigkeit

C) Lesen Sie die Passage in *Auerhaus*, in der der Deutsch-Kurs sich mit dem „Werther" im Unterricht beschäftigt. Deuten Sie die Funktion des intertextuellen Verweises für den Roman.

Lösungshinweis:
Szene zeigt Höppners Unverständnis für die Motive von Werthers Suizid: „Manche Leute brachten sich um. Aber warum? Das wusste kein Mensch." (S. 21) Er findet das Buch langweilig, lehnt es als „ausgedacht" ab. – Frieders Suizidversuch berührt ihn persönlich -> Kontrast im Vergleich zum literarischen Werk; Unverständnis aber bleibt: „Ich verstand nicht, warum sich einer umbringen wollte. Auch nach all den Wochen verstand ich es nicht." (S. 61) -> deutliche Parallele
Werther-Szene dient damit als Vorausdeutung innerhalb des Romans, Suizid-Motiv bleibt (für Höppner) unerklärlich

2. Intermedialität – Soundtrack

A) Im Roman werden mehrfach Songs verarbeitet, die Bedeutung tragen.

a. Hören Sie „Our house" von Madness, lesen Sie den Text und untersuchen Sie, wie das lyrische Ich das Haus und seine Gefühle für „Our House" zum Ausdruck bringt. Vergleichen Sie anschließend das Auerhaus mit Ihren Ergebnissen und beurteilen Sie erneut, inwiefern der Romantitel gut gewählt ist (vgl. Aufgabe C) 4.).

Lösungshinweis:
Haus als Zentrum des Zusammenlebens, lebendig und belebt. Erinnerungen des Ichs im Rückblick, wirken fast verklärt. – Parallele: Das „Auerhaus" als Zentrum des Zusammenlebens der Jugendlichen, Gemeinschaft wirkt wie Ersatzfamilie, ursprünglich verlassener Hof wirkt auf einmal lebendig, Höppner blickt melancholisch auf die glückliche Zeit zurück -> gut gewählter Titel

b. Hören und schauen Sie erneut das Video „Birth, school, work, death" von den Godfathers aus Aufgabe A) 1. C). Der Titel des Songs wird mehrfach im Roman zitiert (z.B. S. 67, S. 68, S. 70), wenn Höppner über seine eigene Lebensplanung und die gegensätzliche Lebensplanung vieler Mitschülerinnen und Mitschüler nachdenkt. Erklären Sie, welche Bedeutung der Songtitel für Höppner und die Bewohner des Auerhauses hat.

Lösungshinweis:
Der Song lehnt die bürgerliche Normbiographie ab, die viele der Mitschülerinnen und Mitschüler ungefragt anstreben und von ihren Eltern übernehmen: „Sie erbten von ihren Eltern das Abitur und das Leben." (S. 68) Die Bewohner des Auerhauses lehnen die im Songtitel formulierte Zwangsläufigkeit des Lebens ab, sie suchen alle (auf ihre je eigene Art) den Ausbruch aus diesem

Ablauf. Der Songtitel dient dem Erzähler als wiederkehrender Bezugspunkt, um diese Lebensweise vorzuführen und zu kritisieren.

c. Reflexion
Bov Bjerg baut mit dem Titel des Romans und dem Zitat „Birth, School, Work, Death“ ganz bewusst Bezüge zu zwei Songs in seinen Roman ein. Diskutieren Sie, inwiefern diese Verknüpfungen Ihr Verständnis des Romans beeinflussen.
Überlegen Sie, welche Beispiele für Intermedialität, d.h. die Verbindung verschiedener Medien Sie selbst in Ihrer Freizeit kennen (z.B. Film/Videospiel, Literatur/Musik, TV/Musik…) und stellen Sie diese einem Partner oder einer Partnerin vor.

Lösungshinweis:
Individuelle Lösungen, im ersten Teil muss deutlich werden, dass die intertextuellen Bezüge das Verständnis und die Deutung des Romans lenken können. Es ist problemlos möglich, den Text auch ohne sie zu verstehen, aber die Intertextualität bietet ein zusätzliches Deutungspotential.

3. Film

Der Roman ist vielfach auf der Theaterbühne inszeniert worden und Anfang 2019 auch als Verfilmung in die Kinos gekommen. Sehen Sie sich den Film an und beurteilen Sie, welche Elemente der filmischen Umsetzung Ihnen angemessen und gelungen erscheinen und welche Sie kritisch sehen. Achten Sie z.B. auf den Zeitpunkt von Frieders Suizid.

Lösungshinweis:
Individuelle Beurteilung möglich, aber problematisch erscheint die Tatsache, dass Frieders Suizid innerhalb der Auerhaus-Zeit stattfindet. Damit wird die im Roman angelegt Funktion als Schutzraum aufgegeben.

Robert Seethaler (2018)

Das Feld

Robert Seethaler: Das Feld

Hanser, Berlin, 2018, 1. Aufl.

I. Begründung der Buchwahl

Der Tod und das Sterben sind Teil unseres Daseins von Anbeginn. Auch Heranwachsende werden auf vielfache Weise mit ihnen konfrontiert: Seien es der Tod enger Verwandter oder befreundeter Menschen oder auch die täglichen Geschehnisse um uns herum – der Tod ist allgegenwärtig. Seit Beginn der kulturellen Überlieferung beschäftigt sich auch die Literatur mit diesem existenziellen Thema in immer neuen Variationen. Robert Seethalers Roman *Das Feld* repräsentiert einen der ambitioniertesten Versuche der zeitgenössischen Literatur, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Die einfache, aber ausdrucksstarke Sprache des österreichischen Autors und das übersichtliche Erzählmodell mit seinen vielfältigen Bezügen zur Alltagswelt von Jugendlichen erleichtert den Zugang zum Thema.

II. Didaktisches Potential

Der Text hat ein großes produktives und analytisches Potenzial. Er lädt zu vielfältigen außerunterrichtlichen Aktivitäten ein (Besuch auf einem Friedhof, Lektüre von Nachrufen, Würdigungen, Besuch von Denkmälern). Die teilweise unabgeschlossenen Totenreden laden dazu ein, Fortsetzungen oder sogar neue Totenreden zu schreiben. Der Materialfundus ist hervorragend; so gibt es etwa eine ganze Reihe von konträren Rezensionen zu diesem Roman. Eine Fülle von intertextuellen Bezügen zu zahlreichen zeitgenössischen Romanen und Erzählungen (George Saunders, *Lincoln im Bardo*, Uwe Timm, *Halbschatten*, Hartmut Lange, *Die Heiterkeit des Todes* u.a.) ergänzt den reichen Materialfundus noch weiter und ermöglicht so auch eine differenzierte und von der Typologie breit gefächerte Aufgabenkonstruktion für Klausuren. Die epische Konstruktion des Romans (29 Fragmente!) erleichtert überdies den Schüler(inne)n die Lektüre des Textes und fördert ein genaues, reflektierendes Lesen. Die breite zeitgenössische Rezeption des Romans lässt annehmen, dass er auch noch in Jahren lieferbar ist und weiterhin gelesen werden wird.

III. Inhalt

Auf dem „Feld“, dem Stadtfriedhof der fiktiven Gemeinde Paulstadt, beginnen die Toten zu sprechen. In 29 Miniaturerzählungen werden die prägenden Erlebnisse, Stimmungen, Befindlichkeiten und Erinnerungen dieser Vergangenen zu einem Kaleidoskop menschlicher Existenz verdichtet, das sich locker an der Chronik der Gemeinde orientiert. Die fiktiven Lebensberichte reichen von dem einen Wort „Idioten“ (130) der Sophie Breyer bis zu der zwölfseitigen Erzählung der Martha Avenieu (109-121). Über einen Zeitraum von etwa 50 Jahren entsteht so das vielstimmige Bild einer kleinstädtischen sozialen Enklave abseits der Metropolen und der großen geschichtlichen und menschlichen Katastrophen.
Was bleibt, sind die kleinen menschlichen Irrtümer, Banalitäten, Ahnungen und Desaster: Da ist die unbekannte Blumenhändlerin Gregorina Stavac, die zwei Wochen in der Lagerkammer ihrer Blumenhandlung gelegen hat, bis ihre Abwesenheit jemandem auffiel, da ist der wahnsinnige Pfarrer Hoberg, der seine Kirche anzündet und in den Flammen umkommt, da wird die Geschichte des spielsüchtigen Lennie Martin und seiner Frau Louise erzählt, einer Beziehung, die ebenso desaströs endet wie die von Martha und Robert Avenieu. Ein korrupter Bürgermeister erzählt von seinen betrügerischen Machenschaften, und das nicht weniger abgeklärt und selbstgefällig als die Lebedame Heide Friedland von ihren 67 Männern. Eine Frau schwärmt von den sexuellen Erlebnissen mit ihrem dicken Mann, eine andere fasst ihre Lebensbilanz mit einem ungeliebten Mann in das ernüchternde Fazit: „Ich wurde krank /

und starb / als Heldin / meiner Tragödie / mit dem Titel: / ALLES VERGEBENS“ (29).
Die erzählerische Bandbreite dieser Lebensbeichten reicht von tragisch über traurig und skurril bis zu grotesk: Eine junge Frau stirbt bei ihrer Urlaubsreise an einer Blutvergiftung, ein offenbar psychisch kranker Junge, der sich für eine Kröte hält, geht ins Wasser, ein anderer fasst seine Lebensbilanz in ein trockenes Zahlenwerk von 16 Zeilen und der Automechaniker Kurt Kobielski schneidet sich bei einem Unfall mit seinem Mähtraktor den rechten Zeh ab, den er dann „in seinem Küchenschrank, gleich neben der Kiste mit den Gewürzen“ (215) aufbewahrt.
Nicht alle Geschichten sind miteinander verbunden, aber doch einige. Zu Recht hat ein Rezensent bemerkt, dass „der Roman an Reiz [gewinnt], wenn man ihn mehrfach liest“. Bei der Relektüre einzelner Geschichten erschließen sich dem Leser oft neue und überraschende Bezüge und der epische Mikrokosmos dieser fiktiven Stadtchronik bekommt immer neue, fesselnde Facetten.

IV. Buchscan

	Indikator	Beschreibung (Faktoren der Komplexität)
1	**Zeit**	232 Seiten, normal große Schrift, teilweise mit kaum oder nur halb beschriebenen Seiten; geschätzte Lesezeit für geübte Leser/innen beträgt 5-6 Stunden bzw. 4-5 Tage für Schüler/innen der Sekundarstufe 2.
2	**Interessen**	Folgende Themen sind für jugendliche Leser/innen von hohem Interesse: Tod, Einsamkeit, Trauer, Sterben, Außenseiterdasein, Glücksstreben, Partnerschaft, Erotik und Sexualität, Identität, Familie.
3	**Lese-erfahrungen**	Kaum Vorerfahrungen erforderlich, ggf. retrospektives Erzählen
4	**Allgemein-wissen**	Kein Vorwissen erforderlich.
5	**Literarisches Fachwissen**	Kein Vorwissen erforderlich bzw. basale Kenntnisse über Raum, Zeit und Figur.
6	**Vokabular**	Der Text ist leicht verständlich, es wird fast ausnahmslos Alltagssprache verwendet.
7	**Satz-konstruktion**	Parataktische Satzkonstruktionen überwiegen, die Satzlängen sind mäßig lang bis kurz.
8	**Stil**	Alltagssprache, die gelegentlich zu Sentenzenbildung neigt; kein unbekanntes Stilrepertoire.
9	**Plot**	Deutlich markierte Dialoge, die einzelnen Totenreden stehen im Präteritum, das Erzähltempo ist langsam. Abgeschlossene Lebensberichte wechseln mit fragmentarischen Schilderungen. Es überwiegen deskriptive Schilderungen und Figurenreden.
10	**Chronologie**	Es gibt keine Chronologie, sondern die einzelnen Totenreden verbinden sich mit anderen Berichten, die sie ergänzen, fortschreiben oder korrigieren. Der Leser kann/muss Kontexte herstellen.

11	**Handlungs-führung**	Es existiert kein Handlungsstrang. Die 29 erzählerischen Fragmente fügen sich zu einem größeren Ganzen zusammen.
12	**Perspektive**	Es wird jeweils aus der Ich-Perspektive des oder der Toten erzählt.
13	**Bedeutung**	Die Bedeutungen überlagern sich teilweise, weil das Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven erzählt wird.
13	**Figuren**	Großes Figurentableau, das sich zu einem erzählerischen, welthaltigen Mikrokosmos entwickelt.
14	**Anzahl**	Es gibt nur Hauptfiguren; allerdings kristallisieren sich in diesem erzählerischen Mikrokosmos doch stärker gewichtete Figuren heraus: etwa der Pfarrer, die Blumenhändlerin, der Bürgermeister.
15	**Beziehungen**	Das Beziehungsgefüge einzelner Figuren ist komplex und bedarf wiederholter, untersuchender Lektüre.

V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset

Der Roman *Das Feld* von Robert Seethaler eignet sich für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, Aufgrund der sprachlichen Zugänglichkeit des Textes, der meist klaren Figurenzeichnung in den einzelnen Fragmenten sowie der großen thematischen Vielfalt (siehe Buchscan) bietet sich insbesondere die Einführungsphase an. Mit dem Referenzrahmen Literatur (LiFT-2) wird der Roman insgesamt der **Niveaustufe 3** zugeordnet. Durch die multiperspektivische Erzählweise, die nicht-lineare Handlungsführung auf verschiedenen Zeitebenen sowie die nur implizt gegebenen Verknüpfungen zwischen den einzelnen Geschichten bietet der Roman aber ein hohes didaktisches Potenzial für den **Übergang zur Niveaustufe 4 (Vom erkundenden zum fokussierenden Lesen).** Die Aufgaben, die diesen Übergang fördern, werden in den didaktischen Kommentaren des Aufgabensets entsprechend ausgewiesen **(LiFT- 2 Übergang 3 > 4).**

VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

Gedankenspiele und Reflexionen

Aufgaben:

1. Notieren Sie zuerst spontan eine Antwort oder Lösung zu einer oder mehrerer der folgenden Situationen. Diskutieren Sie diese dann mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und formulieren Sie Ihre Ideen.

   A) **Reflexion 1**: Eine lokale Persönlichkeit aus ihrer Stadt/Gemeinde ist gestorben, die Sie gekannt haben. Lesen Sie einen Nachruf über diese Person oder „ist für Sie die Sache mit seinem Ableben erledigt“? Welche Bedeutung hat für Sie ein Nachruf?

   B) **Reflexion 2:** Überlegen Sie, ob es tradierte Familiengeschichten über tote Verwandte in Ihrer Familie gibt – also Geschichten, die man über diese Verstorbenen immer wieder erzählt. Wenn es solche Geschichten gibt, dann machen Sie sich bitte einmal Gedanken

darüber, warum diese Geschichten so lange überleben – auch lange nach dem Tod des Betreffenden.

C) **Reflexion 3:** Oftmals übernehmen nahe Verwandte oder gute Freunde es, bei einer Totenmesse oder Beerdigung etwas über die Tote / den Toten zu erzählen. Können Sie sich vorstellen, einmal eine solche Rolle zu übernehmen?

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

Aufgaben:

1. Möglichkeiten, die Lesemotivation zu fördern.

A) Verschaffen Sie sich einen ersten Überblick über Inhalt (Themen, Figuren und Handlung) und Bewertung des Romans *Das Feld*, indem Sie sich die folgende „Straßenkritik“ anhören und eine Rezension aus dem Spiegel lesen:

https://srv.deutschlandradio.de/dlf-audiothek-audio-teilen.3265.de.html?mdm:audio_id=920779

https://www.spiegel.de/kultur/literatur/das-feld-von-robert-seethaler-rezension-so-ist-sein-neuer-roman-a-1210402.html

B) Blättern Sie anschließend in dem Roman, lesen Sie quer und lesen Sie einige der Lebensgeschichten ganz. Wählen Sie eine dieser Geschichten aus, die Ihnen am besten gefällt und von der Sie glauben, dass sie lesemotivierend wirkt. Lesen Sie diese Geschichte oder einen (kurzen) Ausschnitt im Plenum vor und klären Sie in einem kurzen Gespräch mit den Zuhörenden, ob diese Blitzlicht-Lektüre neugierig auf den Roman macht und zum Weiterlesen anregt.

Didaktischer Kommentar:

Vorentlastende Aufgaben erleichtern den Zugang zu literarischen Texten, steigern in der Regel die Lesemotivation und lassen die Schülerinnen und Schüler zielgerichteter lesen. Auch wenn dies vor allem bei anspruchsvollen literarischen Texten angebracht erscheint, kann dieser Schritt gerade für ungeübtere Leserinnen und Leser auch bei *Das Feld* eine Hilfe zur gelingenden Auseinandersetzung mit dem Roman bieten.

Bei der Auseinandersetzung mit Gedankenspielen und Reflexionen zur Romanthematik, die ja eine existentielle Thematik darstellt, verknüpfen Schülerinnen und Schüler diese mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit, klären ihre Bedeutung für sich selbst und nehmen Stellung zu dieser. So werden ein vertieftes Figurenverständnis und eine Perspektivübernahme bei der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text vorbereitet.

In einem zweiten Schritt können die Gedankenspiele und Reflexionen in eine erste (angeleitete) produktive Auseinandersetzung mit dem Text münden. Eine übersichtlich geschriebene Rezension gibt erste Informationen zu Inhalt und Bewertung des Romans, regt dazu an, im Roman zu blättern und einen ersten produktiven, weiter lesemotivierenden Zugang anzubahnen, indem man andere (und auch sich selbst!) über eine ausgewählte Romanstelle zum Lesen zu verführen sucht.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

Es gibt verschiedene produktive und analytische Möglichkeiten, den inhaltlichen Zusammenhang des Romans zu sichern. Ein möglicher Ansatz wäre, durch Los-Entscheid jeder Schülerin und jedem Schüler (mindestens) eine (Totenrede zu einer) Figur aus dem Roman zuzuordnen, die nach vereinbarten Kriterien erschlossen werden muss. Solche Kriterien wären etwa: Alter – Geschlecht – Biographie oder Lebensausschnitt – Todesumstände – Bezüge zu anderen Grabreden oder Figuren. Wer eine Mini-Totenrede zieht, die vielleicht nur aus wenigen Sätzen besteht, muss eine zweite Totenrede ziehen oder – basierend auf der schmalen Textbasis – eine Fortsetzung zu seinem Text schreiben. Auf diese Weise entsteht ein Netz von Texten, das helfen kann, die Verweisstruktur einzelner Geschichten und das Gesamtkonzept des Romans zu erschließen.

Eine andere Möglichkeit der Textsicherung repräsentiert das nachfolgende Arbeitsblatt, das aus einem Reader entnommen wurde (theaterpädagogisches Projekt des Staatstheaters Wiesbaden):

Aufgabe:

1. Ordne die Tabelle, finde heraus, welche Überschriften in den Spalten ergänzt werden müssen.

Gehirntumor	„Es ist ein Frieden in mir, denn ich weiß jetzt alles.“	*Ertrunken*
Einsturz des Freizeitzentrums	**Peter Lichtlein**	*Autounfall*
Alter / Organversagen	**Martin Reynart**	„Die Kälte spüre ich nicht. Ich weiß, wenn ich tief genug tauche, werde ich am Grund die Sonne finden.“
Louise Trattner	„Ab wann habe ich es das erste Mal gehört?“	**Martha Avenieu**
„Direkt vor mir taucht wieder dieser Fuchs auf. […] dann legt er sich zu mir, seine Schnauze an meinem Gesicht.“	„Etwas hat schon vor längerer Zeit begonnen, mich von innen heraus auszufressen.“	*Brandstiftung / Verbrennen*
Susan Tessler	**Pfarrer Hoberg**	„Die Zeit scheint belanglos geworden zu sein – und andererseits zu kostbar, um sie in bloßen Minuten, Stunden, Tage zu fassen.“

(Quelle: Begleitmaterial zu DAS FELD theaterpaedagogik@staatstheater-wiesbaden.de)

Didaktischer Kommentar:

Die Grabreden oder Erzählungen des Romans *Das Feld* weisen viele Lücken und Brüche auf. Die Verknüpfung rezeptiver und produktiver Aufgabenstellungen kann helfen, Schülerinnen und Schüler näher an den Text und in die Auseinandersetzung mit diesem zu bringen. Die episodische Anlage des Romans kann hier didaktisch gut genutzt werden. Auch können die Ergebnisse optisch ansprechend als Mindmap,

die stetig verbessert oder ergänzt wird, an einer Tafel präsentiert werden.

D) Handlung und Figuren

Aufgaben:

1. Figurencharakterisierung und -konstellation

A) Lesen Sie das erste Kapitel „Stimmen“ und das letzte Kapitel “Harry Stevens“. Die beiden Kapitel bilden den Rahmen der Paulstädter Toten-Chronik; untersuchen Sie, wer hier erzählt und welche Rolle er spielt.

B) Wählen Sie eine der 28 Kurzbiografien aus der Totenperspektive aus, malen oder basteln Sie einen Grabstein und stellen Sie die Figur unter Berücksichtigung der folgenden Leitfragen aus der Ich-Perspektive dar: Wer bin ich? – Was ist mein Leben gewesen? – Welche Menschen waren in meinem Leben wichtig? – Woran bin ich gestorben? – Wie bewerte ich mein Leben?

C) Szenisches Spiel: „Die Nacht der lebenden Toten“ – Sie tragen ihren Grabstein im Kurs- oder Klassenraum vor sich her und sprechen andere lebende Tote, die ebenfalls umherwandeln, an und verwickeln diese in ein Gespräch (z.B. über ihr Leben, ihren Tod oder das, was sie, wenn sie noch einmal leben könnten, anders machen würden)

D) Visualisieren Sie die Figurenkonstellationen der Paulstädter Friedhofsbewohner zu ihren Lebzeiten in einer Mindmap.

E) Es gibt eine ganze Reihe von Paulstädter Figuren, die in den Biografien der Stadtbewohner vorkommen, denen der Erzähler aber keine eigene Biografie gegeben hat. Nennen Sie einige dieser Figuren und sammeln Sie aus den anderen Biografien Informationen zu ihnen. Füllen Sie die Leerstelle und schreiben Sie eine Biografie über eine dieser vergessenen Figuren.

2. Bedeutung der Räume und Orte

A) Welche Räume und Orte sind Ihrer Ansicht nach die wichtigsten in der Paulstädter Totenchronik?

B) Wählen Sie einen dieser Orte aus und schreiben Sie eine Biografie dieses Ortes oder Raumes! Und zwar in der Weise, dass Sie den Ort (wie eine lebende Figur) sprechen und berichten lassen, welche Figuren ihn besucht haben und was sie an diesem Ort gemacht haben.

Didaktischer Kommentar:

Die Erschließung des Romans wechselt zwischen rezeptiven und produktiven Lernakten. Eine Handlung im eigentlichen Sinne gibt es in diesem Roman nicht. Die aus der personalen Perspektive verfassten Lebensberichte, Nachrufe oder Kurzbiografien verbinden sich zu einem Chor von Stimmen, die Paulstadt zum Leben erwecken, einen intensiven Einblick in die Geschichte dieser kleinen Stadt geben.

Das poetische Konzept dieses Toten-Chors ist gerade seine Lückenhaftigkeit, sind die verschwiegenen oder nur angedeuteten (geheimen) Verbindungslinien zwischen den Toten wie den Lebenden, ihre gemeinsamen Lebensräume, ihre Vielstimmigkeit (Polyphonie). Diese Vielstimmigkeit, ihre Multiperspektivität sichtbar zu machen, heißt, das Leben dieser (fiktiven) Figuren in ihren menschlichen, historischen Zusammenhängen sichtbar zu machen. Und wie jede gute Literatur, ermöglicht auch dieser Roman dem Leser, Welt in Ausschnitten und auch in ihrer Totalität zu erschließen und zu verstehen. Dass dies nur in wechselseitigen Akten aus Rezeption und Produktion möglich ist, macht dieser Roman (jedem Schüler / jeder Schülerin!) in exemplarischer Hinsicht deutlich.

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

Zentrale Themen untersuchen: (gesellschaftlicher und persönlicher Umgang mit dem) Tod, Friedhöfe und ihre Kultur, Existenz und Lebensentwurf, Sinnfragen, Schuld, Perspektiven auf das Leben

Aufgaben:

1. Der Erzähler – die narrative Struktur

A) Nähern Sie sich der besonderen Erzählweise des Romans in einem Experiment: Stellen Sie sich vor, Sie wären gerade gestorben. Schreiben oder halten Sie spontan eine fiktive Totenrede über sich selbst.

B) Reflektieren Sie (gemeinsam mit ihren Zuhörern) die von Ihnen und anderen gehaltenen Totenreden und versuchen Sie, wichtige Gestaltungsmerkmale zu benennen.

C) Harry Stevens, der alte Mann, der auf dem Paulstädter Friedhof die Stimmen der Toten hört, macht sich allerlei Gedanken über das, worüber die Toten sprechen würden und wie sie es tun würden. In diesem Zusammenhang äußert er den folgenden Gedanken: *„Ihn überkam der Verdacht, dass die Toten genau wie die Lebenden nur Belanglosigkeiten von sich geben würden, weinerliches Zeug und Angebereien. Sie würden Beschwerde führen und Erinnerungen verklären. Sie würden quengeln, zetern und verleumden. Und natürlich würden sie über ihre Krankheiten reden. Vielleicht würden sie sogar ausschließlich über ihre Krankheiten reden, über ihr Siechtum und ihr Sterben.“* (Feld, 10)
Verwenden Sie diese Gedanken als programmatische Grundlage für eine oder zwei ausgewählte Totenreden und prüfen Sie, ob die Toten wirklich in der von Harry Stevens vermuteten Weise über ihr Leben sprechen.

2. Sprache – Der Kreis von Leben, Sterben und Tod

A) Sprechen Tote anders als Lebende? – Nehmen Sie eine der Biographien und schreiben Sie diese aus der Perspektive einer lebenden Figur um, deren Leben weitergeht. Untersuchen bzw. reflektieren Sie anschließend die vorgenommenen sprachlichen Änderungen.

B) Sentenzen (Ein Grundzug von Seethalers Poetik seit dem *Trafikanten*) – Informieren Sie sich, was Sentenzen sind, und suchen Sie dieselben in den Totenreden aus Seethalers *Das Feld*. Erschließen Sie, welche Bedeutung Sentenzen für Seethalers Roman haben könnten.

Didaktischer Kommentar:

Erzählerische und sprachliche Besonderheiten des Romans können ebenfalls durch produktives Arbeiten sichtbar gemacht werden. Das in 1A beschriebene Experiment schafft Problembewusstsein für die besondere erzählerische Perspektive, die hier eingenommen wird, ebenso wie 2A für die sprachlichen Ausdrucksformen.

Eine ausgezeichnete Möglichkeit, einzelne Totenreden analytisch zu untersuchen, bietet der Rekurs auf die Reflexionen des Friedhofsbesuchers Harry Stevens, die zu Beginn und am Ende des Romans situiert sind und die eine Art poetische Klammer für den gesamten Text bilden. Viele dieser Reflexionen können als „Prüfsteine“ für eine textimmanente Analyse dienen und sind sehr gut dafür geeignet, poetische Strukturen des Textes zu untersuchen und die Aussagen von Harry Stevens zu überprüfen. Die Aufgabenstellung 1C gibt hier einen entsprechenden Untersuchungsrahmen vor.

Um die Erzählstrategie des Romans textbezogen genauer zu fassen, würde es sich darüber hinaus anbieten, zwei Biografien miteinander zu vergleichen, die sich explizit aufeinander beziehen. Da wären zunächst einmal die Paare, die über ihr gemeinsames Leben und den jeweils anderen Partner (aus ihrer Perspektive) berichten. Zu nennen wären hier: Lennie Martin und Louise Trattner sowie Martha Avenieu und Robert Avenieu. Die unterschiedlichen Erzählperspektiven, die hier auffallen, sind vor allem unterschiedliche Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Deutungsperspektiven. Das Leben des anderen

Partners wird – wie am Beispiel des Ehepaars Avenieu sichtbar – geradezu aus der Sicht des anderen demontiert und zerstört.
Das erinnert an Sartres Analyse des Blicks (le regard), die uns sagt, dass die Hölle immer die anderen sind: „Um zu irgendeiner Wahrheit über mich zu gelangen, muss ich durch den anderen gehen. Der andere ist für meine Existenz unentbehrlich, wie übrigens auch für die Kenntnis, die ich selbst von mir habe. Unter diesen Bedingungen entdeckt mir die Entdeckung meines Innersten zugleich auch den anderen, als eine mir gegenüberstehende Freiheit, die nur für oder gegen mich denkt und will."
In den beiden Biografien von Martha und Robert Avenieu muss sich der Leser die Frage stellen, ob die beiden Partner von Anfang an einander gehasst haben – Warum heiratet man dann? -, oder ob es ein Ereignis gab, dass diese innerliche Abkehr voneinander in Gang gesetzt hat. Man kann/muss diese Texte wie einen Kriminalroman lesen, der erst nach intensiver Lektüre die Indizien und Motive für eine Tat oder innere Haltung offenlegt.

F) Intertextualität und Intermedialität

Mögliche Themen

1. Reisen in das Totenreich I – Eine literarische Reise (Theodor Fontane, *Barbara Allen*, Thomas Mann, *Tod in Venedig*, Arno Geiger, *Unter der Drachenwand*)
2. Reisen in das Totenreich II – Eine musikalische Reise (Leonard Cohen, *Thanks for the Dance*, Freddy Mercury/Queen, *Made in Heaven*, Eminem, *Loyal to the Game*, Offenbach, *Orpheus und Eurydike,* Modest Mussorgsky, *Cum Mortuis in lingua mortua* aus der Sammlung *Bilder einer Ausstellung*)
3. Reisen in das Totenreich III – Tod und Sterben in der Bildenden Kunst (Bilder von Frida Kahlo, Edvard Munch, *Der Schrei,* Pablo Picasso*, Guernica*)
4. Reisen in das Totenreich IV – Dias de los Muertos (Die mexikanische Totenkultur, eine Verschmelzung aztekischen und christlichen Brauchtums, Verbindung mit Bildern von Frida Kahlo)
5. Reisen in das Totenreich V – Tod und Sterben im Film (*Mr. May und das Flüstern der Ewigkeit*)
6. Das Epitaph – Genese und Wandel einer klassischen Gattung (Vergleich ausgewählter Epitaphe aus Seethalers *Das Feld* mit Durs Grünbeins *Den teuren Toten*)
7. Der Tod als philosophisches Problem – Bezüge zur philosophischen Obligatorik in der Oberstufe (Der Tod als anthropologisches oder ethisches Problem, Anknüpfungspunkte an Sartres Existenzphilosophie oder an den aristotelischen und neuzeitlichen Eudämonismus)

Aufgaben:

1. Schauen Sie sich den Film *Mr. May und das Flüstern der Ewigkeit an.* Inwiefern sind die Rollen des Erzählers in Seethalers *Das Feld* und die des Mr. May vergleichbar? Erläutern Sie Ihre Überlegungen!

Didaktischer Kommentar:

Seethalers Roman bietet eine Fülle von Möglichkeiten für das komparatistische Arbeiten über die Gattungs-, Medien-, Kultur- und Fachgrenzen hinweg. So finden sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten zu anderen Abiturlektüren wie Robert Seethalers *Der Trafikant*, Arno Geigers *Unter der Drachenwand* zur barocken Lyrik (Vanitas-Motiv, Lebensreise), zum expressionistischen Lyrik (1. Weltkrieg!), aber insbesondere auch zu den Fächern Kunst, Musik und Philosophie sowie zur Filmkunst. Paradigmatisch für diese fachübergreifenden Bezüge kann eine Sentenz aus Seethalers Roman herausgegriffen werden, die eine grundlegende philosophische Fragestellung darstellt:
„Er dachte, dass der Mensch vielleicht erst dann endgültig über sein Leben urteilen konnte, wenn er sein

Sterben hinter sich gebracht hatte.“ (9)
Hier wird das anthropologische Paradox angesprochen, dass eigentlich kein Mensch darüber urteilen kann, ob sein eigenes Leben glücklich gewesen sei, wenn er nicht seinen eigenen Tod erlebt habe. Bedauerlicherweise ist aber mit dem Eintritt des Todes diese Erlebnis- bzw. Mitteilungsfähigkeit abgeschnitten. Ist damit das Nachdenken und überhaupt die Frage nach menschlichem Glück nicht von vornherein absurd?
Ein zweiter philosophischer Ansatz, der bereits angesprochen wurde und der sich auf Sartres Analyse des Blicks richtet, soll noch angefügt werden. Er könnte als Leitsatz vor der Auseinandersetzung mit Seethalers Roman herangezogen werden. Zitiert wird ein Abschnitt aus Sartres Hauptwerk *Das Sein und das Nichts*, in dem Sartre über den Tod und den Blick der anderen sagt:
„So entfremdet uns die Existenz des Todes auch in unserem eigenen Leben ganz und gar zugunsten anderer. Tot sein heißt, dem Lebenden eine Beute sein. Das bedeutet also, dass derjenige, der den Sinn seines zukünftigen Todes zu erfassen versucht, sich als künftige Beute der anderen entdecken muss… solange ich lebe, kann ich Lügen strafen, was der andere von mir entdeckt… In diesem Sinne ist Sterben gleichbedeutend mit Verurteilt-werden.“ (*Das Sein und das Nichts*, S. 684f.)
Es ist ausgesprochen wichtig in diesem Kontext, dass Seethaler in seinem Roman den Toten gerade eine Stimme verleiht, die sie ja eigentlich nach ihrem Tod nicht mehr haben. Mit dieser (fiktiven) Stimme können Sie sich gleichsam gegen die Stimmen der Lebenden zur Wehr setzen. Geradezu grotesk-witzig ist dabei, dass die Toten unter sich bleiben, gleichsam „Waffengleichheit“ hergestellt wird. Also die Toten sprechen über die Toten! Das ist ein besonderes literarisches Kabinettstück, denn in Wirklichkeit sprechen ja nur die Lebenden über die Toten, die Toten sind, um mit Sartre zu sprechen, den Lebenden ausgeliefert. Literatur, und dies ist (wohl nicht nur) meine These, das einzige Medium, das (fiktiv) dazu in der Lage ist, den Toten eine Stimme zu geben, ja vielleicht sogar ihnen ihre Stimme wiederzugeben.
Eine Möglichkeit, die letzten Überlegungen didaktisch fruchtbar zu machen, stellt der Vergleich zwischen der Rolle des Erzählers in Seethalers *Das Feld* und der Figur des Mr. May in Umberto Pasolinis Film *Mr. May und das Flüstern der Ewigkeit* dar. Beide lehnen sich gewissermaßen gegen den Tod auf, indem sie das Leben der Verstorbenen rekonstruieren und ihm damit einen Sinn geben, in scharfer Abgrenzung zum Tod, der alles (ver-)nichtet.

2. Lesen Sie den Roman *Halbschatten* (2008) von Uwe Timm und stellen Sie diesen ihrem Deutsch-Kurs vor. Berücksichtigen Sie bei Ihrer Buchvorstellung insbesondere den erzählerischen Ausgangspunkt des Romans: eine Grabinschrift auf dem Invalidenfriedhof in Berlin über die Heldin des Romans, die Fliegerin Marga von Etzdorf. Gehen Sie daneben auch auf die erzählerische Bedeutung der Totenstimmen auf dem Invalidenfriedhof ein, die sich im Verlauf des Romans immer wieder zu Wort melden.

Im Anschluss an diese Buchvorstellung wird die Aufgabe gestellt, das erzählerische Konzept von Uwe Timms *Halbschatten* mit dem von Seethalers *Das Feld* zu vergleichen.

3. Höre dir das Lied *Es lebe der Zentralfriedhof* von Wolfgang Ambros an (mit Untertiteln zum besseren Verständnis des österreichischen Dialekts):

https://www.youtube.com/watch?v=AoFnQ6hlG1w

Bei Interesse hier eine Live-Aufnahme von 2013:

https://www.youtube.com/watch?v=A0auZZSpbrs

4. Vergleiche diese thematische Auseinandersetzung mit der von Robert Seethaler. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennst du? Welche dieser beiden künstlerischen Realisierungen gefällt dir besser? Nimm begründend Stellung.

Klausurvorschlag (Aufgabenart 1B)

Aufgaben:

1. Interpretieren Sie das vorliegende *Epitaph* von Durs Grünbein, beachten Sie dabei die in M1 angeführten Informationen zur literarischen Gattung des Epitaph. Berücksichtigen Sie bei der Interpretation insbesondere die folgenden Aspekte: Schilderung der Situation, Persönlichkeit des Toten, Sprache, Trostspende (30 Punkte, LK – 36 Punkte, GK)
2. Interpretieren Sie in Robert Seethalers Roman *Das Feld* die Totenrede von Martin Reynart (S. 200-206). Berücksichtigen Sie dabei die schon unter Teilaufgabe 1 genannten Aspekte. Vergleichen sie anschließend diese Totenrede mit dem *Epitaph* von Durs Grünbein. (42 Punkte, LK)
   A) Vergleichen sie das Epitaph von Durs Grünbein mit der Totenrede von Martin Reynart (S. 200-206) aus Robert Seethalers Roman *Das Feld*. Berücksichtigen Sie dabei die schon unter Teilaufgabe 1 genannten Aspekte. (36 Punkte, GK)

Epitaph (Durs Grünbein, 1994)

Wer, Mann am Steuer verblutet, bist du gewesen, bevor
Dieser schreckliche Unfall geschah? Mit Tempo 200
Trug dein Mercedes dich aus der Kurve. Bei glatter Straße
Wurde ein Baum dir zum Schicksal, ein steiniger Graben.

Schneidbrenner brauchte es, dich zu befrein. Groß
War der Blechschaden, unermesslich der Schrecken,
Als dein Körper zum Vorschein kam, einzeln die Glieder
Und ganz zuletzt erst dein Kopf mit dem verdutzten Gesicht.

(Durs Grünbein (1994): 33 Epitaphe – Berichte vom Untergang unbedeutender Menschen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 29.)

M1

Ein Epitaph ist eine Grabinschrift, zumeist auf der Grabplatte oder auf einer separaten Tafel. Die Inschriften sollen an den Verstorbenen erinnern und sprechen von den Vergnügungen des Toten, von Beruf und Verdienst, Charakter und Familie; auch soll durch die Inschrift Trost gespendet werden. Oft formuliert die Inschrift eine Botschaft an die Lebenden, etwa in Form einer Mahnung. Der Dichter Durs Grünbein hat seine Epitaphe nach Zeitungsmeldungen verfasst.

(Ankündigung des Suhrkamp Verlages als Beilage zu Durs Grünbein (1994): 33 Epitaphe – Berichte vom Untergang unbedeutender Menschen, Frankfurt am Main, Suhrkamp)

Inhaltliche Leistung

Erwartungshorizont
1. Inhaltliche Leistung
1. Aufgabe: Der Prüfling…
formuliert eine aufgabenbezogene Einleitung unter Berücksichtigung von Autor, Titel, Textsorte und Entstehungszeit und benennt das Thema des Epitaphs von Grünbein, etwa: den Tod eines PKW-Fahrers und die Unfall-Umstände.
beschreibt die Form des Epitaphs: - zwei Strophen à vier Verse, - ohne Reim- und Versschema.
erschließt das Epitaph auf inhaltlicher Ebene (Unfallgeschehen), etwa: - Strophe 1: Frage nach der Identität des Toten und Schilderung der Unfallumstände. Ein Auto wird mit überhöhter Geschwindigkeit auf glatter Straße aus der Kurve in einen Graben und gegen einen Baum geschleudert, - Strophe 2: aus dem total zerstörten Wagen, einem Mercedes, muss der tödlich verunglück- te Fahrer mit Schneidbrennern befreit werden.
untersucht die Angaben zur Persönlichkeit des Toten: - der Tote bleibt unbekannt, wie die eingangs gestellte Frage zeigt, - die Anonymität des Verunglückten gewinnt lediglich durch die Umstände seines Todes einige (groteske) Konturen: er verblutet am Steuer und wird mit einem „verdutzten Gesicht“ aus dem Wrack seines Mercedes geborgen.
untersucht die Sprache des Epitaphs: - die Sprache des Epitaphs ist lakonisch, sachlich und wirkt streckenweise pietätlos, - die Angaben zum Unfall könnten aus einer Zeitungsnotiz stammen, - gleichwohl gibt es auch eine persönliche Ansprache in dem Epitaph; so wird der Tote mehr-fach angesprochen („Wer… bist du gewesen?“) und von einem „schrecklichen Unfall“ und „unermesslichem Schrecken“ gesprochen, - der Tonfall wirkt oftmals ironisch oder sarkastisch.
untersucht, ob das Epitaph Trost spendet; etwa: - Die lakonische, pietätlos wirkende Beschreibung der Todesumstände vermag kaum Trost und wenig Empathie mit dem Toten zu wecken; vielmehr überwiegt das Gefühl des Grotesken.
deutet den Text abschließend, etwa: - Grünbeins Epitaphe können ihren Ursprung als lakonische Zeitungsmeldung nicht verbergen, sie wirken eher als ironische Kuriositäten denn als ernst gemeinte Grabinschriften. Sie vereinen Ironie und Sarkasmus, kaum Betroffenheit. Man könnte diese Stileigenschaften aber auch als einen Grundzug unserer gegenwärtigen Gesellschaft auffassen, die keine Menschlichkeit mehr kennt, sondern nur noch Sensationsgier und Einschaltquoten.

2. Aufgabe: Der Prüfling…
formuliert eine aufgabenbezogene Überleitung im Hinblick auf das gemeinsame Motiv der Totenrede in beiden Texten.
beschreibt die äußere Form der Totenrede bei Seethaler; etwa: - knappe Ich-Erzählung über einen Ausflug von vier Jugendlichen in einem geliehenen Auto. - Schilderung der Vorgeschichte, des Unfalls und des Sterbens.

erschließt Gemeinsamkeiten der beiden Texte:
- beide Totenreden haben einen Autounfall zum Thema.

erschließt Unterschiede der beiden Texte, etwa:

Grünbein	**Seethaler**
Epitaph, nach Vorlage eines Zeitungsartikels,	Kurze Ich-Erzählung, Kurzgeschichte, die einen erzählerischen Raum , in dem Figuren agieren, entfaltet und ausgestaltet,
Lakonischer, knapper Bericht,	Ich-Erzählung, die das Geschehen schildert, aber auch stark reflexiv ausgerichtet ist, Figurenrede
Situation nach dem Unfall,	Vor – während – nach dem Unfall, differenzierte Schilderungen und Reflexionen des Opfers,
Sprache im Telegrammstil, objektiv,	Jugendsprache, Figurenrede, subjektive Äußerungen und Reflexionen,
Anonymität des Toten,	Die Akteure haben Namen und gewinnen durch das Erzählen Eigenschaften und Konturen,
kein Trost, ironische Distanz und Abgrenzung.	der Erzähler weckt durch seine differenzierten Schilderungen Sympathien beim Leser für seine Figuren.

fasst die Ergebnisse seiner vergleichenden Analyse zusammen, etwa: Während bei Seethaler die Figuren Konturen gewinnen, ihre Charaktere und ihre Beziehungen untereinander sichtbar werden und das Unfallgeschehen wiedergegeben wird, beschränkt sich das Epitaph von Grünbein auf die lakonisch-groteske Bilanzierung eines namenlosen Unfalltodes.

Der Bewertungsteil für die Darstellungsleistung muss von jeder Lehrkraft selbst ergänzt werden.

Robert Seethaler: Das Feld

Lösungshinweise

Robert Seethaler: Das Feld / Lösungshinweise

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in den Roman

1ABC
Reflexion 1 soll verdeutlichen, dass der Tod eines Menschen für die Nachlebenden Aufforderung sein kein, sich mit diesem Leben auseinanderzusetzen und nach der Bedeutung und Wirkung zu fragen, die diese Existenz für das eigene (zukünftige?) Leben hat oder haben kann.
Reflexion 2 soll den Blick für eigene Familiengeschichten öffnen, die das Gedenken an verstorbene Verwandte aufrechterhalten.
Reflexion 3 soll eine Auseinandersetzung mit der Frage anregen, ob man sich vorstellen kann (jetzt oder später einmal), aktiv am Gedenken an einen verstorbenen Menschen teilzuhaben. Sinnvoll und hilfreich wäre es, wenn die Schülerin, der Schüler Argumente für und gegen eine solche Teilhabe entwickeln können.

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

2AB
Die ersten Überblicksdarstellungen können unterschiedliche Formate haben: Sie können als mindmap, Skizze oder Text organisiert sein – Facettenreichtum ist erwünscht.
An die zweite Aufgabe können sich auch Reflexionen über eine angemessene, wirksame Lesung anschließen oder auch der Lesung vorausgehen.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

Lösung der Tabellenaufgabe

Peter Lichtlein	Ertrunken	„Die Kälte spüre ich nicht…“
Louise Trattner	Gehirntumor	„Etwas hat schon vor längerer…“
Martha Avenieu	Einsturz des Freizeitzentrums	„Ab wann habe ich es…“
Pfarrer Hoberg	Brandstiftung/Verbrennen	„Es ist ein Frieden in mir…“
Susann Tessler	Altersschwäche/Organversagen	„Die Zeit scheint belanglos…“
Martin Reynart	Autounfall	„Direkt vor mir taucht wieder…“

Die Tabellenaufgabe kann auch kombiniert werden mit der produktiven Eingangsaufgabe; oder sie kann als Ausgangspunkt einer produktiven Weiterführung dienen.

D) Handlung und Figuren

Analytische Aufgaben sind 1A und 1D, die restlichen sind schwerpunktmäßig produktiv. Bei Aufgabe 1A wäre herauszuarbeiten, dass die Figur des Harry Stevens den erzählerischen Rahmen des Friedhofs-Romans konstituiert, da er am Anfang und am Ende spricht. Im Prolog spricht er als Lebender, im Epilog (29. Totenrede) als Toter. Des Weiteren wären Besonderheiten seines Erzählens zu nennen: Im Prolog erscheint er als auktorialer Erzähler und im Epilog als personaler Erzähler. Auch berichtet er von einem weiteren Toten, seinem Freund Richard Regnier, der in den vorangegangenen Geschichten nur schemenhaft in Erscheinung tritt. Als erzählerische Klammer fungiert auch die Geschichte der Blumenfrau Gregorina Stavac, die ebenfalls von Harry Stevens erzählt wird; ebenso wie Richard Regnier erhält sie keine eigene Geschichte, sondern ihr Leben und Tod werden von Harry Stevens in Ausschnitten geschildert. Im Gespräch mit Regnier wird deutlich, dass Harry Stevens wohl in die Blumenfrau verliebt war.

Erwähnenswert erscheint auch Aufgabe 1E, da sie intensive Textkenntnis bzw. ein erneutes intensives Textstudium voraussetzt. In diesem Kontext würde es sich anbieten, die Biographien der Blumenfrau und des Freundes von Harry Stevens zu rekonstruieren und produktiv zu entwerfen. Eine reizvolle Aufgabe insbesondere mit Blick auf Richard Regnier, dessen Tod von Harry nur angenommen wird. Interessant könnte hier der Ansatz sein, davon auszugehen, dass Regnier noch lebt und aus der Perspektive des Lebenden schreibt bzw. erzählt.
Die weiteren produktiven Aufgaben bieten viele Spielräume und sollten auch nicht durch inhaltliche Vorgaben belastet werden.

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

Für die unter diesem Punkt aufgeführten produktiven Aufgaben ist dasselbe zu bemerken wie für den vorangehenden Aufgabenkomplex. Für die teilweise produktiv und teilweise auch analytisch konzipierten Aufgaben 1A und 1B wäre vor allem auf die Differenzerfahrungen hinzuweisen, die herausgearbeitet werden sollten. In 1C lassen sich aus Harry Stevens Zitat eine Reihe von Prüfsteinen für die Redeanalyse ableiten (etwa: „Belanglosigkeiten, weinerliches Zeug und Angebereien“); in Aufgabe 2A können durch die Kontrastierung vorhandener Erzählmerkmale in einer Geschichte (Kontrast tot vs. lebendig) Gestaltungshinweise für das Umschreiben der Totenrede in eine Figurenrede oder einen Bericht gewonnen werden. In Aufgabe 2B wäre auf die Funktion der Verallgemeinerung von Sentenzen abzuheben: Welche Sätze aus den jeweiligen Biographien könnte man als allgemeingültige Handlungsanleitungen oder auch Urteile ansehen?

F) Intertextualität und Intermedialität

Für die Aufgaben aus diesem Komplex gilt dasselbe wie für die meisten produktiven Aufgaben aus den vorhergehenden Bereichen. Sie sollen die Schülerinnen und Schüler anregen, eigene Entdeckungen zu machen und eigene Zugriffsweisen und Perspektivierungen zu wählen. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang auf den ausführlicheren didaktischen Kommentar verwiesen.

Saša Stanišić (2014)

Vor dem Fest

Saša Stanišić: Vor dem Fest

Genutzte Ausgabe: Btb-Verlag, München, 2015, 1. Aufl. (Die gebundene Erstausgabe ist 2014 im Luchterhand-Literaturverlag erschienen.)

I. Begründung der Buchwahl

Der Roman *Vor dem Fest* von Saša Stanišić erschien erstmals 2014 im Luchterhand Literaturverlag. Der Autor erhielt etliche Literaturpreise und Stipendien, unter anderem den Deutschen Buchpreis für *Herkunft* (2018). Für *Vor dem Fest* erhielt er 2014 den Preis der Leipziger Buchmesse und war im selben Jahr für den Deutschen Buchpreis nominiert.
Der Roman ist eine Art Erinnerungsprojekt für ein Dorf, das es in dieser Form gar nicht gibt. *Vor dem Fest* spielt im fiktiven Fürstenfelde in der Uckermark. Dort steht im Spätsommer das jährliche Anna-Fest bevor, ein jährliches Großereignis im Dorf. Faszinierend sind einerseits die Erzählweise und die Struktur des Romans, andererseits sein breites und lebendiges Figurenarsenal.

II. Didaktisches Potential

Didaktisch sind vor allem die Erzählweise und Erzählstruktur interessant. Es ist spannend zu untersuchen, wie nach und nach aus den vielen Elemente ein Bild der Figuren und des ganzen Dorfes entsteht. (Dazu passend wird im letzten Kapitel auf dem Fest ein Bild der Dorfmalerin versteigert, auf dem praktisch alle Figuren und die Umgebung zu sehen sind.)
Einige Figuren sind schülernah bzw. könnten so ähnlich auch in der Lebenswelt der Lernenden existieren. Einzelne Figuren unterscheiden sich inhaltlich und in ihrer Sprache jedoch deutlich von dem Rest des Figurenensembles. Die Differenz dieser Figurengestaltung zu den anderen Figuren ist ein lohnenswerter vertiefender Aspekt. Die Funktion der Chronikelemente und das Magisch-Fantastische können weitere viertiefende Untersuchungsaspekte für die Schülerinnen und Schüler sein. Daneben kann auch der historische Kontext, die zunehmende Landflucht in den neuen Bundesländern in den Jahrzehnten nach der Wende, erarbeitet werden.
Zusätzlich ist der Autor selbst in seiner Biografie interessant, da er erst im Alter von 14 Jahren nach Deutschland gekommen ist und die Sprache gelernt hat. Dass ihm ein solcher Roman gelingt, der auch ein großes Sprachkunstwerk ist, ist auch im Zusammenhang mit dem Thema Mehrsprachigkeit interessant.

III. Inhalt

Im Roman werden etwa 24 Stunden vor Beginn des Festes sowie das Fest selbst dargestellt. Der Roman wird in vielen kurzen Kapiteln, meist zwischen einer Seite und fünf Seiten lang, erzählt. In jedem der Kapitel steht eine andere Figur im Zentrum, die jeweils in mehreren Kapiteln des Romans die Zentralfigur bildet. Durch Rückblenden erfährt der Leser in diesem Kaleidoskop auch viel über die Vergangenheit der Figuren. Einige der Figuren seinen hier exemplarisch genannt: Wilfried Schramm (ehemaliger NVA-Offizier, Rentner; überlegt, sein Leben zu beenden), Anna (junge Frau, will Fürstenfelde verlassen), Lada (ein Jugendlicher, der Gelegenheitsjobs macht und schon mal sein Auto aus Versehen im See parkt), Frau Schwermuth (stark übergewichtig, leitet das Dorfarchiv „Haus der Heimat“, bereitet eine Ausstellung für das Fest vor), Frau Kranz (Heimatmalerin, 90 Jahre, will noch ein letztes Bild von Fürstenfelde malen), eine Fähe auf der Jagd nach Eiern.
Erzählt werden die Erlebnisse der Zentralfiguren am Tag vor dem Fest und am Festtag selbst sowie in

Rückblenden die Voraussetzungen für die jeweiligen Ereignisse. Historisches und Magisch-Unglaubliches aus der Dorfgeschichte wird vor allem durch die immer wieder eingebrachten Kapitel aus der „Stadtchronik“ eingeflochten. Der Roman ist gebunden, als Taschenbuch, eBook und Hörbuch erhältlich.

IV. Buchscan

	Indikator	Beschreibung (Faktoren der Komplexität)
1	**Zeit**	Der Roman hat mit 316 Seiten einen mittleren Umfang. Für einigermaßen geübte Leser ist mit acht bis zehn Stunden reiner Lesezeit zu rechnen. Zur Unterstützung kann das Hörbuch eingesetzt werden.
2	**Interessen**	Es ist interessant zu untersuchen, wie nach und nach aus den vielen Elementen ein Bild der einzelnen Figuren und des ganzen Dorfes entsteht. Einige Figuren sind schülernah (z.B. Lada, ein Jugendlicher, der Gelegenheitsjobs macht), andere könnten so ähnlich auch in der Lebenswelt der Lernenden leben. Zudem sind auch die ungewöhnlichen Perspektivfiguren (wie die Fähe) für Lernende interessant, die sich gerne in fremde Perspektiven hineinversetzen. Aufgrund der Figurenvielfalt finden sich vielfältige Themen, von denen etliche schülernah sind: Jugend, junge Liebe, Zukunftsperspektiven Jugendlicher, Familie, Selbstmordgedanken, …
3	**Lese-erfahrungen**	Es ist die Bereitschaft nötig, sich auf wechselnde Perspektivfiguren und eine mehrsträngige Handlung einzulassen. Hilfreich sind Erfahrungen mit verschiedenen Erzählformen und -perspektiven. Außerdem muss akzeptiert werden, dass nicht alle Aspekte der Handlung sofort verstanden oder eindeutig geklärt werden können.
4	**Allgemein-wissen**	wenig Voraussetzungen nötig, grundlegendes Wissen über die DDR hilfreich, ebenso Aspekte des Einwohnerschwunds im ländlichen strukturschwachen Raum in den letzten Jahrzehnten (kann aber recht einfach nachgeschlagen oder im Unterricht geklärt werden)
5	**Literarisches Fachwissen**	Die Kenntnis multiperspektivischer Erzählweisen ist zum Verstehen hilfreich. Daneben muss die Fähigkeit bestehen, die Chronikauszüge von den anderen Kapiteln zu unterscheiden bzw. sie als historisch deutlich ältere Erzählstücke zu erkennen.
6	**Vokabular**	In den meisten Kapiteln sind Wortwahl und Syntax unproblematisch, da eine alltagsnahe Sprache vorherrscht, z.T. mit umgangssprachlichen Elementen. In den Chronik-Auszügen wird eine historisch authentische, aus Sicht der Lernenden veraltete Sprache (Wortwahl und Satzkonstruktion) verwendet, an die sich die Lernenden erst gewöhnen müssen.
7	**Satz-konstruktion**	In den meisten Kapiteln sind Wortwahl und Syntax unproblematisch, da eine alltagsnahe Sprache vorherrscht, z.T. mit umgangssprachlichen Elementen. In den Chronik-Auszügen wird eine historisch authentische, aus Sicht der Lernenden

		veraltete Sprache (Wortwahl und Satzkonstruktion) verwendet, an die sich die Lernenden erst gewöhnen müssen.
8	**Stil**	In großen Teilen herrscht ein witzig-lakonischer Stil in alltagsnaher Sprache, in der Regel mit Satzkonstruktionen geringer Komplexität. In den Chronik-Auszügen finden sich veraltete Schreibung, Wortwahl und Satzkonstruktion. (Beispiel S.78: „Im Jar 1588, im Monat Maio, sind dem hiesigen Krüger Ulrich Ramelow zwey schöne Pferde gestolen, wol aber getauschet mit zwey abgezehrten Schindmähren. […]“) Vor allem in den Chronik-Auszügen findet sich auch unzuverlässiges Erzählen (magische Elemente neben Alltäglichem).
9	**Plot**	In dem Dorf Fürstenfelde in der Uckermark steht im Spätsommer das jährliche Anna-Fest bevor. Im Roman werden etwa 24 Stunden vor Beginn des Festes sowie Teile des Festes selbst dargestellt. In jedem Kapitel steht eine andere Figur im Zentrum, die Zentralfiguren treten alle mehrfach im Roman auf und sie begegnen sich teilweise auch. In der Nacht vor dem Fest spitzen sich verschiedene Handlungselemente zu, die Spannung steigt in allen Handlungssträngen. Herausfordernd ist die Verknüpfung der Chronik-Auszüge mit der fortlaufenden Handlung sowie die Tatsache, dass einzelne Handlungsbestandteile nur angedeutet werden.
10	**Chronologie**	Es wird weitgehend chronologisch in fünf großen Teilen und vielen kurzen Kapiteln erzählt. Durch Rückblenden erfährt der Leser auch viel über die Vergangenheit der Figuren. Eine Ausnahme bilden auch hier die Chronikauszüge, die ungewöhnliche Rückblenden in die weit entfernte Vorzeit darstellen.
11	**Handlungs-führung**	Grundlegend ist im Roman die Verknüpfung verschiedener Handlungsstränge. Dabei gibt es keine eindeutigen Hauptfiguren, auch wenn einige Perspektivfiguren häufiger auftreten als anderen. Nachdem auf den ersten knapp 50 Seiten die Figuren noch weitgehend unabhängig voneinander erscheinen, werden im Verlauf der Lektüre immer mehr Verflechtungen deutlich. Die Chronikauszüge sind sprachliche und inhaltlich problemlos vom sonstigen Erzählfluss unterscheidbar. Herausfordernd ist, die Verknüpfung dieser Auszüge mit dem sonstigen Erzählfluss zu erschließen.
12	**Perspektive**	Grundsätzlich wird multiperspektivisch erzählt, da mit den Kapiteln die Zentralfiguren wechseln. Die Erzählform ist außergewöhnlich, da das Dorf als „wir“ erzählt, ohne dass explizit gesagt würde, dass das Dorf dieses „wir“ bildet. Auch wenn das Dorf als „wir“ immer wieder durchscheint, werden die einzelnen Kapitel weitgehend in der dritten Person mit klarem personalem Fokus auf die jeweilige Zentralfigur des Kapitels erzählt. Das Dorf als „wir“ weiß dabei zwar viel über die einzelnen Figuren, ist aber keinesfalls ein allwissender Erzähler und erscheint teilweise auch als unzuverlässiger Erzähler bzw. als ein „wir“, das bestimmte Dinge nicht interessieren. Diese Elemente werden bewusst nicht vertieft und teilweise explizit mit „interessiert uns nicht“ oder ähnlichen Formulierungen markiert.

13	**Bedeutung**	Der Text ist auf der Oberflächenebene gut verständlich, sodass Lernende die globale Kohärenz recht gut herstellen können. In der vertiefenden Betrachtung ergeben sich verschiedene Bedeutungsebenen, die aber nicht auf eine (z.B. moralische) Kernaussagen hinauslaufen. Vielmehr bleibt der Roman ein Kaleidoskop an Figuren und Bedeutungen. Zur vertiefenden deutenden Interpretation fordern besonders die magisch-mystischen Elemente heraus.
13	**Figuren**	Einige Figuren sind sehr schülernah und die Lernenden können sich ohne Weiteres in ihre Perspektive einfühlen. Andere Figuren sind z.B. Wilfried Schramm (ehemaliger NVA-Offizier, Rentner, lebensmüde), Frau Schwermuth (stark übergewichtig, leitet das Dorfarchiv „Haus der Heimat“), Frau Kranz (Heimatmalerin, 90 Jahre) und eine Fähe auf der Jagd nach Eiern. Diese Figuren weise zwar eine größere Differenz zu den Lernenden auf, die Perspektive der Figuren wird aber durch den Einblick in ihre Gedanken und Gefühle gut nachvollziehbar. Bei einzelnen Figuren (z.B. Herr Schramm) ist historisches Hintergrundwissen zum umfassenden Verständnis hilfreich oder nötig. Eine Herausforderung stellen einzelne magisch-mystische Figuren dar, deren Funktion und deren Absichten nicht klar erkennbar sind. Dies sind vor allem zwei undurchsichtige, freundlich-dämonische Besucher des Dorfes, die sich weitgehend in Reimen unterhalten. Diese treten zwar in mehreren Kapiteln auf, aber nie als Perspektivfiguren.
14	**Anzahl**	Der Text ist multiperspektivisch, wobei es etwa zehn besonders wichtige Figuren gibt, die mehrfach und über längere Abschnitte im Zentrum stehen. Nach und nach entsteht aus vielen einzelnen Elementen ein kaleidoskopisches Bild des ganzen Dorfes.
15	**Beziehungen**	Nachdem auf den ersten knapp 50 Seiten die Beziehungen der Figuren zueinander teilweise noch unklar sind, werden im Verlauf der Lektüre immer mehr Verflechtungen deutlich.

V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset

Der Roman eignet sich für den Einsatz in der Sekundarstufe II. Aufgrund der multiperspektivischen bzw. mehrsträngigen Erzählweise sowie der stilistischen Besonderheiten bietet sich v.a. die Qualifikationsphase an. Die schülernahen Figuren wie Anna oder Lada weisen ein didaktisch nutzbares Identifikationspotential auf und bieten die Möglichkeit, die literarische Darstellung alterspezifischer Themen zu reflektieren. Andere Figuren, die eine größere Distanz zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufweisen (etwa Herr Schramm oder Frau Schwermuth), schaffen wiederum Alteritätserfahrungen und erweitern in der Auseinandersetzung die eigene Perspektive.
Nach dem Referenzrahmen Literatur für Schülerinnen und Schüler im Alter von 15-19 (LIFT-2) kann der Roman aufgrund seiner erzählerischen Besonderheiten und der Herausforderung, sinnstiftende Bezüge zwischen den einzelnen Romanteilen herzustellen, insgesamt auf Leseniveaustufe 5 eingeordnet werden. Allerdings befinden sich große Teile des Romans auf Niveau 4, da sie inhaltlich und sprachlich gut verständlich sind. Andere Teile wie die magisch-mythischen Elemente und die Chronik-Auszüge befinden sich auf Niveau 5 oder gehen darüber hinaus. Daher lässt sich einerseits Unterricht im Zusammenhang mit diesem Roman auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen in verschiedenen Phasen der Beschäftigung mit dem Text gestalten, andererseits kann auch gut binnendifferenziert gearbeitet werden.

Somit kann die Erschließung des Romans das fokussierende Lesen fördern (Niveaustufe 4), sie bietet aber auch viele Möglichkeiten, den Übergang zur Niveaustufe 5 (vom reflexiven Lesen zum kontextualisierenden Lesen) bzw. sogar zur Niveaustufe 6 (vom kontextuellen zum propädeutischen Lesen) zu fördern.

VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

1. Bestimmen Sie ein Fest, das in Ihrem Heimatort bedeutsam ist, z.B. der Rosenmontag in Köln oder Mainz. Vergegenwärtigen Sie sich, was in den 24 Stunden vor Beginn des Festes passiert. Stellen Sie in einem erzählenden Text dar, was Sie selbst oder eine andere Person (z.B. Eltern, Lehrer oder Lehrerin, Polizistin oder Polizist) in dieser Zeit tun.
   Präsentieren Sie Ihre Texte im Kurs und stellen Sie Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Gestaltung heraus.

2. Vergegenwärtigen Sie sich, was Ihre Stadt bzw. Ihren Stadtteil oder Ihr Dorf ausmacht. Welche Personen und Ereignisse würden Sie auswählen, um das Leben in Ihrer Stadt darzustellen? Erstellen Sie eine Liste von Personen und Ereignissen und stellen Sie dem Kurs vor, wie dadurch ein stimmiges Bild des Ortes entstehen kann.
   Tipp: Es können sowohl hochgestellte Personen (Bürgermeister/in, Schuldirektor/in, Schauspieler/in, …) als auch Personen aus Ihrem Alltag (Bäcker/in, Paketzusteller/in, Lehrer/in) sein. Ebenso können die ausgewählten Ereignisse alltäglich (z.B. Regen auf dem Weg mit dem Fahrrad zur Schule) oder gesellschaftlich bedeutsam (z.B. eine Wahl) sein.

3. In einer Lesung auf der LitCologne kurz nach dem Erscheinen des Romans im Jahr 2014 liest der Autor Textstellen und erklärt, was ihm beim Schreiben wichtig war. Sehen Sie sich einen Ausschnitt (Minuten 2:30 – 10:30) aus dem Video-Mittschnitt an. Tauschen Sie sich darüber aus, inwiefern der Inhalt der Textstelle und die Vortragsweise des Autors zum Lesen des Romans anregen.
   Link zur Lesung: https://www.zeit.de/video/2017-02/5326729364001/lesung-sa-a-stani-i-liest-aus-seinem-roman-vor-dem-fest

4. Klären Sie die Begriffe und Abkürzungen: Uckermark, NVA, LPG, Wende.

Anfangssätze der ersten zehn Kapitel des Romans*:*

Wir sind traurig. Wir haben keinen Fährmann mehr. Der Fährmann ist tot. Zwei Seen, kein Fährmann. […]

Die Tankstelle hat dichtgemacht, zum Tanken musst du nach Woldegk. Im Schnitt fährt das Dorf seitdem weniger im Kreis durch das Dorf und mehr geradeaus nach Woldegk, […]

Der Karpfen kann Futterneid empfinden. Wenn Fische fressen, kommt er. Im Herbst, bei sinkender Wassertemperatur, brauch er immer weniger Nahrung. […]

Genau ein Jahr ist es jetzt her, am Tag vor dem letzten Fest, da hat Ulli seine Garage ausgeräumt, hat eine Sitzgruppe und fünf Tische und eine Heiztonne aufgestellt, […]. Ein Sterni kostet achtzig

Cent, ein Stieri neunzig, Molle mit Kompott einsfünfzig, und am Wochenende kann man Fußball gucken, und das alles rechnen ihm die Männer hoch an, auch wenn es keiner sagt. […]

Unter einer Buche, am Rand des alten Waldes, liegt still auf dem Laub eine Fähe. Von dort, wo der Wald auf die Felder trifft, Weizen, Gerste, Raps, sieht sie auf die kleine Ansammlung von Menschenbauten, die auf einem schmalen Streifen Land zwischen zwei Seen stehen, als hätten die Menschen in ihrem unbändigen Willen, für sich das Angenehmste zu schaffen, aus einem Gewässer zwei geschnitten, um genau dazwischen […] Platz für sich und ihre Jungen zu haben, Platz für ihre festen Wege, die sie selten verlassen, Platz für ihre Nahrungsverstecke […]

Und Herr Schramm, ehemaliger Oberstleutnant der NVA, dann Förster, jetzt Rentner und, weil es nicht reicht, schwarz bei Von Blankenburg Landmaschinen*, schaut die Sportclips auf sport1. […]*

Wir sind froh, Anna wird verbrannt. Morgen Abend beim Fest wird das Urteil vollstreckt. […]

Herr Gölow spendiert sechs Schweine für das Fest. Von den sechs überlebt eins. Die Kita besichtigt morgen früh die Anlage, anschließend begnadigen die Kinder ein Schwein. […]

Und Herr Schramm, ehemaliger Oberstleutnant der NVA, dann Förster, jetzt Rentner und, weil es nicht reicht, schwarz reibt die Münze über die Stelle am Zigarettenautomaten, wo andere vor ihm gerieben haben. Er riecht an seinen Fingern, seine Finger riechen nach lauwarmem Geldabrieb. Herr Schramm wirf die Münze oben ein, die Münze kommt unten raus. […]

Johann knallt die Tür zu. Hat es zu Hause nicht ausgehalten, Mu guckt wieder ihre Serie, und als er meinte, um Mitternacht muss er raus, Glocken läuten, ist sie ein bisschen ausgetickt. Kalt geworden. Heute noch in der Sonne am See gechillt, jetzt Wintereinbruch. […]

5.

A) Welchen ersten Leseeindruck haben Sie aufgrund dieser Ausschnitte vom Roman?
B) Wählen Sie einzelne Anfänge aus und notieren Sie Ihre Assoziationen dazu.
C) Schreiben Sie eine Fortsetzung zu einem Anfang. Vergleichen Sie Ihren Text mit der Fortsetzung im Roman. Welche Ähnlichkeiten und welche Unterschiede zeigen sich?

6. Arbeiten Sie heraus, was man in diesen Sätzen über das Dorf Fürstenfelde und die Erzählweise des Romans erfährt.

7. Notieren Sie wichtige Fragen, die sich Ihnen bei der Lektüre dieser Sätze stellen.

Didaktischer Kommentar:

Die ungewöhnliche, multiperspektivische Erzählweise des Romans lässt es geboten erscheinen, den Lernenden durch vorbreitende Aufgaben einen leichteren Zugang zum Roman und eine bessere Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt zu ermöglichen. Dabei wird es in den meisten Lerngruppen aus Zeitgründen sinnvoll sein, eine Auswahl aus den Aufgaben 1-3 zu treffen. Bei Aufgabe 1 kann der Aufwand verringert werden, wenn die Erzählungen auf eine Figur begrenzt und nicht ausformuliert werden. Die Lernenden erzählen in diesem Fall mündlich anhand von Stichpunkten.

Basales Hintergrundwissen (Aufgabe 4) zum Handlungsort und zum historischen Hintergrund erleichtert die Lektüre und die Einordung der Figuren und Geschehnisse. Um eine genauere Vorstellung vom Handlungsort zu erhalten, bieten sich auch im Netz verfügbare Videos (zum Beispiel aus der ARD-Mediathek) zur Uckermark oder zum Dorf Fürstenwerder, dem realen Ausgangspunkt des fiktiven

Fürstenfelde an.
Die Aufgaben (5-7) zu den ersten Sätzen der ersten Kapitel können die Erstbegegnung mit dem Romantext im Unterricht fruchtbar werden lassen, indem diese nicht in der häuslichen Lektüre geschieht, sondern im Unterricht mit der Möglichkeit zur zielführenden Anschlusskommunikation. Dabei stehen die ersten Leseeindrücke und die Wirkung der multiperspektivischen Erzählweise im Vordergrund.

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

1. Achten Sie beim Lesen des Romans besonders auf eine der folgenden Figuren: Herr Schramm, Anna, Frau Schwermuth, Johann, Imboden, Lada, Frau Kranz, Ditzsche, Q und Henry, die Fähe.
   - Notieren Sie beim Lesen, was Sie über die Figur und ihre Vergangenheit erfahren.
   - Notieren Sie außerdem, was Ihre Figur in der Zeit vor dem Fest erlebt.

2. Vergleichen Sie Ihren Eindruck vom Roman nach der Lektüre des ersten Teils (bis Seite 120, btb-Taschenbuchausgabe) mit dem ersten Eindruck, den Sie durch die Zusammenstellung der Anfangssätze (Aufgabe A5A) der ersten zehn Abschnitte gewonnen hatten.

Didaktischer Kommentar:
Aufgrund der Vielzahl der Figuren ist ein arbeitsteiliges Vorgehen bei den lesebegleitenden Aufgaben sinnvoll. So kann in Bezug auf die einzelnen Figuren die Grundlage für eine vertiefte Interpretation geschaffen werden, ohne dass der Lesefluss der einzelnen Lernenden bei der ersten Lektüre des Romans zu sehr unterbrochen wird.
Außerdem soll hier der Lektüreeindruck mit Rückbezug auf die vorbereitenden Aufgaben thematisiert werden. Dabei ist davon auszugehen, dass entgegen dem allerersten Eindruck im Verlauf der Lektüre (des ersten Teils) zunehmend Verknüpfungen deutlich werden, sodass die Teile weniger disparat erscheinen als im ersten Eindruck.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

1. Untersuchen Sie den Handlungsort, das fiktive Dorf Fürstenfelde:
   A) Bestimmen Sie, welche zentralen Informationen der Roman „Vor dem Fest“ über den Handlungsort enthält. Nennen Sie konkrete Textbelege.
   B) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Diskutieren Sie, warum bestimmte Informationen vielen von Ihnen zentral erscheinen, andere aber nur selten genannt werden.

2. Untersuchen Sie die Zeitgestaltung:
   A) Bestimmen Sie, in welchem Zeitrahmen die zentralen Handlungselemente stattfinden. (Die Chronikauszüge und die Rückblicke in die Vergangenheit können Sie dabei ignorieren.)
   B) Erläutern Sie, inwiefern der Titel „Vor dem Fest“ der Zeitstruktur des Romans gerecht wird. Beachten Sie hierbei auch die Chronikauszüge und die Rückblicke.

3. Untersuchen Sie den Handlungsverlauf:
   A) Notieren Sie wichtige Handlungselemente des Geschehens im Roman in ihrer zeitlichen Reihenfolge. Gehen Sie dabei vor allem auf die Figur ein, die Sie beim Lesen besonders beachtet haben.
   B) Geben Sie für drei dieser Elemente an, in welchem Zusammenhang sie zu anderen Handlungsschritten und anderen Figuren stehen.

C) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Erklären Sie, inwieweit die Einschätzung der Bedeutsamkeit eines Handlungselements für den Roman von der Einschätzung der Bedeutsamkeit einzelner Figuren für den Roman abhängig ist.

4. Beurteilen Sie, warum es schwierig ist, eine lückenlose Liste der zentralen Handlungselemente zu erstellen. Beachten Sie dabei die Vielzahl der Figuren und die wechselnde Perspektive des Erzählens.

Didaktischer Kommentar:
Ort und Zeit der Handlung sind auf der grundlegenden Ebene recht einfach zu bestimmen (fiktives Dorf in der Uckermark in Brandenburg, gut zwanzig Jahre nach dem Fall der Mauer bzw. der deutschen Wiedervereinigung). Auf tieferliegenden Ebenen kann die symbolische Bedeutung einzelner Handlungsräume (z.B. der Keller im „Haus der Heimat“ und das Seeufer) genauer untersucht und gedeutet werden. Zunächst stehen im Unterricht aber die grundlegenden Zusammenhänge im Vordergrund. In Bezug auf den Zeitrahmen sollten aber schon früh in der Behandlung des Romans die Rückblenden (in den „normalen“ Kapiteln und den Chronik-Einträgen) deutlich werden sowie die Tatsache, dass die Romanhandlung im kurzen Abschnitt V auch Teile des Festes selbst darstellt.
In Bezug auf die zentralen Handlungsschritte besteht die Schwierigkeit, dass die einzelnen Handlungselemente aus der Perspektive der verschiedenen Figuren sehr unterschiedliche Bedeutung haben. Hier ist es wichtig, dass die Lernenden erkennen, dass es zwar Verknüpfungen zwischen verschiedenen Handlungselementen gibt, die Bedeutsamkeit eines einzelnen Elementes aber nur aus der Perspektive der Figuren zu beurteilen ist bzw. vom Leser oder von der Leserin erst dann beurteilt werden, wenn in der individuellen Lesart festgelegt wurde, welche Figuren besondere Bedeutung haben.
Unterrichtlich ist hier die Verknüpfung mit der Untersuchung der Figuren und Figurenbeziehungen (siehe Aufgabenbereich D) unerlässlich und gewinnbringend.

D) Handlung und Figuren

1. Skizzieren Sie eine Figurenkonstellation mit „Ihrer“ Figur (aus der lesebegleitenden Aufgabe) in der Mitte. Bringen Sie andere Figuren nur dann in Ihre Skizze ein, wenn Sie in einer offensichtlichen Beziehung zu Ihrer Figur stehen. Stellen Sie ihre Skizze der Figurenkonstellation sowie die zentralen Informationen zu Ihrer Figur dem Kurs vor.

2. Sehen Sie sich das Video „Vor dem Fest to go“ (auf YouTube verfügbar) an.
   A) Achten Sie darauf, wie einzelne Handlungselemente vom Macher des Videos bewertet werden.
   B) Der Macher des Videos spricht selbst davon, dass man diesen Roman nicht richtig zusammenfassen kann. Beurteilen Sie, inwieweit diese Zusammenfassung dem Inhalt des Romans angemessen ist.

3. Untersuchen Sie die Chronik-Auszüge.
   A) Erklären Sie, inwiefern diese Kapitel aus der sonstigen Handlung herausfallen.
   B) Erläutern Sie an zwei Beispielen, wie Chronikauszüge mit der fortlaufenden Handlung verknüpft sind.

Didaktischer Kommentar:
Bei der Untersuchung der Figuren und der Handlung sollte die Multiperspektivität im Zentrum stehen. Es muss deutlich werden, dass jede Figur ihre eigene Erfahrungswelt hat, erst die Summe der Figuren und

Erfahrungen ergibt ein stimmiges Bild des Dorfes (ähnlich dem Bild von Frau Kranz, das im letzten Kapitel beschrieben wird). Daher müssen die Figuren einzeln und in ihren Verflechtungen wahrgenommen werden. Zur Vereinfachung wird in der Aufgabenstellung auf zentrale Figuren fokussiert. Dabei bieten einige Figuren (Imboden, Ditzsche) auch die Möglichkeit, historische Hintergründe (DDR-Zeit) zu erarbeiten und diese in Bezug zu ihrer literarischen Darstellung zu setzen (LIFT-2-Übergang 4 > 5). Die Fähe fällt nur auf den ersten Blick aus den (sonst menschlichen) Figuren heraus. In ihren Wünschen, Nöten und Ängsten ist sie den anderen Bewohnerinnen und Bewohnern des Dorfes durchaus ähnlich. Im Unterricht können hier gut Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Deutlich schwerer fassbar sind die Figuren Henry und Q, die nicht zu den Dorfbewohnern zählen, aber anscheinend schon seit Jahrhunderten immer wieder im Dorf zu Gast sind. Bei ihren Handlungen und Zielen bleiben etliche Leerstellen, aber sie scheinen dem Dorf insgesamt wohlwollend gegenüberzustehen.
Die Schwierigkeiten bei der Inhaltszusammenfassung ergeben sich aus der Vielzahl der Figuren und damit aus der Vielzahl der (miteinander lose verwobenen) Handlungsstränge. Am intensivsten werden die Handlungsstränge von Herrn Schramm und Anna in der Nacht vor dem Fest miteinander verwoben. Die Chronik-Einträge sollten im Unterricht besonders untersucht werden, sowohl auf der sprachlichen als auf der inhaltlichen Ebene. Hier ist es zentral, Verknüpfungen zur fortlaufenden Handlung zu erarbeiten, da diese Kapitel sonst nur als seltsame Exkurse erscheinen.

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

1. In fast allen der vielen kurzen Abschnitten des Romans steht jeweils eine Figur im Mittelpunkt. Erzählt wird der Roman aber aus einer „Wir-Perspektive“, also in der ersten Person Plural.
   A) Erläutern Sie anhand des ersten Abschnitts (S.11-13), für wen Ihrer Ansicht nach dieses „Wir“ steht.
   B) Bestimmen Sie für einen weiteren Abschnitt ihrer Wahl, in welchem Verhältnis das „Wir“ zu der Zentralfigur des Abschnitts steht.
   C) Sehen Sie sich einen Ausschnitt aus einem Interview über den Roman an (Minuten 10:30 – 20:00) an und halten Sie in Stichpunkten fest, wie der Autor die Wir-Perspektive konzipiert hat.
   Link zur Lesung: https://www.zeit.de/video/2017-02/5326729364001/lesung-sa-a-stani-i-liest-aus-seinem-roman-vor-dem-fest
   D) Diskutieren Sie, ob Sie den Roman falsch verstanden haben, wenn Sie das „Wir“ anders interpretiert haben, als es vom Autor intendiert war.

2. Erörtern Sie, inwiefern die Beschreibung des Bildes von Frau Kranz im letzten Abschnitt des Romans (S.313-314) eine Zusammenfassung der Handlung darstellt.

3. Erläutern Sie die Besonderheiten der Figuren Henry und Q. Untersuchen Sie dazu unter anderem ihr erstes Auftreten (S.107f.) und den Textabschnitt von S.281 bis 283.
   A) Erklären Sie, inwiefern sich die beiden Figuren von den restlichen Figuren des Romans unterscheiden. Achten Sie dabei auf Ihre Sprache, Ihren Bezug zu Fürstenfelde und Ihre Absichten.
   B) Stellen Sie eine Verbindung der beiden Figuren zu den Auszügen aus der Chronik her.
   C) Gehen Sie darauf ein, inwieweit in Bezug auf Henry und Q Fragen offenbleiben.

4. Untersuchen Sie die Geschichte „Der Ring des Kesselflickers“ (S.187-190).
   A) Erläutern Sie die Unterschiede der gedruckten Version und der handschriftlich überarbeiteten Version.

B) Bestimmen Sie für beide Versionen der Geschichte das Thema und die jeweiligen zentralen Aussagen.
C) Stellen (anhand des Kontextes im Roman) Sie begründete Vermutungen darüber, wer den Text überarbeitet haben könnte.
D) Erläutern Sie, welche Bedeutung die Geschichte Ihrer Ansicht nach im Gesamtzusammenhang des Romans hat.

5. Führen Sie die Handlung des Romans fort. Schreiben Sie für eine Figur Ihrer Wahl auf, wie es dieser Figur eine Woche, einen Monat und ein Jahr nach dem Fest geht bzw. was sie in der Zwischenzeit erlebt hat. Stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor. Vergleichen Sie verschiedene Versionen zur Zukunft einer Figur.

Didaktischer Kommentar:
Bei der vertiefenden Deutung des Textes spielen die Erzählperspektive und die magisch-mystischen Elemente eine besondere Rolle, da sie mehrdeutig sind und zur Interpretation herausfordern. Hier sind Leserinnen und Leser in ihrer Rolle als Koproduzenten des Textsinns im Sinne der Rezeptionsästhetik besonders angesprochen.
Stanišić selbst hat in Äußerungen zu seinem Roman davon gesprochen, dass für ihn beim Schreiben „das Dorf“ als erzählendes Wir passender erschien als eine einzelne Erzählerfigur. Die Lernenden werden es wohl nicht mit den gleichen Worten bestimmen, aber aus dem Text können Sie doch entnehmen, dass das Wir eine Instanz ist, die viel über die Figuren des Romans weiß und somit eine übergeordnete Instanz ist, die aber auch subjektive Elemente beinhaltet (mehrfach äußert das Wir explizit Interesse oder Desinteresse an bestimmten Handlungselementen). Insofern ist das Wir zumindest teilweise auch ein unzuverlässiger Erzähler. Indem die Lernenden die Wirkung dieser erzählerischen Strategie vor dem Hintergrund der Autorensicht untersuchen und die damit verbundenen Polyvalenzen des Textes reflektieren, wird das Erreichen der nächsten Lesekompetenzstufe gefördert (LIFT-2-Übergang 4>5).
Im Roman gibt es eine ganze Reihe von magisch-mystischen Elementen. Die Untersuchung der Figuren Henry und Q sowie die Geschichte des Kesselflickers dienen der exemplarischen Behandlung dieser Elemente. Beide Textelemente erfordern in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeiten und Unbestimmtheitsstellen im Roman. Die entsprechenden Aufgaben steuern somit die nächste Niveaustufe des Lesens an (LIFT-2-Übergang 4>5).

F) Intertextualität und Intermedialität

1. Die Chronik-Auszüge unterscheiden sich deutlich vom Rest des Romans. Sie sind aber ebenso wie der Rest fiktiv.
   A) Erläutern Sie, welche sprachlichen Mittel Stanišić benutzt, um diese Texte so wirken zu lassen, als seien sie Jahrhunderte alt. Belegen Sie Ihre Aussagen an konkreten Textstellen aus mindestens zwei Chronik-Auszügen.
   B) Beurteilen Sie, inwiefern die Chronik-Auszüge dem Roman ein fantastisches Element geben.

2. Der Roman ist von mehreren Theatern in einer Bühneninszenierung umgesetzt worden. Sehen Sie sich im Internet die Trailer mehrerer Inszenierungen an. Wählen Sie einen Trailer aus, den Sie genauer untersuchen.
   A) Benennen Sie das Theater und das Datum der Uraufführung.
   B) Erläutern Sie mit Blick auf einzelne Szenen des Trailers Besonderheiten der Inszenierung.
   C) Beurteilen Sie, welche Elemente der Inszenierung gelungen sind und welche Ihnen unpassend erscheinen.

3. Beurteilen Sie unabhängig von einer konkreten Inszenierung, inwiefern sich der Roman „Vor dem Fest“ für eine Darstellung auf der Theaterbühne eignet.

4. Im Zentralabitur der Stadt Hamburg im Fach Deutsch gab es im Jahr 2019 eine Aufgabe zum Roman „Vor dem Fest“, der für dieses Abiturjahr eine Pflichtlektüre war. Angeblich hat der Autor selbst unter falschem Namen diese Abiturklausur geschrieben und 13 Punkte für seine Lösung erhalten.

   A) Recherchieren Sie Informationen zu dieser Anekdote und lesen Sie die Twitter-Einträge von Stanišić dazu: https://twitter.com/sasa_s/status/1143444589019357184?lang=de

   B) Diskutieren Sie, ob ein Autor nicht grundsätzlich 15 Punkte für die Lösung einer Klausur zu seinem Roman bekommen müsste.

   C) Beurteilen Sie, inwieweit diese Form von Witz und Humor (in den Tweeds des Autors zu dieser Anekdote) Ähnlichkeiten zu Formen des Humors im Roman hat. Prüfen Sie Ihre Einschätzung an konkreten Textstellen im Roman.

Didaktischer Kommentar:

Bei den Chronik-Auszügen handelt es sich nicht um Intertextualität im Sinne eines Bezugs zu einem konkreten Text. Dennoch wird hier intertextuell auf (spätmittelalterliche) Chroniken im Allgemeinen verwiesen. Der Autor hat im Rahmen seiner Recherche für den Roman verschiedene Chroniken in Archiven genutzt. Ohne Sprache und Stil zu kopieren, hat er in den Chronik-Auszügen eine Sprache und Erzählweise geschaffen, die sich an tatsächliche Chroniken anlehnt. Dass dies sprachlich gelingt, ist auch deshalb hervorzuheben, weil Stanišić erst mit 14 Jahren Deutsch als Zweitsprache gelernt hat. Da die Aufgaben zu den Chroniken und ihrer Funktion im Textganzen die Lernenden dazu anleiten, die Beziehungen zwischen verschiedenen Texten (binnentextuell wie textübergreifend) zu erkunden, wird der Umgang mit Intertextualität gefördert (LIFT-2-Übergang 4>5)

Aufgrund des Erfolgs des Romans wurde er von mehreren renommierten Theatern inszeniert. Auszüge aus den Inszenierungen (bzw. Trailer dazu) lassen sich problemlos bei YouTube finden. Besonders gewinnbringend wäre es natürlich, eine Inszenierung des Textes mit den Lernenden zu besuchen und auszuwerten.

Insbesondere die ungewöhnliche Erzählperspektive und Elemente wie die Chronik-Auszüge oder die Geschichte des Kesselflickers lassen es aber fraglich erscheinen, inwieweit eine Bühneninszenierung des Romans gelingen kann. Hier bietet sich im Unterricht auch die Arbeit mit Rezensionen zu den Inszenierungen an. Durch die Auseinandersetzung mit den theatralen Interpretationen und deren Rezensionen lernen die Schülerinnen und Schüler exemplarisch den Rezeptionsdiskurs eines zeitgenössischen Romans kennen und werden so an das propädeutische Lesen herangeführt (LIFT-2-Übergang 5>6).

Auch die Aufgaben zur vermeintlichen Abitur-Klausur des Autors bereiten den Übergang auf diese Niveaustufe vor, indem sie die Sicht des Autors auf Literatur sowie seinen Humor für eine Deutung des Textes nutzbar machen (LIFT-2-Übergang 5>6).

Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A)

1. Analysieren Sie den vorliegenden Auszug aus dem Roman „Vor dem Fest“. Beachten Sie dabei vor allem die inhaltliche Struktur, die sprachliche Gestaltung und die Erzählweise.

2. In einer Rezension in der Süddeutschen Zeitung schreibt der Journalist und Literaturwissenschaftler Lothar Müller im Jahr 2014 zur Erzählweise im Roman: „Dieses `Wir´ ist anonym und sehr geräumig, es ist die Stimme des Dorfes selbst, ein Chor, den es aus der Bühne in die Prosa verschlagen hat, ein vielstimmiges Wesen, das schon viel gesehen hat. Manchmal ist es jahrhundertealt, manchmal so aktuell wie das Fernsehen und der Lokalanzeiger.“
   Erläutern Sie Müllers These anhand des analysierten Auszugs. Beurteilen Sie unter Berücksichtigung Ihrer Lektürekenntnis, inwieweit Müllers Deutung der Erzählweise gerechtfertigt ist.

Textquelle: Saša Stanišić: „Vor dem Fest“, genehmigte Taschenbuchausgabe, btb-Verlag, München 2015, S. 233-234.)

DER FÄHRMANN HAT EINMAL ERZÄHLT, es gebe im Dorf jemanden, der mehr Erinnerungen von anderen Leuten besitze als Erinnerungen, die seine eigenen sind. Das Dorf hat sofort geglaubt, er meint Ditzsche. Könnten auch andere gemeint gewesen sein, meinen wir.

Ditzsche prüft die Eierbox. Im Haus spielt noch immer Musik. Er holt die Münzen heraus, zählt die Eier. Acht Euro und Piazzolla[1] in Fürstenfelde. Ein dürrer Mann, sehnig. Er klappt den Deckel zu, klopft ein paar Takte darauf.

Ditzsche macht uns ratlos. Was findet die Nacht interessant an ihm? Sein beständiges Einzelgängertum? Die Einsamkeit eines alten Mannes? Dafür haben wir Herrn Schramm. Ditzsche schien das Alleinsein auch nie ernstlich etwas auszumachen. Nicht mit seinen Hühnern, nicht mit der Musik, nicht mit unseren Briefen. Vielleicht ist es das? Der Briefträger als Spitzel. Andererseits: Nachgewiesen wurde ihm nichts, und er selbst hat bestritten, im Auftrag gehandelt zu haben. Allerdings nicht, die Briefe gelesen zu haben.

Dietmar Dietz ist wie ein Ohrwurm von einem Lied, das du kaum kennst. Von dem du immer nur die eine einprägsame Zeile aus dem Refrain singst und auch die vermutlich falsch (Verrat am Dorf, leidenschaftliches Tanzen, Hühnergackern, Menschenscheue). Das Lied lässt dich nicht los, du summst und pfeifst mit und weißt nicht mal, wer es singt.

Ditzsche verschwindet im Hof, sieht nach seinen Hühnern. In der Dunkelheit draußen lauert die Fähe, das humpelnde, jetzt auf einem Auge blinde Tier. Sie hat die Eier wohl gerochen. Sie quert die Straße und richtet sich auf, die Vorderläufe gegen den Tisch, die Nase an der Box. Mit einem Satz ist sie oben.

Das Lied ist das von jenen, die anders nicht können. Von Getriebenen, immer so Gebliebenen. Obwohl versehrt, sucht das Tier — suchen wir — das Gelingen. Vom Wie lohnt es sich immer zu singen. Der Song gerade ist recht unorthodox: Wie öffnet Fuchs eine Eierbox.

[1] Astor Pantaleón Piazzolla (* 11. März 1921; † 4. Juli 1992), argentinischer Musiker und Komponist, gilt als Begründer des Tango Nuevo, einer Weiterentwicklung des traditionellen Tango Argentino.

Klausur – Leistungskurs (Hinweise zu zentralen Erwartungen)
1. Inhaltliche Leistung
1. Aufgabe: Der Prüfling...
formuliert eine Einleitung: - Autor, Titel, Textsorte, Entstehungsjahr - Thema des Auszugs
verortet den Text im Handlungsverlauf
gibt den Inhalt des Textauszugs kurz wieder und gliedert ihn, etwa: - Einstieg (wie der Einstieg in den gesamten Roman) mit dem Fährmann, orakelhafte Aussage des Fährmanns, die auf Ditzsche (als Spitzel der Stasi) bezogen werden könnte. - Ditzsches Handlungen in seinem Hühnerstall werden beschrieben. - Damit verknüpft werden Einschätzungen/Kommentare des erzählenden „Wir“ zu Ditzsche. - Am Ende des Abschnitts: grundsätzliche Reflexionen; Fähe wird erwähnt, ihr versuchter Eierdiebstahl steht später (S.245f) im Zentrum.
analysiert die Darstellung Figur Ditzsche im Kontext dieses Textauszugs: - seine (weitgehend neutral dargestellten) Handlungen - die Kommentare des „Wir“ zur Figur - Unklares, bewusst Deutungsoffenes
analysiert die Erzählweise: - „Wir“ als Kollektiv - Das „Wir“ ist teilweise unsicher, keine allwissende Erzählinstanz. - In der Regel ist das „Wir“ die kollektive Stimme des Dorfes, hier aber Abgrenzung vom Dorf („Das Dorf hat sofort gedacht…“). - neutrale Darstellung der Handlungen Ditzsches - daneben Kommentare, die auf einer Metaebene auf die Funktion der Figur im Gefüge des Romans abzielen; die Nacht erscheint als Auswahlinstanz für die dargestellten Handlungen und Figuren
untersucht die sprachliche Gestaltung im Hinblick auf ihre Funktion, z.B. - „Wir“ spricht ein „Du“ (Leser) an. - Parataxe, kurze Sätze (vor allem in den Handlungsbeschreibungen) - bildhafte Sprache (Ditzsche als Lied, Ohrwurm), keine einfache Auflösung des Bildes möglich
beurteilt in einem Fazit die Bedeutung des Auszugs im Gesamtzusammenhang
erfüllt ggf. ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium
2. Aufgabe: Der Prüfling...
formuliert eine Überleitung.
gibt die zentralen Aussagen des Zitats wieder.
prüft, inwieweit Müllers Einschätzung am vorliegenden Auszug belegbar ist. Auch die (ungewöhnliche) Abgrenzung des „Wir“ vom Dorf sollte hier untersucht werden.
beurteilt die Angemessenheit der Deutung mit Bezug auf andere Textelemente:

- zustimmend: kollektive Stimme, anonym - kritisch abwägend: wechselndes Alter des „Wir“
formuliert ein zusammenfassendes Fazit.

Der Bewertungsteil für die Darstellungsleistung muss von jeder Lehrkraft selbst ergänzt werden.

Didaktischer Kommentar:

Bei diesem Klausurvorschlag wird davon ausgegangen, dass die Erzählperspektive (das erzählende „Wir“) im Unterricht vor der Klausur gründlich thematisiert wurde, sowohl in Bezug auf konkrete Textstellen als auch in Bezug auf Aussagen des Autors zur Erzählweise im Roman. Ansonsten wäre insbesondere das Erkennen von Abweichungen an dieser Textstelle (Das „Wir“ grenzt sich vom Dorf ab.) für die Schülerinnen und Schüler kaum zu leisten, auch die kritische Beurteilung des Zitats aus der Rezension wäre sehr herausfordernd.
Außerdem wäre es für die Prüflinge hilfreich, wenn grundlegende Aspekte zur Figur Ditzsche an Textstellen schon erarbeitet wurden.

Bonus: Aufgabenstellung aus dem ZA in HH 2019
(erhöhtes Anforderungsniveau = Leistungskurs)

Freie und Hansestadt Hamburg **Behörde für Schule und Berufsbildung** **Abitur 2019**	**Deutsch auf erhöhtem Anforderungsniveau** **Aufgabe II**	**allgemeinbildende und berufliche gymnasiale Oberstufen**

Aufgabe II

Thema: „Fürstenfelde“ erzählen – Literarisierung eines fiktiven Dorfes

Text:

Fontane, Theodor: Cécile. Stuttgart 1995, S. 3-7.

Zulässiges Arbeitsmittel:

Saša Stanišić: „Vor dem Fest“

Teilaufgaben:

II.1 Analysieren Sie, auf welche Weise die Figur Cécile im ersten Kapitel von Fontanes Roman „Cécile“ eingeführt und wie sie charakterisiert wird.

II.2 Vergleichen Sie die Einführung der Figur Lada in „Vor dem Fest“ (S. 14-17) von Saša Stanišić mit der Einführung der Figur Cécile bei Fontane.

II.3 Gestalten Sie ein Kapitel zum Fest auf dem Landschlösschen des Poppo von Blankenburg in Fürstenfelde (vgl. „Vor dem Fest“, S. 89-90), welches in den Roman eingefügt werden könnte. Lassen Sie Fontanes Figur Cécile auftreten und orientieren Sie sich dabei insbesondere an den Charakterzügen der Figuren.

Text: Theodor Fontane: Cécile (1886). Erstes Kapitel

»Thale[1]. Zweiter... «

»Letzter Wagen, mein Herr.«

Der ältere Herr, ein starker Fünfziger, an den sich dieser Bescheid gerichtet hatte, reichte seiner Dame den Arm und ging in langsamem Tempo, wie man eine Rekonvaleszentin[2] führt, bis an das Ende des Zuges. Richtig, »Nach Thale« stand hier auf einer ausgehängten Tafel.

Es war einer von den neuen Waggons mit Treppenaufgang, und der mit besonderer Adrettheit[3] gekleidete Herr: blauer Überrock, helles Beinkleid und Korallentuchnadel, wandte sich, als er das Waggontreppchen hinauf war, wieder um, um seiner Dame beim Einsteigen behülflich zu sein. Die Compartiments[4] waren noch leer, und so hatte man denn die Wahl, aber freilich auch die Qual, und mehr als eine Minute verging, ehe die schlanke, schwarzgekleidete Dame sich schlüssig gemacht und einen ihr zusagenden Platz gefunden hatte. Von ähnlicher Unruhe war der sie begleitende Herr, dessen Auf- und Abschreiten jedoch, allem Anscheine nach, mit der Platzfrage nichts zu schaffen hatte, wenigstens sah er, das Fenster mehrfach öffnend und schließend, immer wieder den Perron[5] hinunter, wie wenn er jemand erwarte. Das war denn auch der Fall, und er beruhigte sich erst, als ein in eine Halblivree[6] gekleideter Diener ihm die Fahrbillets samt Gepäckschein eingehändigt und sich bei dem »Herrn Obersten« (ein Wort, das er beständig wiederholte) wegen seines langen Ausbleibens entschuldigt hatte. »Schon gut«, sagte der so beharrlich als »Herr Oberst« Angeredete. »Schon gut. Unsere Adresse weißt du. Halte mir die Pferde in Stand; jeden Tag eine Stunde, nicht mehr. Aber nimm dich auf dem Asphalt in acht.« Dann kam der Schaffner, um unter respektvoller Verbeugung gegen den Fahrgast, den er sofort als einen alten Militär erkannte, die Billets[7] zu kupieren[8].

Und nun setzte sich der Zug in Bewegung.

»Gott sei Dank, Cécile«, sagte der Oberst, dessen scharfer und beinah stechender Blick durch einen kleinen Fehler am linken Auge noch gesteigert wurde. »Gott sei Dank, wir sind allein.«

»Um es hoffentlich zu bleiben.«

Damit brach das Gespräch wieder ab.

Es hatte die Nacht vorher geregnet, und der am Fluß hin gelegene Stadtteil, den der Zug eben passierte, lag in einem dünnen Morgennebel, gerade dünn genug, um unseren Reisenden einen Einblick in die Rückfronten der Häuser und ihre meist offenstehenden Schlafstubenfenster zu gönnen. Merkwürdige Dinge wurden da sichtbar, am merkwürdigsten aber waren die hier und da zu Füßen der hohen Bahnbögen gelegenen Sommergärten und Vergnügungslokale. Zwischen rauchgeschwärzten Seitenflügeln erhoben sich etliche Kugelakazien, sechs oder acht, um die herum ebensoviel grüngestrichene Tische samt angelehnten Gartenstühlen standen. Ein Handwagen, mit eingeschirrtem Hund, hielt vor einem Kellerhals, und

---

[1] *Thale:* Stadt in Sachsen-Anhalt (Harz)
[2] *Rekonvaleszentin:* sich im Zustand der Genesung befindende Person
[3] *adrett:* sauber und ordentlich
[4] *Compartiment:* Abteil
[5] *Perron:* Bahnsteig
[6] *Halblivree/Livree:* Kleidung für Diener
[7] *Billet:* Fahrkarte
[8] *kupieren:* hier: Fahrkarte entwerten

man sah deutlich, wie Körbe mit Flaschen hinein- und mit ebensoviel leeren Flaschen wieder hinausgetragen wurden. In einer Ecke stand ein Kellner und gähnte.
Bald aber war man aus dieser Straßenenge heraus und statt ihrer erschienen weite Bassins[9] und Plätze, hinter denen die Siegessäule halb gespenstisch aufragte. Die Dame wies kopfschüttelnd mit der Schirmspitze darauf hin und ließ dann an dem offenen Fenster, wenn auch freilich nur zur Hälfte, das Gardinchen herunter.
Ihr Begleiter begann inzwischen eine mit dicken Strichen gezeichnete Karte zu studieren, die die Bahnlinien in der unmittelbaren Umgebung Berlins angab. Er kam aber nicht weit mit seiner Orientierung und erst, als man die Lisière[10] des Zoologischen Gartens streifte, schien er sich zurechtzufinden und sagte: »Sieh, Cécile, das sind die Elefantenhäuser.«
»Ah«, sagte diese mit einem Versuch, Interesse zu zeigen, blieb aber zurückgelehnt in ihrem Eckplatz und richtete sich erst auf, als der Zug in Potsdam einfuhr. Viele Militärs schritten hier den Perron auf und ab, unter ihnen auch ein alter General, der, als er Céciles ansichtig wurde, mit besonderer Artigkeit in das Coupé[11] hinein grüßte, dann aber sofort vermied, abermals in die Nähe desselben zu kommen. Es entging ihr nicht, ebensowenig dem Obersten.
Und nun wurde das Signal gegeben, und die Fahrt ging weiter über die Havelbrücken hin, erst über die Potsdamer, dann über die Werdersche. Niemand sprach, und nur die Gardine mit dem eingemusterten M. H. E. flatterte lustig im Winde. Cécile starrt' darauf hin, als ob sie den Tiefsinn dieser Zeichen erraten wolle, gewann aber nichts, als daß sich der Mattigkeitsausdruck ihrer Züge nur noch steigerte.
»Du solltest dir's bequem machen«, sagte der Oberst, »und dich ausstrecken, statt aufrecht in der Ecke zu sitzen.« Und als sie zustimmend nickte, nahm er Plaids und Decken und mühte sich um sie.
»Danke, Pierre. Danke. Nur noch das Kissen.«
Und nun zog sie die Reisedecke höher hinauf und schloß die Augen, während der Oberst in einem Reisehandbuch zu lesen begann und kleine Strichelchen an den Rand machte. Nur von Zeit zu Zeit sah er über das Buch fort und beobachtete die nur scheinbar Schlafende mit einem Ausdrucke von Aufmerksamkeit und Teilnahme, der unbedingt für ihn eingenommen haben würde, wenn sich nicht ein Zug von Herbheit, Trotz und Eigenwillen mit eingemischt und die freundliche Wirkung wieder gemindert hätte. Täuschte nicht alles, so lag eine »Geschichte« zurück, und die schöne Frau (worauf auch der Unterschied der Jahre hindeutete) war unter allerlei Kämpfen und Opfern errungen.
Es verging eine Weile, dann öffnete sie die Augen wieder und sah in die Landschaft hinaus, die beständig wechselte: Saaten und Obstgärten und dann wieder weite Heidestriche. Kein Wort wurde laut, und es schien fast, als ob dies apathische Träumen ihr, der eben erst in der Genesung Begriffenen, am meisten zusage.
»Du sprichst nicht, Cécile.«
»Nein.«
»Aber *ich* darf sprechen?«
»Gewiß. Sprich nur. Ich höre zu.«
»Sahst du Saldern?«

[9] *Bassin:* künstlich angelegtes Wasserbecken
[10] *Lisière:* Waldrand, Feldrain; Saum, Kante
[11] *Coupé:* Eisenbahnabteil

»Er grüßte mich mit besonderer Artigkeit.«
»Ja, mit besonderer. Und dann vermied er dich und mich. Wie wenig selbständig doch diese Herren sind.«
»Ich fürchte, daß du recht hast. Aber nichts davon; warum uns quälen und peinigen? Erzähle mir etwas Hübsches, etwas von Glück und Freude. Gibt es nicht eine Geschichte: Die Reise nach dem Glück? Oder ist es bloß ein Märchen?«
»Es wird wohl ein Märchen sein.«
Sie nickte schmerzlich bei diesem Wort, und als er nicht ohne aufrichtige, wenn auch freilich nur flüchtige Bewegung sah, daß ihr Auge sich trübte, nahm er ihre Hand und sagte: »Laß, Cécile. Vielleicht ist das Glück näher, als du denkst, und hängt im Harz an irgendeiner Klippe. Da hol ich es dir herunter, oder wir pflücken es gemeinschaftlich. Denke nur, das Hôtel, in dem wir wohnen werden, heißt ›Hôtel Zehnpfund‹. Klingt das nicht wie die gute Zeit? Ich sehe schon die Waage, drauf du gewogen wirst und dich mit jedem Tage mehr in die Gesundheit hineinwächst. Denn Zunehmen heißt Gesundwerden. Und dann kutschieren wir umher und zählen die Hirsche, die der Wernigeroder Graf in seinem Parke hat. Er wird doch hoffentlich nichts dagegen haben. Und überall, wo ein Echo ist, laß ich einen Böllerschuß dir zu Ehren abfeuern.«
Es schien, daß ihr die Worte wohltaten, im übrigen aber doch wenig bedeuteten, und so sagte sie: »Ich hoffe, daß wir viel allein sind.«
»Warum immer allein? Und gerade du. Du brauchst Menschen.«
»Vielleicht. Nur keine Table d'hôte[12]. Versprich mir's.«
»Gern. Aber ich denke, du wirst bald andren Sinnes werden.« […]

[12] *Table d'hôte:* (gemeinsame) Speisetafel im Hotel

Saša Stanišić: Vor dem Fest

Lösungshinweise

Saša Stanišić: Vor dem Fest / Lösungshinweise

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

1. Bestimmen Sie ein Fest, das in Ihrem Heimatort bedeutsam ist, z.B. der Rosenmontag in Köln oder Mainz. Vergegenwärtigen Sie sich, was in den 24 Stunden vor Beginn des Festes passiert. Stellen Sie in einem erzählenden Text dar, was Sie selbst oder eine andere Person (z.B. Eltern, Lehrerin oder Lehrer, Polizistin oder Polizist) in dieser Zeit tun.
   Präsentieren Sie Ihre Texte im Kurs und stellen Sie Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Gestaltung heraus.

   Lösungshinweis:
   Freie Arbeit, diverse Lösungsvarianten. Bei der exemplarischen Besprechung einzelner Texte ist besonders auf die Auswahl der Handlungen, die Figurengestaltung und die Erzählweise zu achten.

2. Vergegenwärtigen Sie sich, was Ihre Stadt bzw. Ihren Stadtteil oder Ihr Dorf ausmacht. Welche Personen und Ereignisse würden Sie auswählen, um das Leben in Ihrer Stadt darzustellen? Erstellen Sie eine Liste von Personen und Ereignissen und stellen Sie dem Kurs vor, wie dadurch ein stimmiges Bild des Ortes entstehen kann.
   Tipp: Es können sowohl hochgestellte Personen (Bürgermeister/in, Schuldirektor/in, Schauspieler/in, …) als auch Personen aus Ihrem Alltag (Bäcker/in, Paketzusteller/in, Lehrer/in) sein. Ebenso können die ausgewählten Ereignisse alltäglich (z.B. Regen auf dem Weg mit dem Fahrrad zur Schule) oder gesellschaftlich bedeutsam (z.B. eine Wahl) sein.

   Lösungshinweis:
   Freie Arbeit, Lösungsvarianten abhängig von Einzugsbereich der Schule. Damit ein stimmiges Bild des Ortes entstehen kann, müssen aber Personen aus verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (u.a. hochstehende Persönlichkeiten und Menschen aus dem Alltagsleben der Lernenden) berücksichtigt werden.

3. In einer Lesung auf der LitCologne kurz nach dem Erscheinen des Romans im Jahr 2014 liest der Autor Textstellen und erklärt, was ihm beim Schreiben wichtig war. Sehen Sie sich einen Ausschnitt (Minuten 2:30 – 10:30) aus dem Video-Mittschnitt an. Tauschen Sie sich darüber aus, inwiefern der Inhalt der Textstelle und die Vortragsweise des Autors zum Lesen des Romans anregen.

   Lösungshinweis:
   Der ungewöhnliche Inhalt (Video im Haus der Heimat, S.160-163) irritiert zunächst, kann aber auch neugierig machen. Anregend sind mit Sicherheit die komischen Elemente (z.B. „Aber die große Mehrheit spricht nicht mit dem Fernseher“), die durch die Vortragweise noch betont werden, vor allem durch die Betonung die Zäsuren.
   Das Ende des gelesenen Ausschnitts macht mit seiner (fast tabellarischen) Aufzählung von Informationen über das Dorf und seine Besonderheiten neugierig auf diesen Ort. Dazu trägt auch die Erzählweise bei, in der das erzählende „Wir“ die Lesenden direkt anspricht.

4. Klären Sie die Begriffe und Abkürzungen: Uckermark, NVA, LPG, Wende.

   Lösungshinweis:
   Uckermark: Landkreis im Nordosten Brandenburgs
   NVA: Nationale Volksarme (Bezeichnung für die Streitkräfte der DDR)
   LPG: Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft; teilweise freiwilliger, teilweise unfreiwilliger Zusammenschluss von Bauern und deren Höfen und Maschinen zur gemeinschaftlichen Agrarproduktion in großen Betrieben (in der DDR)
   Wende (nur zentrale Begriffe): friedliche Revolution in der DDR, vor allem in den Jahren 1989 und 1990, führte zum Mauerfall im November 1989 und zur Wiedervereinigung Deutschlands (Beitritt der DDR zur BRD) im Oktober 1990

5. Zu den Anfängen der ersten zehn Kapitel:
   A) Welchen ersten Leseeindruck haben Sie aufgrund dieser Ausschnitte vom Roman?
   B) Wählen Sie einzelne Anfänge aus und notieren Sie Ihre Assoziationen dazu.
   C) Schreiben Sie eine Fortsetzung zu einem Anfang. Vergleichen Sie Ihren Text mit der Fortsetzung im Roman. Welche Ähnlichkeiten und welche Unterschiede zeigen sich?

   Lösungshinweis:
   Weigehend freie Arbeit, viele Lösungsvarianten möglich. Der Vergleich der eigenen Fortsetzung mit dem Original sollte auf inhaltlicher Ebene und auf der Ebene der Erzählweise erfolgen.

6. Arbeiten Sie heraus, was man in diesen Sätzen über das Dorf Fürstenfelde und die Erzählweise des Romans erfährt.

   Lösungshinweis (zentrale Elemente):
   Fürstenfelde: kleiner Ort in der ehemaligen DDR, keine Tankstelle mehr, offensichtlicher wirtschaftlicher Niedergang, anscheinend keine Kneipe mehr (nur Garagenkneipe), zwischen zwei Seen gelegen, …
   Erzählweise: teilweise erzählendes „Wir“, kein offensichtlicher Zusammenhang zwischen den Kapiteln, verschiedene Perspektivfiguren in den verschiedenen Abschnitten, Herr Schramm steht zweimal im Zentrum, Einbindung ungewöhnlicher Perspektiven (Karpfen bzw. Fähe), …

7. Notieren Sie wichtige Fragen, die sich Ihnen bei der Lektüre dieser Sätze stellen.

   Lösungshinweis:
   Weigehend freie Arbeit, viele Lösungsvarianten möglich. Erwartbar sind aber Fragen nach dem erzählenden „Wir“ und den wechselnden Perspektivfiguren sowie den sehr disparat erscheinenden Inhalten.

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

1. Achten Sie beim Lesen des Romans besonders auf eine der folgenden Figuren: Herr Schramm, Anna, Frau Schwermuth, Johann, Imboden, Lada, Frau Kranz, Ditzsche, Q und Henry, die Fähe.
   - Notieren Sie beim Lesen, was Sie über die Figur und ihre Vergangenheit erfahren.
   - Notieren Sie außerdem, was Ihre Figur in der Zeit vor dem Fest erlebt.

Lösungshinweis:
Lösungen von der Figur abhängig; bei dem Figurenpaar (Q und Henry) ist das Undurchsichtige, offensichtlich Magisch-mystische auffällig. So reden sie zum Beispiel in Reimen und kennen die (ferne) Vergangenheit des Dorfes, obwohl sie nur kurz zu Besuch sind. Bei diesen beiden Figuren wird aber Vieles nur angedeutet.

2. Vergleichen Sie Ihren Eindruck vom Roman nach der Lektüre des ersten Teils (bis Seite 120, btb-Taschenbuchausgabe) mit dem ersten Eindruck, den Sie durch die Zusammenstellung der Anfangssätze (Aufgabe A5A) der ersten zehn Abschnitte gewonnen hatten.

Lösungshinweis:
Der Eindruck des zunächst Disparaten (multiperspektivisches Erzählen) wird bestätig. Mit zunehmender Lesedauer zeigen sich jedoch Verbindungen zwischen den Perspektivfiguren sowie den inhaltlichen Schwerpunkten der verschiedenen Abschnitte und verschiedene Figuren treten wiederholt als Perspektivfiguren auf. Das Thema Tod erscheint in der Zusammenstellung der Anfangssätze zunächst zentraler als es im Roman tatsächlich ist.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

1. Untersuchen Sie den Handlungsort, das fiktive Dorf Fürstenfelde:
   A) Bestimmen Sie, welche zentralen Informationen der Roman „Vor dem Fest“ über den Handlungsort enthält. Nennen Sie konkrete Textbelege.
   B) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Diskutieren Sie, warum bestimmte Informationen vielen von Ihnen zentral erscheinen, andere aber nur selten genannt werden.

Lösungshinweis:
A)
- S. 11f: Fürstenfelde liegt zwischen zwei Seen. Die Umgebung erscheint etwas vernachlässigt (Müll, vernachlässigter Pfad um den See).
- S.14 + 19: offensichtlich wirtschaftlicher Niedergang: keine Tankstelle, keine Kneipe mehr (nur Ullis Garagenkneipe)
- S.163: Fürstenfelde liegt in der Uckermark, Brandenburg; sinkende Einwohnerzahl, wenig touristische Sehenswürdigkeiten
- verschiedene Textstellen (z.B. S. 123ff): Es gibt ein Dorfmuseum („Haus der Heimat“), das von Frau Schwermuth geleitet wird. Hier finden sich Dokumente und Gegenstände aus der Geschichte Fürstenfeldes. Der Keller des Hauses (das Archiv) ist besonders gesichert.

B)
Die meisten der unter A genannten Aspekt sollten allen Lernenden wichtig erscheinen. Daneben gibt es noch Informationen über den Ort, die nur für einzelne Figuren von besonderer Bedeutung sind. Je nachdem, mit welcher Perspektivfigur sich die Lernenden intensiver beschäftigt haben, werden ihnen unterschiedlichen Informationen wichtig erscheinen. So ist z.B. für Herrn Schramm wichtig, dass es früher (zu DDR-Zeiten) in der Nähe eine Raketenstation (Flugabwehrraketen) gab (vgl. S.46f).
Für Herrn Schramm, Anna sowie Henry und Q spielt eine Rolle, dass es auf dem Feld am Geherschen Gehöft eine 500 Jahre alte Eiche gibt, an der anscheinend schon mehrere Personen zu Tode gekommen sind (vgl. S.108 + S.119f.)

2. Untersuchen Sie die Zeitgestaltung:
   A) Bestimmen Sie, in welchem Zeitrahmen die zentralen Handlungselemente stattfinden. (Die Chronikauszüge und die Rückblicke in die Vergangenheit können Sie dabei ignorieren.)
   B) Erläutern Sie, inwiefern der Titel „Vor dem Fest“ der Zeitstruktur des Romans gerecht wird. Beachten Sie hierbei auch die Chronikauszüge und die Rückblicke.

Lösungshinweis:
A) Die Handlung beginnt am Abend vor dem Annenfest. Verschiedene Figuren werden durch die Nacht vor dem Fest begleitet. Es wird aber auch noch der Beginn des Festes selbst dargestellt (kurzer, letzter Abschnitt V des Romans). Der Zeitrahmen beträgt insgesamt also etwas weniger als 24 Stunden. (Der Annatag ist eigentlich am 26. Juli, aber das Fest ist im Herbst, ohne genaue Datumsangaben, wahrscheinlich in den 2010er Jahren.)
B) Der Beginn des Festes wird zwar auch noch kurz geschildert, aber der Kern der Handlung spielt sich tatsächlich in der Nacht vor dem Fest ab. Durch die Rückblicke in das Vorleben der Perspektivfiguren und durch die Chronikauszüge erhält man zudem Einblick in die nähere und ferne Vergangenheit des Dorfes, also in das, was sich zeitlich gesehen sehr weit vor dem Fest abgespielt hat. Auf beiden Ebenen geht es demnach vor allem um die Vorgeschichte des Festes, nicht um das Fest selbst.

3. Untersuchen Sie den Handlungsverlauf:

A) Notieren Sie wichtige Handlungselemente des Geschehens im Roman in ihrer zeitlichen Reihenfolge. Gehen Sie dabei vor allem auf die Figur ein, die Sie beim Lesen besonders beachtet haben.

B) Geben Sie für drei dieser Elemente an, in welchem Zusammenhang sie zu anderen Handlungsschritten und anderen Figuren stehen.

C) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Erklären Sie, inwieweit die Einschätzung der Bedeutsamkeit eines Handlungselements für den Roman von der Einschätzung der Bedeutsamkeit einzelner Figuren für den Roman abhängig ist.

Lösungshinweis:
A)+B) Lösungen abhängig von der jeweiligen Figur. Beispiel Herr Schramm: Nach dem gescheiterten Zigarettenkauf ist Herr Schramm kurz davor, Selbstmord zu begehen. Er fährt absichtlich fast gegen einen Baum. Dann drückt er sich seine Pistole gegen die Schläfe, aber Anna hält ihn vom Selbstmord ab. Mit Anna zieht er weiter durch die Nacht. Sie finden die Glocken am Ufer des Sees und werden von Frau Schwermuth mit einer Waffe bedroht. Herr Schramm kann die Situation aber gewaltfrei lösen. (Aus der Vergangenheit der Figur sind besonders die Begegnung mit General Trunov im Jahr 1982 (vgl. S.41ff) und der Flirt mit Frau Mahlke (u.a. S.109ff) interessant.)
C) Als Handlungselemente, die den meisten Leserinnen und Lesern bedeutsam erscheinen dürften, lassen sich nennen: Selbstmordversuch Herrn Schramms, Einbruch (oder Ausbruch?) im Haus der Heimat, Johann wird von seiner Mutter im Archiv des Hauses der Heimat eingesperrt, Beginn des Festes mit Auktion (Bild von Frau Kranz).
Da es im Roman keine klaren Hauptfiguren gibt, ist es darüber hinaus dem Leser bzw. der Leserin überlassen, welche Figuren und welche Handlungselemente besonders bedeutsam erscheinen.

4. Beurteilen Sie, warum es schwierig ist, eine lückenlose Liste der zentralen Handlungselemente zu erstellen. Beachten Sie dabei die Vielzahl der Figuren und die wechselnde Perspektive des Erzählens.

   Lösungshinweis:
   Die einzelnen Handlungselemente sind in der Regel nur für einzelne Figuren bedeutsam. Besonders deutlich wird dies bei der Fähe als Perspektivfigur. Keine ihrer Erlebnisse vor dem Fest beeinflussen andere Figuren in besonderer Weise. Tendenziell gilt dies aber für alle Perspektivfiguren des Romans. Da durch die wechselnden Perspektiven keine der vielen Figuren als Zentralfigur herausgehoben wird, bleibt die Einschätzung, was zentrale Handlungselemente sind, von der Figurenperspektive abhängig.

D) Handlung und Figuren

1. Skizzieren Sie eine Figurenkonstellation mit „Ihrer“ Figur (aus der lesebegleitenden Aufgabe) in der Mitte. Bringen Sie andere Figuren nur dann in Ihre Skizze ein, wenn Sie in einer offensichtlichen Beziehung zu Ihrer Figur stehen. Stellen Sie ihre Skizze der Figurenkonstellation sowie die zentralen Informationen zu Ihrer Figur dem Kurs vor.

   Lösungshinweis:
   Lösungen abhängig von der jeweiligen Figur.

2. Sehen Sie sich das Video „Vor dem Fest to go“ (auf YouTube verfügbar) an.
   A) Achten Sie darauf, wie einzelne Handlungselemente vom Macher des Videos bewertet werden.
   B) Der Macher des Videos spricht selbst davon, dass man diesen Roman nicht richtig zusammenfassen kann. Beurteilen Sie, inwieweit diese Zusammenfassung dem Inhalt des Romans angemessen ist.

   Lösungshinweis:
   A) Wertend wird über die Grundsituation gesprochen. („Es geht alles den Bach runter.“) Beispiele für weitere wertende Formulierungen im Video: Ironisch wird der Abschnitt zum Archiv im Haus der Heimat als „voll wichtig“ bezeichnet. Zum Märchen „Der Ring des Kesselflickers“ wird gesagt: „Wenn Sie sich jetzt fragen, was das mit dem Rest des Buches zu tun hat, dann haben Sie völlig recht.“
   B) Die Schwierigkeiten bei der Inhaltszusammenfassung ergeben sich aus der Vielzahl der Figuren und damit aus der Vielzahl der (miteinander lose verwobenen) Handlungsstränge. Daher muss jede Zusammenfassung lückenhaft bleiben. Am intensivsten werden im Roman die Handlungsstränge von Herrn Schramm und Anna in der Nacht vor dem Fest miteinander verwoben. Insofern ist es durchaus nachvollziehbar, dass sich die Zusammenfassung im Video an diesen beiden Figuren orientiert.

3. Untersuchen Sie die Chronik-Auszüge.
   A) Erklären Sie, inwiefern diese Kapitel aus der sonstigen Handlung herausfallen.
   B) Erläutern Sie an zwei Beispielen, wie Chronikauszüge mit der fortlaufenden Handlung verknüpft sind.

Lösungshinweis:
A) Die Chronikauszüge fallen schon sprachlich und formal auf: Zu Beginn steht immer ein Datum oder zumindest eine Jahresangabe. Die meisten dieser Abschnitte sind sehr kurz, umfassen oft nur eine halbe Seite oder weniger. Sprachlich orientieren sich diese Abschnitte an alten Chroniken, sowohl in der Wortwahl als auch in der Schreibweise (z.B. bey, jar, Thäter).
Inhaltlich stellen die Chronikauszüge Rückblicke in die ferne Vergangenheit dar. Dabei vermischt sich das Realistische oft mit Magisch-mystischem. (So wird z.B. ein einem Auszug ein Ferkel mit einem menschlichen Gesicht geboren, in dem jeder eine Ähnlichkeit zu sich selbst sieht. Vgl. S.70ff)
B) Durch die in Ansätzen vorhandene, aber lose Verknüpfung der Chronikauszüge mit dem Rest der Handlung werden Verbindungen zwischen der fernen Vergangenheit und der Erzählgegenwart angedeutet. Ein Beispiel:
In dem Text auf S.164 wird (in nur zwei Sätzen) von einem Mörder berichtet, der im Jahr 1619 aus dem Dorf geflohen ist und acht Jahre später in der Hoffnung zurückkam, dass er und seine Tat vergessen seien. Er wurde aber verhaftet und hingerichtet. Auf den Seiten davor (S.160-163) ist vom Video der Horoskop-Fee Britta Hansen die Rede, ebenfalls eine Figur, die das Dorf verlassen hat und immer wieder mal davon spricht, zurückzukommen. Nach dem Chronikauszug werden Herrn Schramms Selbstmordgedanken thematisiert. Durch die Stellung nach mit dem Chronikauszug wird angedeutet, dass auch Herr Schramm (in seiner Zeit in der NVA?) Schuld auf sich geladen haben könnte, wofür er sich nun sozusagen selbst bestrafen will.

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

1. In fast allen der vielen kurzen Abschnitten des Romans steht jeweils eine Figur im Mittelpunkt. Erzählt wird der Roman aber aus einer „Wir-Perspektive“, also in der ersten Person Plural.
    A) Erläutern Sie anhand des ersten Abschnitts (S.11-13), für wen Ihrer Ansicht nach dieses „Wir“ steht.
    B) Bestimmen Sie für einen weiteren Abschnitt ihrer Wahl, in welchem Verhältnis das „Wir“ zu der Zentralfigur des Abschnitts steht.
    C) Sehen Sie sich einen Ausschnitt aus einem Interview über den Roman an (Minuten 10:30 – 20:00) an und halten Sie in Stichpunkten fest, wie der Autor die Wir-Perspektive konzipiert hat.
    Link zur Lesung: https://www.zeit.de/video/2017-02/5326729364001/lesung-sa-a-stani-i-liest-aus-seinem-roman-vor-dem-fest
    D) Diskutieren Sie, ob Sie den Roman falsch verstanden haben, wenn Sie das „Wir“ anders interpretiert haben, als es vom Autor intendiert war.

Lösungshinweis:
A) Das „Wir“ scheinen Bewohnerinnen und Bewohner des Dorfes zu sein, entweder das Dorf als Ganzes oder eine Gruppe. Auf jeden Fall ist es eine Perspektive, die Fürstenfelde und seine Bewohner gut kennt. Irritierend ist der Satz „Wir haben uns seit der Wende keine gute Redewendung mehr ausgedacht.“ (S.12). Hier erscheint es so, als hätten alle Figuren, die im „Wir“ mitgemeint sind, ein gemeinsames Bewusstsein, gemeinsame Gedanken.
B) Beispiellösung für S.91-94: In diesem Abschnitt wird weitgehend aus der Perspektive der Malerin Frau Kranz erzählt, wenn auch in der dritten Person. Die Nähe zur Figur ist recht groß. Man erfährt ihre Gedanken („Zeitreisen. So ein Unsinn.“) und die Erzählinstanz kennt

auch ihre Geheimnisse. („Ihre Selbstportraits zeigt sie niemandem.“) Im Zusammenhang mit dem Besuch eines Journalisten zeigt sich in einem Satz das erzählende Wir: „Wir geben zu, das war keine so schlechte Frage.“ An dieser Stelle ist nicht klar zu trennen, ob dies die Meinung des Wir oder die Meinung von Frau Kranz ist. Beide Perspektiven überschneiden sich.
C) Das „Wir“ ist sozusagen ein kollektives Bewusstsein des Dorfes, also das, was alle gemeinsam denken und wissen, die Dorfgemeinschaft. Es bezieht sich nicht auf eine bestimmte Gruppe von Figuren innerhalb des Dorfes.
D) Von einer falschen Interpretation kann man nur sprechen, wenn sie dem Text widerspricht. Die Intention bzw. Interpretation des Autors ist zwar eine wichtige Hilfe zum Verständnis eines Textes, aber nicht die einzige mögliche Interpretation. Literarische Texte (in diesem Fall insbesondere die Erzählperspektive) sind in der Regel bewusst mehrdeutig.

2. Erörtern Sie, inwiefern die Beschreibung des Bildes von Frau Kranz im letzten Abschnitt des Romans (S.313-314) eine Zusammenfassung der Handlung darstellt.

Lösungshinweis:
Pro-Argumente:
- fast alle zentralen Figuren des Romans erscheinen in der Bildbeschreibung
- viele Nebenfiguren erscheinen im Bild
- im Bild haben die Figuren eine ähnliche Stellung wie in der Romanhandlung, z.B. steht Ditzsche „abseits, allein“ oder Ulli ist mit zwei Familien abgebildet (die wirkliche Familie und die Stammkunden seiner Garagenkneipe)
- Im Text selbst heißt es: „Fürstenfelde ist das.“
- …

Kontra-Argumente:
- Die Fähe ist nicht auf dem Bild zu sehen.
- Das Bild ist statisch, kann keine Entwicklungen zeigen. Die Romanhandlung ist zwar im engeren Kern auf einen kurzen Zeitraum begrenzt, durch die Rückblicke werden aber auch Entwicklungen einzelner Figuren deutlich.
- Die Vergangenheit (Chronik-Elemente) spielt im Bild keine Rolle.
- Handlungselemente wie der Einbruch im Haus der Heimat oder die Verschleppung der Glocken ans Seeufer erscheinen nicht im Bild.
- …

3. Erläutern Sie die Besonderheiten der Figuren Henry und Q. Untersuchen Sie dazu unter anderem ihr erstes Auftreten (S.107f.) und den Textabschnitt von S.281 bis 283.
   A) Erklären Sie, inwiefern sich die beiden Figuren von den restlichen Figuren des Romans unterscheiden. Achten Sie dabei auf Ihre Sprache, Ihren Bezug zu Fürstenfelde und Ihre Absichten.
   B) Stellen Sie eine Verbindung der beiden Figuren zu den Auszügen aus der Chronik her.
   C) Gehen Sie darauf ein, inwieweit in Bezug auf Henry und Q Fragen offenbleiben.

Lösungshinweis:
A) Henry und Q sprechen in Reimen. Auch der Erzähler (hier mit der Perspektivfigur Anna) verfällt beim Auftreten der beiden Figuren ins Reimen, also überträgt sich das Reimen von den Figuren sozusagen auf die Erzählinstanz. Henry und Q sind mit der Gegend vertraut, äußern sich aber nur vage in Bezug ihre Herkunft: „Von hier, von da, von oben, von unten.“

(S.73) Dies zusammen mit den ungewöhnlichen Aussagen in Bezug auf Henry und Q („Nacht, die sie erschuf, die Flügel gefaltet, im Sneaker der Huf?“) lässt die Figuren mysteriös mit engelhaften oder teuflischen Elementen wirken. Sie bieten Anna aber Hilfe an und wollen sie sicher nach Hause bringen.
Später zeigen sie eindeutig magische Eigenschaften (Feuer aus Qs Daumen, S.282). Zudem zeigt sich, dass sie die ferne Vergangenheit des Dorfes kennen, zumindest in Bezug auf die Eiche als Hinrichtungsplatz bzw. Ort für Selbstmorde. (Beispiel: „Christlich Begräbnis haben die nicht empfangen.“ S.282) Auch in der zweiten Textstelle zeigt sich Fürsorge der beiden Fremden für Anna.
B) Henry und Q stehen verbinden magisch-mystische Elemente mit Wissen über die ferne Vergangenheit des Dorfes. Das ist auch bei den Chronikauszügen der Fall, wenn auch auf andere Art und Weise.
C) Die Absichten der beiden Figuren bleiben ebenso unklar wie ihre Herkunft. Letztlich scheint nur klar, dass sie Anna positiv gesinnt sind, aber sonst wenig in die Handlung eingreifen. Eine mögliche Lesart ist auch, dass sie nur innere Stimmen Annas sind.

4. Untersuchen Sie die Geschichte „Der Ring des Kesselflickers“ (S.187-190).
   A) Erläutern Sie die Unterschiede der gedruckten Version und der handschriftlich überarbeiteten Version.
   B) Bestimmen Sie für beide Versionen der Geschichte das Thema und die jeweiligen zentralen Aussagen.
   C) Stellen (anhand des Kontextes im Roman) Sie begründete Vermutungen darüber, wer den Text überarbeitet haben könnte.
   D) Erläutern Sie, welche Bedeutung die Geschichte Ihrer Ansicht nach im Gesamtzusammenhang des Romans hat.

Lösungshinweis:
A+B) In der ursprünglichen (gedruckten) Version stammt der Kesselflicker nicht aus Fürstenfelde. Er findet den Ring und wundert sich über das Verhalten seiner Mitmenschen, bis ihm klar wird, dass der Ring unsichtbar macht. Die magischen Fähigkeiten des Ringes nutzt er aber nicht aus. Stattdessen lebt er weiter unauffällig unter seinen Mitmenschen, bis er eines Tages verschwindet.
In der handschriftlichen Version ist die Geschichte auf Fürstenfelde bezogen. Einerseits wird der Ortsname genannt, andererseits werden Handlungsorte angepasst, z.B. geht der Kesselflicker „in den Kranz“ statt zu seinem Nachbarn. Formal wird die Geschichte durch die Anfangsformulierung „Es war einmal…“ eindeutiger als Märchen markiert. Inhaltlich wird die Armut des Kesselflickers in dieser Version ebenso betont wie seine soziale Isolation. Die anderen reden schlecht über ihn und spielen ihm gemeine Streiche. In dieser Version nutzt der Kesselflicker den Ring aus, um seinen Mitmenschen Essen zu stehlen und ihnen Schrecken einzujagen. Er rächt sich also an ihnen.
Als Thema kann man in der handschriftlichen Version die gerechte Vergeltung eines armen und isolierten Menschen benennen. In der Ursprungsversion bleibt das Thema unspezifischer, kann aber als bewusster Verzicht auf außergewöhnliche Möglichkeiten gefasst werden.
C) Es bleibt uneindeutig, wer die Geschichte überarbeitet hat. Der Handlungszusammenhang legt aber nahe, dass die Geschichte im Archiv des Hauses der Heimat lag, sodass Johann (während seines Eingesperrtseins im Archiv) oder seine Mutter Frau Schwermuth (Verwalterin des Archivs) als Autor bzw. Autorin wahrscheinlich sind.

D) Verschiedene Deutungen sind möglich, da der Bezug zur restlichen Handlung lose ist. Ein Deutungselement ist aber sicher die Betonung magisch-mystischer Elemente im Dorf Fürstenfelde.

5. Führen Sie die Handlung des Romans fort. Schreiben Sie für eine Figur Ihrer Wahl auf, wie es dieser Figur eine Woche, einen Monat und ein Jahr nach dem Fest geht bzw. was sie in der Zwischenzeit erlebt hat. Stellen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs vor. Vergleichen Sie verschiedene Versionen zur Zukunft einer Figur.

Lösungshinweis:
Weitgehend freie Arbeit, deshalb sehr unterschiedliche Lösungen möglich. Bei der Besprechung der Ergebnisse ist zentral, dass die Fortführung in Bezug auf die Handlungen und den Charakter der Figur stimmig zur ihrer Anlage im Roman sein muss.

F) Intertextualität und Intermedialität

1. Die Chronik-Auszüge unterscheiden sich deutlich vom Rest des Romans. Sie sind aber ebenso wie der Rest fiktiv.
   A) Erläutern Sie, welche sprachlichen Mittel Stanišić benutzt, um diese Texte so wirken zu lassen, als seien sie Jahrhunderte alt. Belegen Sie Ihre Aussagen an konkreten Textstellen aus mindestens zwei Chronik-Auszügen.
   B) Beurteilen Sie, inwiefern die Chronik-Auszüge dem Roman ein fantastisches Element geben.

Lösungshinweis:
A) Stanišić benutzt zum einen eine veränderte (veraltete) Rechtschreibung, z.B. „Jar“, „Volck“ und „bey“. Zudem verwendet er Formulierungen, die heutigen Leserinnen und Lesern veraltet erscheinen, wie „um Ostern trug sich zu“ (S.70).
B) Die Chronik-Auszüge geben dem Roman (neben anderen Elementen wie den Figuren Henry und Q) auf jeden Fall ein fantastisch-magisches Element. In vielen dieser Auszüge werden fantastische Geschichten erzählt, z.B. die des Ferkels mit „Menschenkopff“ (S.70f.) Das verwundert zunächst, da man in einer Chronik eher historische Ereignisse im Sinne einer sachlich orientierten Geschichtsschreibung vermutet.

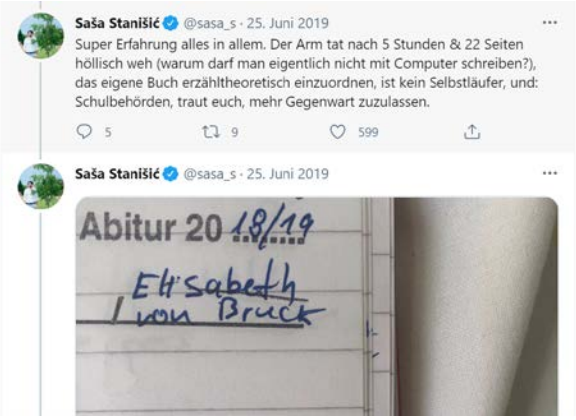
2. Der Roman ist von mehreren Theatern in einer Bühneninszenierung umgesetzt worden. Sehen Sie sich im Internet die Trailer mehrerer Inszenierungen an. Wählen Sie einen Trailer aus, den Sie genauer untersuchen.
   A) Benennen Sie das Theater und das Datum der Uraufführung.
   B) Erläutern Sie mit Blick auf einzelne Szenen des Trailers Besonderheiten der Inszenierung.
   C) Beurteilen Sie, welche Elemente der Inszenierung gelungen sind und welche Ihnen unpassend erscheinen.

Lösungshinweis:
A) Mecklenburgisches Staatstheater Schwerin, 25. September 2017.
B)+C) Abhängig von der jeweils gewählten Inszenierung sehr unterschiedliche Lösungen. Bei der Besprechung ist wichtig, den jeweiligen Trailer gemeinsam anzusehen, um die Lösungen diskutieren zu können.

3. Beurteilen Sie unabhängig von einer konkreten Inszenierung, inwiefern sich der Roman „Vor dem Fest“ für eine Darstellung auf der Theaterbühne eignet.

   Lösungshinweis:
   Grundsätzlich ist auf einer Theaterbühne viel möglich, aber die Vielzahl der Figuren, die schnell wechselnden Perspektivfiguren, das erzählende „Wir“ und die Chronik-Auszüge erschweren eine Inszenierung. In jedem Fall können nur Ausschnitte, also nur wenige Elemente des Romans auf die Bühne gebracht werden.

4. Im Zentralabitur der Stadt Hamburg im Fach Deutsch gab es im Jahr 2019 eine Aufgabe zum Roman „Vor dem Fest“, der für dieses Abiturjahr eine Pflichtlektüre war. Angeblich hat der Autor selbst unter falschem Namen diese Abiturklausur geschrieben und 13 Punkte für seine Lösung erhalten.
   A) Recherchieren Sie Informationen zu dieser Anekdote und lesen Sie die Twitter-Einträge von Stanišić dazu:
   https://twitter.com/sasa_s/status/1143444589019357184?lang=de



B) Diskutieren Sie, ob ein Autor nicht grundsätzlich 15 Punkte für die Lösung einer Klausur zu seinem Roman bekommen müsste.
C) Beurteilen Sie, inwieweit diese Form von Witz und Humor (in den Tweeds des Autors zu dieser Anekdote) Ähnlichkeiten zu Formen des Humors im Roman hat. Prüfen Sie Ihre Einschätzung an konkreten Textstellen im Roman.

Lösungshinweis:
A) Im Internet finden sich verschiedene Zeitungsartikel dazu. Interessant kann es auch sein, auf Twitter die Reaktionen auf die Tweeds des Autors zu dieser Anekdote zu untersuchen.
B) Grundsätzlich muss ein Autor nicht der beste Interpret seines eigenen Werkes sein. Zudem kann es sein, dass formale Anforderungen an eine Abiturklausur nicht erfüllt worden sind.
C) Stanišić geht in seinen Tweeds sehr humorvoll mit der Aufgabe um (z.B. „fand Goethe leichter“), zeigt aber auch Respekt und Verständnis für die Lehrerin. Er ist sogar mit der Bewertung zufrieden, obwohl er nicht die Höchstpunktzahl erhalten hat; hier zeigt sich die Ironie des Autors als Selbstironie. Der respektvolle Umgang mit Menschen zeigt sich auch bei den Figuren des Romans, die vom Autor einfühlsam, fast liebevoll dargestellt werden, auch wenn sie teilweise kritische Verhaltensweise zeigen.
Im Roman gibt es viele Textstellen, in denen Witz und Ironie eine größere Rolle spielen, z.B. bei der Vorstellung von Ullis Garagenkneipe (S.19-21).

Merle Kröger (2015)

Havarie

Merle Kröger: Havarie

Argument Verlag. Hamburg 2016, 4. Aufl.

I. Begründung der Buchwahl

Havarie von Merle Kröger erschien erstmals 2015 im Argumentverlag. Ausgangspunkt des Romans waren Videoaufnahmen eines Kreuzfahrttouristen, die auf YouTube veröffentlicht wurden und zeigen, wie ein Kreuzfahrtschiff im Mittelmeer auf ein Schlauchboot mit Flüchtlingen trifft. In einem Interview mit Deutschlandradio Kultur beschreibt Merle Kröger, welche Frage sich nach der Rezeption des Videos für sie stellte: „Wie kann man daraus Biografien ableiten, die die Leute in dem Schlauchboot und die Leute auf dem Kreuzfahrtschiff und die Leute, die auf den Frachtern fahren, und die Leute, die auf den Seenotrettungskreuzern fahren, auf eine Augenhöhe bringen?“
Ausgehend davon recherchierte sie konkrete Schicksale bzw. Hintergründe und verarbeitete das Dokumentarische in der Fiktion des Romans *Havarie* bzw. einem gleichnamigen Dokumentarfilm. So lässt sich der Roman als hochgradig aktuelle Darstellung der Flüchtlingsthematik im Medium der Literatur lesen, wird aber gleichzeitig zeitlos, da er die individuellen Geschichten von Menschen erzählt, die sich auf dem Mittelmeer als Schnittpunkt ihrer Schicksale treffen und vor existenziellen Herausforderungen stehen. (Flucht-)Biografien und ihre politischen wie ökonomischen Kontexte werden durch die Möglichkeit der Perspektivübernahme eindringlich erlebbar, sodass der Roman in seiner Zeichnung von konkreten Lebenswegen und -krisen auch weit über die tagesaktuellen Debatten hinausgeht und fortlaufend die Frage nach dem richtigen Handeln unter widrigen Bedingungen in den Raum stellt.

II. Didaktisches Potential

Der Roman wird durch die Handlungsorte auf vier Schiffen strukturiert: Die Handlung spielt auf dem Kreuzfahrtschiff und dem Schlauchboot, aber auch noch auf einem Containerschiff sowie einem Boot der spanischen Seenotrettung. Das Geschehen wird dabei aus der Sicht von elf verschiedenen Zentralfiguren dargeboten. So erzählen die Figuren nicht nur, was sie im Moment tun, sondern die Leserinnen und Leser bekommen Einblick in ihr Denken, ihre Überlegungen und Prägungen und somit in ihre jeweilige Biografie. Denn ihr Denken und Handeln in der erzählten Situation sind mit Gedanken verwoben, die aus ihrer je eigenen Geschichte entspringen. Didaktisch interessant ist es also, das multiperspektivische und nicht-lineare Erzählen sowie die Figurengestaltung zu untersuchen – gerade im Hinblick darauf, was die Figuren trennt bzw. verbindet. So kann erschlossen werden, was für gesellschaftskritisches Bild der Roman aus den mosaikartig verwobenen Geschichten entwickelt. Die Möglichkeit zur Perspektivübernahme ermöglicht zudem Alteritätserfahrungen, sodass ein Einfühlen in Krisenschicksale ermöglicht wird und zugleich Fragen nach der Bedeutung moralischen Handelns bzw. humaner Maßstäbe diskutiert werden können.
Bei der Behandlung des Romans besteht zudem die Möglichkeit, mit Blick auf das grundlegende YouTube-Video, die zeitgeschichtlichen Bezüge des Romans und den gleichnamigen Dokumentarfilm das Verhältnis von Fakt und Fiktion zu reflektieren und nicht zuletzt den Prozess der Entstehung des Textes zumindest ein Stück weit nachzuverfolgen.

III. Inhalt

Im Roman wird ein Zeitraum von ca. 36 Stunden erzählt, in dem sich vier Schiffe auf dem Mittelmeer begegnen: Zwölf Flüchtende versuchen in einem Schlauchboot von Algerien aus die spanische Küste zu

erreichen. Dabei begegnen sie zunächst dem irischen Frachter *Siobhan of Ireland*, dessen ukrainischer Ingenieur Olek das Schlauchboot entdeckt, bevor es in einer Nebelwand verschwindet und kurze Zeit später mit dem Luxusliner *Spirit of Europe* kollidiert. Daraufhin wird die spanische Küstenwache zur Seenotrettung alarmiert. Auf der Ebene der Haupthandlung wird nun dargestellt, wie das wirtschaftliche Kalkül der Kreuzfahrtbetreiber v.a. den 1. Offizier Léon und den Sicherheitschef Nike unter Druck setzt. Die Wartezeit auf die spanische Seenotrettung, die sich um das havarierte Schlauchboot kümmern soll, wird von ihnen lediglich als Kostenfaktor wahrgenommen, der in der Konzernzentrale in Miami für Unruhe sorgt. Daneben gibt es drei zentrale Handlungsstränge, die miteinander verwoben sind: Lalita Masarangi vom schiffseigenen Sicherheitspersonal ermittelt nach dem Verbleib ihres verschwundenen Liebhabers: Der Musiker Jo arbeitet wegen seiner schlechten Bezahlung auch als Callboy für ältere Mitreisende und stürzt während eines solchen Treffens von Deck. Parallel dazu versucht der Security-Chef Nike, einen „illegalen“ Arbeiter aus der Schiffswäscherei, der an einer Gehirnblutung leidet, loszuwerden. Dessen Existenz an Bord gefährdet seine Karriere, sodass er ihn schwerverletzt auf das Flüchtlingsboot bringt. Außerdem wird erzählt, wie der algerische „Hagara“ Karim versucht, mit dem Schlauchboot nach Frankreich zu seiner Frau Zohra zu kommen, um mit ihr eine gemeinsame Zukunft aufzubauen.
In vielen kurzen Kapiteln wird aus der Perspektive von insgesamt elf zentralen Figuren geschildert, wie sie das aktuelle Geschehen an Bord der Schiffe und zum Teil auch an Land wahrnehmen. Durch zahlreiche Rückblenden erfahren die Leserinnen und Leser aber auch deren Lebens- und Familiengeschichten, die alle von Gewalt- und Fluchterfahrungen geprägt sind. Dadurch entsteht um die Haupt- und Nebenhandlungen an Bord der Schiffe ein Kaleidoskop von biografischen Geschichten, die bis ins frühe 20. Jahrhundert zurückgreifen.

IV. Buchscan

	Indikator	**Beschreibung (Faktoren der Komplexität)**
1	**Zeit**	Der Roman weist mit 228 Seiten einen geringen Umfang. So ist für Schülerinnen und Schüler mit einer Lesezeit von 4-5 Stunden zu rechnen.
2	**Interessen**	*Havarie* erzählt von der Kollision zweier Welten: Ein luxuriöses Kreuzfahrtschiff mit wohlsituierten Europäern, das bezeichnenderweise *Spirit of Europe* heißt, trifft im Mittelmeer auf ein Schlauchboot mit Flüchtlingen aus Algerien. Dieser schicksalhafte Moment wird aus den Perspektiven von elf unterschiedlichen Figuren vom 1. Offizier bis hin bis zum Flüchtlingshelfer erzählt. Über die Darstellung der Protagonisten werden in der Havarie-Situation die globalen Konflikte und Fluchtursachen fokussiert, die eben zu gerade dieser Lage auf dem Mittelmeer geführt haben. Denn die in Rückblenden erzählten Biografien der Figuren sind durch zahlreiche Krisen und Katastrophen aus der Weltgeschichte des 20. und 21. Jahrhundert überformt. So ermöglichen die Figuren den Schülerinnen und Schüler ungewöhnliche Perspektiven und fordern sie auf, sich in fremde Lebenswelten einzudenken, die durch Gewalt, Krieg und Vertreibung, aber auch teilweise von Hoffnung geprägt sind. Darauf aufbauend kann reflektiert werden, wie durch die Engführung der einzelnen Geschichten im Moment der Havarie ein kritisches Bild des globalen Kapitalismus entwickelt wird - und welche Hoffnung sich durch den Roman zieht.

3	**Lese-erfahrungen**	Die Schülerinnen und Schüler sollten bereits verschiedene Erzählformen und -perspektiven kennen und mit Perspektivwechseln in Erzähltexten umgehen können, um zu verstehen, dass das Geschehen multiperspektivisch und mehrsträngig in elf einzelnen, aber miteinander verbundenen Geschichten dargeboten wird. Da die Kapitelüberschriften den Namen der jeweiligen Perspektivfigur angeben, fällt es relativ leicht, die Wechsel der perspektivierenden Figuren nachzuvollziehen. Zudem sollten die Lernenden mit nicht-linearer Handlungsführung vertraut sein, da innerhalb der einzelnen Kapitel differenziert werden muss, wann der Blick der Figuren auf das aktuelle Geschehen bzw. auf biografische Erinnerungen gerichtet ist.
4	**Allgemein-wissen**	Vor bzw. während der Lektüre müssen Kenntnisse zu globalen Migrationsbewegungen bzw. zur Flüchtlingskatastrophe auf dem Mittelmeer erarbeitet werden. Da zudem die individuellen Lebensgeschichten der Figuren in sehr konkreten politischen wie historischen Kontexten verortet sind (Kriege in Syrien und in der Ukraine, Tsunami in Asien, Umweltzerstörung an der spanischen Küste…), müssen für ein vertieftes Verständnis die entsprechenden textübergreifenden Informationen recherchiert und in Bezug zur Figurendarstellung gesetzt werden.
5	**Literarisches Fachwissen**	Die Schülerinnen und Schüler sollten multiperspektivische und nicht-lineare, mehrsträngige Erzählweisen kennen bzw. an diese herangeführt werden. Zudem sollten sie mit facettenreichen und ambivalenteren Figuren, die nicht zur unmittelbaren Identifikation einladen, umgehen können. Außerdem sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, textübergreifende Informationen zur Interpretation heranzuziehen, da die Figuren in komplexen historischen Zusammenhängen stehen.
6	**Vokabular**	Wortwahl und Syntax sind in ihrer grundsätzlichen Nähe zur Umgangs- bzw. Alltagssprache der Figuren leicht zugänglich. Bestimmte historische, politische sowie geographische Referenzen sind nicht unmittelbar verständlich, können aber aus dem Zusammenhang bzw. mit Hilfe von Kontextinformationen erschlossen werden.
7	**Satzbau**	Um die gedanklichen Bewegungen und die Emotionen der Figuren nachzuzeichnen bzw. ein hohes, telegrammartiges Erzähltempo (im Stile von Live-Tickern oder News-Portalen) zu schaffen, wird eine reduzierte Syntax mit kurzen Parataxen, elliptischen Konstruktionen bzw. Schlagwörtern genutzt.
8	**Stil**	In großen Teilen herrscht ein verknappter Stil in alltagsnaher Sprache. Die reduzierte bzw. elliptische Syntax in Kombination mit dem Wechsel der Darbietungsformen (Mischung aus erlebter Rede, Bewusstseinsstrom und innerem Monolog) mag zunächst eine Herausforderung sein bei der lokalen wie globalen Kohärenzbildung. Hinzu kommen Begrifflichkeiten aus den jeweiligen Erfahrungswelten der Figuren, die ohne Hintergrundwissen nicht ohne Weiteres verstehbar sind. Dieser Stil bietet aber auch didaktisches Potential, wenn herausgearbeitet wird,

		wie einerseits Nähe zu den Figuren geschaffen wird, aber andererseits kein moralischer Ton angeschlagen wird.
9	**Plot**	Die Ereignisse auf dem Mittelmeer fokussieren im Kern globale Machtverhältnisse: Der Roman führt im Moment der Havarie unterschiedlich privilegierte Figuren aus unterschiedlichen Teilen der Welt zusammen, die aber alle gemeinsam haben, dass sie ein besseres Leben suchen. Herausfordernd ist das multiperspektivische und mehrsträngige Erzählen, das nicht-linear angelegt ist. Die biographischen Erinnerungen der Figuren müssen mit der Haupthandlung sowie die einzelnen Geschichten miteinander verknüpft werden. Um die historischen und politischen Bezüge der einzelnen Schicksale zu verstehen, sind textübergreifende Informationen notwendig.
10	**Chronologie**	Die Haupthandlung um die Havarie wird insgesamt linear in drei großen Abschnitten (Die Nacht davor / Havarie / Die Nacht danach) erzählt, die in mehrere kurze Kapitel unterteilt sind. In diesen steht aber nicht der Blick der Figuren auf das aktuelle Geschehen im Vordergrund, sondern deren biographische Erinnerungen in Form von Rückblenden bzw. deren Reflexionen ihrer aktuellen Lebenssituation (nicht-lineare Elemente).
11	**Handlungs-führung**	Der Roman verknüpft die verschiedenen Geschichten zu einem komplexen Bild von elf Lebenswelten: Während die eigentliche Handlung sich über ca. 36 Stunden erstreckt, führt das von den Figuren erinnerte Geschehen in Rückblenden bis ins frühe 20. Jahrhundert zurück. Die Erzählstränge sind nicht nur durch die Engführung in der dramatischen Situation auf dem Mittelmeer miteinander verschränkt, sondern finden ihre zentrale Gemeinsamkeit darin, dass sie aufzeigen, wie sehr die politischen und ökonomischen Verhältnisse in das Schicksal des Einzelnen eingreifen.
12	**Perspektive**	Das Geschehen wird multiperspektivisch aus der Sicht von elf verschiedenen Protagonisten erzählt, wobei die Kapitel klar einer Zentralfigur zugeordnet sind. Grundsätzlich wird personal erzählt, wobei die Darbietungsformen innerhalb der Kapitel wechseln können – zwischen erlebter Rede, Bewusstseinsstrom und innerem Monolog in der Ich-Form. Das Fehlen einer ordnenden und kommentierenden Erzählinstanz schafft einerseits eine unmittelbare Nähe zum Geschehen und spiegelt andererseits auf erzählerischer Ebene, dass in einer komplexen Welt Ordnung nur schwer herzustellen bzw. eine Frage der Perspektive ist.
13	**Bedeutung**	Der Text ist durch die alltagsnahe Sprache sowie die klar markierten Perspektivwechsel insgesamt gut verständlich, sodass die Schülerinnen und Schüler die Schicksale der einzelnen Figuren sowie die ausschnitthaft dargestellte Haupthandlung gut erfassen dürften. Dass trotz der Genrezuordnung als Krimi kein Verbrechen im klassischen Sinne aufgeklärt wird, die Todesursachen der zwei Leichen offenbleiben und keine Täter ermittelt werden, muss mit den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund der politischen Dimension / Aussage des Romans reflektiert werden. Bei der vertiefenden Betrachtung ergeben sich zudem Herausforderungen dadurch, dass die biografischen Prägungen der

		Figuren textübergreifend erschlossen bzw. eingeordnet werden. Dabei sollte deutlich werden, dass es nicht um Einzelschicksale, sondern um typenhafte Lebenswege geht, die in einem größeren Zusammenhang stehen.
13	**Figuren**	Die Figuren decken ein breites Spektrum vom 1. Offizier auf dem Luxusliner über einen Fischer, der bei der spanischen Seenotrettung arbeitet, hin zu einem "Hagara" oder einem syrischen Kriegsflüchtling ab. Alle Biografien verweisen in unterschiedlicher Form auf die Ursachen der globalen Migration. Um dies zu verstehen, müssen die entsprechenden historischen und politischen Zusammenhänge, in denen die Protagonisten verortet sind, verstanden werden, was angesichts der Dichte der skizzierten Bezüge eine Herausforderung darstellt. Zwar weist das Personal des Romans insgesamt eine größere Differenz zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler auf, die Perspektiven der Figuren sind aber durch das personale Erzählverhalten gut nachvollziehbar und laden zu einer reflektierten Alteritätserfahrung ein. Dass eine klare Identifikationsfigur fehlt und alle Figuren ambivalent gezeichnet sind in ihren Bestrebungen und Interessen, fördert die Ambiguitätstoleranz der Schüler: Jede Figur hat ihre Geschichte, die ihre Handlungen im Guten wie im Schlechten plausibel und diskutierbar macht. Durch die Kontrapunktierung der Schicksale wird immer wieder die Frage aufgeworfen, welche individuellen Handlungsmöglichkeiten und Verantwortung der/die Einzelne hat. Außerdem rückt ausgehend von den Einzelschicksalen stets die „Festung Europa" mit ihren sozialen Ungleichheiten und ihren Abschottungsmechanismen in den Blick, sodass grundlegende politische Fragen erörtert werden können.
14	**Anzahl**	Der Text ist multiperspektivisch angelegt, wobei es etwa elf besonders wichtige Figuren gibt, die mehrfach und über längere Abschnitte im Zentrum stehen. So entwickelt sich aus vielen einzelnen Figuren und ihren biografisch geprägten Perspektiven auf das Geschehen ein mosaikartiges Bild der konkreten Havarie-Situation auf dem Mittelmeer und der entsprechenden politischen und wirtschaftlichen Hintergründe.
15	**Beziehungen**	Die Figuren und ihre Biografien werden einerseits durch die Havarie-Situation als Schnittstelle miteinander verbunden. Andererseits zeigen sich im Verlauf der Lektüre immer mehr Querverbindungen zwischen den Charakteren. Z.B. steht der „illegale" Arbeiter der Schiffswäscherei Marwan, ein kriegstraumatisierter Syrer, in engem Bezug zum macht- und karrieremotivierten Security-Chef Nike. Da Marwan schwerverletzt ist, muss Nike ihn unauffällig loswerden, ohne Kosten zu verursachen, weil die Existenz eines Flüchtlings auf dem Schiff seiner Karriere schaden würden. Es ist lohnenswert solche Verflechtungen herauszuarbeiten und dabei zu untersuchen, worin die Gemeinsamkeiten (und Unterschiede) der Figuren in ihren brüchigen Existenzen bestehen.

V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset

Der Roman eignet sich für den Einsatz in der Sekundarstufe II. Aufgrund der alltagsnahen Sprache und der durchaus ambivalenten, aber gut erschließbaren Figurenzeichnung bietet sich v.a. die Einführungsphase an. Die multiperspektivische bzw. mehrsträngige Erzählweise sollte die Schülerinnen und Schüler nicht vor große Herausforderungen stellen, da die Perspektivwechsel durch die Kapitelüberschriften klar markiert sind. Auch wenn die Figuren selbst eine größere Distanz zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufweisen, steht die übergreifende Thematik der Fluchterfahrung in ihrer Aktualität durchaus im Horizont der Lernenden. Außerdem sind die individuellen Biografien sowie die Motive und Beweggründe der ambivalent gezeichneten Figuren durchaus anschlussfähig, da bei der Auseinandersetzung mit dem Text stets die existenziellen Fragen verhandelt werden sollten, welche Haltungen in einer Krisensituation als human und moralisch vertretbar bewertet werden können bzw. wie man auch unter widrigen Umständen ein autonomes Denken und Handeln entwickeln kann.

Nach dem Referenzrahmen Literatur für Schülerinnen und Schüler im Alter von 15-19 (LIFT-2) kann der Roman aufgrund seiner ambivalenten Figurenzeichnung sowie seiner erzählerischen Besonderheiten und der Herausforderung, sinnstiftende Bezüge zwischen den einzelnen Romanteilen herzustellen, insgesamt auf Leseniveaustufe 4 eingeordnet werden. Sprachlich lassen sich große Teile des Romans auf Niveau 3 verorten.
Durch die zahlreichen historischen und politischen Bezüge können die Lernenden nur materialgestützt ein vertieftes Textverständnis aufbauen: Sie müssen bezogen auf die Figurenbiografien und die verbindende Flüchtlingsthematik differenzierte politische und historische Informationen erschließen und reflektieren, wie diese Wissensbestände in dem Roman verarbeitet werden. So bietet der Text viele Möglichkeiten, über das materialgestützte Lesen den Übergang zur Niveaustufe 5 (vom reflexiven Lesen zum kontextualisierenden Lesen) zu fördern. Entsprechende Aufgaben zu diesen Übergängen werden in den didaktischen Kommentaren als LIFT-2-Aufgaben gekennzeichnet.

Vorschläge für Aufgaben und Aktivitäten / Themenbereiche für den Unterricht

- Hintergrundwissen zum Themenkomplex Migration und Seenotrettung erarbeiten
- eine chronologischen Handlungsübersicht für die erzählte Zeit erstellen und die Rückblenden in ihrer Funktion untersuchen
- die mehrsträngige und zum Teil nicht-lineare Textstruktur untersuchen
- die Raumstruktur beschreiben und deuten (Wege der unterschiedlichen Schiffe bzw. Personen, das Mittelmeer als Knotenpunkt globaler Konflikte, die hierarchische Raumordnung auf dem Luxusliner
- eine Figurenübersicht erstellen und die netzartigen Figurenbeziehungen erarbeiten
- einzelne Figuren charakterisieren (arbeitsteilig möglich, Vorstellung der einzelnen Figuren)
- historisch-gesellschaftliches Kontextwissen zu den Figurenbiografien erarbeiten und in Bezug zum Text setzen
- Figuren vergleichen (u.a. in Bezug auf die Brüchigkeit ihrer Existenzen)
- die Bedeutung der mosaikartigen Darstellung verschiedener Lebenswelten und -wege erschließen
- die multiperspektivische Erzählweise (Montagetechnik) und sprachliche Gestaltung analysieren
- das Verhältnis von Fiktion und faktualen Wissensbeständen erarbeiten und reflektieren
- die politische Aussage des Romans diskutieren
- intertextuelle bzw. intermediale Bezüge herstellen (u.a. zum gleichnamigen Dokumentarfilm

VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

Aufgaben

1. Beschreiben Sie die Gestaltung des Covers des Romans und welche Wirkung es auf Sie hat.

2. Klären Sie nun, was der Begriff „Havarie“ bedeutet, und lesen Sie den Klappentext auf der Rückseite der Ausgabe. Welche Vermutungen oder Erwartungen zum Roman rufen die Umschlaggestaltung und der Klappentext bei Ihnen hervor?

   Mittelmeer. In einer windigen Nacht steigen zwölf Männer in ein Schlauchboot, versuchen Spaniens Küste zu erreichen. Unter dem dunklen Sternenhimmel zieht ein gewaltiges Kreuzfahrtschiff dahin, dann kommt Nebel auf. Ein irischer Frachter verlässt den algerischen Hafen mit leeren Containern an Bord. Und in Cartagena liegt ein Kreuzer der Seenotrettung in Bereitschaft.

3. *Havarie* ist mit dem Deutschen Krimipreis sowie dem Radio Bremen Krimipreis ausgezeichnet worden und stand lange auf Platz 1 der Krimi-Bestenliste der Wochenzeitung DIE ZEIT. Erläutern Sie, ob und wie sich durch diese Informationen Ihre Leseerwartung verändert.

4.
   A) Die folgenden Zitate stammen aus dem Roman *Havarie*. Wählen Sie mindestens drei Zitate aus, die Sie besonders interessant finden und begründen Sie Ihre Entscheidung. Beziehen Sie auch Ihre vorherigen Überlegungen zum Buchcover und Klappentext mit ein.

   B) Stellen Sie sich die gewählten Zitate vor und diskutieren Sie Ihre ersten Leseeindrücke aufgrund der Zitate:
      - Welche Themen erwarten Sie im Roman?
      - Welche Fragen stellen sich Ihnen?
      - Was fällt Ihnen sprachlich auf?

Lalita Masarangi. Security Team der Spirit of Europe. Melde mich zum Dienst. Acht bis zwanzig Uhr, zweimal halbe Stunde Pause, plus Extrastunden. Sieben Tage die Woche, drei Monate lang, einen Monat frei. What a fuck. (S. 9)
Drei Boote zum Preis von zweien, hieß es, aber Karim macht diese neue Masche mit den Massenstarts nicht mit. Drei starten, eins kommt durch. Die Pech haben, ersaufen vor den Augen der Küstenwache. Algerisches Roulette. (S. 13)
Wo bin ich? Deck 12. Eben noch alle beim Sonnenbaden auf den Liegen. Kelly glücklich mit Bloody Mary und ihrem Buch, Seamus andersrum mit Blick auf den Pool. Genau gegenüber thronen nämlich die oberen Zehntausend. Die aus den Suiten. Immer schön separiert vom gemeinen Volk. Die Frauen von oben bis unten voll mit Klunker. (S. 37)
Der Professor. Von Heckenschützen getroffen, im Auto, auf dem Weg ins Krankenhaus von Aleppo. Durchschuss der Carotis, überall Blut. An der Ampel verblutet. Ein Zufall,

sagen sie. Zur falschen Zeit am falschen Ort. Kurz darauf die Bombardierung. Kampfflugzeuge der syrischen Armee. (S. 43)
Die Spanne ist kurz: Vielleicht dreißig Sekunden starren sie durchschnittlich auf das Schlauchboot da draußen. Delfine halten gewöhnlich länger, aber nur in großen Gruppen. (S. 48)
Das Problem ist, Illegale wieder runter vom Schiff zu kriegen, wenn du sie erst mal von einem Staat in den nächsten befördert hast. In diesem Fall Spanien. (S. 52)
Ein Blick, und Diego weiß, dass für den Jungen jede Hilfe zu spät kommt. Er ist im fünften Jahr angestellt bei der Seenotrettung in Cartagena. Wie viele Leichen er schon aus dem Wasser gezogen hat? Keine Ahnung. (S. 64)
Nun ist Karim kein Mann, der wartet. Er lässt sich von niemandem vorschreiben, was nötig ist. Nötig ist, bei seiner Verlobten zu sein, wenn sie allein in Frankreich rumsitzt. Sie zu beschützen. Sich einen Job zu besorgen. Endlich ein normales Leben zu haben: Wohnung, Auto, Arbeit, Kinder. (S. 67)
Ohne Logik. So wie das Schlauchboot, das da draußen dümpelt. Nicht schon wieder. Kann doch nicht sein. Zweimal in drei Monaten. Wie viele von diesen verdammten Dingern schwimmen denn im Mittelmeer rum? Und gehen auch noch direkt vor seiner Nase kaputt. (S. 72)
Hinter ihm funkt der Kapitän abwechselnd mit Miami und mit der Küstenwache. Auf keinen Fall an Bord nehmen. Aha. Léon kann richtig hören, wie Kapitän Krüger die Ader schwillt, wie Kapitän Kruger die Ader schwillt. ´Nein. Aber wir müssen doch nachsehen. Das ist Gesetz auf See.` Schiffbrüchigen Hilfe leisten. (S. 73)
Die Familie steigt zu, Eltern und Kinder gleichermaßen übergewichtig und mit schlechten Manieren. Der Uhrzeit nach haben die zwischen Lunch und Kuchen noch eine Zwischenmahlzeit im Café Royal. Sich überfressen ist auf Kreuzfahrten die häufigste Ursache für Herzinfarkt und Kreislaufkollaps. Noch vor Sonnenstich und Alkoholvergiftung. (S. 81)
Miami macht ihm Druck, wann geht es endlich weiter, die Kosten für den Treibstoff. Die spanische Küstenwache hält ihn hin. Kriegen den Arsch nicht hoch. (S. 83)

Didaktischer Kommentar:

Aufgrund der multiperspektivischen Struktur des Romans und der Vielzahl von Figuren, die zunächst einmal recht weit von der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entfernt sind, sollten im Unterricht lektürevorbereitende Zugänge zum Text ermöglicht werden. Die Aufgaben bauen aufeinander auf, es kann aber auch eine Auswahl getroffen werden (z.B. Aufgabe 1-3 oder ausschließlich Aufgabe 4)
Zur Weckung der Leselust können – im Sinne der Aufnahme des Paratextes – sowohl das Cover als auch der Klappentext verwendet werden, da diese bereits erste Informationen zur Haupthandlung bzw. den grundlegenden Konfliktlinien geben (Aufgabe 1-2). So können erste Leserwartungen formuliert werden, die am Ende der Reihe noch einmal aufgegriffen werden. In diesem Zusammenhang sollte der zentrale Begriff Havarie in seiner Grundbedeutung erschlossen werden, nicht zuletzt, da er zum Ende der Bearbeitung des Romans als metaphorische Beschreibung wieder aufgenommen werden soll.
Hingewiesen werden sollte auch auf die Preise, die der Roman erhalten hat, vor allem da sie die Erwartungshaltung durch das Genre Krimi verändern und erweitern können (Aufgabe 3). So lassen sich im weiteren Verlauf die von den Erwartungen abweichenden Leseerfahrungen erfragen und am Ende der Auseinandersetzung mit dem Text noch einmal eine differenzierte Reflexion des Genres anregen.

Die Methode des Zitate-Teppichs (Aufgabe 4) ermöglicht im Rahmen eines Think-Pair-Share-Verfahrens einen direkten Einstieg in den Text: Die Zitate beziehen sich auf die zentralen Problembereiche des Romans (Flucht, Macht/Ohnmacht, Suche nach Sinn bzw. Glück, Verantwortung/Humanität), sodass die Lernenden durch Diskussion ihrer Eindrücke in einem ersten Zugriff mögliche Themen und Fragestellungen ableiten können, die Lektüre vorbereiten bzw. steuern und dann nach der Textrezeption wieder aufgegriffen werden sollten (Vgl. Aufgabe B 3)

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

Aufgaben

1. Der Roman wird aus der Perspektive verschiedener Zentralfiguren erzählt: *Lalita Masarangi*, *Karim Yacine*, *Oleksij Lewtschenko*, *Léon Moret*, *Marwan Fakhourie*, *Seamus Clarke*, *Sybille Malinowski*, *Nikhil Mehta*, *Diego Martínez*, *Zohra Hamadi, Joseph Quezón.*
   Legen Sie für eine der Figuren eine Rollenbiografie an, mit der Sie später die Figur in der Ich-Form vorstellen. Berücksichtigen Sie dabei u.a. die folgenden Fragen und notieren bzw. markieren Sie auch die entsprechenden Textstellen.

   - Wie heißen Sie, wie alt sind Sie und welchen Beruf üben Sie derzeit aus?
   - Was können Sie über Ihre Nationalität und Herkunft berichten?
   - Welche Ereignisse haben Ihr Leben geprägt?
   - Wie würden Sie Ihre jetzige Lebenssituation beschreiben?
   - Vor welchen Herausforderungen stehen Sie?
   - Was sind Ihre Hoffnungen, Wünsche und Ziele?
   - Welche Ängste und Konflikte beschäftigen Sie?
   - Welche Beziehungen aus der Vergangenheit und in der Gegenwart sind für Sie wichtig?
   - Wie verhalten sich die Menschen Ihnen gegenüber? Wie sollten sie sich Ihrer Meinung nach verhalten?
   - Welche Dinge beschäftigen Sie sehr?
   - Worauf sind Sie besonders stolz?
   - Was sind – Ihrer Einschätzung nach – Ihre wichtigsten Charaktermerkmale?
   - Was ist Ihr Lebensmotto?
   - **…**

2. Wählen Sie nun einen symbolischen Gegenstand, der zu Ihrer Figur passt, und erläutern Sie seine Bedeutung.

3. Sehen Sie sich den Trailer der Serien *Das Traumschiff* an:
   https://www.zdf.de/filme/das-traumschiff/kapstadt-128.html
   Beschreiben Sie die Darstellung des Kreuzfahrtschiffs in der Serie und vergleichen Sie diese mit Ihren ersten Romaneindrücken.

4.
   A) Betrachten Sie das folgende Video über die Seenotretterin Carola Rackete (mind. bis Minute 1.43). Diskutieren Sie die Aktion der Kapitänin der Sea Watch 3.
   B) Informieren Sie sich über die Diskussion zur Seenotrettung durch private Hilfsorganisationen (NGOs / Non-Governmental Organizations):
      - Wann ist man dazu verpflichtet, einem anderen Schiff zu helfen?

- Welche rechtlichen, politischen und moralischen Pro- und Contra-Argumente zur Seenotrettung durch NGOs werden in der Diskussion angebracht?

Nutzen Sie die folgenden Links und die Pro- und Contra-Debatte aus der Zeit.

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees / UNO-Flüchtlingshilfe):
Seenotrettung – Beihilfe zur illegalen Einwanderung, Widerstand gegen die Staatsgewalt oder eine Notlage?
https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/fluechtlingsschutz/seenotrettung

Tageschau.de:
Seenotrettung: Wer regelt, wie gerettet wird?
https://www.tagesschau.de/faktenfinder/faq-seerecht-101~amp.html

Caterina Lobenstein / Mariam Lau:
Oder soll man es lassen? Private Helfer retten Flüchtlinge und Migranten im Mittelmeer aus Seenot. Ist das legitim? Ein Pro und Contra.

Private Hilfsorganisationen dürfen im Mittelmeer kaum noch retten. Die neue Regierung in Rom verweigert NGO-Schiffen, wie hier im Bild zu sehen, italienische Häfen anzusteuern. Italiens und Maltas Justiz haben private Rettungsboote konfisziert und machen ihren Besatzungen den Prozess. Einer der Vorwürfe: Beihilfe zur illegalen Einreise. Seit Anfang des Jahres ist die Zahl der Flüchtlinge und Migranten, die von Libyen nach Italien übersetzen, im Vergleich zu 2017 drastisch gesunken – um 80 Prozent. Doch die Zahl der Todesopfer steigt. In den ersten sechs Monaten sind mehr als tausend Geflüchtete auf der Überfahrt ertrunken, allein im Juni starben 564 Menschen.

Retter helfen, wo Politiker versagen

Der zentrale Vorwurf, der gegen die privaten Seenotretter erhoben wird, ist so alt wie die Organisationen selbst: Weil die Retter verdächtig nah an den libyschen Hoheitsgewässern patrouillieren und weil sie angeblich Lichtsignale und Funksprüche an die Schlepper senden, sei das, was sie tun, kein humanitärer Akt, sondern Teil eines schmutzigen Geschäfts. Eine Art illegaler Shuttle-Service, der Flüchtlingen und Migranten eine sichere Überfahrt bietet und den Schleppern satte Gewinne. Gäbe es diesen Service nicht, so der Vorwurf, würden sich die meisten Menschen gar nicht erst aufs Meer trauen – und die Schlepper ihre Geschäftsgrundlage verlieren.

An dieser Erzählung ist etwas dran, zumindest auf den ersten Blick. Wer im Mittelmeer rettet, wird von den Schleppern einkalkuliert, er ist zwangsläufig Teil des Geschäfts. Dank moderner Satellitenortungssysteme wissen die Schlepper genau, wo ein Rettungsschiff patrouilliert. Und sie verwandeln dieses Wissen in Geld: Sie transportieren mehr Menschen, und sie laden nur so viel Sprit an Bord, wie nötig ist, um internationale Gewässer zu erreichen.

Der Vorwurf, dass die Retter mit den Schleppern paktierten und die Menschen überhaupt erst aufs Meer trieben, hat es mittlerweile in die Mitte der bürgerlichen Gesellschaft geschafft. Und an die Spitze der europäischen Politik. Der deutsche Innenminister Horst Seehofer sagt, zwischen Libyen und Europa dürfe es keinen "Shuttle" geben. Italiens einstiger Innenminister Marco Minniti drohte schon im Jahr 2017 damit, die Häfen für private Retter zu sperren – weil sie der verlängerte Arm der Schlepper seien. Und Österreichs Bundeskanzler Sebastian Kurz

fordert: "Der NGO-Wahnsinn muss beendet werden." Die Rettungsaktionen der Nichtregierungsorganisationen führen seiner Meinung nach dazu, dass noch mehr Menschen ertrinken. Die Rettung selbst sei der wesentliche Anreiz für den Aufbruch der Flüchtlinge und Migranten. Was diese Politiker über die Retter erzählen, kommt bei vielen Wählern gut an. Es stimmt nur nicht. Warum jemand die riskante Fahrt wagt, lässt sich nicht auf einen einzigen Grund herunterbrechen. Man kann die Sogwirkung, die die Präsenz der privaten Rettungsboote entfaltet, schwer berechnen. Aber man kann versuchen, sie realistisch einzuschätzen. Dann zeigt sich, dass die Rettungsschiffe der NGOs zu den unwichtigeren Anreizen gehören. Man muss dafür nicht einmal die Studien von Experten lesen, von Wissenschaftlern der Universität Oxford etwa, die darauf hinweisen, dass es zwischen der Zahl der privaten Rettungsschiffe und der Zahl der Überfahrten keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Es reicht, sich jene Jahre anzuschauen, in denen es im Mittelmeer kaum private Retter gab. Das Jahr 2014 zum Beispiel.

Gut 200.000 Menschen kamen 2014 über das Meer, die meisten legten in Libyen und Ägypten ab. Viele wurden von Rettungsschiffen der italienischen Küstenwache aus dem Wasser geholt. Viele andere – mehr als 40.000 – wurden von Handelsschiffen geborgen, von Gas- und Öltankern, von Containerschiffen und Schüttgutfrachtern. Das Seegebiet nördlich von Libyen ist eine der meistbefahrenen Meeresstraßen der Welt. Alle Seefahrenden sind gesetzlich dazu verpflichtet, zu retten.

Zu dieser Zeit beschlossen europäische Bürger, die Sache selbst in die Hand zu nehmen. Sie gründeten private Rettungsorganisationen, finanziert durch Spenden, gestützt auf das Engagement ihrer ehrenamtlichen Helfer. Sie haben die gefährliche Massenflucht über das Meer nicht ausgelöst. Sie haben darauf reagiert. Die europäische Zivilgesellschaft hat dafür gesorgt, dass das Drama, das sich auch ohne sie abspielen würde, etwas weniger tödlich ist.

"Möglichst laut gegen die Helfer hetzen"

Als die privaten Retter aufs Meer zogen, sprachen sie von einem Noteinsatz. Sie wollten Menschen retten, mehr nicht. Wohin die Geretteten gebracht werden, das sollten die zuständigen Behörden entscheiden. Oft übergaben die Retter die Menschen an staatliche Schiffe, die dann nach Europa fuhren. Mittlerweile transportieren die Retter sie selbst an Land. Die italienische Regierung hat sie gezwungen: Anfang des Jahres mussten die NGOs einen Verhaltenskodex unterzeichnen. Er besagt, dass private Organisationen die Flüchtlinge nicht mehr an größere Schiffe übergeben dürfen, sondern selbst an Land bringen müssen. Dass dieses Land stets ein europäisches ist, ist gesetzlich geregelt. Würden sie die Menschen zurück nach Libyen bringen, wäre das ein Verstoß gegen das Völkerrecht.

Ob sich einzelne Retter tatsächlich über die Regeln, die auf dem Meer gelten, hinweggesetzt haben, ob sie zum Beispiel unerlaubt in libysche Gewässer eingedrungen sind und dort Flüchtlinge direkt von Schleppern übernommen haben, das müssen die Gerichte klären. Beweise dafür gibt es bislang nicht.

Dass europäische Regierungschefs die privaten Rettungsorganisationen als "Taxiservice" bezeichnen, dass Politiker wie Bayerns Ministerpräsident Markus Söder von "Asyltouristen" sprechen, wenn sie die Menschen und die Leichen meinen, die von diesen Schiffen nach Europa gebracht werden, dann ist das alles nicht nur eine Verrohung der Sprache und eine Verzerrung der Realität. Es ist elementarer Bestandteil einer Politik, die darauf zielt, möglichst laut gegen die Helfer zu hetzen – und nebenher möglichst geräuschlos den unappetitlichen Part der europäischen Migrationspolitik zu erledigen: die gewaltsame Abschottung der europäischen Außengrenzen. Längst ist das Seegebiet vor der libyschen Küste von einem

humanitären Katastrophengebiet zu einer politisch umkämpften Zone geworden. Die libysche Küstenwache soll im Auftrag der Europäer dort dafür sorgen, dass die Bootsinsassen zurück an Afrikas Küste gebracht werden. Dass die Retter dabei stören – das ist das eigentliche Problem, das Europas Staatschefs mit ihnen haben.

von Caterina Lobenstein

Retter vergrößern das Problem

Menschen ertrinken auf der Suche nach einem besseren Leben zu Tausenden im Mittelmeer – also muss man sie retten. Das ist, in einer Nussschale, die Legitimation der privaten Helfer, die an den Küsten Nordafrikas unterwegs sind. Not kennt kein Gebot – so einfach ist das für sie.

Aber so einfach ist es nicht. Das Ertrinken im Mittelmeer ist ein Problem aus der Hölle, ein politisches Problem, zu dessen Lösung die private Seenotrettung null und nichts beizutragen hat. Denn Politik besteht eben nicht darin, das vermeintlich Gute einfach mal zu machen, sondern darin, die Dinge im Zusammenhang zu betrachten und auch die Nebenwirkungen gut gemeinten Handelns.

Und der Zusammenhang ist leider so: Die Retter sind längst Teil des Geschäftsmodells der Schlepper. Die *New York Times* veröffentlichte 2016 eine Grafik, in der man einen Zusammenhang zwischen der Nähe der Rettungsschiffe zur libyschen Küste und der Zahl und Qualität der Flüchtlingsboote sehen kann. Was die italienische Küstenwache vermag, das können die Schlepper auch: einen Radar lesen. Schlepper kennen die Namen und Kapazitäten der NGOs; sie brauchen gar keinen direkten Kontakt, um ihre Planung auf sie auszurichten. Je mehr gerettet wird, desto mehr Boote kommen – so einfach ist das, und so fatal.

Wer in Not ist, muss gerettet werden, das schreibt das Recht vor und die Humanität. Beide schreiben allerdings nicht vor, dass Private übernehmen, was die Aufgabe von Staaten sein sollte. Wie problematisch das ist, wird schnell deutlich, wenn man das Prinzip einmal auf ein anderes Feld überträgt: Es gibt immer mehr Wohnungseinbrüche und Überfälle, die Polizei ist zu schlecht besetzt – warum nicht private Ordnungskräfte sich selbst einsetzen lassen?

Vor solchen Zusammenhängen verschließen viele Retter allerdings die Augen, denn sie wähnen sich moralisch auf der unangreifbaren Seite. An dem Problem, das sie beklagen, wirken sie damit allerdings mit. Ihr Verständnis von Menschenrechten ist absolut kompromisslos.

Viele Retter begründen ihr Handeln unter anderem damit, dass jeder Mensch das Recht habe zu fliehen, wohin er will. Weil es so ein Recht juristisch nicht gibt, begründen sie es moralisch. Europa stehe, so sagt es zum Beispiel Ruben Neugebauer, Sprecher der Rettungsorganisation Sea-Watch, obendrein wegen "kolonialer und postkolonialer Ausbeutungsprozesse" in der Schuld der Migranten. Sie holten sich also nur einen Bruchteil dessen zurück, was man ihnen weggenommen habe. Diese fragwürdige Kausalkette geht nicht nur davon aus, dass die Bewohner ehemaliger Kolonien für nichts verantwortlich sein können – nicht mal für ihr eigenes Unglück –, sondern sie geht auch mit einer gewaltigen Selbstüberhöhung einher: Manche Seenotretter vergleichen sich unerschrocken mit den Fluchthelfern der DDR oder gar mit jenen, die im Zweiten Weltkrieg Juden gerettet haben.

"Die Aktivisten kennen kein moralisches Zwischenreich"

Nun könnte man sagen: Na und, was hat das Selbstbild von Rettern mit dem Schicksal der Geretteten zu tun? Leider wirken die Aktivisten aber auch an der Vergiftung des politischen Klimas in Europa mit. In ihren Augen gibt es nur Retter und Abschotter; sie kennen kein moralisches Zwischenreich.

Wenn die betroffenen europäischen Gesellschaften auswählen wollen, wer zu ihnen kommt, ist folgerichtig gern von "Selektion", von "Lagern" und von der "Festung Europa" die Rede. In diesem Denken gibt es keinen Unterschied zwischen Angela Merkel und Viktor Orbán. Auch die europäische Grenzschutzorganisation Frontex ist der Feind – was umso verlogener ist, als es sehr oft Frontex-Schiffe waren und sind, die den privaten Rettern zu deren großer Erleichterung die Flüchtlinge, die sie im Laufe von Tagen aufgegriffen haben, abnehmen, um sie nach Europa zu bringen.

Italien hat all dem über Jahre hilflos zugesehen. In den zwei Wochen, in denen ich mal an Bord eines privaten Rettungsschiffes mitgefahren bin, hat keiner der Helfer auch nur einen Gedanken daran verschwendet, wie die sozialdemokratische Regierung von Matteo Renzi ihren Bürgern erklären soll, dass sie Tausende von Menschen einkleiden, beherbergen und ernähren sollen, die gekommen sind, um zu bleiben – legal, illegal, ganz egal. Wie lange sich demokratische Parteien und Institutionen halten können, wenn sie in entscheidenden Fragen machtlos wirken – das ist nun einmal nicht das Problem von Leuten, die das absolut Gute tun. Nun weht ein anderer Wind in Italien. Die Regierung Renzi ist kaputt, der stellvertretende Ministerpräsident Salvini sagt: "Wir wollen nicht zu Europas Flüchtlingslager werden", und noch immer liest man in deutschen Zeitungen, Salvini errege sich über ein "Pseudo-Problem". Ein Spaziergang durch Rom müsste eigentlich jeden eines Besseren belehren. Auf den Straßen ist das Elend der Flüchtlinge nicht zu übersehen.

Interessanterweise gibt es einen Akteur, der in den Schuldzuweisungen der Aktivisten nie vorkommt: die afrikanischen Regierungen. Ist es wirklich nur der Postkolonialismus, der die Menschen zu Tausenden aus einem eigentlich reichen Land wie Nigeria treibt?

Stellen wir uns für zwei Minuten vor, wo Europa jetzt stünde, wenn man dem Drängen der Menschenrechtsorganisationen nach Legalisation aller Wanderungsbewegungen, ob Flucht oder Armutsmigration, nachgegeben hätte. Nach einem Europa ohne Grenzen. Eine Million, zwei Millionen, drei Millionen. Wie lange würde es wohl dauern, bis die letzte demokratische Regierung fällt?

Je schneller sich alle Seiten daran gewöhnen, dass keiner die reine Lehre durchsetzen kann, desto besser. Europa – da haben die Seenotretter recht – kann und soll sich nicht völlig abschotten. Aber es muss besser und schneller aussuchen, wer kommen darf. Statt die afrikanischen Regierungen, wie die NGOs es tun, dabei von jeder Verantwortung freizusprechen, müssen sie mit an den Tisch, als Akteure mit Interessen, nicht als Wohlfahrtsempfänger. Aber den Gedanken, durch die von Rettern ermöglichte Migration geschichtliches Unrecht zu heilen, den sollte man vielleicht bald mal zu den Akten legen. Wer mit dem Verweis auf Menschenrechte jede Sicherung der Grenzen zu verhindern versucht, wird am Ende denen in die Hände spielen, die gar kein Asylrecht mehr wollen.

von Mariam Lau

(aus: Die Zeit Nr. 29/2018 vom 11. Juli 2018)

Vertiefend können Sie auch noch diesen Podcast hören:
https://www.deutschlandfunkkultur.de/debatte-um-pro-und-contra-zur-seenotrettung-es-ist-eine.1008.de.html?dram:article_id=422800

C) Das Verfahren gegen Carola Rackete wurde eingestellt:
https://www.welt.de/politik/ausland/article231237145/Carola-Rackete-Verfahren-gegen-Seenotretterin-in-Lampedusa-eingestellt.html
Wie bewerten Sie dies vor dem Hintergrund Ihrer neuen Kenntnisse?

D) Inwiefern wird die Diskussion um die Seenotrettung in der Romanhandlung widergespiegelt? Stellen Sie Bezüge her und gehen Sie dabei insbesondere auf die Figuren Karim, Leon, Nike und Diego ein.

Didaktischer Kommentar:
Durch die verschiedenen Perspektivfiguren wird ein differenziertes Bild der unterschiedlichen Lebenswelten, die in der dargestellten Havarie-Situation aufeinandertreffen, geschaffen. Angesichts von elf unterschiedlichen Figuren bzw. der komplexen historisch-politischen Hintergründe ihrer Biografien bietet sich ein arbeitsteiliges Vorgehen an: Die Schülerinnen und Schüler fertigen fragengeleitet Rollenbiografien zu den elf zentralen Figuren des Romans an, die dann wiederum Grundlage für eine Erschließung der Figurenbeziehungen (z.B. in Form eines Figurenkabinetts) bzw. eine vertiefte Analyse der einzelnen Figuren werden. Entsprechend steuern die Fragen neben explizit zu entnehmenden auch implizite Informationen an. So wird lektürebegleitet genaue Textarbeit über die reine Textbeschreibung hinaus angeleitet (Aufgaben 1-2). Die historisch-politischen Zusammenhänge, in denen die Figuren stehen, werden dabei bereits über die Frage nach den prägenden Lebensereignissen, fokussiert. Die besondere Bedeutung der in die Biografien verwobenen Fakten wird aber im Zusammenhang mit der vertieften Figurenanalyse noch einmal untersucht (Aufgabenbereich D)
Zum Einstieg in die Textarbeit kann die Kreuzfahrt-Idylle, wie sie in der ZDF-Serie *Traumschiff* dargestellt wird, mit den ersten Lektüreeindrücken der Lernenden kontrastiert werden (Aufgabe 3). So lassen sich in einem ersten Zugriff Deutungshypothesen, Themenschwerpunkte und Fragestellungen zum Roman generieren (z.B. in Kleingruppen über eine Kartenabfrage oder mit Hilfe des digitalen Tools Oncoo).
Da der literarische Text als Reflexionsmedium eine aktuelle politische Debatte aufgreift und entsprechendes Hintergrundwissen aufgebaut werden sollte, bietet es sich im Anschluss an, die teilweise strittige Frage zur Rechtssituation der Hilfe auf See zu thematisieren (Aufgabe 4): Hierzu wird exemplarisch die Seenotrettung von Carola Rackete materialgestützt diskutiert, um dann in einer ersten Annäherung herauszuarbeiten, wie die Argumente dieser Debatte im Roman widergespiegelt und verarbeitet werden. So wird politisches Wissen aufgebaut, das einen Lesekontext darstellt und in der weiteren Auseinandersetzung mit dem Text immer wieder zur Interpretation genutzt werden kann (LIFT-2-Übergang 4 > 5/6).
Grundsätzlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Bearbeitung des Romans nicht innerhalb von Projekt- oder Themenwochen oder als Projektkurs zum Thema Flucht/Migration erfolgen sollte, da sich vielfältige Bezüge herstellen lassen. Auch ein fächerübergreifendes Arbeiten (z.B. in Kooperation mit Politik, Erdkunde, Religion, praktische Philosophie) bietet sich an.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

Aufgaben

1. Untersuchen Sie die Handlungsstruktur:

   A) Im Roman wird aus unterschiedlichen Perspektiven erzählt, wie sich zeitlich versetzt vier Schiffe auf dem Mittelmeer begegnen: Der Luxusliner *Spirit of Europe*, der Frachter *Siobhan of Ireland*, das Seenotrettungsboot *Salvamar Rosa* sowie des Schlauchboots der Flüchtenden.
   Entwerfen Sie einen Zeitstrahl, der die wichtigsten Ereignisse und Konflikte der äußeren Handlung in ihrer zeitlichen Reihenfolge darstellt.
   B) Elf Perspektiven bestimmen den Blick auf die Handlung. Wählen Sie aus dem Zeitstrahl die Ereignisse aus, die für Ihre Figur besonders bedeutsam sind. Verfassen Sie nun aus der Perspektive eurer Figur einen Tagebucheintrag über die Ereignisse auf dem Mittelmeer.
   C) Hängen Sie alle Texte im Raum auf und lesen Sie diese in einem Galeriegang:

   - *Was unterscheidet die Texte, was verbindet sie?*
   - *Erklären Sie, anhand von zwei ausgewählten Beispielen,*
     - inwiefern die geschilderten Ereignisse zusammenhängen und
   - *wie sich die unterschiedlichen Darstellungen erklären lassen.*
   - *Diskutieren Sie abschließend, ob es eine Möglichkeit gibt, das Geschehen dieses Tages zusammenzufassen, ohne dass Wesentliches verloren geht.*

2. Untersuchen Sie die Zeitstruktur:

   A) Das Kapitel „Havarie“ selbst ist begrenzt auf einen Zeitraum von 90 Minuten und umfasst die Seiten 34-185.
   - Wie verhält sich in diesem Zeitraum das Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit?
   - Welche Wirkung hat diese Gestaltung der Zeit?

   B) Zeigen Sie an einem ausgewählten Kapitel auf, in welchem Verhältnis die biografischen Rückblenden und die gegenwärtige Handlung stehen.
   C) Gerahmt wird das Kapitel „Havarie“ durch die beiden Zusätze „Die Nacht davor“ (S. 6-31) und „Die Nacht danach“ (S. 187-228). Stellen Sie Überlegungen dazu an, welche Bedeutung diese beiden Teile haben.

3. Untersuchen Sie den Handlungsraum:

A) In dem Roman werden in jedem Kapitel konkrete Orte und Positionen im Meer benannt. Erstellen Sie mit Hilfe von Google Maps eine Land-/Seekarte, in der Sie die Orte einzeichnen. Markieren Sie auch die Bewegungen, die die Schiffe und Figuren vollziehen.
B) Auf dem Meer (oder im Hafen) werden die Schiffe als eigener Raum gekennzeichnet: Das Schlauchboot, das Fischerboot, das Containerschiff, das Kreuzfahrtschiff und auch das Seenotrettungsschiff. Vier der Schiffe tragen Namen, das Schlauchboot wird ausdrücklich mit (o.N.), also ‚ohne Namen’ bezeichnet. Schlagen Sie nach, warum Schiffe Namen tragen. Notieren Sie Ihre Überlegungen, welche Bedeutung die Namen der Schiffe im Romanzusammenhang haben könnten – und warum das Flüchtlingsboot keinen Namen hat.

C) Das Geschehen auf dem Kreuzfahrtschiff *Spirit of Europe* spielt auf unterschiedlichen Decks:
Stellen Sie graphisch dar, welche Ereignisse und Personen auf welchem Deck zu verorten sind und welche Verbindungen zwischen ihnen bestehen.
Arbeiten Sie dann heraus, was das Leben und Arbeiten auf dem Luxusdampfer kennzeichnet.
Diskutieren Sie, inwiefern sich in der Raumstruktur des Schiffes gesellschaftliche Verhältnisse und Probleme widerspiegeln.

Optional zur Vertiefung:

- *‚Traum oder Alptraum'? Reisen und Arbeiten auf dem Kreuzfahrtschiff. Sammeln Sie ausgehend von dem Roman relevante Beispiele und Informationen zu dieser Fragestellung. Verfassen Sie im Anschluss eine kritische Reportage, einen Podcast oder fertigen Sie eine Collage zum Thema an.*

D) Über die folgenden Orte wird aus Sicht der Figuren Genaueres berichtet:
   - *Aldershot / Großbritannien (Lalita)*
   - *Oran bzw. Sidi Bel Abbes / Algerien (Karim / Zohra)*
   - *Cartagena / Spanien (Diego)*
   - *Belfast (Seamus)*

   Tragen Sie arbeitsteilig diese Informationen zusammen und ergänzen Sie diese durch eigene Recherchen.
   Stellen Sie sich Ihre Ergebnisse vor und erläutern Sie, auf welche Weise die Autorin zeitgeschichtliche und politische Fakten in den Roman einfließen lässt. Welche Intention könnte damit verbunden sein?

Didaktischer Kommentar:
Der multiperspektivisch dargebotene Plot des Romans wird durch den Wechsel zwischen den erzählten Situationen und den Rückblicken der Figuren strukturiert: *Lalita Masarangi*, *Karim Yacine*, *Oleksij Lewtschenko*, *Léon Moret*, *Marwan Fakhourie*, *Seamus Clarke*, *Sybille Malinowski*, *Nikhil Mehta*, *Diego Martínez*, *Zohra Hamadi (, Joseph Quezón*) - diese Figurennamen beschreiben jeweils in den Kapiteln unter der Ortsangabe, aus welcher Figurenperspektive erzählt wird. Dabei erzählen die Figuren nicht nur, was sie im Moment tun, sondern die Leserinnen und Leser bekommen Einblick in ihr Denken, ihr Fühlen und ihre Prägungen und somit in ihre jeweilige Biografie. Um die Perspektivität der Wahrnehmung des Geschehens und das Verhältnis von äußerer und innerer Handlung zu erfassen, kann ein Zeitstrahl zur äußeren Handlung erstellt (Aufgabe 1A) und mit einem handlungs- und produktionsorientierten Verfahren kombiniert werden (Aufgaben 1B/C): Hierbei sollte herausgearbeitet werden, dass die Bedeutung einzelner Handlungselemente von den Figuren unterschiedlich wahrgenommen bzw. beurteilt wird, wodurch Lesende wiederum selbst zu einer Bewertung in Abhängigkeit von den individuellen Lesarten der Figuren aufgefordert werden. Indem die Lernenden die Struktur und Wirkung dieser erzählerischen Strategie untersuchen und die damit verbundenen Polyvalenzen des Textes reflektieren, wird das Erreichen der nächsten Lesekompetenzstufe gefördert (LIFT-2-Übergang 4>5).
Die Aufgaben zur Handlung, die durch mehrere Figuren perspektiviert wird, sollte mit der Untersuchung der vertiefenden Analyse der Figuren und Figurenbeziehungen (siehe Aufgabenbereich D) verknüpft werden.
In Bezug auf die Zeitstruktur wäre es sinnvoll, das zeitdehnende Erzählen der eigentlichen Havarie und die Bedeutung der biografischen Rückblenden zu erarbeiten (Aufgabe 2 A/B). Außerdem kann die Rahmenstruktur des Romans in einem ersten Zugriff untersucht werden (Aufgabe 2C): Die Bedeutung des Epilogs und seiner angedeuteten Veränderungsperspektiven zumindest auf individueller Ebene wird dann

im Aufgabenbereich D (8) noch einmal handlungs- und produktionsorientiert aufgegriffen.
Neben Figuren strukturiert die Raumgestaltung den Roman: Konkrete Routen und reale Orte werden gewählt, so werden die Lesenden ständig konfrontiert mit einer subtil verwobenen Struktur aus Fakten und Fiktionen. Um dieses Verhältnis von Fakten und Fiktion in den Blick zu nehmen, bietet es sich an, die Fahrten und die Orte des Zusammentreffens auf Landkarten skizzieren lassen. Der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Handlungsräumen lassen sich durch die Kapitelüberschriften auf einer grundlegenden Ebene leicht erschließen. Entscheidend ist aber, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, wie das Mittelmeer als Knotenpunkt bzw. Fokus globaler Konflikte gestaltet wird und in einem Moment an einem Ort elf miteinander verwobene Wirklichkeiten, die über sich selbst hinausweisen, zusammengeführt werden (Aufgabe 3 A-C). Hier sollte herausgestellt werden, wie die Orte miteinander in Verbindung stehen und welche Konflikte deutlich werden. Dazu kann den Schülerinnen und Schüler auch eine Karte vorgelegt werden, die Sie dann mit Hilfe von GoogleMaps ergänzen – z.B. von Alexrk2 - naturalearthdata.com, CC BY-SA 3.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=12908483
Da bei der Schilderung der Ereignisse auf dem Kreuzfahrtschiff im Roman bedeutend mehr berichtet wird, als für die Ereignisse des Tages notwendig wäre, kann dieser als ein eigener Mikrokosmos untersucht werden (Aufgabe 3 C). Grundsätzlich kennzeichnet diesen Handlungsraum die räumliche Trennung und Verschränkung von Leben und Arbeiten. So wird das Schiff als ein entfremdeter Arbeitsort dargestellt, als ein Tummelplatz von „Karrieristen“ „Untoten“ und „Gestrandeten“ aller Herren Länder. Der Luxusliner wird dabei zum Zerrbild der Globalisierung. Grundzüge dieser Darstellung können ohne Weiteres mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, indem die Raum- und Machtordnung der *Spirit of Europe* analysiert wird: Dabei sollte erkannt werden, dass der Roman keine Einzelschicksale entwirft, wenn die ungleichen Verhältnisse bzw. die entwürdigenden Arbeitsbedingungen an Bord geschildert werden, sondern im weiteren Sinne die globalen Verhältnisse in den Lebens- und Arbeitsbedingungen auf dem Schiff gespiegelt werden. Dieser Aspekt wird bei der abschließenden Gesamtdeutung des Romans noch einmal vertieft (Aufgabenbereich F).
Lohnend erscheint darüber hinaus die Bedeutung konkreter Handlungsorte, die detaillierter dargestellt werden, zu erarbeiten (Aufgabe 3D): Einerseits können die Schülerinnen und Schüler durch die vertiefende Recherche zu den politischen und historischen Referenzen des Romans faktisches Wissen aufbauen. Andererseits kann hier noch einmal exemplarisch erarbeitet werden, wie konkrete Fakten als Hintergründe für das Figurenhandeln – und denken fiktionalisiert werden. Diese Aufgabe kann auch im Zusammenhang mit der Figurenanalyse genutzt werden (Aufgabenbereich D).

D) Handlung und Figuren

Aufgaben

1. Entwickeln Sie eine Figurenkonstellation:

   A) Notieren Sie den Namen Ihrer Figur auf einem Namensschild und bewegen Sie sich Ihren Rollenbiografien im Raum. Finden Sie die Personen, denen Sie in der Romanhandlung begegnen und stellen Sie sich kurz vor (Alternative: Stellen Sie sich den anderen Romanfiguren vor.)
   B) Finden Sie nun die Schülerinnen und Schüler, die die gleiche Figur vorbereitet haben. Tauschen Sie sich kurz über die Rollenbiografien aus und entwickeln Sie eine Spielhaltung in Form eines Standbildes. Diese Spielhaltung sollte durch *Mimik, Gestik, Körperhaltung und die Positionierung im Raum* auf einen Blick verdeutlichen, welche Charakterzüge Sie darstellen wollen.
   Bestimmen Sie, wer das Standbild präsentiert und wer als Alter Ego die Rollenbiografie vorträgt.

C) Präsentieren Sie Ihre Figur dem Kurs. Dabei soll ein Figurenkabinett entstehen, indem Sie
- sich nacheinander auf die „Bühne“ stellen,
- Ihre Rollenbiografie vortragen und
- die vorbereitete Spielhalte einnehmen.
  Die Beziehungen zu anderen Figuren sollen durch Nähe oder Distanz und die Körperhaltung ausgedrückt werden.

D) Erarbeiten Sie nun eine grafische Darstellung der Figurenkonstellation. Erläutern Sie die Beziehungen mit Pfeilen, Symbolen und Stichworten. Erläutern Sie, warum manche Figuren keinen Kontakt zu anderen haben.

2. Jede Figur hat ihre eigene Geschichte, die in einen konkreten historischen und politischen Zusammenhang steht. Recherchieren Sie, welche historischen Hintergründe die Biografie Ihrer Figur beeinflusst hat, und notieren Sie wesentliche Punkte. Erläutern Sie dann, wie diese zeitgeschichtlichen Ereignisse das Leben, das Handeln und Denken der Figuren prägen.

3. „Fuck you, Jo!“ *(S. 186):* Durchläuft Lalita Masarangi eine Entwicklung bei ihrer Suche nach Jo? Arbeiten Sie heraus,
   - aus welchen Motiven heraus Sie auf dem Luxusliner arbeitet,
   - wie sie zu ihrer Tätigkeit steht,
   - was Jo für sie bedeutet,
   - welche Erkenntnisse sie bei ihren Ermittlungen erlangt,
   - ob bzw. inwiefern sie sich im Laufe der Handlung verändert.

4. Untersuchen Sie, wie sich die Beziehung zwischen Karim und Zohra entwickelt:
   - Lesen Sie die angegebenen Textstellen.
   - Zeichnen Sie ein Koordinatensystem, das auf der X-Achse die jeweiligen Standorte und auf der Y-Achse die emotionale Nähe bzw. Verbundenheit der Figuren angibt. Entwerfen Sie dann eine Gefühlskurve für jede Figur, die die Emotionen dem Partner bzw. der Beziehung gegenüber an den unterschiedlichen Standorten widerspiegelt.
   - Begründen Sie den Kurvenverlauf mit Textbelegen.
   - Vergleichen Sie die Kurvenverläufe und fassen Sie die Ergebnisse zusammen.
   - Wie beurteilen Sie die Zukunft der Beziehung?

Karim	**Zohra**
S. 9-12 / S. 81-83 / S.113-117 / S. 182-185 / S. 223-226	S. 75-80 / S. 118-124 / S. 211-213

5. Léon Moret erinnert sich an nach der Rettung der Flüchtenden durch die Salvamar Rosa an den leicht veränderten Refrain des Songs *Bullet with Butterfly Wings* der Smashing Pumpkins: (S. 132)

Schreiben Sie das Kapitel aus der Sicht Léons weiter und beantworten Sie seine Frage, warum er sich an diesen Song erinnert.

6.

A) Informieren Sie sich über das Konzept der autoritären Persönlichkeit nach Th. W. Adorno. Überprüfen Sie, welche Variablen der sogenannten F-Skala die Figur Nike erfüllt.

https://www.teachsam.de/psy/psy_pers/psy_aut_pers/psy_aut_pers_1.htm
Belegen Sie Ihre Ergebnisse mit konkreten Textstellen.

B) Recherchieren Sie zur radikal-hinduistischen Organisation *Rashtriya Swayamsevak Sangh*. Diskutieren Sie vor diesem Hintergrund, inwiefern Nike nicht nur Täter, sondern auch Opfer ist.

7. Lesen Sie noch einmal die Kapitel zu Diego. Erläutern Sie mit Bezug auf sein Handeln, Denken und Fühlen, warum er als Kontrastfigur zu den anderen Protagonisten angesehen werden kann.

8.

A) „Die Nacht danach“ eröffnet für einige der Figuren neue Horizonte: Untersuchen Sie arbeitsteilig, welche Veränderungen sich am Ende der Handlung für die folgenden Figuren ergeben.

- *Sybille Malinowski*
- *Seamus Clark*
- *Nikhil Mehta*
- *Léon Moret*
- *Diego Martinez*
- *Olek Lewtschenko*
- *Karim Yacine*
- *Lalita Masarangi*

B) Eine Woche, ein Monat, ein Jahr danach ... Setzen Sie die Romanhandlung für eine der Figuren fort: Wie geht es für diese Figur weiter, welche Auswirkungen hat die Havarie auf ihr Leben?

Didaktischer Kommentar

Die Untersuchung der Figuren und der Handlung setzt zwei Schwerpunkte: Zum einen wird die Multiperspektivität des Geschehens in den Fokus gerückt, zum anderen die Ambivalenz der Figuren.
Im Anschluss an den Aufgabenbereich zum Verhältnis von äußerer und innerer Handlung (Aufg. C -1) werden die Figuren einzeln und in ihren Verbindungen erarbeitet (Aufgabe 1 A-D). Dabei wird deutlich, dass erst die Summe der Figuren und ihrer Perspektiven das Gesamtbild einer Kollision unterschiedlicher Erfahrungswelten ergibt. Das Figurenkabinett eröffnet für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Perspektivität der Wahrnehmung des Geschehens, der Motivlagen und der Deutungen nachzuvollziehen. Hieran anschließend sollte auch die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung konkreter Figuren thematisiert werden. Dies kann aber im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens erfolgen, wenn z.B. Lalita in einer Mail an eine Freundin ihre Wahrnehmung von Nike schildert oder Nike seiner Frau seine Sichtweise auf Léon darstellt (weitere Konstellationen z.B. Zorah / Karim; Diego / Zorah). Die entstandenen Texte werden dann mit den Rollenbiografien kontrastiert.
Besonderen Raum erhalten die historischen Kontexte, in denen die Figuren stehen (Aufgabe 2). Merle Kröger bezeichnet ihren Roman selbst im Nachwort als eine Erzählung, die auf einer dokumentarischen Recherche basiert: „Diese hat es mir ermöglicht, aus der Realität heraus Figuren zu entwickeln, die es so nicht gibt, aber geben könnte. Und einen Plot, der sich so nicht zugetragen hat, aber – das überlasse ich den Lesenden – vielleicht zutragen könnte.“ (S. 230) Diese Recherche schlägt sich neben den Ortsbeschreibungen v.a. in der Figurenzeichnung nieder, sodass die Lesenden ständig mit einer subtil

verwobenen Struktur aus Fakten und Fiktionen konfrontiert werden. Die Recherche zu den prägenden zeitgeschichtlichen Hintergründen einer Figur (ggf. vorentlastet durch eine Linkliste) ermöglicht den Lernenden eine vertiefende Deutung mit Hilfe textübergreifender Informationen (LIFT-2-Übergang 4 > 5). Außerdem ermöglicht dieses Vorgehen eine Reflexion, wie und warum faktuales Wissen im Roman verarbeitet wird (LIFT-2-Übergang 4 > 5): Das Handeln der Figuren und ihre Wahrnehmungen der konkreten Geschehnisse ist mit Gedanken verwoben, die aus ihrer je eigenen Biografie und Geschichte entspringen. Mit Blick auf die historischen und politischen Referenzen des Romans wird deutlich, dass hier literarisch gespiegelt wird, wie Gewalt bzw. die kapitalistische Ausbeutung von Mensch und Umwelt sowie fehlende Moralität und Egoismus in menschliche Schicksale eingreifen. Bei der detaillierten Untersuchung einzelner Figuren wird dann herausgearbeitet (Aufgabe 3-7), dass sie an einem Punkt stehen, an dem sie sich bewähren müssen – und zum Teil daran scheitern, vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Position und ihrer Herkunft eine tragfähige Umgangsweise mit herausfordernden Situationen zu entwickeln. Damit stehen auch Fragen nach Humanität und den Möglichkeiten und Grenzen autonomen Denkens und Handelns im Raum, die ertragreich diskutiert werden können. Diese moralischen Fragen sollten auch bei der Erarbeitung der Symmetrie der sinnlosen Tode eine zentrale Rolle spielen (Aufgabe 8): Karims Cousin fällt vom Schlauchboot und wird im weiteren Verlauf der Handlung von Diego und seinem Vater beim Fischen tot geborgen. Jo stürzt aus ungeklärten Gründen vom Luxusliner und seine Leiche sichtet später Olek von Deck der Siobhan.
Die positiven Perspektiven, die der Roman im letzten Kapitel für einige Figuren andeutet, können durch ein Verfahren der Texterweiterung herausgearbeitet werden (Aufgabe 9).

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

Aufgaben

1. Formen Sie die Darstellung des Geschehens auf S. 10 in einen Erzählerbericht um, der das Geschehen neutral aus der Außensicht schildert. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Originaltext. Welche Merkmale kennzeichnen seine erzählerische Gestaltung (Erzählform, Erzählverhalten, Erzählperspektive, Erzählhaltung und Darbietungsformen)? Welche Wirkung wird dadurch erzielt?

2. Das äußere Geschehen in den verschiedenen Kapiteln wird fast immer aus der Perspektive von jeweils einer Figur erzählt.
   Welche Funktion hat diese Erzählstruktur? Berücksichtigen Sie dabei auch Ihre Ergebnisse zur Analyse der Figuren.
   - Warum wird das Geschehen nicht nur durch einen auktorialen Erzähler geordnet, kommentiert, bewertet?
   - Inwieweit dient die Erzählweise dazu, existenzielle Lebenssituationen bzw. Grenzerfahrungen zu vermitteln?

3. Untersuchen Sie arbeitsteilig, wie die Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der Figuren sprachlich gestaltet werden und welche Wirkung damit jeweils erzielt wird.
   - S. 24 („Eine Ladung schmutziger Laken…“) – S. 27 („… Sinnestäuschung aufzusitzen.“)
   - S. 33 („Léon taucht aus dem…“ – „Contenance“)
   - S. 49 („Move on“) – S. 50 („Sein Fitnessstudio“)

   Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und diskutieren Sie, ob der Roman auch sprachlich den Figuren eine eigene Stimme gibt.

4. Rekapitulieren Sie mit Hilfe der erarbeiteten Figurenkonstellation Ihr Wissen zu den elf zentralen Figuren. Erläutern Sie dann, inwiefern bei allen Figuren das Motiv der Flucht eine zentrale Rolle spielt. Welches Menschen- bzw. Weltbild entwirft der Roman damit?

5. Der Name des Luxusliners *Spirit of Europe* hat im Kontext des Romans eine symbolische Bedeutung: Wenn sich auf dem Kreuzfahrtschiff tatsächlich der ‚Geist Europas' manifestiert, dann lohnt sich eine erneute Betrachtung des Mikrokosmos: Wie könnte man diesen ‚Geist' beschreiben, wenn man die beteiligten Figuren, die Gedanken, die Entscheidungen und das Verhalten der Menschen an Bord betrachtet?

6. Der Begriff *Havarie* kann auch metaphorisch verstanden werden als eine Art „Daseinsmetapher", mit der sich das Schicksal der Figuren im Roman beschreiben lässt. Notieren Sie Ihre Gedanken und diskutieren Sie diese.

   Ein Tipp: *In der Epoche des Barocks wurde der Begriff des ‚Schiffbruchs' als eine solche Metapher benutzt. Eine Recherche hierzu kann Ihnen bei der Beantwortung der Frage helfen.*

7. *Havarie* wird auf dem Titel als „Kriminalroman" bezeichnet und stand auf diversen Krimi-Bestsellerlisten: Informieren Sie sich über die Merkmale eines Kriminalromans und erörtern Sie, was für oder gegen die Benennung als Krimi spricht.
   http://unterricht.phwa.ch/wp-content/uploads/2019/01/Kriminalerzaehlungen-neu-2018.pdf

   Wenn der Roman kein Krimi ist – welchem Genre würden Sie ihn dann zuordnen? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

8. Wenn Sie auf den Einstieg in die Unterrichtsreihe zurückblicken… Haben sich Ihre Leseerwartungen erfüllt? Passt das Cover zum Roman oder würden Sie ein anderes Motiv wählen?

9. Handelt es sich Ihrer Meinung nach um einen lesenswerten Roman? Verfassen Sie eine Rezension, die Stärken und Schwächen des Romans zum Ausdruck bringt. Berücksichtigen Sie dabei:
   - Allgemeine Daten zum Roman (Titel, Verlag…)
   - Informationen zur Autorin
   - Inhaltliche Aspekte des Romans
   - Erzählweise, Stil und Aufbau
   - mögliche Deutungsaspekte

   Alternativ können Sie auch einen Podcast im Stile der „Straßenkritik" erstellen (https://www.ardaudiothek.de/sendung/lesart-das-literaturmagazin/42928320/) oder ein BookTube (https://www.youtube.com/watch?v=R93TgbwhQbc) drehen.

Didaktischer Kommentar:
In Bezug auf die Erzähltechnik sollte neben der Polyperspektivität die Bedeutung des konsequent personalen Erzählens erschlossen werden (Aufgabe1-2): Im ganzen Roman besteht eine große Nähe zu den Figuren und die Darbietungsform schwankt zwischen erlebter Rede, Bewusstseinsstrom und innerem Monolog. Durch die wechselnden Erzählperspektiven bleibt die Wahrnehmung des Geschehens stets eine subjektive und wird durch andere Sichtweisen relativiert. Es fehlt eine auktoriale

Erzählinstanz, die das Geschehen ordnet bzw. einordnet, was auch damit korrespondiert, dass eine komplexe Welt dargestellt wird, die keine klare Ordnung aufweist, sondern nur multiperspektivisch zu verstehen ist: So werden die Leserinnen und Leser aufgefordert, die Fragen, die der Text stellt, selbst zu beantworten (Wie wirken sich Kriege, Krisen und kapitalistische Globalisierung auf die Menschen aus? Welche Möglichkeiten des Handelns haben die Subjekte innerhalb der gegebenen Strukturen? ...) Indem die Lernenden die Wirkung dieser erzählerischen Strategie untersuchen und die damit verbundenen Polyvalenzen des Textes reflektieren, wird das Erreichen der nächsten Lesekompetenzstufe gefördert (LIFT-2-Übergang 4>5).
Auch die exemplarische Untersuchung der Sprache wird verdeutlichen (Aufgabe 3), dass der knappe Stil ohne Erzählerpräsenz zum einen eine große Nähe zu den Figuren schafft: Gedanken und Wahrnehmungen werden alltagssprachlich und möglichst unmittelbar in elliptischen Konstruktionen, Satzbrüchen und mit schnellen Themenwechseln wiedergegeben. Die Perspektivität des Erzählten wird auf sprachlicher Ebene v.a. durch Begriffe gespiegelt, die aus der Erfahrungswelt der jeweiligen Figur stammen. Zum anderen wirkt der fast schon nachrichtliche Ton nie dramatisierend oder moralisierend. So können die Leserinnen und Leser durchaus wieder in Distanz zu den geschilderten Ereignissen treten kann und werden zur Beurteilung der geschaffenen Bilder aufgerufen.
Die Aufgabe 4 ist im Anschluss an den Aufgabenbereich D zu Handlung und Figuren darauf abgestellt, dass die Lernenden überlegen und diskutieren, worin das verbindende Element einer Erzählung besteht, die aus elf Perspektiven erzählt wird. Hier sollte fokussiert werden, dass alle Figuren Fluchterfahrungen im weiteren Sinne haben und mit der Brüchigkeit der eigenen Existenz konfrontiert sind. So legt der Roman die Lesart nahe, dass Flucht und Krieg universale, quasi-anthropologische Erfahrungen sind und das Bewusstsein dessen es ermöglichen sollte, einen humanen Umgang miteinander zu finden.
Die gesellschaftskritische Dimension des Textes kann gut über die symbolische Bedeutung der *Spirit of Europe* und des Titels *Havarie* erschlossen werden (Aufgabe 5-6): Indem die Figuren mit ihren unterschiedlichen Biografien und Ausgangsvoraussetzungen auf dem Mittelmeer zusammentreffen, wird dieses zum Knotenpunkt der Machtverhältnisse der Globalisierung. Der Roman will also in einem konkreten Moment der Begegnung eine gesellschaftspolitische Situation speichern bzw. erfahrbar werden lassen. So werden die Leserinnen und Leser im Sinne von Fremdverstehen und Empathie auf die Leidtragenden globale Konflikte aufmerksam und stellen sich Fragen nach Humanität und Moralität. Entsprechend kann der Roman zwar in Teilen als Krimi (Detektivfiguren Lalita und F, Opfer Jo, Täterin, Tatumstände – vs. Unbestimmtheitsstellen zu Motiven, Aufklärung…), vor allem aber als kritischer Zeitroman eingeordnet werden, der das Thema Flucht und Migration wachhalten will.
Die entsprechenden Aufgaben steuern somit über eine abstraktere Deutung die nächste Niveaustufe des Lesens an (LIFT-2-Übergang 4>5).
Nach einem Rückbezug auf die ersten Leseerwartungen soll die literarische Urteilskompetenz der Lernenden gefördert werden (Aufgaben 8-9), indem sie den Roman kriteriengeleitet beurteilen. Dabei sollen die subjektiven Lektüreeindrücke im Fokus stehen, aber unterrichtliche Erkenntnisse miteinfließen. Wenn Podcast oder Booktubes erstellt werden, empfiehlt es sich, vor der Produktion anhand von konkreten Beispielen inhaltliche wie formale Kriterien erarbeiten zu lassen.

F) Intertextualität und Intermedialität

Aufgaben

1. Welche ersten Assoziationen weckt das Bild *Das Narrenschiff* von Hieronymus Bosch bei Ihnen?

2. Untersuchen Sie die Bildgestaltung (Bildaufbau, Einzelelemente in ihrem Zusammenspiel, Farbgebung, Lichtgestaltung, Perspektive, Linien, Flächen…) und formulieren Sie eine erste Deutung der Bildaussage.

3. Informieren Sie sich über den Hintergrund des Bildes z.B. mit Hilfe des folgenden Podcast und erweitern Sie Ihre Deutung.
   https://www.deutschlandfunk.de/das-narrenschiff-von-hieronymus-bosch-all-unser-fahren-ist-100.html

4. Sebastian Brants *Narrenschiff* stellt auf einem Schiff den Geist eines ganzen Zeitalters dar und steht für eine Epochenwende, einen Umbruch in den Werten und prägenden Gedanken. Diskutieren Sie, inwiefern sich das Motiv des Narrenschiffs auch in *Havarie* wiederfinden lässt. Wo sehen Sie Parallelen zum Roman, wo bestehen Unterschiede? Inwieweit zeigt sich auf den Schiffen im Roman ein Bild unserer Zeit?

5. Den Ausgangsgangpunkt von Merle Krögers Roman bildet ein YouTube-Video:

   Am 14. September 2012 wurde von Terry Diamond, Tourist auf einem Kreuzfahrschiff, ein 3 Minuten und 36 Sekunden andauerndes Video gedreht, auf dem ein Schlauchboot auf dem offenen Meer gezeigt wird (Position 37°28.6'N000°3.8E). Entstanden ist dieses Video während der 90 Minuten (von 15:00 – 16:30 Uhr), in denen das Kreuzfahrtschiff *Adventures of the Seas* Position gehalten hat, damit die Seenotrettung Cartagena das Schlauchboot mit 13 Migranten auf dem weiten offenen Meer auffinden kann.
   https://www.youtube.com/watch?v=CRAmCO2ilrg

   - Schauen Sie sich das Video an. Wie wirkt es auf Sie?
   - Beschreiben Sie die filmische Gestaltung. Gehen Sie dabei auf Bildinhalt und -aufbau, Farb- und Lichtgestaltung sowie Kameraperspektiven und -bewegungen ein.
   - Worin besteht für Sie die Aussage oder Botschaft des Videos?

6. Informieren Sie sich mit den folgenden Interviews der Autorin, welche Bedeutung das Video für den Schreibprozess gespielt hat und in welchem Verhältnis Fakten und Fiktion im Roman stehen:
   https://www.evangelisch.de/inhalte/124664/10-09-2015/roman-havarie-von-merle-kroeger-ueber-die-fluechtlingskrise

   https://www.arte.tv/de/videos/081765-001-A/philip-scheffner-und-merle-kroeger/

7. Untersuchen Sie den Film *Havarie* in Ausschnitten: https://vimeo.com/ondemand/havarie2016

   - Welche filmsprachlichen Mittel werden eingesetzt? Welche Wirkung haben diese?
   - Welche Informationen werden über die Tonspur vermittelt? In welchem Bezug stehen diese zu den gezeigten Bildern?
   - Diskutieren Sie, ob es sich bei *Havarie* um einen Dokumentarfilm handelt.
     Nutzen Sie folgende Informationen:
     https://www.deutschlandfunk.de/endlich-mal-erklaert-was-darf-ein-dokumentarfilm-100.html
   - Drehen Sie eine kurze Video-Filmkritik zu *Havarie*.

Didaktischer Kommentar:

Motive wandern. In der bildenden Kunst war es der Kulturwissenschaftler Aby Warburg, der von „Bildfahrzeugen" sprach, von Motiven, die durch die Zeit fahren. So etwas gibt es auch in der Literatur. Die Germanistin Sandra Richter hat dies in ihrer Arbeit „Eine Weltgeschichte der deutschsprachigen Literatur" an Beispielen verdeutlicht. Auf den Seiten 39-45 zeigt sie zum Beispiel, wie Sebastian Brants *Narrenschiff* aus dem Jahre 1494 ein Werk von 1962 (Katherine Anne Porters *Ship of Fools*) beeinflusst.

Brants *Narrenschiff* ist insofern von besonderem Interesse, als er auf einem Schiff den Geist eines ganzen Zeitalters darstellt. Brants *Narrenschiff* steht für eine Epochenwende, einen Umbruch in den Werten und prägenden Gedanken (Aufgaben 3-4). Hier kann fächerübergreifend mit dem Fach Kunst gearbeitet werden, indem dort das Gemälde des Maler Hieronymus Bosch analysiert wird und die Ergebnisse zur Deutung von *Havarie* aufgegriffen werden. Eine entsprechende Bildanalyse kann aber auch im Deutschunterricht erfolgen bzw. mit einer Recherche verbunden werden, sodass die Frage diskutiert werden kann, welchen Zeitgeist die aufeinandertreffenden Schiffe in *Havarie* symbolisieren (Aufgabe 1-2) Zum Ende der Reihe bietet es sich an, das Video aufzugreifen, welches für Merle Kröger selbst den Anlass zu den Recherchen gab. Eine eigene Analyse dieses Videos, das nicht den Sehgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen wird, erscheint lohnend (Aufgabe 5). Zentrale Aspekte dabei sollten die Größe und Dimension des Meeres, die Verlorenheit des Schlauchbootes, der Schwenk auf den Standort des Kreuzfahrtschiffes – und der damit verbundene doppelte Blick sein: Vom Kreuzfahrtschiff auf das Schlauchboot, aber auch von diesem aus auf das Kreuzfahrtschiff zurück. Verbunden mit diesem Video sind auch die Fakten – die Merle Kröger in ihrem Roman verarbeitet. Dieses Verhältnis von Fiktion und Fakten kann auf Grundlage von zwei Interviews von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen und in Bezug zu ihren Ergebnissen der Textarbeit gesetzt werden (Aufgabe 6)
Die Kenntnis des YouTube-Videos leitet über zur möglichen Behandlung des Films *Havarie* im Unterricht, denn in diesem spielt das YouTube-Video die zentrale bildgestalterische Rolle. Wesentliche konzeptionelle und gestalterische Aspekte des Dokumentarfilms können auch mit Hilfe des gesamten Interviews aus Aufgabe 6 erarbeitet werden, da hier die Autoren zentrale Ideen an Filmausschnitten erläutern. Differenzierter im Sinne einer Förderung der Medienkompetenz erscheint es, Ausschnitte aus dem Gesamtfilm exemplarisch zu analysieren (Aufgabe 7): Der Film *Havarie* ist anders erschienen, als er lange Zeit konzipiert und war. Gedacht als Dokumentation, ausgehend von dem YouTube-Video, an verschiedenen Orten mit verschiedenen Menschen gedreht, um die Geschichte anhand von Biografien zu erzählen. Gedacht als Möglichkeitsraum, der durch den Schnitt Menschen zusammenführt, die im ‚normalen' Leben nicht zusammengekommen sind, deren Geschichten in einem größeren Zusammenhang jedoch miteinander verbunden sind. Doch während des Schnitts gab es immer mehr Bilder und Geschichten von Menschen, die das Mittelmeer überquert haben. Dies hat zu einem neuen Denken geführt, in dem nicht der Blick auf die anderen, sondern der oft ausgeblendete Blick auf den eigenen Standpunkt im Zentrum stehen sollte. Realisiert wurde dieses durch einen Kunstgriff, der aus einem dokumentarischen Film eher einen experimentellen Film hat werden lassen. Geblieben ist die ursprünglich geplante und aufgenommene Tonspur, die Interviews mit Beteiligten, Hintergründe und der Originalton des Funkverkehrs im Äther. Diese Tonspur wird jedoch einem Bild unterlegt: Das 3:36 Minuten dauernde Video wird auf die Gesamtzeit der Begegnung von Schlauchboot und Kreuzfahrtschiff gedehnt, gestreckt auf 90 Minuten. So entsteht eine Dehnung der Einzelbilder, die die Wahrnehmung herausfordert – und den eigenen Standpunkt explizit bewusst werden zu lassen versucht. Um dieses Prinzip zu erarbeiten, können die Schülerinnen und Schüler einen längeren Auszug dieses Dokumentarfilm-Essays untersuchen und bewerten. Auf dieser Grundlage kann dann wiederum das Verhältnis von Fiktion und Fakten im Roman reflektiert werden.

Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A)

1. Analysieren Sie den folgenden Auszug aus Merle Krögers Roman *Havarie* im Hinblick auf die Figurendarstellung. Berücksichtigen Sie dabei die sprachliche und erzählerische Gestaltung.

2. In einer Rezension zu *Havarie*, die der Kulturredakteur „Elmar Krekeler“ im Feuilleton der der Zeitung „Die WELT“ veröffentlicht hat, zieht er folgendes Fazit:

> “Eine Hoffnung nämlich zieht sich durch „Havarie“. Dass man sich immer entscheiden kann, dass moralisches Handeln möglich ist – auch in einer manch einem angesichts der Nachrichtenlage dystopisch erscheinenden Gegenwart.”
>
> *(Quelle: https://www.welt.de/print/die_welt/literatur/article140703306/Jeder-Mensch-hat-ein-Gesicht.html - Abruf am 30.11.2021)*

Diskutieren Sie die folgende Aussage vor dem Hintergrund Ihrer Ergebnisse aus Aufgabe 1 sowie Ihrer weiteren Lektürekenntnisse.

Textgrundlage

	Portmán / Spanien – Karim Yacine
1	»Wo sind wir, Bruder?« Woher soll er das wissen. Er hat sie an Land gebracht. Die fünf aus dem Fischerdorf sind sofort weg. Ab hier ist jeder für sich selbst verantwortlich. Was wollt ihr denn noch? Karim spürt Unwillen in sich aufsteigen. Viel zu auffällig. Wir sind zu viele. Er greift willkürlich nach Abdelmjid, das rote Tuch, die anderen folgen von allein. »Hierher,
5	kommt hierher.« Ganz nah an den Zaun. »Wo sind wir, Bruder?« »Wie heißt dieser Ort?« Er weiß es nicht. Das GPS. Los, mach schon. »Portmán.« Größer. Ich brauche eine größere Ansicht. Er dreht sich um, versucht sich zu orientieren. Dort ist Norden. Es wird eine Straße geben, parallel zum Meer. Er zeigt nach rechts. »In der Richtung liegt Alicante. Seht zu, dass ihr euch durchschlagt.« Kann nicht weit sein. Von dort aus sollen sie jemanden anrufen. Ihre
10	Brüder. Ihre Familien. »Ihr müsst euch trennen. Zusammen ist es zu gefährlich.« Allgemeines Zögern. Keiner will alleine weiter. »Los, geht schon! Möge Allah euch beschützen.« Die beiden Jungs verschwinden als Erste. Der Cousin macht ihm Sorgen. Teilnahmslos. Sitzt am Zaun, den Kopf zwischen den Knien. Er rüttelt ihn vorsichtig an der Schulter. »Tu’s für deinen Bruder. Reiß dich zusammen, Mann!« Der Lehrer flüstert. »Ich nehme ihn mit. Und was wird
15	aus dir und dem …?« Karim schüttelt den Kopf. Nicht reden. »Geht schon.« Der Lehrer zieht den Cousin hoch. »Hilf mir, Abdelmjid.« Abdelmjid zögert und sieht zu Karim. »Bruder.« Was ist denn noch? »Was wirst du jetzt machen, Bruder?« Karim ist genervt. »Ich rufe die Ambulanz, was sonst?«, zischt er. »Und dann verschwinde ich.« Er schiebt den Freund von sich. »Gott schütze dich.« Endlich sind sie verschwunden. Karim setzt sich neben den
20	Verletzten. Er tastet nach dessen Brust. Sie hebt und senkt sich schnell. »Halt durch. Ich hole Hilfe.« Er sieht auf sein Handy. Nur kurz. Zohra. Es klingelt. Keine Verbindung. Karim wählt den spanischen Notruf. Jemand meldet sich. »SOS. Playa. Portmán. Rápido! Rápido!« Das muss reichen. Mehr Spanisch kann er nicht. Die kennen das ja hier in der Gegend. Er steht auf. »Alles Gute, mein Freund.« Er legt das Handy neben den Verletzten, die
25	Taschenlampen-App aktiviert. Wird eine Weile halten. Er geht los. Ein furchtbares Geräusch. Der kriegt nicht richtig Luft. Was, wenn sie ihn nicht finden? Er dreht sich um. Ach, merde. Er hockt sich hin. »Was ist mit dir?« Er tastet wieder nach der Brust. Oh nein. Stille. Er nimmt sein Handy und hält es ihm vor das Gesicht. »Komm schon, bitte.« Kein Hauch. »Du kannst doch hier nicht sterben!« Nicht so! Karim spürt Panik in sich aufsteigen. Keine Sirene zu
30	hören. Nichts. Es ist ganz still. Der Mond kommt hinter einer Wolke hervor. Alles wird hell. Nur der Strand bleibt schwarz. Tot. Karim sucht in der Kleidung des Toten vorsichtig nach Taschen. Irgendwas, irgendeinen Hinweis. Wer vermisst dich? Du bist doch Sohn. Bruder.

35	Ehemann. In der Hosentasche findet er ein paar Dollarnoten. Einen Pass. Er hält ihn dicht vor das Handy. Syrer. Ein syrischer Pass. Ein syrischer Pass ist Gold wert. Abschiebestopp. Asyl. Zukunft. Eine Zukunft mit Zohra in Frankreich. Er blättert. Hastig. Das Foto. Für die sehen wir doch alle gleich aus. Ein paar Jahre jünger ist er. Aber sonst. Kommt hin. Karims Herz klopft. Eine neue Identität. Wie heißt du? Wie heiße ich? »Marwan.« Marwan Fakhouri. »Mein Name ist Marwan Fakhouri.« Ich bin Christ. (Auszug aus: Merle Kröger *Havarie*. Argument Verlag. Ariadne 1232. 1. Aufl. 2018, S. 223-226)

Erwartungshorizont
Inhaltliche Leistung
1. Aufgabe: Der Prüfling...
formuliert eine **Einleitung**: - Autor, Titel, Textsorte, Entstehungsjahr - Thema des Auszugs – etwa: Karims Ankunft in Spanien bzw. seine neue Identität
verortet den Text im Handlungsverlauf – etwa: Karims letzte Fahrt, um ein Leben mit Zohra in Frankreich, Tod des Cousins, Havarie, Trennung von Zohra in einer Situation der Hoffnungslosigkeit, Hilfe Léons, Übernahme des schwer verletzten Marwans von Nike, Weiterfahrt und Verpassen Zohras, nächtliche Ankunft in Spanien
gibt den **Inhalt** des Textauszugs kurz wieder und gliedert ihn, etwa: - *Ankunft in Spanien und Organisation der weiteren Flucht durch Karim, Sorge um den Cousin (Z.1-19)* - *Karim will den verletzten Marwan zurücklassen, ruft aber vorher noch beim Rettungsdienst bzw. vergeblich bei Zohra an (Z.20-25)* - *Tod Marwans (Z. 25-33)* - *Karim übernimmt Marwans Identität (Z. 33-38)*
analysiert die Darstellung Figur Marwans im Kontext dieses Textauszugs – etwa: - zunächst in der souveränen Rolle als „Hagara“, der bedacht die weitere Flucht organisiert, um die Schwierigkeiten weiß und Lösungen - sorgenvolle Zuwendung zum traumatisierten Cousin, der seinen Bruder verloren hat - genervte Reaktion auf die Frage des Lehrers nach dem Umgang mit dem verletzten Marwan → weitere Schwierigkeit auf dem Weg zu Zohra - zunächst egoistisches Handeln, will den Verletzten zurücklassen, steht ihm aber im Tod bei, was ihn so emotionalisiert, dass er die Identität des Sterbenden erfahren will - ergreift Chance eines Neuanfangs mit Hilfe von Marwans Papieren, die ihm einen Status als syrischer Flüchtling und ggf. eine Zukunft mit Zohra ermöglichen
analysiert die Erzählweise: - personales Erzählen aus der Sicht Karims - Darbietungsformen: Mischung aus erlebter Rede und innerem Monolog, direkte Rede - Unmittelbare Nähe zum Erleben der Figur
untersucht die sprachliche Gestaltung im Hinblick auf ihre Funktion, z.B. - Alltagssprache: Wahrnehmungswelt Karims - Wiederholte Frage „Wo sind wir, Bruder?“ (Z. 1): Orientierungslosigkeit der Flüchtenden, die bei Karim Hilfe suchen - Begriff „Bruder“: Verbundenheit als Flüchtende - Imperative Karims: Unruhe, drängt zum Aufbruch angesichts der gefährlichen Situation - Elliptische Konstruktionen, Satzbrüche: Hektik und Unmut Karims bei der Ankunft / Emotionalität und Freude angesichts neuer Perspektiven durch Marwans Pass - Direkte Ansprache des Sterbenden: Fürsorge - Lichtmetaphorik: Schwarzer Strand / heller Mond: Gegensatz zwischen Tod und Aufbruchsstimmung Karims - Wiederholung von Zohras Namen: gemeinsame Zukunft als Ziel / Erfüllung der Wünsche
formuliert in einem Fazit die Bedeutung des Auszugs im Gesamtzusammenhang
erfüllt ggf. ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium

Punkte 1. Aufgabe
2. Aufgabe: Der Prüfling...
formuliert eine aufgabenbezogene Überleitung unter Einbezug der zentralen Aussage des Zitats
prüft, inwiefern die Aussage am konkreten Romanauszug belegbar ist - unter Bezugnahme auf Karims Handlungen und Motive bzw. die ambivalente Figurenzeichnung zwischen Egoismus und Verantwortungs- bzw. Mitgefühl
beurteilt die Angemessenheit der Deutung mit Bezug auf andere Textelemente: - zustimmend: a) Kontrastfiguren Diego und Seamus (evtl. auch Lalita), die autonom und human handeln b) politische Intention der Aufklärung und der Reflexion von Handlungsmöglichkeiten - kritisch abwägend: a) widersprüchliche Figurenzeichnungen: Die Suche nach einem besseren Leben bedingt bei den meisten Figuren v.a. egoistisches und zum Teil unmoralisches Handeln. b) fehlende politische Perspektiven, Diego und Seamus finden nur individuelle Lösungen für komplexe Probleme, die Flucht bedingen
formuliert ein zusammenfassendes Fazit.
Punkte 2. Aufgabe
Punkte Inhaltliche Leistung

Der Bewertungsteil für die Darstellungsleistung muss von jeder Lehrkraft selbst ergänzt werden.

Merle Kröger: Havarie

Lösungshinweise

Merle Kröger: Havarie / Lösungshinweise

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

1. Beschreiben Sie die Gestaltung des Covers des Romans und welche Wirkung es auf Sie hat.

Lösungshinweis: Hier sollte bei der Wirkung auf den schwarzen Rahmen, die Hell-Dunkelkontraste des Meeres, die unruhige Meeresoberfläche sowie den grellen Titelschriftzug, der sich auf den Horizont setzt, eingegangen werden. Insgesamt wird eine bedrohliche, düstere Atmosphäre geschaffen, wobei die Lichtreflexe auf dem Meer von Hoffnung zeugen könnten.

2. Klären Sie nun, was der Begriff „Havarie“ bedeutet, und lesen Sie den Klappentext auf der Rückseite der Ausgabe. Welche Vermutungen oder Erwartungen zum Roman rufen die Umschlaggestaltung und der Klappentext bei Ihnen hervor?

Mittelmeer. In einer windigen Nacht steigen zwölf Männer in ein Schlauchboot, versuchen Spaniens Küste zu erreichen. Unter dem dunklen Sternenhimmel zieht ein gewaltiges Kreuzfahrtschiff dahin, dann kommt Nebel auf. Ein irischer Frachter verlässt den algerischen Hafen mit leeren Containern an Bord. Und in Cartagena liegt ein Kreuzer der Seenotrettung in Bereitschaft.

Lösungshinweis: Hier werden sich die Schülerinnen und Schüler und Schüler vermutlich am Wikipedia-Eintrag orientieren, der eine Havarie definiert als einen *„Seeunfall durch Kollision, Grundberührung oder ein Ereignis, das durch innere oder äußere Umstände Schäden am Schiff hervorruft“*. Diese Begriffsklärung ist insofern wichtig, da bei der abschließenden Gesamtdeutung des Romans die weitergehende, symbolische Dimension des Titels erarbeitet wird. Im Sinne einer Pre-Reading-Activity können die Lernenden nun ausgehend vom Klappentext mögliche Konflikte und Handlungslinien entwerfen, wobei das Mittelmeer als Begegnungsraum der vier genannten Schiffe in den Blick gerückt wird.

3. Havarie ist mit dem Deutschen Krimipreis sowie dem Radio Bremen Krimipreis ausgezeichnet worden und stand lange auf Platz 1 der Krimi-Bestenliste der Wochenzeitung DIE ZEIT. Erläutern Sie, ob und wie sich durch diese Informationen Ihre Leseerwartung verändert.

Lösungshinweis: Hier werden die Handlungserwartungen ausgehend vom Textsortenwissen zum Genre Krimi konkretisiert: Die Schülerinnen und Schüler werden nun die Konstellation von Täter-Opfer-Ermittler sowie daran gekoppelte Aufklärung eines Verbrechens / Mordes nennen und die bisher antizipierten Handlungselemente dadurch erweitern. Dies ist insofern wichtig, weil der Roman mit den Genre-Erwartungen bricht bzw. diese nur teilweise erfüllt, was nach der Lektüre wieder aufgegriffen wird (Vgl. Aufgabe E/7)

4.
A) Die folgenden Zitate stammen aus dem Roman *Havarie*. Wählen Sie mindestens drei Zitate aus, die Sie besonders interessant finden und begründen Sie Ihre Entscheidung. Beziehen Sie auch Ihre vorherigen Überlegungen zum Buchcover und Klappentext mit ein.

B) Stellen Sie sich die gewählten Zitate vor und diskutieren Sie Ihre ersten Leseeindrücke

aufgrund der Zitate:

- Welche Themen erwarten Sie im Roman?
- Welche Fragen stellen sich Ihnen? Was fällt Ihnen sprachlich auf?

Lösungshinweis: Hier sollten schon die zentralen Themen bzw. entsprechende Fragestellungen des Romans in den Blick gerückt werden, etwa: Gegensätze der Lebensbedingungen und -voraussetzungen (Armut und Reichtum), Leben und Arbeiten auf einem Kreuzfahrtschiff, Flucht bzw. Migration und ihre Ursachen, Gewalterfahrungen, Umgang mit Hilfesuchenden/Flüchtenden, humanes Handeln…

Sprachlich kann bereits der verknappte Stil, der zwischen erlebter Rede und innerem Monolog wechselt und eine Nähe zu den Gedanken bzw. Emotionen der Figuren schafft, reflektiert werden. Auch die Perspektivwechsel bzw. Vielzahl der Figuren sollten erkannt werden.

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgaben

1. Der Roman wird aus der Perspektive verschiedener Zentralfiguren erzählt: *Lalita Masarangi*, *Karim Yacine*, *Oleksij Lewtschenko*, *Léon Moret*, *Marwan Fakhourie*, *Seamus Clarke*, *Sybille Malinowski*, *Nikhil Mehta*, *Diego Martínez*, *Zohra Hamadi, Joseph Quezón.*
Legen Sie für eine der Figuren eine Rollenbiografie an, mit der Sie später die Figur in der Ich-Form vorstellen. Berücksichtigen Sie dabei u.a. die folgenden Fragen und notieren bzw. markieren Sie auch die entsprechenden Textstellen.

- Wie heißen Sie, wie alt sind Sie und welchen Beruf üben Sie derzeit aus?
- Was können Sie über Ihre Nationalität und Herkunft berichten?
- Welche Ereignisse haben Ihr Leben geprägt?
- Wie würden Sie Ihre jetzige Lebenssituation beschreiben?
- Vor welchen Herausforderungen stehen Sie?
- Was sind Ihre Hoffnungen, Wünsche und Ziele?
- Welche Ängste und Konflikte beschäftigen Sie?
- Welche Beziehungen aus der Vergangenheit und in der Gegenwart sind für Sie wichtig?
- Wie verhalten sich die Menschen Ihnen gegenüber? Wie sollten sie sich Ihrer Meinung nach verhalten?
- Welche Dinge beschäftigen Sie sehr?
- Worauf sind Sie besonders stolz?
- Was sind – Ihrer Einschätzung nach – Ihre wichtigsten Charaktermerkmale?
- Was ist Ihr Lebensmotto?
- **…**

2. Wählen Sie nun einen symbolischen Gegenstand, der zu Ihrer Figur passt, und erläutern Sie seine Bedeutung.

Lösungshinweise: Erwartet wird eine handlungs- und produktionsorientierte Figurencharakterisierung (keine vollständige Darstellung, sondern Akzentuierung zentraler Aspekte)

Wichtig ist hier, dass die Schülerinnen und Schüler bei der vorbereitenden Arbeit „mit dem Stift“

lesen, zentrale Informationen zu Ihrer Figur markieren bzw. entsprechende Notizen anfertigen, sodass Sie aus den explizit zu entnehmenden Informationen (direkte Charakterisierung) auch implizite Informationen über die Figur ableiten können (indirekte Charakterisierung). Außerdem kann über die Textumfänge und die Komplexität der Figuren differenziert werden.

Jo /Joseph Quezon (S. 6-8/S. 28-31/S. 175-181 S. 227-228)

- philipinscher Sänger aus Manila, der mit seiner Band "Dolphins at Dawn"auf dem Luxusschiff für seichte Unterhaltung sorgt
- unterbezahlt, verdingt sich als männliche Prostuierte reicher Touristinnen
- aufgewachsen in armen Verhältnissen bei der Großmutter, die ihre Tochter, Jos Mutter, mit einem amerikanischen GI zeugte, dessen krauses Haar an Jo vererbt wurde
- Mutter arbeitete im Rahmen einer Care-Kette in Kuala Lumpur, heiratete ihren Arbeitgeber und verließ Jo
- traumatisiert durch die Tsunami-Katastrophe 2004
- verobjektiviertes, gestörtes Verhältnis zu Frauen
- beginnende Liebesbeziehung zu Lalita, die aber an seiner Unfähigkeit zu Nähe / Intimität scheitert
- die nach seinem Verschwinden bzw. Tod die Ermittlungen aufnimmt
- unklare Todesursache nach der Flucht von Lalilta: Die Videoaufnahme zeigt ihn auf dem Deck mit Wiltrud, Sybilles Schwester, es bleibt offen, ob er sich selbst umbringt oder von ihr über Bord gestoßen wird

Lalita Masarangi (S.6-8/S.28-31/S. 37-39/S. 88-93/S. 125-129/S. 173-181/S. 227-228)

- junge, nepalesische Sicherheitskraft auf der *Spirit of Europe*, die sich in Jo verliebt und nach seinem Verschwinden ermittelt bzw. zusammen mit Sybille Malinowski eine Teilaufklärung herbeiführt
- Angestellte im Security-Dienst ihres Vaters, entgrenzte Arbeitszeiten auf dem Kreuzfahrtschiff
- stammt aus einer Familie, deren männliche Mitglieder als nepalesische Elitesoldaten (Gurkhas) für die britische Armee gekämpft haben
- aufgewachsen in der britischen Garnisonsstadt Aldershot, militärisch-disziplinierte Erziehung, hartes Training
- hat schon als Kind den Traum, entweder eine weibliche Gurkha zu werden oder als Soldatin für die Großbritannien zu sterben
- ihr erster Freund verliebt sich in ihren schwulen Bruder, der sich aus den familiären Zwängen löst und nach London zieht
- Diskreditierung der Familie in der nepalesischen Community wegen Laliltas schwulem Bruder
- Erfahrungen von Ausgrenzung und Rassismus als Nepalesin in Großbritannien: Suche nach Heimat und Identität
- scheitert an der Aufnahme als erste Frau in die Gurkha-Truppe, obwohl sie die Aufnahmeprüfung besteht
- Wut und mögliche Emanzipation aus beruflichen und familiären Bindungen, nachdem sie erkennt, dass Jos Tod keinerlei Bedeutung beigemessen wird

Sybille Malinowski (S. 49-52/S. 88-93/S. 133-142/S. 173-181/S. 188-193)

- alte, wohlhabende Arzt-Witwe, die parkinsonkrank im Rollstuhl sitzt
- aufgewachen in Leipzig
- Verlusterfahrungen in der NS-Diktatur: geliebten jüdische Tante durch den Holocaust, Vater im zweiten Weltkrieg
- enge, lebenslange Brieffreundschaft mit ihrem Cousin Max, der vor dem Holocaust nach England fliehen konnte.

- hasserfülltes Konkurrenz- und Abhängikeitsverhältnis zu ihrer Schwester Wiltrud, mit der sie gemeinsam an Bord ist
- hilft Lalita bei den Ermittlungen nach dem Verschwinden Jos
- rächt sich an der Schwester durch die Veröffentlichung des Videos, das die Affäre mit Jo und seinen Tod zeigt

Léon Moret (S. 19-22/S. 34-36/S. 84-87/S. 125-126/S. 152-159/S. 205-208)

- erster Offizier der *Spirit of Europe*, 26 Jahre alt
- liebt die Nacht und das Machtgefühl auf der Kommandobrücke des Schiffes
- beschreibt sich als analytischen Rationalisten
- sehnt ständig sich nach seiner Frau Mado, die als Guest Reception Manager und Sängerin auf dem Schiff arbeitet
- aufgewachsen auf der Ile d´Aix in Frankreich in einer Aussteiger-Familie (Vater Georges, der als Professor arbeitet / Mutter Sylvie / Bruder Fabien)
- liebt schon als "Strandkind" am Atlantik das Meer
- hat schwieriges Verhältnis zu seinem strikten Vater Georges, der als Geologe für einen multinationalen Minenkonzern arbeitete, sich mitverantwortlich für die Umweltkatastrophe in Andalusien in den 1980er fühlt und angesichts seines persönlichen Versagens verbittert ist bzw. zum fanatischen Umweltschützer wird
- sein zwei Jahre älterer Bruder Fabien kommt behindert zur Welt als Folge der Umweltkatastrophe
- Karriere auf dem Schiff als Ausweg aus der familiären Enge
- gerät in der Havarie unter Druck wegen der ökonomischen Zwänge durch den Konzern bzw. wegen des illegalen, schwer verletzten Flüchtlings Marwan an Deck
- hat zusammen mit Nike Marwan als "blinden Passagier" zu verantworten, da er ihn zu einer exzessiven Party mitnahm, ihn danach aus den Augen verloren hat und Nike am nächsten Morgen übersieht, dass nicht alle der Geretteten wieder von Bord ging
- bringt gemeinsam mit Nike den schwer verletzten Marwan sowie Benzin auf das Flüchtlingsboot, damit die Karriere nicht gefährdet wird – was aber von Seamus Clark filmisch dokumentiert wird

Nike / Nikhil Mehta (S. 39/S. 53-60/S. 94-98/S. 125-126/S. 158-59/S. 143-150/S. 200-204)

- indischer Security-Chef des Schiffes, ein karrierorientierter Faschist
- Anhänger des hindunationalistischen Premierministers Narenda Modi
- hat als Marine-Soldat, Polizist und Hotel-Security gearbeitet, will Teil der Special Protection Group des indischen Premierministers werden
- bezeichnet sich selbst als "Troubleshooter", ordnet Situationen sehr schnell ein und findet Lösungen, zeigt einen Mach- und Kontrollwahn
- lebt nur zehn Wochen im Jahr in Mumbai zusammen mit seiner von ihm entfremdeten Familie (Frau Urmilla, zwei Kinder), deren luxuriösen Lebensstil er finanziert (Eigentumnswohung, Privatschule, zwei Kindermädchen, Chauffeur, eigenes Fitnesstudio...)
- stammt aus einer Unternehmerfamilie, die ein erfolgreiches Geschäft für Sportartikel besitzt
- erzogen im Sinne des Hindunationalismus (Hindutva), der versucht, die Vormachtstellung der Hindu in Indien wiederherzustellen
- schon als Kind Teil einer radikal-hindunationalistischen, faschistisch orientieren Kaderorganisation RSS (Rashtriya Swayamsevak Sangh), wo er alles über "leadership" lernt
- entsprechend faschistische bzw. rassistische Einstellungen und Wahrnehmungsmustern: v.a Islamfeindlichkeit
- wartet auf das Ergebnis eines Prozesses in Indien, der seit zwölf Jahren andauert - wird aus Mangel an Beweisen von einer rassistischen Attacke auf Muslime freigesprochen

- gerät während der Wartezeit auf die Seenotrettung unter Druck durch die Konzernzentrale, die die Havarie nur als Kostenfaktor sieht
- handelt inhuman aus einem Elite- und KarriereFdenken heraus
- hat zusammen mit Léon Marwan als "blinden Passagier" zu verantworten, da er nach einer Rettung von Flüchtenden auf See nicht genau darauf achtet, dass alle dieser Geretteten wieder von Bord gehen
- bringt gemeinsam mit Léon den schwer verletzten Marwan sowie Benzin auf das Flüchtlingsboot, damit seine Karriere nicht gefährdet wird – was aber von Seamus Clark filmisch dokumentiert wird

Marwan Fakhouri (S. 23-27/47-48/S.55-56/S. 84-87/S. 97-98/S. 130-132/S. 158/S. 220-222/S. 224-226)

- syrischer Arzt, der vor dem Krieg in Syrien geflohen ist
- arbeitet illegal in der Wäscherei der *Spirit of Europe*
- wurde vor zwei Monaten zusammen mit anderen Flüchtenden von einem Schlauchboot an Bord des Luxusliners gerettet
- bleibt nach einer gemeinsamen Party mit Léon unerkannt an Deck
- erleidet Gehirnverletzung und wird von Léon und Nike an Bord des Schlauchboots von Karim gebracht, um Schwierigkeiten wegen des blinden Passagiers zu vermeiden
- verstirbt wegen der fehlenden medizinischen Versorgung nach der Ankunft in Spanien
- seine Papiere ermöglichen Karim in einer neuen Identität als syrischer Flüchtling evt. einen Start in Europa, da er dadurch Asyl-berechtigt ist

Karim Yacine (S. 9-12/S. 81-83/S.113-117/S. 118/S. 122/S. 152-53/S. 158/S. 182-185/S. 223-226)

- 38 Jahre alt
- algerischer "Hagara", Schlauchbootkapitän, der Flüchtende über das Mittelmeer bringt
- Verlust seiner Jugend im "schwarzen Jahrzehnt" des islamistischen Terrors in Algerien (1990er), kämpfte als Soldat im Bürgerkrieg gegen die Islamisten
- wegen fehlender Zukunftsperspektiven Arbeit als Flüchtlingshelfer
- Wunsch einer gemeinsamen Zukunft bzw. Ehe mit Zohra, die aber in Frankreich lebt und seiner ungewissen Ankunft von Frankreich aus an die spanische Mittelmeerküste entgegenreist
- verliert während der Havarie zwischenzeitlich den Mut/die Hoffnung und verabschiedet sich von Zohra via Handy von Zohra
- gewinnt neuen Mut durch das Benzin von Léon und hofft nach Ankunft in Spanien auf Bleiberecht in Europa durch die Papiere des toten Marwans, den Léon und Nike tödlich verletzt auf das Schlauchboot geschafft haben

Zohra Hamadi (S. 75-80/S. 118-124/S. 211-213)

- stammt aus Algerien, in der Nähe von Sidie Bel Abbes
- Ehefrau von Karim, die in Marseille zusammen mit der Familie ihres Bruders lebt
- Sohn eines Grundschuldirektors, wächst in der Zeit des algerischen Bürgerkriegs in den 1990er Jahren in einer aufgeklärt-liberalen, säkularen Familie auf
- Vater/Familie leidet unter dem islamistischen Terror (Massaker an elf Grundschullehrerinnen, für das er sich verantwortlich fühlt)
- Flucht aus Algerien nach Frankreich aus Angst vor erneuter Islamisierung
- hat aus medizinischen Gründen ein Aufenthaltsrecht in Spanien, das ihr aber richterlich aberkannt wird, sodass sie nach Algerien zurückkehren müsste, da sie keine Arbeit findet
- fehlende Zukunftsperspektiven in Frankreich
- fährt 15 Stunden mit dem Auto nach Cartagena, um auf die ungewisse Ankunft Karims zu hoffen

- hat zwischenzeitlich Handy-Kontakt mit Karim, bei dem er sie während er Havarie verzweifelt “frei gibt”
- wird nach einem Sturz ins Hafenbecken von Diego auf die *Salvamar Rosa* gerettet, verliert dabei aber ihre Handtasche mit Papieren, Autoschlüssel und Handy, sodass der Kontakt zu Karim abbricht und sie sich nicht treffen
- verzweifelt nach der Rückkehr in Cartagena und wird von Diego gefunden, der sich in sie verliebt hat und sich um sie kümmert

Seamus Clark (S. 40-46/S. 160-165/S. 194-199)

- nordirischer Passagier auf dem Luxusschiff, der zusammen mit seiner Frau Kelly bzw. ihr zuliebe reist
- lebt in Belfast und arbeitet als Nachwächter in einem Krankenhaus, Repräsentant der irischen Arbeiterklasse
- als Jugendlicher IRA-Symphatisant / -Mitläufer aufgrund des Unrechtsempfindens im
- traumatsiert durch den Verlust seines Jugendfreundes Kevin, der vor 37 Jahren im nordirischen Bürgerkrieg erschossen wurde, lebt mit Schuldgefühlen und Kevin als ständigem Begleiter
- verschließt sich vor den touristischen Aktivitäten auf dem Schiff, bleibt in der Beobachterrolle bzw. im Pub
- erkennt die Klassenunterschiede an Deck sehr präzise und wünscht sich einen einfachen Campingurlaub zusammen mit seinen Freunden- filmt das Geschehen auf dem Schlauchboot und erkennt so, dass sich bei der Abfahrt des Bootes eine Person zusätzlich an Bord befindet, die nur vom Kreuzfahrtschiff stammen kann
- verschickt das Filmmaterial an Fiona, die Tochter seines Freundes Rob, die sich als Juristin für Flüchtende engagiert

Diego Martinez (S. 70-74/S. 99-107/S. 166-172/S. 209-213)

- spanischer Fischer aus Cartagena in Spanien, der auch als Seenotretter arbeitet
- familienverbunden und wenig statusbewusst (Vollbart, T-Shirts mit Film-Motiven, Playstation als Hobby)
- interessiert sich sehr für die spanische (Seefahrts)Geschichte und versteht sich als Republikaner
- lebte als Kind im Fischerdorf Escombreras, nun aber in einem gleichnamigen Stadtteil Cartagenas, das von einem Ölkonzern Repsol errichtet wurde, um die Fischer umzusiedeln und in der Bucht um das ursprüngliche Dorf Öl zu fördern
- vermisst die ursprüngliche Lebensweise der spanischen Fischer, die er als Kind kennengelernt hat
- fährt regelmäßig zusammen mit seinem Vater auf der *Santa Florentina* zum Fischfang, wobei die Fischerei kaum zum Lebensunterhalt reicht, da das Mittelmeer durch die großen Fangflotten überfischt ist und zudem das Ökosystem durch die Umweltverschmutzung Ölkonzerns seit den 1960er Jahren nachhaltig gestört ist
- engagiert sich seit fünf Jahren als Seenotretter auf der *Salvamar Rosa*, hat ein ausgeprägtes moralisches Bewusstsein:
- sein Großvater rettete im 2. WK als Republikaner sogar spanische Faschisten / Franko-Anhänger vor dem Ertrinken und dient ihm als Vorbild in Bezug auf die Achtung der Menschenwürde
- fühlt sich Algerien verpflichtet, weil diese Land der Flotte der spanischen Republikaner im spanischen Bürgerkrieg Schutz geboten hat
- findet den toten Jo, hinterfragt dessen Knochenbrüche kritisch und übergibt ihn an einen Arzt, der die Leiche nicht einfach zu den Akten legen will: Diego gibt den Hinweis, dass solche Verletzungen durch den Sturz von einem Kreuzfahrtschiff stammen können
- rettet Zohra Hamadi nach ihrem Sturz im Hafenbecken von Cartagena rettet, als er zum havarierten Schlauchboot mit den Flüchtenden aufbricht, und verliebt sich in sie

• zeigt als Figur, dass es eine grundlegende Humanität gibt
Olek Lewtschenko (S. 13-18/S. 63-69/S. 109-112/S. 214-219)
• Chief Engineer auf dem ukrainischen Containerfrachtschiff *Siobhan of Ireland*, das mit leeren Containern von Oran in Algerien nach Spanien übersetzt • stammt aus und lebt in Odessa mit seiner Familie, sieht diese aber selten, fürchtet sogar die Scheidung seiner Ehefrau Irina, mit der er zusammen ist, seit er 21 Jahre alt ist • Kinder: eine emanzipierte, politisch aktive Tochter (Femen-Sympathisant) sowie ein Computerspiel-affiner Sohn • wie sein Vater zunächst Mitglied der russischen Seestreitkräfte, nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion wird er Teil der ukrainischen Flotte • in der Wendezeit identitäts- und orientierungslos, wird abhängig von Ersatzheroin / Schirka, gerettet durch Irina • wird danach Mechaniker und Ingenieur, “flüchtet in die warme Höhle des Maschinenraums” • wenig interessiert an sozialen Kontakten, stattdessen große Internetleidenschaft: Wikipedia, Facebook und Vesselfinder • Identität und Anerkennung als “Spotter” namens “Cosmochief”, der andere Schiffe fotografiert und veröffentlicht diese im Internet • technisch versiert und durchaus kulturell gebildet (kennt “Die Pest” von Camus) • gibt sich politisch desinteressiert, beobachtet die ökonomischen, politischen und sozialen Krisen aber genau sehr genau (Schifffahrt als “Barometer der Weltpolitik”) • analysiert die ungleichen Warenströme und Austauschverhältnisse zwischen Afrika und Europa präzise • achtet in jedem Hafen darauf, dass nur Waren und keine Menschen an Bord kommen • sichtet den toten Jo, bevor dieser später von Diego und seinem Vater beim Fischen geborgen wird, will dessen Leiche bergen aufnehmen, was ihm aber der Kapitän Dimitri aus Kostengründen untersagt • hört den Funkkontakt zwischen der Seenotrettung Cartagena und der *Spirit of Europe* • erhält wird als ukrainischer Reservist in den Krieg gegen Russland einberufen

3. Sehen Sie sich den Trailer der Serien *Das Traumschiff* an:
https://www.zdf.de/filme/das-traumschiff/kapstadt-128.html
Beschreiben Sie die Darstellung des Kreuzfahrtschiffs in der Serie und vergleichen Sie diese mit Ihren ersten Romaneindrücken.

Lösungshinweis: Diese Aufgabe steuert an, dass einerseits deutlich wird, welche Idylle der Kreuzfahrt das *Traumschiff* präsentiert (die Weite des Meeres, paradiesisch anmutende Urlaubswelten, die von dem majestätisch anmutenden Schiff erschlossen werden, positiv gezeichnete Figuren…). So kann verdeutlicht werden, dass Krögers Roman ein „Anti-Traumschiff“ entwickelt, indem hinter die Fassaden bzw. in die Figuren geschaut und somit ein desillusionierender Blick auf die ungleichen Arbeits- und Lebensverhältnisse an Bord entwickelt wird. Ausgehend von diesem Gegensatz können in einem ersten Zugriff nach möglichen Textintentionen diskutiert werden bzw. – insofern dies noch nicht erfolgt ist – Themenschwerpunkte und Fragestellungen entwickelt werden.

4.
A) Betrachten Sie das folgende Video über die Seenotretterin Carola Rackete (mind. bis Minute 1.43). Diskutieren Sie die Aktion der Kapitänin der Sea Watch 3.

Lösungshinweis: Hier sollen ersten Eindrücke gesammelt werden, die dann durch weitere Auseinandersetzung mit dem Diskurs um die Seenotrettung differenziert werden, sodass eine Folie für die Deutung des Romans entsteht.

B) Informieren Sie sich über die Diskussion zur Seenotrettung durch private Hilfsorganisationen (NGOs / Non-Governmental Organizations):

- Wann ist man dazu verpflichtet, einem anderen Schiff zu helfen?
- Welche rechtlichen, politischen und moralischen Pro- und Contra-Argumente zur Seenotrettung durch NGOs werden in der Diskussion angebracht?

Nutzen Sie die folgenden Links und die Pro- und Contra-Debatte aus der Zeit.

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees / UNO-Flüchtlingshilfe):
Seenotrettung – Beihilfe zur illegalen Einwanderung, Widerstand gegen die Staatsgewalt oder eine Notlage?
https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/fluechtlingsschutz/seenotrettung

Tageschau.de:
Seenotrettung: Wer regelt, wie gerettet wird?
https://www.tagesschau.de/faktenfinder/faq-seerecht-101~amp.html

Vertiefend können Sie auch noch diesen Podcast hören:
https://www.deutschlandfunkkultur.de/debatte-um-pro-und-contra-zur-seenotrettung-es-ist-eine.1008.de.html?dram:article_id=422800

Lösungshinweis:
Das internationale Seerecht regelt, dass jeder Kapitän verpflichtet ist, bei Seenot unverzüglich Hilfe zu leisten – innerhalb ihrer/seiner Möglichkeiten, um die Geretteten dann an Staat zu übergeben, der für die jeweilige Seenotrettungszone verantwortlich ist. Dabei muss sichergestellt sein, dass die Geretteten in einen sicheren Hafen gebracht werden. Es ist allerdings nicht genau festgelegt, wann eine Seenot vorliegt – und die Beurteilung liegt im Ermessen des Kapitäns.

Angesichts der über das Mittelmeer Flüchtenden wird die Seenotrettung durch NGOs aber kontrovers diskutiert – dabei kommen u.a. folgende Argumente zum Tragen:

Pro Seenotrettung	Contra Seenotrettung
• seerechtlich bindende Verpflichtung • im Sinne der Menschenwürde humanitär geboten • hohe Todeszahlen Flüchtender auf dem Mittelmeer • Reaktion auf hohe Zahl an Flüchtenden • Prävention: Internationale Zusammenarbeit zur Bekämpfung von Fluchtursachen	• Beihilfe zur illegalen Migration, die sich dadurch ausweitet • Rettung als Anreiz • Förderung der sog. “Schlepper”-Industrie und der damit verbundenen Toten (“Pull-Effekt”) • politisches Problem kann nicht durch private Initiative gelöst werden • politische und wirtschaftliche Herausforderung europäischer Staaten, wenn eine (zu) hohe Zahl

• Migration oft Folge kolonialer bzw. postkolonialer Ungleichheiten → westliche Verpflichtung zur Hilfe • Recht auf Asyl als Grundrecht der EU • Frontex als reine Grenzschutzorganisation, die kein Mandat hat, Geflüchtete in Seenot zu suchen und zu retten	an Geflüchteten aufgenommen werde • Seenotrettung als Beitrag zur politischen Polarisierung inner- und zwischenstaatlich • Rechtsverstöße bei Seenotrettung (Vgl. C. Rackete)

Hier sollte auch darauf verwiesen werden, dass diese Pro- und Contra-Debatte in der ZEIT sehr umstritten war: https://www.deutschlandfunkkultur.de/debatte-um-pro-und-contra-zur-seenotrettung-es-ist-eine-100.html

C) Das Verfahren gegen Carola Rackete wurde eingestellt:
https://www.welt.de/politik/ausland/article231237145/Carola-Rackete-Verfahren-gegen-Seenotretterin-in-Lampedusa-eingestellt.html
Wie bewerten Sie dies vor dem Hintergrund Ihrer neuen Kenntnisse?

Lösungshinweis: Hier ist eine begründete Stellungnahme unter Bezug auf die zuvor generierten Argumente gefordert. Ggf. können vorher auch noch die Aussagen von Carola Rackete im Interview mit Dunya Hayali hinzugezogen werden

D) Inwiefern wird die Diskussion um die Seenotrettung in der Romanhandlung widergespiegelt? Stellen Sie Bezüge her und gehen Sie dabei insbesondere auf die Figuren Karim, Leon, Nike und Diego ein.

Lösungshinweis: Wenn Bezüge zum Roman hergestellt werden, sollte deutlich werden, dass die *Spirit of Europe* seerechtlich verpflichtet gewesen wäre, die Flüchtenden an Bord zu nehmen – wie es der deutsche Kapitän Krüger auch fordert. In diesem Zusammenhang werden dann auch das inhumane und interessengeleitete Handeln von Léon und Nike besprochen bzw. der Gegensatz zu Diego und seinem moralischen Kodex als Seenotretter herausgestellt. Hier könnten Parallelen zwischen Diego und Carola Rackete, aber auch Unterschiede herausgestellt werden –so handelt es sich bei Diegos Organisation um eine staatliche Institution, die mit der Küstenwache, der Guardia Civil, kooperiert und die in Notlagen offiziell angefunkt wird. Folglich fehlt auf dieser Ebene die politische Brisanz.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

1. Untersuchen Sie die Handlungsstruktur:

A) Im Roman wird aus unterschiedlichen Perspektiven erzählt, wie sich zeitlich versetzt vier Schiffe auf dem Mittelmeer begegnen: Der Luxusliner *Spirit of Europe*, der Frachter *Siobhan of Ireland*, das Seenotrettungsboot *Salvamar Rosa* sowie des Schlauchboots der Flüchtenden. Entwerfen Sie einen Zeitstrahl, der die wichtigsten Ereignisse und Konflikte der äußeren Handlung in ihrer zeitlichen Reihenfolge darstellt.

Lösungshinweis: Hier sollten die wichtigsten Elemente der äußeren Handlung skizziert werden. Ggf. können diese auch den Schülerinnen und Schülern als Puzzle-Teile gegeben werden,

sodass sie diese in die richtige Reihenfolge bringen.

Die Nacht davor:

- *Spirit of Europe*: Begegnung zwischen Jo und Lalita beim Konzert der „Dolphins at Dawn“ am Pool der
- Schlauchboot: Aufbruch Karims mit dem Schlauchboot östlich von Ghazaouet in Algerien und Begegnung mit der algerischen Küstenwache: Ein Cousin Karims wird von Schüssen getroffen und fällt tot vom Schlauchboot.
- *Siobhan of Ireland*: Abfahrt aus dem Hafen von Oran / Algerien und Ankunft der algerischen Küstenwache mit einer geborgenen Leiche
- *Spirit of Europe*: Léon steuert den Luxusliner auf dem Mittelmeer an der „Siobhan“ vorbei
- *Spirit of Europe*: Kopfverletzung Marwans in der Wäscherei (Deck B3)
- *Spirit of Europe*: Liebesnacht zwischen Jo und Lalita, bei der Jo eine Panikattacke hat und überstürzt aufbricht, um sich mit Wiltrud, der Schwester von Sybille, im Casino bzw. ihrer Suite zu treffen
- *Spirit of Europe*: Jos Sturz oder Sprung am frühen Morgen nach einer Auseinandersetzung mit Sybille vom Vorderdeck: Er ertrinkt in den Fluten.

Havarie

- *Spirit of Europe*: Recherche Lalita nach dem Verbleib von Jo: Sie sichtet Videomaterial, bis Nike sie unterbricht.
- Zusammentreffen zwischen der „Spirit of Europe“ und dem havarierten Schlauchboot und stoppt die Maschinen
- *Spirit of Europe*: Seamus Clark filmt die Havarie-Situation.
- *Spirit of Europe*: Marwan liegt auf der Krankenstation und Nike überlegt, wie er ihn loswerden kann, damit seine Karriere nicht gefährdet ist.
- Die Seenotrettung wird informiert und braucht etwa 60 Minuten bis zur Ankunft
- *Siobhan of Ireland*: Olek sichtet die Leiche von Jo, das Schiff hält aus Kostengründen nicht an.
- *Santa Florentina*: Diego und sein Vater bergen die Leiche von Jo beim Fischen.
- Zohra Hamadi Autofahrt auf der Küstenstraße bei Escombreras / Cartagena, um Karim zu empfangen
- Abschiedstelefonat zwischen Zohra und Karim
- *Spirit of Europe*: Sybille hilft Lalita bei der Suche nach Jo.
- *Spirit of Europe*: Der Druck der Reederei, die Fahrt fortzusetzen, wächst, während die Touristen das havarierte Rettungsboot beklatschen.
- Cartagena: Diegos Übergabe von Jos Leiche an die Küstenwache, sodass sie von einem Arzt untersucht wird, wobei die Knochenbrüche Rätsel aufgeben
- *Siobhan of Ireland*: Olek erhält den Einberufungsbescheid und muss in den Krieg in der Ukraine ziehen.
- *Salvamar Rosa:* Diego bricht in Cartagena zur Seenotrettung auf und rettet Zohra, die in das Hafenbecken gefallen ist. Sie begleitet ihn bei der Mission und er verliebt sich in sie.
- *Spirit of Europe* / Schlauchboot: Nike und Léon bringen den schwer verletzten Marwan sowie Wasser und heimlich auch Benzin an Bord des Schlauchboots.
- *Spirit of Europe*: Seamus filmt zufällig den Aufbruch des Schlauchboots.
- Die *Salvamar Rosa* verpasst das Schlauchboot.

- *Spirit of Europe*: Sybille gibt Lalita den Tipp, dass Wiltrud in das Verschwinden Jos involviert ist. Sie sichten gemeinsam Videomaterial und sehen, wie Jo von Bord fällt.
- Die *Spirit of Europe* setzt ihre Fahrt fort.
- Schlauchboot: Karim steuert das Zodiac bis kurz vor die spanische Küste und wartet auf einen günstigen Moment, um anzulegen.

Die Nacht danach

- *Spirit of Europe*: Sybille schickt das Beweisvideo an Wiltrud, um sie zu erpressen und sich bessere Lebensbedingungen zu schaffen.
- *Spirit of Europe*: Seamus erkennt auf seinem Filmmaterial, dass eine Person zu viel auf dem Schlauchboot ist, und schickt das Video an die Tochter eines Freundes, die Jura studiert und sich politisch für Flüchtende einsetzt.
- *Spirit of Europe*: Nike erhält eine Mail mit seinem Freispruch aus einem früheren Prozess.
- *Spirit of Europe*: Léon setzt seinen Dienst fort.
- Im Hafen von Cartagena kümmert sich Diego um Zohra
- Olek verlässt die „Siobhan“ und bricht in die Ukraine auf, schwankt zwischen Zweifeln und Heimweh bzw. Pflichtgefühl
- Marwan verstirbt am Strand von Portmán und Karim nutzt seine Papiere, um unter falscher Identität als Syrer Asyl zu erlangen.
- Lalita steht an Deck der *Spirit of Europe* und schreit verzweifelt.

B) Elf Perspektiven bestimmen den Blick auf die Handlung. Wählen Sie aus dem Zeitstrahl die Ereignisse aus, die für Ihre Figur besonders bedeutsam sind. Verfassen Sie nun aus der Perspektive eurer Figur einen Tagebucheintrag über die Ereignisse auf dem Mittelmeer.

C) Hängen Sie alle Texte im Raum auf und lesen Sie diese in einem Galeriegang:

- *Was unterscheidet die Texte, was verbindet sie?*
- *Erklären Sie, anhand von zwei ausgewählten Beispielen,*
  - inwiefern die geschilderten Ereignisse zusammenhängen und
- *wie sich die unterschiedlichen Darstellungen erklären lassen.*
- *Diskutieren Sie abschließend, ob es eine Möglichkeit gibt, das Geschehen dieses Tages zusammenzufassen, ohne dass Wesentliches verloren geht.*

Lösungshinweis: Dieses handlungs- und produktionsorientierte Verfahren verdeutlicht die unterschiedlichen Perspektiven auf das Geschehen bzw. die Subjektivität der verschiedenen Figurenwelten. Bei dem (exemplarischen) Vergleich sollte deutlich werden, dass

- die differierenden Wahrnehmungen in den subjektiven Biografien bzw. den unterschiedlichen Lebensbedingungen bzw. -situationen der Figuren begründet sind,
- die Havarie-Situation somit eine Kollision unterschiedlicher Erfahrungs- bzw. Lebenswelten darstellt bzw. das Mittelmeer einen schicksalhaften Begegnungsraum für Menschen aus allen Teilen der Welt beschreibt,
- zwischen fast allen Figuren Verbindungen be- bzw. entstehen (z.B. Lalita und Sybille bei auf Suche nach Jo…)
- allen Figuren gemeinsam ist, dass sie mit ihrem Leben hadern bzw. auf ein besseres Leben hoffen.

Abschließen sollte reflektiert werden, dass aufgrund der multiperspektivischen Erzählweise, die das gegenwärtige Geschehen mit den Rück- bzw. Einblicken in die Figurenbiografien verbindet, eine strukturierte Inhaltszusammenfassung schwer zu leisten ist.

2. Untersuchen Sie die Zeitstruktur:

A) Das Kapitel „Havarie“ selbst ist begrenzt auf einen Zeitraum von 90 Minuten und umfasst die Seiten 34-185.

- Wie verhält sich in diesem Zeitraum das Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit?
- Welche Wirkung hat diese Gestaltung der Zeit?

B) Zeigen Sie an einem ausgewählten Kapitel auf, in welchem Verhältnis die biografischen Rückblenden und die gegenwärtige Handlung stehen.

Lösungshinweis: Hier soll das zeitdehnende Erzählen herausgearbeitet werden: Es wird ein Zeitraum von 90 Minuten erzählt (erzählte Zeit), der aber durch die zahlreichen Rückblicke bzw. Einblicke in die Figuren unterbrochen bzw. gedehnt wird. Dadurch rückt das eigentliche Geschehen in den Hintergrund, die Figuren und ihre Wahrnehmungen in den Vordergrund (vgl. Auf. B)
In Bezug auf die Rückblicke müsste dann wieder deutlich werden, dass diese selbst zeitraffend erzählt werden.

C) Gerahmt wird das Kapitel „Havarie“ durch die beiden Zusätze „Die Nacht davor“ (S. 6-31) und „Die Nacht danach“ (S. 187-228). Stellen Sie Überlegungen dazu an, welche Bedeutung diese beiden Teile haben.

Lösungshinweis: „Die Nacht davor“ kann als Exposition verstanden werden, in der zentrale Figuren und Konfliktlinien bereits eingeführt werden – etwa Jos Verschwinden und Ertrinken, wobei der eigentliche Sturz eine Leerstelle bleibt; der Aufbruch Karims mit dem Schlauchboot; Oleks Reflexionen der globalen Verflechtungen; Léon in seiner Machtposition als 1. Offizier der *Spirit of Europe* im Gegensatz zu Marwans harter Arbeit in der Wäscherei; Marwans Unfall.
So stellen sich Leserinnen und Leser zahlreiche Fragen – z.B.

- Wie und warum ist Jo von Bord gefallen?
- Wird das Schlauchboot in Europa ankommen?
- Welche Rolle spielt Léon?
- Wie wird es Marwan nach dem Unfall ergehen? ...

„Die Nacht danach“ wiederum zeigt auf, dass sich durch das Geschehen um die Havarie für einige Figuren Veränderungen ergeben haben, die allerdings nur angedeutet werden - z.B. für

- Sybille, die sich (erpresserisch) aus der Abhängigkeit von ihrer Schwester löst,
- Léon und Nike, die durch das von Seamus veröffentlichte Video unter Druck geraten werden,
- Diego und Zohra, die sich evtl. annähern,
- Olek, der als Soldat zurückkehrt in die Ukraine bzw. damit hadert,
- Karim, der mit Marwans Identität ein neues Leben in Europa beginnen will,
- Lalita, die ihre berufliche und familiäre Situation hinterfragt.

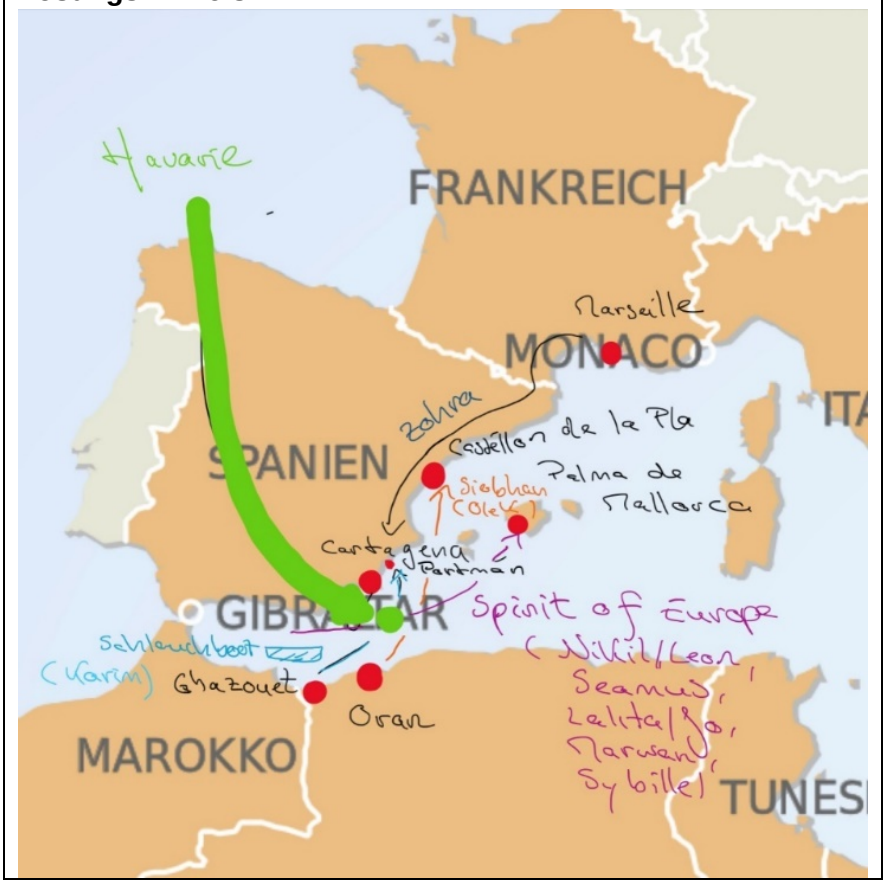
An diesen Unbestimmtheitsstellen kann sehr gut mit handlungs- und produktionsorientierten

Verfahren angesetzt werden (Vgl. Aufgabe D/8).

3. Untersuchen Sie den Handlungsraum:

A) In dem Roman werden in jedem Kapitel konkrete Orte und Positionen im Meer benannt. Erstellen Sie mit Hilfe von Google Maps eine Land-/Seekarte, in der Sie die Orte einzeichnen. Markieren Sie auch die Bewegungen, die die Schiffe und Figuren vollziehen.

Lösungshinweis



Quelle: Alexrk2, CC BY-SA 3.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>, via Wikimedia Commons

B) Auf dem Meer (oder im Hafen) werden die Schiffe als eigener Raum gekennzeichnet: Das Schlauchboot, das Fischerboot, das Containerschiff, das Kreuzfahrtschiff und auch das Seenotrettungsschiff. Vier der Schiffe tragen Namen, das Schlauchboot wird ausdrücklich mit (o.N.), also ‚ohne Namen' bezeichnet. Schlagen Sie nach, warum Schiffe Namen tragen. Notieren Sie Ihre Überlegungen, welche Bedeutung die Namen der Schiffe im Romanzusammenhang haben könnten – und warum das Flüchtlingsboot keinen Namen hat.

Lösungshinweis: Schiffsnamen tragen in der Regel immer eine Bedeutung in sich – so verweisen sie z.B. auf Wünsche für das Schiff oder erinnern an Personen, geografische Orte, … Insofern ist es bezeichnend, dass das Schlauchboot als einziges Schiff ohne Namen, also auch ohne Identität bleibt: Dies spiegelt die Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit der Überfahrt bzw. der Zeit nach der Ankunft, aber auch die Tatsache, dass die Flüchtenden als illegal Einwandernde unsichtbar sind.
Die weiteren Schiffsnamen lassen die Bedeutung der Schiffe für die Besitzer erkennen:

- Der Name *Spirit of Europe* zeigt den Wunsch der Betreiber, dass auf der Kreuzfahrt ein offener Geist im Sinne der europäischen Einheit herrscht (lässt aber auch auf die Abgrenzung nach außen erkennen).
- „Siobhan“ ist ein irischer weiblicher Vorname und bedeutet „Gott ist gnädig“, was sich auf die Überfahrten des Containerfrachters, aber auch auf die Hoffnungen der Figuren beziehen lässt.
  Salvamar Rosa stammt aus dem Rumänischen, lässt sich mit Rettungsschwimmerin Rosa übersetzen und verweist auf die Funktion des Schiffes.

C) Das Geschehen auf dem Kreuzfahrtschiff *Spirit of Europe* spielt auf unterschiedlichen Decks: Stellen Sie graphisch dar, welche Ereignisse und Personen auf welchem Deck zu verorten sind und welche Verbindungen zwischen ihnen bestehen.
Arbeiten Sie dann heraus, was das Leben und Arbeiten auf dem Luxusdampfer kennzeichnet. Diskutieren Sie, inwiefern sich in der Raumstruktur des Schiffes gesellschaftliche Verhältnisse und Probleme widerspiegeln.

Optional zur Vertiefung:

‚Traum oder Alptraum’? Reisen und Arbeiten auf dem Kreuzfahrtschiff. Sammeln Sie ausgehend von dem Roman relevante Beispiele und Informationen zu dieser Fragestellung. Verfassen Sie im Anschluss eine kritische Reportage, einen Podcast oder fertigen Sie eine Collage zum Thema an.

Lösungshinweis: Die Grafik sollte darstellen, dass die unterschiedlichen Decks eine klare soziale Schichtung aufweisen und ein deutliches Machtgefälle deutlich wird. So kann herausgearbeitet werden, dass die Bereiche, in denen die grundlegenden Arbeiten für das touristische Leben auf dem Schiff verrichtet werden, funktionsräumlich klar von den Bereichen des Luxuslebens getrennt sind. So werden die erniedrigenden und ausbeuterischen Arbeitsverhältnisse vor den Augen der Touristen verborgen, die in ihrem unbeschwerten Ennui nicht gestört werden sollen.

D) Über die folgenden Orte wird aus Sicht der Figuren Genaueres berichtet:

- *Aldershot / Großbritannien (Lalita)*
- *Oran bzw. Sidi Bel Abbes / Algerien (Karim / Zohra)*
- *Cartagena / Spanien (Diego)*
- *Belfast (Seamus)*

Tragen Sie arbeitsteilig diese Informationen zusammen und ergänzen Sie diese durch eigene Recherchen.
Stellen Sie sich Ihre Ergebnisse vor und erläutern Sie, auf welche Weise die Autorin zeitgeschichtliche und politische Fakten in den Roman einfließen lässt. Welche Intention könnte damit verbunden sein?

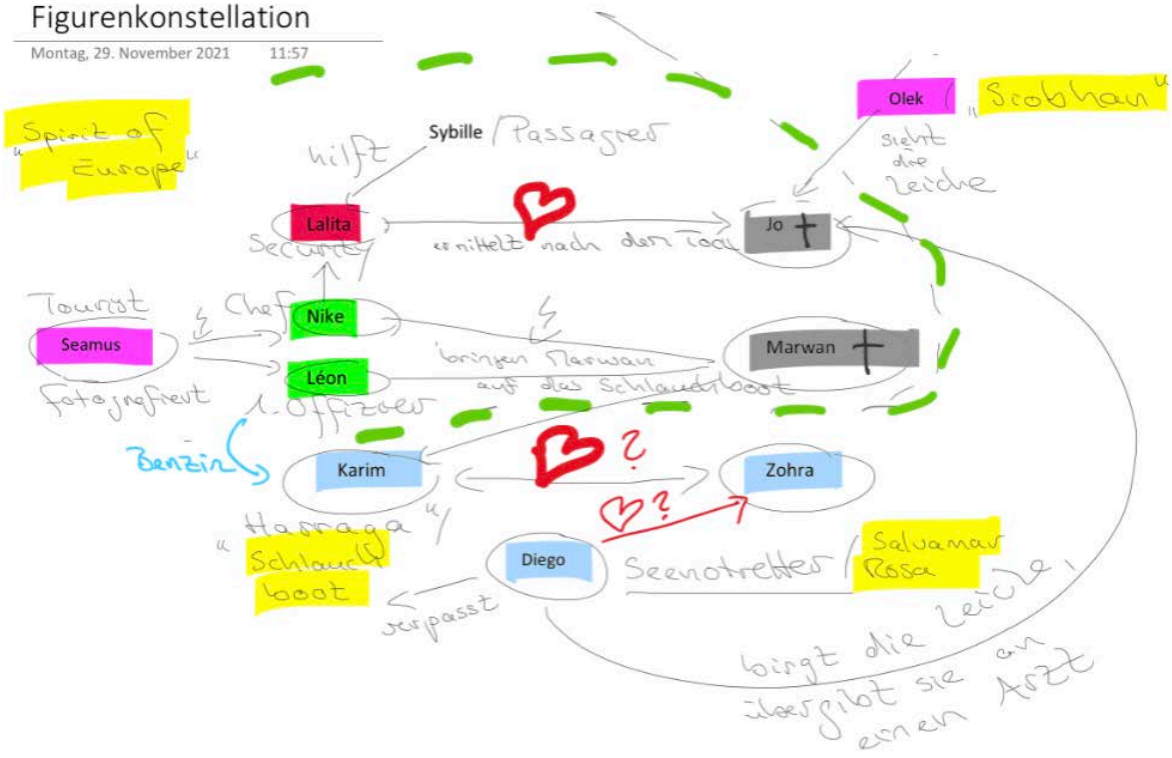
Lösungshinweis: Diese Aufgabe zielt darauf ab, dass zunächst die textimmanenten Informationen zu den für die Figuren prägenden Räumen gesichtet und strukturiert werden. Da diese aus der Sicht der Figuren nur skizziert werden, sollten die Schülerinnen und Schüler dann weitere Fragen formulieren bzw. die entsprechenden Stichworte für eine weitere Recherche aus dem Text ableiten. Die Informationen verhelfen dann zu einem vertieften Verständnis der Charaktere. Zudem kann reflektiert werden, welche Bedeutung die Referenzen auf reale Orte bzw. geschichtliche Fakten haben: Die Figuren werden in realen Kontexten verortet und eine Perspektivübernahme, ein Fremdverstehen in der Fiktion ermöglicht.

Aldershot (Lalilta)	S. 88-93, S. 126-129	Recherchen zur Garnison Aldershot bzw. zu den nepalesischen Gurkhas
Algerien (Karim / Zohra)	S. 114-116 sowie S. 119-121	Recherchen zum “schwarzen Jahrzehnt” bzw. zum algerischen Bürgerkrieg in den 1990er Jahren
Cartagena (Diego)	S. 71-73, S. 99	Recherchen zur Überfischung durch Fangflotten bzw. zur Ölförderung/Umweltverschmutzung in der Region um Cartagena durch Repsol
Belfast (Seamus)	S. 42-44, S. 160-164	Recherchen zum Nordirlandkonflikt bzw. zur IRA

D) Handlung und Figuren

1. Entwickeln Sie eine Figurenkonstellation:

Lösungshinweis:



2. Jede Figur hat ihre eigene Geschichte, die in einen konkreten historischen und politischen Zusammenhang steht. Recherchieren Sie, welche historischen Hintergründe die Biografie Ihrer Figur beeinflusst hat, und notieren Sie wesentliche Punkte. Erläutern Sie dann, wie diese zeitgeschichtlichen Ereignisse das Leben, das Handeln und Denken der Figuren prägen.

Lösungshinweis: Wichtig ist bei dieser Aufgabe, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst die von den Figuren skizzierten Referenzen auf ihre Vergangenheit erfassen. Da in den Rückblicken viele Unbestimmtheitsstellen bestehen bzw. die Lernenden nicht über das entsprechende Kontextwissen verfügen, können sie Fragestellungen für die Recherche entwickeln. Im Sinne der Binnendifferenzierung können zu den unterschiedlichen Figuren Stichworte oder Recherchekontexte / Links vorgegeben werden. Im nächsten Schritt wird dann untersucht, wie diese zeitgeschichtlichen Ereignisse die Figuren geprägt haben. Entscheidend ist

dabei, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass alle Figuren in konkreten politischen Kontexten verortet sind, Unterdrückungs-, Gewalt und Fluchterfahrungen die Biografien geprägt haben sowie die Suche nach einem besseren Leben ein verbindendes Element darstellt.

Figur	Zeitgeschichtlicher Kontext
Marwan	Krieg in Syrien
Karim / Zohra	Algerischer Bürgerkrieg
Olek	Krieg in der Ukraine
Jo	Tsunami-Katastrophe, Armut auf den Phillipinen (ggf. Antifaschistischer Widerstand auf den Philippinen)
Seamus	Nordirland-Konflikt
Lalita	Rolle der Gurkhas in der britischen Armee, Rassismus in Großbritannien
Nike	Hindu-Nationalismus, rassistische Attacken auf Christen und Muslime in Indien
Léon	Rio Tinto Minen in Andalusien und Umweltverschmutzung
Sybille	Holocaust / Jüdische Migration nach England, Vertreibung Deutscher aus dem sog. Ostpreußen, Untergang der Wilhelm Gustloff
Diego	Überfischung und Umweltverschmutzung in der Bucht von Cartagena, spanischer Bürgerkrieg

3. „Fuck you, Jo!“ *(S. 186):* Durchläuft Lalita Masarangi eine Entwicklung bei ihrer Suche nach Jo? Arbeiten Sie heraus,

- aus welchen Motiven heraus Sie auf dem Luxusliner arbeitet,
- wie sie zu ihrer Tätigkeit steht,
- was Jo für sie bedeutet,
- welche Erkenntnisse sie bei ihren Ermittlungen erlangt,
- ob bzw. inwiefern sie sich im Laufe der Handlung verändert.

Lösungshinweis: Lalitas Biografie ist von Ausgrenzung und Scheitern geprägt: Als Nepalesin in Aldershot macht sie schon früh Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung, aber auch innerhalb der Gurkha-Community erlebt die Familie Ausgrenzung, weil Lalitas Bruder schwul ist. Da dieser zusammen mit Lalitas erstem Freund nach London zieht, um sich aus den familiären Zwängen zu lösen, verliert sie gleich zwei vertraute Personen. Infolge ihrer militärisch-disziplinierten Erziehung versucht sie ihren Traum zu verwirklichen, die erste weibliche Gurkha zu werden, scheitert aber. So beginnt sie im Security-Unternehmen ihres Vaters zu arbeiten und muss sich auf dem Luxusliner unter unmenschlichen Arbeitsverhältnissen verdingen. Die Beziehung zu Jo erscheint als ein Ausbruch aus dem überstrukturierten Leben. Die Ermittlung nach dessen Tod legt sie aus persönlichen Motiven und wider die Erwartungen ihrer Arbeitgeber an, sodass man durchaus von einer Emanzipation sprechen kann, zumal sie die vorher akzeptierten Wahrheiten hinterfragt. Inwiefern dies zu einer weiteren Entwicklung beiträgt, bleibt offen.

4. Untersuchen Sie, wie sich die Beziehung zwischen Karim und Zohra entwickelt:

- Lesen Sie die angegebenen Textstellen.
- Zeichnen Sie ein Koordinatensystem, das auf der X-Achse die jeweiligen Standorte und auf der Y-Achse die emotionale Nähe bzw. Verbundenheit der Figuren angibt. Entwerfen Sie

dann eine Gefühlskurve für jede Figur, die die Emotionen dem Partner bzw. der Beziehung gegenüber an den unterschiedlichen Standorten widerspiegelt.
- Begründen Sie den Kurvenverlauf mit Textbelegen.
- Vergleichen Sie die Kurvenverläufe und fassen Sie die Ergebnisse zusammen.
- Wie beurteilen Sie die Zukunft der Beziehung?

Karim	**Zohra**
S. 9-12 / S. 81-83 / S.113-117 / S. 182-185 / S. 223-226	S. 75-80 / S. 118-124 / S. 211-213

Lösungshinweis: Beim Vergleich der Kurvenverläufe müsste deutlich werden, dass sich die Figuren räumlich immer weiter annähern, auch wenn sie sich auf dem Mittelmeer knapp verfehlen, da Karim mit dem Benzin von Léon das Schlauchboot wieder starten kann und Zohra auf der *Salvamar Rosa* zu spät kommt (Zohra: Marseille/Straße von Escombreras -Cartagena – Mittelmeer – Cartagena / Karim: Ghazouet – Mittelmeer – Strand von Portmann). Emotional jedoch zeichnet sich möglicherweise eine Distanzierung ab: Zu Beginn ist für beide Figuren die gemeinsame Zukunft noch ein wichtiges Handlungsmotiv, an dem Karim trotz seiner zwischenzeitlichen Zweifel bzw. Trennung von Zohra auch festhält. Durch die neue Identität als Marwan Fakhouri schöpft er neue Hoffnung. Zohra hingegen wirkt am Ende der Handlung verzweifelt und wird von Diego aufgefangen, der sich um sie kümmert. Dass sie ihre Papiere, ihr Telefon sowie die Autoschlüssel, also wichtige Identitätsausweise, im Wasser verloren hat, könnte auch auf einen Neuanfang hindeuten.

5. Léon Moret erinnert sich an nach der Rettung der Flüchtenden durch die Salvamar Rosa an den leicht veränderten Refrain des Songs *Bullet with Butterfly Wings* der Smashing Pumpkins: (S. 132)

Schreiben Sie das Kapitel aus der Sicht Léons weiter und beantworten Sie seine Frage, warum er sich an diesen Song erinnert.

Lösungshinweis: Das handlungs- und produktionsorientierte Verfahren bedingt individuelle Lösungen, wobei die Texte zentrale Momente des Songs reflektieren sollten:
- Woher stammt die Wut?
- Was hat Léon verloren?
- Wieso fühlt er sich nackt bzw. wie ein Tier?
- Welchen Schein versucht er zu wahren?
- Warum saugt ihn die Welt aus wie ein Vampir?

Hier sollten dann das schwierige Verhältnis zu seinem verbitterten Vater Georges, sein Verlust familiärer Geborgenheit, die Isolation der Familie nach dem Umzug, die Beziehung zu seinem behinderten Bruder in den Blick gerückt werden. Léons Karriere- und Machtstreben wiederum können als Ausdruck der Flucht aus diesen problematischen Bindungen gesehen werden: Er versucht Kontrolle über sein Leben zu erhalten und fühlt sich aber auch darin gefangen. Durch den Unfall Marwans, dessen Dasein als „blinder Passagier“ Léon zu verantworten hat, ist seine gesamte Existenz gefährdet, sodass er sich Nikes Plan anschließt, Marwan heimlich auf dem Schlauchboot loszuwerden.

6.

A) Informieren Sie sich über das Konzept der autoritären Persönlichkeit nach Th. W. Adorno. Überprüfen Sie, welche Variablen der sogenannten F-Skala die Figur Nike erfüllt.
https://www.teachsam.de/psy/psy_pers/psy_aut_pers/psy_aut_pers_1.htm
Belegen Sie Ihre Ergebnisse mit konkreten Textstellen.

B) Recherchieren Sie zur radikal-hinduistischen Organisation *Rashtriya Swayamsevak Sangh*. Diskutieren Sie vor diesem Hintergrund, inwiefern Nike nicht nur Täter, sondern auch Opfer ist.

Lösungshinweis: Nike erscheint als autoritärer Charakter, der eine Rollenidentität statt einer individuellen Identität hat – was sich auch in seiner entfremdeten Beziehung zu seiner Familie zeigt. Durch seine Sozialisation im Kontext des Hindunationalismus lassen sich die zentralen Variablen des Autoritarismus sehr eindeutig nachweisen:

- Nike hängt sehr konventionellen Vorstellungen an, wie sich in seinem Karrierestreben und seinem Verhältnis zur Familie zeigt.
- Seine autoritäre Unterwürfigkeit wird in seiner Verklärung/Überhöhung des indischen Premierministers deutlich.
- Er zeigt autoritäre Aggression in seiner Abwertung von Schiffsreisenden, die nicht seinen Maßstäben von Disziplin und Ordnung entsprechen, aber v.a. im Verhalten gegenüber Marwan und den Flüchtenden im Schlauchboot. In seiner Biografie richtete sich die autoritäre Aggression gegen Muslime.
- Nike hat keinen Zugang zu seinem eigenen Inneren bzw. verdrängt Empathie und Mitgefühl
- Er ist in beschränkten, stereotypen Wahrnehmungs- und Denkschemata verhaftet, tendiert zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und wertet Mitglieder der Outgroup ab (Sichtweise auf Deutsche, Muslime, Frauen…).
- Seine Machtdenken und seine Destruktivität zeigen sich u.a. im Umgang mit Marwan, aber auch bei den Massakern an Muslimen.

Nachdem diese Punkte herausgearbeitet worden sind, bietet es sich an, die Frage nach der Verantwortung bzw. dem Verhältnis von familiärer Sozialisation und eigener Autonomie zu stellen.

7. Lesen Sie noch einmal die Kapitel zu Diego. Erläutern Sie mit Bezug auf sein Handeln, Denken und Fühlen, warum er als Kontrastfigur zu den anderen Protagonisten angesehen werden kann.

Lösungshinweis: Im Kontext dieser Aufgabe kann textbezogen erarbeitet werden, dass Diego moralische Prinzipien hat und im Hinblick auf sein insgesamt altruistisches, selbstloses Handeln ein Gegenmodell der Humanität darstellt, obwohl er am Existenzminimum lebt. Er trägt zwar auch Sehnsüchte und Wünsche nach einem besseren Leben in sich, die aber v.a. auf ein humanes Miteinander (in der Familie bzw. dörflichen Gemeinschaft) abgestellt sind – und von ihm entsprechend auch nicht skrupellos verfolgt werden. Hier böte sich noch ein Vergleich mit Lalita oder auch Karim in Bezug auf die Selbstlosigkeit des Handelns, denn diese beiden Figuren sind durch die Suche nach ihrem individuellen Glück angetrieben, wohingegen Diego sich zu diesem durchringen muss, als er Zohra folgt und anspricht.

8.

A) „Die Nacht danach“ eröffnet für einige der Figuren neue Horizonte: Untersuchen Sie arbeitsteilig, welche Veränderungen sich am Ende der Handlung für die folgenden Figuren ergeben.

- *Sybille Malinowski*
- *Seamus Clark*
- *Nikhil Mehta*
- *Léon Moret*
- *Diego Martinez*
- *Olek Lewtschenko*
- *Karim Yacine*
- *Lalita Masarangi*

B) Eine Woche, ein Monat, ein Jahr danach ... Setzen Sie die Romanhandlung für eine der Figuren fort: Wie geht es für diese Figur weiter, welche Auswirkungen hat die Havarie auf ihr Leben?

Lösungshinweis:

Sybille Malinowski	Lösung aus der Abhängigkeit der Schwester, neuer Reichtum durch Erpressung, ggf. Schuldgefühle...
Seamus	Bedeutende Rolle in den weiteren Ermittlungen aufgrund seines Videos
Léon / Nike	Anklage wegen unterlassener Hilfeleistung und Totschlag
Diego	Evt. Beziehung mit Zohra
Olek	Rückkehr in die Ukraine oder Kriegsdienstverweigerung
Karim	Leben in Europa unter neuer Identität – mit Zohra?
Lalita	Evt. Lösung aus familiären und beruflichen Bindungen

Bei der Fortschreibung sind individuelle Lösungen gefordert, die das im Roman angedeutete Geschehen aus der Sicht der Figuren weiterentwickeln.

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

1. Formen Sie die Darstellung des Geschehens auf S. 10 in einen Erzählerbericht um, der das Geschehen neutral aus der Außensicht schildert. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Originaltext. Welche Merkmale kennzeichnen seine erzählerische Gestaltung (Erzählform, Erzählverhalten, Erzählperspektive, Erzählhaltung und Darbietungsformen)? Welche Wirkung wird dadurch erzielt?

2. Das äußere Geschehen in den verschiedenen Kapiteln wird fast immer aus der Perspektive von jeweils einer Figur erzählt.
Welche Funktion hat diese Erzählstruktur? Berücksichtigen Sie dabei auch Ihre Ergebnisse zur Analyse der Figuren.

- Warum wird das Geschehen nicht nur durch einen auktorialen Erzähler geordnet, kommentiert, bewertet?
- Inwieweit dient die Erzählweise dazu, existenzielle Lebenssituationen bzw. Grenzerfahrungen zu vermitteln?

Lösungshinweis: Durch den Vergleich werden die erzählerischen Merkmale des Originaltextes fokussiert: Er-/Sie-Form, personales Erzählverhalten aus der Perspektive wechselnder Zentralfiguren, Mischung aus erlebter Rede und innerem Monolog. Dadurch wird eine große Nähe zu den Figuren, ihren Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen geschaffen. Infolge des multiperspektivischen Erzählens bleibt das dargestellte Geschehen stets subjektiv und

ausschnitthaft. Da eine auktoriale Erzählinstanz, die das Geschehen ordnet bzw. einordnet, müssen die Leserinnen und Leser selbst diese Ordnung schaffen, Verknüpfungen herstellen und Unbestimmtheitsstellen füllen.

3. Untersuchen Sie arbeitsteilig, wie die Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der Figuren sprachlich gestaltet werden und welche Wirkung damit jeweils erzielt wird.

- S. 24 („Eine Ladung schmutziger Laken…“) – S. 27 („… Sinnestäuschung aufzusitzen.“)
- S. 33 („Léon taucht aus dem…“ – „Contenance“)
- S. 49 („Move on“) – S. 50 („Sein Fitnessstudio“)

Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und diskutieren Sie, ob der Roman auch sprachlich den Figuren eine eigene Stimme gibt.

Lösungshinweis: Die Gedanken und Wahrnehmungen der Figuren werden alltagssprachlich dargestellt, wobei die elliptischen Konstruktionen, Satzbrüche und schnellen Themenwechsel die gedanklichen Bewegungen der Figuren wiedergegeben sollen. Die Subjektivität der Figuren wird in Begriffen gespiegelt, die aus der jeweiligen Erfahrungswelt stammen.
Trotz der großen Nähe zu den Figuren wirkt der Stil in seiner Verknappung fast nachrichtlich, gerade bei den Rückblicken. So fehlen dramatisierende oder moralisierende Momente, was die Leser wieder von den geschilderten Ereignissen distanziert.

4. Rekapitulieren Sie mit Hilfe der erarbeiteten Figurenkonstellation Ihr Wissen zu den elf zentralen Figuren. Erläutern Sie dann, inwiefern bei allen Figuren das Motiv der Flucht eine zentrale Rolle spielt. Welches Menschen- bzw. Weltbild entwirft der Roman damit?

Lösungshinweis: Alle Existenzen werden brüchige und ambivalent gezeichnet, wobei sich die individuellen Handlungsmotive psychologisch plausibel aus der jeweiligen Biografie ableiten lässt. Jede Figur verfügt über Fluchterfahrungen im weiteren Sinne und sucht nach einem besseren Leben. So legt der Roman nahe, dass Flucht bzw. Migration als universale Erfahrungen bewusstwerden und einen humanen Umgang miteinander ermöglichen sollten.

5. Der Name des Luxusliners *Spirit of Europe* hat im Kontext des Romans eine symbolische Bedeutung: Wenn sich auf dem Kreuzfahrtschiff tatsächlich der ‚Geist Europas' manifestiert, dann lohnt sich eine erneute Betrachtung des Mikrokosmos: Wie könnte man diesen ‚Geist' beschreiben, wenn man die beteiligten Figuren, die Gedanken, die Entscheidungen und das Verhalten der Menschen an Bord betrachtet?

Lösungshinweis: Wenn man den Namen *Spirit of Europe* im weiteren Kontext sieht, wird ein sehr kritisches Bild dieses Kontinents entworfen: Der Geist Europas zeichnet sich durch Macht- und Gewinnstreben, Egoismus, entfremdete Beziehungen, Ungleichheit, Ausgrenzung, Ausbeutung sowie Diskriminierung aus, wobei durch das Handeln einzelner Menschen noch Hoffnung auf Humanität besteht.

6. Der Begriff *Havarie* kann auch metaphorisch verstanden werden als eine Art „Daseinsmetapher“, mit der sich das Schicksal der Figuren im Roman beschreiben lässt. Notieren Sie Ihre Gedanken und diskutieren Sie diese.

Ein Tipp: *In der Epoche des Barocks wurde der Begriff des ‚Schiffbruchs' als eine solche Metapher benutzt. Eine Recherche hierzu kann Ihnen bei der Beantwortung der Frage helfen.*

Lösungshinweis: Der Schiffbruch als Metapher lässt sich in der barocken Tradition in den Bildbereich der „Lebensreise“ einordnen: Entsprechend kann man den Titel auf das individuelle Scheitern zentraler Figuren beziehen, aber auch in einem größeren Kontext auf ein gesellschaftliches Versagen angesichts der globalen Herausforderungen der Migration und Flucht. Nicht nur das Schlauchboot der Flüchtlinge ist havariert, sondern auch die Humanität Europas.

7. *Havarie* wird auf dem Titel als „Kriminalroman“ bezeichnet und stand auf diversen Krimi-Bestsellerlisten: Informieren Sie sich über die Merkmale eines Kriminalromans und erörtern Sie, was für oder gegen die Benennung als Krimi spricht.
http://unterricht.phwa.ch/wp-content/uploads/2019/01/Kriminalerzaehlungen-neu-2018.pdf

Wenn der Roman kein Krimi ist – welchem Genre würden Sie ihn dann zuordnen? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Lösungshinweis: Trotz einiger Merkmale kriminalistischen Erzählens (Opfer, Ermittlungen), fehlt die klassische Struktur eines Krimis, die in einer Aufklärung des Verbrechens mündet. Da aber die Toten/Ermordeten als Leitmotiv den Roman durchziehen (Jo und Karims Cousin stellvertretende für die Flüchtenden auf dem Mittelmeer), wird die Frage nach dem „whodunit?“ an den Leser übergeben: Wer ist verantwortlich für die Toten bzw. die Verbrechen auf dem Mittelmeer?

8. Wenn Sie auf den Einstieg in die Unterrichtsreihe zurückblicken… Haben sich Ihre Leseerwartungen erfüllt? Passt das Cover zum Roman oder würden Sie ein anderes Motiv wählen?

9. Handelt es sich Ihrer Meinung nach um einen lesenswerten Roman? Verfassen Sie eine Rezension, die Stärken und Schwächen des Romans zum Ausdruck bringt. Berücksichtigen Sie dabei:

- Allgemeine Daten zum Roman (Titel, Verlag…)
- Informationen zur Autorin
- Inhaltliche Aspekte des Romans
- Erzählweise, Stil und Aufbau
- mögliche Deutungsaspekte

Alternativ können Sie auch einen Podcast im Stile der „Straßenkritik“ erstellen (https://www.ardaudiothek.de/sendung/lesart-das-literaturmagazin/42928320/) oder ein BookTube (https://www.youtube.com/watch?v=R93TgbwhQbc) drehen.

Lösungshinweis: Hier werden die unterrichtlichen Erkenntnisse und die subjektiven Lesarten der Schülerinnen und Schüler zusammengeführt, um die literarische Urteilskompetenz bzw. Kritikfähigkeit zu fördern.

F) Intertextualität und Intermedialität

1. Welche ersten Assoziationen weckt das Bild *Das Narrenschiff* von Hieronymus Bosch bei Ihnen?

2. Untersuchen Sie die Bildgestaltung (Bildaufbau, Einzelelemente in ihrem Zusammenspiel,

Farbgebung, Lichtgestaltung, Perspektive, Linien, Flächen…) und formulieren Sie eine erste Deutung der Bildaussage.

3. Informieren Sie sich über den Hintergrund des Bildes z.B. mit Hilfe des folgenden Podcast und erweitern Sie Ihre Deutung.
https://www.deutschlandfunk.de/das-narrenschiff-von-hieronymus-bosch-all-unser-fahren-ist-100.html

4. Sebastian Brants *Narrenschiff* stellt auf einem Schiff den Geist eines ganzen Zeitalters dar und steht für eine Epochenwende, einen Umbruch in den Werten und prägenden Gedanken. Diskutieren Sie, inwiefern sich das Motiv des Narrenschiffs auch in *Havarie* wiederfinden lässt. Wo sehen Sie Parallelen zum Roman, wo bestehen Unterschiede? Inwieweit zeigt sich auf den Schiffen im Roman ein Bild unserer Zeit?

Lösungshinweis: Im Mittelpunkt des Bildes befindet sich ein Boot, das weit entfernt von der Küste ohne Segel im Wasser treibt. Der Mast ist durch einen Baum ersetzt, in dessen Krone ein diabolisches Gesicht zu erkennen ist. Auch ein Steuerruder ist nicht vorhanden – stattdessen hält ein Mitfahrer einen Löffel in das Wasser. Das Boot wirkt überladen mit zahlreichen Figuren, die eine Art Gelage mit Wein und Speisen zu feiern scheinen. Eine Nonne und ein Mönch sehen eine übergroße Hostie, die vom Mast baumelt, an und versuchen, diese mit dem Mund zu schnappen. Einer der Insassen übergibt sich in das Wasser, in dem mehrere Nackte um das Boot schwimmen. Im rechten Bildrand sitzt ein Narr, der sich von dem Geschehen auf Boot angewidert abwendet und den Personen den Rück zudreht. Er wirkt weniger verrückt bzw. närrisch als die Bootsinsassen, die sich dem Laster hingeben.
Das Gemälde entstand als Teil eines nicht mehr erhaltenen Triptychons im ausgehenden 15. Jahrhunderts, in dem gesellschaftliche und religiöse Veränderungen (Glaubensspaltungen, Eroberungskriege des osmanischen Reichs) die festgefügte göttliche Ordnung („Ordo) erschütterten. Diese Umbruchsstimmung sowie die damit einhergehende Orientierungslosigkeit spiegeln sich in Boschs Gemälde wie in Brants Satire: Die Welt befindet sich in einem gottlosen, fragilen Zustand, die Menschen leben blind, lasterhaft und ohne Halt– ihre Existenz treibt wie ein steuerloses Schiff auf dem weiten Meer. So wird das *Narrenschiff* zu einem Zerr- bzw. Spiegelbild einer „verrückten“ Welt, die keine Bindung hat und in der die Menschen orientierungs- und ziellos in den Untergang bzw. Tod treiben – ohne christliche Werte und die Glaubensgewissheit, dass Gott die Geschicke der Menschen lenkt.

Vor dem Hintergrund dieser Deutung können Bezüge zum Roman hergestellt werden z.B. in Bezug auf

- die allgemeine Verunsicherung angesichts einer komplexer werdenden Welt, in der Krisen und Kriege zu weltweiten Flucht- und Migrationsbewegungen und den entsprechenden Abwehrbewegungen führen
- die Dekadenz auf dem Luxusliner als Sinnbild für den westeuropäischen Überfluss in einer Welt der Ungleichheit
- der fehlende Wertehorizont der Touristen und ihre Ignoranz angesichts der Schicksale der Flüchtenden
- die Ziel- und Orientierungslosigkeit zentraler Figuren
- der angedeutete „Untergang“ unmoralisch Handelnder (z.B. Nike…)
- die gesellschaftskritische Aussage

Allerdings fehlen bei Merle Krögers Roman die expliziten christlichen Bezüge, wobei sich der im

Text ex negativo angelegte Appell nach einem humanen Handel wiederum auf christliche Werte wie Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit verweist.

5. Den Ausgangsgangpunkt von Merle Krögers Roman bildet ein YouTube-Video:

Am 14. September 2012 wurde von Terry Diamond, Tourist auf einem Kreuzfahrschiff, ein 3 Minuten und 36 Sekunden andauerndes Video gedreht, auf dem ein Schlauchboot auf dem offenen Meer gezeigt wird (Position 37°28.6'N000°3.8E). Entstanden ist dieses Video während der 90 Minuten (von 15:00 – 16:30 Uhr), in denen das Kreuzfahrtschiff *Adventures of the Seas* Position gehalten hat, damit die Seenotrettung Cartagena das Schlauchboot mit 13 Migranten auf dem weiten offenen Meer auffinden kann.
https://www.youtube.com/watch?v=CRAmCO2ilrg

- Schauen Sie sich das Video an. Wie wirkt es auf Sie?
- Beschreiben Sie die filmische Gestaltung. Gehen Sie dabei auf Bildinhalt und -aufbau, Farb- und Lichtgestaltung sowie Kameraperspektiven und -bewegungen ein.
- Worin besteht für Sie die Aussage oder Botschaft des Videos?

Lösungshinweis: In einer Totale wird ein auf dem offenen Meer treibendes Schlauchboot gezeigt, auf dem sich die Bootsinsassen / Flüchtenden auf engem Raum zusammendrängen. Es wirkt überladen. Das Zodiac bewegt sich nicht und bleibt statisch im Bildzentrum. Das tiefblaue und kaum bewegte Meer strahlt eine große Ruhe aus, aber angesichts seiner Weite wirkt das Schlauchboot klein und verloren – ebenso wie darauf befindlichen Menschen. Diese scheinen das Kreuzfahrtschiff wahrgenommen zu haben und winken ihm zu. Gefilmt wird die Szene aus der Vogelperspektive, die eine Hierarchie des Blicks deutlich macht – jemand schaut von oben aus einer privilegierten Position auf das Geschehen. Durch einen Zoom in die Panorama-Einstellung wird der Eindruck der Verlorenheit und Isolation des Bootes verstärkt, da nun die endlos wirkenden Dimensionen des Meeres und des Horizontes noch deutlicher werden. Ein anschließender Schwenk auf den Standort des Filmers zeigt das große Kreuzfahrtschiff und die Touristen, die aus sicher Position an der Reling auf das Schlauchboot schauen – hier wird dann noch einmal der hierarchische Blick deutlich. Der folgende Kameraschwenk rückt das Schlauchboot dann wieder in den Blick und verstärkt den Gegensatz der Welten: Hier die wohlsituierten Touristen auf einem Luxusurlaub, dort die Flüchtenden in einer existenziell bedrohlichen Lage.

6. Informieren Sie sich mit den folgenden Interviews der Autorin, welche Bedeutung das Video für den Schreibprozess gespielt hat und in welchem Verhältnis Fakten und Fiktion im Roman stehen:
https://www.evangelisch.de/inhalte/124664/10-09-2015/roman-havarie-von-merle-kroeger-ueber-die-fluechtlingskrise

https://www.arte.tv/de/videos/081765-001-A/philip-scheffner-und-merle-kroeger/

Lösungshinweis: In den beiden Interviews wird deutlich, dass Merle Kröger ausgehend von dem Video für den Dokumentarfilm reale Biografien recherchiert hat, die auch in den Roman eingebunden werden. So fließen etwa die Erfahrungen der beiden Protagonisten des Dokumentarfilms, Terry und Abdalla, in die Figurengestaltung von Seamus und Karim ein. Wichtig ist hier herauszustellen, dass der Roman Fiktion und Reales ineinander übergehen lässt und Fakten in dem Sinne fiktionalisiert, dass die Leserinnen und Leser die Begegnung der beiden unterschiedlichen Schiffswelten auf dem Mittelmeer aus unterschiedlichen möglichen Perspektiven

erleben sollen. In dieser narrativen Konstruktion ist der faktische Gehalt des Geschehens letztlich zweitrangig, entscheidend ist, dass es sich so zugetragen haben könnte, also das Geschehen auf die politische Realität referiert und dazu einlädt, diese aus der Sicht einer konkreten Figur zu erfahren. Kröger geht es v.a. darum, die Situation multiperspektivisch erlebbar zu machen, ein „3-D-Modell“ zu schaffen, das zum Perspektivwechsel, zur Reflexion und evtl. sogar zum Handel anregt.

7. Untersuchen Sie den Film *Havarie* in Ausschnitten: https://vimeo.com/ondemand/havarie2016

- Welche filmsprachlichen Mittel werden eingesetzt? Welche Wirkung haben diese?
- Welche Informationen werden über die Tonspur vermittelt? In welchem Bezug stehen diese zu den gezeigten Bildern?
- Diskutieren Sie, ob es sich bei *Havarie* um einen Dokumentarfilm handelt.
  Nutzen Sie folgende Informationen:
  https://www.deutschlandfunk.de/endlich-mal-erklaert-was-darf-ein-dokumentarfilm-100.html
- Drehen Sie eine kurze Video-Filmkritik zu *Havarie*.

Lösungshinweis: In Ergänzung zu den oben genannten filmsprachlichen Mittel sollte das zeitdehnende Erzählen des Films sowie die Bedeutung der Tonspur untersucht werden. Hierzu bietet es sich an, mit Ausschnitten zu arbeiten. Deutlich werden sollte, dass der Film die Ambivalenz der Bilder durch die unterlegten O-Töne unterstreicht und darauf abzielt, den Zuschauer in seiner Wahrnehmung herauszufordern, sich zu positionieren und ggf. Lösungsmöglichkeiten zu reflektieren.
Auch hier können Bezüge zum Text hergestellt bzw. die Relation von Fakten und Fiktion im Roman thematisiert werden (Vgl. Aufgabe 6). Fernerhin bietet es sich im Sinne der Förderung einer Filmlesekompetenz an, das Genre von „Havarie“ kritisch zu reflektieren. Kröger und Schefner heben sich einerseits filmsprachlich von den klassischen Dokumentarfilmformaten ab, indem sie das Bildmaterial mit den Protogonisten weglassen und nur das Boot bzw. die Havarie-Situation zeigen. Andererseits stammen die O-Töne nicht nur von Menschen, die bei dem Ereignis dabei waren, sondern auch von Personen, die hätten dabei sein können. Wenn diese vor dem Hintergrund medialen Wissens zur Textsorte reflektiert wird, erkennen die Lernenden, dass auch Dokumentarfilme nicht einfach Wirklichkeit bzw. Fakten abbilden, sondern Inszenierungen darstellen, die auf inhaltlichen wie ästhetischen Auswahlentscheidungen des Autorenduos basieren, und nur eine relative Authentizität haben können.

Ayelet Gundar-Goshen (2016)

Eine Nacht, Markowitz

Ayelet Gundar-Goshen: Eine Nacht, Markowitz

Kein & Aber, Berlin, 2016, 3. Aufl.

I. Begründung der Buchwahl

Bildhaft und symbolisch angereicherte Erzählung innerer menschlicher Konflikte, die von äußeren Einflussfaktoren wie politischen Gegebenheiten, dem sozialen Gefüge und den damit zusammenhängenden Erwartungen herrühren. Dies zu erschließen und zu erörtern, stellt eine Herausforderung dar, wobei die Multikausalität eine Stärke des Romans ist. Beispielsweise erklärt Seev Feinbergs erneuten Aufbruch nach Europa zur Jagd von Ex-Nationalsozialisten einerseits seine Beziehung zu Sonia, andererseits der tragische Mord an einer Frau mit ihrem Kind. Deutungsangebote werden zwar gemacht, müssen aber immer wieder in Frage gestellt und vertieft werden. Die Buchauswahl kann mit der Relevanz des Verstehens und Deutens menschlicher Beziehungen begründet werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, die für die Schülerinnen und Schüler unbekannte Kultur Israels in den 1940er und 1950er Jahren zu erschließen, die sich im Selbstverständnis der Figuren widerspiegelt und in wenigen direkt erzählten Ereignissen anklingt.

II. Didaktisches Potential

Fächerübergreifendes Arbeiten mit den Fächern Religion oder Geschichte sinnvoll, da für das Verstehen des Romans die historischen Anklänge und das religiös-kulturelle Selbstverständnis empfehlenswert sind. Hierfür ist eine Visualisierung historischer Abläufe und deren Einwirkung auf die Figuren ratsam; ebenso dient eine nach und nach zu erweiternde Visualisierung der Figurencharakterisierung dem Verstehen, auch durch produktive Methoden wie Standbilder oder szenisches Spiel.
Umfassendere fächerübergreifende Projekte zur Kultur des Judentums oder zur Staatsgründung Israels bieten sich an, die Arbeit mit Material jüdischer Zeitzeugen und deren Nachfahren vertieft die Einblicke in das Selbstverständnis der jüdischen Bevölkerung.
Trotz des Vorliegens als Übersetzung bieten sich die sprachlichen Figurationen wie Vergleiche und Symbole zur Deutung sehr an, beispielsweise als Differenzierungsaufgabe. Eine Einteilung muss jedoch getroffen werden, welche sprachlichen Bilder für das Verstehen wichtig sind, und welche fakultativ zur vertieften Auseinandersetzung hinzugezogen werden können.

III. Inhalt

Gundar-Goshens Roman „Eine Nacht, Markowitz“ erzählt von den Liebes- und Ehebeziehungen dreier israelischer Paare und deren direktem sozialen Umfeld in der Zeitspanne von um 1940 bis nach dem Palästinakrieg Ende der 1940er Jahre. Nach einer Auslassung von rund 13 Jahren folgt eine weitere Episode zu Beginn der 1950er Jahre. Zumeist chronologisch, gelegentlich mit Zeitsprüngen von einigen Wochen oder Monaten, gemischt mit kurzen Rückblenden auch über die Zeit der Haupthandlung hinaus, können die Leser in der Peripherie einschneidender historischer Ereignisse tiefe Einblicke in das große Glück von Beziehungen, die Widersprüchlichkeit von Erwartetem und Eintretendem, von Rollenansprüchen und existenziellen inneren Konflikten gewinnen.

Der Zweite Weltkrieg sowie der Palästinakrieg bilden den Hintergrund der Handlung und beeinflussen diese abschnittweise direkt. So nehmen zwei der Hauptfiguren, Jakob Markowitz und Seev Feinberg, an einer Rettungsaktion europäischer jüdischer Frauen teil, indem sie fingierte Eheschließungen mit ihnen

eingehen, um den bedrohten Frauen somit die Einreise nach Israel zu ermöglichen. An Kampfhandlungen gegen arabische Soldaten ist Jakob später beteiligt; Seev und er unterstützen zudem die Irgun bei ihren paramilitärischen Aktionen. Wichtiger als der erzählte historische Kontext um die teilweise gewaltsame Entstehung des Staates Israel sind dessen Auswirkungen auf die Psyche der Figuren, denn hier liegt das Gewicht der Erzählung. Jakob ergreift in Folge der Rettungsaktion europäischer jüdischer Frauen die für ihn als einmalig empfundene Gelegenheit, die schöne und attraktive Bella langfristig an sich zu binden und er entscheidet sich, die Ehe mit ihr nach Ankunft in Israel nicht wie erwartet zu annullieren. Nachhaltig beeinflusst er durch diese Entscheidung den Fortgang seiner Beziehung. Was seinerseits von Hoffnungen begleitet ist, seine Ehefrau könnte eine emotionale Bindung zu ihm aufbauen, kontrastiert Bella mit strafender Ignoranz und einer abwertenden Haltung. Eine weitere Figur, Rachel, trägt durch die Erfahrungen gewaltsamen Antisemitismus‘ in Europa ein Trauma davon, an dem sie schließlich zerbricht. Außerdem wird Seev als Bewacher der heimatlichen Moschawa auf fatale Weise zum Mörder einer Frau und ihres Kindes, was ihn in eine tiefe Identitätskrise stürzt und zur Jagd ehemaliger Nationalsozialisten in Europa aufstachelt.

Die Leserinnen und Leser verfolgen die Parallelität von inneren Figurenkonflikten und dem äußerlich Sichtbaren ihrer Beziehungen, ihres Verhaltens und ihrer Sprache. Diese wechselnde Perspektivierung ermöglicht das Aufdecken der Widersprüche der Gefühle und Handlungen einerseits und der nationalkulturellen und familiären Rollenansprüche andererseits. Namentlich sind dies Traumata durch Gewalt und Krieg, Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale, worunter auch Zeugungsfähigkeit im Kontext wirkmächtiger zionistischer Erwartungen fällt, sowie Außendarstellung von Paarbeziehungen und der Umgang mit elterlichen Erwartungen, denen Kinder gerecht werden wollen. Nacheifernd einerseits und sich andererseits mit gesellschaftlicher Achtung und Verachtung auseinandersetzen müssend, verbindet die Erzählung die Kinder der Hauptfiguren im letzten Teil des Romans mit den Taten ihrer Eltern, die im vorderen Hauptteil von „Eine Nacht, Markowitz“ geschildert werden.

Bei den in der Literatur oft von Didaktisierungen begleiteten erzählten historischen Ereignissen der 1940er Jahre wird hier das moralisierende Potenzial ausgeblendet, sie erscheinen dafür als Hintergrund der Handlung, nur ausschnitthaft geschildert, dessen Auswirkungen jedoch die Figuren durchdringen und oft einen der Zugänge zur Erklärung ihres Handelns darstellen. Es sind die Abgründe in allgemein menschlichen Beziehungen, die den Roman „Eine Nacht, Markowitz“ ausmachen, aber auch das Liebevolle und Sorgende und die Frage nach Identität. Einer Identität zwischen gesellschaftlichen Erwartungen zum Umgang mit Verfolgung und Shoa und den Rollenerwartungen aus dem nächsten sozialen Umfeld. Gemeinsam mit den Figuren können sich die Lesenden, und das kann als Kernthema des Romans ausgemacht werden, auf die Suche nach den Ursprüngen von Leidenschaft und Lebensenergie begeben.

Dabei legt sich die Erzählinstanz nicht auf eine Deutung fest, sondern lässt vieles offen, kommentiert und wertet selten, erzählt nur einmal meta-reflexiv (S. 342). Sie legt symbolische, an Mythen angelehnte Bedeutung in die Natur. Auffällig sind hier vor allem die Beziehung der Figuren zum Land Israel, und damit ganz wörtlich zur Erde, oder die Handlungen, die in Nähe zu Pflanzen und Bäumen geschehen wie die Geburt von Rachels Sohn unter einem Johannisbrotbaum oder der Wutausbruch Seevs in den Rosensträuchern. Mit geschlechtlicher Leidenschaft verknüpft sind Düfte nach Orangen und auch der Granatapfel als Symbol tritt wiederholt auf.

IV. Buchscan

	Indikator	Beschreibung (Faktoren der Komplexität)
1	**Zeit**	426 Seiten; zehn Stunden für geübte Leser; als Klassenlektüre in einem Zeitraum von 2-3 Wochen geeignet.
2	**Interessen**	Für Schülerinnen und Schüler der oberen Jahrgangsstufen dürfte vor allem die Identitätsthematik in Abgrenzung zu den Eltern oder gesellschaftlichen Rollenerwartungen bedeutsam sein. Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale werden problematisiert, zudem werden schonungslos Widersprüche in Paar- und Familienbeziehungen lebendig. Dass der Roman weitestgehend ohne Moralisierungen auskommt und möglicherweise die Hoffnungen auf Wendungen und Figurenentwicklungen enttäuscht, ist eine Stärke.
3	**Lese-erfahrungen**	Leseerfahrungen von längeren Romanen aufgrund der Textlänge wünschenswert; Erfahrungen im Umgang mit tieferen Bedeutungsschichten, die den Roman wesentlich ausmachen und ein Verstehen größtenteils erst ermöglichen.
4	**Allgemein-wissen**	Wissen um Antisemitismus, den Zweiten Weltkrieg und die Fluchtbewegungen vor dem Nationalsozialismus, den Palästinakrieg sowie das Selbstverständnis des Israelischen Staates und zionistischer Bewegungen ist zur Einordnung sehr ratsam.
5	**Literarisches Fachwissen**	Erfahrungen mit mythischem Erzählstil und jüdischen Erzähltraditionen können die Deutung vertiefen, sind jedoch nicht notwendig.
6	**Vokabular**	Politisches oder religionskulturelles Vokabular zum Verstehen der Erzählung insgesamt ratsam, jedoch nicht zwingend, zum Nachvollziehen der inneren Zustände der Figuren sehr angeraten. Begriffe wie „Kristallnacht“ (S. 54), „Propagandist“ (S. 42) oder biblische Begriffe wie Namen (S. 134) dürften der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler fern, jedoch aus dem Unterricht bekannt sein. Der Sprachgebrauch in der vorliegenden Übersetzung kann als zugänglich beschrieben werden, Figurenrede gelegentlich derb; auffällige häufige Nennung der Figuren mit Vor- und Familiennamen. Kontrast zur Bezeichnung durch den Rang wie beim „Irgun-Vizechef“. Gesamtsprachlich spielt der Abstand zu der erzählten Zeit keine Rolle. Ein Glossar befindet sich auf den letzten Buchseiten und erläutert jüdische kulturelle und politische Begriffe.
7	**Satz-konstruktion**	Die Schwierigkeit der Sätze liegt eher in der tieferen Bedeutung als in der Konstruktion. Es liegen eher kurze hypotaktische Sätze vor, die Oberstufenschülern keine Probleme bereiten sollten.
8	**Stil**	Handlungsebene gut verständlich. Verwobenheit von genauen Beschreibungen, die immer wieder ins Metaphorisch-Symbolische ausgedehnt werden. Deshalb Wissen über symbolischen Sprachgebrauch ratsam, figurative Sprache in Metaphern und

		besonders Vergleichen tritt häufig auf. Dadurch mythisches Stilrepertoire als Schlüssel zum Verstehen und Interpretieren.
9	**Plot**	Schicksale und bewegende Erfahrungen der Figuren um Jakob Markowitz, Seev Feinberg und ihren Familien, vor allem in deren nahem sozialen Umfeld, tragen die Handlung. Sie sind begleitet von symbolhaften Schilderungen, wechselnden Ereignis- und Beziehungsinterpretationen der Figuren und überlagert von intensiven Gefühlen. Dies und der Umgang mit Schicksalsschlägen, Traumata und Krisen erzeugen Spannung. Durch die Abfolge der Beziehungs- und Figurenkrisen sowie Momente der Hochstimmung und des Glücks kann Interesse bei den Schülerinnen und Schülern geweckt werden. Reflexionen der Figuren finden sich angedeutet, Motive für ihr Handeln können aus Deutungen des Erzählers gewonnen werden und aus den Zusammenhängen von Figurenhandlungen.
10	**Chronologie**	Geringe Flexibilität bezüglich der Handlungskontinuität verlangt, da die Erzählung im Wesentlichen chronologisch abläuft. Gelegentliche Zeitsprünge in die Vergangenheit dienen zum Verstehen der Figuren und sind somit eher hilfreich als verwirrend. Die Erzählung konzentriert sich auf wesentliche persönliche Erfahrungen der Figuren, dafür werden Monate und gegen Romanende mehrere Jahre ausgelassen, was keine Schwierigkeit darstellt, eher noch durch diese Fokussierung den Zugang erleichtert. Jahreszahlen werden nicht genannt, was die genaue zeitliche Einordnung erschwert. Für das Verstehen ist eine genaue Datierung nicht nötig.
11	**Handlungs-führung**	Ein wesentlicher Handlungsstrang, der allerdings mehrere Figuren behandelt. Verknüpft werden diese Handlungsstränge jedoch durch die Erzählung, da die Figuren in Beziehung zueinander stehen und Teil der selben Gemeinschaft der Moschawa sind. Das Nachvollziehen und Zusammenführen der Handlungsstränge dürfte deshalb keine Schwierigkeiten bereiten. Ein primärer Handlungsstrang kann nicht ausgemacht werden, obgleich die Beziehung zwischen Jakob Markowitz und Bella intensiver behandelt wird.
12	**Perspektive**	Die wechselnden Perspektiven bilden eine Herausforderung, wenn auch für Oberstufenschüler vermutlich keine allzu große. Der Erzähler erzählt multiperspektivisch und nahezu immer aus der Sicht der Figuren heraus zuverlässig bzw. szenisch. Angebote für Ursachen des Figurenhandelns werden häufig gemacht. Die Lesenden sollten den Text jedoch auf weitere und tiefergehende Handlungsmotive hin befragen. Hier bietet sich eine Deutungstiefe, die von der in wechselnden Perspektiven dargebotenen Erzählung erst ermöglicht wird. Auf dieser tieferen Interpretationsebene liegt die Herausforderung für Lesende.
13	**Bedeutung**	Dadurch, dass die Erzählung politische Kontexte schildert, die auf die Figuren in unterschiedlichem Umfang wirken, und in diesem historischen Rahmen ein psychologisch und sozial stark beeinflusstes Beziehungsgefüge entwickelt, sind vor allem die tieferen Bedeutungsebenen als komplex einzustufen.

13	**Figuren**	Figurenentwicklung und –charakterisierung sind komplexe und gerade deshalb interessante Felder für den Unterricht. Die in den ersten zwei Dritteln des Romans gewonnenen Erkenntnisse sind unablässig, um die Beziehung der Kinder zu ihren Eltern im letzten Drittel und das davon beeinflusste Figurenhandeln zu verstehen. Erkenntnisse können aus der Deutung, aber auch aus direkten äußeren Beschreibungen des Erzählers gewonnen werden. Hinzu treten Fremdcharakterisierungen, die in den präsentierten szenischen Erzählabschnitten deutlich werden. Werte und Ideale der Kultur Israels, vor allem beeinflusst durch zionistische Ideen, stehen in großer Distanz zu den Schülerinnen und Schülern. Zugänge und Schnittmengen sind jedoch vorhanden, da Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder viel Raum einnehmen. Auch familiäre oder Paarbeziehungen mit widersprüchlichen Erwartungen und Hoffnungen können Anschlüsse für den Unterricht bilden und Interesse wecken.
14	**Anzahl**	Die Hauptfiguren sind Jakob und Bella, Seev und Sonia bzw. Sonia und der Irgun-Vizechef sowie Abraham und Rachel. Deren teilweise uneheliche und adoptierte Kinder treten nach und nach hinzu. Insgesamt ist die Textmenge abgesehen von dem Fokus auf Jakob und Bella relativ ausgewogen verteilt, sodass die Leser im Verlauf der Lektüre immer wieder mit den Figuren in Kontakt kommen. Dadurch ist ein Nachverfolgen der Figurenentwicklung trotz der größeren Anzahl gut leistbar.
15	**Beziehungen**	Die Beziehungen der Figuren untereinander und zu sich selbst müssen unbedingt nachvollzogen werden. Soziologischer, politisch-kultureller und psychischer Art sind diese Beziehungen.

V. Hinweise zur Zielgruppe und zum Aufgabenset

Der Roman lässt sich mit Blick auf die sprachlich-stilistische Gestaltung sowie die klare Figurenzeichnung bzw. Handlungsführung dem **Niveau 4 des Referenzrahmens Literatur (LiFT-2)** zuordnen. Durch die komplexen historischen und religiösen bzw. soziokulturellen Zusammenhänge, in denen die Figuren und ihre Beziehungen stehen, erfordert bzw. fördert der Roman aber auch das kontextualisierende Lesen, welches das **Niveau 5** markiert. Entsprechend eignet sich der Roman für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe. Da zum tieferen Verstehen des Textes ein umfangreicher Wissensbestand erarbeitet und zugleich die Identitätsthematik über mehrere Generationen und eine komplexe Figurenkonstellation erschlossen werden muss, bietet sich die Q-Phase an. Eine Lektüre in leistungsstarken EF-Kursen ist aber auch möglich. Die Aufgaben ermöglichen individualisierte Zugänge der Lernenden und fördern ihr fokussierendes reflektierendes Lesen (LiFT-Niveau 4). Manche Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihre Lesekompetenz vom reflexiven zum kontextualisierten Lesen zu erweitern und so das nächste Leseniveau zu erreichen, werden in den didaktischen Kommentaren als **LiFT-Aufgaben** gekennzeichnet **(LiFT-2-Übergang 4>5).**

VI. Konkretisierte Aufgabenstellungen

A) Vorbereitende Aufgaben/Einstieg in die Behandlung des Romans

1. Zur Wahl des Romans – Leselust wecken

Die befreundeten Jakob Markowitz und Seev Feinberg unterhalten sich vor Feinbergs Haus, während sie essen:

Das Brot war hart, und der Käse hatte schon bessere Tage gesehen. „Du kannst von einer Frau wie Sonia nicht verlangen, Brot zu backen“, erklärte Feinberg. „Bestenfalls würde sie den Teig verbrennen, schlimmstenfalls dich persönlich.“ Aber es fand sich ein Granatapfel im Haus, der früher gereift war als seine Genossen, und der wurde nun feierlich im Hof durchgeschnitten. Seev Feinberg griff sich einen weiteren Haufen Kerne mit der schon saftroten Hand. „Klein und süß“, sagte er und schob sich die Kerne in den Mund. „Kleine und süße Sünden. So soll es sein, Markowitz, klein, süß und unschädlich. Nicht wie du, tust dein Leben lang keiner Fliege was zuleide und begehst dann auf einmal eine Sünde, die dir im Hals stecken bleibt, kannst sie nicht ausspucken und nicht runterschlucken, nur dran ersticken kannst du. Hast du schon mal gehört, dass jemand an einem Granatapfel erstickt wäre? Nein. Wirst du auch nicht hören.“
Jakob Markowitz nahm sich auch was von dem Granatapfel. Die Frucht war süß, süß war auch sein Gespräch mit Feinberg, aber Bellas Hemd war noch süßer. Als er es Feinberg sagte, blickte der ihn verächtlich an. „Sich mit einem Hemd schlafen legen und hoffen, dass beim Aufwachen eine Frau drinsteckt? Du bist total auf den Kopf gefallen. So was wird nicht passieren. Nicht jetzt, nicht in einem Jahr, nicht in zwanzig.“

„Dann in dreißig oder vierzig. Weißt du, Feinberg, vielleicht niemals. Aber ich hoffe und das ist auch schon was. Und wenn ich genug hoffe, ganz, ganz fest, dann verwandelt sich diese Hoffnung vielleicht in etwas Reales. Schau uns doch an, schau dir dieses Land an. Zweitausend Jahre hoffen wir darauf, warten darauf, umklammern bei Nacht den Hemdsärmel, denn was ist die Weltgeschichte schon anderes als ein geruchloser Hemdsärmel. Meinst du denn, sie will uns, die Heimaterde? Meinst du, sie erwidert unsere Liebe? Unsinn! Sie speit uns wieder und wieder aus, schickt uns zum Teufel, schlägt uns erbarmungslos. Schlägt uns mit den Römern und den Griechen und den Arabern und den Fliegen. Na und, sagt hier etwa jemand: ‚Wenn sie mich nicht will, muss ich gehen‘? Sagt hier jemand: ‚Es ist sinnlos, sich mit Gewalt an die Heimaterde zu klammern, die dich seit dem Tag deiner Ankunft bloß wieder loswerden will‘? Nein. Man hält sie ganz, ganz fest und hofft. Hofft, dass sie sich letzten Endes vielleicht umblicken und uns sehen und sagen wird: Die da. Die will ich.“ (S. 128f.)

2. Aufgabe zur Vorbereitung der Lektüre

1. Die Liebe festhalten

<u>Aufgaben</u>:

A) Versetzen Sie sich in folgende Situation: Die Liebe Ihres Lebens begegnet Ihnen und Sie verlieben sich unsterblich. Sie wissen, dass Sie und die attraktive Person noch einige Zeit miteinander verbringen werden, beispielsweise während einer mehrwöchigen Reise, als Nachbarn im gleichen Gebäude oder als Mitbewohner in einer WG. Es ist also klar: Sie

haben automatisch noch viel Kontakt miteinander, spüren seitens Ihres oder Ihrer Angebeteten jedoch Abneigung. Dennoch sind Sie felsenfest davon überzeugt, dass Sie beide eine gemeinsame Zukunft haben werden.

a. Was würden Sie alles unternehmen, um bei der angebeteten Person Gefühle für Sie zu wecken? Sammeln Sie Ideen auf Listen, Plakaten oder Collagen digitaler Pinnwände.

b. Ihre Liebe wird nicht erwidert. Im Gegenteil: Ablehnung und Kälte begegnen Ihnen bei Ihren Versuchen (a.), die geliebte Person von der gemeinsamen Zukunft zu überzeugen. In einem persönlichen Brief schildern Sie Ihrer großen Liebe Ihre Wahrnehmung und kündigen an, wie es weitergehen soll. Verfassen Sie ein persönliches Schreiben an die geliebte Person.

Didaktischer Kommentar:

Jakob Markowitz‘ Gefühle für Bella werden nicht erwidert. Durch die Verweigerung der Ehescheidung erzwingt Markowitz eine gemeinsame räumliche Nähe zu Bella, die er dafür nutzen möchte, sie von der Liebe zu überzeugen. Die Spannung zwischen seiner Unnachgiebigkeit und Bellas Abneigung durchzieht den Roman, nimmt jedoch groteske Züge an, weil Jakob Markowitz die Realität widerkennt, dass Bella keine Gefühle für ihn entwickeln wird. Später widmen sich beide neuen Tätigkeiten, Markowitz züchtet leidenschaftlich Erdbeeren. Bella zieht eine Zeit lang zu dem Dichter (S. 131ff.), von dem sie auch ihren Sohn Zwi empfängt.

Sich Hoffnungen auf die große Liebe zu machen, die möglicherweise nicht erwidert wird, entspricht der adoleszenten Lebensphase der Lernenden. Parallel zu Markowitz‘ Vorhaben, in Bella Gefühle für ihn wecken zu wollen, sollen die Schülerinnen und Schüler emotional affiziert Möglichkeiten entwickeln, mit einer solchen Situation umzugehen. Der Liebeswunsch als zentrales Motiv kann hier Kreativität freisetzen, die sie zum Gestalten von Ideenlisten als Texte oder Plakaten bzw. digitalen Pinnwänden mit Text, Foto und Bild nutzen. Während des Präsentierens und Diskutierens der Produkte wird möglicherweise die Frage aufgeworfen, was im Falle wiederholter Ablehnung seitens der oder des Angebeteten passieren wird.

Diese Problematik konstanter Abneigung, die sich für Markowitz während des gesamten Romans stellt und der er sich nicht entzieht, wird in der zweiten Aufgabe fokussiert. In persönlichen Briefen reflektieren die Lernenden ergebnisoffen, wie sie damit umgehen würden. Sie schildern, wie sie Kälte und Abneigung wahrnehmen und wie sehr sie über das Scheitern ihrer Bemühungen bewusst sind. Durch das Durchdenken und Durchfühlen dieser möglichen Konstellation, die in der Textproduktion sichtbar werden soll, erspüren die Schülerinnen und Schüler lesevorbereitend die Spannung, die auch im Roman vorliegt. Damit wird ein genaueres, gefühlsfokussiertes Lesen ermöglicht und persönliche Involviertheit erreicht, wenn die Lernenden ihre Wahrnehmung von Ablehnung mit der eigenen Gefühlswelt in Verbindung bringen. Im Gespräch kann deutlich werden, wie wichtig der Abgleich von persönlichen Leidenschaften mit beschreibender Wahrnehmung ist, um angemessen zwischen realistischem Hoffen einerseits und blinder peinlicher Umklammerung andererseits weiteres Handeln planen zu können. Markowitz‘ Gefühlswelt bleibt den Roman über nur schemenhaft und punktuell. Diese Leerstelle füllen die Schülerinnen und Schüler und können Alternativen entwickeln, indem sie unvoreingenommen vor der Romanlektüre erklären, wie es bei anhaltender Ablehnung durch die geliebte Person weitergehen könnte. Mögliches Kontrasterleben wird hier vorbereitet, da sich Markowitz uneinsichtig zeigt und die Ehe mit Bella die gesamte Romanhandlung über nicht annulliert, es lediglich am Ende der Erzählung ankündigt.

2. Erzählung aus Geschichte
– Welche Ereignisse der 1940er Jahre bieten besonders Anlass zum Schreiben?

Aufgaben:

A) Der Roman „Eine Nacht, Markowitz“ wurde im Jahr 2012 in Israel veröffentlicht. Er spielt allerdings zu Beginn der 1940er Jahre in Palästina. Recherchieren Sie über Geschehnisse in den 1940er Jahren in Palästina, sodass Sie anhand Ihrer Ergebnisse eine Übersicht in Form eines Zeitstahls oder einer Mind-Map erstellen können. Notieren Sie, welche Suchmethode (Suchmaschine, Eingeben einer Website-Adresse und Weiterklicken über die dortigen Links, …), welche Websites und welche Suchbegriffe Ihnen besonders geholfen haben.
B) Erstellen Sie eine Übersicht der recherchierten Informationen. Ordnen Sie sie hierfür nach Ort, Zeit, Themen oder historischer Bedeutsamkeit an.
C) Begründen Sie nun, über welche Ereignisse Sie selbst eine Erzählung schreiben würden. Welche Möglichkeiten für Sie und andere sähen Sie nun in dem Schreiben über das gewählte Ereignis? Was erhoffen Sie sich durch das Schreiben über die Ereignisse in den 1940er Jahren?
D) Stellen Sie **nach Behandlung des Romans im Unterricht** gegenüber, welche Ereignisse Sie für relevant hielten und welche die Autorin Ayelet Gundar-Goshen für ihren Roman ausgewählt hat. Was fällt ihnen bei der Gegenüberstellung bereits auf?
E) Nehmen Sie Stellung zur Behandlung der historischen Ereignisse im Roman. Wie angemessen geht die Autorin mit den realen historischen Ereignissen um? Was hätten Sie beim Schreiben zu den Ereignissen anders umgesetzt? Was ist davon zu halten, dass die Perspektive der Araber ausgeblendet wird?

Didaktischer Kommentar:
Die zionistische Bewegung zur Landnahme in Palästina und Gründung des Staates Israel beginnt nicht in den 1940er Jahren, wird durch die Verfolgung und Ermordung der Juden in Europa aber maßgeblich vorangetrieben. Neben das Trauma Holocaust treten die Konflikte mit den arabischen Nachbarstaaten, die die Staatsgründung 1948 mit einem militärischen Angriff beantworten. Dieser große und in seiner Bedeutung für die europäische, besonders die deutsche, sowie die israelische Geschichte kaum zu unterschätzende Konfliktkomplex wird den Lernenden bei ihrer Recherche schnell deutlich und möglicherweise erzählenswert erscheinen. Muslimische oder Lernende mit Herkunft aus dem arabischen Raum könnten Ereignisse auswählen, die die Situation der Palästinenser behandeln. Da die Auswahl der Themen und Ereignisse allerdings individuell getroffen werden soll und von den naheliegenden Sujets Verfolgung, Staatsgründung und Verteidigung des beanspruchten Landes abweichen darf, ist in der Recherche- und Präsentationsphase vor allem auf die Begründung zu achten, die die Schülerinnen und Schüler zur Themenwahl vorbringen. Außerdem soll die Internetsuche bewusst stattfinden, weshalb auch Auskunft über geeignete Suchstrategien und informative Websites gegeben wird.
Trotz des Gewichts vieler historischer Ereignisse in den 1940er Jahren klingen einzelne Vorfälle nicht namentlich im Roman „Eine Nacht, Markowitz“ an. Gundar-Goshen wählt die Zeit lediglich als Hintergrund, vor dem die expressiv geschilderten Figuren und deren Gefühle dominieren. Zu dieser erläuterten Diskrepanz nehmen die Lernenden nach der Romanlektüre Stellung, um den Vergleich mit der eigenen Themenauswahl zu vertiefen. Problematisiert werden kann ebenfalls, dass Fremdperspektiven, allen voran die arabische Sichtweise, völlig ausgeblendet werden. Gründe für das eigene Schreiben zu gewählten Ereignissen oder Personen können somit diskutiert werden und ebenso Vermutungen angestellt werden zu Auswahl und Verarbeitung der Historie durch die Autorin. Scharf herausarbeiten lassen sich die Motive der Autorin kaum, jedoch können in der Diskussion Fragen anklingen, ob nicht

gerade die Diskrepanz zwischen historisch bedeutsamer Zeit und der die Ereignisse vernachlässigenden Schilderung bedeutsam ist. Möglicherweise gewinnen dadurch die Figuren und deren Gefühlsleben an Bedeutung. Ein weiterer Grund für diesen Widerspruch könnte eine Provokation sein, eine Enttäuschung der Lesererwartung, oder bewusste Verlagerung der kriegerischen Konflikte und des Traumas ins Innere der Figuren, nämlich in die spannungsbeladene Beziehung Bellas zu Markowitz oder in die Figur Rachel. So werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet zu reflektieren, wie historisches Wissen in dem Roman Eingang findet bzw. literarisch verarbeitet wird, und in ihrer Fähigkeit zum kontextuellen Lesen gefördert **(LIFT-2-Übergang 4 > 5**).

3. Haltung zum Staat und insbes. zur Armee

Die Wehrpflicht in Deutschland wurde 2011 von der Bundesregierung abgeschafft. Seitdem werden keine Jugendlichen mehr zum mehrmonatigen Dienst in den deutschen Streitkräften verpflichtet. Für die Wehrpflicht sprach sich wenige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg 1949 der erste Bundespräsident Theodor Heuß aus. Sie gehöre zum demokratischen Selbstverständnis, wonach die Bürger eines Staates ihre erworbenen Rechte und ihre staatliche Verfassung selber verteidigen dürfen, sollen und müssen. Heuß nannte die Wehrpflicht das „legitime Kind der Demokratie“. Seit 2011 besteht nur noch ein freiwilliger Wehrdienst.

Aufgabe:

- Sie erhalten eine schriftliche Anfrage, ob Sie sich nach Ihrer Schulzeit zu neun Monaten Wehrdienst bereiterklären würden. Verfassen Sie ein Antwortschreiben, in dem Sie Ihre Entscheidung begründen. Wie positionieren Sie sich persönlich zum Dienst in den Streitkräften? Welche Rolle spielt der Wehrdienst als demokratische Bürgerpflicht im Sinne Theodor Heuß‘?

Didaktischer Kommentar:

Para- und militärische Aktivitäten spielen im Roman „Eine Nacht, Markowitz“ eine bedeutende Rolle. Jakob und Seev kämpfen gegen die „Araber“, Seev erschießt versehentlich eine Frau mit ihrem Kind, beide fahren wiederholt nach Europa, zunächst zur Rettung jüdischer Frauen vor dem Holocaust, später zur Verfolgung vormals mächtiger Nationalsozialisten. Jakob kämpft wiederholt in den Reihen der Armee zur Erstürmung einer feindlichen Festung. Einerseits bedürfen die kämpferischen Handlungen näherer Betrachtung, nämlich wie die Ideologie der Staatsgründung sowie zionistische Ideen die Figuren prägen und ebenso, wie die Shoah ein möglicher Antrieb für viele Handlungen sein könnte. Andererseits verweigert sich Jakob mehrfach militärischen Aktivitäten. Diskutiert werden müssen deshalb die Motive der Figuren zu kämpfen oder sich zu verweigern. Zeitgenössische israelische Leserinnen und Leser sehen sich automatisch mit der Frage konfrontiert, wie sie zum Zahal, der Armee, stehen. Im Gegensatz zu Deutschland herrscht in Israel gesetzliche Pflicht zum Wehrdienst für Männer und Frauen. Abgesehen von einigen Ausnahmen müssen Männer drei, Frauen zwei Jahre dienen. Nur rund 25 Prozent der jungen Männer und 40 Prozent der jungen Frauen leisten keinen Wehrdienst. Die Hürden sich zu verweigern, sind hoch, vor allem sind die meisten Jugendlichen von sich aus motiviert, den Wehrdienst zu leisten. Anhand weiterer Quellen und Literatur kann die Haltung zum Wehrdienst in Israel tiefgreifender behandelt werden:

- Wehrdienstverweigerin: https://taz.de/Israelische-Wehrdienstverweigerin/!5145451/
- Meinungen junger Israelis zum Wehrdienst: David Ranan: „Ist es noch gut, für unser Land zu sterben?“ Junge Israelis über ihren Dienst in der Armee. Nicolaische Verlagsbuchhandlung Berlin 2011.

- Von der Schwierigkeit sich zu verweigern bzw. die Meinung der Israelis zur Armee: https://www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/wehrdienst-in-der-israelischen-gesellschaft-mehr-als-blosse-pflicht-li.71785
- Israels Drängen auf Wehrhaftigkeit als zwanghafte Bindung an den Holocaust wird kritisiert in: Avraham Burg: Hitler besiegen. Warum Israel sich endlich vom Holocaust lösen muss. Campus Frankfurt/New York 2009.

Vor dieser Folie kann die ambivalente Darstellung des Militärs in einen größeren Kontext eingeordnet und zu den eigenen Wertvorstellungen in Bezug gesetzt werden **(LiFT-2-Übergang 4>5).**

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgabe

1. **Achten Sie beim Lesen des Romans auf die Paarbeziehungen der Figuren.**
   A) Markieren und notieren Sie auffällige Stellen, auch mit Schlagworten. Es können Handlungen, Aussagen oder Gedanken der Figuren sein, die aussagekräftig sind.
   B) Charakterisieren Sie spontan als Randnotiz die Beziehung der Ehepaare zueinander. Sie können somit mögliche Änderungen oder Konstanten ausmachen. Vielleicht ändert sich auch Ihr Eindruck von Figuren im Laufe der Lektüre.

Didaktischer Kommentar

Die in A) 2. 1 (Die Liebe festhalten) vorbereitende Aufgabe vorgestellte Situation, sich jemandem annähern zu wollen, der oder die jedoch keinerlei Gefühle erwidert, wird hier einerseits fokussiert, andererseits thematisch offengehalten. Einen Lesefokus auf die Paarbeziehung der Figuren zu legen, erscheint anhand der Dichte sinnvoll, mit der Bellas Abneigung und Jakobs Versuche erzählt werden, sie an sich zu binden. Über den Verlauf der Romanhandlung geben Episoden wie die fingierte Heirat, die verweigerte Scheidung, Bellas Aversion gegen Jakob im häuslichen Alltag, ihre Flucht zum Dichter, ihre Rückkehr oder Jakobs Militärdienst Hinweise auf die gestörte Beziehung der Figuren. Darüber hinaus existieren mit Seev und Sonia sowie Rachel und Abraham zwei weitere Paare, die ein wechselhaftes Beziehungs- und Gefühlsleben führen. Mehr noch als politische oder historische Ereignisse prägen die Liebesbeziehungen der Figuren die Handlung, sie sind nicht wie erstere vertiefende Deutungsgrundlage, sondern beinahe durchgängig unmittelbar relevant für den Fortgang der Handlung. Exemplarisch wird dies anhand Jakobs Verweigerung, gegen die Feinde des Staates Israel in den Krieg zu ziehen. Sein Wunsch, Bella an sich zu binden, lässt ihn Widerstand leisten. Das Wissen aus A) 2.2. sowie A) 2.3. zum historischen Hintergrund macht es möglich, die Tragweite Jakobs Weigerung in ihren politischen, ethischen und nationalistischen Dimensionen beurteilen zu können. Allerdings wiegt für Jakob seine Beziehung zu Bella schwerer als der patriotische Imperativ, für den Staat kämpfen zu müssen. Als er dann doch geht, motivieren ihn Gedanken an Bella, das Kriegsgeschehen nicht zu nah an sich heranzulassen und selbstvergessen sein Leben zu riskieren.

Trotz der Fokussierung auf Paarbeziehungen bleibt eine Offenheit bestehen, die sich anschließende Unterrichtsgespräche über den Charakter von Beziehungen oder die Beweggründe von Figurenhandeln facettenreicher, eventuell kontroverser, werden lässt. Denn hier werden im Gegensatz zu C) 1. noch keine Gefühle definiert. In eigenständiger Auseinandersetzung mit dem Text können spontan Charakterisierungen notiert werden, die qualitativer jedoch auch noch sehr subjektiver Natur sind. Weniger eine kognitiv durchdrungene Deutung, sondern eine individuelle noch wenig gesteuerte Positionierung und Schilderung der Wahrnehmung werden so durch Aufgabe b. vorbereitet. Zu beachten ist deshalb, dass hier viel Raum zum Austausch möglich ist und die subjektiven Deutungen nicht „korrigiert“ werden müssen.

Durch Markieren und Notieren aussagekräftiger Stellen zu den Paarbeziehungen wird außerdem die inhaltliche Sicherung C) 1. vorentlastet. Auch die vertiefte Auseinandersetzung mit den Figuren beim

Entwickeln von Dialogen im Rahmen eines Paartherapiegesprächs in D) 1. gewinnt an Tiefe, wenn der Lesefokus von Beginn an auf den Paarbeziehungen liegt.

C) Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

1. Genealogie: Stammbaum bzw. Figurenkonstellation

Aufgaben:

A) Entwickeln Sie einen Stammbaum über zwei Generationen, der die wichtigsten Figuren und deren Kinder zeigt.

B) Wenden Sie folgende Gefühle auf die Generation der Eltern an. Wie sehr passt beispielsweise zu Jakob Markowitz die Liebe, der Hass oder das Leiden? Wie viel an Liebe, Hass und Leidenschaft sehen Sie in Sonia? Erproben Sie die Anwendung aller starken Gefühle bei jeder Figur der Elterngeneration.

1. Liebe
2. Hass
3. Hass-Liebe
4. Leiden
5. Leidenschaft

- Sammeln Sie Argumente für und gegen die Passung von Figur und dem jeweiligen Gefühl. Diskutieren Sie, gegenüber wem oder was die Gefühle eher oder weniger entstehen.

C) Betrachten Sie nun die Beziehung der Kinder zur Generation der Eltern, die besonders im letzten Teil des Romans deutlich wird. Erklären Sie, welche Erwartungen und Hoffnungen der Generation gegenüber der jeweils anderen geweckt und enttäuscht werden.

Didaktischer Kommentar:

Paarbeziehungen und Familienverhältnisse stehen im Zentrum des Romans. Die figurennahe Erzählweise und die inhaltliche Fokussierung auf Handeln und Gedanken über den Partner oder die Partnerin sowie zwischen der Eltern- und Kinder-Generation legen nahe, die Inhaltssicherung stark an die Figuren zu koppeln. Das Entwickeln eines Stammbaums zeigt die facettenreichen familiären Verhältnisse, eine klassische stabile Paarbeziehung mit leiblichem Kind liegt nicht vor. Anhand des Stammbaumes kann deshalb die Kinderlosigkeit Seev Feinbergs (S. 160-163) thematisiert werden, der im Verlauf der Romanhandlung Naama adoptiert (S. 277-283), während Sonia ihr Kind vom Irgun Vizechef empfängt (S. 172-174). Bella wird schwanger vom Dichter (S. 147f., 151). Im Gegensatz zu Seev weiß Jakob davon, dass er nicht der Vater ist (S. 156). Rachel und Abraham Mandelbaum bekommen zwar ein gemeinsames Kind (S. 117ff.), Jotam wächst jedoch ohne Mutter auf, die sich aufgrund traumatischer Erfahrungen das Leben nimmt (S. 216-220). Aufgegriffen werden kann hier auch die Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Geburt und Rachels Wunsch, ein blondes, blauäugiges Mädchen zu gebären (S. 124, 126). Für die Gestaltung des Stammbaumes ist von Relevanz, wie die Verbindungslinien visualisiert werden, um die Unterschiede zwischen Ehe (z. B. zwischen Seev und Sonia), Liebe oder Lieblosigkeit (z. B. Bellas Abneigung gegenüber Jakob), Elternschaft (z. B. bei Jair Feinberg), legale Adoption (bei Naama Feinberg) und emotionale Verbindung (Jakobs zu Zwi Markowitz) sichtbar zu machen.

Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Text wird angeregt, wenn die Schülerinnen und Schüler die Passung der Gefühle 1-5 auf die Figuren diskutieren. Die Ambivalenz der Figuren und deren Beziehungen

kann so herausgearbeitet werden: Jakob Markowitz vermeint Liebe gegenüber Bella zu empfinden, die er auch bei ihr wecken will. Leidenschaftlich kämpft er in den Gefechten, denkt dabei an Bella. Ebenso leidenschaftlich widmet er sich später dem Erdbeerenanbau. Bella begegnet Jakob mit Hass, den auch Sonia gegenüber Seev empfindet. Letztere teilen jedoch eine große sexuelle Leidenschaft, die auch mit dem Konzept Hass-Liebe beschrieben werden kann. Die Figur Rachel ist eher geprägt von Leiden, ihr Mann Abraham kann mit Hass in Verbindung gebracht werden, wenn er sich an Seev rächen will, der mit Rachel Geschlechtsverkehr hatte. Welche Gefühle Abrahams beispielsweise beim Suchen des ovalen Steins und dem Ausreißen der Rosensträucher überwiegen, kann diskutiert werden (S. 221-223). Insgesamt ist darauf zu achten, dass die Handlungen einerseits beschrieben werden können, andererseits aber vor allem darauf zu achten ist, wie der Roman die Gefühle konstruiert. Indizien für Leidenschaft beispielsweise stellt die Erzählung zunächst nicht bereit, wenn sie die Beschreibung von Rachels Körper nach dem Geschlechtsakt mit Seev aus der Sicht Jakobs distanziert und statisch präsentiert (S. 14f.). Anschließend ist die Passung des Gefühls Leidenschaft jedoch nachvollziehbar, wenn im Präsens der Geschlechtsverkehr mit Seev aus der Perspektive Rachels erzählt und dadurch der Romanerzählung enthoben wird. Es werden Handlungsbeschreibungen mit Erinnerungen Rachels an den österreichischen Soldaten Johann verbunden (S. 18). Insgesamt kommt es auf eine ausgewogene Begründung und offenes Abwägen an – so schematisch, wie die Gefühle gewählt sind, lassen sie sich nicht auf die Figuren beziehen. Der genaue Blick auf relevante Situationen, von denen sich viele finden lassen, lohnt hier, um zu argumentieren, welche Textmerkmale für oder gegen die Passung eines bestimmten Gefühls sprechen. Auch das Zusammenbringen von zunächst abwegig erscheinenden Emotionen ist aufschlussreich, beispielsweise ob die Figur Bella mit den Gefühlen Leidenschaft und Liebe in Verbindung gebracht werden kann, ob Jakob an Bellas Abneigung tatsächlich leidet, oder welche Gefühle beim Irgun Vizechef während der Suche nach den Kindern überwiegen (S. 388-390). Aufgabe der Lehrkraft ist hier vornehmlich, eine kontroverse und offene Auseinandersetzung mit den Figuren in Abgleich zu den Gefühlen zu ermöglichen.

D) Handlung und Figuren

1. Rollenинterview

Aufgaben:

Es kriselt in den Beziehungen der Figuren. Die Paare Jakob und Bella sowie Seev und Sonia kommen zu Ihnen und möchten den Problemen in ihren Beziehungen auf den Grund gehen. Als Beratende wollen Sie nicht nur die Probleme herausfinden, sondern auch die Ressourcen der Figuren und Beziehungen würdigen.

A) Planen Sie in Teams oder arbeitsteilig das Gespräch mit Jakob und Bella sowie Seev und Sonia. Notieren Sie hierfür Fragen, die kürzere aber auch längere Antworten und Erklärungen provozieren. Sie können schlichte Informationen erfragen, aber auch Wahrnehmungen des Verhaltens anderer Figuren, Wünsche, Stärken und Schwächen.

B) Formulieren Sie nun Antworten der Figuren. Diese können nach dem Schema Frage-Antwort auf Ihre Fragen reagieren. Ebenso ist es möglich, ganze Dialoge zu entwickeln. Vielleicht wird eine Figur unterbrochen, es entstehen Gegenfragen, oder die andere Figur möchte direkt auf die Antwort ihres Partners oder ihrer Partnerin reagieren.

C) Tragen Sie die Ergebnisse aus B) vor, lesend oder darstellend. Begründen Sie gemeinsam im Kurs anhand des Romantextes, wie Sie zu dem Dialogverlauf aus B) kamen.

Didaktischer Kommentar:
Zur Erschließung des Inhalts eignet sich diese Form der Dialogentwicklung, weil inhaltlich die Beziehungen der beiden Pärchen Jakob und Bella sowie Seev und Sonia durchgängig präsent sind. Die Beziehung zwischen Abraham und Rachel kann auch gewählt werden, jedoch liegen hier weniger Textanteile vor. Die enge Bindung von Jakob und Seev verdeutlicht die hervorgehobene Stellung der in der Aufgabe behandelten Paare nochmals. Da es sich insgesamt um Figurentypen handelt, die viele Elemente ihrer Beziehungen den gesamten Romantext über beibehalten, ist die Aufgabe bezogen auf das heranzuziehende Textmaterial sehr offen. Einerseits erfordert dies, sich im umfangreichen Text zu orientieren. Andererseits werden die Schülerinnen und Schüler schnell Erfolgserlebnisse sammeln, da in den fingierten Gesprächen sowohl das Verhältnis als (Liebes-)Paare als auch der Charakter jeder Figur eine Rolle spielt. So könnten in der Gestaltung des Dialogs Sonias Temperament, Jakobs Unscheinbarkeit, Bellas Abneigung und Seevs Leidenschaft in verschiedener Form verarbeitet werden.
In der anschließenden Diskussion sollte deutlich werden, welche Textausschnitte die Schülerinnen und Schüler als Grundlage für die Dialoggestaltung verwendet haben. Neben einer tiefergehenden Charakterisierung der Figuren wird hier möglich zu erkennen, dass viele Textstellen über den gesamten Roman verteilt die Figuren- und Beziehungseigenschaften bestätigen. Außerdem können durch die Herleitung anhand des Romantextes Handlungen der Figuren aufgegriffen und somit präsent gemacht werden. Die angehängten Tabellen zur vollständigen Übersicht über relevante Textstellen sowie zu den wichtigsten Stellen für die Bearbeitung der Aufgabe dienen Lehrenden als Vorbereitung bzw. je nach Unterstützungsbedarf den Lernenden als Hilfestellung. Sie finden sich im Kapitel Lösungshinweise.

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

Erzähltes Leben im Wandel oder statische Figuren? Veränderung der Figuren im Verlauf der Romanhandlung.

Aufgaben:

1. Lesen und vergleichen Sie die folgenden Romanauszüge. Worin unterscheiden sich die Einschätzungen? Wie sehr widersprechen sie sich?

   A) Nun könnte man ja meinen, sie würden niemals altern. Könnte es schlichtweg verlangen. Menschen ihres Schlages sollten eigentlich nicht altern. Wann immer die Zeit ihre knochige, verderbliche Hand ausstreckt, wehrt die Mythologie ihren Angriff ab. Die nicht. Denen kannst du nichts anhaben. Jakob Markowitz wird bis ans Ende aller Tage an seiner Liebe und seiner Sünde festhalten, und die Liebe und die Sünde werden so frisch sein wie am Tag ihrer Geburt. Bella wird die schönste Frau, die er je gesehen hat, bleiben und ihr Hass auf Jakob Markowitz so stark wie eh und je. Seev Feinberg und Sonia werden sich weiter geräuschvoll streiten und noch geräuschvoller lieben. Und der Irgun-Vizechef wird auf ewig der Irgun-Vizechef sein, niemals der Irgun-Chef selbst und erst recht nicht der Irgun-Vizechef im Ruhestand. Ja, man hätte wirklich meinen können, sie würden niemals altern. (S. 340)

B) Der Mann hatte sich verändert. Sie wusste nicht genau, wann oder warum das geschehen war, derlei Fragen beschäftigen ein gefangenes Tier nicht. (S. 92)

C) Denn seit dem Moment, in dem Jakob Markowitz sein Haus verlassen hatte, war bei Bella eine unverkennbare Veränderung eingetreten. Ihre Freude war zu auffällig, schrie zum Himmel. Ihr goldenes Haar blendete die Kinder, ihre Augen blitzten so leidenschaftlich, dass sie gelegentlich Truppen in der Ferne täuschten, die sie für wichtige Feuersignale hielten. Und schlimmer noch – sie sang. Solange sie noch den Mund gehalten hatte, hatten die Frauen Bella Markowitz ihre empörende Schönheit vergeben können, die sie sich schließlich nicht ausgesucht hatte. Aber als sie Lieder schmetterte, war unübersehbar, dass Bella Markowitz aufblühte, schlicht und einfach. (S. 194)

D) Seev Feinberg ließ von Jakob Markowitz ab und blieb stehen, um ihn prüfend anzusehen. „Aus dir ist ein Mann geworden." Zwar war Markowitz immer noch so schmal wie zuvor, und auch die wässrigen Augen waren die gleichen. Und doch hatte er unverkennbar eine Veränderung durchgemacht. Wann und wie diese Veränderung eingetreten war, konnte Seev Feinberg nicht wissen. Aber er wusste sehr wohl, dass der Mann, der jetzt auf dem Boden Europas vor ihm stand, anders war als der, den er bei Ausbruch des Krieges getroffen hatte. Wegen der großen Veränderung fragte sich Seev Feinberg einen Moment, ob es sich um den gleichen Menschen handelte, verwarf die Frage allerdings sofort wieder. Denn wer wüsste besser als er, dass kein Mensch derselbe Mensch war, nachdem er in den Krieg gezogen und daraus heimgekehrt war. (S. 304)

2. Überprüfen Sie die Angemessenheit der Einschätzungen A)-D) anhand der Romanhandlung.

3. Veränderungen der Figuren lassen sich auch an Grenzüberschreitungen festmachen. Dazu muss zunächst eine Grenze durch die Erzählung markiert werden. Jakob Markowitz weigert sich, Kriegsdienst für den Staat zu leisten und will „seine hebräische Identität" vergeuden (S. 190). Anschließend kämpft er allerdings doch.
   - Untersuchen Sie die Passage S. 190-205 und beurteilen Sie, inwieweit Jakob Markowitz durch die Teilnahme am Krieg eine vom Text markierte Grenze überschreitet und dadurch eine Veränderung der Figur eintritt.

4. Die Literaturkritikerin Eva Menasse schreibt zu Beginn ihrer Rezension von „Eine Nacht, Markowitz" in der FAZ:

   Hier haben wir also mit Ayelet Gundar-Goshen eine gerade einunddreißigjährige Autorin aus Israel, die dem Vernehmen nach in ihrem Land mit Drehbüchern und Kurzgeschichten schon vielfach ausgezeichnet wurde. Sie greift, wie es Privileg der Jugend ist, unerschrocken auf einen historischen Abschnitt zu, der selbst in der bewegten Geschichte Israels zu den spannendsten gehört – die Jahre rund um die Staatsgründung 1948.

   A) Markieren Sie Stellen, wo Ihnen der Stil Menasses wertend erscheint. Begründen Sie, welche Qualitätseinschätzungen des Romans die Formulierungen der Rezensentin nahelegen. Prüfen Sie, ob sich Ihr Eindruck des Beginns der Romanrezension ändert,

wenn Sie den allerersten Satz lesen: „Manchmal ist das Merkwürdigste an einem Buch die Frage, warum es geschrieben wurde."

B) Untersuchen Sie die vollständige Rezension unter https://www.buecher.de/shop/romane--erzaehlungen/eine-nacht-markowitz/gundar-goshen-ayelet/products_products/detail/prod_id/41864128/ auf wertende Ausdrücke und formulieren Sie das Urteil Eva Menasses über den Roman in eigenen Worten.

C) Die Rezensentin geht besonders auf die Figurenzeichnung ein. Nehmen Sie Stellung zu den Thesen Menasses, die dem Roman insgesamt vorwirft, dass Figuren „einzementiert [sind] in Äußerlichkeiten, die sich nicht oder nur wenig verändern". Beachten Sie auch die Frage danach, ob Markowitz schlussendlich bekommt, was er will.

Didaktischer Kommentar:

Die Figur Jakob Markowitz ist überzeugt, dass sich eines Tages Bella in ihn verlieben wird (S. 128f.). Seine Mühen, seine Geduld und seine Hartnäckigkeit werden jedoch enttäuscht, das möglicherweise von den Leserinnen und Lesern erwartete und erhoffte Happy End gibt es nicht. Die eine Nacht, die Bella ihm gewährt, wird als „Gnade" (S. 408) bezeichnet und nicht als emotionale oder körperliche Zuneigung. Insgesamt ändert sich an der Beziehung zwischen Jakob und Bella also nichts Wesentliches. Kontrovers greifen die gewählten Textzitate 1. A) bis D) die Thematik des Figurenwandels bzw. deren Konstanz auf. Der Vergleich kann aufzeigen, dass die Figuren einen Wandel feststellen, demgegenüber jedoch die auktoriale Erzählinstanz durch Verwendung des Konjunktivs II (1. A)) zwar das Altern und damit eine äußerliche Veränderung nahelegt, jedoch eine innerliche Konstanz der Figuren betont. Mittels genauerer Prüfung, wie die Verschiedenheit der Aussagen zu Stande kommt, kann zwischen dem distanzierten und gelegentlich ironischen Ton der Erzählinstanz und der figurengebundenen Wahrnehmung unterschieden werden. Diskutiert werden kann auch, ob überhaupt ein Widerspruch besteht – ob also äußerliche Veränderung der Figuren bemerkt werden kann, die die Figuren auf einen innerlichen Wandel schließen lassen, der jedoch tatsächlich nicht eintritt. Dem soll anschließend nachgegangen werden, indem der Romantext genauer mit den Zitaten abgeglichen wird. Hier überwiegt die charakterliche Konstanz, die die Schülerinnen und Schüler mit ausgewählten Textpassagen belegen können.

Die exemplarisch herangezogene Szene, in der Jakob sich zunächst dem Kriegsdienst verweigert, dann jedoch leidenschaftlich kämpft, zeigt, dass eine äußerlich vollzogene Handlung noch keinen inneren Wandel bedeuten muss. Jakob zieht seinen Ehrgeiz und seine Angstlosigkeit aus dem Begehren Bellas, er jedoch „begegnete selbst nie dem Krieg" (S. 192), auch wenn er bezogen auf sein Tun eine vom Text markierte Grenze (vgl. hierzu auch S. 100f.) überschreitet. Diese Ambivalenz sollte durch die Lernenden erläutert werden.

In ihrer Rezension bezieht sich Eva Menasse hauptsächlich auf die Figurenkonstruktion, der sie eine zu große Statik vorwirft, wenn sie wertend von „einzementierten" Figuren schreibt. Durch die vorherige Untersuchung können die Lernenden zwischen Konstanz und Veränderung abwägen und nach der Herausarbeitung der vor allem stilistisch markierten Kritikpunkte der Rezensentin zu deren Urteil Stellung nehmen. Der Artikel aus der FAZ dient hier dazu, die eigene Positionierung zu provozieren. Vor allem der subtil (ab-)wertende Stil Menasses kann hier motivieren, sich mit der Meinung der Autorin auseinanderzusetzen.

F) Intertextualität und Intermedialität

Die Romanfiguren als Superhelden

Aufgaben:

1. Es gibt Anfragen, den Roman „Eine Nacht, Markowitz“ als Comic oder Computerspiel zu veröffentlichen. Sie prüfen diese Anfragen auf Durchführbarkeit. Im Comic und Computerspiel werden Eigenschaften der Figuren häufig besonders hervorgehoben – durch künstlerische und grafische Effekte, durch Verzerrungen oder besondere Eigenschaften, die sie in der Comic- oder Spielhandlung voranbringen.

   - Lesen Sie folgende Passagen zu den Figuren und notieren Sie, wie die Figuren hier auf Sie wirken.

   Jakob: S. 37f., 91-93, 106f., 201-205, 355-360
   Sonia: S. 24, 42f., 81-83, 339, 412
   Seev: S. 273, 281, 307-309
   Bella: S. 105, 191f.

2. Erläutern Sie, wodurch Ihr Eindruck aus 1. entsteht.
   In welcher Weise tragen die Passagen dazu bei, sich die Figuren als Comic- oder Computerspiel-Helden vorzustellen?

3. Entwickeln Sie Ideen für eine Umsetzung als Comic oder Computerspiel:
   A) Entwerfen Sie eine Übersicht der heldenhaften Eigenschaften, Superkräfte und besonderen Items oder Waffen der Figur im Sinne eines Charakter-Editors
   B) oder: gestalten Sie eine neue Quest für eine Figur anschließend an die Romanhandlung
   C) oder: zeichnen Sie per Hand oder am Computer Figuren als Superhelden
   D) oder einen eigenen Comic-Strip
   E) oder beschreiben Sie notizenhaft Ihre Gedanken.

4. Hinterfragen Sie Ihre Darstellung kritisch.
   - Gleichen Sie dazu Ihre Entwürfe aus 3. mit für Sie relevanten weiteren Romanpassagen und Arbeitsergebnissen ab. Beurteilen Sie dann, wie sehr eine Umsetzung als Computerspiel oder Comic den Romanfiguren noch entspricht.

Didaktischer Kommentar:
Die Erzählweise des Romans modelliert die Figuren und deren Handlung im Roman besonders stark. Anklänge aus der Mythologie, Vergleiche, Personifikationen, Übertreibungen und Ironie erweisen sich als gestaltende Elemente, die die Fantasie der Leser anregen und die Frage aufwerfen, welche gedanklichen Bilder dadurch hervorgerufen werden. Diesen inneren Bildern soll nun eine konkrete Gestalt gegeben werden. Dazu wird anhand der gewählten Textpassagen zunächst der subjektive Leseeindruck formuliert, ehe dann die Mechanismen des Textes analysiert werden, die zu dieser Wirkung beitragen. Der Text wird also näher auf die Funktion der sprachlichen Mittel befragt. Das Bildliche und Übertreibende der Erzählweise eröffnen die Möglichkeit, selbsttätig eigene Gestaltungsformen zu erproben, die ebenfalls mit dem Bildhaften und Überzeichneten arbeiten. Hierfür eignen sich die Gattungen Computerspiel und Comic, die nicht gänzlich beschrieben werden müssen, sondern in ihrer optischen und spannungserzeugenden Wirkungsabsicht lediglich dazu aufrufen, das Textmaterial kreativ um eigene gedankliche Bilder zu erweitern. Damit der Bezug zum Roman gewährt bleibt, muss in 2. dezidiert auf

sprachliche Mittel hingewiesen und deren Wirkung interpretiert werden.
Weitere Romanpassagen werden in Aufgabe 4. hinzugezogen, um die Gestaltung als Computer- und Comichelden kritisch zu hinterfragen. Anregungen für das Unterrichts- oder Gruppengespräch könnten Fragen nach dem Heldenhaften im Menschlichen sein und danach, was nun überwiegt. Textübergreifend könnten bekannte Medienfiguren daraufhin analysiert werden, inwieweit zutiefst menschliche Kräfte und Schwächen prägend für sie sind. Zudem könnte die Diskussion sich um die Rolle von Gefühlen als Superkräfte drehen, da besonders die starken und oft ambivalenten Gefühle durch die Erzählweise betont und ausgeschmückt werden.

Klausurvorschlag (Aufgabenart 1A)

Aufgaben:

1. Analysieren Sie den Romanauszug S. 409-414 Mitte. Beachten Sie inhaltliche, sprachgestalterische und erzähltechnische Aspekte.

2. Beschreiben Sie, wie die Figur Sonia bisher im Roman auftritt. Vergleichen Sie dann die bisherige Figurenzeichnung Sonias mit den Schilderungen im vorliegenden Textauszug.

Textgrundlage, Kapitel 8

Die ganze Nacht lag Sonias Hand in Seev Feinbergs, seine großen, warmen Finger umschlossen sie wie ein Knäuel. Und die ganze Nacht gab Seev Feinbergs Hand von Zeit zu Zeit Schweiß ab, bedeckte Sonias Finger mit salzigem Nass und wurde abrupt wieder trocken. Falls Sonia die schluchzende Hand spürte, so sagte sie es nicht. Ihre Hand lag reglos da, ungerührt über die Gezeiten von Seev Feinbergs Schweiß. Seev Feinberg weinte mit den Händen, und Sonias Hände blieben stumm. Diese unbesiegbare Frau verzog sich in einen inneren Keller und verschloss die Tür. Ein Orkan toste auf das Haus zu. Der Sturm brauste ihr in den Ohren. Jetzt konnte sie nur abwarten, bis er vorüber war, still warten, ohne sich zu bewegen, tief im Keller. Wenn alles vorbei war, wenn das Brausen abzog, um andere Häuser zu befallen, würde sie leise die Tür aufmachen und nachsehen, was der Sturm ihr gelassen und was er mitgenommen hatte.

Um drei Uhr vierzig in der Früh, zu der Zeit, als Bella Markowitz zwischen die Laken ihres Mannes schlüpfte, flehte Sonia Feinberg die Sonne an, ihren Aufgang zu verschieben. Der Krankenhausflur war von den gleißenden Neonröhren ständig taghell erleuchtet, Sonia warf jedoch einen ängstlichen Seitenblick auf die schwächelnde Dunkelheit vorm Fenster. Bald würde die Sonne aufgehen und die Botschaften eines neuen Tages mitbringen. Das Kind würde nicht nachtsüber sterben, dessen war sie sich sicher. Aber am Morgen, am Morgen würde sie die Kellertür aufmachen und nachsehen müssen, ob das Haus darüber noch stand oder ob der Sturm es hinweggefegt und sie in den Trümmern zurückgelassen hatte. Deshalb redete sie tonlos mit der Sonne, in der Sternensprache, und sagte ihr, langsamer bitte, langsam. Genau zur selben Zeit lag Jakob Markowitz in seinem Bett, das zum ersten Mal in seinem Leben auch Bella Markowitz‘ Bett war, und flehte ebenfalls: langsamer bitte, langsam. Und die Sonne, von der ahnungslose Wissenschaftler hartnäckig behaupten, sie sei nichts als ein Gemisch aus Wasserstoff und Helium, konnte sich solchem Flehen nun doch nicht entziehen. Denn die Sonne – sollen die Wissenschaftler sagen, was sie wollen – liebt die Menschen von ganzem Herzen, so weit die Entfernung es erlaubt. Sonst würde sie sie nicht Tag und Nacht so fürsorglich umkreisen wie eine gute Mutter. Und auch, wenn die ahnungslosen Wissenschaftler erklären, dass sie nicht die Menschen umkreist, sondern diese sie, und – schlimmer noch – dass diese Umlaufbahn nichts mit Liebe und Sorge zu tun habe, sondern allein auf physikalischen Gesetzen beruhe, so können diese Behauptungen keinen Augenblick das erschüttern, was das Auge sieht und das Herz weiß.

Und tatsächlich, die Zeitungsboten spähten verblüfft zum versiegelten Horizont, Bäcker hoben die Köpfe und sahen überrascht aus den dunklen Fenstern. Hähne scharrten mit den Krallen und ließen den Schrei im Schnabel stecken. Bauern drehten sich in ihren Betten um und träumten genüsslich noch einen Traum. Denn die Sonne gab, obwohl es ihr große Leiden bereitete und eine erhebliche Verschiebung im Terminkalender nach sich zog, Sonia Feinbergs und Jakob Markowitz‘ Flehen nach und schenkte ihnen volle zwanzig Minuten. In diesen zwanzig Minuten lag Jakob Markowitz mit offenen Augen da, füllte seine Lungen mit dem Atemhauch der Frau neben sich. In diesen zwanzig Minuten saß Sonia Feinberg aufrecht, die Hand in Seev Feinbergs Hand, und rührte sich nicht. Aber als die zwanzigste Minute ihrem Ende zuging, wusste die Sonne, dass es kein Verweilen mehr gab. Sosehr es ihr auch leidtat um den Mann, der im Bett lag, und um die Mutter, die um ihren Sohn bangte, so standen dem Wohl dieser beiden doch Millionen andere Menschen gegenüber, die arbeiten und lieben und essen und sorgen und lachen mussten, und noch viele andere Dinge, für die der Sonnenaufgang gut ist. Deshalb beschien um sechs Uhr zwanzig, geschlagene zwanzig Minuten später als erwartet, der erste Sonnenstrahl die Moschawa und die Jesreelebene, die Oranienhaine und die Betonfelder der Stadt, das leere Haus von Sonia und Seev Feinberg und das Haus von Jakob und Bella Markowitz, das noch nie so voll gewesen war.

Von drei Uhr vierzig bis sechs Uhr zwanzig hatten Jakob und Bella Markowitz eng umschlungen auf dem Sofa gelegen. Jakob Markowitz hatte Bella Markowitz‘ Duft eingesogen, mit seiner Wange über ihre weiche Schulter gestrichen, ihrem Atem gelauscht. Seine Hände hatten nicht aufgehört zu zittern. Es war die schönste Nacht seines Lebens gewesen. Um sechs Uhr zwanzig stand Bella Seigermann vom Sofa auf, küsste Jakob Markowitz auf die Wangen und verließ das Haus.

Gleichfalls um sechs Uhr zwanzig warfen die Zeitungsboten wieder mit sicherer Hand die Tagesnachrichten vor die Haustüren. Die Bäcker schichteten eilig die Brotlaibe auf. Die Hähne ließen endlich den erwarteten Schrei heraus. Die Bauern schlugen die Augen auf. Und während sie sich noch streckten und anzogen und Wasser für den Frühstückstee aufsetzten, trat der Arzt zu Sonia und Seev Feinberg und teilte ihnen mit, dass das Kind tot war.

Sofort begriff Sonia ihren Irrtum. Als die Kellertür aufging, stand sie nicht vor Trümmern, sondern vor dem Sturm selbst. Der Wind brauste in ihren Ohren, zerriss ihren Körper von innen her, in einem einzigen großen Wirbel. Egal, wie sie kreischte, der Sturm brüllte mächtiger als sie. Die Stimme des Schicksals donnerte über ihr, weit stärker als ihre eigene Stimme. Menschen rannten durch den Korridor. Menschen redeten auf sie ein. Eine weiße Hand, die aus einem Kittel ragte, versetzte ihr eine Ohrfeige. Eine Hand aus einem anderen Kittel reichte ihr eine Tablette und forderte sie auf, sie zu schlucken. Aber Sonia versank im Brüllen des Orkans, in dem Sturm, der alles in Splitter verwandelte. Jetzt riss es sie mit ungeheurer Kraft in die Luft, ringsum Häuser und Bäume und Kühe, und sie sah von oben alles, was mal war und nun nicht mehr ist, ersehnte den Augenblick, in dem sie endlich am Boden zerschellte, wie sehr der Aufschlag sie auch schmerzen würde, denn niemals käme er an den Schmerz heran, den sie jetzt empfand. Die ganze Zeit, in der sie wirbelte und kreiselte und aufschlug und zerschmetterte, diese ganze Zeit jedoch spürte sie, weit weg am Rand ihres Körpers, Seev Feinbergs Hand, die nicht locker ließ. Seev Feinberg erlaubte

dem Sturm nicht, seine Frau zu nehmen. Es reichte schon, dass er das Kind genommen hatte. Er hielt ihre Hand den ganzen Morgen über. Und all die kommenden Vormittage.

Während Jakob Markowitz noch stumm dem Knarren der Tür lauschte, die sich für immer hinter Bella schloss, und Seev Feinberg im Sturm die Hand seiner Frau hielt, blickte der Irgun-Vizechef mit sehenden Augen in die aufgehende Sonne. Ihr verspätetes Erscheinen nahm er gleichmütig auf. Er war nicht hergekommen, um sich mit Kleinigkeiten abzugeben. Er hatte den Wagen verlassen und saß auf einem Sandsteinhügel, in den nördlichen Dünen von Tel Aviv. Eines Tages würde man hier das Tuten der Züge von der nahen Bahnstation und die Unmutsbezeugungen der Fahrer auf den ewig verstopften Ausfallstraßen hören. Doch bisher hörte man nur das Rascheln eines verirrten Kaninchens oder eines scheuen Steinhuhns im Gebüsch.
Ein erster Luftzug wirbelte Staubkörner auf, trieb sie über den Hügel, bloß um sie auf der anderen Seite schlagartig wieder abzulagern. Hätte der Irgun-Vizechef angestrengt in den Wind gehorcht, hätte er vielleicht das Murren der Studenten gehört, die von der später am Fuß der Anhöhe gebauten Bahnstation zu der später obendrauf gebauten Universität hinaufgingen. Aber wie kann ein Mensch dem Wind lauschen, wenn innere Stürme seine Seele hin und her schleudern wie ein Bott illegaler Einwanderer in stürmischer Nacht? Und selbst wenn er hingehorcht hätte – was dann? Jeder Mensch weiß schließlich, dass vor ihm welche gelebt haben und nach ihm welche leben werden. Dieses Wissen über Vergangenheit und Zukunft ist zwar sehr interessant in intellektueller Hinsicht, kann aber akute Schmerzen nicht lindern. Schon gar nicht das Weh des Herzens. Einen solchen Schmerz kann nur ein anderer, größerer Schmerz überdecken. Deshalb saß der Irgun-Vizechef da und wartete, dass die Sonne herauskam, damit er sie direkt anschauen konnte.
Der Feuerball lugte über die Hügel im Osten, und der Irgun-Vizechef atmete tief ein, zur Vorbereitung. Der neue Tag würde aufziehen, und er würde ihm geradewegs ins Innerste blicken, würde unablässig starren, wie er es bei aufsässigen Untergebenen getan hatte, bis sie in Tränen ausbrachen, wie er die arabischen Gefangenen angestarrt hatte, bis sie anfingen zu reden. Die Sonne und er würden sich ein für alle Mal anschauen, und wenn er bei der Begegnung mit dem großen Himmelskörper das Augenlicht verlieren sollte – dann seis drum. Es gibt Zeiten, in denen es besser ist, blind zu sein. Sonia und das Kind würde er ohnehin nie wiedersehen.
Nun stand der Feuerball schon in voller Pracht über den Hügeln. Der Irgun-Vizechef stand ebenfalls auf, richtete die Augen auf das große Licht, befahl ihnen, auch dann noch auszuharren, als das Unbehagen in Schmerz umschlug, der sich in Leiden verwandelte, die in Torturen übergingen, die zu versengten Pupillen führten, was in einer schwarzen, dichten Mattscheibe endete.
[…]

Erwartungshorizont
1. Inhaltliche Leistung
1. Aufgabe: Der Prüfling…
formuliert eine Einleitung und nennt - Autorin, Titel, Textsorte, Erscheinungsjahr, - das Thema des Textauszugs;
ordnet den Textauszug in die Romanhandlung ein
gibt den Inhalt des Textauszugs in eigenen Worten wieder, z.B.: - Sonia und Seev warten im Krankenhaus - Schilderung Sonias Gefühle als Sturm - Jakob und Sonia möchten nicht, dass die Sonne aufgeht; Jakob möchte Bella länger bei sich haben, Sonia hat Angst vor dem Tod ihres Sohnes; - Beschreibung des langsam anbrechenden Tages und der Sonne, die wissenschaftlich und fantasievoll beschrieben wird; - Schilderung verschiedener Berufe und deren Verblüffung ob des verzögerten Tagesanbruchs; - Betonung der Hinauszögerung des Tages: zwanzig Minuten, dann Tagesanbruch; - Schilderung der Figuren: Jakob genoss die Nacht, die Berufe beginnen mit dem Tagwerk, Sonia und Seev bekommen den Tod Jairs mitgeteilt; - Beschreibung, wie Sonia mit der Diagnose umgeht: innerer Sturm, während Seev ihre Hand hält; - Erwähnung, dass Bella das Haus verlässt; - Irgun-Vizechef erwartet den Tag, Beschreibung seiner Umgebung in den Dünen von Tel Aviv und Sinneseindrücke wie Geräusche und aufgewirbelte Staubkörner; - Schilderung, wie die Sonne für den Irgun-Vizechef aufgeht: Feuerball;
deutet den Textauszug unter inhaltlichen Gesichtspunkten, z.B.: - Erfüllung von Markowitz‘ Wunsch, Bella in Harmonie bei sich zu haben: die beiden liegen eng umschlungen; - Bindung Seevs an Sonia, der sie nicht verlässt, auch als diese vom Tod ihres Sohnes Jair erfährt und die Fassung verliert; - Irgun-Vizechef möchte standhaft dem Tag entgegenblicken, weicht nicht aus, militärische Disziplin; - Wichtigkeit der Sonne, die den Tag bestimmt; die vielen Berufe werden geschildert, wie sie mit der Arbeit warten und sich nach ihr ausrichten; der Facettenreichtum wird erweitert durch Gegenüberstellung der Wissenschaft mit fantasievollen Begriffen;
deutet den Textauszug unter sprachgestalterischen Gesichtspunkten, z.B.: - Sonias Verzweiflung wird bildhaft als Sturm dargestellt, die mögliche Nachricht vom Tod Jairs als Trümmer vorweggenommen, dann als Sturm selbst dargestellt; Betonung der Hingabe Sonias an ihren Sohn; - Personifizierung und Metaphoisierung der Sonne als den Menschen zugewandt und einsichtig gegenüber Sonia und Markowitz, indem sie wartet; dann im Kontrast als gnadenloser Feuerball; - Häufung von Zeitangaben: Betonung der Wichtigkeit dieser zwanzig Minuten für Markowitz und Sonia, sein Wunsch, Bella festzuhalten, und ihre Angst vor der Todesnachricht Jairs; - Kontrastierung durch Figurenbezeichnung: der inneren Aufgewühltheit Sonias steht die unpersönliche Nennung „das Kind“ gegenüber; Bellas Name wird erst mit Markowitz angegeben, um die Harmonie zu verdeutlichen, dann geht Bella als eine Seigermann aus dem Haus, was die Trennung versinnbildlicht;

- Blindheit Sonias für alles um sie herum, z.B. durch Metonymie, dass sie Hände schlugen und Tabletten reichten;
- Vergleich der inneren Stürme mit der Situation eines Flüchtlingsbootes zeigt die Machtlosigkeit der Figuren;
- Metapher vom brüllenden Orkan, der dessen Wucht betont;

deutet den Textauszug unter erzähltechnischen Gesichtspunkten, z.B.:

- Zeitgestaltung: Einerseits Raffung, da die Verzögerung des Sonnenaufgangs zwanzig Minuten beträgt, andererseits Dehnung bzw. Simultanstil, da an verschiedene Schauplätze gesprungen wird: Sprung zwischen Sonia und Markowitz, Reaktion verschiedener Berufe, Wiederholung des Sonnenaufgangs für den Irgun-Vizechef; Betonung der Wichtigkeit dieses Tages und der gnadenlosen Schicksalhaftigkeit für die Figuren;
- Erzählton: Distanz und Nähe zwischen Bella und Jakob (Änderung des Nachnamens) sowie zwischen Sonias Gefühlen als Sturm und der unpersönlichen Bezeichnung ihres Sohnes Jairs als „das Kind“.
- Erzählform: Personale Er-Sie-Erzählung mit starkem Fokus auf Sonia und den Irgun-Vizechef;
- Erzählverhalten: auktorial, Sprünge in die Zukunft, wenn vom Bau der Bahnstation erzählt wird: relativiert die Wichtigkeit der Figuren und deren Gefühle;
- Erzälhaltung: wertend, da eng an den Figuren Sonia und Irgun-Vizechef orientiert;

interpretiert Erzählung inhaltlich und gestalterisch im Kontext des gesamten Romans, z.B:

- Markowitz’ Wunsch erfüllt sich, wird aber nur knapp geschildert, kaum Innenperspektive Markowitz‘. Dies steht in starkem Kontrast zu dem Gewicht, den sein Wunsch, Bella an sich zu binden, den gesamten Roman über hatte;
- Sonias Gefühlsausbrüche sind kongruent zu ihrem Handeln den Roman über, Sonia erscheint auch hier als leidenschaftliche Frau;
- Militärische Standhaftigkeit wird beim Irgun-Vizechef sichtbar, der der Sonne ins Auge blicken will; interpretierbar als eine Figur, die auf eigenen Schaden keine Rücksicht nimmt und den Ereignissen entgegentreten will;
- Verknüpfung der menschlichen Figuren mit metaphorischer und personalisierter Naturdeutung, hier exemplarisch am Beispiel der Sonne, die willentlich den Figuren Sonia und Markowitz zwanzig Minuten mehr Zeit schenkt, bevor sie mit ernüchternden und verzweifelnden Tatsachen konfrontiert werden;

beurteilt den Textauszug hinsichtlich der Stimmigkeit im Kontext des Romanverlaufs, der künstlerischen Qualität oder dem Verhalten der Figuren, z.B.:

- fantasiereiche und facettenreiche Metaphern und Vergleiche schaffen Abwechslung und machen die emotionalen Ausbrüche der Figuren für die Leser fassbar;
- nachvollziehbare Schilderung des inneren Sturms Sonias und deren Blindheit, die verständlich machen kann, wie Eltern sich bei dem Verlust eines Kindes fühlen;
- Stringenz der Figuren, Markowitz wird kaum betont, erscheint als machtlose Nebenfigur; Dominanz der Gefühle bei Sonia; Standhaftigkeit des Irgun-Vizechefs;

2. Aufgabe: Der Prüfling…

beschreibt die Figurenzeichnung Sonias im Roman bis zur vorliegenden Textstelle (S. 409ff.), z.B.:

- leidenschaftlich, gelegentlich aufbrausend, wütend und (u.a.) ihren Ehemann Seev Feinberg beschimpfend;
- kraftvolles, emanzipiertes Auftreten;
- häufig verbunden mit starken sprachlichen Bildern;
- Orangenduft als Zeichen.

vergleicht das Verhalten Sonias in der Textstelle mit dem Bild Sonias im gesamten Roman - Starke Emotionalität vergleichbar; - Zurückgezogenheit neu; - Sonia hier zwar schreiend, aber insgesamt machtlos und unterlegen, zuvor selbstbestimmt, karrierefixiert; - Extrovertierte Figur zieht sich in der vorliegenden Szene zurück und „verschließt die Tür“;
wägt die herausgearbeiteten Merkmale der Figur gegeneinander ab, z.B.: - unpassende Wendung der Figur nach Innen; - stimmig jedoch, dass kraftvolle Metaphern („Sturm“) auch in der vorliegenden Szene verwendet werden.

Der Bewertungsteil für die Darstellungsleistung muss von jeder Lehrkraft selbst ergänzt werden.

Ayelet Gundar-Goshen: Eine Nacht, Markowitz

Lösungshinweise

Ayelet Gundar-Goshen: Eine Nacht, Markowitz / Lösungshinweise

A) Vorbereitende Aufgabe/Einstieg in die Behandlung des Romans

2. Aufgabe zur Vorbereitung der Lektüre

1. Die Liebe festhalten

Aufgaben:

A) Versetzen Sie sich in folgende Situation: Die Liebe Ihres Lebens begegnet Ihnen und Sie verlieben sich unsterblich. Sie wissen, dass Sie und die attraktive Person noch einige Zeit miteinander verbringen werden, beispielsweise während einer mehrwöchigen Reise, als Nachbarn im gleichen Gebäude oder als Mitbewohner in einer WG. Es ist also klar: Sie haben automatisch noch viel Kontakt miteinander, spüren seitens Ihres oder Ihrer Angebeteten jedoch Abneigung. Dennoch sind Sie felsenfest davon überzeugt, dass Sie beide eine gemeinsame Zukunft haben werden.

a) Was würden Sie alles unternehmen, um bei der angebeteten Person Gefühle für Sie zu wecken? Sammeln Sie Ideen auf Listen, Plakaten oder Collagen digitaler Pinnwände.

b) Ihre Liebe wird nicht erwidert. Im Gegenteil: Ablehnung und Kälte begegnen Ihnen bei Ihren Versuchen (a), die geliebte Person von der gemeinsamen Zukunft zu überzeugen. In einem persönlichen Brief schildern Sie Ihrer großen Liebe Ihre Wahrnehmung und kündigen an, wie es weitergehen soll. Verfassen Sie ein persönliches Schreiben an die geliebte Person

Lösungshinweise:
A) a) Individuelle Ergebnisse auf persönlichen, ideellen, materiellen Ebenen
A) b) Schilderung von Enttäuschung und möglicherweise Wut aufgrund der nicht erwiderten Zuneigung. Individuell kann es bei Klagen oder Anschuldigungen bleiben, oder aber Hinweise auf weitere gesteigerte Bemühungen geben. Den anderen Extrempunkt würde ein Abbrechen des Kontaktes darstellen.

2. Erzählung aus Geschichte
– Welche Ereignisse der 1940er Jahre bieten besonders Anlass zum Schreiben?

Aufgaben:

A) Der Roman „Eine Nacht, Markowitz“ wurde im Jahr 2012 in Israel veröffentlicht. Er spielt allerdings zu Beginn der 1940er Jahre in Palästina. Recherchieren Sie über Geschehnisse in den 1940er Jahren in Palästina, sodass Sie anhand Ihrer Ergebnisse eine Übersicht in Form eines Zeitstahls oder einer Mind-Map erstellen können. Notieren Sie, welche Suchmethode (Suchmaschine, Eingeben einer Website-Adresse und Weiterklicken über die dortigen Links, …), welche Websites und welche Suchbegriffe Ihnen besonders geholfen haben.
B) Erstellen Sie eine Übersicht der recherchierten Informationen. Ordnen Sie sie hierfür nach Ort, Zeit, Themen oder historischer Bedeutsamkeit an.

C) Begründen Sie nun, über welche Ereignisse Sie selbst eine Erzählung schreiben würden. Welche Möglichkeiten für Sie und andere sähen Sie nun in dem Schreiben über das gewählte Ereignis? Was erhoffen Sie sich durch das Schreiben über die Ereignisse in den 1940er Jahren?

D) Stellen Sie **nach Behandlung des Romans im Unterricht** gegenüber, welche Ereignisse Sie für relevant hielten und welche die Autorin Ayelet Gundar-Goshen für ihren Roman ausgewählt hat. Was fällt ihnen bei der Gegenüberstellung bereits auf?

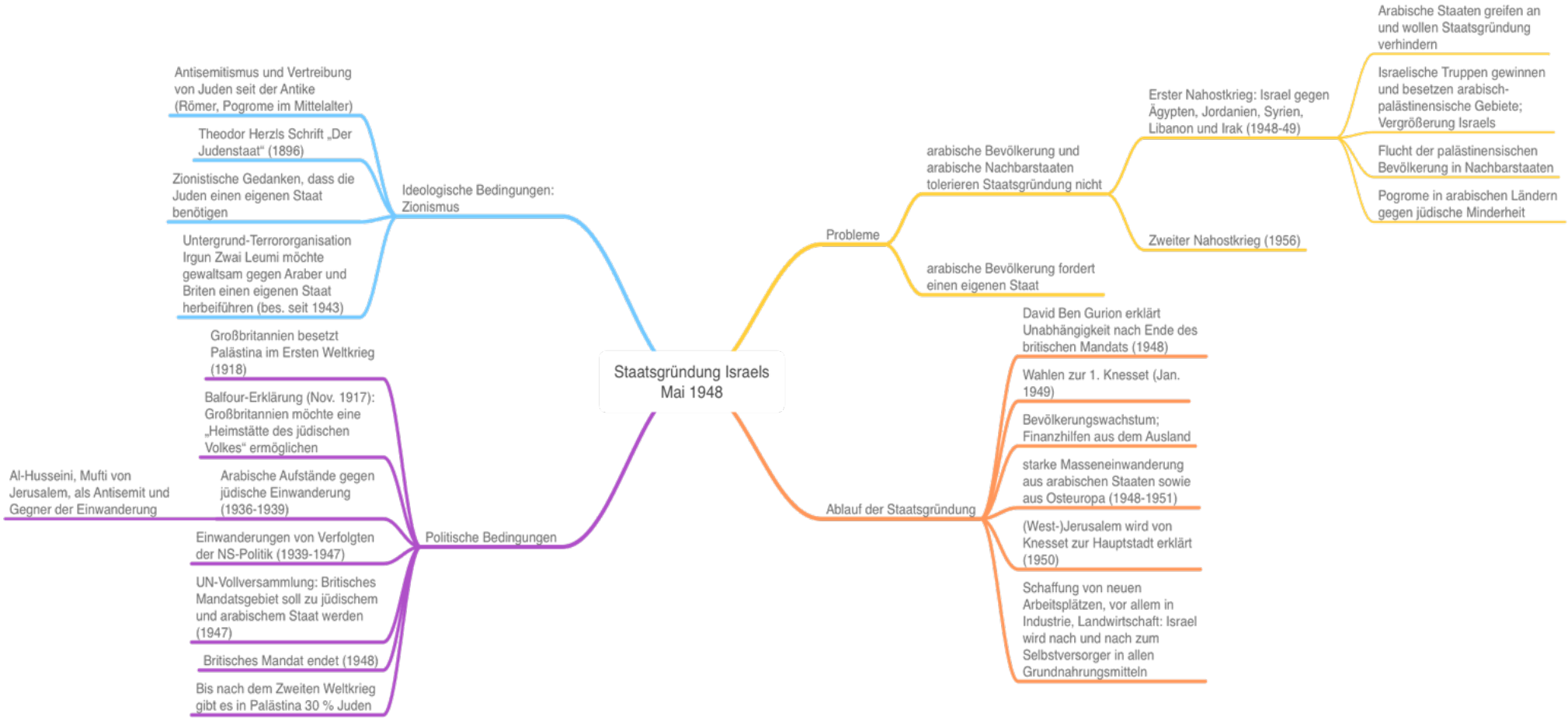
E) Nehmen Sie Stellung zur Behandlung der historischen Ereignisse im Roman. Wie angemessen geht die Autorin mit den realen historischen Ereignissen um? Was hätten Sie beim Schreiben zu den Ereignissen anders umgesetzt? Was ist davon zu halten, dass die Perspektive der Araber ausgeblendet wird?

Lösungshinweis:

2. A) Verschiedene Ergebnisse und Recherche-Wege möglich, z.B. Suchmaschine *Google*, Suchanfrage „*Bundeszentrale für politische Bildung Israel*“, Auswahl des Links, Teilgebiet „*Von der Idee zum Staat*“ angeklickt, (…); besonders Hilfreich war z. B. Suchanfrage „*Zeitstrahl Staatsgründung Israel*“ (erster Link);

(Fortsetzung nächste Seite)

2.B) Beispiel für eine Mind-Map



2. C) Individuelle Ergebnisse möglich, von dem Wunsch, über die Verfolgung von Juden und den Antisemitismus zu schreiben bis hin zum Schreiben über die Vertreibung der arabischen Bevölkerung Palästinas im Zuge der Staatsgründung. Die Intentionen können sich besonders auf das Sichtbarmachen von Missständen bezogen auf die Menschenrechte beziehen.

2. D) Im Roman klingt die Vertreibung der Juden aus Europa an, indem die Rettungsaktionen jüdischer Frauen durch die Schein-Heirat beschrieben wird. Die Vertreibung bildet jedoch nicht den eigentlichen Gegenstand des Romans, bedingt allerdings viele Wendungen der Handlung, denn Jakob lernt durch die Rettungsaktion Bella kennen. Das Rächen der Vertreibung und Ermordnung der Juden in Europa wird in Seevs Auseinandersetzung mit dem ehemaligen Nationalsozialisten Hermann Ungerat aufgegriffen. Wenn Schülerinnen und Schüler als Schreibanlass (Aufg. A) 2. C)) die Unterdrückung arabischer Minderheiten aufgegriffen haben, ist nach der Romanlektüre festzuhalten, dass lediglich der Kampf gegen Araber geschildert wird. Die Hintergründe, die menschlichen Leiderfahrungen auf der Gegenseite und größere politische Zusammenhänge werden ausgeklammert. Die Kampfhandlungen, in die die Figuren Seev und Jakob verwickelt sind, werden sehr figurenzentriert erzählt, Jakob stellt sich als furchtloser Kämpfer heraus und Seev leidet an dem versehentlichen Mord an der fremden Mutter mit ihrem Kind. Das Politische bleibt insgesamt außen vor, dessen Rahmenbedingungen wirken jedoch im Hintergrund direkt (Rettung, Kampfhandlungen) oder indirekt (Trauma z.B. Rachels, Wille zum Wehr- und Kriegsdienst, Selbstverteidigung Israels, Beziehung zur Erde und zum Ackerbau) in die Romanhandlung hinein.

2. E) Mögliche Positionen zur Behandlung historischer Themen:
- Fragliche Behandlung von Themen, darf man das nur nebenbei anklingen lassen?
- Gut, dass es nicht zu politisch wird, deshalb mehr Fokus auf die Figuren;
- Spannend, dass man sich viele Handlungen politisch und geschichtlich erklären kann;
- Autorin konzentriert sich auf Beziehungen und Gefühle der Figuren, das ist ein Kontrast zur politisch bewegten Zeit;
- Arabische Perspektive wird ausgeblendet, das kann problematisch sein, denn Kampfhandlungen werden lediglich als Spannungsmoment konstruiert;
- (…)

3. Haltung zum Staat und insbes. zur Armee

Aufgabe:

- Sie erhalten eine schriftliche Anfrage, ob Sie sich nach Ihrer Schulzeit zu neun Monaten Wehrdienst bereiterklären würden. Verfassen Sie ein Antwortschreiben, in dem Sie Ihre Entscheidung begründen. Wie positionieren Sie sich persönlich zum Dienst in den Streitkräften? Welche Rolle spielt der Wehrdienst als demokratische Bürgerpflicht im Sinne Theodor Heuß‘?

Lösungshinweise:
Mögliche Aspekte zur Frage nach dem Wehrdienst:
- pro: Es ist wichtig, dass ein Staat verteidigt werden kann;
- pro: demokratische Pflicht, wenn ein nicht-demokratischer Staat angreift, man verteidigt auch die Meinungsfreiheit und demokratische Mitbestimmung;
- pro: keine Verteidigung, dann könnte ein Staat schneller zur Zielscheibe werden;
- contra: persönliche Interessen im Vordergrund: das Leben nicht für Politik riskieren;
- contra: Selbstverwirklichung: Verschenkte Monate und Jahre im Wehrdienst;

- contra: Rolle von herkömmlichen Kriegshandlungen: heute Wirtschaft, technische Entwicklung und Verhandlungen wichtiger als Kriegshandlungen;
- (…)

B) Hinführung, lektürebegleitende Aufgabe

Individuelle Lösungen.
Wichtig ist die Offenheit gegenüber subjektiven Charakterisierungen von Figuren und deren Paarbeziehungen. Dies bereichert facettenreiche Unterrichtsgespräche, in denen es lediglich darum geht, den eigenen Eindruck anhand des Textes zu erklären. Dafür bieten Markierungen eine Stütze, die mit Schlagworten ergänzt werden können. Dies können persönliche Wertungen wie „aggressiv“, „unfair“ o.ä. sein. Auch eine Charakterisierung bezogen auf den Verlauf der Beziehung sind wichtig. Vielleicht erwarten Lesende auch, dass Bella doch noch Jakobs Gefühle erwidern kann. Eine solche Hoffnung kann und darf ebenfalls artikuliert werden: „Lenkt Bella ein?“

C) Aufgabe zur Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs

1. Genealogie: Stammbaum bzw. Figurenkonstellation

Aufgaben:

A) Entwickeln Sie einen Stammbaum über zwei Generationen, der die wichtigsten Figuren und deren Kinder zeigt.

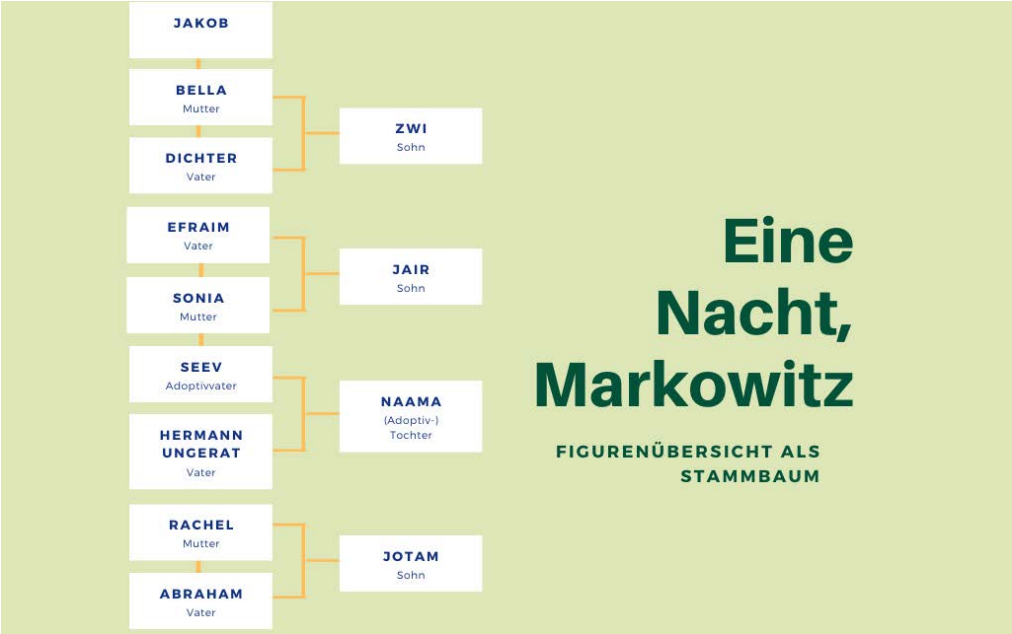
B) Wenden Sie folgende Gefühle auf die Generation der Eltern an. Wie sehr passt beispielsweise zu Markowitz die Liebe, der Hass oder das Leiden? Wie viel an Liebe, Hass und Leidenschaft sehen Sie in Sonia? Erproben Sie die Anwendung aller starken Gefühle bei jeder Figur der Elterngeneration.
   1. Liebe
   2. Hass
   3. Hass-Liebe
   4. Leiden
   5. Leidenschaft

   - Sammeln Sie Argumente für und gegen die Passung von Figur und dem jeweiligen Gefühl. Diskutieren Sie, gegenüber wem oder was die Gefühle eher oder weniger entstehen.

C) Betrachten Sie nun die Beziehung der Kinder zur Generation der Eltern, die besonders im letzten Teil des Romans deutlich wird. Erklären Sie, welche Erwartungen und Hoffnungen der Generation gegenüber der jeweils anderen geweckt und enttäuscht werden.

Lösungshinweise:

2. A)



2.B) Es soll diskutiert werden, wie sehr die Gefühlsbeschreibungen auf die Figuren passen. Häufig liegen Ambiguitäten vor. Bei den Diskussionen zur Passung kann festgestellt werden, dass eine starre schematische Zuordnung häufig nicht möglich ist. Jakob Markowitz könnte spontan mit dem Gefühl Liebe in Verbindung gebracht werden. Hierfür spricht, wie viel er investiert, um Bella an sich zu binden. Auch die Weigerung zum Kriegsdienst wird mit Bella in Verbindung gebracht. Bei näherer Betrachtung kann aber genauso eine erhoffte Selbstwert-Steigerung als Grund ausgemacht werden, warum Jakob Bella bei sich behalten will. Ihr Hass dient ihm als Bestätigung seiner Existenz, im Gegensatz dazu wird er von allen anderen gleichgültig behandelt (vgl. S. 311f.). Außerdem wird die Beziehung von Sturheit und Trotz geprägt, Jakob nimmt Bellas Wunsch, gehen zu dürfen, nicht an. Wie viel tatsächliche Liebe schlussendlich noch wirkt, ist also fraglich. Zum späteren Zeitpunkt konstatiert die Erzählinstanz sogar, dass Jakobs Liebe „ermüdet“ (S. 358), eine neue „Leidenschaft“, der Anbau von Erdbeeren, tritt in sein Leben.

2. C) Auswahl von Erwartungen und Hoffnungen der Kindergeneration gegenüber der Elterngeneration

- Wunsch nach Gleichbehandlung zwischen Naama und Jair Feinberg (z. B. S. 352f.)
- Wunsch Zwi Markowitz‘, in seinem Vater ein Vorbild zu sehen (z. B. S. 357)
- Bereitschaft, sich mit anderen Kinder über seinen Vater Jakob Markowitz zu streiten: Zwi verteidigt Jakob. (S. 360f.)
- Enttäuschung und Fassungslosigkeit darüber, dass das positive und starke Vaterbild bröckelt und Zwi merkt, dass andere Kinder seinen Vater abwerten (S. 361f.)
- Wunsch nach Distanzierung: als Zwi erfährt, dass Jakob nicht sein Vater ist. Er nennt ihn nicht mehr „Papa“ (S. 367f.)
- Jair Feinberg hört Seevs Schwärmereien über Efraim (Irgun Vizechef) zu, möchte Kämpfer werden (S. 375)
- Jair Feinberg möchte seinen Vater Seev dadurch glücklich machen. (ebd.)
- Kinder sehen sich nach einem Männlichkeitsideal, was vom Kämpfen geprägt ist (S. 376). Hierin kann Seev mit seinen Erzählungen vom Krieg als Vorbild gesehen werden; in Anlehnung an die Haltung der Väter bildet sich eine feindselige Haltung gegenüber der arabischen Bevölkerung aus. (S. 377-379)
    - Seev bedauert sein Lob kriegerischer Taten im Gespräch mit Jair später. (S. 388)

- Wunsch, eventuell durch Erzählung der Eltern geprägt, die „Kühnheit der israelischen Jugend“ (S. 381) zu zeigen. Deshalb brechen die Kinder Richtung Jordanien auf. Aufschlussreich ist hier, wie sich Jair die Rückkehr zu seinen Eltern vorstellt. (S. 382)
- Efraims (Irgun Vizechef) Bedauern, sich nicht um seinen Sohn Jair gekümmert zu haben, wird deutlich, als die Erwachsenen auf Jairs Rettung durch die Ärzte hoffen. (S. 400)

D) Handlung und Figuren

1. Rolleninterview

Aufgaben:

Es kriselt in den Beziehungen der Figuren. Die Paare Jakob und Bella sowie Seev und Sonia kommen zu Ihnen und möchten den Problemen in ihren Beziehungen auf den Grund gehen. Als Berater wollen Sie nicht nur die Probleme herausfinden, sondern auch die Ressourcen der Figuren und Beziehungen würdigen.

A) Planen Sie in Teams oder arbeitsteilig das Gespräch mit Jakob und Bella sowie Seev und Sonia. Notieren Sie hierfür Fragen, die kürzere aber auch längere Antworten und Erklärungen provozieren. Sie können schlichte Informationen erfragen, aber auch Wahrnehmungen des Verhaltens anderer Figuren, Wünsche, Stärken und Schwächen.

B) Formulieren Sie nun Antworten der Figuren. Diese können nach dem Schema Frage-Antwort auf Ihre Fragen reagieren. Ebenso ist es möglich, ganze Dialoge zu entwickeln. Vielleicht wird eine Figur unterbrochen, es entstehen Gegenfragen, oder die andere Figur möchte direkt auf die Antwort ihres Partners oder ihrer Partnerin reagieren.

C) Tragen Sie die Ergebnisse aus B) vor, lesend oder darstellend. Begründen Sie gemeinsam im Kurs anhand des Romantextes, wie Sie zu dem Dialogverlauf aus B) kamen.

Lösungshinweise:

A) Mögliche Fragen für das Rolleninterview:
- Jakob, wie sehr lieben Sie Bella?
- Jakob, was macht Sie so sicher, dass Bella bei Ihnen bleiben wird?
- Jakob, wie wollen Sie Bella überzeugen, dass sie bei Ihnen bleibt?
- Jakob, wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit Ihrer Einschätzung nach, dass Bella bei Ihnen bleibt? (…)
- Bella, was wünschen Sie sich für Ihre Beziehung zu Jakob?
- Bella, warum fällt es Ihnen so schwer, Jakob zu lieben?
- Bella, was sind trotz allem die Stärken Jakobs? (…)
- Seev, wie finden Sie es, dass Ihre Frau Sonia sich politisch engagiert?
- Seev, wie schätzen Sie die Beziehug Sonias zum Irgun-Vizechef ein?
- Seev, was mögen Sie an Sonia am meisten? (…)
- Sonia, wie nehmen Sie Ihren Mann Seev wahr?
- Sonia, was stört Sie am meisten an Seev?
- Sonia, was vermissen Sie in der Beziehung zu Seev? (…)

B) Mögliche Antworten der Figuren oder Dialoge, exemplarisch für

- Bella, was sind trotz allem die Stärken Jakobs?
  - *Bella:* Er ist hartnäckig!
  - Wann bemerken Sie Jakobs Hartnäckigkeit?
  - *Bella:* Wenn Jakob auf sein Feld geht und sich um die Erdbeeren kümmert.
  - Welche weiteren Stärken sehen Sie?
  - *Bella*: Seine Ausdauer, dass er es schon so viele Jahre versucht. Auch wenn ich viel lieber geschieden wäre und ihn dafür hasse: Er lässt einfach nicht locker!
  - *(…)*

Grundlage für die Gesprächsplanung und -prüfung am Romantext können folgende Textstellen sein:

Vollständige Übersicht		**Übersicht der wichtigsten Stellen**	
Figur	ausgewählte relevante Textstellen	Figur	ausgewählte relevante Textstellen
Jakob Markowitz	9-18 (Charakter) 65f. 73-76 107-110 150-155 162-166 190-193 208-210 261 329f. 357 367 403-407	Jakob Markowitz	65f. 73-76 107-110 150-155 162 190-193 208-210 357 367 403-407
Bella	65-67, 69 73-75 89f. 113-116 143-145 161 191-195 264 267 357 404 406f.	Bella	65-67, 69 73-75 113-116 191-195 264 267 357 404 406f.
Seev Feinberg	9-18 (Charakter) 81-83 90f. 160 163	Seev Feinberg	81-83 160 163
Sonia Feinerg	24 40-43 50-51 169-174 287 339 412	Sonia Feinerg	40-43 50-51 169-174 339

E) Erzählweise, sprachliche Gestaltung und vertiefende Deutung

Erzähltes Leben im Wandel oder statische Figuren? Veränderung der Figuren im Verlauf der Romanhandlung.

Aufgaben:

1. Lesen und vergleichen Sie die folgenden Romanauszüge. Worin unterscheiden sich die Einschätzungen? Wie sehr widersprechen sie sich?

2. Überprüfen Sie die Angemessenheit der Einschätzungen A)-D) anhand der Romanhandlung.

3. Veränderungen der Figuren lassen sich auch an Grenzüberschreitungen festmachen. Dazu muss zunächst eine Grenze durch die Erzählung markiert werden. Jakob Markowitz weigert sich, Kriegsdienst für den Staat zu leisten und will „seine hebräische Identität“ vergeuden (S. 190). Anschließend kämpft er allerdings doch.
   - Untersuchen Sie die Passage S. 190-205 und beurteilen Sie, inwieweit Jakob Markowitz durch die Teilnahme am Krieg eine vom Text markierte Grenze überschreitet und dadurch eine Veränderung der Figur eintritt.

4. Die Literaturkritikerin Eva Menasse schreibt zu Beginn ihrer Rezension von „Eine Nacht, Markowitz“ in der FAZ:

   Hier haben wir also mit Ayelet Gundar-Goshen eine gerade einunddreißigjährige Autorin aus Israel, die dem Vernehmen nach in ihrem Land mit Drehbüchern und Kurzgeschichten schon vielfach ausgezeichnet wurde. Sie greift, wie es Privileg der Jugend ist, unerschrocken auf einen historischen Abschnitt zu, der selbst in der bewegten Geschichte Israels zu den spannendsten gehört – die Jahre rund um die Staatsgründung 1948.

   A) Markieren Sie Stellen, wo Ihnen der Stil Menasses wertend erscheint. Begründen Sie, welche Qualitätseinschätzungen des Romans die Formulierungen der Rezensentin nahelegen. Prüfen Sie, ob sich Ihr Eindruck des Beginns der Romanrezension ändert, wenn Sie den allerersten Satz lesen: „Manchmal ist das Merkwürdigste an einem Buch die Frage, warum es geschrieben wurde.“
   B) Untersuchen Sie die vollständige Rezension unter https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/ayelet-gundar-goshen-eine-nacht-markowitz-so-schnurrt-alles-auf-einen-bart-zusammen-12653167.html auf wertende Ausdrücke und formulieren Sie das Urteil Eva Menasses über den Roman in eigenen Worten.
   C) Die Rezensentin geht besonders auf die Figurenzeichnung ein. Nehmen Sie Stellung zu den Thesen Menasses, die dem Roman insgesamt vorwirft, dass Figuren „einzementiert [sind] in Äußerlichkeiten, die sich nicht oder nur wenig verändern“. Beachten Sie auch die Frage danach, ob Markowitz schlussendlich bekommt, was er will.

Lösungshinweise:

E) 1. Unterschiede in den Romanauszügen:

A) Unterstellung, die Figuren würden niemals altern, formuliert allerdings in Konj. II. Es wird angedeutet, dass doch eine Veränderung des Verhaltens eintreten kann. Der Widerspruch zu

den Textstellen B)-D) ist bei genauerer Betrachtung nur vorläufig, eine Veränderung der Figuren wird hier angedeutet.

B) Veränderung wird ausgesprochen; hier bemerkt Bella dies an Jakob.
C) Veränderung an Bella wird beschrieben, Bella wird fröhlich und blüht auf, als Jakob das Haus verlässt.
D) Seev stellt fest, dass Jakob zu einem Mann geworden sei. Es ist von einer großen Veränderung die Rede.

E) 2. Abweichende Lösungen denkbar. Bellas Abneigung gegenüber Jakob, dessen Wille, Bella bei sich zu behalten, Sonias Leidenschaft und Efraims Leben als Kämpfer und Einzelgänger ohne Familie können als relativ konstant eingestuft werden. Diskutiert werden kann allerdings, inwiefern das Romanende Veränderungen beschreibt, wenn Bella und Jakob eine Nacht miteinander verbringen und Efraim großes Bedauern zeigt, dass er Sonia nicht als Frau und Jair nicht offiziell als seinen Sohn haben kann. Die Figur Seev weist einige Konstanten auf wie die Zuneigung zu militärischen Handlungen und der Wunsch, das Land zu verteidigen. Veränderungen können allerdings durchaus festgestellt werden, wenn über sein Trauma nach der versehentlichen Tötung der Mutter mit dem Kind (v.a. S. 185) diskutiert wird und ob Seev aus seiner Verschwiegenheit wieder herausfindet (S. 389f.).

E) 3. Die Untersuchung kann sowohl eine Grenzüberschreitung konstatieren, diese aber auch verwerfen. Bezogen auf die Handlung überschreitet Jakob eine Grenze, er nimmt an den Kampfhandlungen teil, dies sogar voller Enthusiasmus. Dabei wird seine Weigerung zuvor eindringlich beschrieben.
Auf der anderen Seite bilden die Gedanken an Bella eine Konstante, die beide Handlungen – die Weigerung und den Kriegsdienst – miteinander verbindet. Innerlich nimmt Jakob gar nicht am Krieg teil (S. 192f.). Es ist die Leidenschaft zu Bella, die ihn durch die Kampfhandlungen trägt (S. 202f.).

E) 4. Eva Menasses Rezension in der FAZ

- weist offenkundig kaum wertende Passagen auf; überrascht und ein wenig despektierlich klingt der Beginn mit „haben wir also […] eine gerade einunddreißigjährige Autorin“. „Unerschrocken“ kann von Achtung oder von unterstellter Naivität zeugen, hier liegt eine Wertung vor. Außerdem wird die Geschichte Israels als „bewegt“ und spannend beschrieben.
- die vollständige Rezension weist Wertungen auf wie z.B.:
  - „auf die Nerven gehen kann“
  - „Die Moral von der Geschichte, die Aussage, die These, der rote Faden? Der Grund, […]? Unbekannt. Unerklärlich.“
  - „Nein, das ist kein richtig schlechtes Buch, es hat zwar […]“
  - „rührend, bildhaft“
  - „liest sich flott“
  - „schauerlich unbalancierte Dramaturgie“
  - „altmodische Weise“
  - „die Sexszenen befremden, die so augenzwinkernd und ironisch distanziert daherkommen, wie sie sonst nur […]“
- mit eigenen Worten formuliert könnte das Urteil Menasses wie folgt wiedergegeben werden: „Die Autorin findet den Roman nicht schlecht und durchaus unterhaltsam. Sie kritisiert aber, dass ein tieferer Sinn der Erzählung nicht sichtbar werde. Einiges wie die Sexszenen findet Menasse zu ironisch, die Figurenzeichnung beurteilt sie als zu statisch.“
- Stellung nehmend zu der Frage, ob die Figuren „einzementiert“ sind und unveränderlich, könnten folgende Aspekte bedacht werden:
  - die symbolischen Verknüpfungen von Gerüchen (Orangenduft bei Sonia, Pfirsichduft bei Jair) oder äußeren Merkmalen (Seev Feinbergs Bart) bleiben konstant

- äußere Merkmale (Jakobs Unscheinbarkeit und Mittelmäßigkeit; Bellas Schönheit) bleiben insgesamt konstant, es gibt aber Facetten (Bella blüht auf, als Jakob das Haus verlässt; Jakobs Verhalten während der Kampfhandlungen, u.a.)
- das Figurenverhalten (vgl. auch Ergebnisse aus Aufg. E) 2.)
- das Romanende
-

F) Intertextualität und Intermedialität

Die Romanfiguren als Superhelden

Aufgaben:

1. Es gibt Anfragen, den Roman „Eine Nacht, Markowitz“ als Comic oder Computerspiel zu veröffentlichen. Sie prüfen diese Anfragen auf Durchführbarkeit. Im Comic und Computerspiel werden Eigenschaften der Figuren häufig besonders hervorgehoben – durch künstlerische und grafische Effekte, durch Verzerrungen oder besondere Eigenschaften, die sie in der Comic- oder Spielhandlung voranbringen.
   - Lesen Sie folgende Passagen zu den Figuren und notieren Sie, wie die Figuren hier auf Sie wirken.

   Jakob: S. 37f., 91-93, 106f., 201-205, 355-360
   Sonia: S. 24, 42f., 81-83, 339, 412
   Seev: S. 273, 281, 307-309
   Bella: S. 105, 191f.

2. Erläutern Sie, wodurch Ihr Eindruck aus 1. entsteht.
   In welcher Weise tragen die Passagen dazu bei, sich die Figuren als Comic- oder Computerspiel-Helden vorzustellen?

3. Entwickeln Sie Ideen für eine Umsetzung als Comic oder Computerspiel:
   A) Entwerfen Sie eine Übersicht der heldenhaften Eigenschaften, Superkräfte und besonderen Items oder Waffen der Figur im Sinne eines Charakter-Editors
   B) oder: gestalten Sie eine neue Quest für eine Figur anschließend an die Romanhandlung
   C) oder: zeichnen Sie per Hand oder am Computer Figuren als Superhelden
   D) oder einen eigenen Comic-Strip
   E) oder beschreiben Sie notizenhaft Ihre Gedanken.

4. Hinterfragen Sie Ihre Darstellung kritisch.
   - Gleichen Sie dazu Ihre Entwürfe aus 3. mit für Sie relevanten weiteren Romanpassagen und Arbeitsergebnissen ab. Beurteilen Sie dann, wie sehr eine Umsetzung als Computerspiel oder Comic den Romanfiguren noch entspricht.

Lösungshinweise:

1. Mögliche Ergebnisse zu den Passagen und der Wirkung der Figuren:

Jakob	
37f.	Gefühl, ein „heroisches Leben“ zu führen; nicht mehr eine Randfigur zu sein; entdeckt neuen Zug auf seinem Gesicht; später enttäuscht → Vorstellung größerer eigener Bedeutung, Hybris
91-93	Mutig, entschlossen; Bella entdeckt Veränderung bei Jakob; Jakob fürchtet sich vor Einsamkeit → starke Entschlossenheit

106f.	Wehrt sich nicht, schlägt nicht zurück; wie ein biegsames Schilfrohr; Jakob erinnert sich an Bellas Gesicht und schöpft daraus Kraft → körperlich schlaff und willenlos, aber innerlich entschlossen
201-205	Kämpft „im Dienst einer solch großen Leidenschaft“; Jakob ist von Begeisterung des Anführers „erleuchtet“; spürt die Angst der anderen; Voranstürmen Jakobs und seiner „Kameraden“; Festung als Verkörperung eigener Leidenschaft; Jakob tötet Feinde; kein Rückzug, stürmt mit dem Anführer vorwärts; steckt mit seinem „Wahnsinn“ den Anführer an → blinde Zielstrebigkeit
355-360	Glaubt an Erdbeeranbau; Tauben zu Markowitz‘ Füßen „wie ein Heiliger“; Zwi hat „herrliches Vaterbild“ von Jakob; Spott über Jakob; Erdbeeren als neue Leidenschaft Jakobs; Bild in Jakobs Kopf , „durch einen samtig roten Teppich“ zu schreiten; er kommuniziert mit den Erdbeeren in Träumen; Jakobs Verlangen nach den Erdbeeren; „Liebesakt“ mit der Erde → angehimmelt und verspottet, Erhabenheit bei Tauben- und Erdbeerenszene (Farben), Besessenheit
Sonia	
24	Kraftvoll; Tiervergleiche (Wolf, Hyäne, Wildhündin); Nähe zur Gewalttätigkeit: Seevs blutige Flecken; großes Herz (wie eine Taube) → Wild und kraftvoll bis zerstörerisch, innen große Gefühle
42f.	Lauthals schimpfend; Herabsetzungen von Seev Feinbergs Penis; nicht schön, auseinanderstehende Augen, Sommersprossen, Adlernase; dennoch schwärmen die Dorfburschen für sie; Warten am Strand zeigt Sonias Sehnsucht nach Seev; Orangenduft → Attraktivität ohne große Schönheit; extrovertiert
81-83	Taten Sonias: Geburtshelferin, hat Pferdediebe in die Flucht geschlagen; heulte wie ein Wolf; Sonia wartet am Strand auf Seev und flucht; Zorn verfliegt → s.o. extrovertiert und selbstbewusst
339 o.	Lässt Essen anbrennen; innige und treue Liebe → s.o. rabiat und gefühlsstark
412	Hofft auf ein Überleben Jairs; Assoziationen von Wind und Sturm; kreischt mit dem Sturm um die Wette; Sonia versinkt im Sturm, wird in die Luft gerissen; große Schmerzen → wehrt sich, unterliegt jedoch den großen Gefühlen; verzweifeltes aber zweckloses Aufbäumen
Seev	
273	Flieht vor seinen Gedanken; Erinnerungen an die Leichen, er wirft sie über Bord; Erinnerungen bedrängen ihn zunehmend weniger → Flucht vor Erinnerungen an Vergangenheit
281	Seev schlägt den Polizisten, nimmt das blonde Baby mit und denkt sich eine Geschichte aus → gewalttätig; schnell reagierend, wach;
307-309	Zögerliches Aufstehen, schwere Beine; dann schäumend mit bebendem Schnäuzer, als der Beamte bei der Dokumentenausfertigung zögert; Seev erhofft sich Rettung durch Adoption Naamas; Seefahrt und schwierige Pflege Naamas: Weinkrämpfe und Brechanfälle, hilfloser Seev → gelähmt, dann aufbrausend und affektiert
Bella	
105	Tränenausbrüche Bellas an Sonias Brust, große Tränenmenge → große Verzweiflung ob ihrer Situation
191f.	Bellas goldenes Haar wird gewöhnlich blond, die Augen funkeln nur noch katzenartig, Jakob nimmt die Augen von Bella und sie verwandelt sich von „einer Lichtgestalt in eine Frau von Fleisch und Blut“ (S. 191); dann wieder aufscheinende Schönheit, als sich Jakob Bella wieder zuwendet und sich

	verabschieden will; Jakob und Bella stehen sich beim Abschied nur gegenüber, keine Küsse und Umarmungen, Vorgesetzte stehen in der Nähe und brechen die Szene durch Räuspern ab → äußerlich sich wandelnd zwischen eher gewöhnlich und strahlend schön, abhängig von den Blicken anderer;

2. Der Eindruck entsteht durch die sprachlichen Bilder, durch schnellen Wechsel von Gefühlszuständen sowie durch klar gekennzeichnete Ambiguitäten. Die Figuren werden nicht mit nur einem statischen Zustand oder Gefühl verbunden. Es sind dennoch sehr schematische Bilder, die durch den Wechsel vom einen in den anderen Zustand entstehen. Schattierungen werden ausgespart, die Erzählung schildert das Pendeln von einem Extrem in das andere. Die Kontrastierung von Schönheit und Gewöhnlichkeit (Bella), Lähmung, Flucht und rasender Wut (Seev, Sonia) oder willenloser Unscheinbarkeit bei innerer Entschlossenheit (Jakob) können helfen, sich die Figuren als Comichelden vorzustellen. Auch Letztere werden insgesamt eher schematisch und explizit mit bestimmten Superkräften, aber auch markanten Schwachpunkten dargestellt.

3. Viele Varianzen möglich, anhand der entworfenen erzählerischen Bilder wären Darstellungen möglich wie

- Bella erleuchtet und strahlend, dann außerhalb des Spots in Dämmerung;
- Jakob als Schilfrohr, Entschlossenheit im Blick oder entsprechende Gedankenblasen;
- Sonia raubtierähnlich
- Seev kräftig, aber unbeholfen im Umgang mit Naama (usw.).