

Ein Unterrichtsmodell zu *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce (übersetzt von Salah Naoura)

4.-6. Jahrgangsstufe

Herausgegeben von Gina Weinkauff

Verfasserinnen:

- Sibylle Dalacker (Baustein: Ort)
- Jennifer Kripp (Baustein: Figuren)
- Sarah Ladwig (Baustein: Sprache)
- Christina Otto (Baustein: Erzählweise)
- David Späth (Baustein: Themen und Motive)

Das Unterrichtsmodell entstand am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Hauptseminar „Aktuelle Kinderliteratur im Deutschunterricht (Wintersemester 2013/14).

Die Abschnitte *Zum Text* und *Didaktische Überlegungen* wurden inhaltlich im Seminar erarbeitet.

Die Herausgeberin steuerte den Passus *Bildungsziele und Kompetenzen* (unter: *Didaktische Überlegungen*) sowie diverse Ergänzungen im Detail bei. Der erwähnte Abschnitt gründet auf Diskussionen mit Karin Vach und Bettina Wild über ein Kompetenzmodell für die Beschreibung von Unterrichtsvorhaben mit Werken der Kinder- und Jugendliteratur in unterschiedlichen Medienkontexten. Eine Publikation dazu befindet sich in Vorbereitung.

An der Endredaktion wirkte Klarissa Schröder mit.

Zum Text.....	3
Thema und Motive	3
Erzählweise	3
Ort des Geschehens, Wirklichkeitsmodell.....	4
Figuren	4
Sprache.....	5
Zur Übersetzung.....	6
Adressatenentwurf	7
Didaktische Überlegungen.....	7
Wirkungs- und Anforderungspotential des Romans	7
Relevanz im Prozess der literarischen Sozialisation	8
Bildungsziele und Kompetenzen	8
Bezug zum Bildungsplan.....	9
Literaturdidaktische Ansätze	11
Vorschläge zur Realisierung.....	13
A. Thema und Motive	14
B. Erzählweise	22
C. Xanadu in Bootle. Handlungsräume und imaginäre Räume.....	25
D. Figuren	34
E. Sprache.....	40
Anhang.....	46
Verzeichnis der Aufgaben und Materialien	46
Literaturverzeichnis	48

„Ich möchte, dass ihr gemeinsam mit mir ein neues Gesicht in unserer Klasse begrüßt“, sagte Mrs. Spendlove. „Ein fröhliches neues Gesicht hoffentlich. Darf ich vorstellen: Dschingis.“ Dschingis und sein kleiner Bruder Nergui tragen komische Fellmäntel und Mützen und scheren sich auch sonst wenig darum was die Kinder in Liverpool so tun, zum Beispiel wie man Fußball spielt.

Julie, ein Mädchen aus der Klasse, freundet sich zunächst gezwungenermaßen mit den beiden an, da sie von ihnen als ihr „Guter Ratgeber“ auserkoren wird. Doch bald wird diese Freundschaft für Julie zu einem großen Abenteuer und sie lernt, warum Adler Mützen tragen, wie Mongolen wohnen und warum man Hefegebäckmänner nicht isst, sondern vor die Tür stellt.

Eines Nachts jedoch werden Dschingis und seine Familie abgeholt und in die Mongolei abgeschoben. Julie sieht die beiden nie wieder. Dreißig Jahre später findet sie in ihrer alten Schule, die abgerissen werden soll, den Mantel mit vielen Polaroidfotos, den Dschingis zurückgelassen hat. Ihre Erinnerungen werden wach und sie erzählt uns im Rückblick die Geschichte dieser besonderen Freundschaft. Sie beschließt, Dschingis über Facebook zu suchen und findet ihn und seinen Bruder tatsächlich wieder.

Zum Text

Thema und Motive

Der Roman schildert eine von kulturellen Unterschieden geprägte Kinderfreundschaft und ihr abruptes Ende. Es geht also um das Fremde und Andersartige und die Bilder, die man sich davon macht, aber auch um die prekäre Situation von Flüchtlingen und das durch die Abschiebung verursachte Leid. Alle drei Themen – die Freundschaft, die kulturellen Bilder und die Abschiebung von Flüchtlingen – sind für SuS der 4.-6. Jahrgangsstufe lebensweltlich bedeutsam. Ein weiteres Thema des Romans ist das der Erinnerung, denn die Geschichte wird von einer erwachsenen Ich-Erzählerin im Rückblick auf ihre Kindheit erzählt.

Verknüpft werden diese Themen durch das titelgebende Motiv des Mantels und das der Polaroidbilder. Mantel und Bilder sind kulturelle Inszenierungen, sie stehen für die Exotik der Selbstdarstellung von Dschingis und für Julies Faszination. Zugleich sind es Sachzeugen, die den Erinnerungsfluss der erwachsenen Julie auslösen. Der Mantel, der wie sich später herausstellt, gar nicht aus der Mongolei stammt, macht die Fremdheit der beiden Jungen augenfällig, denn sie tragen ihn im Sommer und anstelle der Schuluniform. Er hat also keinen praktischen Nutzen, eher einen symbolischen, als Ausdruck für das Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit, den Wunsch nach Abgrenzung und als zweifelhaftes Zeugnis einer Fremde, die nur in den Köpfen der Freunde existiert. Dasselbe gilt für die Polaroids, die Dschingis alle in der näheren Umgebung der Schule aufgenommen hat, die er aber als mongolische Steppen-Impressionen ausgibt. Mantel und Bilder machen es Julie möglich, die Kindheit wieder aufleben zu lassen. Am Ende der Geschichte gelingt es Julie, den Zauber, der sie gefangen hielt, zu durchschauen und sie begegnet den Brüdern auf der Gegenwartsebene in der Wirklichkeit des sozialen Netzwerks.

Erzählweise

Die Geschichte des unvergessenen Mantels wird von der Ich- Erzählerin Julie mit einer überwiegend personalen und passagenweise neutralen Erzählperspektive erzählt. Die Handlung spielt sich auf zwei Ebenen ab.

In der Rahmenhandlung stattet die erwachsene Julie ihrer alten Schule einen Besuch ab und findet dabei Dschingis' alten Mantel mit den Polaroidfotos in der Tasche. Sie erinnert sich an die lang zurückliegenden Ereignisse aus ihrer Schulzeit und teilt ihre Erinnerungen mit den Lesern.

Die zweite Ebene bildet die Binnenhandlung der Geschichte. Julie berichtet sehr ausführlich und detailliert die Ereignisse aus ihrer vergangenen Schulzeit und verwendet hierbei häufig die wörtliche Rede. Ihr Wissenshorizont scheint auf die Erzählsituation begrenzt zu sein, aus der Erzählerin spricht offenbar das Kind, das Julie einmal war. Oft beschränkt sich die Erzählerin

auch auf eine unkommentierte Wiedergabe von Szenen und Dialogen (Neutrale Erzählperspektive). Ganz selten tritt innerhalb der Binnenerzählung die erwachsene Julie in Erscheinung, die nach deren endgültigem Abschluss wieder den Faden aufnimmt, um die Rahmenerzählung mit der Facebook-Kontaktaufnahme zu Ende zu bringen.

Eine dritte Ebene macht das Nachwort auf. Hier berichtet der Autor von dem realen Vorfall, der ihn dazu bewegt hat, die Geschichte zu schreiben.

Die Rahmenhandlung und die Binnenhandlung liegen zeitlich ca. 30 Jahre auseinander.

Ort des Geschehens, Wirklichkeitsmodell

Der Roman spielt in Bootle, dem Heimatort von Julie, der bei Liverpool im Westen Englands liegt. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass das englische Schulsystem von dem deutschen abweicht. Julie ist in der sechsten Klasse, die in England die Abschlussklasse der Grundschule ist. Nach deren Abschluss beginnt ein neuer Abschnitt im Leben der Schüler, was Julie auf Seite 8 beschreibt. Außerdem tragen die Schüler eine Uniform, weshalb es auch einen „Tag der eigenen Kleidung“ (Mantel, S.45) gibt.

Die Fotos von Clare Heney und Carl Hunter sind ein zentrales Element des Buches und zeigen oft Landschaften um Liverpool, die von Dschingis als Abbildungen der Mongolei bezeichnet werden. Dschingis selbst sagt, dass diese für ihn wichtig sind, damit er seine Heimat nicht vergisst (Mantel, S. 16). Dass die Fotos nicht aus der Mongolei stammen klärt sich erst gegen Ende des Romans (Mantel, S. 70). Dschingis hat Orte rund um Liverpool in die Mongolei verwandelt, die er sich in seinen Träumen wünscht (Mantel, S. 71).

Wie in einem Tagebuch gestaltet, sind die erwähnten Polaroid Fotos eingeklebt. Auffällig ist der direkte Bezug zum Inhalt, wie zum Beispiel auf Seite 63 „Deshalb lief ich los, immer den Schienen nach“ (Das Polaroid zeigt Bahnschienen). Die Landschaftsfotos sowie die Fotos relevanter Gegenstände sind eher in gedämpften Farben gehalten. Gelb, braun, grün, rot sind die dominierenden Farben und auch mit Schatten wird sehr viel gearbeitet. Diese Art der Fotogestaltung erweckt den Eindruck einer optischen Unschärfe, passend zu dem unklaren der Aufnahmen und zu ihrem Alter in der Geschichte. Es sind Polaroidfotos mit dem typischen weißen Rahmen. Auf dem breiten weißen unteren Stück der Bilder ist manchmal eine handschriftliche Bezeichnung des abgebildeten Gegenstandes von Dschingis hinzugefügt. Die Fotos helfen, sich gewisse Gegenstände oder Landschaften besser vorstellen zu können. Vor allem die Landschaftsbilder erwecken einen fremdartigen Eindruck, sodass der Leser, genau wie Julie, getäuscht wird. Mit Hilfe der Bilder gelingt es dem Leser, Julies Faszination zu verstehen und sich in die Person hineinzusetzen. Sie ist von den „fremden“ Landschaften sehr beeindruckt, was der Leser aufgrund der Fotos nachvollziehen kann.

Nicht nur die Figur der Julie wirkt authentisch, auch das Verhalten der Jungen ist nachvollziehbar und das Städtchen Bootle ist ein real existierender Ort. Das durchgängig realistische Wirklichkeitsmodell wird allenfalls von Dschingis' Behauptung in Frage gestellt, sein Bruder sei von einem Dämon verfolgt. An seinem Ende legt der Roman jedoch eine realistische Interpretation dieser Behauptung nahe.

Figuren

Julie ist eine ungefähr elfjährige Schülerin im 6. Schuljahr, also dem letzten Schuljahr der Grundschule in Bootle, England. Sie ist in einen Klassenkameraden verliebt, der sie jedoch ignoriert und will immer zu ihrer Freundin nach Hause, weil die sich schminken darf. Außerdem fühlt sie sich schon sehr erwachsen und reif. Vor ihrer Begegnung mit den Brüdern aus der Mongolei dachte sie, schon alles fürs Leben Wichtige gelernt zu haben. Sie hat auch noch nie etwas in Wikipedia nachgeschlagen, bevor sie sich so sehr für die Mongolei interessiert. Dschingis und sein Bruder Nergui eröffnen ihr eine fremde und faszinierende Welt. Seine Erzählungen und Bilder stehen überhaupt nicht im Widerspruch zu den Wikipedia-Recherchen und mittendrin zieht Julie sogar in Erwägung, dass es wirklich Dämonen gibt. (Mantel, S. 34). Die schwierige Situation von Dschingis und Nergui, die sich verfolgt fühlen, anscheinend auf der Flucht sind und deren Bekannten alle schon verschwunden sind, vermag sie nicht zu sehen (Mantel S. 73). Erst gegen Ende merkt sie, dass die Fotos Fälschungen sind, die Dschingis geschickt in Szene gesetzt hat. Die Bilder stellen sich als Täuschungen heraus, genauso wie

die Vorstellung, die Julie von der Mongolei hatte. Als Identifikationsfigur eignet sich Julie gut. Man erfährt nicht viel über ihr Leben vor der Ankunft der beiden Jungen, lernt sie aber schnell kennen, was daran liegt, dass der Roman wie eine Art retrospektives Tagebuch aus der Sicht von Julie geschrieben ist. Julie erzählt mehr, als dass sie reflektiert, ihre Gedanken und Gefühle werden oft über die Schilderung äußerer Handlung vermittelt. Die Figur weist sowohl charakteristische Merkmale eines Kindes im Übergang in die Pubertät auf, wie zum Beispiel ihre Schwärmerei für den Klassenkameraden oder ihrem Interesse am Schminken, als auch Charaktermerkmale die eher ungewöhnlich sind. Sie ist über die Maßen neugierig und kümmert sich um die Brüder fast schon hingebungsvoll. Sie scheint plötzlich jegliche sonstige Interessen hinten an zu stellen um vollständig ihrer Neugierde um die Mongolei und den zwei Jungs nachgehen zu können.

Dschingis ist der große Bruder von Nergui. Er fühlt sich für ihn verantwortlich und muss ihn beschützen „Er muss bei mir bleiben. Ich habe die Pflicht, auf ihn aufzupassen. Ihn zu beschützen...“ (Mantel, S. 11) Beide sind für die Jahreszeit unpassend gekleidet mit fellgefütterten, langen Mänteln und Nergui trägt auch eine tief sitzende Mütze, die er nicht absetzen darf. Als Grund geben sie der Lehrerin an, dass Nergui ohne Mütze unberechenbar, beziehungsweise aggressiv würde, wie es auch bei jungen Adlern der Fall sei (Mantel, S. 13). Ansonsten berichten sie nicht viel von ihrer Heimat oder ihrer Familie. Nur nach Aufforderung der Lehrerin erzählen sie etwas über die Mongolei, die sie als mystischen Ort beschreiben mit „Riesenblumen“, Gebirgen aus Metall und einem „Obo“ (Mantel, S. 48). Das Meiste von der Mongolei erfährt man von Julie, die manisch über das Land recherchiert. Auch sonst verhalten sich die beiden Jungs untypisch. Von Nergui erfährt man fast nichts. Dschingis macht Fotos und scheint ein Talent zu haben, Personen derart zu verblüffen, dass am Ende alles so läuft, wie er es will. Er setzt durch, dass sein kleiner Bruder in seiner Klasse bleiben darf, er wird nicht ermahnt, als er die Schränke in Julies Wohnung durchsucht, weil er als Ablenkungsmanöver ein absolut skurriles Backprojekt startet. Julies Mutter tut wie von Sinnen alles, um ihm beim Backen zu helfen, obwohl diese Backaktion urplötzlich kommt und zu Beginn keinen absehbaren Sinn hat (Mantel, S. 29). Dschingis hat eine Polaroid Kamera, mit der er fotografiert. Diese Fotos setzt er so in Szene, dass sie mysteriös wirken und so aussehen, als ob sie aus der Mongolei stammten. Ob er das macht, um Julie zu beeindrucken, sich in eine andere Realität flüchtet oder einfach ein Heimatgefühl entwickeln will, wird nicht klar. Die Situation wird nicht aufgelöst, weil die Jungen kurz darauf das Land verlassen müssen. Allerdings behauptet Dschingis resolut, dass sie sich in der Wüste befänden als sie am Strand stehen „Wir sind zurück in der Wüste, wo wir hingehören“ (Mantel, S. 71). Hier scheint es, als ob er sich selbst in eine Fantasiewelt versetzt. Es fällt schwer, Dschingis zu charakterisieren weil die Leser nur von Julie, also aus einer Außensicht, etwas über ihn erfahren. Nur implizit, anhand der Dialoge und seinem Verhalten, kann man sich ein Bild von Dschingis machen. Er spricht und handelt sehr bedacht, ist nicht schüchtern und ist es gewohnt auf sich alleine gestellt zu sein, was schon am Anfang klar wird, als er Julie als Ratgeber bestimmt (Mantel, S. 16).

Sprache

Boyce hat für sein Buch eine einfache Sprache gewählt. Hauptsätze mit Nebensätzen und Einschübe gibt es zwar, aber keine langen, verschachtelten Sätze. Es wird die Sprache einer Elfjährigen verwendet, so sind die Sätze meist kurz und die Wortwahl ist einfach gehalten.

Teilweise, vor allem wenn es um die Mongolei geht, werden Szenen sehr bildhaft und detailliert beschrieben (Mantel, S. 26). Es gibt viel wörtliche Rede, die konzeptionell mündlich gehalten ist. Allerdings gibt es außerhalb der wörtlichen Rede auch konzeptionell schriftlich gehaltene Passagen wie zum Beispiel auf Seite 59 „Später drückte Mimi es so aus:...“. Auffallend sind auch die optischen Herausstellungen von Wörtern durch Großschreibungen wie zum Beispiel ACH. DU. SCHANDE (Mantel, S. 7). Nicht nur auf diese Weise simuliert der Text Mündlichkeit, sondern auch durch direkte Leseransprachen, die zum Teil auch stilistisch (konzeptionell) mündlich wirken: „Dieses Foto habe ich seit dem Tag, an dem es aufgenommen wurde, nicht mehr gesehen. Bis eben...“ (Mantel, S. 7) Trotz der Einfachheit der Sprache ist der Roman lebhaft und ausdrucksstark geschrieben. Der Autor verzichtet auch nicht auf Stilmittel wie Allegorien, Vergleiche oder Metaphern. Als Beispiele wären hier zu nennen „In diesem Augenblick spürte ich meine Unwissenheit wie ein paar Flügel, die sich hinter mir entfalteten...“ (Mantel S.14), „Irgendwo bei uns in Bootle lag Xanadu, verborgen wie ein Schatz.“ (Mantel, S.

27) oder „...platt wie Straßenbelag und so weit wie das Meer...“ (Mantel, S. 34). Die Sprachbilder evozieren alle eine Vorstellung von Weite und vermitteln zum Teil eine geheimnisvoll-mystische Atmosphäre.

Es gibt aber auch humoristische Passagen. Auf unterschiedliche Weise wird Komik erzeugt, wie zum Beispiel durch kurze, ironische, beziehungsweise sarkastische Sätze oder Beifügungen, die meist nur aus ein, zwei Worten bestehen wie auf Seite 11 „Einfach so“ oder „Ganz klar“. Witzige Situationen wie die Backaktion oder der Verkauf der Filmdosen und Wortspiele wie auf Seite 10 sind weitere Beispiele für den Humor des Romans.

Stellenweise begegnen wir auch einer dezidierten Nüchternheit und Lakonie, z.B. als Julie die Koffer bei der von der Abschiebung bedrohten Familie im Flur stehen sieht „Stille; -Noch mal; -nichts“ (Mantel, S. 54).

Die äußere Aufmachung erinnert an ein Schreibheft oder Tagebuch mit seinen Maßen, Linien und Rändern. Auch die Schrift ist relativ groß und der Zeilenabstand mindestens 1,5. Nicht zuletzt wird auf diese Weise das Lesen erleichtert.

Zur Übersetzung

Der Roman wurde von Salah Naoura aus dem Englischen übersetzt. Die erste Übersetzungsauffälligkeit befindet sich gleich auf der ersten Seite, respektive dem ersten Foto mit der Aufschrift „Unser Guter Ratgeber“. Das Wort „Ratgeber“ im Original ist „guide“, was wohl eher mit dem Wort „Fremdenführer“ übersetzt werden könnte. Laut Duden Online ist ein Ratgeber „1.: jemand, der jemandem einen Rat erteilt, jemanden berät / 2.: Buch o.Ä., in dem Anleitungen, Tipps o.Ä. für die Praxis auf einem bestimmten Gebiet enthalten sind“ (Duden Online). Die Bezeichnung „Ratgeber“ wirkt auf Deutsch wesentlich ungewöhnlicher als der vergleichsweise konventionelle Ausdruck „Guide“, der überdies geschlechtsneutral ist, während der Übersetzer eine maskuline Form gewählt hat. Die Übersetzungsentscheidung akzentuiert also, dass Julie für Dschingis und Nergui eine ganz besondere Rolle übernommen hat, die mit einem merkwürdigen Ausdruck bezeichnet wird und, dass sie von Dschingis nicht so sehr in ihrer Identität wahrgenommen wird (als Mädchen), sondern in ihrer Funktion (beratend).

An einer anderen Stelle bewirkt die Übersetzung einer Bildüberschrift eher eine Sinnreduktion. Der Ausdruck „eat this“ (Coat, P. 28) unter dem Foto mit dem Teigmännchen meint nicht ausschließlich „iss das“, wie es wörtlich übersetzt heißt oder gar „Guten Appetit“ (Mantel, S.24), wie es in der deutschen Ausgabe zu finden ist. In der Jugendsprache bedeute er so viel wie „Nimm das“, im Sinne einer Drohung, dass gleich etwas Unangenehmes geschehen wird. Im Original hat der Begriff also eine sehr passende Doppelbedeutung die nicht ins Deutsche übersetzt werden konnte (Passend, weil die Aufforderung an den Dämon gerichtet ist).

Auch der Text auf dem letzten Bild, dem Plakat, das von Dschingis und Nergui gehalten wird, fällt auf. Aus der Vergangenheitsform „...you were our good guide and friend.“ (Coat, P. 103) wurde im Deutschen das Präsens „...Du bist unser Guter Ratgeber und Freund...“ (Mantel S.101). Diese Übersetzung leuchtet nicht ein. Immerhin ist schon eine lange Zeit vergangen seit Julie der Ratgeber/Guide der Beiden war.

Das Wortspiel „Where d´you get eagles from, then? Eagles R Us?“ (Coat, P. 19) hört sich im Deutschen etwas langweilig an „Wo kriegt ihr die Adler denn her? Vom Adlerladen?“ (Mantel, S. 15). Hier kommt der Sarkasmus eher im Englischen heraus.

Wortneuschöpfungen wie „Adlerhaubenmantel“ (Mantel, S. 18). werden allerdings wortgetreu aus dem Englischen „eaglehood Coat“ (Coat, P. 22) übernommen. Der den Figuren zugeschriebene Liverpoolscher Akzent wird weder in der englischen Originalausgabe noch in der deutschen Übersetzung transkribiert.

Auf dem Cover der deutschen Ausgabe ist ein skizzenhaft gezeichneter Mantel abgebildet, dessen Umrisslinien eine Steppenlandschaft umrahmen, die wohl die Mongolei darstellen soll. Auf dem Titelbild der Originalausgabe sieht man dagegen eine Fotomontage mit dem Kopf eines mongolischen Kind und einem gezeichneten weißen Mantel. Diese Gestaltung strafft den Roman Lügen, denn dort heißt es, dass Julie kein Foto findet, auf dem Dschingis oder Nergui abgebildet sind – das letzte, nicht vollständig entwickelte, Polaroid bleibt schwarz und es sollte eigentlich der Fantasie der Leser überlassen bleiben, sich die Jungen vorzustellen. Diese

Strategie wird durch das Foto auf dem Titel der Originalausgabe durchkreuzt, die Lösung des deutschen Verlages scheint also angemessener.

Adressatenentwurf

Der unvergessene Mantel von Frank Cottrell Boyce ist sowohl im Original als auch in sämtlichen Übersetzungen als Kinderbuch erschienen. Der textimmanente Adressatenentwurf des Romans kommt in der Perspektivierung der Sprache und der Thematik deutlich zum Ausdruck. Allerdings liegt die relative Einfachheit der Sprache in der Logik der Erzählung, die Themen sind von allgemeinem Interesse und die Perspektive einer erwachsenen Erzählerfigur, die im Rückblick die Gedanken und Gefühle des Kindes aktualisiert, das sie einmal war, ist natürlich nicht nur für Kinder sondern auch für Erwachsene interessant.

Ein literarisch versierter Leser wird die sprachlichen Signale eher zu deuten wissen und vielleicht schon vor dem Ende durchschauen, welchem Irrtum die Ich-Erzählerin aufgesessen ist. Die psychologische Spannung der Erzählung erschließt sich einer solchen reflektierten Lektüre umso mehr. Auf alle Fälle haben es die Leserinnen und Leser mit einem Text zu tun, der für Leser unterschiedlichen Alters zugänglich und interessant ist.

Didaktische Überlegungen

Wirkungs- und Anforderungspotential des Romans

Die Behandlung des Romans bietet sich für die Klassenstufen 4 bis 6 an. Die SuS sind ungefähr im Alter der Protagonistin oder ein wenig älter, sie verfügen über lebensweltlich begründete Zugänge zum Inhalt des Romans und über Identifikationsmöglichkeiten.

Dass die erwachsene Ich-Erzählerin die Ereignisse aus ihrer Schulzeit aus der begrenzten Sicht des erlebenden, kindlichen Ichs wiedergibt, kommt aber nicht nur den Identifikationsbedürfnissen kindlicher Leser entgegen, es ist zugleich ein Element erzählerischer Komplexität, das sich nicht ganz leicht erschließt.

Auch auf der Ebene der Themen stellt der Roman Anforderungen an seine Leser, denn er erzählt von den Problemen des gegenseitigen Verstehens unter Freunden, von der Macht der Stereotype über die Wahrnehmung, von Flucht, Asyl und Abschiebung, von der Mongolei und von England. Die angesprochenen anthropologischen Grundfragen sind jedoch im Erlebnishorizont der SuS verankert, auch der Erfahrungsraum der multikulturellen Gesellschaft wird von ihnen geteilt und die Unterschiede des im Roman dargestellten englischen Schulwesens zu dem seiner deutschen Leserinnen und Leser sind deutlich wahrnehmbar.

Der Roman bietet reichlich Situationskomik und teilweise subtile Sprachkomik, die wahrscheinlich von jüngeren und älteren Lesern unterschiedlich interpretiert und wahrgenommen werden, die auf alle Fälle aber eine gewisse Distanznahme ermöglicht, und dem Leser auf diese Weise helfen, die Erzählung emotional zu bewältigen.

Dass die Sprache eher einfach ist, die Binnenhandlung chronologisch stringent erzählt wird und der Text komplexe Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe (innerer Monolog, erlebte Rede) vermeidet, erleichtert die Lektüre.

Das Motiv des Mantels bildet einen Schlüssel zum Verstehen des Romans und vermittelt zugleich wichtige Erfahrungen im Bereich der literarischen Bildlichkeit. Ähnliches gilt für die Polaroidbilder, die den Text nicht nur illustrieren, sondern einen eigenständigen Bestandteil der Handlung und der Darstellung bilden. Die Beschäftigung mit den Bildern trägt zum Verstehen der Figur Dschingis bei und ermöglicht ein Nachempfinden von Julies Faszination, zugleich vermittelt sie Erfahrungen mit Techniken der Verfremdung bzw. der Camouflage.

Das Nachwort, in dem der Autor von dem realen Vorfall berichtet, der ihn zum Schreiben des Romans veranlasst hat, sensibilisiert nicht nur für die Lage der Flüchtlinge, es kann auch die Entwicklung des Fiktionalitätsbewusstseins der SuS fördern.

Es ist also alles in allem ein Text, der SuS der angegebenen Jahrgangsstufen vor einige Herausforderungen stellt, der ihnen aber auch in verschiedener Hinsicht entgegenkommt, der Gratifikationen bereithält und literarische Lernprozesse anbahnen kann.

Relevanz im Prozess der literarischen Sozialisation

Die empirische Forschung schreibt Heranwachsenden im fortgeschrittenen Grundschulalter eine Phase lustbetonten Vielesens zu, die idealtypisch von einer danach einsetzenden pubertären Lesekrise abgelöst würde (vgl. Graf 2004, Pieper 2010). Günstigstenfalls, so heißt es, entwickeln Kinder durch die bedürfnisorientierte Lektüre einfacher kinderliterarische Texte im Alter von 8-11 Jahren eine basale Lesemotivation, die jedoch als Grundlage für die Entwicklung eines lebensgeschichtlich stabilen Lesehabitus nicht ausreicht. Dazu bedürfe es der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Lesemodi, unter anderem der Entwicklung von literarisch-ästhetischen Interessen und Verstehenskompetenzen.

Idealerweise entwickelt sich am Ende der Grundschule und am Beginn der Sekundarstufe 1 das Bewusstsein für Fiktionalität und das Symbolverstehen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit gegenüber zunehmend komplizierten literarischen Figuren, die Fähigkeit zur Aneignung fremder Sichtweisen von Wirklichkeit, die Erkenntnis von Deutungsspielräumen und das Formbewusstsein (vgl. Saube et al 2010, S. 73-83).

Mit dem Roman *Der unvergessene Mantel* begegnen die SuS einem Text, der sie in angemessener Weise herausfordert und bei der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützen kann.

Bildungsziele und Kompetenzen

Diesem Unterrichtsmodell liegt ein weiter, nicht auf standardisierbare Problemlösungsfähigkeiten eingenger Kompetenzbegriff zugrunde. Auf dieser Grundlage haben Karin Vach, Gina Weinkauff und Bettina Wild eine Systematik literarischer Kompetenzbereiche entwickelt, die ihre wichtigsten Impulse aus zwei viel diskutierten Beiträgen von Kaspar H. Spinner und Ulf Abraham bezieht (vgl. Abraham 2005, Spinner 2006). In der Absicht, eine Grundlage für die Beschreibung von Kompetenzen zu schaffen, die sich im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur in unterschiedlichen Medienkontexten entwickeln können, wurden die vorhandenen Definitionsvorschläge durchforstet, systematisiert und ergänzt. Das Ergebnis ist eine Unterscheidung von sechs Kompetenzbereichen, die sich jeweils in unterschiedliche Teilkompetenzen ausdifferenzieren lassen.

Teilhaben und Genießen meint die Fähigkeit vorhandene literarische und mediale Angebote auf subjektiv befriedigende Weise zu nutzen. Ein bedeutsamer und sehr komplexer Kompetenzbereich, der sich in verschiedene Niveaustufen und kulturelle Sektoren ausdifferenzieren lässt. Er umfasst die Teilhabe an populär- und jugendkulturellen Angeboten ebenso wie die Aneignung literarisch-kultureller Traditionen. Genussfähigkeit kann sich auf ein bestimmtes Genre beziehen, aber auch die Bereitschaft zum Genuss immer neuer und vielfältiger Werke umfassen und sie kann in sehr verschiedenem Umfang reflektiert sein.

Wahrnehmen und Analysieren zielt auf die Strukturiertheit literarischer Werke und umfasst sowohl begrifflich-explizites Problemlösungswissen (= Analysieren) als auch das vorbegrifflich-implizite Wissen um textsorten- oder medien-spezifische Muster, das oftmals eine Komponente der Genussfähigkeit bildet. Zu diesem Kompetenzbereich gehören zum Beispiel Sprache, Handlungslogik, Figurenkonzepte, Erzählweisen, Bildsprachen und verschiedenste mediale Darstellungsstile. Die zugehörigen Teilkompetenzen können sich durch die bloße Rezeption einstellen und im Unterricht nicht nur durch Analyseaufgaben gefördert werden sondern auch durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen.

Verstehen und Reflektieren ist ein Kernbereich des Literaturunterrichts wie auch der Teilhabe an der literarischen Kultur überhaupt. Der Unterschied zum Wahrnehmen und Analysieren liegt in der Subjektzentrierung und der Fokussierung der Deutungsoffenheit literarischer Texte. Das verstehende Subjekt setzt sich selbst in Bezug zum Gegenstand des Verstehens, indem es ihn sich vorstellt, sich damit identifiziert oder eine bewusste Deutung versucht. Zu diesem Kompetenzbereich gehört die Imagination, die Empathiefähigkeit, das Fiktionalitätsbewusstsein,

das Symbolverstehen, die Bereitschaft, sich auf Unabschließbarkeit des Deutungsprozesses einzulassen einlassen, die Fähigkeit zum geschichtsbewussten Verstehen und die Fähigkeit, Wirklichkeitsbezüge herzustellen.

Urteilen und Auswählen schließt sehr eng an die Genussfähigkeit an und umfasst die Fähigkeit zur Reflexion persönlicher literarischer Vorlieben und zur Orientierung in der entsprechenden Teilöffentlichkeit, die Bereitschaft, Irritationen durch Ungewohntes zuzulassen und für die Geschmacksbildung zu nutzen, aber auch die Auseinandersetzung mit und Positionierung zu literarisch-kulturellen Normen.

Sich Mitteilen und Austauschen umfasst die Kompetenzen der Kommunikation von literarischen Erfahrungen Wahrnehmungen oder Deutungen in allen dafür relevanten mündlichen und schriftlichen Formaten. Also zum Beispiel an literarischen Gesprächen teilnehmen, eine Rezension verfassen, eine Buchpräsentation gestalten, schriftliche Analyseaufgaben oder Interpretationsaufsätze verfassen.

Sich Ausdrücken und Gestalten gestalterische oder darstellende Verfahren können Teil der sogenannten Anschlusskommunikation sein (Sich Mitteilen und Austauschen) oder im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf das Wahrnehmen und Verstehen eines literarischen Ausgangstextes abzielen. Die Entwicklung sprachlicher, literarischer und darstellerischer Produktionskompetenzen besitzt aber durchaus eine Eigendimension als ein Kompetenzbereich, der nicht nur für die Literaturdidaktik, sondern auch für die Sprachdidaktik und für die Didaktik der Unterrichtsfächer Kunst und Musik relevant ist. Dazu gehören neben den literarischen Schreibweisen, die die SuS im Unterricht selbst erproben, beispielsweise sämtliche Verfahren des ästhetischen Sprechens und des darstellenden Spiels, die im Rahmen des Deutschunterrichts praktiziert werden.

Der Roman *Der unvergessene Mantel* und auch die nachfolgenden Unterrichtsvorschläge fordern in besonderem Maße das Empathievermögens der SuS und ihre Fähigkeit, Wirklichkeitsbezüge herzustellen, heraus. Daher sind sehr viele der Vorschläge auf Förderung von Kompetenzen im Bereich *Verstehen und Reflektieren* ausgerichtet. Auch das Wahrnehmen und Analysieren spielt eine herausragende Rolle, wenn es zum Beispiel um die anspruchsvolle und zugleich für das Verstehen des Romans konstitutive Perspektivierung um die Funktion der Illustrationen oder um Übersetzungsphänomene geht.

Die Berücksichtigung eines nicht nur aktuellen sondern auch literarisch innovativen und darum preisgekrönten Kinderromans im Deutschunterricht ist per se ein Beitrag zur Ermöglichung von Teilhabe an der literarischen Kultur. Darüber hinaus zählen alle didaktischen Arrangements, die die SuS dabei unterstützen, in den Genuss der Gratifikationen zu gelangen, die der Roman offeriert, zu diesem Kompetenzbereich.

Das Methodenrepertoire des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wird in den Unterrichtsvorschlägen vielfach genutzt, und weil wir dafür plädieren, die verschiedenen kreativen Verfahren und Techniken nicht nur als Mittel zum Zweck anzusehen, haben die entsprechenden Vorschläge auch das Potential zur Förderung von Kompetenzen im Bereich *Sich Ausdrücken und Gestalten*.

Zur Förderung ihrer Urteilsfähigkeit sollten den SuS im Rahmen der Unterrichtseinheit ausreichend Möglichkeiten gegeben werden, Geschmacksurteile über den Roman zu formulieren und ihn mit anderen Lektüren zu vergleichen, so dass auch der Kompetenzbereich *Urteilen und Auswählen* zum Tragen kommt.

Sich Mitteilen und Austauschen schließlich ist in den meisten Unterrichtsvorschlägen vorgesehen – in unterschiedlichen schriftlichen und mündlichen Formaten.

Die Vorschläge zur Realisierung einer Unterrichtsreihe zu *Der unvergessene Mantel* folgen einer gegenstandsorientierten Gliederung. Jeder einzelne Unterrichtsvorschlag wurde überdies einem oder mehreren Kompetenzbereichen zugeordnet

Bezug zum Bildungsplan

Die Behandlung von *Der unvergessene Mantel* bietet sich für die Klassenstufen vier bis sechs an. Grundlage der folgenden Darstellungen ist der Bildungsplan Baden – Württemberg für die Grundschule, die Haupt- und Werkrealschule, die Realschule und das Gymnasium.

Grundschule (4. Schuljahr)

Der Roman *Der unvergessene Mantel* wendet sich an Leser von 10 Jahren. Für die vierte Klasse der Grundschule sieht der Bildungsplan Baden–Württemberg vor, „ein selbst gewähltes Buch verstehend lesen und anderen vorstellen“ (Bildungsplan BW Grundschule 2004 S.50) zu können. Die Vorschläge in diesem Unterrichtsmodell zielen allerdings auf eine Klassenlektüresituation ab. Laut Bildungsplan sollen die Kinder über den Inhalt des gelesenen Romans selbstständig nachdenken, zu Gedanken, Handlungen und Personen Stellung nehmen und innere Vorstellungsbilder entwickeln. Außerdem sollen sie in der Lage sein, Fragen zum Text zu beantworten, gezielt Informationen im Text zu finden und Aussagen mit Textstellen belegen zu können (vgl. Bildungsplan BW Grundschule 2004). Durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, wie beispielsweise das Führen eines Lesetagebuches, die Darstellung von Spielszenen oder die Gestaltung von individuellen Texten (Überschriften, Textanfänge u.a.) soll eine Auseinandersetzung mit dem Roman stattfinden (vgl. Bildungsplan BW Grundschule 2004). Über diese Festlegungen gehen einige unserer Unterrichtsvorschläge hinaus. Der Text ist jedoch für die Altersgruppe durchaus zugänglich und interessant und ein selektiver Umgang mit den Unterrichtsvorschlägen ohnehin empfohlen.

Werkrealschule

Für die Klassen 5 und 6 der Haupt- und Werkrealschule sieht der Bildungsplan Baden–Württemberg vor ein altersangemessenes Jugendbuch als Klassenlektüre zu behandeln. „Literatur soll sich den Schülern als anregender und auch unterhaltsamer Gesprächspartner öffnen, der fremde Welten erschließt. Der Deutschunterricht der Werkrealschule thematisiert die in Sprache und Literatur vorhandenen Rollenmuster und macht sie den Jungen und Mädchen bewusst (Bildungsplan BW Werkrealschule 2012, S.42). Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Literatur Erfahrungen, Gedanken und Gefühle von anderen enthält und so hilft, eigene Empfindungen wahrzunehmen. In dem Buch von F. C. Boyce ist es Julie, deren Gedanken und Empfindungen man teilt. Deutschunterricht in der Werkrealschule soll auch Teil interkulturellen Lernens sein. Literatur kann Brücken zu fremden Kulturen bauen und helfen die kulturellen Wurzeln von Familien zu erschließen. Der Deutschunterricht muss die kommunikative Kompetenz fördern. Das bedeutet gesellschaftliche, kulturelle und berufliche Anforderungssituationen und Sachverhalte zu erfassen und mit ihrem Vorwissen in Bezug zu setzen, sprachliche Mittel situationsbezogen zu reflektieren, richtig auszuwählen und deren Wirkung zu erfassen und anzupassen. Im Arbeitsbereich „Lesen/Umgang mit Texten und Medien“ wird die Fähigkeit geschult, Informationen zu entnehmen, zu verknüpfen, mit Vorwissen zu verbinden und weiterzugeben. Literatur wird als Gesprächspartner angeboten und Lesefreude vermittelt“ (Bildungsplan BW Werkrealschule 2012, S.43). Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen „wichtige Aussagen von Texten zu erkennen“ (Bildungsplan BW Werkrealschule 2012, S.47). „Literatur wird als Gesprächspartner angeboten und Lesefreude vermittelt“ (Bildungsplan BW Werkrealschule 2012, S.43). Die Lektüre *Der unvergessene Mantel* bietet sich zudem für den Bereich „Literatur als Gesprächspartner“ an. „Die Schülerinnen und Schüler können Literatur als etwas erfahren, das Gedanken, Gefühle und Erfahrungen von anderen enthält und so hilft, eigene Empfindungen wahrzunehmen und (sich) mitzuteilen“ (Bildungsplan BW Werkrealschule 2012, S.48). Dieser Aspekt kann durch den Roman verstärkt wahrgenommen werden. Es finden sich viele Textstellen, bei denen Gedanken, Gefühle und Erfahrungen der Figuren direkt oder auch indirekt geäußert werden.

Realschule

„Eine gezielte Leseförderung und Stärkung des Leseinteresses ist eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts. [...] In Jugendbüchern finden SuS ihre eigenen Probleme und Wünsche wieder, können sich lesend mit sich selbst beschäftigen und Distanz zu sich beziehen und erfahren so Hilfe bei der Entwicklung der eigenen Identität“ (Bildungsplan BW, Realschule, 2004, S.49). Die Erzählweise im Roman *Der unvergessene Mantel* erleichtert es den Kindern der 5. und 6. Klasse sich in die Protagonistin Julie hineinzusetzen, der Lebensweltbezug bietet viele Anhaltspunkte zur Identifikation. „Die Schülerinnen und Schüler können sich durch Lektüre Welten erschließen und sie mit eigenen Erfahrungen verknüpfen“ (Bildungsplan BW, Realschule, 2004, S.49). Hierfür bietet der Text eine gute Grundlage. Des Weiteren wird auch der Aspekt des Textverstehens angesprochen. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, einen Zugang zum Text zu finden und ihnen unverständliche Textstellen mit Hilfe von Informationsquellen, wie Nachschlagewerken, Internet oder Bibliothek, zu klären. Im Hinblick auf die Realisierungsbausteine, ist diese Kompetenz der Eigenrecherche erforderlich, da einige

Unterrichtsvorschläge darauf abzielen. Auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren können an dem Roman erprobt werden. Somit wäre ein weiterer Aspekt des Bildungsplans erfüllt. „Die Schülerinnen und Schüler können mit Texten produktiv umgehen (weitererzählen, umgestalten, ausgestalten)“ (Bildungsplan BW, Realschule, 2004, S.51). Auch hier kann wieder auf die folgenden Realisierungsbausteine verwiesen werden. In ihnen finden sich einige Ansätze für die handlungs- und produktionsorientierten Umsetzung des Romans im Unterricht.

Gymnasium

„Literarische Texte ermöglichen Begegnungen mit Grundmustern menschlicher Erfahrung und eröffnen Zugänge zu verschiedenen Weltansichten. Beim Lesen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit menschlichem Fühlen, Denken und Handeln auseinander und lernen eigene Auffassungen zu überdenken“ (Bildungsplan BW, Gymnasium, 2004, S.77). Diese Kompetenzen sieht der Bildungsplan für das Gymnasium vor. Der Roman bietet sich zahlreiche Möglichkeiten für SuS der 5. und 6. Klasse, sich mit dem Denken, Fühlen und Handeln der Protagonistin Julie auseinanderzusetzen. Im Zentrum des Deutschunterrichts sollen die Schülerinnen und Schüler stehen. Daher haben handlungs- und produktionsorientierte Verfahren einen hohen Stellenwert im Umgang mit literarischen Texten. Aus diesem Grund ist es eine angestrebte Kompetenz des Deutschunterrichts am Gymnasium, dass die Kinder analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Formen auch im selbstständigen Umgang mit Texten anwenden können (vgl. Bildungsplan BW, Gymnasium, 2004, S.80). Ein weiterer wichtiger Aspekt des Deutschunterrichts ist die Informationsbeschaffung und -vermittlung. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, sich durch Eigenrecherche gezielte Informationen zu beschaffen (aus Lexika, Bibliotheken oder Recherche am Computer) und diese adressatenbezogen weitergeben zu können. Im Hinblick auf den Unterricht könnte das bedeuten, dass die Kinder einen Kurzvortrag vorbereiten, sich selbstständig Informationen dafür beschaffen und diese ihren MitschülerInnen vermitteln. Dabei wird außerdem eine einfache Form der Präsentation und Visualisierung erprobt. Der bedeutendste Aspekt ist der Bereich „Lesen / Umgang mit Texten“. „Die Schülerinnen und Schüler können Inhalt und Intention altersgemäßer Texte erfassen und Bezüge zu eigenen Erfahrungen herstellen“. Wie bereits aufgeführt, bietet der Roman *Der unvergessene Mantel* ein großes Identifikationspotential. Daher können Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt werden. Das Unterrichtsmodell enthält zahlreiche Aufgaben zur Förderung von Textanalysekompetenzen, wie im Bildungsplan nahegelegt. Im Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten sollen die Schülerinnen und Schüler ihren ersten persönlichen Eindruck wiedergeben, Unklarheiten formulieren und Fragen an den Text stellen können. Auch dies ist im Unterrichtsmodell vorgesehen. Einige der Unterrichtsvorschläge zielen zudem auf „Szenische Verfahren“ und „kreatives Schreiben“ ab, die im Bildungsplan als eigene Bereiche ausgewiesen werden.

Literaturdidaktische Ansätze

Um die genannten Ziele und Kompetenzen zu erreichen, bieten sich für die Behandlung von *Der unvergessene Mantel* folgende Hauptmethoden des Literaturunterrichts an (vgl. Leubner et al., S.153 – 165):

1. Das Unterrichtsgespräch
2. Der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht
3. Das textnahe Lesen
4. Verfahren der Textanalyse

Im Folgenden soll jede Methode kurz vorgestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für den Roman *Der unvergessene Mantel* erörtert werden.

Das Unterrichtsgespräch

Das Unterrichtsgespräch wird in der Deutschdidaktik als eine Art Königsweg zur Textinterpretation angesehen (vgl. Leubner et al., S. 154). Die SuS können durch das Gespräch mit der Lehrkraft und ihren Mitschülern ihre subjektiv gebildeten Deutungen überprüfen, modifizieren oder ausdifferenzieren. Auf diese Weise wird ihnen nicht nur die Möglichkeit geboten, ihre Textverstehenskompetenz zu entfalten, sondern auch ihre

Kommunikationsfähigkeit. Beim Unterrichtsgespräch wird generell zwischen dem (zurückhaltend) gelenkten und dem (offenen) literarischen Unterrichtsgespräch unterschieden. In jedem Fall sollte es vermieden werden, Fragen zu stellen, die zu einer von der Lehrperson schon vorher festgelegten Interpretation führen. Zielführender ist es, die SuS zu fragen, welche Textstellen sie bspw. emotional berührt, irritiert, verärgert oder zum Nachdenken gebracht haben.

Diese Textpassagen können mögliche Unklarheiten, emotionale Berührungspunkte, Komik oder Irritationen enthalten. Diese Deutungen können mit den anderen SuS innerhalb des Unterrichtsgesprächs ausgetauscht werden. Überdies können Texte in einem entsprechend moderierten Gespräch auch analysiert werden.

Durch die besondere Perspektivierung, die Themenvielfalt sowie die Identifikationsmöglichkeit bietet der Roman eine große Grundlage für mögliche Unterrichtsgespräche.

Handlungs- oder/und produktionsorientierte Verfahren

Der HPLU hat seit seinen Anfängen in den 1980er Jahren ein reiches Methodenrepertoire hervorgebracht. Ziel ist in erster Linie die Förderung literarischer Verstehensprozesse. Zugleich fördert er auch die Entwicklung von Schreibkompetenz und die Entfaltung der musisch-kreativen Potentiale der SuS. Durch eine aktive Gestaltung des Leseprozesses soll erreicht werden, dass die SuS "in affektiven und emotionalen Kontakt mit einem Text [...] kommen" (Waldmann, S. 53). Die seit den 80er und 90er Jahren häufig angewendeten, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sind sehr schülerorientiert und stoßen aufgrund ihrer Vielfalt bei Lernenden und Lehrenden auf große Akzeptanz im Literaturunterricht. Für SuS bietet dieses Verfahren vielfältige Zugänge zum Wahrnehmen und Verstehen literarischer Texte. Es ermöglicht einen individualisierten Unterricht und intensive Lernprozesse. Produktionsorientierte Verfahren sind häufig Schreibaufgaben, wie beispielsweise das Konkretisieren (Ausphantasieren oder Antizipieren) oder die Transformation (Veränderung) von Textpassagen. Handlungsorientierte Verfahren können zum Beispiel szenische oder bildnerische Darstellungen sein. Generell wird zwischen Aufgaben differenziert, bei denen es um das Identifizieren von Textelementen und -strukturen auf formaler Ebene geht, und solchen, die eine Deutung der Handlung und des Figurenensembles zum Ziel haben. Handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben werden in sämtlichen Bausteinen dieses Unterrichtsmodells vorgeschlagen.

Textnahes Lesen

Das textnahe Lesen nach der Konzeption von Elisabeth Paefgen (vgl. Paefgen 1998) soll den SuS subjektive Zugänge zu literarischen Texten eröffnen. Gemeint ist ein genaues, wiederholtes, langsames und durch schreibende Tätigkeit (bspw. Markieren von Textstellen oder Anfertigen von Notizen) unterstütztes Lesen. Dabei sollen die SuS nicht Kriterien anwenden, sondern sich spontan zu dem Text positionieren. Es liegt nahe, dieses Verfahren zur Vorbereitung literarischer Unterrichtsgespräche einzusetzen: die SuS vergleichen ihre Notizen in Partnerarbeit, die dabei entstehenden Beobachtungen werden zum Ausgangspunkt des literarischen Unterrichtsgesprächs. Auch wenn Paefgen das textnahe Lesen eher der Lyrik und Dramenlektüre zuschreibt, bietet der Roman *Der unvergessene Mantel* mehrere Möglichkeiten, um mit diesem didaktischen Ansatz zu arbeiten.

Verfahren der Textanalyse

Textanalyse ist kein eigener literaturdidaktischer Ansatz, sondern eher ein Kompetenzbereich. Sowohl der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht als auch das literarische Unterrichtsgespräch haben ein großes Potential zur Förderung von Textanalysekompetenzen. In den Jahrgangsstufen 4-6 ist es jedoch auch intendiert, die SuS mit bestimmten Verfahren einer kategoriengestützten Textanalyse vertraut zu machen. Im Rahmen dieses Unterrichtsmodells werden solche Verfahren insbesondere im Zusammenhang mit lektürebegleitenden Beobachtungsaufträgen vorgeschlagen.

Die hier folgenden Realisierungsvorschläge verstehen sich als Anregung und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie gliedern sich in fünf Bausteine, die jeweils einem inhaltlichen oder formalen Aspekt des Romans gewidmet sind. Eine feste Reihenfolge ist nicht vorgesehen. Ähnliches gilt für die Unterrichtsvorschläge und Materialien innerhalb der Bausteine. Auch sie können selektiv eingesetzt werden und sind nicht an eine feste Abfolge gebunden. Jeder einzelne Unterrichtsvorschlag wurde einem oder mehreren Kompetenzbereichen zugeordnet und mit einem didaktischen Kommentar sowie einer Empfehlung zu Möglichkeiten der Verortung im Rahmen der gesamten Unterrichtseinheit versehen.

Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der Aufgaben und Materialien, das einen guten Überblick bietet. Einige der Aufgaben können auch lektürebegleitend eingesetzt werden. Darum ist im Verzeichnis ebenfalls vermerkt, welche Kapitel die SuS schon gelesen haben sollten, bevor sie die eine oder andere Aufgabe angehen.

A.	Thema und Motive.....	14
A 1	Thematischer Einstieg: Was bedeutet Freundschaft für euch?.....	14
A 2	Alles über die Mongolei	14
A 3	Alles über die Mongolei II – Spiel.....	15
A 4	Standbild	17
A 5	Bootle-News	19
A 6	Das Motiv des Mantels.....	21
A 7	Das Motiv des Mantels II – handlungs- und produktionsorientiert	21
B.	Erzählweise	22
B 1	Textgliederung	22
B 2	Kapitelstruktur, Rahmen- und Binnenhandlung	22
B 3	Erzählperspektiven - Einführung	23
B 4	Erzählperspektive analysieren.....	23
B 5	Erzählstimme und -perspektive wechseln	24
C.	Xanadu in Bootle. Handlungsräume und imaginäre Räume.....	25
C 1	: Memory Spiel zu den einzelnen Schauplätzen.....	25
C 3:	Der kulturelle Hintergrund des Romans.....	29
C 4:	Landeskundliche Recherchen	29
C 5:	Foto-Safari.....	33
D.	Figuren.....	34
Teil I	Charakterisierung der Figuren	34
Teil II	Entwicklungsprozesse einzelner Figuren.....	36
Teil III	Figurenkonstellationen.....	37
E.	Sprache.....	40
E 1	Ratgeber oder Guide?	40
E 2	Metaphern und Vergleiche	43
E3	Sprachkomik und Situationskomik	43
E 4	Sprache als Mimikri	45

Die Aufgaben dieses Bausteins sind gezielt auf die Themen und Motive des Textes ausgerichtet. Sie geben den SuS eine Möglichkeit, sich über ihre Voreinstellungen und ihre subjektive Involviertheit in die Themen zu verständigen, ihr Kontextwissen auszubauen und Bezüge zur Wirklichkeit herzustellen. Aufgabe A 6 und A 7 zielen auf das Motiv des Mantels ab.

A 1 Thematischer Einstieg: Was bedeutet Freundschaft für euch?

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren (genauer gesagt: Verständigung über subjektive Verstehensvoraussetzungen)

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Vor der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Ein zentrales Thema des Romans *Der unvergessene Mantel* ist das Spannungsverhältnis von Freundschaft und Verstehen. Julies Faszination von Dschingis gründet auf einer Täuschung und Selbsttäuschung, die sich aber letztlich als tragfähige Grundlage der Freundschaft erweisen. Es ist eine Freundschaft über Gegensätze hinweg, die Gegensätze werden aber als anziehend empfunden und künstlich gesteigert. Das ist eine ziemlich vertrackte, schwer durchschaubare Situation, die aber im zwischenmenschlichen Alltag, auch in dem von Kindern, vermutlich gar nicht so selten ist. Ein Unterrichtsgespräch über das Thema Freundschaft könnte sich unterschiedlicher, mehr oder weniger stark fokussierender Impulse bedienen.

Den offensten Impuls bildet das Wort „Freundschaft“. Man könnte aber auch von einer Redensart ausgehen wie „Gegensätze ziehen sich an“ oder „Wir beide verstehen uns richtig gut“. Der folgende Cartoon wurde mit einem geflügelten Wort von Aristoteles betextet und würde sich gleichfalls als Impuls eignen.



Quelle: Bildergalerien für qualitative GB Pics: <http://www.hd-gbpics.de/Freundschaft55gif-9430>

Beschreibung des Verlaufs: Der Impuls soll den Schülern eine Möglichkeit geben ihre Einfälle, Gedanken und Gefühle zu sammeln. Zum Beispiel in Form eines Clusters an der Tafel oder auf einem Plakat, das die Grundlage für ein daran anschließendes Gespräch bildet.

A 2 Alles über die Mongolei

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren

Zeitbedarf: 1 Doppelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: nach der Lektüre oder lektürebegleitend (die ersten 25 Seiten sollten schon gelesen sein)

Didaktischer Kommentar: Diese Aufgabe bezieht sich auf Julies Recherche zur Mongolei und soll, falls möglich, an dieser Stelle des Buches (S.25 Z.13 f.) angesetzt werden. Sie dient dem Verstehen des Romaninhalts und der Figur Julie. Die Aufgabe vermittelt den SuS auch Erfahrungen mit der Internetrecherche, sie sollten also eine Gelegenheit erhalten, über ihre Recherchestrategien und den Wert der gefundenen Informationen zu recherchieren.

Beschreibung des Verlaufs:

Die Aufgabe besteht aus einem Drei-Schritt: Ideensammlung/Vorwissen aktivieren – Recherche – Vorstellung der Ergebnisse. Die SuS haben voraussichtlich kein fundiertes Vorwissen über das Land und die Kultur. Als Einstieg bietet sich eine Ideensammlung an der Tafel an. Im Anschluss erhalten die SuS das Arbeitsblatt *Alles über die Mongolei*. In Gruppen von 2-3 SuS (Wichtig: nicht zu viele SuS vor einem PC! Einteilung der Gruppen muss an vorhandene Ausstattung angepasst werden) recherchieren die Lernenden im Internet über die Mongolei. Das Arbeitsblatt soll als Hilfestellung und Orientierung dienen, um den Kindern eine Struktur vorzugeben. Dadurch kann eine Umsetzung der Aufgabe innerhalb einer Doppelstunde gewährleistet werden. Im Anschluss werden nicht nur die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum vorgestellt, sondern auch die Erfahrungen mit der Recherche ausgetauscht (s.o.).

Arbeitsblatt zu A 2 Alles über die Mongolei

Internet – Recherche

„ ... Ich erklärte ihnen genau, was sie zum Sport und zum Schwimmen mitbringen mussten. Ich sagte ihnen, dass sie ihre komischen Mäntel vergessen und was Normales anziehen sollten. Und als unsere Klasse die morgendliche Schulversammlung gestalten sollte, schlug ich das Thema „Alles über die Mongolei“ vor, weil ich dachte, Dschingis würde mitmachen und sich vielleicht sogar darüber freuen. Was dann aber nicht der Fall war. Ich suchte Fotos raus und guckte zum ersten Mal in meinem Leben was bei Wikipedia nach...“ (S. 25)



Aufgabe:

Sammelt wie Julie Infos über die Mongolei. Für eure Recherche nutzt ihr den Computer und sucht im Internet nach Informationen. Hierfür dürft ihr wie Julie auch Wikipedia nutzen. Ordnet eure Ergebnisse nach den Aspekten: Land, Geschichte, Wirtschaft, Politik und Kultur.

Tipp:

Weitere nützliche Informationen findet ihr bei verschiedenen Reiseunternehmen oder auf der Homepage des Auswärtigen Amtes.

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Mongolei_node.html

A 3 Alles über die Mongolei II – Spiel

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: 2 Einzelstunden

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Im Anschluss an A 2

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe soll den SuS helfen, ihr zuvor erworbenes Wissen zu strukturieren, indem sie es für ein Quiz-Spiel aufbereiten. Dabei entwickeln sie auch ihre Schreibkompetenz.

Beschreibung des Verlaufs: Zunächst formulieren die SuS in ihren jeweiligen Gruppen Fragen zu einem Aspekt der Mongolei. Eine Aufteilung der Gruppen zu den verschiedenen Aspekten erfolgt je nach Klassengröße. In Gruppenarbeit sollen nun Fragekarten (mit der entsprechenden richtigen Antwort) zu einem Teilaspekt (Land, Geschichte, Wirtschaft, Politik, Kultur) der Mongolei formuliert und erstellt werden. Die Lehrkraft stellt die benötigten Materialien zur Verfügung und muss im Anschluss die konzipierten Fragen der SuS sortieren, beziehungsweise nachbearbeiten. Dementsprechend stellt die Lehrperson einen angemessenen Schwierigkeitsgrad sicher.

Beispiel für einen möglichen Fragekatalog:

Wie viele Menschen leben in der Mongolei?	Wer ist das aktuelle Staatsoberhaupt?	Welche Sprache spricht man in der Mongolei?	Wie heißt die Währung der Mongolei?
Wie heißt die Hauptstadt der Mongolei?	Welche sind die drei beliebtesten Sportarten?	Wie heißt der mongolische Nationalfeiertag?	Wer schaffte es im Jahr 1190 die Mongolen zu vereinen?

Das Spiel selbst sollte in der zweiten Einzelstunde gespielt werden. Sinnvoll ist es, mehrere Spielfelder mit den entsprechenden Fragekarten, Spielfiguren und Würfeln zur Verfügung zu stellen, um jedem der SuS die Möglichkeit zu bieten, aktiv am Spielgeschehen teilzunehmen. Die Spielanleitung A 3 wird zunächst vom Lehrer präsentiert und befindet sich zudem als Ergänzung an jedem Spielfeld. Das erarbeitete Wissen kann so spielerisch angewandt, überprüft und erweitert werden. Zur Reflexion dieser Art von Wissenserwerb bietet es sich an, in einem Unterrichtsgespräch darüber zu spekulieren, welche Fragen mongolische Schüler wohl für ein Quiz-Spiel *Alles über Deutschland* zusammenstellen würden.

Arbeitsblatt zu A 3 Alles über die Mongolei II – Spiel

Wer kennt sich in der Mongolei am besten aus?



Spielregeln:

Es wird abwechselnd gewürfelt (1Würfel).

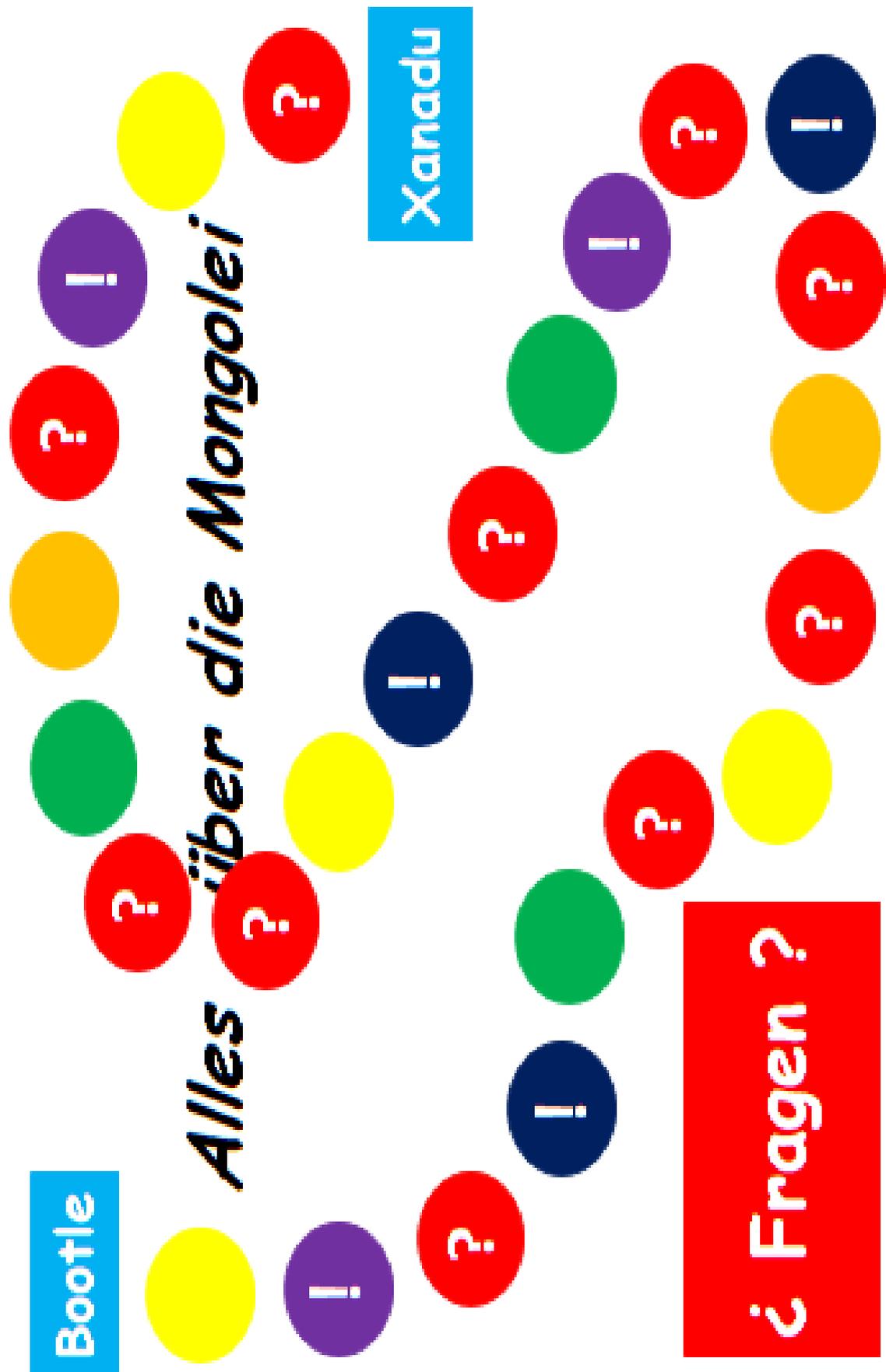
Pro geworfene Augenzahl darf der Spieler mit seiner Spielfigur die entsprechende Anzahl an Felder voranschreiten.

Das ? Symbol bedeutet, dass man eine Frage beantworten muss. Wenn diese falsch beantwortet wird, muss der Spieler eine Runde aussetzen.

Das ! Symbol bedeutet, dass der Spieler ein Feld zurückversetzt wird.

Wer zuerst im Zielort Xanadu ist, hat gewonnen

Das Ziel-Feld muss genau erreicht werden, das bedeutet die Spielfigur muss bei entsprechendem Abstand die exakte (Abstands-) Zahl würfeln.



A 4 Standbild

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Flucht und Abschiebung ist ein zentrales Thema des Romans *Der unvergessene Mantel*. Um sich dieser sensiblen Thematik zu nähern, ist es wichtig, den SuS einen empathischen Zugang zu ermöglichen. Die Aufgabe A 4 Standbild spielt auf die Szene des Romans an, in der Julie und ihre Mutter Dschingis in dessen Wohnung besuchen (S.52-56). Falls die Lernenden noch nicht mit dem Erstellen eines Standbildes vertraut sind, muss das Verfahren eingeführt werden, so dass die SuS zumindest eine Grundvorstellung über die Wirkungen von Mimik und Gestik gewinnen. Das Arbeitsblatt A 4 Standbild soll hierzu eine Hilfestellung bieten. Das szenische Spiel, in allen Formen und Varianten, ist im Deutschunterricht ein wichtiger Beitrag zum Verständnis der literarischen Form und der Aussagen von Texten. Es fördert das Hineinversetzen und die Identifikation mit den jeweiligen Figuren und erleichtert Einblicke in die Motive ihres Handelns und Fühlens. Szenisches Spielen in Form eines Standbildes ist immer auch ein Interpretieren. Insofern trägt es auch zum Verstehen des Textes und zur Vorbereitung von Schreibaufgaben, die im Anschluss, beispielsweise in Form eines (inneren) Monologs, bearbeitet werden können, wesentlich bei.

Beschreibung des Verlaufs: Das Standbild ist eine Darstellung, bei der Sprache und Bewegung außen vor bleiben. Es geht darum, auf Anweisung eines aus der Gruppe ernannten, Regisseurs, eine Sachaussage zu einem Thema statisch darzustellen. Die Regisseure gruppieren die Schauspieler und legen deren Körperhaltung und Mimik fest. So können die sozialen Beziehungen veranschaulicht werden. Hierfür werden die SuS in Gruppen von jeweils fünf Lernenden (Regisseur, Julie, Julies Mutter, Dschingis und Dschingis' Mutter) aufgeteilt. Nach der Erarbeitungsphase, in der alle SuS die angegebene Textpassage noch einmal lesen und sich in der Gruppe über mögliche Interpretationsmöglichkeiten der Szene austauschen, geht der Regisseur dazu über, sein Standbild zu „modellieren“. Die SuS nehmen die ihnen zugewiesene Haltung ein, einschließlich Mimik und Gestik. Das Ganze geschieht nonverbal. Das endgültige Standbild wird nun „eingefroren“. Die Darsteller prägen sich Stellungen und Ausdrücke ein, sodass im Plenum das Standbild wieder aufgerufen werden kann. In der Präsentationsphase werden die Standbilder (im Plenum) vor der Klasse nacheinander aufgebaut. Die nicht beteiligten SuS beschreiben, was sie sehen und was das Bild für sie ausdrückt. Dabei können sie auch das Standbild verändern, um ihre persönliche Deutung zu veranschaulichen. Auch die Darsteller können zu ihren Empfindungen befragt werden. In einem zweiten Schritt erläutert die jeweils darstellende Gruppe ihr Ergebnis. Dementsprechend präsentiert jede Gruppe ihr Standbild.

Arbeitsblatt zu A 4 Standbild (Aufgaben: nächste Seite)

Definition:

Ein Standbild ist eine „eingefrorene“ pantomimische Konstellation: eine aus lebendigen Menschen gebildete und dann erstarrte Figurengruppe, die Personen in einer bestimmten Haltung darstellt, sodass Wesentliches über ihren Charakter und ihr Verhalten zueinander erkennbar wird. Damit können Situationen und Figuren besser verstanden werden. Das kann auch bei der Vorbereitung einer Theateraufführung hilfreich sein.



Abbildung aus dem Schul-Wiki der Schule am Meer Büsum:
<http://ngbuesum.de/wikka/wikka.php?wakka=Nummer3Iljuscha>

Aufgaben:

1. Lest die Textpassage S. 52 – 56 gemeinsam. Haltet dabei schriftlich fest, worum es inhaltlich geht.
2. Überlegt, wie das Verhältnis der auftretenden Personen in dieser Situation zueinander gestaltet ist. Wie stellt sich Mimik, Gestik und Körperhaltung der Figuren dar?
3. Teilt eure Gruppe in einen Standbildbauer und Darsteller auf.
4. Die Darsteller werden nun gemäß euren Vorüberlegungen auf ihre Positionen gestellt und vom Standbildbauer „geformt“.
5. Das endgültige Standbild wird „eingefroren“, das bedeutet, dass sich die Darsteller ihre Positionen und Ausdrücke (Mimik und Gestik) einprägen, sodass das Standbild später vor der Klasse vorgestellt werden kann.

A 5 Bootle-News

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe setzt Kenntnisse über das Schreiben eines Zeitungsartikels voraus. Sie zielt auf ein Verstehen des Roman-Endes ab.

Beschreibung des Verlaufs: Der Roman *Der unvergessene Mantel* endet mit dem auf Facebook geposteten Bild von Dschingis und Nergui. Die SuS berichten in Form eines Zeitungsartikels über das im Anschluss stattfindende Zusammentreffen von Julie und den beiden Brüdern. Als Hilfestellung dienen das Arbeitsblatt A 5 sowie die Zeitungsvorlage *Bootle-News*.

Arbeitsblatt zu A 5 Bootle - News

Bootle - News

Nach vielen Jahren der Trennung finden die Freunde Julie, Dschingis und Nergui über Facebook wieder zusammen. Die beiden Brüder haben ihre „gute Ratgeberin“ endlich wieder gefunden. Natürlich haben sich die Drei viel zu erzählen und beschließen sich in einem Café in Bootle zu treffen. Die Tageszeitung „Bootle-News“ hat selbstverständlich von der Geschichte erfahren und möchte einen Artikel über das Zusammentreffen der ehemaligen Kinderfreunde veröffentlichen. Was war passiert? Wie kam es eigentlich zu der Flucht der Familie? Wie ist es den beiden Brüdern ergangen?

Aufgabe:

Stellt euch vor ihr seid Reporter der „Bootle-News“ und sollt über das Treffen schreiben. Was könnte in dem Artikel stehen?

Findet eine interessante Überschrift, die die Leser neugierig auf den Artikel macht. Achtet beim Schreiben darauf, die Merkmale eines Zeitungsartikels einzuhalten.

Hinweise zum Schreiben eines Zeitungsartikels:

Überschrift passt zum Inhalt, gibt Informationen und macht neugierig.

Sachlich – objektiv - ohne eigene Wertung - Informierend

Keine Umgangssprache, Wortwahl entspricht dem Stil einer Zeitung

Die wichtigsten Informationen sind im ersten Abschnitt enthalten. Hier werden bereits die W-Fragen beantwortet.

A 6 Das Motiv des Mantels

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, Sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: lektürebegleitender Arbeitsauftrag mit je einer Einzelstunde zur Einführung und zur Auswertung

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Vor der Lektüre und lektürebegleitend

Didaktischer Kommentar: Bei einem Gespräch über den Titel und das Titelbild (evtl. unter Einbeziehung des Originaltitels) können die SuS bereits vor der Lektüre auf das Motiv des Mantels aufmerksam werden. Der daran anschließende Beobachtungsarbeit fördert die Wahrnehmungskompetenz der SuS, das abschließende Unterrichtsgespräch ihre Verstehens- und Analysekompetenzen.

Beschreibung des Verlaufs: Als Bildimpuls für das Gespräch dient eine vergrößerte Kopie des Titelbilds, auf der die Vermutungen und Assoziationen der SuS gesammelt werden können. Anschließend wird das Plakat im Klassenzimmer aufgehängt und bleibt für die gesamte Dauer der Einheit zugänglich. Es kann sukzessive mit weiteren Notizen zum Motiv des Mantels ergänzt werden. Die SuS erhalten den Auftrag, beim Lesen die Textstellen zu notieren, an denen der Mantel thematisiert wird (Bsp.: S.9, S.45, S.55, S.57, S93f.) Nach Abschluss der Lektüre werden die Stellen besprochen: Was bedeutet der Mantel für Dschingis, Nergui und Julie? Welche Funktionen übernimmt der Mantel?

A 7 Das Motiv des Mantels II – handlungs- und produktionsorientiert

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: Mindestens 2 Doppelstunden

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre, mit dem Analyseteil von A 6 kombinierbar

Didaktischer Kommentar: Diese etwas komplexere handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe fördert die Kompetenzen der Imagination, des inhaltlichen Verstehens und des Symbolverstehens. Zugleich trägt sie zum Ausbau der Schreibkompetenzen bei. Eine Förderung von Kompetenzen im Bereich der ästhetischen Wahrnehmung und der szenischen Darstellung lässt der untenstehende Erweiterungsvorschlag erwarten.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erzählen in der ersten Person die Geschichte des Mantels. Der Mantel hat zweifellos mehr gesehen, als Julie und könnte ihre Sicht der Dinge ergänzen oder konterkarieren. Die Aufgabe erfordert neben einer Reproduktion wesentlicher inhaltlicher Aspekte einen Perspektivenwechsel und einen Wechsel des Wirklichkeitsmodells (im Roman können Mäntel nicht sprechen). Sie verlangt den SuS eine Deutung des Mantelmotivs ab. **Erweiterungsvorschlag:** Ein echter bestickter mongolischer (oder auch afghanischer) Lammfellmantel könnte zudem eine sinnliche Vorstellung des Motivs vermitteln. Das schwere, sehr warme, etwas steife und je nach Empfinden als kratzig oder weich wahrgenommene Kleidungsstück könnte dann in der Art des Materialtheaters animiert werden. Wie bewegt sich ein solcher Mantel, während er spricht? Wie kann es aussehen, wenn er sich wundert, traurig, resigniert, müde, wütend ist? Wie kann man den Wechsel vom toten oder schlafenden zum belebten Mantel darstellen? Wie die Beziehung des Mantels zu seinem Besitzer oder zu Julie, die ihn wiedergefunden hat?

Die Unterrichtsvorschläge in diesem Baustein intendieren vorzugsweise die Förderung von Kompetenzen im Bereich Wahrnehmen und Analysieren ab. Sie zielen auf die Zeitstruktur des Romans, seine Kapitelgliederung, das Verhältnis von Rahmen- und Binnenhandlung und die Erzählperspektive des Romans ab. Neben handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben finden sich auch Arbeitsaufträge zur kategoriengestützten Textanalyse und ein Vorschlag zur Einführung der Unterscheidung von auktorialer, personaler und neutraler Erzählperspektive (B 3).

B 1 Textgliederung

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe dient der Reproduktion des Inhalts sowie der Wahrnehmung des Umfangs der erzählten Zeit und der zeitlichen Ordnung.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS fertigen eine Textgliederung zur Handlung des Romans an, die sie mit Hinweisen auf Seitenzahlen ausstatten. Die Zeitleiste kann zum Beispiel auf einem Plakat visualisiert werden und im den darauffolgenden Unterrichtsphasen als Orientierungshilfe präsent sein.

B 2 Kapitelstruktur, Rahmen- und Binnenhandlung

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde mit Hausaufgabe

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Diese Aufgabe dient dem Verstehen des Inhalts, der Wahrnehmung der Kapitelstruktur und der Handlungsrahmung und der strukturierenden Funktion der Illustrationen.

Beschreibung des Verlaufs: Der Text ist in Abschnitte eingeteilt, die jeweils auf der rechten Buchseite beginnen und durch handschriftliche Initialen im ersten Absatz gekennzeichnet sind. Die SuS erhalten den Auftrag Kapitelüberschriften für die Abschnitte zu finden. Bei der Vorstellung der Überschriften wird auch ein Vergleich mit den oftmals links gegenüber stehenden Illustrationen angestellt, die mitunter gleichfalls Überschriften tragen. Was verraten die Überschriften der SuS über den Abschnitt, was signalisieren die Bilder? Die Suche nach einer passenden Überschrift für das letzte Kapitel wird zu einer Unterscheidung von Rahmen- und Binnenhandlung führen. Dieser Aspekt wird im Unterrichtsgespräch vertieft. Als Hausaufgabe erhalten die SuS den Auftrag nach Textstellen zu suchen, die erkennen lassen, dass es eine Erwachsene ist, die die Geschichte im Rückblick erzählt.

B 3 Erzählperspektiven - Einführung

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: vor der Textanalyse, falls die Begriffe nicht bereits bekannt sind

Didaktischer Kommentar: Die SuS sollen wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und auch anwenden können. Zur Beschreibung der Darstellungsebene in Erzähltexten ist eine Terminologie nötig, die zwischen dem Wissens- und Wahrnehmungshorizont der Erzählinstanz und der Positionierung des Erzählers zur erzählten Welt unterscheidet. Dies leisten die drei Begriffe auktoriale Erzählperspektive, personale Erzählperspektive und neutrale Erzählperspektive in Verbindung mit den Begriffen Ich-Erzähler und Er-Erzähler (vgl. Petersen 1993).

Beschreibung des Verlaufs: Die Begriffe werden mit den SuS anhand eines konstruierten Beispieltextes erarbeitet:

Eine Bank wird überfallen, der Räuber bedroht den Bankangestellten mit einer Pistole und fordert die Herausgabe von Geld.

Auktoriale Erzählperspektive:

Der Erzähler weiß über sämtliche Details Bescheid. Er weiß von dem zweiten Safe, den der Bankangestellte dem Räuber gegenüber verschwiegen hat, er weiß von der Angst des Bankangestellten, dass der Räuber ihn erschießen könnte, er weiß, dass dessen Fuß bereits den Alarmknopf gedrückt hat und die Polizei in wenigen Minuten da sein wird. Der auktoriale Erzähler weiß außerdem von der Angst des Räubers und dessen Gedanken an seine Frau und Familie, denen er ein besseres Leben bieten möchte.

Personale Erzählperspektive:

Hier wird nur aus einer Perspektive erzählt. Beispielsweise aus Sicht des Bankräubers. Dieser ist in seiner Wahrnehmung auf seine Sinne beschränkt und weiß nicht, dass der Bankangestellte bereits den Alarmknopf gedrückt hat.

Neutrale Erzählperspektive:

Das Geschehen in der Bank wird von der Digitalkamera gefilmt und entsprechend emotionslos und distanziert dargestellt. Der Leser würde nichts über ein Gespräch oder Emotionen aussagen, sondern den szenischen Ablauf des Überfalls beschreiben.

B 4 Erzählperspektive analysieren

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Während oder nach der Lektüre, im Anschluss an B3

Didaktischer Kommentar: Kategoriengestützte Textanalyse. Die Begriffe sollten eingeführt sein und die SuS zumindest einen Teil des Romans schon gelesen haben.

Beschreibung des Verlaufs: Je nach dem Lernstand der Klasse und dem aktuellen Lesestand erhalten die SuS entweder vorgegebene Passagen zur Analyse oder sie stellen selbst Analysehypothesen auf, die sie anhand von Textstellen belegen. Sie sollten dabei erkennen, dass Julie von ihren eigenen Erfahrungen erzählt und zugleich die Hauptfigur des Buches ist, dass sie also als Ich-Erzählerin in Erscheinung tritt und sie sollten Beispiele für die personale Erzählperspektive finden, bzw. die Erzählperspektive an vorgegebenen Beispielen erkennen.

Eine über den Erwartungshorizont der Aufgabe hinausreichende differenziertere Beschreibung der Erzählweise würde erreicht, wenn die SuS auch erkennen würden, dass Julie oftmals szenisch „neutral“ und ganz selten auch „auktorial“ erzählt (indem sie sich als Erwachsene zu erkennen gibt).

B 5 Erzählstimme und -perspektive wechseln

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: 1 Doppelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Während oder nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe trägt nicht nur zur Sensibilisierung der Wahrnehmung von Varianten der Erzählweise bei, sondern auch zum Verstehen der jeweiligen Figur. Soweit die SuS auch deren sprachlichen Gestus wiedergeben sollen, trägt es auch zur Wahrnehmung stilistischer Varietäten bei.

Beschreibung des Verlaufs: Der erste Schultag von Dschingis und seinem Bruder soll entweder aus Dschingis Sicht oder aus Sicht der Lehrerin erzählt werden. Hier bietet sich die Szene an, in der Dschingis mit Mrs. Spredlove diskutiert, ob sein kleiner Bruder mit ihm in einer Klasse bleibt, oder nicht. Man könnte auch die „Bckszene“ bei Julie zuhause aus Sicht ihrer Mutter erzählen.

Schon am Beginn der Lektüre wird klar, dass der Roman in England spielt. Auch wenn sie nur wenig über das Land wissen, werden die Schülerinnen und Schüler Unterschiede zur eigenen Erfahrungswelt realisieren. Eine wichtige Rolle spielen überdies die von Dschingis erdachten und durch geschickt aufgenommene Polaroidfotos visualisierten Räume seiner mongolischen Heimat. In diesem Baustein werden sowohl die real-fiktiven Orte der Handlung als auch die Illustrationen thematisiert.

Die Aufgaben dieses Bausteines zielen zunächst auf das Verstehen des Inhalts und der Bedeutung einzelner Schauplätze ab, darüber hinaus auf die Erarbeitung landeskundlicher Hintergrundinformationen (C 4) und schließlich auf die Illustrationen (C 5).

C 1 : Memory Spiel zu den einzelnen Schauplätzen

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Unmittelbar nach der Lektüre des Romans, als Einstieg in diesen Baustein

Didaktischer Kommentar: Das Memory Spiel eignet sich als Einstieg in die Behandlung der Thematik „Ort“. Mit seiner Hilfe können die Schülerinnen und Schüler zentrale Aspekte der Handlung reproduzieren. Die Schwierigkeit der Aufgabe besteht in der Verbindung der Polaroid-Illustrationen aus dem Buch (= Bildkärtchen) mit Textblöcken (= Textkärtchen), die teilweise beschreiben, welchen Ort Dschingis tatsächlich abgelichtet hat, teilweise seine mythisierende Erklärung wiedergeben. Die Schüler müssen sich also auch mit der Bedeutung der Illustrationen für die Erzählung beschäftigen.

Beschreibung des Verlaufs: Bevor das Spiel beginnen kann, müssen die einzelnen Kärtchen noch ausgeschnitten und auf einen festen Hintergrund (z.B. Pappe) geklebt werden, damit sie stabiler sind. Das Spiel umfasst 12 Paare, die aufgedeckt werden müssen. Im Anschluss können die Paare auch noch in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Optimal wäre es, das Spiel in Partnerarbeit durchführen zu lassen. Je nach Klassengröße, kann es allerdings auch zu dritt gespielt werden. Der zeitliche Rahmen des Spiels sollte 20 Minuten nicht überschreiten. Im Anschluss wird ein Unterrichtsgespräch über die Schwierigkeit der Zuordnung und über die Bedeutung der Illustrationen geführt.

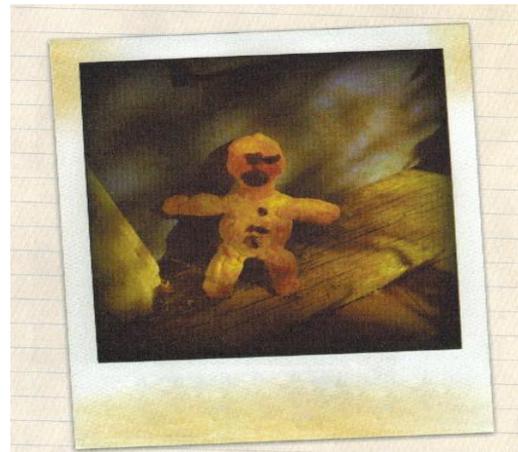
Im Schulgebäude



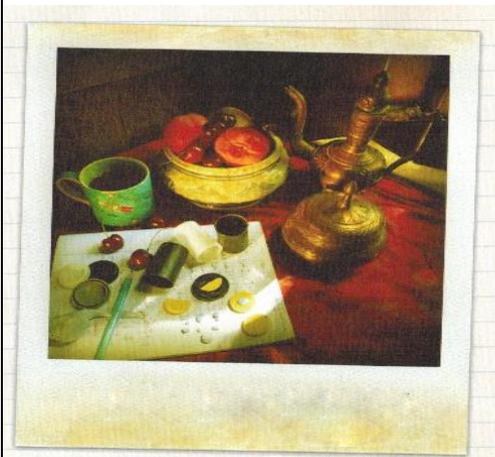
Die Schulgarderobe



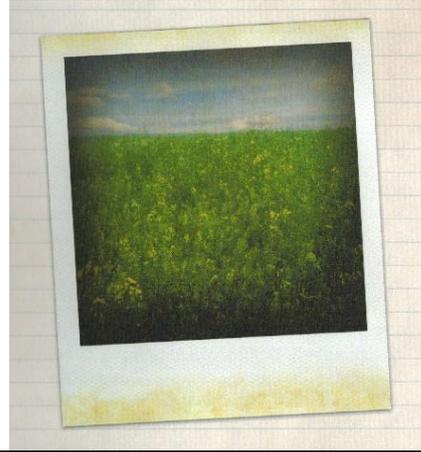
Vor Julies Haustüre
(um den Dämon abzulenken)



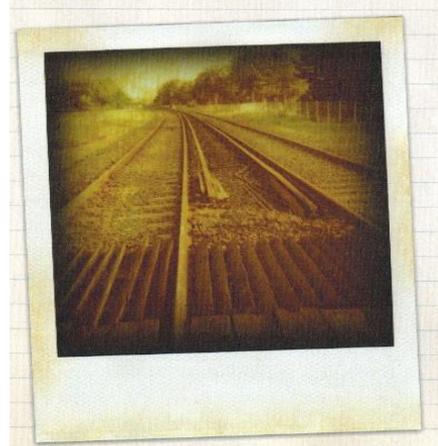
Im Klassenzimmer (ein Experiment
soll durchgeführt werden)



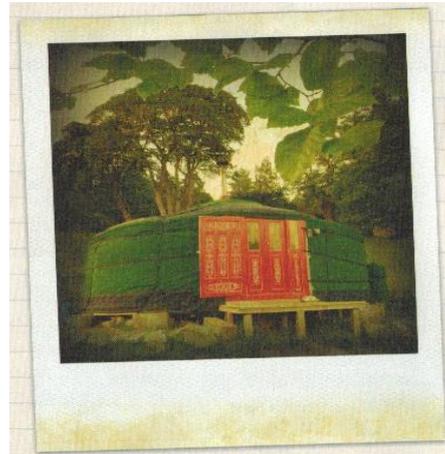
Ein Meer aus Gras



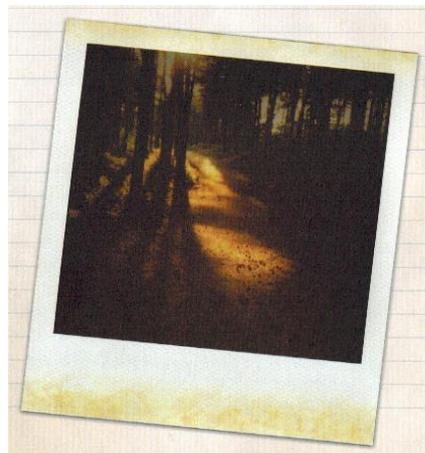
Das verläuft hinter der Schule



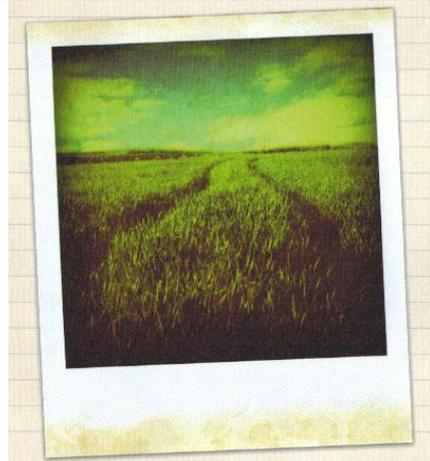
Julie folgte den Bahnschienen und
gelangte an diesen Ort



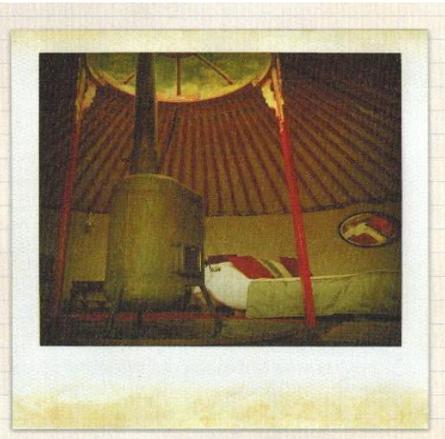
Diesen Ort erblicken Dschingis,
Julie und Nergui von einer Düne aus



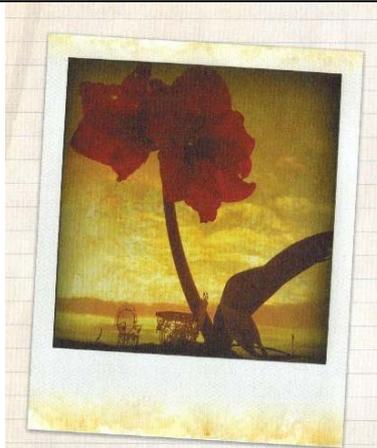
Hier bilden sie Spuren, um den
Dämon zu verwirren



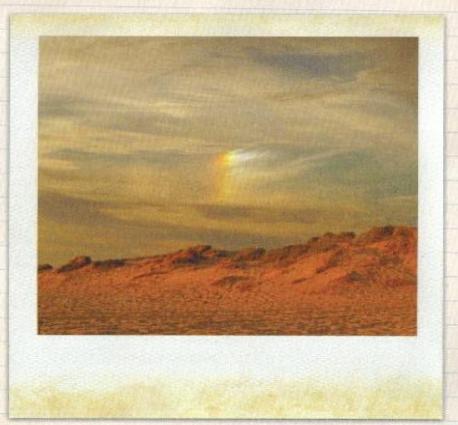
Hier verbringen Dschingis, Nergui
und Julie den Abend, bis es dunkel
wird



Die Oase



Die Metallberge



C 2: Eigene Fotogeschichte auf Grundlage der Illustrationen

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, sich Ausdrücken und Gestalten, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: vor der Lektüre, als Einstieg in die gesamte Einheit

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe aus dem Methodenspektrum des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vermittelt Erfahrungen mit dem narrativen Potential der Illustrationen und lädt zum Ausfabulieren ein. Zugleich trägt sie zur Sensibilisierung der Wahrnehmung in der daran anschließenden Lektürephase bei.

Beschreibung des Verlaufs: Zuerst werden die Polaroids aus dem Roman kopiert und an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Diese arbeiten jeweils zu zweit. Jedes Paar bekommt einen kompletten Satz der ausgedruckten Fotos. Ohne den Roman zu kennen oder sich die Bilder vorher angeschaut zu haben müssen sie sich nun eine eigene Geschichte zu den Bildern ausdenken. Zuerst zieht Schüler 1 ein Foto und beginnt damit, eine Geschichte dazu zu erzählen, daraufhin zieht Schüler 2 ein Foto und erzählt die Geschichte weiter, das wiederholt sich, bis keine Fotos mehr vorhanden sind. Anschließend werden die Geschichten vor der Klasse erzählt, am besten in einem Stuhl- oder Sitzkreis.

(Alternativ kann diese Aufgabe auch mit der gesamten Klasse oder in betreuten Teilgruppen praktiziert werden. Je größer die Gruppe ist, umso weniger kommen die Einzelnen mit ihren Beiträgen zum Zug. In diesem Fall hängt das Gelingen der Aufgabe stark von der Qualität der Moderation ab.)

Danach beginnt die Lektüre – eventuell mit einem Vorlesen des Romanbeginns.

C 3: Der kulturelle Hintergrund des Romans

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Lektürebegleitend, evtl. als Vorbereitung für C4

Didaktischer Kommentar: Diese textanalytische Aufgabe ist auf das Verstehen des Romaninhalts ausgerichtet. Die SuS sollen aus vorgegebenen Textpassagen Hinweise auf das Land herauslesen, in dem der Roman spielt. Zuvor sollte den SuS Gelegenheit gegeben werden, eigene Beobachtungen zum kulturellen Hintergrund des Romans auszutauschen, also zu benennen, was von der eigenen lebensweltlichen Erfahrungswelt abweicht.

Beschreibung des Verlaufs: Nach einem einführenden Unterrichtsgespräch analysieren die SuS in Einzelarbeit vorgegebene Textpassagen. Welche Merkmale des englischen Schulsystems werden dort beschrieben? Was erzählt der Roman sonst noch über England? Danach werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und verglichen. Eventuell offen gebliebene Fragen werden festgehalten (und im Rahmen der Sequenz C4 geklärt). Die SuS sollen auch Gelegenheit haben, Irritationen mitzuteilen und Meinungen auszutauschen (etwa zur Schuluniformpflicht).

C 4: Landeskundliche Recherchen

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: mindestens 1 Doppelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: nach Abschluss der Lektüre, evtl. auch lektürebegleitend, evtl. im Anschluss an C3

Didaktischer Kommentar: In dieser Sequenz steht nicht der Text selbst im Mittelpunkt sondern sein kultureller Kontext. Zuvor sollten die SuS schon möglichst vielfältige Erfahrungen mit dem Roman gemacht und eine entsprechende Fragehaltung entwickelt haben. Um die Lektüre der SuS nicht zu sehr zu lenken sollte die Sequenz nicht zu früh eingeplant werden. Aufgrund ihres Schwierigkeitsgrades im Bereich der Recherche und der Erschließung von Sachtexten sind die Aufgaben für die 4. Jahrgangsstufe nur bedingt zu empfehlen.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS werden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe soll einen Kurzvortrag zu einem vorgegebenen Thema erstellen, als Hilfestellung dient ein Arbeitsblatt mit Leitfragen. Die erste Gruppe beschäftigt sich mit der Geographie, die zweite Gruppe soll sich mit dem englischen Schulleben auseinandersetzen und die dritte Gruppe entwirft eine Präsentation zur englischen Gesellschaft. Die SuS suchen in Eigenrecherche Material und Informationen. Für ihre Recherche können die Schülerinnen und Schüler sich frei im Schulhaus bewegen und dabei auch den Computerraum und die Schulbücherei nutzen.

Etwas einfacher und organisatorisch unaufwendiger wird die Aufgabe, wenn die Gruppen einen vorgefertigten Text erhalten, den sie für ihre Präsentation auswerten müssen (vgl. den beigefügten Text für die Arbeitsgruppe 3).

Material für die Gruppenarbeit

Arbeitsblatt Gruppe 1 : Geographie

Aufgabe: Erarbeitet zu eurem Thema eine Präsentation, die maximal 10 Minuten dauern sollte. Folgende Fragestellungen können euch hierbei hilfreich sein:

- Wo liegt Großbritannien?
- Aus welchen Ländern besteht Großbritannien?
- In welchem dieser Länder spielt unser Roman?
- Finde heraus wo Liverpool liegt!
- Finde heraus wo Bootle liegt!
- Wie groß ist die Entfernung zwischen den Städten?
- Wie sieht es dort aus? Ist die Gegend eher städtisch oder ländlich geprägt?
- Wie viele Einwohner hat Bootle?
- Konntest du noch mehr Informationen über Bootle herausfinden?

Präsentiert eure Ergebnisse vor der Klasse!

Ihr könnt dazu Plakate, Folien oder ein Tafelbild selbst gestalten

Arbeitsblatt Gruppe 2: Das englische Schulleben / Schulsystem

Aufgabe: Erarbeitet zu eurem Thema eine Präsentation, die maximal 10 Minuten dauern sollte.

Folgende Fragestellungen können euch hierbei behilflich sein:

- Welche Schularten gibt es in England? (Beschränke dich hierbei auf England, also nicht ganz Großbritannien)
- Sind die Schularten ähnlich wie bei uns? (Grund-, Haupt- & Realschule, Gymnasium)
- Mit welchem Alter werden englische Kinder eingeschult?
- Welche Prüfungen müssen englische Schulkinder bestehen? (Gibt es dort auch so etwas wie einen Hauptschulabschluss, einen Realschulabschluss oder ein Abitur?)
- Was brauchen englische Kinder, um die Schule zu besuchen?
- Konntest du noch mehr über das englische Schulwesen herausfinden?

Präsentiert eure Ergebnisse vor der Klasse. Ihr könnt dazu Plakate, Folien oder ein Tafelbild selbst gestalten

Arbeitsblatt Gruppe 3: Die englische Gesellschaft

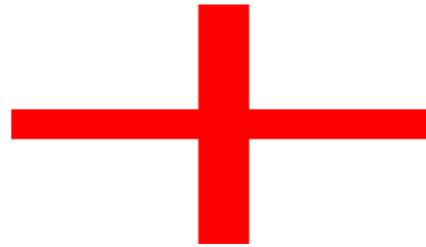
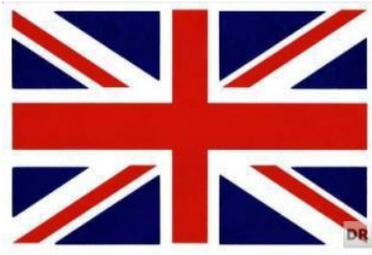
Aufgabe: Erarbeitet zu eurem Thema eine Präsentation, die maximal 10 Minuten dauern sollte

Folgende Fragestellungen können euch hierbei behilflich sein:

- Wer regiert das Königreich?
- Wo hat diese „Regierung“ ihren Hauptsitz?
- Wie sieht die englische Flagge aus? (Bedeutung der Flagge?)
- Welche Staatsreligion gibt es in England?
- Welche Sportarten sind bei den Engländern besonders beliebt?
- Gibt es ein typisch englisches Nationalgericht?
- Welche Sprache wird in England gesprochen?
- Wie wird in England Auto gefahren?
- Findest du noch weitere Besonderheiten der englischen Gesellschaft heraus?

Präsentiert eure Ergebnisse vor der Klasse. Ihr könnt dazu Plakate, Folien oder ein Tafelbild selbst gestalten

Text : Die englische Gesellschaft (Gruppe 3)



Das Staatsoberhaupt des Vereinigten Königreiches ist der König oder die Königin. Momentan ist Queen Elizabeth II die Königin. Die Regierung des Landes hat, genauso wie die königliche Familie, ihren Sitz in London. London ist die britische Hauptstadt. Die Staatskirche in England ist die Church of England. Das Kirchenoberhaupt ist immer die aktuelle Königin bzw., der aktuelle König.

Die englische Flagge stellt ein rotes Georgskreuz auf einem weißen Feld dar. Dieses Zeichen geht auf Georg den Drachentöter zurück. Sein Symbol war das rote Kreuz auf weißem Grund. Er wurde im 13. Jahrhundert zum Schutzheiligen von England. Das Georgskreuz ist auch Bestandteil des Union Jack, der Nationalflagge des Vereinigten Königreichs.

In England wird Englisch gesprochen. Es gibt Englisch mit britischem Akzent und Englisch mit amerikanischem Akzent. Das Englisch mit britischem Akzent wird in England (bzw. Großbritannien) gesprochen und das Englisch mit amerikanischem Akzent in Amerika.

Die beliebteste Sportart in England ist mit Abstand Fußball. Aber auch Rugby und Cricket sind sehr angesehen.

Das Lieblingsessen vieler Engländer ist Fish and Chips (Fisch und Pommes) somit wurde dieses Gericht auch als Nationalgericht erklärt. Früher war die beliebteste Speise allerdings das Rindfleisch.

Die Engländer fahren, anders als die Deutschen, auf der linken Seite. In Großbritannien herrscht Linksverkehr. Das bedeutet, dass auch das Lenkrad im Auto auf der linken Seite ist.

Quellen

<http://www.brunnvalla.ch/laenderlexikon/images/england.gif>

http://www.helpster.de/besonderheiten-in-england-wissenswertes-zu-land-und-leuten_128441

<http://de.wikipedia.org/wiki/England>

C 5: Foto-Safari

Kompetenzbereiche: Sich Ausdrücken und Gestalten, Verstehen und Reflektieren, sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: Projektarbeit, Freiarbeit oder umfangreiche Hausarbeit, ca. 5 Stunden

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Im Anschluss an die Lektüre, evtl. als Abschluss der gesamten Einheit

Didaktischer Kommentar: Diese Sequenz aus dem Methodenspektrum des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nimmt vor allem auf die durch die Illustrationen des Romans kreierten imaginären Räume Bezug. Dschingis' Beispiel folgend begeben sich die SuS auf eine Art Foto-Safari in der näheren Umgebung und machen dort ähnliche exotisch verfremdende Aufnahmen, wie sie in dem Buch abgebildet sind. Auf diese Weise nähern sich die SuS einem zentralen Thema des Romans: der Macht der Bilder über unsere Vorstellungen. Überdies fördert die Aufgabe ein Verstehen der Figur Dschingis und last not least die visuellen Kompetenzen der SuS.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS kennen die Illustrationen im Buch. Sie wissen, dass Dschingis diese Fotos in und um Bootle aufgenommen hat, sie aber trotzdem so aussehen, als wären sie in der Mongolei aufgenommen worden. D.h., er hat ganz alltägliche, unspektakuläre Motive durch eine geschickte Wahl der Perspektive oder mithilfe von geeigneten Requisiten bis zur Unkenntlichkeit verändert und exotisiert.

Die SuS finden sich partnerweise oder in Zweiergruppen zusammen. Jedes Team hat einen Fotoapparat oder eine Handykamera.

Die Aufgabe besteht nun darin, ebenso wie Dschingis es getan hat, die alltägliche Umgebung auf den Fotos so zu verändern, dass fantasievolle, imaginäre Landschaften entstehen. Hierfür können sie Requisiten mitbringen wie zum Beispiel Blumen, Steine oder ähnliches. Der Reiz der Aufgabe erhöht sich, wenn noch weitere Vorgaben gemacht werden, oder die Teams für sich selbst entsprechende Festlegungen treffen. So kann ein Motto für die Verfremdungen oder ein Ort für die Aufnahmen bestimmt werden. Letzterer sollte idealerweise ein wenig trist und langweilig sein (Hochhausviertel, Einkaufszentrum, Bahnhof, Schule etc.).

Nachdem die Bilder entwickelt worden sind, werden sie im Klassenraum oder im Schulhaus ausgestellt und in einem Galeriespaziergang besprochen.

Eine Romanfigur ist eine fiktionale Gestalt, über die der Text nur eine begrenzte Menge an Informationen vermittelt. Die Leerstellen müssen vom Leser ergänzt werden. Durch literarische Figuren erhält der Leser Zutritt zu der fiktionalen Welt des Textes (vgl. Hurrelmann 2003:5). Um einen Roman angemessen rezipieren zu können, müssen die SuS sich auf verschiedenen Ebenen mit den Figuren auseinandersetzen können.

In seinem Roman *Der unvergessene Mantel* schuf Frank Cottrell Boyce mit Julie und Dschingis zwei differenzierte Charaktere, die zusammen mit Dschingis kleinem Bruder Nergui in einer spannungsreichen Konstellation stehen.

Die nachfolgenden Unterrichtsvorschläge folgen einem dreigliedrigen Aufbau:

I Charakterisierung der Figuren (D 1 – D 4),

II Entwicklungsprozesse einzelner Figuren (D 5 – D 7),

III Figurenkonstellationen (D 8 – 12).

Teil I Charakterisierung der Figuren

D 1 „Welche Figur bin ich?“

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre, als Einstieg in die Figurencharakterisierung

Didaktischer Kommentar: Das Spiel dient vorrangig einer ersten, noch oberflächlichen Charakterisierung der Figuren. In der Anschlussaufgabe werden erste Einsichten zu den Figuren aufgerufen und festgehalten.

Beschreibung des Verlaufs: Zuerst sollte geklärt werden, welche Figuren in dem Roman auftreten, beispielsweise mittels einer Mindmap, um einen Überblick zu bekommen. Danach bekommt jeder Schüler einen Klebezettel an die Stirn geheftet, mit je einer Figur des Romans. Durch Fragen an die restliche Lerngruppe sollen die SuS herausfinden, welche Romanfigur er darstellt. Die befragten SuS dürfen nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. (Beispiele: Bin ich weiblich? Bin ich neugierig? Habe ich Geschwister? Habe ich einen Migrationshintergrund? ...). Es dürfen jeweils maximal drei Fragen gestellt werden. Dann wird zur nächsten „Figur“ gewechselt. Wer herausbekommen hat, welche Romanfigur er darstellt, klebt seinen Zettel vor sich auf den Tisch.

Im Anschluss produzieren alle SuS Kurzbeschreibungen zu sämtlichen Figuren des Romans in jeweils drei Stichworten.

→ Zum Beispiel: Julie – Ratgeber – neugierig – hilfsbereit

D 2 Namensbedeutung

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren

Zeitbedarf: Hausaufgabe

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Zielt auf die Bedeutung der Figurennamen

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Dschingis und Nergui stammen aus der Mongolei.

Finde heraus, welche Bedeutung ihre Namen haben und überlege, ob es einen Zusammenhang mit den jeweiligen Charakteren geben könnte. Welche anderen bedeutungsvollen Figurennamen kommen in dem Roman vor? (z.B. Shocky, Mrs. Spendlove)

D 3 Figurencharakterisierung durch die Ich-Erzählerin

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren

Zeitbedarf: weniger als 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Zielt auf die explizite Charakterisierung der Figuren durch die Erzählinstanz.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Wie beschreibt die Ich-Erzählerin Julie die Figuren? Gehe auf die äußeren und inneren Merkmale der Figuren ein und notiere die Seitenzahlen!			
Figur	Äußere Merkmale (zb. Aussehen, Mimik, Gestik, Kleidung etc.)	Innere Merkmale (zb. Verhaltensweisen, Angewohnheiten, Sprechweise etc.)	Seite
Julie (sich selbst)			
Dschingis			
Nergui			
Julies Mutter			
Die Klassenlehrein			
Dschingis Mutter			
Shocky			
Duncan			
Mimi			

D 4 Dschingis

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren

Zeitbedarf: weniger als 1 Einzelstunde, evtl. Hausaufgabe

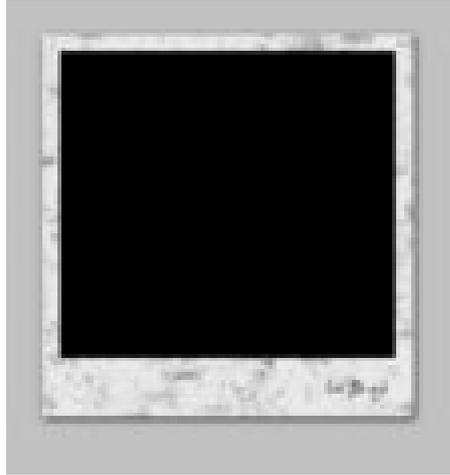
Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Dient der Charakterisierung und Deutung der Figur Dschingis

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Auf der Seite 98 ist ein schwarzes Polaroidfoto abgebildet, auf dem ursprünglich eigentlich Dschingis zu sehen sein sollte.



a) Warum hat Dschingis dafür gesorgt, dass das Bild schwarz bleibt, indem er die Folie nicht abgezogen hat? Versuche dich in seine Lage hinein zu versetzen!

b) Versuche Dschingis nun unter Berücksichtigung der inneren und äußeren Merkmale auf ein selbst gezeichnetes Polaroidfoto zu malen.

Wie hätte er sich wohl auf dem Foto dargestellt, was wäre typisch für ihn?

c) Schreibe passend zu dem Foto einen Steckbrief über Dschingis.

Teil II Entwicklungsprozesse einzelner Figuren

D 5 Die Entwicklung der Figuren

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren

Zeitbedarf: Weniger als 1 Einzelstunde oder Hausaufgabe

Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Dient dem Verstehen ausgewählter Charaktere und der Differenzierung zwischen statisch und dynamisch angelegten Figuren

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Welche der Figuren im Roman machen Entwicklungsprozesse durch, welche bleiben eher gleich?

a) Wähle zwei Figuren aus und stelle einen Vergleich an!

b) Begründe deine Entscheidung!

D 6 Das Chatgespräch

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre, alternativ zu D7

Didaktischer Kommentar: Dient der Deutung des Roman-Endes und dem Verstehen der drei Hauptfiguren

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Über das soziale Netzwerk Facebook findet Julie die beiden Brüder wieder. Wie könnte das erste Gespräch nach einer so langen Zeit aussehen?

Verfasse einen Chatverlauf von Julie und Dschingis.
Beachte dabei wie viel Zeit vergangen ist und inwiefern die Charaktere sich in dieser Zeit weiterentwickelt haben.

D 7 Das große Wiedersehen

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: 1 Doppelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre, alternativ zu D6

Didaktischer Kommentar: Dient der Deutung des Roman-Endes und dem Verstehen der drei Hauptfiguren

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Nach knapp zwanzig Jahren soll ein großes Klassentreffen stattfinden. Ein Freund von Julie, der bei der Zeitung arbeitet hat von der Geschichte der beiden mongolischen Jungen gehört und möchte gerne ein Interview mit den drei Freunden führen.

a) Findet euch in 4er- Gruppen zusammen und überlegt euch gemeinsam Interview Fragen, die der Reporter den drei Freunden stellen könnte.

b) Einer übernimmt nun die Rolle des Reporters und die übrigen drei Schüler je eine Rolle der drei Hauptfiguren und führt das Interview mit einem Tonbandgerät durch.

Mögliche Fragen:

Was ist es für ein Gefühl sich nach so einer langen Zeit wieder zu sehen?

Dschingis und Nergui, warum mussten Sie damals das Land verlassen und wie erging es Ihnen im Kindesalter dabei?

Haben Sie oft über die vergangene Zeit nachgedacht?

Dschingis und Nergui, welche Rolle hatte Julie für Sie in ihrem Leben und hat sie eventuell heute noch?



Teil III Figurenkonstellationen

D 8 Sympathiepunkte vergeben

Kompetenzbereiche: Teilhaben und Genießen, Verstehen und Reflektieren

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre, auch als Einstieg ins Thema „Figuren“ möglich

Didaktischer Kommentar: Dient der Reflexion der subjektiven Wahrnehmung der Figuren.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Wir haben nun die verschiedenen Charaktere der Protagonisten Julie, Dschingis und Nergui mit ihren individuellen Eigenschaften kennengelernt. Nun darfst du Sympathiepunkte vergeben.

Welche Figur ist dir am sympathischsten? Begründe!

Die SuS kommen hierzu nach vorn und kleben entsprechend ihrer Lieblingsfigur einen Klebepunkt unter die Figur.

In einem Unterrichtsgespräch begründen die SuS ihre Wahl. Dabei soll unterschieden werden zwischen Begründungen, die sich direkt aus dem Text erschließen lassen, und Begründungen, die sich aus dem Ausfüllen von „Leerstellen“ des Textes ergeben.

Zum Beispiel: „Mir ist Julie am sympathischsten, weil sie so offen und herzlich ist und die beiden Jungen sofort annimmt wie sie sind.“

D 9 Die Figurenkonstellation

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, Sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: weniger als 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Dient der Erarbeitung der Figurenkonstellation.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten den unten stehenden Arbeitsauftrag. Alternativ könnte die Visualisierung der Figurenkonstellation auch mit der ganzen Klasse an der Tafel oder auf einem Plakat erarbeitet werden.

Fertige eine Graphik an, in der sichtbar wird wie die einzelnen Figuren im Buch miteinander verbunden sind, bzw. wie sie zueinander stehen.

Hilfreiche Fragen:

- Sind die Personen miteinander verwandt/befreundet? (Tipp: gerade Linie verwandt, gewellte Linie Freunde, gestrichelte Linie Feinde)
- Stehen sich die Personen positiv oder negativ gegenüber? (Tipp: eventuell mit unterschiedlichen Farben kennzeichnen)
- Wie ist die Intensität der Freundschaft? (Tipp: dünne Linie normale Freunde, dicke Linie sehr gute Freundschaft, eventuell Liebe)
- Ist es eine beidseitige oder nur eine einseitige Beziehung? (Tipp: einseitiger Pfeil, oder Pfeil mit zwei Enden)

D 10 Standbilder

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre (vgl. Aufgabe A 4)

Didaktischer Kommentar: Dient dem Verstehen der Beziehung zwischen zwischen Julie, den beiden mongolischen Jungen und den Nebenfiguren des Romans.

Beschreibung des Verlaufs: In einem Standbild kann man die Beziehung bzw. das Verhältnis zwischen verschiedenen Personen gut darstellen. Ziel soll sein, in einer Gruppenarbeit, das Beziehungsgeflecht zwischen Julie den beiden mongolischen Jungen und den außenstehenden Personen, wie Beispielsweise die Mutter von Julie, ihre Klassenkameraden und Klassenlehrerin etc. in einem Standbild darzustellen. Dazu soll eine Szene aus dem Buch ausgewählt werden.

Hierbei spielen Gestik, Mimik, Körperhaltung, Stellung der Figuren, Kleidung und Utensilien eine wichtige Rolle und sollten vorher abgesprochen werden.

Wichtig ist, dass sich die Darsteller passiv verhalten und nicht miteinander sprechen – wie Marionetten. Die übrigen Gruppenmitglieder formen wie Regisseure das Standbild, indem sie die Darsteller anweisen, selbst etwas vormachen oder vorschlagen, bis das Standbild den Vorstellungen entspricht. Das Standbild soll den Eindruck einer „eingefrorenen“ Szene wiedergeben.

Während die präsentierende Gruppe ihr Standbild aufbaut, sollte sie unbeobachtet sein. Ist das Standbild perfekt aufgebaut, entfernen sich die Regisseure von der Bühne. Alle SuS kommen möglichst nach vorn und betrachten nun das Standbild von allen Seiten Sie sollen erraten um welche Szene es sich im Buch handelt und wie die einzelnen Figuren hier zueinander stehen.

D11 Dschingis aus der Sichtweise von Julies Mutter

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren

Zeitbedarf: weniger als 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 5-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Dient dem inhaltlichen Verstehen der Konstellation zwischen Dschingis, Julies Mutter und Julie

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

Auf der Seite 28 kommen Dschingis und Nergui zum ersten Mal mit Julie nach Hause, um ein Hefemännchen zum Schutz vor den bösen Dämonen zu backen.

Schreibe aus der Sichtweise der Mutter, wie sie die beiden Brüder erlebt.

D 12 Julie, der gute Ratgeber

Kompetenzbereiche: Verstehen und Reflektieren, Sich Mitteilen und Austauschen

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Zielt auf das Verstehen der Beziehung zwischen Julie und den beiden Brüdern

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

„Ja ich will ein guter Ratgeber sein“ lautet die Aussage von Julie

a) Was macht deiner Meinung nach einen guten Ratgeber aus?

b) Welche Eigenschaften weist Julie auf, die sie als guten Ratgeber für Dschingis und Nergui identifizieren?

Nicht nur der Inhalt eines Romans sondern auch seine Sprache ist für die Textverstehenskompetenz essentiell. Die SuS sollen durch verschiedene Aufgaben ein Bewusstsein für sprachliche Gestaltungsmittel entwickeln, ihre Vielfalt erkennen und darüber reflektieren.

Der Roman bietet überdies die Möglichkeit für Vergleiche mit dem englischen Original. Auch wenn die SuS noch keine fortgeschrittenen Englischkenntnisse haben, fördern Vergleiche ausgewählter Passagen oder Textelemente ihre Sprachaufmerksamkeit. Die Sensibilisierung für Übersetzungsphänomene hat, gerade im kompetenzorientierten Deutschunterricht, großes Potential (vgl. Weinkauff et. al. 2010, S.205). In diesen Kontext gehören auch die Vorschläge zur Behandlung kulturspezifischer Aspekte der erzählten Welt im Baustein C (C 3 und C 4).

E 1 Ratgeber oder Guide?

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Mitteilen und Austauschen.

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

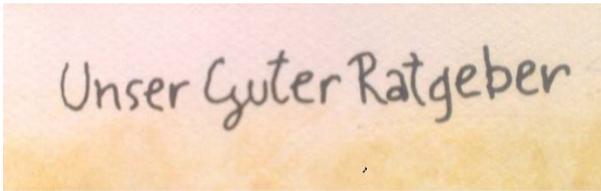
Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Vor der Lektüre

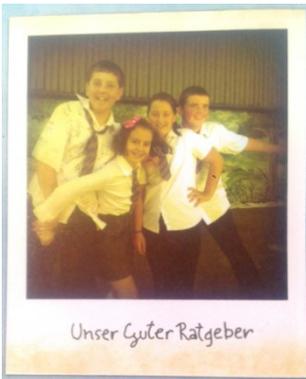
Didaktischer Kommentar: Da die SuS erst am Anfang des Englischerwerbs stehen, geht es bei dieser Aufgabe nur um den kurzen Untertitel des ersten Bildes der Lektüre. Obwohl dieser Satz kurz ist, sagt er viel aus und man hat einen Einstieg in den Roman. Zudem kann man auf die Ergebnisse dieser Aufgabe zu einem späteren Zeitpunkt zurückkommen und überlegen, welcher Begriff besser zu Julies Rolle passt. Den SuS soll somit auch bewusst werden, dass Details, wie ein einzelnes Wort, in einem Roman große Bedeutung haben können. Die Aufgabe mobilisiert persönliche Erfahrungskontexte der SuS, fördert ihre Sprachaufmerksamkeit und sensibilisiert sie für Übersetzungsprobleme.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS werden in Kleingruppen aufgeteilt so dass ungefähr sechs Gruppen entstehen. Drei Gruppen bekommen das Arbeitsblatt mit dem deutschen Text, die anderen drei Gruppen das Arbeitsblatt mit dem englischen Text. Die SuS schreiben ihre eigene Definition des jeweiligen Wortes auf und vergleichen sie mit der Wörterbucheklärung. Es müsste also jedem Gruppentisch ein Wörterbuch zur Verfügung stehen oder eine Kopie der relevanten Seite. Anschließend nehmen sie Bezug auf die abgebildete Illustration, überlegen, inwieweit ein Kind ein Ratgeber/Guide sein kann, wofür man so einen Ratgeber/Guide als Kind brauchen könnte und erinnern sich an Situationen, in denen sie vielleicht schon einmal selbst Ratgeber/Guide waren oder einen brauchten. Erst nach der Herstellung des Lebensweltbezuges suchen die SuS in einem zweisprachigen Wörterbuch (oder der entsprechenden Seite in Kopie) nach der Übersetzung des Wortes in die jeweils andere Sprache. Bei der darauffolgenden Besprechung der Ergebnisse im Plenum sollte Wert auf den Unterschied der Begriffe „Guide“ und „Ratgeber“ gelegt werden. Vielleicht haben die SuS andere und evtl. bessere Übersetzungsmöglichkeiten gefunden als Salah Naoura. In diesem Zusammenhang müsste evtl. auch darüber gesprochen werden, was gegen eine etwaige Verwendung des deutschen Wortes „Führer“ spricht.

1. Was ist ein Ratgeber? Überlege dir eine Definition. Zur Hilfe kannst du den Begriff in einem Lexikon nachschlagen.



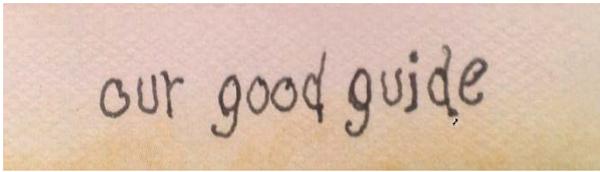
Auf dem Foto sind Kinder abgebildet. Überlege, was diese Kinder mit einem Ratgeber zu tun haben können. Warst du auch schon einmal ein Ratgeber oder hast du schon einmal einen gebraucht?



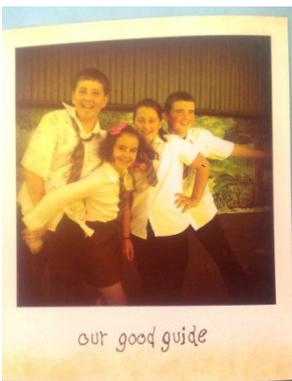
2. In welchen Situationen kann dir ein Ratgeber in der Schule helfen?

3. Wie würdest du das Wort Ratgeber in das Englische übersetzen? Tipp: Schlage das Wort in einem zweisprachigen Wörterbuch nach.

4. Was ist ein guide? Überlege dir eine Definition. Zur Hilfe kannst du den Begriff in einem Lexikon nachschlagen.



5. Auf dem Foto sind Kinder abgebildet. Überlege, was diese Kinder mit einem guide zu tun haben können. Warst du auch schon einmal ein guide oder hast du schon einmal einen gebraucht?



6. In welchen Situationen kann dir ein guide in der Schule helfen?

7. Wie würdest du das Wort guide in das Deutsche übersetzen? Tipp: Schlage das Wort in einem zweisprachigen Wörterbuch nach.

E 2 Metaphern und Vergleiche

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Ausdrücken und Gestalten.

Zeitbedarf: 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe sensibilisiert die SuS für Sprachbilder im Text, fördert ihre eigene sprachliche Gestaltungskompetenz und ihre Verstehenskompetenz.

Beschreibung des Verlaufs: Zusammen mit den SuS wird erarbeitet, was Sprachbilder sind (evtl. auch der Unterschied von Metaphern und Vergleichen), anschließend sollen die SuS selbst Metaphern nennen oder erfinden und Beispiele im Buch suchen (Evtl. in vorher ausgewählten Textpassagen).

Grundsätzlich geht es bei der Metapher darum, dass eine Bedeutungsübertragung vollzogen wird. Das bedeutet, dass sprachlich zwei Bereiche miteinander verbunden werden, die eigentlich nicht zusammen gehören.

Beispiele:

- 1) „In diesem Augenblick spürte ich meine Unwissenheit wie ein paar Flügel, die sich hinter mir entfalteten...“ (S.14,)
- 2) „Irgendwo bei uns in Bootle lag Xanadu, verborgen wie ein Schatz.“ (S. 27)
- 3) „...platt wie Straßenbelag und so weit wie das Meer...“ (S. 34).

E3 Sprachkomik und Situationskomik

Kompetenzbereiche: Teilhaben und Genießen, Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Mitteilen und Austauschen, sich Ausdrücken und Gestalten.

Zeitbedarf: Hausaufgabe und 1 Einzelstunde zum Abschluss

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte: Lektürebegleitend und nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: In dem Roman begegnen uns unterschiedliche Formen des Humors. Die Aufgaben sollen die SuS dazu anregen, über die komischen Wirkungen der Lektüre zu reflektieren und sie nachzugestalten. Dabei können sie zwischen Sprachkomik und Situationskomik differenzieren.

Beschreibung des Verlaufs: Die SuS notieren sich beim Lesen Stellen, die sie besonders witzig fanden. Nach der Lektüre werden die Ergebnisse in Gruppenarbeit verglichen. Jede Gruppe wählt eine Szene aus, die sie nachspielt. Im Anschluss an die Präsentation sprechen die SuS auch über den Auswahlprozess. Möglicherweise wird dabei deutlich, dass es auch Stellen gibt, deren Komik sich beim Spielen nicht so vermitteln lässt, weil sie eher sprachlich begründet ist. Beispiele für Sprachkomik: „Oh, Dschingis, dein kleiner Bruder ist leider nicht in dieser Klasse. ... Dschingis. „Mein kleiner Bruder ist hier in dieser Klasse. Sehen Sie, er sitzt doch neben mir““ (Mantel, S. 10), die lakonische Bemerkung auf Seite 7: „Inzwischen ist er verheiratet, unerklärlicherweise“ und die ironische Frage auf S. 30: „Gibt es in diesem Land einen Glauben, der Fischstäbchen verbietet?“ und der trockene Kommentar „Die magische mongolische Oase lag auf unseren Pausenhof, hinter den Mülltonnen“ (Mantel, S. 62).

Schreibe dir die Stellen heraus, die du beim Lesen besonders witzig fandest. In der rechten Spalte kannst du erklären, warum du diese Stellen so witzig findest.

Seite	Witzige Stelle im Buch	Grund, warum das witzig ist

Mittel um Komik zu erzeugen

E 4 Sprache als Mimikri

Kompetenzbereiche: Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Mitteilen und Austauschen.

Zeitbedarf: Hausaufgabe und 1 Einzelstunde

Jahrgangsstufenempfehlung: 4-6

Mögliche Zeitpunkte: Nach der Lektüre

Didaktischer Kommentar: Die Aufgabe setzt direkt am Text an. Auf Seite 44 steht „Die Wahrheit lautete: Die Jungen lernten nicht nur unsere Sprache, sie versteckten sich hinter unserer Sprache, verschanzten sich hinter Fußball, hinter Beleidigungen, Flüchen und Modewörtern.“ (Mantel S.44). Davon ausgehend soll sich die Klasse mit der identitätsstiftenden Dimension von Sprache beschäftigen und mit der Nutzung von Soziolekten, um eine Gruppenzugehörigkeit zu demonstrieren

Beschreibung des Verlaufs: Zuerst sollen die SuS in eigenen Worten erklären, was Julie mit diesem Satz meint und es mit Beispielen aus der Lektüre belegen. Dabei sollten sie auch darauf eingehen, warum sich die Jungen hinter der Sprache verstecken wollen. Im zweiten Schritt überlegen sich die SuS Floskeln, Sprüche oder Wörter, die zurzeit in ihrem Umfeld oft gebraucht werden und von Fremden übernommen werden müssten wenn diese nicht auffallen möchten. Diese Transferaufgabe verdeutlicht, dass Sprache nicht nur zur Kommunikation sondern auch zur Täuschung eingesetzt werden kann.

Oft kann man am Sprachstil erkennen, wo eine Person herkommt oder wie alt sie ist. Möchte man seine Herkunft verschleiern, muss man seine Sprache anpassen. Je nach Klassenstufe und Niveau kann diese Aufgabe entweder in einem Unterrichtsgespräch zusammen gelöst werden oder in Partnerarbeit mit nachfolgender Besprechung im Plenum.

Zum Schluss sollen die SuS Beispiele aus ihrem Alltag finden, in denen Sprache genutzt wird, um etwas zu verstecken oder zu manipulieren. Man kann hierzu auch Beispiele vorgeben: Zeitungsinserate für gebrauchte Waren, Hotelbeschreibungen aus Reisekatalogen, allgemeine Werbung oder Reden von Politikern. Im Plenum kann anschließend diskutiert werden wie man Sprache nutzen und sogar manipulieren kann um seine Ziele zu erreichen.

Die Wahrheit lautete: Die Jungen lernten nicht nur unsere Sprache, sie *versteckten* sich hinter unserer Sprache, verschanzten sich hinter Fußball, hinter Beleidigungen, Flüchen und Modewörtern.“
(DER UNVERGESSENE MANTEL, S.44)

1. Was meint Julie mit diesem Satz?
2. Warum müssen sich die Jungs hinter der Sprache verstecken?
3. Wie verstecken sie sich? Finde Sprachbeispiele im Text!
4. Welche Wörter, Redewendungen oder Sprüche fallen dir ein, die typisch für dein Umfeld sind und, die jeder, der dazu gehören will, kennen sollte?

- Verzeichnis der Aufgaben und Materialien
- Literaturverzeichnis

Verzeichnis der Aufgaben und Materialien

Bauste in	Nr.	Thema	Zeitpunkt und Verortung	Verfahren
<u>Thema und Motive</u>	<u>A 1</u>	Thematischer Einstieg: Was bedeutet Freundschaft für euch?	Vor der Lektüre	Unterrichtsgespräch
	<u>A 2</u>	Alles über die Mongolei	nach der Lektüre oder lektürebegleitend	Internet – Recherche
	<u>A 3</u>	Alles über die Mongolei II	Im Anschluss an A 2	Spiel
	<u>A 4</u>	Standbild (Abschiebung von Dschingis' Familie)	nach der Lektüre	Standbild
	<u>A 5</u>	Boote-News (Bezug: Roman-Ende)	nach der Lektüre	Verfassen eines fiktiven Zeitungsartikels
	<u>A 6</u>	Das Motiv des Mantels	Vor der Lektüre und lektürebegleitend	Beobachtungsauftrag Textanalyse
	<u>A 7</u>	Das Motiv des Mantels II – handlungs- und produktionsorientiert	Nach der Lektüre, mit A 6 kombinierbar	Schreiben aus der Sicht des Mantels / Szen. Spiel
<u>Erzählweise</u>	<u>B 1</u>	Textgliederung	Nach der Lektüre	Textanalyse: Zeitleiste
	<u>B 2</u>	Kapitelstruktur, Rahmen- und Binnenhandlung	Nach der Lektüre	Überschriften finden Textanalyse
	<u>B 3</u>	B3 Erzählperspektiven - Einführung	vor B4	Gelenktes Unterrichtsgespräch
	<u>B 4</u>	Erzählperspektive analysieren	Während oder nach der Lektüre	Textanalyse
	<u>B 5</u>	Erzählstimme und -perspektive wechseln	Während oder nach der Lektüre	Text umschreiben
<u>Handlungsräume und imaginäre Räume</u>	<u>C 1</u>	Schauplätze – inhaltliches Verstehen	Im Anschluss an die Lektüre	(Memory)Spiel
	<u>C 2</u>	Das narrative Potential der Illustrationen	Vor Beginn der Lektüre, Einstieg	Geschichte entwickeln (mündlich)
	<u>C 3</u>	Der kulturelle Hintergrund des Romans	Lektürebegleitend	Textanalyse
	<u>C 4</u>	Landeskundliche Recherchen	Lektürebegleitend	Recherche, Sachtexte Verstehen
	<u>C 5</u>	Foto-Safari (Illusionen schaffen)	Im Anschluss an die Lektüre	Fotocamouflagen produzieren

<u>Figuren</u>	<u>D 1</u>	„Welche Figur bin ich?“	Nach der Lektüre, Einstieg Figurencharakterisierung	Spiel
	<u>D 2</u>	Namensbedeutung	Nach der Lektüre Hausaufgabe	Rechercheauftrag
	<u>D 3</u>	Figurencharakterisierung durch die Ich-Erzählerin	Nach der Lektüre	Textanalyse
	<u>D 4</u>	Dschingis (Charakterisierung)	Nach der Lektüre	Textanalyse
	<u>D 5</u>	Die Entwicklung der Figuren	Nach der Lektüre	Textanalyse
	<u>D 6</u>	Das Chatgespräch	Nach der Lektüre alternativ zu D7	Produktive Schreibaufgabe
	<u>D 7</u>	Das große Wiedersehen	Nach der Lektüre alternativ zu D6	Produktive Schreibaufgabe /szen. Spiel
	<u>D 8</u>	Sympathiepunkte vergeben	Nach der Lektüre auch als Einstieg ins Thema „Figuren“	Unterrichtsgespräch
	<u>D 9</u>	Die Figurenkonstellation	Nach der Lektüre	Textanalyse (Visualisierung)
	<u>D 10</u>	Standbilder (Figurenkonstellation)	Nach der Lektüre	Standbilder
	<u>D 11</u>	Dschingis aus der Sichtweise von Julies Mutter	Nach der Lektüre	Produktive Schreibaufgabe (Perspektivenwechsel)
	<u>D 12</u>	Julie, der gute Ratgeber	Nach der Lektüre	Textanalyse
<u>Sprache</u>	<u>E 1</u>	Ratgeber oder Guide?	Vor der Lektüre	Sprachanalyse / Übersetzungsübung
	<u>E 2</u>	Metaphern und Vergleiche	Nach der Lektüre	Textanalyse
	<u>E 3</u>	Sprachkomik und Situationskomik	Lektürebegleitend und nach der Lektüre	Szen. Spiel / Textanalyse / Gespräch
	<u>E 4</u>	Sprache als Mimikri	Nach der Lektüre	Sprachanalyse / Gespräch

Primärliteratur

- Boyce, Frank Cottrell: Der unvergessene Mantel. Übers. Salah Naoura. Ill.: Claire Heney, Carl Hunter. Hamburg: Carlsen 2012.
- Boyce, Frank Cottrell: The unforgotten coat. Ill.: Claire Heney, Carl Hunter. London: Walker Books Limited 2011.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, H. (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt, Main u.a.: Lang (2005) S. 13-26.
- Arbeitskreis für Jugendliteratur: Praxiskonzepte zu den Nominierungen des Deutschen Jugendliteraturpreises 2013. Workshop zu nominierten Kinderbüchern mit Bettina Huhn, S. 5f.
http://www.jugendliteratur.org/www_global/downloads/praxiskonzepte/DJLP%202013_Download_Praxiskonzepte_Kinderbuch.pdf [Stand: 3.2.2014]
- Candlewick Press: Discussion Guide.
http://www.candlewick.com/book_files/0763657298.bdg.1.pdf [Stand: 3.2.2014]
- Glaserapp, Gabriele von (2014): Realistisches Erzählen für Kinder. In: Weinkauff, Gina/Glaserapp, Gabriele von: Kinder- und Jugendliteratur. 2. Aufl. Paderborn: UTB / Schöningh, S. 74-95 [EA 2010]
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 134-146.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2009): Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Sicht. In: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hrsg. von: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Petersen, Jürgen H. 1993: Erzählssysteme. Eine Poetik epischer Texte. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Pieper, Irene (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 1. Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 87-147.
- Spinner Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch Jg. 33, H. 200, S. 5-9.
- Weinkauff, Gina (2012): Übersetzungen als Gegenstand des deutschen Literaturunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. In: Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. 62. Jg., H. 1, S. 121-139.
- Weinkauff, Gina/Josting, Petra (Hg.) (2013): Literatur aus zweiter Hand. Anregungen zum Umgang mit Übersetzungen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.