

**NICOL PERTHEL**

**IDENTITÄT UND ALTERITÄT  
IN DEUTSCHSPRACHIGER LITERATUR MIT BRASILLENBEZUG:  
VERWENDUNGSMÖGLICHKEITEN IM UNTERRICHT  
FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**LEIPZIG / CURITIBA 2012**

**NICOL PERTHEL**

**IDENTITÄT UND ALTERITÄT  
IN DEUTSCHSPRACHIGER LITERATUR MIT BRASILLENBEZUG:  
VERWENDUNGSMÖGLICHKEITEN IM UNTERRICHT  
FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre junto à área de concentração em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.**

**Linha de pesquisa:** Alemão como Língua Estrangeira

**Orientadores:** Prof. Dr. Paulo Astor Soethe e Dr. Michael Dobstadt

**LEIPZIG / CURITIBA 2012**



## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de NICOL PERTHEL para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados PAULO ASTOR SOETHE, MICHAEL DOBSTADT e HENRIQUE EVALDO JANZEN argüiram, nesta data, a Candidata, a qual apresentou a tese:

IDENTITÄT UND ALTERITÄT IN DEUTSCHSPRACHIGER LITERATUR MIT BRASILIENBEZUG: VERWENDUNGSMÖGLICHKEITEN IM UNTERRICHT FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (IDENTIDADE E ALTERIDADE NA LITERATURA DE LÍNGUA ALEMÃ COM REFERÊNCIAS AO BRASIL: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA)

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a Candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

| Banca                  | Assinatura | APROVADO<br>Não<br>APROVAD<br>O |
|------------------------|------------|---------------------------------|
| PAULO ASTOR SOETHE     |            | APROVADA                        |
| MICHAEL DOBSTADT       |            | APROVADA                        |
| HENRIQUE EVALDO JANZEN |            | Aprovado                        |

Curitiba / Leipzig, 8 de outubro de 2012.



## INHALT

---

---

|   |    |
|---|----|
| Inhalt .....  | 5  |
| 1. Einleitung .....   | 7  |
| 2. Schlüsselbegriffe .....  | 11 |
| 2.1 Literatur .....   | 11 |
| 2.2 Kultur .....  | 15 |
| 2.3 Literatur und Kultur .....  | 17 |
| 2.4 Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit ‚interkultureller‘ Literatur ..... | 19 |
| 2.5 Identität und Alterität .....   | 20 |
| 3. Literatur im Fremdsprachenunterricht .....                                     | 23 |
| 3.1 Rolle der Literatur im DaF-Unterricht .....                                   | 23 |
| 3.2 Potenzial ‚interkultureller‘ Literatur .....                                  | 28 |
| 3.3 Kompetenzorientierung, Lehr- und Lernziele .....                              | 33 |
| 3.4 Unterrichtsmethoden und -verfahren .....                                      | 37 |
| 4. Überlegungen zur Literaturanalyse .....  | 43 |
| 4.1 Auswahl der literarischen Werke .....   | 43 |
| 4.2 Methoden und Fragen zur Textanalyse .....                                     | 44 |
| 5. Literaturanalyse .....   | 47 |
| 5.1 Michael Krüger: <i>Himmelfarb</i> .....                                       | 47 |
| 5.2 Hugo Loetscher: <i>Wunderwelt</i> .....                                       | 54 |
| 5.3 Robert Menasse: <i>Selige Zeiten, brüchige Welt</i> .....                     | 63 |
| 6. Literaturdidaktische Überlegungen .....  | 71 |
| 6.1 Michael Krüger: <i>Himmelfarb</i> .....                                       | 71 |
| 6.2 Hugo Loetscher: <i>Wunderwelt</i> .....                                       | 76 |
| 6.3 Robert Menasse: <i>Selige Zeiten, brüchige Welt</i> .....                     | 80 |
| 7. Fazit .....  | 85 |
| 8. Bibliographie .....  | 89 |
| 9. Anhang .....   | 95 |
| 9.1 Textausschnitt aus Michael Krügers <i>Himmelfarb</i> .....                    | 95 |

|  |     |
|--|-----|
| 9.2 Textausschnitt aus Hugo Loetschers <i>Wunderwelt</i> .....                   | 98  |
| 9.3 Textausschnitt aus Robert Menasses <i>Selige Zeiten, brüchige Welt</i> ..... | 103 |

## 1. EINLEITUNG

---

---

In Brasilien wachsen hauptsächlich Fußballer mit Weltstarpotenzial heran und die Brasilianerinnen lieben es, sich mit ihrer makellosen Figur in knappen Bikinis am weißen Sandstrand zu bräunen –natürlich haben auch alle Samba im Blut. Die Schattenseite zur tropikalischen Leichtigkeit bilden Drogengangs in den Großstädten, die schwerbewaffnet und skrupellos ihre Favelas gegen die zwar etwas korrupten, aber dennoch heldenhaften Spezialeinheiten der Polizei verteidigen. Gegensätzlicher könnten die Deutschen nicht sein, die wenn sie nicht gerade in Dirndl und Lederhose warmes Bier und Schweinebraten genießen, sehr kühl und organisiert ihr Leben meistern.

Trotz der zunehmenden weltweiten Vernetzung und des unerschöpflichen Informationsangebotes durch neue Medien, die zu einer differenzierten Wahrnehmung der Wirklichkeit führen könnten, halten sich solche Stereotypen, also vereinfachte Zuweisungen über bestimmte Gruppen, in den Köpfen der Menschen. Das geschieht aus dem Grund, dass Ein- und Abgrenzung von Gruppen unterschiedlichster Art zu unserem Alltag und zu unserer alltäglichen Orientierung gehören. Wir definieren das Eigene über eine Abgrenzung zum Anderen – und das auf unterschiedlichsten Ebenen, nämlich individuell, sozial und kulturell. Diese Arbeit beschäftigt sich in gewisser Weise mit solchen Bildern, die als Stereotype, Eigen- und Fremdbilder bezeichnet werden und die hier unter den Begriffen der Identität und Alterität betrachtet werden. So soll der Konstruktion solcher Bilder in Literatur nachgegangen werden, die sich thematisch zwischen Brasilien und deutschsprachigen Ländern ansiedelt. Es soll versucht werden diese Literatur unter Einbezug der Selbst- und Fremdbilder sinnvoll für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache nutzbar zu machen.

Dieses Thema wurde zum einen aus persönlichem Interesse ausgewählt, da ich mich im Zuge des binationalen Masterstudienganges ‚Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs‘ selbst ein Jahr in Brasilien aufgehalten habe und es sich aus diesem Grunde anbietet, interkulturelle Aspekte in die Arbeit miteinzubeziehen. Der binationale Masterstudiengang zwischen dem Herder-Institut der Universität Leipzig und der Universidade Federal do Paraná in der südbrasilianischen Stadt Curitiba, ist selbst schon ein Ausdruck der vielfältigen

Verbindungen und Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland in der Geschichte und der Gegenwart. Diese Verbindung der deutschsprachigen und brasilianischen Kultur ist die andere Komponente des Grundes, warum dieses Thema ausgewählt wurde.

Besonders im Süden Brasiliens gibt es eine große deutschsprachige Minderheit, und dies nicht erst seit dem zweiten Weltkrieg, wie oft vermutet wird: zwischen 1824 und 1952 immigrierten rund 350 000 Deutsche nach Brasilien (vgl. Kuschel/Mann/Soethe 2009: 14). So sind noch heute einige Spuren dieser Minderheit offensichtlich, beispielsweise in Namen von Städten, Straßen, Restaurants, Vereinen oder auch Nachnahmen. Solche Spuren mögen durch die staatliche Repression der Deutschen zu Zeiten der Vargas-Regierung in Brasilien zurückgegangen sein, dennoch ist der bedeutende Einfluss dieser Minderheit in Brasilien, beispielsweise durch die frühere Existenz deutscher Theatergruppen in den Städten Joinville, Blumenau und Curitiba oder auch durch noch heute existierende Folkloregruppen, wie der Clube Concordia in Curitiba, nachvollziehbar. Viele Brasilianer sind aufgrund dieser Verbindungen sehr interessiert an der deutschen Sprache und an der deutschsprachigen Kultur. Aber auch die brasilianische Sprache und Kultur wird aufgrund der aufsteigenden Wirtschaftsmacht Brasilien immer interessanter, auch für die deutschsprachige Welt.

Diese Verbindungen zwischen Deutschland und Brasilien spiegeln sich auch in der Literatur und in literaturwissenschaftlichen Forschungen wieder. In Werken von bedeutenden brasilianischen Schriftstellern, wie beispielsweise in *Grande sertão: veredas* von João Guimarães Rosa, in *Relato de um certo Oriente* von Milton Hatoum und in *Amar, Verbo Intransitivo* von Mário de Andrade, kommen verschiedene deutsche Charaktere vor. João Silvério Trevisan beschäftigt sich in seinem auch ins Deutsche übersetzten Roman *Ana in Venedig* mit der brasilianischen Herkunft der Mutter von Thomas und Heinrich Mann und thematisiert ihr Dasein im deutschen Exil. Andererseits ist auch Literatur von deutschen Immigranten in Brasilien ein interessanter Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung, so untersucht Valburga Huber die Brasilienbilder in deutsch-brasilianischer Literatur von Autoren verschiedener Generationen deutscher Einwanderer, darunter beispielsweise Raul Bopp und Augusto Meyer (Huber 2009). Auf die gleiche Weise, wie sich die deutsche Einwanderung und der deutsche Einfluss in brasilianischer Literatur spiegeln, hat die



deutsche Auswanderung Einwirkungen auf die deutsche Literatur: Gerson Neumann untersucht in seiner Dissertation deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts auf die Thematik der Auswanderung nach Brasilien (Neumann 2005).

Einige bedeutende deutschsprachige Schriftsteller haben sich in der Vergangenheit in direkter oder auch indirekter Weise mit Brasilien befasst. Der Österreicher Robert Müller verfasste den 1915 erschienenen Roman *Tropen. Mythos einer Reise*, Alfred Döblin schreibt neben anderen südamerikanischen Ländern über Brasilien in seiner Trilogie *Amazonas*, und Stefan Zweig schwärmt in *Brasilien. Land der Zukunft* über das Land, in dem er sein Exil verbrachte. Heinrich Mann lässt sich von den Memoiren seiner aus Brasilien stammenden Mutter, Julia da Silva-Bruhns, dazu anregen den Roman *Zwischen den Rassen* zu verfassen, und sein Bruder Thomas Mann nimmt in verschiedenen Werken in indirekter Weise Bezug auf seine Abstammung. Soethe/Kuschel/Mann (2009) beziehen sich auf diese Verbindungen der Familie Mann zu Brasilien durch die Mutter von Thomas und Heinrich Mann, dabei werden „Grundprobleme des wechselseitigen Bildes der Kulturen, der Bedeutung interkultureller Kommunikation in einer verflochtenen Weltgesellschaft sowie der Überwindung bloßer »Toleranz« durch Anerkennung von Differenz und Alterität“ behandelt (ebd.: 19).

Auch neuere Literatur beschäftigt sich mit dem Thema Brasilien. Beispielsweise Frido Mann, der Enkel Thomas Manns, beschäftigt sich in seinen Romanen *Brasa* (1999), *Hexenkinder* (2000) und *Nachthorn* (2002) mit der Thematik Brasilien, ausgelöst von der schon erwähnten Tatsache, dass seine Urgroßmutter Brasilianerin war. Außerdem siedeln sich weitere neuere deutschsprachige Werke in der Thematik Brasilien an: *Arraia* von Anna Zielke, und die innerhalb dieser Arbeit näher betrachteten Romane *Himmelfarb* von Michael Krüger, *Wunderwelt* von Hugo Loetscher und *Selige Zeiten, brüchige Welt* von Robert Menasse.

Durch die Tatsache, dass sich eine solch große Zahl von literarischen Texten mit der Thematik des ‚Zwischen-den-Welten-Seins‘ beschäftigt, in denen Figuren unterschiedlicher Herkunft und Denkweisen vorkommen, die sich und fremden Realitäten begegnen, bietet es sich geradezu an, diese Texte zu nutzen um kulturelle Bilder, die darin konstruiert werden näher zu betrachten. Dies geschieht in bestimmten Zweigen der Literaturwissenschaft, wie der interkulturellen Literaturwissenschaft, der kulturanthropologischen Literaturwissenschaft, der Imagologie und der Xenologie.

Die Kernfrage dieser Arbeit ist also, wie kulturelle Bilder in Form von Ein- und Abgrenzung vor allem auf der Figuren- und Handlungsebene der literarischen Texte konstruiert werden, wie sich Fremdheit in den Texten manifestiert und wie mit ihr umgegangen wird. Dabei ist es auch ein wichtiger Aspekt die Perspektivierung einzubeziehen. Außerdem soll festgestellt werden ob die Darstellungen eher homogen sind oder ob sie auf den heterogenen Charakter der Kulturen und Nationen verweisen. In einem weiteren Teil dieser Arbeit sollen Vorschläge gemacht werden, wie erwähnte Literatur und darin konstruierte Bilder im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Es gilt zu prüfen, wie sich Literatur auf ‚kulturelles Lernen‘ auswirken kann, indem die auf die literarischen Texte bezogenen Überlegungen auf den Unterricht im speziellen des Deutschen als Fremdsprache übertragen werden. Dabei geht es vor allem darum, wie interkulturelle Literatur im Unterricht verwendet werden kann und welche Kompetenzen damit geschult werden können.

Da eine grundlegende theoretische Fundierung der Literaturanalyse sowie der literaturdidaktischen Überlegungen als Voraussetzung gesehen wird, diese überhaupt sinnvoll anzustellen, sollen im ersten Teil der Arbeit einige Schlüsselbegriffe erläutert, diskutiert und soweit möglich definiert werden. Diese Begriffe sind Literatur, Kultur, deren Beziehung zueinander, die wissenschaftlichen Ansätze zum Umgang mit ‚interkultureller‘ Literatur, sowie der Begriffe Identität und Alterität. Im dritten Kapitel, folgen dann Überlegungen spezifisch zur Literatur im Fremdsprachenunterricht. In diesem Kapitel geht es darum, verschiedene didaktische Ansätze der letzten Jahrzehnte differenziert und teilweise kritisch zu behandeln. Außerdem soll erörtert werden, welches Potenzial interkulturelle Literatur für den Unterricht birgt, wie sie aus poststrukturalistischer Sicht genutzt werden kann. Das bedeutet auch zu prüfen, welche methodischen Verfahren sich anbieten, um gewisse Lernziele zu verfolgen.

Das vierte und fünfte Kapitel dieser Arbeit beziehen sich auf die Analyse der literarischen Texte. Zunächst sollen in Kapitel 4 Aspekte zur Methodik der Analyse behandelt werden sowie die Auswahl der drei literarischen Texte –Michael Krügers *Himmelfarb*, Hugo Loetschers *Wunderwelt* und Robert Menasses *Selige Zeiten, brüchige Welt*– begründet werden. Die Analyse folgt in Kapitel fünf nach den schon zuvor näher definierten Kriterien. Zuletzt folgen in Form von drei Didaktisierungen

einige Überlegungen, wie die analysierten Aspekte konkret im Unterricht angewendet werden können.

## 2. SCHLÜSSELBEGRIFFE

---

In dieser Arbeit spielen einige Schlüsselbegriffe, wie Literatur, Kultur und der Zusammenhang der beiden eine wichtige Rolle, denn sie sind der Gegenstand der später folgenden didaktischen Überlegungen. Diese Begriffe sollen zunächst wissenschaftlich fundiert werden, um darauf aufbauend näher auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ‚interkultureller‘ Literatur einzugehen. Einige wissenschaftliche Ansätze sollen kurz vorgestellt werden: die interkulturelle und kulturanthropologische Literaturwissenschaft, die Imagologie und die Xenologie, denn eine Reflexion dieser Ansätze ist relevant für die Arbeit mit schon rein thematisch ‚zwischen Welten‘ angesiedelten Texten. Auch die Begriffe der Identität und Alterität werden in diesem Kapitel genauer definiert und betrachtet, da diese die Schlüsselbegriffe für die spätere Literaturanalyse bilden.

### 2.1 LITERATUR

---

Grundlegend stellt sich zunächst die Frage, was überhaupt als Literatur anzusehen ist und wodurch sie sich im Gegensatz zu regulären Texten auszeichnet. Obwohl das Ziel dieses Kapitels keine Definition von Literatur sein soll und sein kann, müssen nichtsdestotrotz einige Begriffe eingeführt werden, die für eine tiefere Betrachtung von Literatur und später auch für deren Rolle im Fremdsprachenunterricht notwendig sind.

Die Literarizität eines Textes, das heißt die konventionelle Entscheidung ob dieser literarisch ist oder nicht, bezeichnet „das Ergebnis einer Zuschreibung unter Anwendung eines Literaturbegriffs“ (Nünning 2008: 432). Unter Literarizität können folglich verschiedene Eigenschaften gefasst werden, die einen Text der Konvention nach zu einem literarischen Text machen. Eine Typologisierung der Literaturbegriffe erstellte H. Grabes in seinem Werk ‚Text-Leser-Bedeutung‘ von 1977. Er unterscheidet drei Dimensionen des Literaturbegriffes: die ontologische Dimension, in der referentielle Texte von fiktionalen unterschieden werden und sich dadurch

auszeichnen, sich eindeutig auf die Wirklichkeit zu beziehen, während Fiktionalität „den erfundenen bzw. imaginären Charakter der in literarischen Texten dargestellten Welten“ (ebd.: 201) bezeichnet. Die epistemologische Dimension trennt realistische von phantastischen Texten, dabei spielt also der Glaube des Lesers an die dargestellte Wirklichkeit eine Rolle. Zuletzt auch die ontische Dimension, die das ‚Schöne‘ der Literatur in einer der drei Komponenten Produzent, Werk und Rezipient verortet (vgl. ebd.: 432).

In Bezug auf die Literaturdidaktik heben Abraham/Kepser hervor, dass Literarizität nicht als Eigenschaft eines Textes zu sehen ist, sondern als „Ergebnis zusammentreffender Autor- und Rezipientenintentionen“ (Abraham/Kepser 2009: 30). Nur wenn Autor und Leser einen Text literarisch lesen wollen, wird dieser zu einem literarischen Text. Dennoch nennen diese Autoren einige Eigenschaften, die literarische Texte von anderen abgrenzt: zum einen sind literarische Texte nicht pragmatisch, das heißt sie sind in der Regel nicht auf ein praktisches Handeln gerichtet und haben somit keinen unmittelbaren Zweck; sie sind fiktional bzw. imaginativ sowie selbstreferentiell und intertextuell, also auf sich selbst und andere Texte bezogen; sie sind polysemisch und konnotativ, das heißt die besitzen individuelle und emotionale Bedeutungen und schließlich zeichnen sich literarische Texte dadurch aus, dass sie sprachlich verfremdet sind (vgl. ebd.: 30).

Eine größere Beachtung der sprachlichen Aspekte, die literarische von umgangssprachlichen Texten unterscheiden findet sich bei dem Linguisten Roman Jakobson, der die Poetizität der literarischen Sprache objektivierend als

„formale Eigenschaften des sprachlichen Materials, die durch eine besondere Verwendung des sprachlichen Selektionsprinzips Parallelismen auf phonologischer, syntaktischer und semantischer Ebene erzeugen“ (Nünning 2008: 430)

definiert. Laut Jakobson herrscht in literarischen Texten eine solche poetische Funktion gegenüber anderen sprachlichen Funktionen vor.

Ebenso beziehen Dobstadt/Riedner (2011) sprachliche Aspekte bei ihrer Betrachtung der Literarizität ein. Sie sehen Literatur als eine eigene Fremdsprache, die sich durch eine besondere Form von Sprache mit ästhetischer Qualität auszeichnet. Literarizität wird als „ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist“ (ebd.: 3) gesehen. Außerdem verwenden die Autoren (vgl. ebd.: 12f.) den Begriff der Stolpersteine um

Mehrdeutigkeiten oder Sinnreichtum zu bezeichnen, der sich auf semantische Merkmale und ebenso auf die Form bezieht.

Nach den verschiedenen Ansichten und Standpunkten, wie Literatur eigentlich abgegrenzt und definiert werden kann, bleibt nur hervorzuheben, dass es keine allgemeingültige und feststehende Definition von Literatur gibt, dass es immer individuelle Wertungen sind, die auf Konventionen der literarischen Sozialisation beruhen (vgl. Nünning 2008: 430).

Neben den allgemeinen Möglichkeiten des Literaturbegriffs sind auch literaturtheoretische Ansätze zur Interpretation von Texten -wenn auch hier nicht der Platz ist, dies besonders ausführlich zu tun- einzubeziehen, denn auch sie spielen für Überlegungen die den Unterricht betreffen eine große Rolle, wie auch Förster (2006) treffend formuliert:

„Ob ich etwa meinen Literaturkurs auf der Basis der Werkimmanenz, dem Paradigma der Sozialgeschichte, von rezeptionsästhetischen oder – pragmatischen Positionen oder gar der des Konstruktivismus her modelliere, ist entscheidend dafür, wie Literatur im Unterricht zur Sprache kommt und welche besonderen Problemzusammenhänge zum Thema geraten, was entsprechend überhaupt gelernt werden kann.“  
(Förster 2006: 233)

Die Frage danach, wie Textsinn zustande kommt oder zustande kommen kann, beschäftigt die Hermeneutik und diese Frage ist gerade für den Unterricht mit Literatur ausschlaggebend. Eines der einflussreichsten Modelle der Hermeneutik ist der Hermeneutische Zirkel von Schleiermacher, nach dem Textverstehen grundsätzlich als nicht abschließbar verstanden wird, da auch nach mehreren Lektüren eines Textes, das Textverständnis aufgrund eines anderen Vorwissens unterschiedlich sein kann (vgl. Abraham/Kepser 2009: 43). Für die Literaturdidaktik hat diese Ansicht zur Konsequenz, dass das unterschiedliche Vorwissen der Leser, auch zu unterschiedlichen Rezeptionen des Textes führt, und somit nicht von einem einzigen gegebenen Textsinn ausgegangen werden kann.

Eine sehr übersichtliche, vereinfachte und deshalb für diese Arbeit angebrachte Darstellungsweise der methodischen Zugänge zu Literatur wird bei Abraham/Kepser (2009: 45ff.) beschrieben, die sich auf ein Schema von Harald Fricke beziehen. Im Wesentlichen werden dort verschiedene Positionen gezeigt, auf die sich die Methoden konzentrieren können: im Zentrum stehen *Autor*, *Text* und *Leser*, die jeweils mit den

Positionen *Sprache* und *andere Texte* verbunden sind; Autor und Leser sind wiederum mit den Faktoren *historisch*, *psychologisch* und *soziologisch* in Beziehung zu sehen. Den verschiedenen Positionen sind nun einige bekannte Methoden zugeordnet, von denen die wichtigsten hier dargestellt werden sollen:

- *Text*: die werkimmanente Interpretation bezieht sich ausschließlich auf den literarischen Text, dabei spielen die biographischen, politischen, sozialen und andere Kontexte keine Rolle
- *Autor*: die Interpretation orientiert sich an der Autorenintention
- *Leser*: die Rezeptionsästhetik betont „die Leistung des Lesers an der Entstehung des Kunstereignisses“ (ebd.: 45)
- *Sprache*: Formalismus und Strukturalismus zielen auf eine linguistische Untersuchung der literarischen Sprache im Unterschied zur sprachlichen Norm
- *Andere Texte*: gegenseitige Bezüge von Texten (Intertextualität) stehen bei poststrukturalistischen Konzepten im Vordergrund

Diese methodischen Herangehensweisen an den literarischen Text sind wie schon erwähnt stark vereinfacht dargestellt, sollen aber hier in dem Sinne dienlich sein, als dass sie klar machen, dass eine einseitige Methode nicht der Weg zum Ziel sein kann. Außer Frage steht, dass gerade im Unterricht dem Lerner und somit dem Leser eine große Rolle zukommt, dabei können aber die Eigenschaften des Textes nicht vernachlässigt werden, denn schließlich gibt es Gründe für die Auswahl von literarischen Texten gegenüber anderen Texten als Unterrichtsmaterial. Hier wird die Auffassung vertreten, dass alle dargestellten Komponenten bei der Sinngebung eine Rolle spielen, jedoch einige größere Beachtung im Unterricht finden sollten als andere. Die Darstellung der in den letzten Jahrzehnten relevanten literaturdidaktischen Ansätze unter Punkt 3.1 soll den Aspekt der sinngebenden Instanz und dessen Konsequenz nochmals genauer aufgreifen.

## 2.2 KULTUR

---

Ähnlich wie bei dem Literaturbegriff existiert kein feststehender Kulturbegriff, auch verschiedene Typologisierungen des Begriffes stehen zur Verfügung. Altmayer (2010) unterscheidet zwischen *normativen Konzepten* von Kultur, die wertend Kultur mit Ideen von Kultiviert-Sein, Gesittet-Sein oder Zivilisiert-Sein in Verbindung bringen; dem *sektoralen Kulturbegriff*, der einengend unter Kultur eine nationale Hochkultur versteht; *klassisch-ethnologischen Konzepten* von Kultur, die nach einem Versuch der Verwissenschaftlichung des Begriffes zur ethnologischen Beschreibung von Kulturen, eher homogenisierend und essentialistisch die vollständige Determinierung von Individuen durch ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe annehmen; und *hermeneutischen und sozialkonstruktivistischen Konzepten*, die nach dem grundlegenden Paradigmenwechsel des ‚cultural turn‘ entstanden und das menschliche Verhalten auf der Ebene der symbolischen Ordnungen und subjektiven Sinnzuschreibungen zu erklären versuchen. Aus der Kritik an den verschiedenen landeskundlichen Ansätzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie aus den mit ihnen verbundenen Kulturbegriffen entstand Altmayers Ansatz des kulturellen Deutungslernens, der auf einem erweiterten Kulturbegriff basiert, den letztgenannten hermeneutischen und sozialkonstruktivistischen Konzepten von Kultur zuzuordnen ist und der im Folgenden kurz erläutert werden soll.

Altmayers Definition von Kultur entsteht in Anlehnung an den sozialen Konstruktivismus. Man geht also davon aus, dass „die (soziale) Wirklichkeit nicht unmittelbar gegeben, sondern in Akten diskursiver Deutung und Sinnzuschreibung von den Akteuren selbst erst konstruiert wird“ (Altmayer 2010: 1407). Das heißt auch, dass die subjektive Perspektive der Individuen im Unterschied zu anderen Verständnissen von Kultur, größere Beachtung erfährt. Die Verbindung dieser subjektiven Deutungen und Sinnzuschreibungen zur Kultur, wird durch ein Zitat von Clifford Geertz klar, der meint, „daß [sic] der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (Geertz 1983: 9). Jedoch muss beachtet werden, dass die Funktion und Rolle des Individuums in dem Sinne eingeschränkt sind, dass Deutungen nicht immer wieder neu von jedem Menschen geschaffen werden, sondern dass diese „auf

der Basis von Mustern [geschehen], die wir im Verlauf der Sozialisation erlernt haben“ (Altmayer 2006: 51). Altmayer bezeichnet diese Muster als kulturelle Deutungsmuster, sofern es sich dabei um „überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt“ (ebd.: 51). Nach diesem Verständnis ist Kultur „eine Art offener Fundus“ (ebd.: 52) von kulturellen Deutungsmustern, der einer Gruppe von Menschen gemein ist. Anders lässt sich dieser Fundus auch als innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft „als selbstverständlich vorausgesetztes lebensweltliches Hintergrundwissen“ (Altmayer 2004: 147) bezeichnen. Diese Definition von Kultur lässt Spielraum für die subjektiven Deutungen von Individuen und legt Menschen nicht als determinierte Wesen fest, sodass auch nicht von homogenen und national abgrenzbaren Kulturen die Rede sein kann. Daraus folgt auch, dass kulturelle Unterschiede in diesem Sinne nicht existieren beziehungsweise kaum zu definieren sind, sofern man sich auf hegemonielle Kulturen bezieht.

Ein so definierter konstruktivistischer Kulturbegriff ist grundsätzlich in mehreren neueren Positionen zu Kultur- und Literaturdidaktik sowie der interkulturellen Germanistik, Imagologie und Xenologie vorhanden, auch wenn er oftmals nicht in ausführlicher Weise definiert wird. Die Imagologin Sabine Egger (2002) betont unter anderem ausgehend von Altmayer, den Konstruktcharakter der menschlichen Wirklichkeit sowie dass es „keinen Zugang zu einer objektiven Wirklichkeit“ (ebd.: 2) gibt, woraus sich die Konsequenz schließen lässt, dass Individuen durch sprachliche Beschreibungen ein „subjektabhängiges Konstrukt der Welt“ (ebd.: 2) erzeugen, was wiederum ebenso für den Autor eines literarischen Textes, wie für seinen Leser gilt. Die Autorin formuliert auch die Grenzen von Kultur sehr treffend:

Denn zum einen sind Kulturen keine monolithischen Blöcke, sondern bestehen aus einem komplexen Geflecht von ethnischen, regionalen, sozialen und geschlechtsspezifischen Teil- oder Subkulturen und ihren Diskursen. Zum anderen sind ‚Nationalkulturen‘ keine nach außen hin geschlossenen Formationen, sondern beeinflussen und durchdringen sich auf vielfältige Weise gegenseitig. (Egger 2002: 3)

Auch der interkulturelle Germanist Norbert Mecklenburg fordert, dass Kulturen weder „romantisch-holistisch[...] als geschlossene Ganzheiten“ (2008: 14) gesehen werden sollten, noch wie bei einem postmodernen und dekonstruktivistischen



Verständnis von Kultur, „das die Pluralität und Heterogenität von Kulturen in einem grenzenlosen Kontinuum von ‚Transkulturalität‘ aufgelöst sieht“ (ebd.: 14).

Diese Problematik der Begriffe Inter- und Transkulturalität soll im vierten Punkt ‚Interkulturelle Literaturwissenschaft, Xenologie und Imagologie‘ näher eingegangen werden, denn sie werden unter diesen wissenschaftlichen Blickwinkeln rege diskutiert.

Insgesamt ist also zu dem Kulturbegriff zu sagen, dass ein Einbezug der Subjektivität der Weltkonstruktion, der Individualität sowie der Gruppenbezug von Individuen als sehr vorteilhaft erscheint, zumal es im Bereich Deutsch als Fremdsprache doch immer auch um Lerner geht und so einerseits die Aufmerksamkeit auf ihre individuelle Sichtweisen und Deutungsmuster gelegt wird, andererseits aber auch der literarische Input, um den es in dieser Arbeit geht, nicht nur als Ausdruck einer Kultur gesehen wird – dazu auch mehr im nächsten Abschnitt.

### 2.3 LITERATUR UND KULTUR

---

Die verschiedenen und hier angewandten Begriffe zu Literatur und Kultur wurden bereits erläutert, wie diese beiden jedoch in Beziehung zueinander stehen und sich einander bedingen, soll unter diesem Punkt nähere Betrachtung finden. Der differenzierende Gebrauch eines genau definierten Kulturbegriffs ist nach Mecklenburg notwendig, um „der Komplexität der Beziehungen zwischen Literatur und Kultur gerecht zu werden“ (Mecklenburg 2003: 433).

Wenn Literatur als Teil der kulturellen Sinnproduktion verstanden wird, darf nicht davon ausgegangen werden, dass sie als konstitutiver Teil einer Hochkultur verstanden wird, wie das bis in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts der Fall war, als Nationalliteraturen noch als identitätsstiftende Komponente von Kultur gesehen wurden (vgl. Dobstadt/Riedner 2011). Dies entspricht auch in keiner Weise der heutigen Realität in der Literaturen global angesiedelt zu sehen sind. So fordert Bachmann-Medick, Literatur nicht als einen „Behälter kultureller Identität“ (2003: 444) zu sehen, sondern eine Literatur zwischen den Kulturen auf „ihre Rolle als ein durchlässiges Medium“ (ebd.: 444) zu überprüfen. Zwar gehen Abraham/Kepser davon aus, dass Literatur „kollektive Wissen einer Kultur über sich selbst“

(Abraham/Kepser 2009: 20) schriftlich sammelt und verarbeitet und so gesehen als eine Art Wissensspeicher betrachtet werden kann, dies ist aber nicht so zu verstehen, dass sie eine Kultur abbildet. Diese anthropologische Bedeutung von Literatur beschreiben die Autoren sich auf Fritzsche<sup>1</sup> beziehend dadurch, „dass sie einen Fundus der im Lauf unseres Herkommens erarbeiteten Gedanken enthalte, die ‚das Denken der heute lebenden Menschen in einer Art konventionellen ‚Gemeinbewusstseins‘ mitbestimmen‘.“ (ebd.: 22). Neben dieser Funktion von Literatur, Wissensbestände zu speichern und zu sammeln, existiert eine weitere Funktion von Literatur in Bezug auf Kultur, nämlich die „der Bearbeitung eines Kultur begründenden, Gemeinschaft stiftenden Wissensbestandes“ (ebd.: 27). Die Begründung dieser Funktion sehen Abraham/Kepser darin, dass Literatur auf verschiedene wissenschaftliche Erkenntnisse und auf das Wissen einer Kultur über sich selbst reagieren kann. Auch Altmayer sieht Literatur als ein „wichtiges [...] Medium diskursiver Selbstverständigung und Bedeutungsaushandlung“ (Altmayer 2010b: 100) und sieht in der Literatur auch die beiden Funktionen der Speicherung und Bearbeitung eines kulturellen Wissensfundus, denn literarische Texte zeichnen sich laut Altmayer dadurch aus, „dass sie die kulturellen Muster [...] nicht nur selbst verwenden und weiter tradieren, sondern immer wieder auch reflektieren, bewusst machen und in Frage stellen“ (ebd.: 101). In diesem Sinne eignen sich literarische Texte besonders für die Betrachtung von kulturellen Deutungsmustern und somit auch für kulturelles Lernen, zumal in ihnen subjektive und individuelle Äußerungen besonders sichtbar sind und sie somit nicht als allgemeingültige und repräsentative Interpretationen einer Gesellschaft oder Kultur angesehen werden können.

---

<sup>1</sup> Abraham/Kepser 2009 beziehen sich hier auf folgendes Werk: Fritzsche, Joachim. Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. 3 Bde. Grundlagen. Stuttgart: Klett 1994.

## 2.4 WISSENSCHAFTLICHE AUSEINANDERSETZUNGEN MIT ,INTERKULTURELLER‘ LITERATUR

---

Die Tatsache, dass die literarischen Texte, mit denen sich diese Arbeit beschäftigt, Interkulturalität und interkulturelle Begegnungen als Thema bzw. Motiv haben, macht es offensichtlich, dass diese auch aus einer Perspektive behandelt werden, die Aspekte kulturwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Ansätze verbindet, den Text also auch als Teil kultureller Kommunikation und kulturellen Handelns verstehen. Aus diesem Grund werden einige Forschungsrichtungen näher betrachtet und differenziert, die sich in den letzten Jahren mit der Thematik kultureller Aspekte in Literatur beschäftigt haben und diese Aspekte auch teilweise auf eine Literaturdidaktik beziehen.

Leskovec (2011) sieht die interkulturelle Literaturwissenschaft als Teil der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft in deren Zentrum der literarische Text mit seinen vielfachen Alteritäten steht (ebd.: 8). Unter Alteritäten versteht sie sowohl sprachliche Aspekte von Fremdheit, als auch „produktions- und rezeptionsästhetische Fremdheit, kontextuelle Fremdheit und thematische Aspekte“ (ebd.: 8).

Laut Doris Bachmann-Medick hat die interkulturelle Literaturwissenschaft „nicht nur den Transfer von Literaturen, sondern auch den Kontakt zwischen Kulturen zum Gegenstand“ (2003: 439f.) und sie betont dabei auch, dass hier die Kulturtheorie eine große Rolle spielt. Deshalb sieht sie Ansätze der interpretativen Kulturanthropologie mit einem ethnologischen Kulturbegriff als vorteilhaft an. Eine Beeinflussung der interkulturellen Literaturwissenschaft durch die Kulturanthropologie wird der Interkulturalität in der vernetzten und globalisierten Welt gerecht, so Bachmann-Medick, denn sie kann „sich auf Kommunikationszusammenhänge über Kulturgrenzen hinweg“ (ebd.: 440) beziehen. Die Kulturanthropologie selbst definieren die Autoren als „Wissenschaft von der Erfahrung, Darstellung und Vermittlung fremder Kulturen“ (ebd.: 442).

Die Imagologie lässt sich zunächst in eine literaturwissenschaftliche und eine mentalitätsgeschichtliche Variante unterteilen. Das Ziel der mentalitätsgeschichtlichen Imagologie ist es, „mittels der Analyse von Texten als sprachlicher Realitätskonstituierung Aufschluss über kollektive Wahrnehmungsmuster und

Vorstellungen historischer Gemeinschaften zu gewinnen“ (Nünning 2008: 315). Die neuere Imagologie kann -im Gegensatz zu positivistischen Ansätzen des Bereiches bis Anfang des 20. Jahrhunderts, der die Analyse von bestimmten Nationalcharakteren in Literatur zum Ziel hatte- auch in Beziehung zu kulturwissenschaftlichen Xenologie gesehen werden (vgl. Egger 2002).

Bei der Xenologie steht die Erforschung kultureller Fremdheit und die Verbindung und Abhängigkeiten zwischen Fremdem und Eigenem im Vordergrund, sie ist aus der interkulturellen Germanistik hervorgegangen, als Hauptvertreter kann Alois Wierlacher genannt werden (vgl. Nünning 2008: 779f.).

Diese Ansätze in ihrer Komplexität genauer zu betrachten gehört nicht zu den Zielen dieser Arbeit. Es soll jedoch festgehalten werden, dass es bei allen Ansätzen um die Offenlegung und den Umgang mit kulturellen Bildern in Literatur geht und dass sie sich alle immer um die Begriffe des Eigenen, des Fremden und des Anderen drehen. Mecklenburg fordert im Hinblick auf die Offenlegung kultureller Identitäten, Alteritäten und Alienitäten aber auch zu einem kritischen Denken auf, denn er sieht in der Literatur kulturelle Sinnsysteme zwar inszeniert aber auch verfremdet:

Es [das ‚literarische Sprachspiel‘] spielt mit individuellen und kollektiven Identitäten, Selbst- und Fremdbildern, Realem und Imaginärem. Es macht im Medium ästhetischer Konstrukte die Mittel zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit durchsichtig.“ (Mecklenburg 2008: 12)

## 2.5 IDENTITÄT UND ALTERITÄT

---

Eine zentrale Rolle in dieser Arbeit spielen die Begriffe Identität und Alterität. Zum einen in Bezug auf die spätere Analyse der literarischen Texte, zum anderen auch in Bezug auf die theoretischen Überlegungen dieses Kapitels sollen diese Begriffe geklärt werden sowie die Wahl der Begriffe für das Thema der Arbeit begründet werden. Ein Problem der Definition der Begriffe stellt zum einen die Vermischung und Verbindung des Gebrauches im Alltag und in der Wissenschaft dar, sodass kaum genaue Trennlinien zu ziehen sind. Zum anderen gibt es keine Trennschärfe zu anderen Bezeichnungen, wie ‚images‘, Stereotype, kulturelle Bilder, Eigenes oder Fremdes. Dennoch soll ein Versuch unternommen werden, vor allem die

Begriffe Identität und Alterität zu erhellen, wobei diese Begriffe entsprechend der wissenschaftlichen Abhandlungen zum Thema, synonymisch zu den Begriffen Eigenes und Fremdes verwendet werden.

Zunächst sollte zwischen der persönlichen und einer kollektiven Identität unterschieden werden. Es erscheint relativ offensichtlich, dass persönliche Identität sich auf Individuen richtet, und dass diese nicht als statisch anzusehen ist, sondern sich immer wieder ändert. So stellt auch Nünning fest, dass es sich um einen „von der oder dem Einzelnen immer wieder zu bewerkstelligende[n], am Schnittpunkt von gesellschaftlicher Interaktion und individueller Biographie stattfindende[n] Prozess der Konstruktion und Revision von Selbstbildern“ (Nünning 2008: 307) handelt. Die kollektive Identität ist dahingegen an gruppenspezifische Formen gebunden und steht somit in direktem Zusammenhang mit dem zuvor definierten Kulturbegriff. Für eine kollektive Identität spielt also der erwähnte Fundus an kulturellen Mustern, oder das kulturelle Gedächtnis eine Rolle. Diese stärkt sich laut Nünning selbst durch dieses Gedächtnis „in Form von Ritualen, festen Einheitssymbolen und -mythen sowie durch das stigmatisierende Konstrukt einer kollektiven Alterität, um sich ihre Überlegenheit zu bestätigen“ (ebd.: 306). Der kollektiven Identität ist also wie im vorhergehenden Zitat gesehen, eine kollektive bzw. kulturelle Alterität entgegenzusetzen. Dabei kann zwischen einer imaginären und einer symbolischen Alterität unterschieden werden. Unter der ersteren Variante sieht Nünning ein „dichotomisch-hierarchisierendes Polaritätsmodell“ (ebd.: 15) in dem das simple Schema einer Gegenüberstellung von ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ aufgegriffen wird. Dahingegen „fordern ‚symbolisch‘ geprägte Alteritätsmodelle die Möglichkeit der kulturellen Alterität ein, sich ‚mit eigener Stimme‘ am interkulturellen Dialog zu beteiligen“ (ebd.: 15).

Ganz klar hervorzuheben und wohl der wichtigste Aspekt der Beziehung der Begriffe zueinander, ist ihr dialektischer und auch relationaler Charakter. Aus diesem Grund ist ein dichotomisierendes Denken in Bezug auf die Begriffe zu kritisieren, denn es gibt keine Grenze zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Identität und Alterität. So formuliert Raible (1998: 11) aus einer sehr interdisziplinären Sicht, dass die Begriffe mit ihrer dialektischen Eigenart nur in Bezug zueinander funktionieren: „das ‚anders sein‘ setzt ein ‚gleich sein‘ voraus, und vice versa“ (Raible 1998: 11). Solange diese Tatsache im Auge behalten wird, ist auch die Auflösung der Kategorien in Begriffe wie Diversität und Heterogenität, Pluralität und Vielstimmigkeit wie sie

laut Mecklenburg (2003: 435) von heutigen Kulturwissenschaftlern gefordert wird, nicht notwendig.

Damit zusammenhängend ist auch die Relativität und Subjektivität bei der Abgrenzung zwischen Eigenem und Fremden zu sehen, wobei die Bezeichnung der Abgrenzung genau die kritische Komponente dieses Aspektes ist, wenn man davon ausgeht, dass es keine definierbare Grenze zwischen Eigenem und Fremdem gibt, da beides sich -wie schon gesehen- überschneidet. Ein Beispiel von Raible macht diesen Aspekt sehr deutlich:

„Wer sich von der Welt des Islam abgrenzen will, kann viele Bereiche ins Bewusstsein heben, auf denen sich Unterschiede konstruieren lassen: Religion, Rechtswesen, Sozialisierung der Jungen, politische Organisation, Familienstruktur, Kleidung, Geschichtsbild, Literatur, Diskursformen, Kommunikationsstrategien. Dazu kommt noch die andere Sprache, und zu allem Überfluss auch noch ein abweichendes Alphabet. Bei näherem Zusehen würde sich ergeben, dass viele dieser Vorurteile gar nicht gelten, weil es z. B., selbst in der Religion, viel mehr Gemeinsamkeiten (bis hin zu einem gemeinsamen Ursprung von Judentum, Christentum und Islam) als Unterschiede gibt. Der Blick, der das Verbindende betont, wäre also ebenso möglich.“ (Raible 1998: 19f.)

Die Tatsache, dass die Begriffe Identität und Alterität in Bezug auf unterschiedlichste Aspekte zu sehen sind, ist nicht nur für die spätere Analyse der literarischen Texte zu betonen, sondern auch in Bezug auf didaktische Überlegungen. Denn eine Einschränkung der Begriffe in diesem Sinne wäre genauso fatal, wie Kultur als holistisch und essentialistisch zu verstehen.

### 3. LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

---

Nachdem nun einige theoretische Überlegungen zu Grundbegriffen, die für diese Arbeit ausschlaggebend sind, angestellt wurden, soll unter diesem Punkt der Unterricht mit Literatur nähere Beachtung finden. Letztlich soll die Analyse der literarischen Texte in konkrete Unterrichtsvorschläge münden. Zunächst soll allgemein zur Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten eingegangen werden. Im zweiten Punkt soll das Augenmerk auf interkulturelle Literatur im Unterricht gelenkt werden und erörtert werden, was diese für einen Nutzen bringen kann. Danach sollen in Bezug auf die vorherigen Überlegungen einige Lern- und Lehrziele beschrieben werden, wie sie mit der hier analysierten Literatur vor allem verfolgt werden können und sollen. Zuletzt werden dann einige Ideen zu Unterrichtsmethoden und –verfahren vorgestellt sowie sich der Frage gewidmet, wie die erarbeiteten Kompetenzen getestet werden können und sollen.

#### 3.1 ROLLE DER LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

---

Die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen beeinflussen auch die Rolle, die Literatur im Unterricht spielt. Bis in die 70er Jahre waren literarische Texte kaum von Bedeutung im fremdsprachlichen Unterricht, denn das Ziel des Unterrichts war es, einen pragmatischen Gebrauch der Sprache als soziales Handeln vor allem im mündlichen Bereich zu fördern. Literatur konnte nach damaliger Ansicht nicht zu dieser Zielsetzung beitragen. Als ein Grund für die Verwendung von Literatur auch in einem kommunikativen Ansatz ist jedoch, dass Literatur im Gegensatz zu nicht-authentischen Texten, einen echten Anlass zur Kommunikation darstellt und deswegen nicht gestellt oder fingiert wirkt. Langsam rückten in der erwähnten Zeit auch neue Lernziele in das Interesse, die aus dem schulischen Kontext hervorgingen. Wo vorher hauptsächlich sprachliche Ziele verfolgt wurden, stand nun die Förderung der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung zur Debatte, bei der Literatur einen großen Teil beitragen kann. (vgl. Ehlers 2010: 1530f.)

Eine entscheidende Rolle für die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik spielt Bredella, der sowohl den ästhetischen Eigenwert der literarischen Texte, als auch ihre Erkenntnisfunktion um Wissen über die fremde Wirklichkeit zu erlangen betont. Durch eine Sichtweise auf Literatur, die „eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt“ (ebd.: 1531) enthält, wird die Verbindung von Sprache, Literatur und Kultur akzentuiert und dem Lerner die Möglichkeit gegeben „seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen“ (ebd.: 1531).

Die Rezeptionsästhetik ist als Resultat eines Versuches der theoretischen Fundierung der Literaturdidaktik durch Wolfgang Iser und Hans Robert Jauss entstanden. Sie basiert auf der Annahme, dass die Beziehung zwischen Text und Leser ein dialogisches ist, und rückt somit die Leserperspektive in den Vordergrund. Der Leser nimmt die Rolle der sinnbildenden Instanz ein und soll sogenannte Leerstellen im Text füllen. So vollzieht sich „dessen Auseinandersetzung mit dem Text [...] vor dem Hintergrund individueller, aber auch kulturell geprägter Erfahrungen“ (Riedner 2010: 1544). (vgl. Ehlers 2010: 1532)

Unter anderen aufbauend auf der Rezeptionsästhetik entstand ein Ansatz aus dem Gebiet der interkulturellen Germanistik: die Hermeneutik des kulturell Fremden oder Hermeneutik kulturräumlicher Distanz, die von Krusche und Wierlacher vertreten wird. Dabei geht es um deutschsprachige Literatur aus einer fremdkulturellen Perspektive und die kulturräumliche Distanz zwischen Text und Leser. Das Ziel des Ansatzes ist das sogenannte Fremdverstehen, das sich „sowohl in der Auseinandersetzung des Lesers mit dem fremden Text als auch in der Kommunikation über verschiedene fremdkulturelle Lektüren“ (Riedner 2010: 1546) vollzieht. Die Auffassung einer kulturspezifischen Lektüre sollte jedoch kritisch betrachtet werden, denn wie die von Ehlers erwähnte Studie zeigt, überwiegen individuelle und geschlechterdifferente Faktoren bei Lektüreunterschieden, gegenüber kulturspezifischen Faktoren (vgl. Ehlers 2010: 1533f.). Weiterhin kritisch sind diese Ansätze zu sehen, da in ihnen die Praxis des Literaturunterrichts nicht ausreichend beachtet wird sowie das ästhetische Potenzial literarischer Texte weitgehend übergangen wird (Riedner 2010: 1547).



Seit den 90er Jahren kann man von einer kulturwissenschaftlichen Neuorientierung der Landeskunde- und Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht sprechen, bei der sich von traditionellen Ansätzen, wie dem faktischen und dem kommunikativen Ansatz, abgewandt wird und Literatur als Teil des deutschsprachigen Diskurses zunehmend in das Blickfeld der Landeskunde gerät. Als einen Grund für den Gebrauch von Literatur kann die Tatsache gesehen werden, dass „gerade literarische Texte Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen können und einen Zugang zum subjektiven Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglichen“ (Ehlers 2010: 1535). Demzufolge verfolgt der Unterricht mit literarischen Texten auch kulturelle Lernziele, wie die Fähigkeiten zu Empathie und Perspektivenwechsel. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Unterscheidung zwischen dem Lesen von ‚eigen-‘ und ‚fremdkulturellen‘ Texten in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache auch kritisch einzuschätzen ist, so ist beispielsweise Dobstadt (2009) der Auffassung, dass „auch der ‚vermeintlich‘ eigenkulturelle literarische Text immer schon ein fremder Text ist“ (ebd.: 22).

Ansätze einer interkulturellen Literaturdidaktik sind parallel zu den kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen entstanden und sind analog zu den Ansätzen zu sehen, die unter Punkt 2.4 schon als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit interkultureller Literatur ausgearbeitet wurden. Dazu ist zu erwähnen, dass solche theoretischen Auseinandersetzungen letzten Endes natürlich auch mit didaktischen Überlegungen zusammenhängen und deshalb schwer getrennt voneinander zu betrachten sind.

Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass das Interkulturalitätskonzept neuerdings häufig auf einen essentialistischen Kulturbegriff rückbezogen wird und deshalb schon von vornherein kritisiert wird. Tatsächlich aber gibt es weiterentwickelte Ansätze die den Begriff der Interkulturalität gebrauchen, Kultur differenziert definieren und keineswegs als essentialistisch oder holistisch zu verstehen sind (Leskovec 2011). Riedner kritisiert die Kategorie der kulturellen Fremdheit als Basiskategorie der interkulturellen Ansätze, da diese nach ihr dichotomisch aufgefasst werden. Außerdem kritisiert sie das Ziel einer interkulturellen Didaktik, nämlich Unterschiede zwischen „eigener und fremder Wirklichkeitssicht bewusst zu machen“ (Riedner 2010: 1545), auch da sie auf voneinander abgetrennten Kulturen abzielen. Diese Kritik ist nur dann berechtigt, wenn das Eigene und das

Fremde wirklich als dichotomische Begriffe verstanden werden. Werden die beiden Kategorien jedoch dialektisch und relational, wie auch unter Punkt 2.5, definiert, ist die Kritik nicht mehr haltbar. Die individuelle und kulturelle Konstruktion dieser Kategorien steht dabei im Vordergrund und nicht die Annahme, es gäbe ein klar abgrenzbares und feststellbares Eigenes und Fremdes. Der Interkulturalitätsbegriff ist, wie auch später noch näher diskutiert wird, unglücklich gewählt, da inzwischen er mit dem essentialistischen Kulturbegriff unweigerlich stigmatisiert wurde, wie auch bei der Lektüre von Riedner (2010) klar wird. Jedoch betont Riedner auch die Weiterentwicklung und Neubestimmung der interkulturellen Ansätze auch in Bezug auf die Landeskunde im Allgemeinen, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, und die vor allem in Bezug auf die Landeskunde schon zu didaktischen Konsequenzen geführt hat, jedoch in Bezug auf die Literatur noch am Anfang steht (ebd.: 1545).

Nun stellt sich die Frage, wie sich ein Unterricht mit literarischen Texten durchführen lässt, der auf dem unter Punkt 2.2 definierten Kulturbegriff basiert, in dem Kultur als offener Fundus von kulturellen Deutungsmustern verstanden wird und in dem Literatur als ein textueller Zugang zur Kultur -jedoch keinesfalls als Abbildung dieser- gesehen wird. Altmayer (2008) schlägt in Bezug auf die Landeskundendidaktik das Modell des kulturbezogenen Deutungslehrens vor, bei dem die Perspektiven und Erfahrungen der Lerner im Vordergrund stehen. An diese Erfahrungen soll zum einen angeknüpft werden, andererseits sollen die Lerner „immer wieder auch Situationen und Erfahrungen ausgesetzt werden, in denen ihre bisherige Weltsicht, die ihnen aktuell verfügbaren Muster erschüttert und irritiert werden“ (ebd.: 36). Nur durch solch eine Irritation ist es laut Altmayer möglich, die eigenen Muster zu reflektieren und zu hinterfragen, sie weiterzuentwickeln oder völlig neue Muster zu entwickeln. Als eine solche Irritationsmöglichkeit in Literatur wären die durch sie ermöglichten unterschiedlichen Fremdheitserfahrungen zu denken. So zielt beispielsweise Kramsch in ihrem Konzept der symbolischen Kompetenz, das unter Punkt 3.3 näher betrachtet wird, darauf ab, „dem Lerner Fähigkeiten und Strategien zum Umgang mit der grundlegenden Offenheit, Veränderbarkeit und Ambivalenz kultureller Deutungsmuster zu vermitteln“ (Riedner 2010: 1551).

Neuere Ansätze legen besonderes Augenmerk auf die Rolle der Literarizität und Poetizität literarischer Texte für ein kulturelles Lernen. Teilweise fordern sie, die

Perspektiven- und Deutungsvielfalt sowie sprach- und formgebundene Fremdheit zu nutzen, um den Umgang mit fremden Deutungsmustern zu schulen.

Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht so auch bei Dobstadt (2009) die Literarizität, denn eine seiner Hauptthesen besagt, dass die Reflexion auf Literarizität der „Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten“ (ebd. 23) ist. Dabei versteht er Literarizität anknüpfend an Roman Jakobson als „ein Merkmal, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes gebunden ist“ (ebd.: 23). Es wird jedoch auch betont, dass Literatur sich durch eine verfremdende Sprache auszeichnet und dadurch die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst legt und dadurch einen großen Nutzen für den Erwerb einer symbolischen Kompetenz darstellt (vgl. auch Dobstadt/Riedner 2011). Ebenso rückt Krusche die poetische Fremdheit in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Literaturdidaktik, er sieht es als ein wichtiges Ziel, diese „nicht auflösen [sic!], sondern aufrechtzuerhalten und einsehbar zu machen“ (Riedner 2010: 1552).

Ein weiterer Ansatz, der für diese Arbeit von großer Bedeutung ist, wird in Andrea Leskovecs *Poetik des schrägen Blicks* gesehen, in dem die zentrale Rolle verschiedene Formen von Fremdheit im literarischen Texten spielen, die auf einer „Klassifizierung des Fremden nach Steigerungsgraden“ (Leskovec 2009: 181) basiert. Der Ansatz resultiert aus einer Kritik an den schon erwähnten Ansätzen einer interkulturellen Hermeneutik, da diese wichtige Grundbegriffe nicht in annehmbarer Weise definieren und letztlich „auf eine Auflösung des Fremden im Eigenen und damit auf die Konsensbildung und Harmonisierung von Gegensätzen hinauslaufen“ (ebd.: 2). In diesem Sinne ist für Leskovec ein Ziel der Beschäftigung mit Literatur die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen, die allerdings nicht durch eine erfolgreiche Kommunikation von kulturdifferenten Teilnehmern oder das Erlangen von Wissen über eine ‚Fremdkultur‘ definiert sind, sondern durch die „Bereitschaft, Fremdes und ‚Fremderfahrung‘ auszuhalten, zu beobachten und zu reflektieren“ (Wintersteiner 2006b, 136)“ (Leskovec 2009: 6). Dabei betont Leskovec auch die Relevanz eines Bewusstseins darüber, dass „das Fremde ein Bestandteil des Eigenen ist“ (ebd.: 10). Aus einer differenzierten Betrachtung der verschiedenen Formen von Fremdheit, die auch Fremdheit als thematischen Aspekt der Literatur einbezieht, dabei aber nicht die sprachliche Fremdheit der Texte vernachlässigt, sowie der Definition einiger wichtiger Grundbegriffe die mit den in dieser Arbeit bisher angestellten

Definitionen von Literatur und Kultur weitgehend übereinstimmen, resultiert die Relevanz des Ansatzes von Leskovec für diese Arbeit.

### 3.2 POTENZIAL ‚INTERKULTURELLER‘ LITERATUR

---

Die Bezeichnung der ‚interkulturellen‘ Literatur ist, wie schon mehrmals angedeutet, kritisch zu sehen. Dennoch ist wohl klar geworden, dass in dieser Arbeit kein essentialistischer Kulturbegriff verwendet wird. Interkulturelle Literatur wird hier als solche betrachtet, die sich schon rein thematisch zwischen verschiedenen Welten befindet, also Literatur in der sich Figuren zwischen der Eigenen und einer Fremden Welt sehen. Dabei ist auch zu betonen, dass „es sich um Literaturen jenseits eindeutiger nationalstaatlicher, kontinentaler und territorialer Grenzziehungen handelt, um Literaturen, die bislang gültige Grenzen nationalliterarischer oder kultureller Art überschreiten und queren“ (Ette 2001: 17). Trotz der Tatsache, dass in dieser Arbeit spezifisch interkulturelle Texte betrachtet werden, werden allgemeine Eigenschaften von Literatur, die zu deren besonderen Potenzial für den Fremdsprachenunterricht beitragen, hier nicht ausgeschlossen, sondern ebenso betont. Literatur soll, wie Leskovec (2010) fordert, nicht nur für landeskundliche Zwecke instrumentalisiert werden, sondern den literarischen Text selbst als fremden Text genauso im Mittelpunkt bestehen lassen. Die unterschiedlichen Dimensionen und Grade von Fremdheit, die Leskovec definiert, sollen hier abgehandelt werden, da durch diese Differenzierung die beiden Bereiche des sprachlichen und des kulturellen Potenzials der Literatur für den Fremdsprachenunterricht gleichermaßen einbezogen werden können. Dabei ist wie schon angedeutet zunächst Fremdheit als thematischer Aspekt von Texten näher zu betrachten, denn alle drei der hier einbezogenen Werke drehen sich thematisch um das Fremde: in Michael Krügers Roman *Himmelfarb* befindet sich ein deutscher Rassenforscher in Brasilien und begegnet dort unterschiedlichen Kulturen; *Wunderwelt* von Hugo Loetscher thematisiert aus der Sicht eines Fremden im Nordosten Brasiliens die Situation einer in ärmlichen Verhältnissen lebenden Familie; und in *Selige Zeiten, brüchige Welt* beschreibt der Schriftsteller Robert Menasse zwei Figuren, die sich zwischen zwei Heimaten bewegen, finden und wiederfinden. Die Texte werden in dem Sinne auch als Zeugnisse fiktionaler und fremder Realitäten gesehen, denn sie

„geben Einblick in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertsysteme und soziale Hierarchien. Doch thematisch werden nicht nur materielle Lebensbedingungen und soziale Strukturen, sondern auch der Bereich des Mentalen mit seinen Wertvorstellungen, Glauben, Ideen, Meinungen, die das Verhalten von Individuen bestimmen und in verschiedenen Texten symbolisiert werden.“ (Ehlers 2010: 1535)

Dabei muss auch betont werden, dass solche Literatur keineswegs nur für brasilianische Deutschlerner ein großes Potenzial birgt. Ebenso ist denkbar, diese Bücher für deutsche Lerner und Leser einzusetzen und zwar in der Weise, wie auch Dierckx (2010) deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur mit thematischem Bezug zu Südamerika als Weg zum Fremden, zur Erlangung interkultureller Kompetenz nutzt.

Ausgehend von Waldenfels unterscheidet Leskovec drei Fremdheitsgrade: die alltägliche, die strukturelle und die radikale Fremdheit (Leskovec 2011: 49). Dabei versteht sie unter alltäglicher Fremdheit eine Fremdheit die sich „durch zusätzliche Information relativ leicht beseitigen lässt“ (ebd.: 51) und der wir im Alltag relativ häufig begegnen, ohne dass sie dazu zwingt „unser Verhalten, unseren Lebensstil oder unsere Denkweise zu verändern“ (ebd.: 51f.). Eine Steigerung der alltäglichen Fremdheit, sieht Leskovec in der strukturellen Fremdheit, die sich Phänomenen zuordnen lässt, welche „nicht mehr zu der eigenen Wirklichkeitsordnung gehören“ (ebd.: 52). Diese sind somit mit verschiedenen Arten anderer Zeichensysteme in Verbindung zu sehen, die die Wirklichkeit in unterschiedlicher Art als der gewohnten abbilden oder reflektieren. Formen von struktureller Fremdheit bleiben jedoch, im Gegensatz zur nicht auflösbaren radikalen Fremdheit, immer auch zugänglich, wenn auch nicht so einfach wie bei der alltäglichen Fremdheit. So erklärt Leskovec: „Es handelt sich [...] um eine Veränderung etablierter Auffassungen, Denkmuster und Verhaltensmuster, die eine Auseinandersetzung mit struktureller Fremdheit fordert und ermöglicht“ (ebd.: 53). Neben dieser auch für die Anwendung im Unterricht wichtigen Einteilung in Fremdheitsgrade, unterscheidet Leskovec auch einige Varianten der Fremdheitsbegriffe, wie sie in der Forschung zur interkulturellen Literatur vorkommen. Als thematische Kategorie kann Fremdes „als das Jenseitige, prinzipiell Unverfügbare und Unzugängliche [, ...] als das unbekannte Draußen [und ...] als Einbruch in einen als eigen definierten Innenraum“ (ebd.: 55) verstanden werden. Dabei betont die Autorin auch, dass in Literatur, die Migration thematisiert, wie sie auch in dieser Arbeit vorkommt, eine doppelte Fremdheit vorkommen kann,

denn aus der Perspektive der migrierenden Figur kann zum einen die neue Kultur als fremd erscheinen, zum anderen „wird aber auch die Heimat fremd, der man sich aufgrund der Abwesenheit entfremdet“ (ebd.: 59).

Aus imagologischer Sichtweise wird argumentiert, dass die – auch nicht nur kulturell definierten – Bilder des Eigenen und Fremden, die in literarischen Texten konstruiert werden, genutzt werden können um einen Umgang mit verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven zu fördern. So ist auch Egger folgender Auffassung:

„Durch die imagologische Analyse von Texten, aber auch den Rückbezug auf eigene Wahrnehmungsmuster sollen die Studierenden ein Bewusstsein für die Entstehung kollektiver Selbst- und Fremdbilder und ihrer Rahmenbedingungen entwickeln – sowohl in den untersuchten Texten als auch im eigenen Erfahrungsbereich.“ (Egger 2002: 1)

Somit wird das Lesen von Literatur, die sich zwischen den Welten ansiedelt, verschiedene Bewegungen im Raum und Kontakt mit Fremdem und Eigenem aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert, als eine Möglichkeit gesehen, Lerner und Leser direkt und in einer vielfältigen Weise mit der Thematik des relationalen Ein-, Aus- und Abgrenzens zu konfrontieren. Durch die Thematisierung Brasiliens in den literarischen Texten, wird die Erfahrungswelt der Lerner direkt angesprochen, von der sie sich jedoch auch abgrenzen können, zumal der Aspekt des Konstruktionscharakters von literarischen Texten den Lesern bewusst sein sollte. Es wird daher auch als Voraussetzung betrachtet, dass Lerner hier nicht als brasilianische Kulturrepräsentanten, sondern in erster Linie Individuen mit kulturellen Deutungsmustern angesehen werden. Der Umgang mit den verschiedenen Arten von Fremdheit, darunter auch mit ästhetischer Fremdheit, soll die verschiedensten Kompetenzen fördern, die unter dem nächsten Punkt erläutert werden. Doch zunächst gilt es allgemeine Merkmale literarischer Texte und deren Potenzial für die Arbeit mit ihnen zu beleuchten.

Die Fiktionalität literarischer Texte ist ein hervorzuhebender Punkt. Literatur konstruiert eine Wirklichkeit, die Parallelen zu unserer Lebenswelt aufweist. Jedoch ist sich der Leser der Konstruktion bewusst und macht es ihm somit auch möglich sich auf eine spielerische Weise in diese Wirklichkeit einzuleben, sich mit Figuren und Handlung zu identifizieren oder abzugrenzen und sie kritisch zu sehen. Aus diesem Blickwinkel können Fremdheitserfahrungen spielerisch in Hinblick auf die lebensweltliche Realität eingeübt werden. Auch Dobstadt/Riedner sind der

Auffassung dass Literatur ein authentisches Textmaterial darstellt, „das eine subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit vermitteln und auf diese Weise für diese Wirklichkeit Interesse wecken und die Auseinandersetzung mit ihr fördern“ (Dobstadt/Riedner 2011: 3) kann. Selbstverständlich ergibt sich aus der Eigenschaft der Fiktionalität auch, dass Leser nicht unmittelbar mit einem Handlungsdruck konfrontiert sind, was „in erheblichem Maße zur Entfaltung kritischer Reflexionsfähigkeit“ (Bogdal 2006: 20) beiträgt.

Ein weiteres Charakteristikum von literarischen Texten ist die Perspektivenvielfalt, die Nünning (2007) als zentrale Eigenschaft der Literatur sieht. Diese kann ein ‚Fremdverstehen‘ fördern, worunter der Autor „die Fähigkeiten und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, zur Perspektivenübernahme und zur Perspektivenkoordinierung“ (ebd.: 124) versteht. Ohne seinen Ansatz genauer unter die Lupe nehmen zu wollen, muss trotzdem erwähnt werden, dass Nünning vier Dimensionen des Fremdverstehens mit literarischen Texten unterscheidet: Fremdverstehen im Sinne des Textverstehens, des fremdsprachigen Textverstehens, des fremdkulturellen Verstehens und zum Schluss „Fremdverstehen im Sinne des Einfühlens in bzw. Verstehens von fiktionalen Figuren aus einer fremden Kultur, also eine komplexe Mischung von interpersonalen, literarischen und fremdkulturellen Verstehensprozessen“ (ebd.: 126). Damit wird die zuvor schon erwähnte thematische Fremdheit genauso mit einbezogen, wie Fremdheit, die durch literarische Darstellungsverfahren, wie beispielsweise die Perspektivierung und die Erzählsituation, erzeugt wird. Nünning stellt fest, dass diese Darstellungsverfahren bislang kaum in die Literaturdidaktik einbezogen werden, sondern sich der Unterricht meist nur auf die Geschichtebene bezieht. Er sieht darin aber wie schon angedeutet ein großes Defizit (vgl. ebd.: 127), denn die perspektivenspezifische Art und Weise der Darstellungen in Literatur prädestinieren diese dazu, „Lerner für den Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrung zu sensibilisieren“ (ebd.: 133).

Als letztes sollen unter diesem Punkt auch die besondere Sprache von Literatur und ihr Beitrag zum besonderen Potenzial von Literatur betont werden. Dobstadt und Riedner (2011) sehen Literatur als eine eigene Fremdsprache, die sich durch eine besondere Form von Sprache auszeichnet, deren ästhetische Qualität sich eignet, „das Interesse der Lerner auf die Sprache selbst zu lenken“ (ebd.: 2). Im Gegensatz zu rezeptionsästhetischen Auffassungen, betonen sie also die besondere Rolle der

Literarizität, als „ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist“ (ebd.: 3). Diese vorhandene Fremdheit sollte im Unterricht nicht aufgelöst werden um ein Verstehen herzustellen, sondern im Hinblick auf kulturelle Lernziele genutzt werden, um eine symbolische Kompetenz nach Claire Kramsch zu erwerben, indem ein offener und flexibler Umgang mit der Fremdheit ermöglicht wird (vgl. ebd.: 5f.). Die Fremdheit von der hier die Rede ist, ist zum einen sprachlich zu verstehen. So verwenden Dobstadt und Riedner (ebd.: 12f.) den Begriff der Stolpersteine um Mehrdeutigkeiten oder Sinnreichtum zu bezeichnen, der sich auf semantische Merkmale und ebenso auf die Form bezieht. Hier wird jedoch auch die Verbindung von Sprache und Kultur deutlich, denn durch den Umgang mit solchen Schwierigkeiten der Mehrdeutigkeit, kann der „Umgang mit (kultureller und d.h. symbolischer) Komplexität“ (ebd.: 12) eingeübt werden.

Zum Potenzial interkultureller Literatur ist zusammenfassend zu sagen, dass eine einseitige Sichtweise auf die Qualitäten literarischer Texte nicht hilfreich ist, um Literatur im Unterricht vielfältig und für unterschiedliche Lernziele zu nutzen. Deshalb wurden durch die Betrachtung verschiedener Autoren und deren Meinungen zum Potenzial literarischer Texte betrachtet. Dabei werden alle der genannten Aspekte als relevant für den Unterricht erachtet: Fremdheit auf thematischer Ebene, also der Geschichtebene; die Fiktionalität der Texte um auch den Konstruktcharakter der Wirklichkeit zu verdeutlichen; die Perspektivenvielfalt, die literarische Texte bieten, um das sich Hineinversetzen und Verstehen zu schulen und die besondere Sprache der Literatur. Aufgrund all dieser Aspekte wird angekommen, dass die intensive Beschäftigung mit Literatur sich dazu eignet, „die Realität in ihrer Widersprüchlichkeit, Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit wahrzunehmen und mit ihr zurechtzukommen“ (Dobstadt/Riedner 2011: 14).



### 3.3 KOMPETENZORIENTIERUNG, LEHR- UND LERNZIELE

---

Die vorherigen Betrachtungen zur Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht sowie zum Potenzial, das Literatur für den Unterricht birgt, ergaben einige Bezüge zu Kompetenzen, die durch den Einbezug von Literatur in den Unterricht erlangt werden können. Dabei wurde sich gleich mehrmals auf die Forderung Kramschs (2006) bezogen, die kommunikative Kompetenz zur symbolischen Kompetenz zu erweitern, denn sie bedeutet eine anspruchsvollere Beschäftigung mit der Sprache und ihrer Mehrdeutigkeit. Die symbolische Kompetenz besteht aus drei Komponenten: die Herstellung von Komplexität (*production of complexity*), die Ambiguitätstoleranz (*tolerance of ambiguity*), und die Form als Bedeutung (*appreciation of form as meaning*) (Kramsch 2006: 251). Ausgehend von der These, dass menschliche Kommunikation viel komplexer ist, als einfach nur das Richtige zur richtigen Zeit und in der richtigen Art und Weise zu sagen –was durch eine Ausrichtung auf kommunikative Lernziele gefördert wird–, fordert Kramsch einen tiefgreifenden Umgang mit komplexen Strukturen der Sprache in Literatur, denn Lerner und Leser „can find through the symbolic use of language in a foreign literature alternative scenarios of possibility for life in the real world, other ways of desiring an belonging“ (ebd.: 251). Bezüglich der Ambiguitätstoleranz betont Kramsch, dass sich Literatur besonders eignet um Gegensätze offensichtlich zu machen, diese aber nicht einfach auflöst, sondern bewusst werden lässt, wie Sprache genutzt werden kann, um kontingente Wahrheiten zu unterstützen (vgl. ebd.: 251). Als dritte Komponente der symbolischen Kompetenz nennt Kramsch die Form als Bedeutung und meint damit Bedeutungen, die sich auf verschiedene Arten manifestieren, nämlich sprachlich, textuell, visuell, akustisch und poetisch. So ruft die Beschäftigung mit Form als Bedeutung eine emotionale Reaktion der Lerner hervor, die auch durch die Hilfe der Lehrer versprachlicht werden sollen (vgl. ebd.: 251f.). Zusammenfassend geht es Kramsch darum, dass Lerner nicht nur Bedeutungen kommunizieren können sollen, sondern auch darum, wie Bedeutungen durch Sprache erschaffen werden. Durch Literatur kann der Lerner dieses Potenzial der Sprache beobachten und damit symbolische Kompetenzen entwickeln, indem er auch die Form als Bedeutung wahrnimmt.

Die besondere Rolle der Sprache betonen auch Dobstadt/Riedner (2011), wegen ihrer Mehrdeutigkeit nehmen sie aus einer poststrukturalistischen Sichtweise an, dass ein Text nicht eine einzige richtige Interpretation ermöglicht. Sein semantisches Netz bietet dagegen eine Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten, die der Leser erschließen soll. In diesem Sinn „bleibt die Literatur [...] Fremdsprache, denn was ihre Ausdrucksweisen und Formen (und deren Zusammenspiel) genau bedeuten und bei Leserinnen und Lesern bewirken, ist nie letztgültig festgelegt und festlegbar“ (Dobstadt/Riedner 2011: 12). Aus diesem Grund kommt es auch nicht in Frage, Mehrdeutigkeiten aufzulösen, sie sollen jedoch wahrgenommen werden und bestehen bleiben. So kann der Fremdsprachenlerner sich an das Komplexitätspotential der Sprache gewöhnen und lernen damit umzugehen.

Nach Leskovec gehört zu den Zielen einer interkulturellen Literaturwissenschaft das Erlernen von interkulturellen Kompetenzen (Leskovec 2011: 13), wozu der Umgang mit Eigenem und Fremdem gehört, wobei zu betonen ist, dass ihr Ziel nicht die Auflösung der Kategorien in ein Verstehen ist, sondern ein Aushalten von Fremdheitserfahrungen und Tolerieren von Ambiguität. Für sie ergeben sich die folgenden Aspekte in Bezug auf das Erlernen interkultureller Kompetenzen durch Literatur: „Schulung der Aufmerksamkeit und Sensibilisierung der Wahrnehmung, Sensibilisierung für Realitätskonstruktionen und Dekonstruktion von Homogenität“ (ebd.: 13). Ein Schritt zu einer interkulturellen Kompetenz ist für die Autorin die Schulung der Aufmerksamkeit, die durch den Umgang mit dem Rätselcharakter von Literatur – das heißt mit den verschiedenen Fremdheiten im Text – durchgeführt werden kann. So ist Leskovec der folgenden Meinung:

„Aufmerksamkeit kann durch das Lesen literarischer Texte sensibilisiert werden, und zwar aufgrund des systemspezifischen verfremdenden Umgangs mit Zeichen, der selbstverständliche und vorgefasste Bilder und Vorstellungen von der Welt immer wiederuntergräbt und in Frage stellt.“ (Leskovec 2011: 14)

Die Wahrnehmung kann durch den Umgang mit literarischen Texten bewusst gemacht und desautomatisiert werden, was auch zur Folge hat, dass diese gesteuert werden kann. Aus der Bewusstmachung der Vielschichtigkeit und Kontingenz von Ordnungen in Literatur resultiert ein Bewusstsein über die Relativität der eigenen Ordnungen und Deutungsmustern. Aus diesem Grund wird der Umgang mit dem Fremden, oder auch mit nicht verfügbaren Deutungsmustern eingeübt.

Leskovec beschreibt einen weiteren Aspekt: die Sensibilisierung für Realitätskonstruktionen. Dieser ist relevant für den Umgang mit fremdkulturellen Deutungsmustern, da es nach der Autorin ohne eine Bewusstmachung der eigenen Realitätskonstruktion und der eigenen Verstehensvoraussetzungen, dazu kommen kann, dass „unbewusst Fremdbilder aktiviert und bestätigt werden“ (Leskovec 2011: 14), wodurch ein Dialog erschwert wird. Um dem entgegenzuwirken soll Lernern und Lesern bewusst gemacht werden, dass Wirklichkeit immer konstruiert und subjektiv beeinflusst ist, somit nicht als eine objektive Größe gelten kann. Deshalb soll der Text als eine subjektive Inszenierung einer fremden Wirklichkeit angesehen werden (vgl. ebd.: 14). Dadurch dass in den hier ausgewählten Texten durch die Bewegung zwischen den Welten auch das vermeintlich Eigene thematisiert wird, kann eine Bewusstmachung der Konstruktion von Wirklichkeit besonders gut funktionieren, denn es ist denkbar, dass Lerner sich nicht mit den brasilianischen Figuren in den Texten identifizieren können und sich sogar von ihnen abgrenzen würden.

Zuletzt betont Leskovec noch den Aspekt der Dekonstruktion von Homogenität (ebd.: 15). Damit bezieht sie sich auf die vermeintliche Homogenität der Konstruktion von Eigenem und Fremdem, die aufgrund der relationalen Beziehung beider Begriffe und der Tatsache, dass Eigenes immer auch aus Fremdem besteht und umgekehrt, nicht gegeben ist. Der Umgang mit Literatur soll nun einerseits für die Fremde innerhalb des Eigenen sensibilisieren, was Leskovec andererseits auch auf Kulturen bezieht, so ergibt sich daraus eine „kritische oder oppositionelle Haltung gegenüber der Eigenkultur [...], wodurch wiederum Homogenität von Kulturen unterminiert wird“ (ebd.: 15).

Im Fremdsprachenunterricht stehen die sprachlichen Kompetenzen im Vordergrund, jedoch kann festgestellt werden, dass heutzutage auch „Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und Selbstrelativierung, [...] Reflexion über Sprache, Kultur, Fremdheit und [...] Ausbildung von Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein“ (ebd.: 35) eine große Rolle spielen. Zusammenfassend sollen nun – ausgehend von den vorhergehenden Überlegungen sowie vom Potenzial der Literatur im Allgemeinen und speziell interkultureller Literatur – durch den Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich folgende Kompetenzen entwickelt werden, die in verschiedene Teilbereiche gegliedert sind, welche sich aber nicht scharf voneinander abgrenzen lassen:

### **Metakognitive Kompetenzen zu Sprache, Kultur, Fremdheit:**

- „besondere Reflexivität, die die Vielfalt selbstverständlicher kulturspezifischer Annahmen, Perspektiven und Bewertungen bewusst, kommunizierbar und veränderbar macht“ (Leskovec 2011: 35)

### **(Inter-) kulturelle Wissenskompetenzen:**

- kulturallgemeines Grundlagenwissen: z.B. über Akkulturationsprozesse oder Stereotypisierungsmechanismen, Konstruktcharakter von Wirklichkeitsmodellen (ebd.: 35)
- kulturspezifisches Wissen: z.B. bestimmte Embleme, Rituale, Tabus (ebd.: 35)

### **(Inter-) kulturelle Handlungskompetenzen (Wahrnehmungs-, Interpretations- und Interaktionsfähigkeiten):**

- Fähigkeiten und Strategien zum Umgang mit der Offenheit, Veränderbarkeit, Fremdheit und Ambivalenz kultureller Deutungsmuster (durch Umgang mit poetischer Fremdheit, Mehrdeutigkeit, Komplexität)
- Schulung der Aufmerksamkeit und Sensibilisierung der Wahrnehmung, Sensibilisierung für Realitätskonstruktionen und Dekonstruktion von Homogenität
- Sensibilisierung für die Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrung: Perspektivenbewusstsein, -übernahme und –koordinierung
- Wahrnehmung von Eigen- und Fremddarstellungen in Texten, kritische Reflexion und Applikation auf die eigene Lebenswelt
- Ambiguitätstoleranz
- kritische Reflexionsfähigkeit
- Problemlösungskompetenz
- Aushandelskompetenz

### **Literarische Kompetenzen** (vgl.: Leskovec 2011: 22f.):

- Realitäts-Fiktionsunterscheidung
- Kennen literarischer Konventionen
- Fähigkeiten im Umgang mit indirektem Sprachgebrauch (Metapher, Parabel, Symbol, Ironie)
- Fähigkeit zum Genuss
- Fähigkeit zur Anschlusskommunikation

Andere Kompetenzentwicklungen werden nicht primär verfolgt, ergeben sich aber dennoch durch den Umgang mit Literatur. Dazu gehört beispielsweise das Erlangen von Wissen oder das Entwickeln von sprachlichen Fähigkeiten.

### 3.4 UNTERRICHTSMETHODEN UND -VERFAHREN

---

Hier sollen einige Verfahren und Muster vorgestellt werden, die zum Erreichen der Kompetenzen und Fähigkeiten dienlich sein können. Es soll jedoch betont werden, dass kein Modell und kein Verfahren den Königsweg zur Erlangung der Kompetenzen darstellt, sondern nur eine gut durchdachte Kombination dieser. Zunächst sollen nun einige Phasenmodelle vorgestellt werden, die der Unterrichtsgliederung dienen, danach folgen einige Überlegungen zu unterschiedlichen Verfahren, mit denen Literatur im Unterricht betrachtet werden kann und zuletzt werden Überlegungen zur Evaluation angestellt.

Abraham/Kepser (2009) weisen darauf hin, dass der Unterricht selbst immer schon inszeniert ist und somit eine Wahrnehmungssteuerung stattfindet. Dieser Tatsache sollte man sich bewusst sein, denn eine Steuerung der Wahrnehmung der Lerner und Leser kann nicht das Ziel eines Literaturunterrichts sein, der darauf hinausläuft, an eigene Deutungsmuster anzuknüpfen und diese zu verändern. Unter Inszenierungsmuster werden „durch didaktisches Brauchtum in der Praxis und didaktisch-methodische Fachliteratur tradierte Modelle, die im Handeln und in der Reflexion von Lehrkräften die Planung von Unterricht organisieren“ (ebd.: 205), verstanden. Die nun betrachteten Phasenmodelle dienen letztlich der besseren Einordnung der Inszenierungsmuster. Dabei lassen sich Mikro- und

Makrophasenmodelle unterscheiden, von denen hier einige vorgestellt werden sollen, welche sich gut für die Umsetzung der genannten Ziele eignen können.

Das Phasenmodell von Jürgen Kreft, das von Abraham/Kepser (2009: 214f.) beschrieben wird, dreht sich primär um die Vorgänge zwischen Leser und Text. In der ersten Phase der ‚bornierten Subjektivität‘, die sich durch ihre Textimmanenz auszeichnet, geht es um die erste Annäherung an den Text und die Entwicklung eines ersten Interpretationsentwurfes. Sie ist auch die Phase der ‚Motivation, der Assoziation, der Inkubation‘ (ebd.: 215), wobei unter Inkubation die beginnende innere Beschäftigung mit dem Text bezeichnet wird. Die zweite Phase ist nach diesem Modell die Phase der ‚Objektivierung‘, sie bezieht sich sowohl auf den Text, als auch auf die Wahrheit und auf texttranszendente Komponenten. Sie zeichnet sich vor allem durch die Diskussion der Interpretation und des vom Text intendierten Problems aus. In der dritten ‚Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität‘, findet eine Rückwendung des Lesers auf sich selbst statt, hier kann Selbstkorrektur und Selbstinterpretation erfolgen und eine bewusste Anwendung auf die eigene Situation und Existenz resultieren. Zuletzt wird in der ‚Phase der Applikation‘ die Interpretation auf verschiedene Bezüge angewandt: auf gesellschaftliche, geschichtliche und literaturwissenschaftliche Bezüge, aber auch auf reale Interaktionskonflikte. In dieser Phase können auch neue Fragestellungen ausgearbeitet werden. Dieses Modell nach Kreft kann für die Entwicklung von Kompetenzen, bei denen es um eigene Deutungsmuster, Deutungsmuster auf der Textebene und deren Bezug zur Lebenswelt geht, nützlich sein. Bei der ersten Phase geht es um die Verstrickung von Text und Leser und den subjektiven Interpretationsentwurf aufgrund des je eigenen Vorwissens, dieser Entwurf kann in der zweiten Phase gefestigt oder auch gestört werden, wodurch es zu einer Änderung der ersten Interpretation kommen kann. Im Folgenden werden dann die eigene Interpretation und die Änderung dieser bewusst reflektiert und kann damit auf die eigene Lebenswelt angewendet werden.

Ein weiteres Phasenmodell, welches Ähnlichkeiten zu dem soeben gesehenen aufweist, ist das von Joachim Fritzsche, das ebenso von Abraham/Kepser (ebd.: 216f.) beschrieben wird. Fritzsche unterscheidet wie Kreft vier Phasen, verbindet diese aber mit verschiedenen Fragen. In Fritzsches erster Phase geht es auf das Individuum bezogen darum, was der Text in ihm auslöst – dies ist die Phase der ‚Verhakung im Text‘. Analog zu Kreft könnte diese erste Phase als diejenige gesehen werden, in der

ein erstes Mal an die individuellen Deutungsmuster angeknüpft wird. In der zweiten Phase wird dann der Text fokussiert, Fritzsche formuliert dazu die Frage ‚Was steht da?‘. Bei der dritten Phase, der Phase der Aneignung, steht wieder das Individuum im Vordergrund, indem gefragt wird ‚Was folgt aus dem verstandenen Text für mich?‘. Diese Dimension wird mit der vierten Phase erweitert, in der es dann um die gesamte Gruppe geht – es wird danach gefragt, was der verstandene Text ‚für uns‘ bedeutet.

Auch das letzte hier vorgestellte Phasenmodell von Waldmann (ebd.: 217) orientiert sich an Kreft. Es gibt das literarische Verstehen in vier Stufen wieder, betont den literarischen Text mit seinen Eigenschaften und die große Eigenaktivität der Leser in die Richtung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben und Übungen. Wie in den vorhergehenden Modellen steht in der ersten Phase die individuelle Lesart des Lernalters im Vordergrund – ‚Sinngemäßes Lesen‘ wird diese Phase genannt und ‚der literarische Text wird mit Bezug auf das eigene Sinnsystem erfasst‘ (ebd.: 217), wobei auch die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen literarischen und alltäglichen Texten als notwendig betrachtet wird. In der zweiten Phase der ‚Konkretisierung‘ kommt dem Leser die Aufgabe zu, den literarischen Text weiter zu entwickeln, indem er in Bezug zur eigenen Lebenssituation, eigenen Erfahrungen und Interessen umgestaltet wird. Die Phase der ‚Intertextuellen Verortung‘ versucht einen Bezug zu verwandten Texten herzustellen, es soll Gemeinsamkeiten oder Differenzen zu anderen Texten herausgearbeitet werden, aber auch allgemein die Aufmerksamkeit auf die Literarizität des Textes gelenkt werden. In der letzten Phase soll der Text schließlich auf ‚(textüberschreitende) geschichtliche, gesellschaftliche, kulturelle und literarische Sinnsysteme bezogen‘ (ebd.: 217) werden, was zu einem Gesamtverständnis führen und einen Einbezug in die Erfahrungswelt des Lernalters bringen soll.

Besonders das letzte Modell erscheint anwendbar für die genannten Zielsetzungen, da dabei die Leserperspektive stark betont wird, ohne dass textimmanente Eigenschaften vernachlässigt werden. Für die Anwendung im Unterricht muss jedoch bedacht werden, dass die strikte und wiederholte Anwendung solcher Phasenmodelle einseitig und demotivierend wirken kann und solche Modelle deshalb nicht primär als Leitfaden für den Unterricht genutzt werden.

Zur Texterschließung lassen sich verschiedene Verfahren unterscheiden, die im Folgenden kurz charakterisiert und im Hinblick auf die Lernziele bewertet werden sollen, wobei nicht unerwähnt bleiben soll, dass Texterschließung von der Textinterpretation aus literaturwissenschaftlicher Sichtweise nicht getrennt voneinander betrachtet werden kann und dass Text aus einer poststrukturalistischen Sichtweise nicht als erschließbar oder interpretierbar im herkömmlichen Sinne betrachtet werden kann. Es wird im Allgemeinen zwischen inhaltssichernden Verfahren, textnahem Lesen, szenischen Verfahren und diskursiven Verfahren unterschieden (vgl. Abraham/Kepser 2009: 220ff.), dem werden hier noch kontrastive Verfahren hinzugefügt.

Nach der Textlektüre wird die Lehrperson zunächst sichergehen wollen, ob der Inhalt des Textes weitgehend klar geworden ist oder es Verständnisprobleme gab. Als denkbare produktionsorientiert Verfahren sind Neuformulierungen des Textes, wie beispielsweise Inhaltsangaben, Zusammenfassungen, das Finden von Zwischenüberschriften oder ähnliches zu nennen. Rezeptionsorientierte Verfahren haben den Nachteil, dass sie meist einsilbig beantwortet werden können, zum Beispiel bei Erschließungsfragen oder Fragen zum Inhalt. Für die hier genannten Lernziele bei denen auch der Umgang mit der Poetizität von literarischen Texten einen relevanten Teil darstellt, ist das textnahe Lesen von besonderer Bedeutung. Dabei ist eine genaue Aufgabenstellung von Vorteil, denn „je genauer eine Schreibaufgabe formuliert ist, desto mehr zwingt sie zur Wiederlektüre, zur genauen Wahrnehmung und Durchdringung des Ausgangstextes“ (ebd.: 221). So kann davon ausgegangen werden, dass textnahes Lesen das Formbewusstsein fördert, da es sich auf sprachästhetische Kunst bezieht. Beispielsweise das ‚Précis-Schreiben‘, bei der es darum geht, die Vorlage stilgetreu auf ein Drittel der Länge verkürzen, stellt ein geeignetes Verfahren zur textnahem Lektüre aber auch zur Inhaltssicherung dar, denn Lesen und Schreiben gehen „organische Verbindung“ (ebd.: 222) ein. Ähnlich zu sehen sind andere produktionsorientierte Verfahren, wie das parodieren oder das Schreiben von Pastiche, stilistische Variationen oder Kommentare zum Text. Zu der Kompetenz des Perspektivenwechsels ließen sich beispielsweise auch Schreibaufgaben durchführen, bei denen Figurenperspektiven eingenommen oder verändert werden. Dazu kann man das Schreiben eines fiktiven Tagebuchs, in dem innere Vorgänge und Sichtweisen der Figur dargelegt werden; Briefe an die innertextlichen Figuren, die auch wertend sein



können; oder Paralleltex te, in denen andere Perspektiven eingenommen werden oder die Erzählsituation verändert wird; zählen. Die Beispiele sind vielfältig und können je nach Lernziel angepasst werden. Das gilt auch für szenische Verfahren, bei denen ausgehend vom Text oder von nicht sehr detailliert ausgeführten Aspekten des Textes Standbilder oder literarische Rollenspiele entwickelt werden. Hierbei kann auch ein verbessertes Verständnis von Figurenkonstellationen oder -charakteristika entstehen. Lerner nutzen so die ‚offenen Sinnangebote‘ des Textes ‚die vom Leser in einem Kontinuum zwischen Konkretisieren und Interpretieren angenommen oder abgelehnt werden‘ (ebd.: 224). Je nach Lernerinteresse können Texte auch in andere Medien umgesetzt werden, dazu zählen Bilder, Porträts von Figuren, Collagen, oder die Erstellung einer Literaturzeitung sowie die akustische Umsetzung in unterschiedliche Vortragsweisen, das Suchen einer passenden Hintergrundmusik für den Vortrag etc.

Zuletzt bieten sich auch kontrastive Verfahren an, um mit literarischen Texten zu arbeiten. Denkbar ist beispielsweise ein intertextueller Vergleich der vorgestellten Bücher, in dem Sinne wie sich verschiedene kulturelle Bilder unterscheiden. Auch könnten Vergleiche zwischen Original und Übersetzungen angestellt werden, wobei hier ein besonderes Augenmerk auf die literarische Sprache gelegt werden kann; des Weiteren bieten sich Vergleiche zwischen der im Text dargestellten Wirklichkeit und der eigenen Wirklichkeit an, um die Konstruiertheit beider Wirklichkeiten zu verdeutlichen.

Neben den vielfältigen Formen der Arbeit mit literarischen Texten ist auch das Unterrichtsgespräch als ein fester Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts näher zu betrachten, denn es ist überaus wichtig, dass in diesem Gespräch nicht von einer festen und objektiven Textbedeutung ausgegangen wird, damit der Lehrer nicht als ‚Deutungshoheit‘ verstanden wird. Aus diesem Grund sind ergebnisoffene Gespräche zu bevorzugen, in denen Leser und Lerner genauso eine subjektive Meinung vertreten können wie die Lehrperson.

Nachdem nun einige Muster, Modelle, Methoden und Verfahren zur Unterrichtsgestaltung mit literarischen Texten betrachtet wurden, soll zuletzt dem Problem der Evaluation behandelt werden, denn es stellt sich die Frage, wie die Leistung im Hinblick auf die Lernziele bewertet werden kann und wie sinnvoll eine Bewertung ist. Die Bewertung von schriftlichen Bearbeitungen zu einem literarischen Text erscheint auf den ersten Blick unkomplizierter als die Bewertung von anderen

Produkten wie Standbildern oder Bildern. Dennoch fordern Abraham/Kepser (2009: 254f.) die Leistungsmessung bei allen Formen von Äußerungen zu Literatur, wobei zunächst einige Kriterien für eine Bewertung festgelegt sein müssen, die auch mit Hilfe der Lerner erstellt werden sollen. Solche Kriterien können stark variieren, je nachdem welche Aspekte im Unterricht behandelt wurden und auf welche Aspekte bei den Aufgabenstellungen besonders Wert gelegt wurde. Beispielsweise werden bei einer Bewertung von szenischen Umsetzungen besonders nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten bewertet, wenn diese zuvor genauer besprochen wurden. Aus diesem Grund lässt sich kein allgemeingültiger Kriterienkatalog festlegen, jedoch nennen Abraham/Kepser (ebd.: 257) einige Kriterien, die eine wichtige Rolle spielen können: Adäquanz, Kohärenz, stilistische Stimmigkeit, Komposition, episodische Ausgestaltung, Binnenstruktur. Weiterhin ist zu betonen, dass nicht nur das Produkt der Lerner zu bewerten ist, sondern ebenso der Prozess der Erarbeitung und die Funktion von Literatur als Lernmedium. Abraham/Kepser (ebd.: 258) haben zusammenhängend mit den genannten Aspekten einen Fragenkatalog entworfen, der für die Bewertung vor allem im schulischen Deutschunterricht hilfreich sein soll, aber auch für den Fremdsprachenunterricht anwendbar ist. Abschließend sollte zur Bewertung im Unterricht mit Literatur hinzugefügt werden, dass trotz einiger Vorschläge und Kriterien zur Bewertung, diese nicht als unproblematisch anzusehen sind, da die Bewertung von kreativen und spielerischen Aufgaben, die auch individuelle Sichtweisen zu Tage bringen sollen, schnell als demotivierend, einengend oder sogar als ungerecht empfunden werden kann. Mit diesem Bewusstsein sollten Bewertungen an jeweilige Unterrichtssituationen und Aufgaben angepasst sein, differenziert durchdacht sein und in Zusammenarbeit mit den Lernern diskutiert werden. Aufgrund der Tatsache, dass der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht meist in den Sprachunterricht eingegliedert ist, muss auch beachtet werden, dass sprachliche Aspekte in der Bewertung einzubeziehen sind, bzw. dass häufig am Ende eines Kurses eine Abschlussprüfung stattfindet, die sprachliche Kompetenzen prüft. Deswegen wären andere Möglichkeiten zur Bewertung der erlangten Kompetenzen im Umgang mit Literatur in Erwägung zu ziehen. Zum Beispiel bieten Lesetagebücher oder Arbeitsportfolios einen Einblick in die Prozesse der Kompetenzentwicklung, der Änderung von Perspektiven und in Lernprozesse, und dies nicht nur für Lehrpersonen, sondern genauso für die Lernenden.

## 4. ÜBERLEGUNGEN ZUR LITERATURANALYSE

---

Bei der im nächsten Punkt durchgeführten Analyse der drei Romane *Himmelfarb* von Michael Krüger, *Wunderwelt* von Hugo Loetscher und *Selige Zeiten, brüchige Welt* von Robert Menasse sollen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden, die sich wie folgt in zwei große Bereiche gliedern lassen. Zum einen soll eine literatur- und kulturwissenschaftliche Analyse der Texte in Bezug auf die Begriffe Identität und Alterität durchgeführt werden; zum anderen sind bei der Analyse auch Aspekte zu beachten, die die literaturdidaktischen Überlegungen und Lernziele betreffen. Bevor Einzelheiten dazu erläutert werden, soll die Auswahl der literarischen Texte begründet werden.

### 4.1 AUSWAHL DER LITERARISCHEN WERKE

---

Als deutschsprachige Literatur mit Brasilienbezug wurden für diese Arbeit drei Romane ausgewählt, die sich thematisch mit Brasilien auseinandersetzen und dies in unterschiedlicher Weise tun. In den beiden Romanen *Himmelfarb* und *Wunderwelt* geht es um den Aufenthalt bzw. die Reise deutschsprachiger Figuren nach Brasilien, und in *Selige Zeiten, brüchige Welt* geht es um deutschsprachige Migranten, die in Brasilien aufgewachsen sind, sich jedoch teils in Brasilien und teils in Österreich befinden. Auch aufgrund der Thematik des sich zwischen den Welten Befindens werden die Texte als geeignet angesehen, im fremdsprachlichen Unterricht genutzt zu werden, was bereits unter Punkt 3.2 abgehandelt wurde. Die Analyse der Texte in Bezug zu den Begriffen der Identität und Alterität soll dazu verhelfen, die Thematik des Eigenen und des Fremden auch für den Unterricht unter dem Aspekt zu nutzen, dass Lerner ein Bewusstsein für die Relativität von kulturellen Bildern entwickeln und lernen mit stereotypischen und vereinfachten Mustern reflektiert umzugehen.

Zwei der Autoren der Romane haben teilweise selbst Erfahrungen der Migration oder zumindest von längeren Reisen nach und in Brasilien gemacht, weswegen davon auszugehen ist, dass ihre subjektiven Erfahrungen zumindest teilweise in die Romane eingeflossen sind. Robert Menasse hat mehrere Jahre an der Universität in São Paulo unterrichtet und Hugo Loetscher machte auch einige Reisen nach Südamerika und Brasilien (vgl.: Bio-Bibliographie Hugo Loetscher und

Autorenporträt Robert Menasse). Über den Bezug von Michael Krüger zu Brasilien ist leider nichts bekannt.

Ein weiterer Aspekt ist auch die Tatsache, dass durch die Auswahl drei deutschsprachige Vertreter gewählt wurden, die nicht wie sonst so häufig nur für Deutschland stehen. Michael Krüger ist deutscher Herkunft, aber Robert Menasse ist ein Österreicher und hat auch zahlreiche Bücher geschrieben, die sein Heimatland thematisieren. Hugo Loetscher war ein bekannter schweizerischer Schriftsteller.

Durch die Auswahl von drei Büchern mit ähnlicher Thematik können im Anschluss auch einige Vergleiche bezüglich der kulturellen Bilder in den Romanen angestellt werden.

#### 4.2 METHODEN UND FRAGEN ZUR TEXTANALYSE

---

Die Analyse der literarischen Texte verfolgt unterschiedliche Ziele. Aus kulturwissenschaftlicher Sicht soll den Fragen nachgegangen werden, welche kulturellen Bilder von Eigenem und Fremdem in den literarischen Texten konstruiert werden, welches kulturelle Hintergrundwissen in den Texten vorausgesetzt wird und zu welchen historischen, sozialen und politischen Bezügen diese Bilder stehen. Aus literaturwissenschaftlicher Sicht wird danach gefragt, wie diese Bilder im Text konstruiert werden. Dabei spielt sowohl die Form und Struktur des Textes eine Rolle als auch Aspekte auf der Geschichtebene. Im Hinblick auf literaturdidaktische Zielsetzungen soll weiterhin verschiedenen Fragen nachgegangen werden, wie beispielsweise der Frage nach Möglichkeiten, die der Text zur Sensibilisierung der Perspektivengebundenheit bietet. Diese drei Herangehensweisen können nicht strikt voneinander getrennt gesehen werden, sie greifen im Gegenteil häufig ineinander. Zentral bleibt jedoch bei all diesen Herangehensweisen die Frage danach, wie Identität und Alterität in den Texten konstruiert, reflektiert und verändert werden.

Nach Altmayer (2002: 10) ist Kultur nur über die Analyse von Texten im erweiterten Sinne zugänglich. Deswegen wird als Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse die Rekonstruktion von den „Anteile[n] eines lebensweltlichen bzw. kulturellen Hintergrundwissens, die in einem Text präsupponiert sind“ (ebd.: 11), damit die Rezipienten, die dieses Hintergrundwissen

nicht haben, den Text verstehen können. Da es in dieser Arbeit jedoch nicht um die Rekonstruktion von Kulturen geht, sondern eher um die Konstruktion kultureller Bilder in Texten, ist es nicht das Ziel herauszufinden, welches Hintergrundwissen nötig ist, um Texte zu verstehen, sondern offenzulegen, wie solche kulturellen Bilder konstruiert und reflektiert werden. Aus kulturwissenschaftlicher Sicht spielt dabei aber eine Rekontextualisierung von Texten in ihren gesellschaftlichen, historischen, moralischen, ästhetischen Kontexten, zwar eine Rolle, zentral ist aber der literarische Text, in dem Fremdheit auf vielfache Weise vorkommt und inszeniert wird. Textbezogene Methoden der Analyse werden hier auch aufgrund einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und somit eines wissenschaftlichen Anspruchs vorgezogen.

Die Darstellung des kulturell Fremden geschieht durch Abgrenzung vom Eigenen, wie schon erläutert wurde. Dieses Fremde wird als „kulturelle Ressource der Moderne schlechthin“ (Honold/ Scherpe 2004: 3) betrachtet und steht im Mittelpunkt der Betrachtung der Romane. Dabei geht es auch um die Frage, „wie in literarischen Texten selbst kulturelle Kategorien nicht nur reproduziert, sondern auch herausgebildet, reflektiert und verändert werden“ (Bachmann-Medick 1987: 656). Wenn es nun um die Frage geht, wie Identität und Alterität in den literarischen Texten konstruiert werden, muss sich die Analyse der Texte einerseits auf die Geschichtebene der Texte beziehen und dreht sich dabei um die Darstellung der Figuren, Handlung, Raum und Zeit. Wie wichtig die Beziehungen und Sichtweisen der Figuren in den Texten für die Betrachtung von Identität und Alterität sind, macht auch folgendes Zitat deutlich:

„Literarische Texte zeigen solche individuellen und kulturellen Einstellungen in symbolischen Brennpunkten, die es verstärkt in den Blick zu rücken gilt. Aufschlußreich sind hier die symbolischen Gestaltungen sozialer Beziehungen in Literatur, die Auffassungen von der Person, die Vorstellungen von Entwicklung und Handlung, von Raum und Zeit [...], die kulturspezifische Ausgestaltung von Emotionen oder die literarische Verarbeitung von sozialen Konventionen, Zeremonien und Ritualen“ (Bachmann-Medick 1987: 656)

Andererseits sollen auch Aspekte des Zeitarrangements und der Erzählsituation der Texte nicht unberücksichtigt bleiben, um andere Arten von Fremdheit offen zu legen, die für die Lerner im Fremdsprachenunterricht und Rezipienten im Allgemeinen nicht irrelevant sind. In Bezug auf die unter Punkt 3.4

genannten Lernziele sollte auch literaturdidaktischen Aspekten Aufmerksamkeit geschenkt werden. Zusammenhängend mit interkulturellen Wissenskompetenzen ist zu untersuchen, ob und in welcher Weise in den literarischen Texten ein kulturbezogenes Wissen vermittelt wird, ob dies homogenisierend oder differenziert geschieht und ob dies aus einer subjektiven Sichtweise oder allgemeingültig formuliert wird. Außerdem spielt es eine Rolle ob und in welcher Form in den Texten direkt auf real existierende Orte oder Personen Bezug genommen wird, was Dierckx (2010: 88f.) den literarischen Außenwelt-Realismus nennt. Einige dieser Fragestellungen gelten auch in Bezug auf interkulturelle Handlungskompetenzen. Dabei spielt vor allem auch eine nähere Betrachtung der Perspektivenstruktur im literarischen Text eine wichtige Rolle, denn es muss geklärt werden, inwieweit eine Perspektivenübernahme für den Leser favorisiert wird und ein identifikatorisches Lesen ermöglicht wird (vgl. auch Dierckx 2010: 88f.). Bezüglich der Perspektive weist Ottmar Ette (2001) außerdem darauf hin, dass durch die Spannung zwischen erzähltem und erzählendem Ich eine besondere Reflexion und Wahrnehmung des Anderen stattfinden kann, da der Leser direkt mit der Problematik der Wahrnehmung konfrontiert ist. So wird dem Leser „auf diese Weise die Chance geboten, die eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten zu überdenken und neue Formen der Aneignung fremder Wirklichkeiten zu erproben. Reiseliteratur setzt eine sich verfestigende Wahrnehmung des Fremden wie des Eigenen wieder in Bewegung.“ (Ette 2001, S.46f.)

Bei all diesen Aspekten sollen die Form, die Mehrdeutigkeiten und die Stolpersteine als ästhetische Fremdheit für die Unterrichtsplanung nicht außer Acht gelassen werden, denn diese tragen genauso zum Umgang mit Fremdheit im Allgemeinen bei, wie die direkt thematisierte. Diese sehr sprachlichen Aspekte können jedoch innerhalb der Textanalyse nicht genau betrachtet werden, da zum einen davon ausgegangen wird, dass diese intersubjektiv sehr unterschiedlich interpretierbar sind und zum anderen bietet diese Arbeit nicht den ausreichenden Rahmen für eine solch ausführliche Analyse.

## 5. LITERATURANALYSE

---

In der folgenden Analyse der Identität und Alterität in literarischen Texten werden die unterschiedlichen Begegnungen und der Umgang mit dem Fremden in den drei Romanen thematisiert. Hier sollen zusammenfassend kurz einige Aspekte der Romane verglichen werden.

Während in Michael Krügers Roman die zwei Antagonisten Leo Himmelfarb und Richard –auch aufgrund ihrer individuellen Charakteristika– unterschiedlich mit dem Fremden auf einer Reise in Brasilien umgehen, begegnet der Fremde in Hugo Loetschers *Wunderwelt* einem toten Mädchen im Nordosten Brasiliens, dessen Umwelt und Lebensbedingungen ausführlich beschrieben werden. In *Selige Zeiten, brüchige Welt* befinden sich die Figuren Leo und Judith teils in Österreich, teils in Brasilien, wobei beide Länder eine Art Heimat darstellen, da beide Figuren österreichischer Abstammung, jedoch in Brasilien aufgewachsen sind. Die Figuren treffen sich das erste Mal in Wien, wo sie studieren und reflektieren über ihre beiden Heimaten. Somit werden in diesem Roman beide Länder und Kulturen als eigen und zugleich auch fremd eingeschätzt.

### 5.1 MICHAEL KRÜGER: *HIMMELFARB*

---

In dem Roman von Michael Krüger erinnert sich die Hauptfigur, ein deutscher Ethnologe namens Richard, angesichts des Erhalts eines unerwarteten Briefes zu seinem achtzigsten Geburtstag von seinem ehemaligen Gefährten, dem galizischen Juden Leo Himmelfarb, an seine Reisen in Brasilien in den 40er Jahren zur Rassenerforschung der dort ansässigen Urwaldbewohner. Größtenteils wird in dem Roman aus der Perspektive Richards über dessen Leben in München und seine Erinnerungen an die Reise erzählt. Dabei geht es zum großen Teil auch um die Beziehung, die er zu dem erwähnten Leo Himmelfarb hatte, dessen Buch mit Reiseberichten Richard in seinem eigenen Namen veröffentlichte und damit Ruhm und Ehre erlangt hat. In die Erzählung sind zwei Briefe eingebettet: zunächst der Brief Leo Himmelfarbs, der anlässlich des achtzigsten Geburtstags Richards, an dessen

verräterische Tat des geistigen Diebstahls erinnert und seine Empörung darüber zum Ausdruck bringt und ein Treffen auf Korfu vorschlägt; und im Folgenden die Antwort Richards, der dem Treffen zustimmt und sich anschließend auf den Weg nach Griechenland macht.

Im Zentrum der Betrachtung des Romans sollen Aspekte zur Reise nach Brasilien stehen um den Bildern nachzugehen, die das Eigene und das Fremde charakterisieren. Der Roman bietet viele andere interessante Aspekte für die Behandlung im Unterricht, wie beispielsweise die Schuldfrage nicht nur in Bezug auf die unrechtmäßige Veröffentlichung von Himmelfarbs Reisebericht durch Richard, sondern auch der Deutschen gegenüber den Juden, die zwar kaum direkt angesprochen wird, aber unterschwellig in der Thematik des Romans mitschwingt.

Was die Analyse des Eigenen und des Fremden in diesem Roman besonders interessant macht, ist die Tatsache, dass diese Aspekte aus den unterschiedlichen Perspektiven der Figuren Himmelfarb und Richard sehr heterogen dargestellt werden. Zwar befinden sich beide in einem fremden Land, sie gehen jedoch sehr unterschiedlich mit der neuen Umgebung um. Trotz der Ich-Erzählung aus Richards Perspektive, wird deutlich, dass Richard und Leo Himmelfarb unterschiedliche Ansichten zu Brasilien und dessen Bewohnern haben. Das liegt zum einen an deren allgemeinen Charaktereigenschaften und an der leichten Prägung Richards durch den Nationalsozialismus, aber auch an der schwierigen Beziehung beider zueinander. Dabei muss auch beachtet werden, dass die Sichtweisen der beiden Figuren teilweise ineinander verschwimmen, was damit zusammenhängen kann, dass Richard Leo Himmelfarbs Reiseberichte unter seinem Namen veröffentlicht hat und sich deshalb auch mit den Texten seines Wegbegleiters teilweise identifiziert. Dies wird beispielsweise dadurch sichtbar, dass Richard sein Erfolgsbuch –welches nicht sein geistiges Eigentum ist– immer wieder vertreten muss, denn er bezeichnet seine lange erfolgreiche Karriere als „eigentümliche Arbeit der Wiederholung des Immergleichen“ (ebd.: 18). Ein weiterer Indiz für die Undurchschaubarkeit der Sichtweisen findet sich in folgendem Zitat, wo deutlich wird, dass Richard sich als den ‚Entschlüssler‘ der Indianerwelt sieht, wobei das wenn überhaupt, Himmelfarb sein müsste: „Selbst die sonderbare, unverständliche Welt der Indianer war durch mich verstehbar geworden.“ (ebd.: 104). Anzumerken ist auch, dass die Informationen des Ich-Erzählers und seine Erinnerungen an die Reise als relativ unzuverlässig



einzuordnen sind, denn im zweiten Kapitel des Romans wird geschildert, dass Richard aufgrund seines Alters leichte Probleme damit hat, seine Erinnerungen richtig einzuordnen und er sich zuweilen an Dinge erinnert, die er gar nicht erlebt hat. In Sätzen wie „Es [sein Gedächtnis] produziert Ereignisse, die ich in Überschärfe vor mir sehe, ohne daß ich mich selbst in diesen Szenen entdecken kann“ (ebd.: 21) wird deutlich, dass der Protagonist selbst nicht mehr zwischen eigener und fremder Erinnerung unterscheiden kann, da er durch die lange Beschäftigung mit Himmelfarbs Reisebericht nicht mehr nachvollziehen kann, was er erlebte und was nicht.

Aus den vorhergehenden Überlegungen folgt, dass charakterlichen Eigenschaften der beiden Antagonisten und ihre Beziehung zueinander näher betrachtet werden müssen, um deren Begegnungen mit dem Fremden nachzugehen. Richard ist eine Figur, die sich zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt und verändert. So kann man zwischen dem jungen Richard, einem Rasseforscher der 40er Jahre, und dem ‚heutigen‘ Richard, der gerade achtzig Jahre alt geworden ist und teilweise rückblickend über sein Leben reflektiert, unterscheiden. Der achtzigjährige Richard stellt sich als einen Einzelgänger dar, der seine Zeit am liebsten mit seinem Hund verbringt (vgl. ebd.: 57) und ansonsten nur die nötigsten Kontakte zu Menschen, wie seiner Zugesfrau und seinem Postboten, pflegt. Nachdem sein Hund verstorben ist, reflektiert Richard über die Einsamkeit und das Alleinsein, und stellt fest: „Tatsächlich waren die zwei mit Leo verbrachten Jahre die innigsten meines erwachsenen Lebens gewesen, und ich zehre bis heute davon.“ (ebd.: 109). Er ist außerdem sehr stolz auf seine Leistungen und sieht nur einen einzigen Fehler in seinem Leben, was nicht etwa der Verrat an Leo Himmelfarb wäre, sondern die Tatsache, dass er ihm das Buch widmete, was seiner Meinung nach dazu führte, dass Himmelfarb ihm auf die Schliche gekommen ist: „In meiner langen erfolgreichen Karriere [...] machte ich nur einen Fehler [...]: ich widmete das erste meiner Bücher, von dem außer dem Titel nichts von mir stammte, dem Andenken meines Freundes Leo Himmelfarb“ (ebd.: 18). Obwohl er höchstens teilweise für seinen Erfolg verantwortlich ist, scheint dem Antihelden seine berufliche Karriere zuweilen sogar zu Kopf gestiegen zu sein, denn er gibt sich eitel, hochnäsig und egozentrisch. Bemerkbar wird das beispielsweise dadurch, dass er nur die Bücher liest, in denen er selbst erwähnt wird (vgl. ebd.: 51).

Die Darstellung des Richards, der nach Brasilien reiste, geschieht teils durch ihn selbst, teils aus dem Blickwinkel Himmelfarbs, so entstehen Abweichungen zwischen erzählendem und erzähltem Ich, was auch durch das zuvor schon erwähnte Verschwimmen der Sichtweisen unterstützt wird. Insgesamt sollte zu den beiden Charakteren auch angemerkt werden, dass in dem Roman der galizische Jude Himmelfarb als der Held dargestellt wird, der offen gegenüber den Indianern ist, deren Sprachen mit Leichtigkeit erlernt und ihnen ohne bösen Willen in allen Lebenslagen hilft. Das Verhältnis zwischen Himmelfarb und den Indianern fasst der Ich-Erzähler zusammen, indem er erklärt wie Himmelfarb „ein Prinzip des Nehmens und Gebens, des Lernens und Lehrens, der Zuhörens und Erzählens, mit einem Wort: des Austauschs“ (ebd.: 131) befolgte, während ihm selbst dies nicht gelingt. Richard sieht Himmelfarb als ihm selbst gegenüber überlegen an, so bezeichnet er sich beispielsweise als den Schüler Leo Himmelfarbs (vgl. ebd.: 110) und sogar als sein Werkzeug (ebd.: 109). Demgegenüber wird Richard, der eigentlich als Arbeitgeber des Juden, als vom deutschen Regime entsandter Rassenforscher, in seinem Denken über die Indianer eher eingeschränkt wahrgenommen, was auch von Richard bekräftigt wird, wenn er erklärt, wie Leo Himmelfarb ihn wahrnimmt: „Ich war in seiner Sicht immer der deutsche Student, das verunglückte Resultat einer akademischen Dressur, unfähig, mich auf eine fremde Umwelt einzustellen, eine kraftlose Natur, die das Reine verehrte, weil sie vor dem Gemischten Angst hatte“ (ebd.: 129). Er fühlt sich seinem Gefährten klar unterlegen und stellt sich im Urwald sowie auch in seinem derzeitigen Leben in München, als einen misanthropischen Einzelgänger dar, der mit Anderem und Fremdem nicht zurechtkommt und der Protagonist betont dabei, dass er ohne Himmelfarb seine Reise in den Urwald „vielleicht nicht einmal überlebt hätte“ (ebd.: 110).

Brasilien spielt in dem Roman nicht die zentrale Rolle, wird aber durch Richards Erinnerungen zu bestimmten Abschnitten und Orten der Reise vielseitig beschrieben. Die ersten von Richards Eindrücken über das Land gewinnt man bei der Beschreibung der Ankunft in São Paulo<sup>2</sup>, wo Richard in einer „abweisende[n] Spelunke“ (ebd.: 26) Luisa, eine deutschstämmige Brasilianerin, und seinen künftigen Gefährten Himmelfarb treffen soll. In diesem Abschnitt des dritten Kapitels des Romans bestehen die Eindrücke des Rassenforschers aus meist stereotypischen

---

<sup>2</sup> Diese Stelle wird hier ausführlich beschrieben, da sie für die Didaktisierung einer Unterrichtsstunde unter Punkt 6.1 genutzt wird. Der Textausschnitt befindet sich im Anhang unter Punkt 9.1.

Bildern. Da er längere Zeit auf seine Verabredung warten muss, stellt Richard beispielsweise verallgemeinernd fest „Unzuverlässigkeit ist die hier am weitesten verbreitete Tugend, Unpünktlichkeit ihr deutlichster Ausdruck“ (ebd.: 27). Die negativen Urteile gegenüber den Brasilianern häufen sich weiter: „Alle versprechen einem das Blaue vom Himmel herunter, aber macht man Miene, die Versprechungen anzunehmen, wird man böse im Stich gelassen. Alle lügen und fluchen wie gedruckt, das Aufschneiden gehört zur Ausstattung.“ (ebd.: 27). Obwohl er diese Urteile ausgehend von Luisa und ihrer Unpünktlichkeit fällt, bezieht er diese Schwächen letztlich auf die gesamte Gesellschaft und macht dabei sehr deutlich, dass er diese negativ sieht, wodurch er sich gleichzeitig auch von dieser Gesellschaft abgrenzt und sich unterschwellig als ‚besser‘ betrachtet. Als es um die Künstlerszene in São Paulo geht, mischt sich unter Richards negative Beurteilung auch die Perspektive Luisas, denn diese urteilt folgendermaßen über die hiesigen Künstler: „Luisa kannte sich aber gut aus in allen Spelunken im Zentrum, in denen die Künstler verkehrten, wie sie sich ausdrückte, allesamt hoffnungslose Habenichtse, die nicht so aussahen, als hätten sie je ein Bild gemalt oder ein Buch veröffentlicht“ (ebd.: 28). Der Ich-Erzähler bezeichnet die Künstler wiederum als begabte Diebe und dabei wird diese Kritik mit einer Metapher geschmückt, die an die antropophagische Bewegung der modernen brasilianischen Künstlerszene um Oswald de Andrade erinnert: „Aber dafür waren sie glänzend und lebhaft, jähler Empörung und langen Vergessens fähig, eine selbsternannte Elite ohne jeden Auftrag, die sich täglich traf, um die neueste Beute auszuweiden“ (ebd.: 28). Eine weitere Sichtweise, von der aus verallgemeinernde Aussagen über die brasilianische Realität gemacht werden, ist die des Professors von Richard. Dieser urteilt ideologisch geprägt über die Emigranten in Brasilien, denn „Emigranten waren nach seiner Ansicht nicht etwa Vertriebene oder Ausgestoßene, sondern ausschließlich Prediger, Fanatiker oder Anarchisten“ (ebd.: 29). Die deutschstämmigen Brasilianer, die Richard in São Paulo trifft, beschreibt er in ebenso abschätziger Weise, als Leute die eigentlich keine Deutschen mehr sind, die die Geschehnisse im nationalsozialistischen Deutschland gutheißen und Angst haben nicht mehr zu den Deutschen zu gehören (vgl. ebd.: 41f.).

Neben dem städtischen São Paulo und den deutschstämmigen Brasilianern werden von Richard vor allem die Indianer und die Reisen in den Urwald beschrieben, was schließlich auch der Grund seiner Reise war. An mehreren Stellen wird von

Indianern in einer Art und Weise berichtet, wie man es von einem deutschen Rassenforscher der Zeit nicht anders erwarten würde, so werden sie als „jämmerliche [...] Geschöpfe ohne Wissen und Haltung, und von beschränkter Intelligenz“ (ebd.: 9) oder als „rohe, heimtückische Individuen“ (ebd.: 16) beschrieben. Eine Ausnahme stellt ein Mädchen dar, das Richard und Himmelfarb im Urwald auffinden. Das Mädchen wird gegenteilig als intelligent beschrieben, denn sie verfügt „über erstaunliche alte Kenntnisse“ (ebd.: 9). Neben der Verschlossenheit und dem Ekel gegenüber den Ureinwohnern des Landes zeigt Richard aber auch eine gewisse Gleichgültigkeit und ein Desinteresse ihnen gegenüber: „Ich interessierte mich nicht für Indianer, für diese verwilderten Menschen und ihren Hang zu Trunksucht und Streit“ (ebd.: 33f.). Allerdings gesteht Richard sich auch ein, dass er die Urwaldbewohner anders wahrnimmt als Leo Himmelfarb, da ihr Verhalten den beiden gegenüber unterschiedlich ist: „mir gegenüber düster, schweigsam, in sich gekehrt und auf eine gewisse würdevolle Art abweisend [...]. Ihm gegenüber waren sie heiter, redselig und zutraulich, was meinen Haß gegen die Leute noch steigerte“ (ebd.: 128). Durch die Manifestation seines Desinteresses an den Indianern und ihrer Kultur, lässt sich ebenfalls das eher negative Bild ableiten, das Richard von den Urwaldbewohnern hat. Er will sie „weder retten noch verdammen, [...] weder ihre guten Eigenschaften beschreiben noch ihre schlechten, [...] nicht einmal sehen.“ (ebd.: 33f.). Bei der Beschreibung all der negativen Ansichten, die Richard über Brasilien und seine unterschiedlichen Bewohner äußert, muss hinzugefügt werden dass diese abschätzigen Meinungen seinerseits nicht nur Brasilien und seinen unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Ausprägungen gelten, denn genauso äußert er sich negativ gegenüber seiner Heimat. Er kritisiert die deutsche Gesellschaft, Politik und Kultur (vgl. ebd.: 52), was seinem pessimistischen und misanthropischen Charakter entspricht. Der Ich-Erzähler gibt sich aber sehr wohl bewusst darüber, dass seine Ansichten sehr negativ belastet sind, so erzählt er beispielsweise von Leo Himmelfarbs Sicht auf Richard selbst als einen „Ethnologen in der Hängematte, der sich vor der Unreinlichkeit der Indianer ekelt“ (ebd.: 20), und von Presseberichten, die seine Sicht auf die Indianerkultur kritisieren und in denen Stereotype sogar direkt angesprochen werden: „Einer hatte sogar geschrieben, ich würde Brasilien meiden, um mein vielleicht doch etwas naives, durch eine ideologische Brille gesehenes Bild der Indianer nicht korrigieren zu müssen.“ (ebd.: 81).

Wie zuvor ausführlich erläutert, wird das Verhältnis zwischen Himmelfarb und den Indianern eher positiv beschrieben, wohingegen Richard sich nicht auf die ihm fremde Welt einlassen und mit ihr umgehen kann, wodurch die Subjektivität bei der Wahrnehmung und bei dem Verständnis von Fremdem betont wird. Aus diesem Grund zeichnet das Buch die vorhergehenden metakulturellen Überlegungen auf eine subtile Art und Weise nach, so dass beispielsweise gerade im interkulturellen Fremdsprachenunterricht hervorragend mit einem Roman wie diesem gearbeitet werden könnte, um die Subjektivität von kulturellen Bildern bewusst und sichtbar zu machen. Gerade für brasilianische Deutschlerner bietet der Roman einen ausgezeichneten Stoff, um kulturelle Bilder und Stereotypen gegenüber dem Eigenen und auch dem Fremden kritisch zu reflektieren und zu aktualisieren.

Auch der Umgang mit dem Fremden und seine Schwierigkeiten damit werden von dem Ich-Erzähler direkt angesprochen. Einerseits schimpft Richard auf das Fremde im Zusammenhang mit der Ethnologie, bei der es zu damaliger Zeit um die Erforschung fremder Völker oder Rassen ging, und relativiert es zugleich indem er sagt „Wahrscheinlich ist der Postbote oder die Gärtnerin von gegenüber, die Frau mit dem kleinen Kopf, fremder als jeder Hopi-Indianer“ (ebd.: 12). Andererseits schildert er auch seine Abneigung und Angst vor dem Fremden. Zu Anfang als sich Richard noch in São Paulo befindet, plagt ihn schon das Heimweh und er reflektiert seine Abneigung gegenüber dem Fremdem „Ich wollte weg, nach Deutschland zurück. Ich wollte nicht in dem Meer des Unbekannten, das mich umgab und belästigte, untergehen.“ (ebd.: 33). Nach einigen Reisevorbereitungen und schon auf dem Weg in den Urwald wandelt sich die Abneigung gegen das Fremde dann in die Angst, nicht mit dem Fremden umgehen zu können: „Mich beschlich nicht die Angst davor, dem Fremden zu begegnen, sondern die tiefer sitzende Furcht, das Fremde nicht bewältigen zu können“ (ebd.: 66).

Zusammenfassend zu den Fremdbildern im Roman lässt sich betonen, dass diese sehr heterogen dargestellt sind. Weder wird ein einheitliches Bild von Brasilien gezeichnet, denn es kommen Ureinwohner genauso vor wie die Stadtbevölkerung in São Paulo und auch die Minderheit der deutschen Emigranten, noch erweisen sich die Fremdbilder als monoperspektivisch, denn Richards Sichtweise kann mit der Leo Himmelfarbs gleich gewichtet werden, wobei die Perspektive Himmelfarbs aus verschiedenen Gründen positiver bewertet wird: er ist eindeutig der Held der

Geschichte, der kaum negative Eigenschaften besitzt, er ist das Opfer auf dessen Seite sich der Leser schlägt und er ist ein offener, sympathischer Weltbürger.

Im Hinblick auf die Verwendung des Romans im Unterricht kann gesagt werden, dass der Text sich schon aufgrund der offensichtlichen Konstruiertheit der Wirklichkeit dazu eignet, Standpunkte einzunehmen und abzulehnen sowie diese zu reflektieren. Wissen wird in dem Roman indirekt und immer aus der subjektiven Sichtweise der Figuren vermittelt, wobei wie schon angemerkt, die Sichtweisen der Figuren als unzuverlässig angesehen werden, weswegen es nicht unreflektiert übernommen werden kann und dadurch einen kritischen Umgang mit der Wirklichkeitskonstruktion fördert. Auch die Tatsache, dass man es in dem Roman mit einem eher antipathischen Ich-Erzähler zu tun hat, der in jeder Sicht als Antiheld gesehen werden kann, veranlasst den Leser genau die Perspektive, aus der er die Geschichte liest, kritisch zu sehen und immer wieder zu hinterfragen.

## 5.2 HUGO LOETSCHER: *WUNDERWELT*

---

In Hugo Loetschers Roman *Wunderwelt* wird aus der Perspektive eines ‚Fremden‘, wie er sich auch selbst nennt, die Geschichte des toten Mädchens Fatima und seiner Familie erzählt. Der fremde Erzähler versucht dem Eigenen des toten Mädchens ganz nahe zu kommen, indem er ihr gesamtes Umfeld, und damit auch den Nordosten Brasiliens genauestens beschreibt. Der Fremde malt sich Dinge aus, die in der Zukunft passiert wären, wenn das Mädchen nicht gestorben wäre. Er reflektiert die Gesellschaft, Politik und Geschichte des Landes in dem das Mädchen lebte, wobei einige Realitätsbezüge hergestellt werden. Dies führt dazu, dass *Wunderwelt* letztendlich auch als ein Porträt des Nordosten Brasiliens anzusehen ist, das ganz offensichtlich aus der Perspektive eines deutschsprachigen Fremden gezeichnet wird, der hier auch als impliziter Autor zu sehen ist.

Die Handlung des Romans ist somit nicht sehr ausgedehnt, denn er besteht zum größten Teil aus den genannten Beschreibungen und den kritischen Reflexionen des deutschsprachigen fremden Erzählers über Brasilien. Dieser kommt von der Stadt Fortaleza in die kleine Stadt Canindé –die auch in der Realität dort existiert und als Wallfahrtsort bekannt ist– um einen ‚Saal der Wunder‘ aufzusuchen, der später im Roman näher beschrieben wird. Bei seinem Besuch in der Stadt begegnet er der

Familie des toten Mädchens Fatima, als diese gerade ein Familienfoto machen lässt, auf dem nicht nur die Familie, sondern auch der Sarg der kleinen Fatima abgebildet sein soll. Auf dem Cover des Romans ist ein Foto abgedruckt, das genau dieser Beschreibung sehr ähnelt. Der Fremde sammelt einige Eindrücke in der Stadt und wohnt schließlich von weitem der Beerdigung des Mädchens bei. Am Ende begegnet er einem anderen Auswärtigen und besucht mit ihm eine Feier auf der er der lebenden Fatima begegnet.

Die beiden im Mittelpunkt stehenden Figuren, nämlich der Fremde und Fatima stehen sich in ihren Charakteristika auf vielen Ebenen komplett entgegen, so beispielsweise durch Alter, Geschlecht, Herkunft und sozialem Stand. Der Fremde wird für einen schweizerischen Advokat gehalten (vgl.: Loetscher 1983: 173), ist also eher gebildet und aus gehobenen sozialen Verhältnissen, während Fatima als kleines brasilianisches Mädchen aus sehr ärmlichen Verhältnissen kommt und es sich vermuten lässt, dass diese auch aufgrund ihrer Herkunft und des Mangels an ausgewogener Ernährung gestorben ist. Schon am Anfang des Romans wird deutlich dass Fatima und ihre Familie eher ungebildet sind und aus einem rückständigen Gebiet kommen. Erstens wissen sie beispielsweise nicht, dass Fotos entwickelt werden müssen (vgl. ebd.: 20) und zweitens werden sie mit einer alten Holzkamera fotografiert (vgl. ebd.: 5), obwohl an anderer Stelle im Roman von Fernsehern (vgl. ebd.: 12) und anderen Geräten die Rede ist, die darauf schließen lassen, dass es durchaus bereits neuere Kameras gäbe.

Über den Fremden an sich gibt es kaum Informationen, er sieht sich aufgrund seiner nicht-brasilianischen Herkunft in diesem Land auf jeden Fall als einen Fremden an, scheint sich also nicht eingehend mit dem Land zu identifizieren. Dennoch weiß er sehr viel über das Land und gibt sich überaus interessiert an dem Leben und Tod der kleinen Fatima.

In Hugo Loetschers Roman gibt es zwei Erzählperspektiven, die teilweise ineinander verschwimmen. Anhand der unterschiedlichen Perspektiven lässt sich auch eine Einteilung des Aufbaus der Geschichte vornehmen. Im ersten Kapitel wird die genannte Fotoszene beschrieben, was aus einer eher neutralen Perspektive geschieht, denn weder ist ein Ich-Erzähler erkennbar noch greift der Erzähler in das Geschehen ein. Das zweite Kapitel beginnt jedoch gleich mit der personalen Perspektive aus Sicht des Fremden: „Ich war von Fortaleza herübergekommen“ (ebd.: 11). Weiterhin wird hier sehr deutlich, dass der Ich-Erzähler sich als einen Fremden betrachtet, indem

geschrieben wird „Ich war der einzige Fremde“ (ebd.: 11). Einige Absätze später wechselt die Perspektive jedoch wieder: „Der Fremde tat, als wisse er genau was er vorhabe“ (ebd.: 11). Dadurch entsteht der Eindruck, als wären beide Erzähler dieselbe Person und als könnte diese sich nicht entscheiden, in welcher Perspektive die Geschichte nun erzählt werden soll. Das restliche Kapitel über bleibt es bei der neutralen Perspektive, aus der über die ersten Eindrücke des Fremden in der Stadt berichtet wird. Am Ende des Kapitels jedoch vermischen sich dann die beiden Perspektiven wieder auf eine Art und Weise, dass der vorherige Eindruck sich bestätigt und deutlich wird, dass der Fremde und der personale Erzähler übereinstimmen und dabei das kleine Mädchen ansprechen:

„Als sich die Gruppe näherte, schlenderte der Fremde an sie heran. Er stellte fest, daß das Kistchen mit Krepppapier geschmückt war und daß es keinen Deckel hatte, und ich, der Fremde, sah: das Kistchen war ein Sarg, und darin lagst du, Fatima.“ (ebd.: 19)

Die folgenden Kapitel sind fast ausschließlich in der neutralen Erzählperspektive gehalten. Erst im zehnten Kapitel wird das kleine Mädchen wieder direkt angesprochen: „Auch von dir, Fatima, haben sie ein Photo gemacht“ (ebd.: 71), darauf folgen weitere kurze und sporadische Ansprachen an das tote Mädchen „Du hättest dich gewundert, Fatima“ (ebd.: 74) und „du hättest gestaunt, Fatima“ (ebd.: 76); und auch an Fatima und ihre Familie durch den Bezug auf „eure Hütte“ (ebd.: 79). Gesteigert werden diese Ansprachen an das Mädchen dann im zwölften Kapitel dadurch, dass der Erzähler sich wieder in die Richtung des Ich-Erzählers bewegt, denn plötzlich ist die Rede von einem ‚wir‘, wenn Fatima vorgeschlagen wird gemeinsam ein Museum der Blechkultur zu eröffnen (vgl. ebd.: 79). Dieses Spiel der Perspektivenwechsel setzt sich in den folgenden Kapiteln auf die erläuterte Art und Weise fort, indem teilweise Fatima mit ‚du‘ angesprochen wird oder der Erzähler die beiden mit ‚wir‘ bezeichnet. Erst im letzten Kapitel wird die Vermischung der Perspektiven wieder deutlich, indem der Fremde wieder zu einem ‚ich‘ wird: „Da packte der Fremde das Kind, zog es hoch, und ich, der Fremde, hielt ein kleines Mädchen im Arm“ (ebd.: 178). Diese ständigen Wechsel der Perspektive, das Ansprechen an das kleine Mädchen sowie die teilweise Vermischung der Perspektiven führen zu der Annahme, dass der neutrale Erzähler und der Fremde als eine einzige Person zu sehen sind.



Zur Identität und Alterität in dem Roman lässt sich zunächst einmal sagen, dass diese eher einseitig beschreibbar sind, denn der Fremde, der nun der Einfachheit halber als identisch mit dem Erzähler betrachtet wird, reflektiert die Lebensumstände des toten Mädchens, porträtiert den Nordosten Brasiliens, beschreibt die Geschichte und Gesellschaft des Landes Brasilien. Es geht also fast ausschließlich um die Realität in Brasilien und kaum um die Herkunft des Fremden. Dabei wirkt die Beschreibung sehr objektiv, da einige Bezüge zur lebensweltlichen Realität hergestellt werden. Auch Vergleiche zur Realität des Fremden sind kaum zu finden. Dennoch ist das Gegenüberstehen von Fremdem und dem einheimischen Mädchen und seiner Familie zentral, da die Beschreibung des Eigenen des Mädchens aus der Sicht des Fremden erfolgt. Im Folgenden werden einige Aspekte der Beschreibung dieses Eigenen von Fatima betrachtet. Dazu werden sowohl ihre näheren Lebensumstände und Todesgründe, als auch Informationen und Betrachtungen zum Nordosten Brasiliens und zu Brasilien, betrachtet.

Brasilien wird in dem Roman zu einem großen Teil durch Fatima und ihre Familie repräsentiert. Sie stehen für eine ärmliche und ungebildete Familie aus dem Nordosten, die nicht über große Zukunftsperspektiven verfügen. Schon zu Beginn des Romans werden die Verhältnisse, in denen die Familie lebt, klar und der Leser fragt sich, was wohl der Grund für den Tod des kleinen Mädchens ist. Dies kann er jedoch lange nur erahnen, denn nur kleine Hinweise werden zu Anfang gegeben: „die Zweitjüngste von Senhor Afonso bewege sich seit zwei Tagen nicht mehr, dort fange es genau gleich an“ (ebd.: 21). Auf eine Mangelernährung des Kindes weist der angeschwollene Bauch, wie bei einem Hungerödem hin, der mehrmals beschrieben wird: „als Fatimas Bauch anschwell“ (ebd.: 61) und „Der Bauch geht auf, wie ein schwangerer Engel liegt sie da“ (ebd.: 48). Die Familie versucht das Kind zu heilen, wobei dabei vor allem abergläubische Rituale, christliche Pilgerfahrten und ähnliches helfen sollen (vgl. ebd.: 48ff.). Gegen medizinische Versorgung wird jedoch eher Misstrauen gehegt, denn die Tabletten und Pillen sind „für jene, die an reichen Dingen sterben, und nicht wie wir, an armen“ (ebd.: 53). Dieser Gegensatz zwischen Arm und Reich wird häufiger beschrieben. Beispielsweise dadurch, dass Fatima Elektrizität sowie eine Toilette mit Spülung durch ihre Tante kennenlernt, die als Hausangestellte bei wohlhabenderen Menschen arbeitet (vgl. ebd.: 45).

Ein Kapitel widmet sich später der Wunderwelt der Statistik, in der Fatima auch begraben liegt. In diesem Kapitel wird auch auf die hohe Kindersterblichkeit im

Nordosten Brasiliens Bezug genommen und die Realität der Familie mit der nicht funktionierenden Gesellschaft verknüpft: „Wenn du in deinem Blechteller kratztest und es war nichts mehr drin und du hast darauf geklopft – dann war das nicht einfach nur ein leerer Teller, sondern systembedingt“ (ebd.: 121). In dieser Statistik ist auch verzeichnet, was ein Kind wie Fatima an Lebensmitteln benötigt und es wird danach gefragt, wo das Mädchen diese lebenswichtigen Lebensmittel hätte herholen sollen (vgl. ebd.: 121), was ein weiterer Indiz für die Unterernährung des Kindes ist.

Die Armut der Familie aber auch der gesamten Region, aus der sie kommt wird außerdem durch die Dürreperioden begründet, die das Land von Zeit zu Zeit in unregelmäßigen Abständen heimsuchen. In dem Roman wird das Jahr in dem das kleine Mädchen geboren wurde als ein von der Dürre geprägtes Jahr ausgiebig beschrieben, wobei die Folgen dieser Dürre ebenso ausführlich erläutert werden, wie andere Dürreperioden in der Geschichte und die Art und Weise wie mit ihnen umgegangen wurde. Dieser Thematik widmet sich das gesamte dritte Kapitel. Dabei werden mehrere Anspielungen auf geschichtliche Fakten gemacht, die auch der Realität entsprechen: Sklaven wurden überflüssig und in den Süden verkauft, der Kaiser will sich gegen die Misere rüsten, Stauseen werden angelegt, Telefon- und Telegraphenleitungen gesetzt, Eisenbahnlinien gelegt um die Flucht zu erleichtern, eine Revolution findet statt, ein Diktator regiert und so weiter (vgl. ebd.: 27f.). Diese Fakten werden in diesem Kapitel nur kurz genannt, aber nicht tiefgreifend erläutert. Im nächsten Kapitel wird dann als Gegensatz zum vorherigen Kapitel das Jahr näher betrachtet, in dem Fatima starb. In dem Jahr gab es keine Dürre, aber die Menschen leben trotzdem unter schlechten Bedingungen, nicht nur weil ihre Häuser überflutet werden. Trotz alledem wird dieses Jahr auch als eines beschrieben, das nicht schlecht war für den Nordosten (vgl. ebd.: 38).

Wenn im sechsten Kapitel die mögliche Zukunft des Mädchens beschrieben wird, wenn es noch leben würde, wird auch klar, dass diese nicht die perspektivenreichste und schönste Zukunft ist, die man sich für ein Kleinkind wünschen würde. Es wird beschrieben, wie sie Wasserträgerin wird und den ganzen Tag Wasser von einem zum anderen Ort schleppen muss (vgl. ebd.: 39ff.). Durch die konjunktivische Beschreibung dieser zukünftigen Arbeit bekommt der Leser auch Einblick in den Alltag des Lebens im Nordosten Brasiliens, und in das Leben der Familie des Mädchens. So wird beispielsweise die Hütte der Familie beschrieben, die „in einem Terrain [liegt], das nicht mehr zu Stadt und noch nicht zum Land gehört“

(ebd.: 42), wo die Wege und Straßen keine Namen haben (vgl. ebd.: 42). An späterer Stelle wird die Hütte der Familie als „Gerippe aus Stecken und Latten“ (ebd.: 79) beschrieben, die „mit Sperrmüll ergänzt und mit Brettern vernagelt“ (ebd.: 79) wurde. Auch die fehlende Möglichkeit für Fatima die Schule zu besuchen wird in dem Roman thematisiert. So kann beispielsweise der ältere Bruder des Mädchens „länger in die Schule als die beiden älteren Schwestern zusammen“ (ebd.: 45) und später widmet sich ein ganzes Kapitel dem, was Fatima in der Schule hätte lernen können (ebd.: 145ff.). Die fehlende Bildung, die durch die ärmlichen Verhältnisse begründet ist, drückt sich auch durch eine ironische Anspielung aus, als der Erzähler darüber reflektiert, wie man aus Fatimas Leben und dem ihrer Familie ein Museum machen könnte. Dieses Museum ist eins der Blechkultur –im Gegensatz zur späteren Plastikkultur– und typische Speisen werden serviert, aber dabei soll auch die fehlende Bildung gezeigt werden: „Wir schreiben die Speisekarte nicht ganz fehlerfrei, damit es typisch analphabetisch wirkt“ (ebd.: 81). Bei diesen Überlegungen zum Museum wird auch auf die schlechte Ernährung der Familie angespielt: „Wir werden die regionalen Köstlichkeiten einer typisch einseitigen Ernährung Spezialität um Spezialität anbieten“ (ebd.: 81). Darauf dass Analphabetismus ein verbreitetes Phänomen im Nordosten Brasiliens ist, weist auch die Tatsache hin, dass die Geschichte des heiligen Franziskus im Saal der Wunder nur als Fotoroman oder Comic erhältlich ist (vgl. ebd.: 14).

Ein weiterer Aspekt, der als ein Teil von Brasilien und der brasilianischen Familie Fatimas gesehen werden kann und häufiger im Roman angesprochen wird ist das Verhältnis des Volkes beziehungsweise der Familie zur Religion. Zum einen spielt die Religion eine große Rolle wenn es um die Heilung der kleinen Fatima geht. So machen ihre Mutter und Tante beispielsweise eine Pilgerreise nach Juazeiro, um dort ein von einem berühmten Pater gesegnetes Medaillon zu erwerben, das dem kranken Mädchen helfen soll (vgl. ebd.: 61). Andererseits sollen auch Rituale wie das Verbrennen eines Huhns oder einer schwarzen Katze zur Genesung des Mädchens führen (vgl. ebd.: 49). Zum anderen ist der Saal der Wunder zu erwähnen, der für den Fremden, der Grund für den Besuch in Canindé ist, und der die Stadt zum Wallfahrtsort macht. Ein solcher Saal der Wunder existiert auch tatsächlich in der Stadt, ist allerdings keine Einzelheit in Brasilien (vgl. Barreto Farias 2009 und Loetscher 1983: 70). Ein solcher Saal der Wunder ist ein Ort, an den Menschen ihre Votivgaben bringen um sich für ihre Heilung oder Genesung zu bedanken. In

Wunderwelt finden sich im Saal der Wunder Heiligenstatuen, ein Fußball, Fußballtrikots, Photographien, mannshohe Kreuze, Fläschchen mit Magensteinen, (vgl. ebd.: 13f.) und anderes, wie zum Beispiel etwas das aussieht „wie ein Gehirn in Spiritus, aber er nahm nicht an, daß einer sein Gehirn dagelassen hatte, obwohl er sich vorstellen konnte, daß man sich geheilt fühlt, wenn man sein Hirn losgeworden ist“ (ebd.: 14). Die besondere Verbindung des Saals der Wunder zu Fatima ist, dass das Mädchen sich aus den verschiedenen Körperteilen, die als Votivgaben gedacht waren, Puppen macht.

Der Nordosten Brasiliens wird in Loetschers Roman auch als ein Gebiet charakterisiert, in dem das Wunder des Kapitalismus und der Industrialisierung oder auch ein Wirtschaftswunder noch nicht angekommen sind. Nur an der Küste und in den Großstädten im Süden des Landes hat dieses Wunder stattgefunden (vgl. ebd.: 83). Auch ein Vergleich zu den Wundern aus der Stadt des kleinen Mädchens findet statt: „Nur daß die, welche das andere Wunder trifft, nicht in einem Saal der Wunder ihre Bilanz aufhängen“ (ebd.: 85). Allerdings wird das Wirtschaftswunder nicht unbedingt als etwas positives beschrieben, denn auch seine negativen Seiten werden hervorgehoben, wenn beispielsweise davon die Rede ist, wie die Autoschlangen „die Giftzähne nicht vorn haben, sondern hinten am Auspuff“ (ebd.: 86), oder die Innenstädte von Bettlern gesäubert werden, als wären sie Dreck oder Müll (vgl. ebd.: 86). Immer wieder wird dieses Wunder auch mit der christlichen Religion in Verbindung gesetzt, was in folgendem Zitat besonders deutlich wird:

"Man wußte, daß er das Gelobte Land des Industrieparks gesehen hatte: all die Hallen und Tanks, die Lagerhäuser und Verwaltungsgebäude, die Parkplätze und Kamine, die Werkstätten, das Gelobte Land aus Beton, Stahl und Glas, mit Neon und Rasen und mit Toren die sich automatisch öffnen und schließen." (ebd.: 106).

Eine negative Auswirkung des Wirtschaftswunders bekommt in dem Roman auch die Figur des Onkels von Fatima zu spüren. Er findet aufgrund eines Unfalls keine Arbeit mehr und flüchtet wie so viele in die industrialisierte Stadt um dort sein Glück zu versuchen, jedoch landet er nach einem Diebstahl im Gefängnis, wo er jemanden ermordet, was für ihn aber –mit möglicherweise ironischem Unterton– positiv ist, denn er zieht „in das verheißende Land des 'Kerkers für Schwerverbrecher und Mörder', wo zweimal täglich etwas in den Blechnapf getan wird – lebenslänglich“ (ebd.: (107).

Eine Möglichkeit für die Menschen im Nordosten Brasiliens, mit ihrem Leben klar zu kommen, stellt die Flucht in den Alkohol dar, in dem Fall in den brasilianischen Zuckerrohrschnaps Cachaça, dar, dem ein ganzes Kapitel gewidmet ist. Dieser Alkoholismus wird dadurch als typisch für die ärmliche Bevölkerung vermittelt. Auch er wird in Verbindung zur Religion gebracht, als wäre Religion in jeder Situation zentral im Leben der Menschen im Nordosten: „Gebt uns unsere tägliche Cachaça, diese Bettdecke der Armen“ (ebd.: 100). Der Schnaps ist jedoch nicht nur für die Armen, sondern war früher für die Sklaven gedacht, damit diese ihre Arbeit aushalten und jetzt ist er für die freien Männer die ihre Arbeit nicht aushalten müssen, da sie keine haben, aber dafür verhilft er den Männern ihre Probleme zu verarbeiten –zumindest können sie mit Hilfe des Schnapses nach „Männerart heulen“ (ebd.: 100), „Über die lieben Kleinen, von denen immer eines wegstirbt“ (ebd.: 100). Dass der Tod für diese Menschen etwas Normales und Alltägliches ist, nimmt man schon wahr als dies in einem Zug mit dem letzten Fußballspiel genannt wird (vgl. ebd.: 100). Dies wird auch im Kapitel 25 deutlich, das sich ausschließlich den vielen Euphemismen für das Sterben widmet und in dem sich gefragt wird, welche dieser Ausdrücke für den Tod von Fatima genutzt werden könnten (vgl. ebd.: 161-165). Dadurch wird klar, dass der Tod ein alltäglicher Teil der Gesellschaft im Nordosten Brasiliens ist, und die Menschen mit dem tragischen Tod umgehen, indem sie ihn beschönigen oder schön reden und versuchen ihm etwas Gutes abzugewinnen.

Es wurde bereits erwähnt, dass in Wunderwelt häufiger Bezüge zur Geschichte Brasiliens hergestellt werden. Dabei soll ein Kapitel besonders hervorgehoben werden, in dem besonders die Vielfältigkeit des Landes und seiner Bewohner beschrieben wird. Beispielsweise werden dort zunächst die Indios, also die Ureinwohner Brasiliens beschrieben, die „ihre Toten aßen [...], die eines Tages nicht mehr Nomaden und Jäger waren, sondern gejagt wurden“ (ebd.: 149). Auch die portugiesischen Kolonialisten werden erwähnt, die kriegerisch in das Land eindringen und „deren Armbrüste und Feuerrohre wirksamer waren als Schlachtkeulen und Pfeile“ (ebd.: 149). Als drittes bleiben die afrikanischen Sklaven nicht unbeachtet, die die Portugiesen nach Brasilien brachten, damit sie auf den zahlreichen Zuckerrohrplantagen arbeiteten. Weiterhin werden andere Menschen aufgezählt die aus verschiedensten Gründen in das Land kommen: Schmuggler, Missionare, Naturkundler, Zoologen, Entwicklungshelfer, Eisenbahnkonstrukteure, Staudamm-Spezialisten, Zigeuner, Juden, Japaner (vgl. ebd.: 150f.). Neben den vielen

unterschiedlichsten Menschen die nach Brasilien einwandern, ist jedoch auch die Rede von der großen Landflucht aus dem Hinterland zu den Städten an der Küste, aufgrund der wirtschaftlichen Situation und Dürre. Durch dieses Hinterland ziehen jedoch in Loetschers Roman nicht nur die von Armut und Dürre vertriebenen, sondern auch die „Kolonie der Blattschneider-Ameisen, [...] die stumme, einbeinige Kolonie der Telefon- und Telegrafmasten, [...] die Büber, [...] die Diebe, die sich als Büber verkleiden“ (ebd.: 153). Der Teil des Landes, in dem Fatima und ihre Familie leben, wird folglich ein Teil charakterisiert in dem niemand bleiben will und aus dem jeder flüchtet, es ist ein Land „um wegzulaufen, um es aufzugeben und um auszuwandern“ (ebd.: 153).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in dem Roman ein Teil von Brasilien porträtiert wird, mit dem sich sicherlich nicht jeder Brasilianer identifizieren könnte, denn neben einigen Diskursen zur Geschichte, Gesellschaft und Kultur geht es in Wunderwelt doch hauptsächlich um die ärmliche Umgebung des kleinen Mädchens Fatima im Nordosten des Landes, die aus der Sicht eines Fremden erlebt wird.

Da in der unter Punkt 6.2 folgenden Didaktisierung ein Kapitel genutzt wird, dessen Inhalt bisher noch nicht ausgiebig erläutert wurde, soll nun noch ein besonderes Augenmerk auf die Raumgestaltung im zweiten Kapitel des Romans fallen. Das Kapitel ist jenes, in dem auch die schon erwähnte Vermischung der Perspektiven zu beobachten ist, denn es beginnt und endet mit der Ich-Erzählung des Fremden, dazwischen aber erzählt ein neutraler Erzähler. Das Kapitel ist im Gegensatz zu vielen anderen Kapiteln auch relativ handlungsreich. Der Fremde kommt an der Busstation der Stadt Canindé an und geht zu einem Hotel, wo er sich kurz umsieht und ausruht. Dann macht er einen Spaziergang durch die Stadt und beschreibt seine Eindrücke. Zunächst sucht der Fremde den Saal der Wunder auf, dessen Beschreibung folgt und der sich bei einer Kirche befindet, die „Basilika der Tropen“ (ebd.: 14) genannt wird. Danach findet er einen Bach und beobachtet die Menschen am Bach, spaziert weiter bis er wieder an der Busstation ist wo er an einem Lokal einen Schnaps trinkt. Weiterhin werden ein Laden, ein kleiner Platz auf dem eine Büste zu sehen ist, ein Kloster in dem ein kleiner Zoo ist und ein Museum beschrieben. Schließlich begegnet der Fremde der Szenerie, in der das Foto von Fatima und ihrer Familie gemacht wird, die im vorhergehenden Kapitel schon beschrieben wurde, jedoch in einem Moment, in dem sich die Familie noch nicht aufgestellt hat um fotografiert zu werden, sondern in dem sie auf dem Weg zum

Fotographien sind. Durch diesen Spaziergang werden viele Eindrücke von der Stadt und von gewissen Innenräumen vermittelt, welche wiederum aus Sicht des Fremden ein bestimmtes Brasilienbild ergeben, was mit dem der Leser abgeglichen werden kann.

### 5.3 ROBERT MENASSE: *SELIGE ZEITEN, BRÜCHIGE WELT*

---

In *Selige Zeiten, brüchige Welt* geht es hauptsächlich um den jüdischen Philosophie-Studenten Leo Singer. Dieser ist in Brasilien aufgewachsen, später jedoch mit seiner Familie nach Wien zurückgekehrt. Dort lernt er auch die Studentin Judith Katz kennen, die wie er selbst von jüdischen Österreichern abstammt und in Brasilien geboren und aufgewachsen ist. Allerdings ist Judith nur für ihr Studium in Wien und ohne ihre Familie. Leo verliebt sich in Judith, die beiden haben jedoch eine komplizierte Beziehung, die geprägt ist von der Eifersucht Leos. Judith stellt außerdem die Muse Leos dar, wenn es darum geht über Hegels *Phänomenologie des Geistes* zu philosophieren. Nachdem Leos Vater stirbt, muss Leo nach São Paulo reisen, um sich dort um einige Erbschaftsangelegenheiten zu kümmern. Da sich diese Arbeit länger hinzieht als gedacht, Leos Mutter ebenfalls stirbt und der Student außerdem davon ausgeht, dass seine geliebte Judith gestorben ist, bleibt er kurzerhand in der brasilianischen Großstadt, wo er unter den Fittichen seines ‚Onkel Zé‘ lebt, der ein alter Bekannte seiner Familie ist. Gegen Ende des Romans taucht seine totgeglaubte Judith doch noch in São Paulo auf, ihre komplizierte Beziehung setzt sich zunächst fort, geht jedoch letztlich in die Brüche. Allerdings verhilft Judith dem Protagonisten in unerwarteter Weise noch zu der Vollendung seines philosophischen Werkes über Hegel.

Der Roman ist im Gegensatz zu den anderen beiden bereits betrachteten nicht in Kapitel aufgeteilt, was das Lesen für die Fremdsprachenlerner erschwert. Auch ist er mit 366 Seiten sehr viel umfangreicher als *Himmelfarb* und *Wunderwelt*. Man kann den Roman dennoch in vier grobe Episoden unterteilen: das Kennenlernen von Leo und Judith; das Eintreten eines Lukas als Leos Widersacher in Bezug auf die Beziehung zu Judith und ihre Reise nach Venedig; die Reise Leos nach Brasilien und letztlich die Wiederkehr Judiths nach Brasilien. Ebenfalls als gegensätzlich zu den bereits betrachteten Romanen ist die Erzählperspektive in *Selige Zeiten, brüchige Welt*. Sie ist sehr eindeutig und wechselt nicht. Man hat hier mit einem allwissenden

und heterodiegetischen Erzähler zu tun, der Einblicke in die Innenwelt Leos und auch der anderen Figuren liefert. Dadurch und durch keinen erkennbaren Adressaten, denn es wird an keiner Stelle ein fiktiver Leser angesprochen, entsteht eine gewisse Distanzierung des Lesers zum Geschehen im Roman.

Eine wichtige Rolle spielt der Raum in *Selige Zeiten, brüchige Welt*, denn die Handlung spielt sich nicht nur an einem Ort oder in einem Land ab. Zunächst befinden sich die Protagonisten in Wien, wo sich Leo und Judith kennenlernen. Dabei wird Brasilien jedoch häufig durch Erinnerungen und Gemeinsamkeiten der Protagonisten thematisiert. Teilweise werden auch Vergleiche zwischen Wien und Brasilien angestellt. Ein kurzer Abschnitt des Romans widmet sich auch der Reise nach Venedig, die Judith, Leo und ein weiterer Freund, Lukas Trojan, gemeinsam unternehmen. Später spielt sich die Handlung ausschließlich im brasilianischen São Paulo ab.

Zu der Zeitgestaltung kann gesagt werden, dass diese meist sehr genau benannt wird und sich auf reale Jahreszahlen bezieht. Häufig werden solche Daten genannt, so kann man erkennen, dass sich die Handlung zwischen den Jahren 1965 und 1978 abspielt. Das ist die Zeit, in der Judith und Leo –mit Unterbrechungen– eine Beziehung führen. Es gibt jedoch auch Zeitangaben, die außerhalb der Handlung liegen. 1959 hat Leo seinen Vertrauten Löwinger „zum letzten Mal vor seiner Abreise nach Wien besucht“ (Menasse 2002: 14), das heißt er befindet sich schon circa 6 Jahre in Wien, bevor er Judith kennenlernt.

Um einen Einblick in die kulturellen Bilder zu bekommen, die in dem Roman zu finden sind, sollen zunächst die wichtigsten Figuren näher betrachtet werden. Die Hauptfigur der Geschichte ist der schon erwähnte Leo Singer. Alles dreht sich um seine Dissertation, in der es um Hegels *Phänomenologie des Geistes* geht, was auch der Grund dafür ist, dass der Roman einen gewissen philosophischen Anspruch hat. So spielt sowohl in der Beziehung zu Judith, als auch in den Beziehungen zu anderen Protagonisten, wie Leo Singers Familie, seinem Vertrauten und Vaterersatz Löwinger, seinen Schülern Lukas und Roman und anderen, die Dissertation die zentrale Rolle. An deren Abschluss ist Leo Singer jedoch über die 18 Jahre hinweg, die die Geschichte spielt, gehindert. Diese Arbeit wird als sehr relevant hingestellt, wie in



folgendem Zitat deutlich wird: „Seine Arbeit würde die Welt verändern, aber er konnte sie nicht schreiben, weil die Welt so war, wie sie war“ (ebd.: 305).

Äußerlich wird Leo als ein Mensch beschrieben, der nicht besonders schön ist, denn er ist „ein kleiner magerer Mann von scharfer, man möchte sagen: von ätzender Häßlichkeit“ (ebd.: 15), dennoch findet Judith Gefallen an ihm aufgrund seiner „bis zum äußersten zugespitzte[n] Sensibilität und Güte und zugleich eine[r] schimmernde[n], aber noch nicht erprobte[n] »Weltbereitschaft«“ (ebd.: 16). Außerdem ist ihr sein leichter Akzent sehr vertraut, der als „für jeden anderen unbestimmbaren Akzent [...], zusammengesetzt aus brasilianischer Kindheit und Wiener Eltern“ (ebd.: 16). Leo und Judith verbindet nicht nur ihr Akzent, sondern auch ihre Herkunft im Allgemeinen, sie stammen beide von Wiener Juden ab und sind in São Paulo aufgewachsen. Sie befanden sich somit durch die Umgebung ihrer Familie teilweise in österreichischer und teilweise in brasilianischer Kultur, bei beiden wurde zuhause nur deutsch gesprochen. Allerdings entschied sich Leos Familie nach dem Krieg wieder zurück nach Wien zu gehen, was Leo äußerst kritisch sieht, denn er war „mit seinen Eltern »leider«, wie er sagte, mitgekommen“ (ebd.: 9). Außerdem fühlt sich der Protagonist in Wien, obwohl er dort geboren ist, nicht wie in seiner Heimat: „nach mittlerweile sechs Jahren Leben in Wien, ohne hier wirklich heimisch geworden zu sein“ (ebd.: 27). Leos Familie ist relativ wohlhabend, denn sein Vater besitzt einen großen Textilhandel in Wien, trotzdem leben sie sparsam, denn beispielsweise bekommt ihr Sohn immer nur die Waren, die sein Vater verkauft, als Geschenke zu Weihnachten oder Geburtstag (vgl. ebd.: 35). Die Eltern Leos sehnen sich außerdem nach einer Rückkehr in die österreichische Heimat, „obwohl sie sich in Brasilien bereits etabliert hatten“ (ebd.: 37). Das Verhältnis Leos zu seiner Mutter ist sehr kalt, es gibt keine körperliche oder emotionale Nähe zwischen beiden. Es wird sogar klar angesprochen, dass Leo einen Hass gegen seine Mutter hegt (vgl. ebd.: 36). Als Leo –schon zurück in Brasilien– eine Nachricht erhält, dass seine Mutter im Sterben läge, ignoriert er diese, bis es schließlich zu spät ist, sie noch ein letztes Mal zu sehen. Über ihrem Tod scheint er sich sogar zu freuen: „aber Worte wie »Ihre verstorbene Frau Mutter« oder »Die Erblasserin« lösten immer wieder ein sich in ihm zusammenklumpendes Gefühl einer Freude aus, das der Schadenfreude nahe verwandt war“ (ebd.: 216). Es gibt Hinweise darauf, dass Leos Abneigung gegen seine Mutter auch mit deren starken Verbindung zur österreichischen Heimat zu tun hat, denn beispielsweise ist Leo der deutsche Akzent seiner Mutter und ihr gesamtes Benehmen

von biederer Art peinlich vor seiner brasilianischen Freundin. In Bezug auf den Akzent sagt Leo beispielsweise er „sei gestorben vor Scham wegen seiner Mutter“ (ebd.: 99). Die Abneigung des Protagonisten gegenüber Wien und seiner Gesellschaft, wird an einigen Stellen deutlich. Beispielsweise wird seine Gleichgültigkeit und Unverbundenheit gegenüber der Stadt ausgedrückt als davon die Rede ist, dass Wien „der Name des Geburtsortes, weiter nichts“ (ebd.: 37) ist. Vor allem die Tatsache dass in Wien noch immer –wenn auch nur 10 Jahre nach Kriegsende– die gleichen in den Ämtern sitzen und die nationalsozialistischen Gedanken noch in den Köpfen ruhen, stört Leo genauso wie Judith. Die Tatsache, dass seine Eltern zurückkehren, wird als „duckmäuserisch“ (ebd.: 27) hingestellt, wie auch in folgendem Zitat deutlich wird: „sein Vater hat buckelnd bei Beamten vorgesprochen, die schon im Nazi-Apparat gedient hatten, um eine lächerliche sogenannte »Wiedergutmachung« zu erhalten“ (ebd.: 37). Auf einer Demonstration gegen einen rechtsextremen und antisemitischen Professor – Borodajkewic – wird auch deutlich dargestellt, wie viele neonazistische Sympathisanten sich in Wien aufhalten, wenn dort Rufe wie „»Hoch Auschwitz«“ (ebd.: 45) und „Sau-judenn! Sau-ju-denn!“ (ebd.: 46) fallen.

Auch Judith, die sich entschlossen hat, unabhängig von ihrer Familie und gegen ihren Willen, nach Wien zu gehen um dort zu studieren, ist enttäuscht von der Gesellschaft. Sie hatte sich Wien anders vorgestellt: „Anders eben, der Faschismus besiegt, die Linke hat Oberwasser“ (ebd.: 20). Stattdessen findet sie Wien „kalt und dunkel“, die Gesellschaft hat ihrer Meinung nach keine Ahnung vom Weltgeschehen und weiß „nicht einmal, daß man Marx mit ix schreibt“ (ebd.: 20). Anstatt von dem Militärputsch von 1964 zu wissen, denken die Wiener, wenn sie Brasilien hören, nur „an Fußball und Karneval“ (ebd.: 20). Nach dieser Enttäuschung ist Judith sehr froh, mit Leo jemanden zu haben, „der bei Brasilien nicht bloß an Strände, Samba und Kaffee dachte“ (22). Stereotype Bilder, die die Wiener angeblich von Brasilien haben, werden hier direkt angesprochen. Nach dieser Enttäuschung ihrer eigentlichen Erwartungen an ihre Heimat Wien, die sie zuvor jedoch nicht kannte ist Judith etwas verloren zwischen den beiden Welten in Brasilien und Österreich, was auch klar wird, als sie über die Bezeichnung des ‚zu Hause‘ von ihrem österreichischen Freund Lukas reflektiert: „Zu Hause, dachte Judith, wie selbstverständlich Lukas »zu Hause« sagt. Wie selbstverständlich ihm alles ist. Daß er dort, wo er herkommt, zu Hause ist.“ (107f.).

Als die beiden Protagonisten mit einem weiteren Freund nach Venedig fahren, um dort einige Tage im Urlaub zu verbringen, wird das Fremde in Bezug auf Leo Singer reflektiert, seine eigene Identität in Frage gestellt und wieder gefunden. Dies geschieht auf zwei Arten. Zum einen ist es die Fremde in Venedig, die ihn letztlich an Brasilien erinnert und deswegen ganz vertraut wird. Denn zunächst wird gefragt: „Was machte Leo in Venedig? Wien war ihm fremd genug“ (ebd.: 88). Die Sinnlosigkeit an einen fremden Ort wird betont und damit begründet, dass das Fremde schließlich immer ganz einfach nur das Unbekannte sei, und sich deswegen nie von einer anderen Fremden unterscheiden ließe (vgl. ebd.: 89). Jedoch ändert sich diese misstrauische Haltung, wenn das Fremde vertrauter und ihm zugänglich wird, weil es in dem Fall von Leo Singer, ihn an seine Heimat Brasilien erinnert:

„Während sie spazierten, spürte Leo eine plötzliche Angeregtheit, die ihn verblüffte. Die Farben, die Gerüche und Stimmen, alles schien in der Sonne zu glitzern, ganz anders als in Wien, es erinnerte ihn an glückliche Tage in Brasilien, ohne daß Venedig ihm unmittelbar vertraut wäre. Aber es war genau das: die Fremde, die ihm, besonders ihm, plötzlich zugänglich erschien.“ (ebd.: 91)

Zum anderen wird die Veränderung seiner eigenen Identität thematisiert, die ihm plötzlich ganz fremd wird durch den gezwungenen Wechsel der normalen Kleidung, nachdem er in einen Kanal in Venedig gefallen ist. Zunächst ist Leo sich in seiner neuartigen Kleidung selbst fremd: „aber das Spiegelbild blieb ihm fremd und unter der Voraussetzung, daß er selbst es sein sollte, den er da sah, geradezu lächerlich“ (ebd.: 95). Diese Fremde wandelt sich dann wirklich zu einem ‚anders‘ sein und dies wird sogar mehrmals wiederholt in „Er war anders. Er war anders“ (ebd.: 95). Leo Singer versucht sich noch einzureden, dass das nur Äußerlichkeiten sind und sich nichts geändert hätte (vgl. ebd.: 95), tatsächlich aber hat er sich verändert in dem Sinne, dass er selbstbewusster ist: „Sein Schritt wurde selbstbewußter, entschiedener und [...] beschwingter“ (ebd.: 96). Woher dieses plötzliche Selbstbewusstsein kommt, wird spätestens dann aufgeklärt, wenn klar wird, dass die alte Kleidung ihn mit den Eltern verband, von denen er aufgrund des Textilgeschäfts des Vaters schließlich alle Stücke bekommen hatte. Aus diesem Grund fühlt er sich durch die neue Kleidung vollends losgelöst von seinen biedereren Eltern: „Endlich war er wirklich und wahrhaftig am Beginn, ohne alte Hypotheken“ (ebd.: 97). Durch diese Loslösung wird dann klar, dass der Protagonist sich über eine anfängliche Befremdung, eine folgende

misstrauisch beäugte Veränderung und das Erkennen des LoslöSENS von den Eltern, selbst findet: „Er war nun der Andere. Er war im Begriff, mit sich identisch zu werden“ (ebd.: 102).

Eine entscheidende Episode in Menasses Roman ist die Rückkehr der Hauptfigur Leo nach Brasilien, wo er in São Paulo die Grundstücke seines verstorbenen Vaters verkaufen soll. Dabei erhält er viel Unterstützung von dem schon erwähnten engen Bekannten seiner Familie: Josef Löwinger – von Leo auch ‚Onkel Zé‘ genannt. Dieser Onkel nimmt eine wichtige Rolle für Leo ein, denn er ist für ihn so etwas wie ein Vater, teilweise lässt sich sogar vermuten dass Leo diesen Onkel lieber als Vater gehabt hätte. Das einzige Bild das Leo in seiner Wohnung hat, ist eins von Löwinger. Er hat Leo im Gegensatz zu seinen eigenen Eltern gezeigt, dass er ihn liebt (vgl. ebd.: 53). Als Judith dieses Bild sieht, bemerkt sie sofort eine Ähnlichkeit zwischen Leo und Löwinger, was dazu führt, dass sie davon ausgeht, er sei Leos Vater. Auch später gibt es eine Anspielung auf eine mögliche Vaterschaft Löwingers, durch die enge Verbindung, die er mit Leos Mutter gehabt zu haben schien, wenn er bei der Nachricht ihres Todes weint (vgl. ebd.: 220). Leo verspürt zu Löwinger ganz klar eine größere Nähe als zu seinem angeblichen Vater: „vom ersten Moment an spürte Leo instinktiv: dieser geliebte und bewunderte Mann ist nicht mein Freund, das ist ein Vater, wieder ein Vater, nach dem schwachen Vater der starke Vater“ (ebd.: 153f.).

Die Figur Josef Löwinger ist selbst ein jüdischer Immigrant in São Paulo der sich als Direktor einer Bank und Kunstsammler ein großes Ansehen und großen Einfluss geschaffen hat. Bei ihm gehen bedeutende Persönlichkeiten aus der südamerikanischen Künstlerszene ein und aus: Otto Maria Capeaux, Carlos Drummond, Jorge Amado, Guimarães Rosa, de Cavalcanti, Cândido Portinari, Villa-Lobos und sogar Jorge Luis Borges (vgl. ebd.: 11). All diese Künstler lebten tatsächlich zu der Zeit, in der die Geschichte spielt. Deshalb wird dem Roman durch solche Einbezüge der lebensweltlichen Realität der Charakter eine Biographie oder einer Dokumentation verliehen. Tatsächlich wird der Roman Menasses in einer Rezension als Biographie des jungen Georg Lukács gesehen (vgl. Breidecker 2001), dies ist jedoch im Hinblick auf den Unterricht mit dem Buch und die Analyse weniger relevant.

Dem Protagonisten bereitet schon die Abreise aus Wien emotionale Schwierigkeiten, was weniger an der Stadt an sich, als mehr an dem Verlassen seiner

Freundin Judtih liegt. So fühlt er sich doch in Wien verwurzelt, wie im folgenden Zitat deutlich wird, in dem er über die Tasche spricht, in der alle wichtigen Unterlagen für die Reise und die Verkäufe der Grundstücke seines Vaters befinden: „In dieser Tasche ist enthalten, was mich, eine zutiefst pflanzenhafte Existenz, entwurzeln, herausreißen, wie ein Veilchen aus der Wiese heben wird, es wird mich umbringen“ (Menasse 2002: 135f.). Dieses Widerstreben gegen die Abreise widerspricht den vorherigen negativen Äußerungen zur Stadt Wien und seiner Gesellschaft.

Bei seiner Ankunft in der Stadt wird vor allem klar, wie sehr sie sich seit seiner Abreise verändert hat. So sind zum Beispiel ganze *Favelas*, brasilianische Armenviertel, über die die Grundstücke seines Vaters gewachsen (vgl. ebd.: 146). Das explosionsartige Wachstum São Paulos wird sehr negativ dargestellt. Beispielsweise eine ehemalige Prachtstraße aus den dreißiger Jahren ist „Mittlerweile verkommen und verslumpt“ (ebd.: 142), denn „Sie war für das moderne Verkehrschaos nicht eingerichtet“ (ebd.: 142). Bei dem Verkauf seiner Grundstücke hat Leo große Probleme, denn er muss gegen Korruption und geldgierige Anwälte kämpfen, selbst Beamte bestechen und ähnliches (vgl. ebd.: 147). Nebenbei vertreibt sich der Protagonist seine Zeit in Bars und bei seiner Geliebten. Judith und auch seine Arbeit werden zwischenzeitlich vergessen. Erst später gesteht der Protagonist sich ein, dass Brasilien „ein idealer Fluchtpunkt, von wo aus ein wahrer, weil distanzierter Blick auf das Wesentliche“ (ebd.: 163) möglich ist und beginnt sich wieder mit seiner Dissertation zu beschäftigen, schreibt jedoch nicht wirklich. Er hält aber Vorträge über seine Arbeit und hat damit auch Erfolg. Das ging bis zu einem Vortrag, den er am 2. Oktober 1968 am philosophischen Institut der staatlichen Universität von São Paulo halten sollte. Dieser konnte nicht stattfinden, denn es erfolgte ein Angriff der „Mackenzistas“ (ebd.: 202), der Studenten einer Privatuniversität, auf die philosophische Fakultät. Auch dies ist ein Hinweis auf die Realität, denn am 2. Oktober 1968 fanden in São Paulo Kämpfe zwischen Rechtsradikalen der Privatuniversität und linken Studenten statt. Unter der Militärdiktatur leidet von nun an also auch der Protagonist im Roman, denn als jemand, der Hegel studiert und lehrt, findet er in Brasilien nun keine Beachtung mehr (vgl.: 206f.).

Obwohl die Hauptfiguren in *Selige Zeiten, brüchige Welt* allesamt keine ‚echten‘ Brasilianer sind, die Geschichte ausgehend von ihnen erzählt wird und in Brasilien nur in São Paulo spielt, wird insgesamt ein sehr heterogenes Brasilienbild hergestellt. Durch die vielen Bezüge zur Realität ist es schwierig zwischen Fiktion

und Realität zu unterscheiden, gerade wenn eine der dargestellten Kulturen weniger bekannt ist, was den Roman sehr spannend für den Umgang im Unterricht macht.

## 6. LITERATURDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

---

Von jedem der drei analysierten Romane, soll ein Ausschnitt unter diesem Punkt in Bezug auf den Unterricht betrachtet werden. Dazu wird jeweils eine Unterrichtseinheit von 90 Minuten didaktisiert, um anschaulich zu demonstrieren wie mit Literatur im Unterricht umgegangen werden kann und wie die genannten Kompetenzen geschult und Lernziele erreicht werden können. Didaktische Überlegungen sind nur sinnvoll, wenn sie auch eine spezifische Zielgruppe bezogen sind. Deshalb wird sich hier auf eine relativ homogene Zielgruppe aus brasilianischen Lernern bezogen, die Deutsch im universitären Kontext lernen, jedoch nicht ausschließlich Germanistik studieren. Außerdem besitzen die Lerner das sprachliche Niveau B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der vorgibt, dass sie die wichtigsten Inhalte „komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) und „zeitgenössische literarische Prosatexte“ (ebd.) verstehen können. Überdies können sich die Lerner auf diesem Niveau klar und detailliert ausdrücken, ihren Standpunkt erläutern und Probleme erörtern.

Die Textausschnitte auf die sich der folgende Teil konzentriert, befinden sich im Anhang unter Punkt 9.

### 6.1 MICHAEL KRÜGER: *HIMMELFARB*

---

Michael Krügers Roman ist auf vielfältige Weise für den Unterricht geeignet, denn nicht nur zeichnet er sich durch Perspektivenvielfalt und unterschiedliche Sichtweisen auf Brasilien und auf die deutschsprachige Kultur aus, auch reflektiert er einen Teil der deutschen Geschichte in Verbindung mit der Geschichte des Landes der Lerner. Die beiden Briefe im Roman könnten zum Schreiben eigener Briefe anregen und das offene Ende lässt viel Spielraum für die Phantasie. Außerdem polarisiert das Buch durch die zwei Sichtweisen von Himmelfarb und Richard, deswegen wäre es denkbar es für Diskussionen und Streitgespräche zu nutzen.

Aufgrund der Tatsache, dass es Michael Krügers Roman Himmelfarb auch in das Portugiesische übersetzt wurde, bietet es sich an, diese Übersetzung für den Unterricht zu nutzen. Sie bietet vielfältige Möglichkeiten zur Texterschließung und auch zum weiteren Umgang mit dem Roman. Beispielsweise könnte der Roman von Lernern mit geringem Sprachniveau auf Portugiesisch gelesen werden um ein grundsätzliches Verstehen der Zusammenhänge zu sichern und schließlich nur einige Ausschnitte der deutschen Originalversion betrachtet werden. Dabei können auch Vergleiche zwischen Original und Übersetzung stattfinden, was eine tiefgehende Beschäftigung mit der Sprache, vor allem mit semantischen Aspekten ermöglicht.

Nach diesen allgemeinen Überlegungen zu Möglichkeiten der Betrachtung des Romans im Unterricht soll nun ein ausgearbeiteter Vorschlag für eine Unterrichtseinheit von 90 Minuten gemacht werden, in dem demonstriert werden soll, wie an die unterschiedlichen Fremdheiten im Text herangegangen und wie mit ihnen umgegangen werden kann um genannte Kompetenzen zu erlangen. Da sprachliche Kompetenzen nicht im Vordergrund stehen, werden diese auch in der Didaktisierung nicht primär verfolgt und in den Zielsetzungen aufgeführt, obwohl auch Sprachübungen für die Unterrichtseinheit denkbar wären, da sie zum Abwechslungsreichtum beitragen, das Interesse der Lerner erfüllen, motivierend sein können, und die Aufmerksamkeit der Lerner noch mehr auf die Sprache im Text lenken können. Bei der Didaktisierung wird sich auf die oben genannte Zielgruppe bezogen. Es folgt eine Tabelle zur Übersicht, die im Anschluss näher erläutert wird.

| <b>Phase</b>     | <b>Zeit</b> | <b>Lerneraktivität</b>   | <b>Lehreraktivität</b>   | <b>Sozialform</b>                       | <b>Medien</b> | <b>Lernziele/<br/>Kommentare</b>  |
|------------------|-------------|--|--|---|---------------|---|
| Texterschließung | 1 Woche     | Lesen des Werks auf Portugiesisch und Bearbeitung der Aufgabenstellung | Aufgabenstellung: „Lesen Sie den Roman auf Portugiesisch und fassen Sie ein Kapitel zusammen!“ | Einzelarbeit, außerhalb des Unterrichts | Buch          | Inhaltliches Textverstehen; Erfassung des Romans                                  |
| Einführung       | 5 Min.      | Führen Interviews bezüglich ihrer Lektüre                              | Leistet Hilfestellung, falls Fragen auftauchen   | Paare                                   | Notizen       | Erste Reflektion der Lektüre, Selbstreflektion, Möglichkeit die Meinung zu äußern |
| Auswertung       | 10 Min.     | Stellen die Antworten der  | Moderiert die Diskussion, falls  | Plenum                                  | Notizen       | Diskussion der Lektüre,   |



|                        |         |  |  |                        |  |   |
|------------------------|---------|--|--|------------------------|--|---|
|                        |         | Partner im Plenum vor, haben Möglichkeit zur Diskussion oder Anmerkung von Schwierigkeiten           | diese zustande kommt; stellt Zwischenfragen; verbessert schwerwiegende Fehler            |                        |  | Vergleich anderer Lesarten  |
| Auswertung             | 20 Min. | Stellen ihre Kapitelzusammenfassungen kurz vor, verbessern sie und machen daraus eine Collage        | Koordiniert, verbessert sprachliche Fehler   | Plenum                 | Hausaufgaben                                   | Textverständnis sichern, Überblick über den Roman bekommen                                |
| Erarbeitung            | 15 Min. | Lesen den Text, unterstreichen Stolpersteine (Metaphern, unklare Semantik, inhaltliche Unklarheiten) | Gibt die Aufgabe, leistet Hilfe  | Einzelarbeit           | Textauschnitt                                  | Konzentration auf Sprache, Umgang mit sprachlicher Fremdheit; textnahes Lesen             |
| Übung                  | 25 Min. | Klären Stolpersteine und Unklarheiten durch eigene Recherche und gegenseitige Hilfe                  | Stellt Mittel zu Verfügung, leistet Hilfe  | Gruppen à 3-4 Personen | Übersetzung des Romans, Wörterbücher, Internet | Einschulung des Umgangs mit Fremdheit durch eigene Recherche                              |
| Auswertung             | 10 Min. | Ergebnisse und weitere Unklarheiten werden diskutiert  | Moderiert Diskussion, verbessert, leistet Hilfe, schreibt wichtige Begriffe an die Tafel | Plenum                 | Tafel  | Perspektivenvergleich   |
| Auswertung & Abschluss | 5 Min.  | Diskussion über Darstellung der Kulturen/ Gesellschaften/ Menschen                                   | Moderiert, stellt Zwischenfragen   | Plenum                 | Textauschnitt                                  | Kritische Reflexion und Diskussion, Metakognitive Kompetenz                               |
| Hausaufgabe            | 1 Woche | Schreiben Brief an Richard bezüglich seiner Ansichten zu Brasilianern                                | Gibt Aufgabe; korrigiert Aufgabe im Hinblick auf Lernziele                               | Einzelarbeit           | Textauschnitt auf Deutsch und Portugiesisch    | Fremd- und Eigenbilder reflektieren, Ambiguitätstoleranz einüben; Metakognitive Kompetenz |

Um das allgemeine und sprachliche Verständnis des Textes sicherzustellen soll der Roman in der Portugiesischen Version schon als Hausaufgabe gelesen werden, wobei die Lerner für die Lektüre bereits die Aufgabe haben, ein Kapitel in drei bis

fünf Sätzen zusammenzufassen. In der vorherigen Unterrichtsstunde wurden dafür die 20 Kapitel des Buches unter den Lernern verteilt. Sollte die Zahl der Lerner nicht mit der Zahl der Kapitel übereinstimmen, wäre es denkbar, dass Lerner zwei Kapitel zusammenfassen, oder zusätzlich die wichtigsten Figuren des Romans charakterisieren.

Bevor in der hier beschriebenen Unterrichtseinheit auf diese Hausaufgabe eingegangen wird, sollen die Lerner zur Einführung zunächst ein kurzes Interview mit einem Partner bezüglich ihrer Lektüre führen. Für dieses Interview sind keine genauen Fragen vorgegeben, um den Lernern möglichst viel Spielraum und Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Meinung zu geben. Es können aber Beispielfragen gegeben werden, um den Lernern Ideen zu geben. Solche Beispiele sind ‚Wie hat dir das Buch gefallen?‘, ‚Wie findest du Richard?‘ oder ähnliches. Ziel dieses Interviews ist es, die Lektüre ganz allgemein zu reflektieren, wozu auch die Selbstreflexion der Lerner gehört, denn hier ist ihre eigene Meinung gefragt und die haben die Möglichkeit, Schwierigkeiten, Missfallen, ihre Meinung oder anderes auszudrücken. Im Anschluss an die in Partnerarbeit durchgeführten Interviews haben die Lerner Zeit, die Aussagen ihres Partners kurz und knapp im Plenum vorzustellen. Durch diese Vorstellungen können dann unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen unter den Lernern verglichen werden und neue Meinungen reflektiert werden.

Im Anschluss wird die Hausaufgabe der Lerner ausgewertet und zusammengetragen. Im Plenum stellen die Lerner der Reihe nach ihre Zusammenfassungen oder Charakterisierungen vor und werden dabei von der Lehrperson verbessert. Aus den Zusammenfassungen soll eine große Collage entstehen, sodass die Lerner für die und auch die nächsten Unterrichtseinheiten, in denen es um Michael Krügers Roman geht, eine Übersicht über die verschiedenen Kapitel bekommen und den Inhalt des Buches zusammengefasst verstanden und immer im Blick haben. Für das Zusammenstellen der Collage kleben die Lerner jeweils nach ihrer Zusammenfassung nacheinander ihren verbesserten Text auf ein großes Plakat, um einen reibungslosen Ablauf zu garantieren und den Vortrag der Kollegen nicht zu stören.

Nach der allgemeinen und vor allem inhaltlichen Einführung in den Roman, soll im Folgenden eine Konzentration auf einen Textausschnitt aus dem Buch stattfinden, wobei sich zunächst näher mit der sprachlichen Fremdheit befasst wird

und erst in der Abschlussphase der Unterrichtseinheit und durch die Hausaufgabe auf inhaltliche und thematische Fremdheit abgezielt wird. Der Textausschnitt befindet sich im dritten Kapitel des Buches und ist im Anhang unter Punkt 9.1 zu finden. In dem Ausschnitt trifft Richard in einer Bar in São Paulo auf seinen zukünftigen Gefährten Leo Himmelfarb und die deutschstämmige Brasilianerin Luisa, wie zuvor schon näher erläutert wurde. Innerhalb von 15 Minuten sollen die Lerner den Text lesen und dabei sogenannte ‚Stolpersteine‘ finden und unterstreichen. Damit sind sprachliche und formale Fremdheiten gemeint, die den Lernern unklar erscheinen, oder ihre besondere Aufmerksamkeit erregen. Dies können beispielsweise Metaphern, bildliche Symbole, unklare Wörter oder auch inhaltliche Unklarheiten sein. Während der Lesearbeit leistet die Lehrperson Hilfe bei Fragen. Durch die Aufgabenstellung lenken die Lerner ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Sprache und es findet ein textnahes Lesen statt. Im Anschluss haben die Lerner 25 Minuten Zeit, sich näher mit den von ihnen markierten Stolpersteinen zu beschäftigen. In Gruppen von 3 bis 4 Personen sollen sie versuchen sich diese entweder gegenseitig zu erklären oder sie mit Hilfe eines Vergleiches mit der Übersetzung, durch Nutzen eines Wörterbuches oder durch eine Recherche im Internet aufzulösen, wobei nicht jeder Stolperstein zwangsläufig als auflösbar anzusehen ist und unterschiedlich interpretierbar ist. Aus diesem Grund bietet sich die Gruppenarbeit an um über solche Schwierigkeiten zu diskutieren. Während der Gruppenarbeit leistet die Lehrperson Hilfe und macht Vorschläge zu weiteren Recherchemöglichkeiten. Im Anschluss werden die Ergebnisse und weitere Unklarheiten während der 10 folgenden Minuten von den Lernern im Plenum präsentiert und diskutiert. Dabei schreibt der Lehrer wichtige und unbekannte Begriffe an die Tafel. Die Übung und die Auswertung haben die Ziele, einen offenen Umgang mit unterschiedlichen Arten von Fremdheit zu fördern und den Lernern ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass nicht alles auflösbar und erklärbar ist, sowie den Umgang mit dieser Unauflösbarkeit zu fördern. Durch die Diskussion in den Gruppen und anschließen im Plenum kann außerdem ein Vergleich der Perspektiven stattfinden und Ambiguitätstoleranz eingeschult werden.

In der Abschlussphase der Stunde wird der Inhalt des Textausschnitts im Plenum angesprochen und kurz über die Darstellung der unterschiedlichen Kulturen, Gesellschaften und Menschen diskutiert. Dies soll als Anstoß zu einer kritischen Reflexion und Diskussion der Bilder anregen, sowie die metakognitive Kompetenz

über stereotypische Bilder fördern. Näher soll sich jedoch damit in der darauffolgenden Unterrichtseinheit befasst werden. Damit dabei möglichst an die Deutungen der Lerner angeknüpft werden kann, bekommen sie eine Hausaufgabe, die eine genauere inhaltliche Beschäftigung mit den kulturellen Bildern, die im Textausschnitt kreiert werden, voraussetzt. Die Hausaufgabe besteht darin, einen Brief an Richard bezüglich seiner Ansichten zu den Brasilianern zu schreiben. Dies kann aus der Perspektive der Lerner geschehen oder auch aus der Perspektive einer der im Textausschnitt dargestellten Figuren. Die Aufgabe können Lerner bei Bedarf auch mit Hilfe der portugiesischen Übersetzung des Buches durchführen. Das Ziel der Hausaufgabe ist die Reflexion der Eigen- und Fremdbilder Richards, aber auch der Lerner selbst und ein Vergleich dieser, das Einüben von Ambiguitätstoleranz sowie metakognitive Kompetenzen bezüglich der kulturellen Bilder. Durch diese Zielsetzung soll eine Weiterarbeit mit der thematischen Fremdheit in der nächsten Stunde vorbereitet werden, in der es ein wichtiges Ziel darstellt, dass den Lernern ein Bewusstsein für die Konstruktion der Wirklichkeit im Text und in ihrer Lebenswelt und für die Homogenisierung kultureller Bilder geschaffen wird. Für eine Bewertung der Hausaufgabe können beispielsweise folgende Kriterien herangezogen werden: kritische Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext, Einbringung der eigenen Sichtweisen bzw. die anderer Figuren, Erkennen von vereinfachten und verallgemeinerten Bildern, kritische Reflexion dieser; Kreativität; Schreibstil und Textsortenkonformität.

## 6.2 HUGO LOETSCHER: *WUNDERWELT*

---

Insgesamt eignet sich Hugo Loetschers Roman sehr gut zu einer Bearbeitung im Unterricht. Die Untergliederung in kurze Kapitel vereinfacht das Lesen und die Beschreibung Brasiliens in vielfältiger Weise macht *Wunderwelt* zu einem Roman, mit dem man hervorragend an die Deutungsmuster der Lerner anknüpfen kann um der Sichtweise des Fremden nachzugehen.

Im zweiten Kapitel, das für die im Folgenden geplante Unterrichtseinheit von 90 Minuten verwendet wird, bieten sich die Vermischung der Perspektiven und ebenso die ausgiebige Raumbeschreibung für die Arbeit mit dem Text an. Das Kapitel

befindet sich im Anhang unter Punkt 9.2 und wird nun zunächst in Tabellenform didaktisiert und danach genauer erläutert.

| <b>Phase</b> | <b>Zeit</b> | <b>Lerneraktivität</b>   | <b>Lehreraktivität</b>  | <b>Sozialform</b> | <b>Medien</b> | <b>Lernziele/<br/>Kommentare</b>   |
|--------------|-------------|--|---|-------------------|---------------|--|
| Hausaufgabe  | 1 Woche     | Lesen Textauschnitt; schlagen Wörter nach, ohne die sie den Text nicht verstehen   | Gibt Hausaufgabe, weist darauf hin, dass nicht jedes Wort verstanden werden muss, um den Sinn näher zu kommen                             | Einzelarbeit      | Textauschnitt | Textverständnis  |
| Auswertung   | 15 Min.     | Lerner diskutieren im Plenum   | Fragt nach Unklarheiten, Problemen bei der Lektüre, besonderen Auffälligkeiten, nach der Erzählperspektive; sammelt Begriffe an der Tafel | Plenum            | Textauschnitt | Sprachliche Sicherung des Textverständnisses, Wortschatzarbeit; Perspektivenverständnis    |
| Übung        | 10 Min.     | Lerner fassen das Kapitel zusammen, indem sie nacheinander jeweils einen Satz sagen und den Satz ihres Vorgängers verbessert wiederholen | Verbessert, leistet Hilfe   | Plenum            | Textauschnitt | Inhaltliche Sicherung des Textverständnisses   |
| Einführung   | 10 Min.     | Bearbeiten die Aufgabenstellung; beschäftigen sich mit dem Raum im Textauschnitt   | Stellt die Aufgabe: Welchen Eindruck macht die Stadt auf Sie? Finden Sie 5 bis 10 Adjektive!  | Einzelarbeit      | Textauschnitt | Nähere Beschäftigung mit dem Raum; Andocken an Deutungsmuster der Lerner                   |
| Auswertung   | 10 Min.     | Nennen ihre Adjektive  | Lehrer sammelt und ordnet Adjektive in einem Assoziogramm an der Tafel  | Plenum            | Plenum, Tafel | Vergleich mit den Eindrücken anderer Lerner; überdenken, ändern der eigenen Interpretation |
| Erarbeitung  | 30          | Erstellen  | Stellt Aufgabe,   | Gruppen           | Text-         | Auseinander-   |

|             |         |  |                                  |              |  |  |
|-------------|---------|--|----------------------------------|--------------|--|--|
|             | Min.    | Stadtplan mit Worten, achten dabei auf kulturelle Deutungsmuster                   | teilt Gruppen ein, leistet Hilfe |              | aus-schnitt  | setzung mit der literarischen Raumgestaltung und mit eigenen und kulturellen Deutungsmuster; metakognitive Kompetenz |
| Auswertung  | 15 Min. | Vorstellen und vergleich der Stadtpläne  | Koordiniert, verbessert          | Plenum       | Text-aus-schnitt   | Vergleich der Sichtweisen und Deutungsmuster, Ambiguitätstoleranz  |
| Hausaufgabe | 1 Woche | Beschreiben einen Spaziergang durch eine deutsche Stadt, aus wählbarer Perspektive | -                                | Einzelarbeit | Text-aus-schnitt; Hilfsmittel (Lexika, Bücher, Internet, etc.) | Anwenden der metakognitiven Kompetenz und der kulturellen Wissenskompetenz   |

Um die Unterrichtszeit optimal zu nutzen, wird der relativ lange Textauschnitt bereits als Hausaufgabe gelesen, wobei die Lerner gleich einige Wortschatz- und Verständnisprobleme versuchen sollen mit Hilfe von Wörterbüchern und ähnlichem zu lösen. Auf diese Weise kann in der Unterrichtsstunde bereits davon ausgegangen werden, dass die Lernenden den Text kennen und größtenteils sprachlich verstehen. Zu Beginn der Unterrichtseinheit werden im Plenum letzte sprachliche Unklarheiten geklärt und besondere Auffälligkeiten im Text genannt. Dabei lässt die Lehrperson die Lerner weitgehend frei berichten und greift möglichst wenig in das Geschehen ein, um so keine größere Beeinflussung bei der Interpretation der Lerner zu geben. Falls die Lerner jedoch nicht auf den besonderen Wechsel der Perspektive in dem Kapitel aufmerksam werden, weist die Lehrperson darauf hin und stellt sie zur Diskussion. Weiterhin sammelt die Lehrperson wichtige Begriffe an der Tafel. Das Ziel der Diskussion im Plenum ist die sprachliche Sicherung des Textverständnisses, Wortschatzarbeit und das Verständnis der Perspektivenwechsel. Innerhalb dieser Unterrichtseinheit wird die Erzählperspektive nicht weiter beachtet, obwohl eine Arbeit mit dieser sich ebenso anbieten würde um genannte Lernziele zu erreichen. Die besondere Darstellung des Raumes dagegen soll im Zentrum der Einheit stehen.

Zunächst soll jedoch zum Zwecke der inhaltlichen Sicherung des Textverständnisses eine kurze Zusammenfassung des Kapitels durch die Lerner geschehen. Dazu sollen die Lerner im Plenum nacheinander und der Erzählung nach chronologisch einen Satz zum Inhalt des Kapitels wiedergeben, vorher jedoch den Satz ihres Vorgängers verbessert wiederholen. Die Lehrperson leistet bei dieser Übung Hilfe und verbessert die Lernenden. Auf der Grundlage dieser kurzen Zusammenfassung soll im Folgenden vor allem der Raum des Kapitels näher betrachtet werden. Um in das Thema des Raumes einzuführen soll zunächst an die Deutungsmuster der Lerner und ihre Interpretation angeknüpft werden. Sie haben die Aufgabe mit Hilfe des Textausschnittes in Einzelarbeit 5 bis 10 Adjektive zu sammeln, die für sie die Stadt repräsentieren. Dabei geht es nicht darum, dass die Lerner sich Adjektive aus dem Text suchen, sondern sie sollen vor allem ihre persönlichen Eindrücke von der erzählten und beschriebenen Stadt beschreiben. Durch diese Aufgabe haben die Lerner die Möglichkeit, ihre eigene Perspektive und ihr Verständnis des Textes mit in das Unterrichtsgespräch einzubringen. Im Anschluss werden für die Auswertung die Adjektive der Lerner an der Tafel in einem Assoziogramm gesammelt. Auf diese Weise können die Lerner die unterschiedlichen Sichtweisen vergleichen, neue hinzugewinnen oder ihre eigenen, oder auch fremde Sichtweisen kritisch überdenken.

Nachdem die ersten Eindrücke der Lerner zur Raumgestaltung erfragt und von den Lernern reflektiert wurden, bekommen sie die Aufgabe in Gruppen von zwei bis vier Personen einen Stadtplan der beschriebenen Stadt herzustellen. Dabei soll der Kreativität der Lerner keine Grenzen gesetzt sein. Sie können diesen Plan zeichnerisch, mit Worten oder zur Verfügung stehenden Bildern gestalten. Sie bekommen jedoch die Aufgabe besonders auch kulturelle Bilder zu beachten und einzubauen. Es geht also um die Frage, was an ihrer Stadt brasilianisch, oder typisch für den Nordosten Brasiliens oder auch universell ist. Durch die Bearbeitung der Aufgabe setzen sich die Lerner mit der literarischen Raumgestaltung und mit kulturellen Bildern bezüglich des Raumes auseinander. Relevant ist jedoch auch, dass sie mit ihren eigenen und fremden Deutungsmustern umgehen und diese bei dieser Arbeit reflektieren. Dabei wird also auch die metakognitive Kompetenz und kulturallgemeines Wissen gefördert.

Bei der anschließenden Auswertung dieser Arbeit werden die Stadtpläne der verschiedenen Gruppen kurz vorgestellt und verglichen. Die Lerner können ihr Vorgehen begründen und ihre Ergebnisse mit denen der anderen Gruppen vergleichen. Auf diese Weise findet auch ein Vergleich der Deutungsmuster statt und die Lerner können ihre Ambiguitätstoleranz trainieren. Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Lerner nach dieser Arbeit ein vertieftes Verständnis über die Raumgestaltung im Text gewinnen und kulturspezifisches Wissen aneignen und weitergeben können. Dies bietet die Grundlage für die Hausaufgabe auf die nächste Unterrichtseinheit. In Textform sollen die Lerner wie in dem gelesenen Kapitel einen Spaziergang durch eine beliebig wählbare deutsche Stadt beschreiben. Dabei soll besonders auf die Raumbeschreibung geachtet werden und die Erzählperspektive ist frei wählbar. Durch diese Hausaufgabe werden die metakognitive Kompetenz und die kulturelle Wissenskompetenz geschult, denn die Lerner haben die Möglichkeit für die Beschreibung im Internet, in Lexika oder ihnen zu Verfügung stehenden Büchern zu recherchieren. Bei der Evaluation dieser Hausaufgabe kann beispielsweise besonders auf die Reflexion der Raumgestaltung und -beschreibung geachtet werden, auch die durchgeführten Recherchen und die Kreativität können bewertet werden.

### 6.3 ROBERT MENASSE: *SELIGE ZEITEN, BRÜCHIGE WELT*

---

*Selige Zeiten, brüchige Welt* ist ein Roman, der sehr viel anspruchsvoller ist als die beiden anderen in dieser Arbeit betrachteten Werke, nichtsdestotrotz soll gezeigt werden, wie auch mit einem solch schwierigen Roman im Unterricht umgegangen werden kann, ohne dass Lerner auf Grund des Schwierigkeitsgrades ihre Motivation zum Lesen verlieren.

Für die Erschließung des Romans bietet es sich an, die spanische Übersetzung (Menasse 2009) zu lesen und nur kleinere Ausschnitte aus der deutschen Version. Außerdem wäre das Führen eines Lesetagebuchs oder das Erstellen eines Portfolios denkbar, um einerseits das Verständnis zu sichern und andererseits einen Überblick über den Roman möglich zu machen.

Für die folgende Didaktisierung einer Unterrichtseinheit von 90 Minuten wird ein Textausschnitt verwendet, in dem ein Streitgespräch zwischen den beiden Protagonisten Leo und Judith in der Badewanne stattfindet, nachdem diese auf einer



Demonstration gegen den neonazistischen Professor Borodajkewic waren, bei der Leos Auto zerstört wurde. In dem Gespräch wird unter anderem darüber diskutiert, ob es sinnvoll ist auf Demonstrationen im Allgemeinen zu gehen und ob es sinnvoll war auf diese Demonstration zu gehen. Das Gespräch eignet sich hervorragend dazu, dass die Lerner sich in die Perspektiven der Protagonisten hineinversetzen und deren Sichtweisen kritisch betrachten.

| <b>Phase</b> | <b>Zeit</b> | <b>Lerner-aktivität</b>   | <b>Lehrer-aktivität</b>   | <b>Sozial-form</b>       | <b>Medien</b>        | <b>Lernziele/ Kommentare</b>   |
|--------------|-------------|---|---|--------------------------|----------------------|--|
| Einführung   | 5 Min.      | Erinnern sich an den Roman, diskutieren über die Demonstration                                      | Fragt nach der Demonstration, ihren Umständen                   | Plenum                   | -                    | Sensibilisierung für das Thema   |
| Erarbeitung  | 10 Min.     | Lesen den Text still, markieren Schwierigkeiten   | Leistet Hilfe bei ersten Fragen                                 | Einzelarbeit             | Textauschnitt        | Erarbeitung und Verstehen des Textes   |
| Erarbeitung  | 10 Min.     | Erarbeiten sich Schwierigkeiten im Text durch Interviews  | Leistet Hilfe bei Fragen, koordiniert                           | Gruppen à 2-3 TN         | Textauschnitt        | Sprachliche und inhaltliche Erarbeitung und Verstehen des Texts, besondere Aufmerksamkeit auf Sprache; metakognitive Kompetenz; kulturelle Wissens- und Handlungskompetenz |
| Auswertung   | 10 Min.     | Fragen, Diskussion, Probleme werden im Plenum besprochen  | Moderiert, gibt zusätzliche Hinweise, stellt zusätzliche Fragen | Plenum                   | Tafel, Textauschnitt | Wie oben; literarische Kompetenzen   |
| Erarbeitung  | 35 Min.     | Inszenieren ein Theater zum Textauschnitt, bei Gruppen mit 3 Personen wird ein Erzähler hinzugefügt | Leistet Hilfe bei sprachlichen Schwierigkeiten, verbessert      | Gruppen à 2-3 TN         | Textauschnitt        | Perspektiven übernehmen, reflektieren, verändern; literarische Kompetenzen   |
| Präsentation | 20 Min.     | Inszenierungen werden vorgeführt und reflektiert  | Koordiniert, fasst zusammen                                     | Gruppen à 2-3 TN, Plenum | Textauschnitt        | Perspektiven übernehmen, reflektieren, verändern;  |
| Haus-        | 1           | Schreiben eines   | Erteilt die   | Einzel-                  | Text-                | Ausdruck der   |

|         |            |  |         |        |                           |   |
|---------|------------|--|---------|--------|---------------------------|---|
| aufgabe | Wo-<br>che | Briefes an Leo<br>und Judith in<br>der die eigene<br>Meinung zum<br>Thema deutlich<br>wird | Aufgabe | arbeit | aus-<br>schnitt,<br>Roman | Reflexion von<br>Sichtweisen,<br>Ausdruck der<br>eigenen Meinung:<br>metakognitive<br>Kompetenz |
|---------|------------|--|---------|--------|---------------------------|---|

Es wird davon ausgegangen dass die Lerner zumindest Teile des Buches und vor allem den Teil vor dem Textausschnitt vor dieser Unterrichtseinheit bereits kennen und auch den Textausschnitt bereits global gelesen haben. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass sich die Teilnehmer schon oberflächlich mit der Thematik beschäftigt haben.

Im ersten Teil der Unterrichtseinheit wird es um die sprachliche und inhaltliche Erarbeitung des Textausschnittes gehen. Zunächst sollen die Lerner für das Thema sensibilisiert werden, indem im Plenum gemeinsam das Ereignis der Demonstration im Roman rekapituliert wird. Auf diese Weise gehen die Lerner mit einem wieder in Erinnerung gerufenen Vorwissen in die genauere Erarbeitung des Textes. Im Anschluss lesen sie den im Anhang unter Punkt 9.3 befindlichen Text in Einzelarbeit. Sollten dabei schon Fragen zum Wortschatz auftreten, können diese durch die Lehrperson geklärt werden. Im Anschluss gibt es jedoch noch 10 Minuten Zeit, in denen sich die Lerner selbst durch kleine Interviews in Gruppen von zwei bis drei Teilnehmern Schwierigkeiten und Unverständlichkeiten im Text erarbeiten und diskutieren können. Durch die Arbeit in kleinen Gruppen können eigene Auffassungen der Lerner mit denen der anderen Gruppenmitglieder verglichen und verändert werden. Das Ziel dieser Übung ist die sprachliche und inhaltliche Erarbeitung des Textausschnittes, ohne dass eine Lehrperson als allwissende und lösungsvorgebende Instanz in die Textinterpretation eingreift. Außerdem können die Lerner bei der Übung eine besondere Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte, jedoch vor allem auch auf die Sprache lenken. Durch die inhaltliche Beschäftigung mit dem Text können metakognitive Kompetenzen, die kulturellen Wissens- und Handlungskompetenzen geschult werden. Die folgende Auswertung der Gruppendiskussion im Plenum verfolgt dieselben Lernziele, außerdem sollen dabei literarische Kompetenzen geschult werden, wie die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation und die Fähigkeit zum Umgang mit indirekter Sprache, indem von der Lehrperson gezielt nach bestimmten Stellen im Text gefragt wird.

Dabei kann beispielsweise die ironische Sprechweise Leos in folgendem Zitat angesprochen werden: „die Zeiten sind ja heute anders, waren nicht tausende Menschen auf der Straße aus Protest gegen ein paar Nazis, unsere Eltern wären nie vertrieben worden, wenn es damals so gewesen wäre wie heute“ (Menasse 2002: 57). Auch Bilder wie in „weil die Faschisten schon längst wieder aus ihren Löchern gekrochen kommen“ (ebd.: 57) oder „daß diese Dinge, eben weil sie vergangen sind und aus und vorbei, noch ein bißchen so zucken dürfen“ (ebd.: 58) könnten an dieser Stelle näher betrachtet werden, um deren sprachlichen und inhaltlichen Hintergründen näher zu kommen.

Nachdem das allgemeine Verständnis des Textausschnittes durch den ersten Teil der Unterrichtseinheit sichergestellt wurde, ist das Hauptziel des zweiten Teils, mit den Perspektiven und Meinungen im Text umzugehen. Durch eine Inszenierung des Streitgesprächs aus dem Textausschnitt kann zunächst ein Umgang mit den Perspektiven der Figuren eingeübt werden. Durch die intensive Beschäftigung mit diesen, werden sie automatisch mit den eigenen Perspektiven der Teilnehmer in Verbindung gebracht und verglichen. Letztlich führt dies auch dazu, dass fremde sowie eigene Perspektiven überdacht werden können. Die Lernenden bekommen die Aufgabe, in Gruppen mit 3 Personen die Textstelle wie in einem Theater zu inszenieren. Allerdings sollen sie neben den beiden Figuren Leo und Judith auch einen Erzähler mit in ihr Stück einbringen. Der erläutert, kommentiert kritisch oder macht auch Witze über die Figuren macht. Dabei sollen der Kreativität keine Grenzen gesetzt sein. Falls Teilnehmer übrig bleiben können Gruppen auch aus zwei Personen bestehen, dabei kann der Erzähler beispielsweise durch eine Doppelbelegung der Rollen einbezogen werden. Durch die Aufgabenstellung mit Einbezug des Erzählers wird die kritische Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Figuren noch unterstützt und ein simples Nachahmen des Dialogs verhindert. Außerdem wird dadurch die kritische Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer gefördert und durch einen erklärenden Erzähler kann beispielsweise auch kulturspezifisches Wissen über die Demonstrationen zu der Zeit in Wien einbezogen werden.

Bei der Aufführung der kurzen inszenierten Textausschnitte werden die einzelnen Leistungen von den Teilnehmern reflektiert und kommentiert. Dabei können die verschiedenen Sichtweisen und Ideen verglichen und diskutiert werden. Außerdem wird das Aushalten unterschiedlicher Sichtweisen erprobt. In einer Hausaufgabe

sollen die Lernenden in einem Brief an die beiden Protagonisten ihre eigene Meinung, ihre Deutungsmuster und auch eine mögliche Veränderung der Perspektiven zum Ausdruck bringen. Auf diese Weise können die Lernenden produktiv die Ergebnisse der Stunde reflektieren und ihre metakognitive Kompetenz zu Kultur ausbauen, indem sie Konstruktion kulturspezifischer Sichtweisen dabei offenlegen.

## 7. FAZIT

---

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, kulturellen Bildern in deutschsprachiger Literatur mit Brasilienbezug nachzugehen und diese nutzbar für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache zu machen. Dabei wurde von der These ausgegangen, dass sich die direkt thematisierten Fremdheiten in den literarischen Texten genauso wie sprachliche Fremdheiten besonders eignen, um Kompetenzen im Umgang mit fremdkulturellen Deutungsmustern zu vermitteln, das heißt zu einem kulturellen Lernen beizutragen.

Zu diesem Zweck mussten zunächst einige theoretische Aspekte zu Literatur und Kultur im Allgemeinen geklärt werden, aber auch auf theoretische Positionen der Literatur- und Landeskundedidaktik eingegangen werden. Besonders in Bezug auf diese theoretischen Aspekte kann gesagt werden, dass diese sehr komplex sind und in der Fachliteratur sehr unterschiedlich behandelt werden. Aus diesem Grund wurde versucht einen groben Überblick über die verschiedenen Positionen zu geben. Dabei wurden nur die für diese Arbeit als relevant betrachteten Ansätze ausführlich erläutert. Als wichtigste Zwischenergebnisse sind dabei die theoretischen Definitionen hervorzuheben: Literatur als konventionelle Kategorie und als eigene Fremdsprache; Kultur als Fundus kollektiven Wissens, das auch in Literatur abgebildet wird sowie Identität und Alterität als dialektische und relationale Begriffe, die nicht voneinander abgrenzbar sind. In Bezug auf die Literaturdidaktik werden besonders neuere Ansätze in die Betrachtung einbezogen, die auf der Basis der zuvor genannten Begriffe von Literatur und Kultur zu sehen sind.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen sollte im darauf folgenden Abschnitt der Arbeit eine Analyse von drei literarischen Werken in Bezug auf kulturelle Bilder durchgeführt werden. Eine feste Methodik konnte für diese Analyse, mangels Fachliteratur, allerdings nicht gefunden werden. Deshalb ist es als ein Desiderat zu nennen, sinnvolle Kriterien für eine Analyse literarischer Texte im Hinblick auf den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache zu finden, damit ein wissenschaftlicher Anspruch hinter einer solchen Betrachtung stehen kann. Dennoch wurde innerhalb dieser Arbeit versucht, anhand verschiedener Überlegungen,

Kriterien für die Betrachtung der literarischen Texte zu finden. Diese orientierten sich vor allem an kulturanthropologischen und literaturdidaktischen Überlegungen.

Bei der Analyse der drei literarischen Werke *Himmelfarb* von Michael Krüger, *Wunderwelt* von Hugo Loetscher und *Selige Zeiten, brüchige Welt* von Robert Menasse wurde klar, wie unterschiedlich kulturelle Bilder konstruiert werden können, und vor allem auch wie unterschiedlich die Bilder an sich waren. Dabei fiel vor allem ein sehr heterogenes Brasilien auf. Diese Bilder zu Brasilien ließen sich anhand der drei Romane gut miteinander vergleichen, denn teilweise sind Ähnlichkeiten auszumachen. Andererseits werden ebenso ganz unterschiedliche Welten gezeichnet, was nicht zuletzt an den verschiedenen Sichtweisen der Figuren in den Romanen liegt. Ein Vergleich von Bildern der deutschsprachigen Kultur würde sich eher schwierig gestalten, denn diese wird in den ersten beiden Romanen nur indirekt oder wenig thematisiert. In Menasses Roman ließe sich allerdings noch ausführlicher über die Bilder, die Österreich betreffen, berichten, da dieser Roman sehr komplex und teilweise auch auf widersprüchliche Art und Weise die beiden Länder Österreich und Brasilien porträtiert.

Die anschließenden literaturdidaktischen Überlegungen sollten exemplarisch vorführen, wie die bereits im theoretischen Teil erläuterten Lernziele erreicht werden können. In der Didaktisierung zu Michael Krügers Roman wird sich besonders auf die sprachliche Fremdheit bezogen und gezeigt, wie dies zum Erlangen einer symbolischen Kompetenz nach Claire Kramsch führen kann. Bei der Unterrichtsplanung zu Hugo Loetschers Roman wird sich vor allem auf den literarischen Raum konzentriert, zu dem die Lernenden kreative und handlungsorientierte Aufgaben bearbeiten, dadurch sollen kulturelle Deutungsmuster zu Brasilien reflektiert und gegebenenfalls geändert werden. In der Didaktisierung zu Robert Menasses Roman geht es besonders um die Perspektiven der Figuren, diese werden eingenommen, reflektiert und verändert. Auch kulturelle Deutungsmuster spielen bei der Texterschließung eine Rolle. Dem ist noch hinzuzufügen, dass die Unterrichtsplanungen nur als Ausschnitte einer längeren Beschäftigung mit den Werken zu sehen sind und keinesfalls als komplette Didaktisierungen zu jedem Roman zu verstehen sind.

Die These, dass deutschsprachige Literatur sinnvoll für das Erreichen kultureller und anderer Lernziele genutzt werden kann, wurde nicht nur durch die

theoretischen Überlegungen, sondern auch durch die didaktischen Vorschläge untermauert.

Die Relevanz des Themas für die Forschung und theoretische Schaffung von Grundlagen im Fach Deutsch als Fremdsprache ergibt sich aus der Tatsache, dass Literatur als ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts zu sehen ist. Dies begründet sich dadurch, dass sie ein authentisches Textmaterial darstellt, das nicht nur als Ausdruck kultureller Sinnzuschreibungen betrachtet werden kann, sondern auch subjektive Wahrnehmungen auf die Realität widerspiegelt und somit die Lerner direkt auf die eigene und ebenso generelle Konstruktion von Wirklichkeit aufmerksam macht.

Obwohl es bereits einige Abhandlungen zu Literatur im Fremdsprachenunterricht gibt, wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, einen Überblick über die aktuelle Forschungslage auf diesem Gebiet zu schaffen und darüber einen Weg aufzuzeigen, wie theoretisch fundiert mit interkultureller Literatur im spezifischen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache gearbeitet werden kann. Dabei wurde ein großer Wert darauf gelegt, dass der Gebrauch von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht weder auf rein sprachliche, noch ausschließlich auf kulturelle Lernziele ausgerichtet ist.

Der erwähnte auslandsgermanistische Ausgangspunkt ist jedoch auch eine Besonderheit, durch die die eigenkulturellen und individuellen Sichtweisen der Lernenden mit einbezogen werden. In der Arbeit wurde gezeigt, dass eine Einbindung von Darstellungen zu dem ‚eigenen‘ Land der Lernenden nicht nur ihr Interesse wecken kann, sondern auch auf eine kritische Reflexion des Eigenen auf metakognitiver Ebene möglich macht. Ausgehend von diesem reflektierten Umgang mit kulturellen Bildern zum eigenen Land, wird erwartet dass dieser Umgang auch die nötigen Kompetenzen für einen Umgang mit fremden Bildern fördert, zumal eigenkulturelle Bilder genauso fremd sein können. Die handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen verhelfen dabei zusätzlich zu einem lebendigen Umgang mit den Texten und beziehen auch die Sichtweisen der Lerner direkt mit ein. Durch die genauere Betrachtung von Identitäts- und Alteritätskonstruktionen in Literatur wurde deutlich, dass kulturelle Bilder nicht einfach nur in Literatur zu finden sind, sondern dort in Verbindung mit Handlung, Figuren und Perspektiven verankert sind. Stereotypische Bilder von Brasilien und

deutschsprachigen Ländern, wie sie zu Anfang der Arbeit beschrieben wurden, finden sich höchstens direkt als solche benannt oder kritisch betrachtet. Dies und die nicht-referentielle Sprache macht Literatur zu einem hervorragenden Werkzeug, Lernern einen differenzierten Zugang zur fremden Sprache und zur eigenen und fremden lebensweltlichen Realität zu bieten.

Um den Nutzen des Gebrauchs von interkultureller Literatur im Fremdsprachenunterricht zu untermauern, wäre außerdem eine empirische Studie sinnvoll und wünschenswert. Dafür würde es sich beispielsweise anbieten, die vorgeschlagenen Didaktisierungen in der Praxis anzuwenden, gegebenenfalls zu verbessern bzw. auszuarbeiten und Lernprozesse besonders in Bezug auf das kulturelle Lernen feststellbar zu machen. Aufschluss über kulturelle Lernprozesse bieten introspektive Methoden, wie das Auswerten von Lernertagebüchern oder Arbeitsportfolios, sowie beispielsweise das Anwenden der Heidelberger Struktur-*Lege-Technik* (Scheele/Groeben 1988), durch die die Veränderungen von subjektiven Theorien der Lerner nachvollzogen werden können.



## 8. BIBLIOGRAPHIE

---

ABRAHAM, Ulf; KEPSEK, Matthis. *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Berlin: Schmidt 2009.

ALTHAUS, Hans-Joachim. Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert (Hrsg.). Berlin: de Gruyter 2001, S. 1168-1178.

ALTMAYER, Claus. *Landeskunde mit literarischen Texten. Zu einer neuen Fernstudieneinheit*. *Deutsch als Fremdsprache* 38 (2), 2001, S. 104-109.

ALTMAYER, Claus. *Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 6(3), 2002, 25 pp. [URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_06\\_3/beitrag/deutungsmuster.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm)] (Zugriff: 29.05.2012).

ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München, iudicum, 2004, S. 78-169.

ALTMAYER, Claus. ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. *Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 2006, S. 44-59.

ALTMAYER, Claus. *Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ziele und Verfahren*. In: Angelika Redder (Hrsg.): *Diskurs und Text. Festschrift zum 65. Geburtstag von Konrad Ehlich*. Tübingen: Stauffenburg 2007, S. 575-585.

ALTMAYER, Claus. *Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde*. In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (Hg.): *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium 2008, S. 28-41.

ALTMAYER, Claus. *Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin, New York: de Gruyter, 2010a, 2. Halbband, S. 1401-1412.

ALTMAYER, Claus. *Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika?* In: *Acta Germanica* 38, 2010b, S. 86-102.

Autorenporträt Robert Menasse, Suhrkamp Verlag, [URL: [http://www.suhrkamp.de/autoren/robert\\_menasse\\_3213.pdf](http://www.suhrkamp.de/autoren/robert_menasse_3213.pdf)] (Zugriff: 12.06.2012).

BACHMANN-MEDICK, Doris. *Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft*. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler 2003, S. 439-448.

BACHMANN-MEDICK, Doris. *Kulturelle Texte und interkulturelles (Miß-) Verstehen. Kulturanthropologische Herausforderungen für die interkulturelle Literaturwissenschaft*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: Iudicium 1987, S.653-664.

BARRETO FARIAS, Juliana. *Andar com fé eu vou. Além de multidões, as romarias arrastam muitos ex-votos. No maior santuário brasileiro chegam 18 mil por mês*. In: *Revista de História*, 2009. [URL: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/andar-com-fe-eu-vou>] (Zugriff: 20.06.2012).

BIECHELE, Werner. *Kulturwissenschaftliche Aspekte einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache – Anmerkungen zu einem Kulturbegriff*. In: Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon – Sprache, Kultur, Unterricht*. München: Iudicium, 2007, S. 311-319.

Bio-Bibliographie Hugo Loetscher, Diogenes Verlag, [URL: <http://www.diogenes.ch/leser/autoren/download/700068693/biobiblio>] (Zugriff: 12.06.2012).

BOGDAL, Klaus-Michael. *Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien*. In: Bogdal, Klaus-

Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: DTV 2006, S. 9-29.

BREIDECKER, Volker. Measse, Robert: Selige Zeiten, brüchige Welt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25.01.2001, S. 56. [URL: [www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1N20010125574454.pdf](http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1N20010125574454.pdf)] (Zugriff: 20.06.2012).

DEWULF, Jeroen. *Sobre a ‚mulatização‘ da literatura : o caso do escritor Hugo Loetscher*. In: Revista da Faculdade de Letras, Universidade do Porto: Línguas e Literaturas, 18, 2001, p.511-522. [URL: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9424/2/3037000066099.pdf>] (Zugriff: 20.06.2012).

DIERCKX, Heike. *Literatur als Weg zum Fremden. Der Beitrag belletristischer Texte zu interkultureller Kompetenz am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur über Südamerika*. Marburg: Tectum Verlag 2010.

DOBSTADT, Michael. ‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. *Zugleich ein Vorschlag für die Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch als Fremdsprache 46 (1), 2009, S. 21-30.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. *Fremdsprache Literatur – neue Komponente zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 44, 2011.

EGGER, Sabine. ‚Komparatistische Imagologie‘ im interkulturellen Literaturunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online], 6(3), 2002, 22 pp. [URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_06\\_3/beitrag/imagologie.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/imagologie.htm)] (Zugriff: 04.05.2012).

EHLERS, Swantje. *Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert (Hrsg.). Berlin: de Gruyter 2001, S. 1334-1346.

EHLERS, Swantje. *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze*. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein

internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage. Berlin, New York: de Gruyter, 2010, 2. Halbband, S. 1530-1544.

ETTE, Ottmar. *Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2001.

ETTE, Ottmar. *Mit den Worten des Anderen: literarische Übersetzung als ZwischenWeltenSchreiben*. In: *ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2005. S. 103-122.

FÖRSTER, Jürgen. *Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen*. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV 2006, S. 231-246.

GEERTZ, Clifford. *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1983.

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN.  
[URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (Zugriff: 20.06.2012)]

HONOLD, Alexander; SCHERPE, Klaus. *Mit Deutschland um die Welt. Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler 2004.

HUBER, Valburga. *A Ponte Edênica da literatura dos imigrantes de língua alemã a Raul Bopp e Augusto Meyer*. São Paulo: Anna Blume 2009.

ILJASSOVA-MORGER, Olga; REINHARDT-BECKER, Elke (Hrsg.): *Literatur - Kultur - Verstehen : neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft*. Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr 2009.

KRAMSCH, Claire. *The Cultural Component of Language Teaching*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(2), 1996, 13 pp. [URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)] (Zugriff: 29.05.2012).

KRÜGER, Michael. *Himmelfarb*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1997.

KUSCHEL, Karl-Josef; MANN, Frido; SOETHE, Paulo Astor. *Mutterland. Die Familie Mann und Brasilien*. Düsseldorf: Artemis & Winkler 2009.

LESKOVEC, Andrea. *Fremdheit und Literatur: Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Berlin: LIT Verlag 2009.

LESKOVEC, Andrea. *Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15(2), 2010, S.237-255.

LESKOVEC, Andrea. *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WGB Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2011.

LOETSCHER, Hugo. *Wunderwelt. Eine brasilianische Begegnung*. Zürich: Diogenes 1983.

MECKLENBURG, Norbert. *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler 2003, S.433-439.

MECKLENBURG, Norbert. *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium 2008.

MENASSE, Robert. *Selige Zeiten, brüchige Welt*. o. O.: Suhrkamp 2002.

MENASSE, Robert. *Tiempos felices, frágil mundo*. Madrid: Alianza Editorial 2008.

MÜLLER, Klaus. *Konstruktivistische Perspektiven kultureller Wirklichkeit*. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler 2003, S. 88-96.

NEUMANN, Gerson Roberto. *Brasilien ist nicht weit von hier! Thematik der deutschen Auswanderung nach Brasilien in der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert (1800-1871)*. Frankfurt am Main e.a.: Peter Lang 2005.

NÜNNING, Ansgar. *Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur*. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT 2007, S. 123-142.

NÜNNING, Ansgar (Hrsg.). *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2008.

RAIBLE, Wolfgang. *Alterität und Identität*. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 110 (1998), S. 7-22.

RIEDNER, Renate. *Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage*. Berlin, New York: de Gruyter, 2010, 2. Halbband, S. 1544-1554.

SCHEELE, Brigitte; GROEBEN, Norbert. *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke 1988.

STOOSS-HERBERTZ, Adelaide; STOOSS, Lucie. *Bild und Gegenbild – Brasilien im Werk Hugo Loetschers*. In: *Revista Contingentia, Revista do Setor de Alemão da UFRGS*, v. 3, n. 1, 2008, S- 1-15. [URL: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3872/2171>] (Zugriff: 20.06.2012).

WALDENFELS, Bernhard. *Zwischen den Kulturen*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26 (2000), S. 245-261.

WELSCH, Wolfgang. *Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26 (2000), S. 327-351.

WIERLACHER, Alois. *Interkulturalität. Zur Konzeption eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26 (2000), S. 263-287.

## 9. ANHANG

---

---

### 9.1 TEXTAUSSCHNITT AUS MICHAEL KRÜGERS *HIMMELFARB*

---

„Ich traf als erster in der abweisenden Spelunke ein, die mir als Treffpunkt genannt worden war. Sie lag, nicht weit von meinem Hotel entfernt, in einer Gegend von São Paulo, in der viele Europäer wohnten, meistens Italiener und Engländer, aber offenbar auch Deutsche, wie ich gleich nach meinem Eintritt hören konnte. »Das werden sie nicht tun, so weit werden sie nicht gehen«, hörte ich einen Mann ausrufen, als ich zwischen dem Perlenvorhang erschien, der die in überscharfes Sonnenlicht getauchte Straße von dem dämmrigen, verräucherten Raum trennte, in dem an wenigen Tischen eine Handvoll Leute saßen, mehr Männer als Frauen. Plötzliche Stille. Seltsam schwerfällig, wie hingestellt, stand ich in der Tür, die rechte Hand um die fettigen Perlen geklammert, mit der linken verlegen meine Haare glättend. Hier tagte ein geheimer Gerichtshof, vor dem ich einen guten Eindruck machen mußte. Ein schwerer Geruch nach abgestandenem Alkohol hing in der Luft, der die niedergeschlagene Stimmung noch vertiefte. Ich hatte mich schon daran gewöhnt, daß in dieser wilden Stadt der Mensch nicht unbedingt als etwas betrachtet wurde, das die Welt verschönern könnte, aber in den Schnapspinten schien auch der letzte Rest an Herzlichkeit nicht mehr gefragt zu sein. Etwas Verbohrtes und Mißtrauisches ging von den Menschen aus, die bald wieder leise ihre hastigen, von raschen Bewegungen begleiteten Unterhaltungen fortsetzten, nachdem sie offenbar beschlossen hatten, mich für einen harmlosen Gast zu halten. Ich ging wie über morastigen Boden und setzte mich an den einzigen freien Tisch, einen viereckigen Holztisch, den man nicht berühren durfte, wenn man nicht, wie die Fliegen, die wie besoffen auf ihm herumtaumelten, festkleben wollte. Alles an mir war falsch, die Frisur, das wie vereiste Gesicht, der weiße Anzug, sogar die blauen Manschetten, die aus den Ärmeln hervorlugten. Gleich werde ich weggetragen, dachte ich, wie eine überflüssige Dekoration. Ich fragte den Wirt der mich mit einer schiefen Grimasse wortlos zum Bestellen aufforderte, ob Luisa schon dagewesen sei, was diesen zu keiner weiteren Reaktion herauszufordern schien. Er drehte ab, ließ mich in Ruhe, allerdings bekam ich auch nichts zu trinken. Ich hatte nicht zum ersten Mal in diesem Land das geradezu physisch schmerzende Gefühl, nur geduldet zu sein. Meine Füße brannten. Unzuverlässigkeit ist die hier am weitesten verbreitete Tugend, Unpünktlichkeit ihr deutlichster Ausdruck. Alle versprechen einem das Blaue von Himmel herunter, aber macht man Miene, die Versprechungen anzunehmen, wird man böse im Stich gelassen. Alle lügen und fluchen wie gedruckt, das Aufschneiden gehört zur Ausstattung. So war ich mir plötzlich nicht mehr sicher, ob ich wirklich zu eben dieser Stunde in dieser seltsamen Bar mit Luisa verabredet war, weil auch sie, als Teil dieser

Gesellschaft, eine derart stürmische Rhetorik bevorzugte, daß der Kern ihrer Aussage, in diesem Fall unsere Verabredung, bald überwuchert war.

Luisa war Halbdeutsche. Ihre Mutter war mit meinem Leipziger Professor befreundet, »fast verlobt« (Luisa) gewesen, bevor sie durch Heirat in diese Stadt verschlagen wurde, an deren deutscher Schule ihre beiden Töchter, Luisa und Vera, Deutsch gelernt hatten. Die Familie wohnte in einem besseren Viertel der Stadt, Luisa kannte sich aber gut aus in allen Spelunken im Zentrum, in denen die Künstler verkehrten, wie sie sich ausdrückte, allesamt hoffnungslose Habenichtse, die nicht so aussahen, als hätten sie je ein Bild gemalt oder ein Buch veröffentlicht. Geschwätzigkeit war das eherne Gesetz ihres Austauschs. Ich hatte oft beobachtet, wie sie auch dann, wenn nichts mehr zu sagen war, wenn sie leer waren, sich langsam wieder hochpumpten um endlich das Wort zu finden, das Anlaß war für die Fortsetzung des Geschwätzes. Sie stahlen sich alles aus Europa zusammen und entstellten es bis zu Unkenntlichkeit. Begabte Diebe, überzeugte Aufschneider. Gegen die Versuchung der Verstandsentwicklung in rationaler Perspektive waren sie gefeit. Aber dafür waren sie glänzend und lebhaft, jäher Empörung und langen Vergessens fähig, eine selbsternannte Elite ohne jeden Auftrag, die sich täglich traf, um die neueste Beute auszuweiden. Luisa war ihre prominenteste Herausforderung. Sie sprach mit ihnen über ein »Projekt«, das ihre ganze Aufmerksamkeit beanspruchte und über das sie sich stundenlang auslassen konnte, auch wenn ihre Zuhörer, wie ich es erlebt hatte, sich eigentlich über andere Gegenstände verbreiten wollten. Luisa diktierte, die anderen hielten den Mund, weil in aller Regel sie auch die Rechnung bezahlte. Ihr »Projekt« war die Tierseele. Jeder Winselaffe und jeder Wickelbär, jede Vogelspinne und jedes Schwein hatte eine Seele, in deren Klassifizierung, Beschreibung und mythische Erhöhung sie ihre ganze Energie investierte, auch wenn die Absicht, die ihre Forschungen zu beflügeln schien, nicht recht deutlich wurde. Sie wollte das Heilige in jedem Tier »erfassen«, aber was geschähe, wenn sie es tatsächlich »erfaßt« haben würde? Ich muß gestehen, daß ich mich keineswegs für die Seele des Guauhuhns interessierte, und nicht nur deshalb, weil ich nicht einmal wußte, wie das Huhn aussah, dessen filigrane Seele sie mit unerhörter rhetorischer Weitschweifigkeit beschrieb: und der kleine Funke, der in dem mir unbekanntem Huhn flackern sollte, schwoll zu einem Delirium von Beschwörungen. Dennoch hörte auch ich stets mit geheuchelter Aufmerksamkeit zu, weil Luisa die einzige Frau war, die ich in dieser Stadt kannte. Mein Professor hatte mir eingeschärft, keinesfalls Kontakte zu Emigranten zu suchen, Kommunisten oder Juden oder beides zusammen, da Gefahr bestand, daß sie Einfluß nehmen könnten auf meine Forschung, die ich, um eines Tages einen deutschen Doktorhut tragen zu dürfen, stets mit größter Objektivität auszuführen hatte. Emigranten waren nach seiner Ansicht nicht etwa Vertriebene oder Ausgestoßene, sondern ausschließlich Prediger, Fanatiker oder Anarchisten und konnten deshalb nicht objektiv sein. Die Arme am Kreuz sind über alle Rassen und Kulturen gespannt, Juden und Agnostiker ausgenommen, so seine Worte, wobei ich nie sicher war, wie ernst er es meinte. Der Professor war seit einigen Jahren Mitglied der Partei, betrat in Stiefeln den Hörsaal du begrüßte und mit ausgestrecktem Arm,



was selbst mir, Kind sogenannter kleinbürgerlicher Verhältnisse, übertrieben vorgekommen war. Dabei waren ihm alle Übertreibungen fremd, und nichts konnte ihn mehr aus der Fassung bringen als Überraschungen. Seine Aufsätze seit 1936 waren, im Gegensatz zu den vorher publizierten Schriften, beispiellos mittelmäßig und hoffnungslos ideologisch versaut und stellten überdies seine eigene Forschung auf den Kopf, aber da er es selber am besten wußte, legte er seinen Ehrgeiz in die objektive Ausbildung seiner Schüler; unmittelbar nach Kriegsende hat er sich im Institut erhängt. [...]

Ich hatte mich so gesetzt, daß ich den Eingang im Auge hatte. Wie in einem dunkeln verqualmten Kino sitzend, konnte ich die Menschen beobachten, die vor dem Eingang hin und her huschten, konnte die wolligen, gewellten, anliegenden und struppigen Frisuren betrachten, die Neger, Indianer, Chinesen, Mischlinge und Weißen, und nebenbei konnte ich die Unterhaltung am Nachbartisch mitverfolgen, bei der es um die Frage ging, ob die Partei eine Chance hätte, in die deutschen Auseinandersetzungen einzugreifen. Wie naiv in diesem dunkeln Loch gesprochen wurde, in einem näselnden rheinischen Tonfall. Wie gern hätte ich mich eingemischt, als der Neue, eben erst Eingetroffene, der Mann mit den letzten Nachrichten, um ihnen etwas über die deutsche Jugend zu erzählen. Über mich zum Beispiel. Aber natürlich sagte ich nichts, hörte nur, mit schrägem Kopf, versteinert zu, glotzte ängstlich auf das helle Viereck der Tür, wischte die Fliegen von meinem Handrücken und wartete. Es kam keiner auf die Idee mich anzusprechen. Nicht einmal das schmutzige Kind des Wirts, das mich aus gesicherter Position hinter dem Tresen bewegungslos beobachtete, machte Anstalten, zu mir zu kommen, nachdem es der Vater mit dem Handrücken verscheucht hatte. Es machte ein paar ungelenke Schritte vor den Schanktisch und starrte in meine Richtung wie ein kleiner, böser, zahnloser Greis.

Ich wollte weg, nach Deutschland zurück. Ich wollte nicht in dem Meer des Unbekannten, das mich umgab und belästigte, untergehen. Ich interessierte mich nicht für Indianer, für diese verwilderten Menschen und ihren Hang zu Trunksucht und Streit. Ich wollte sie weder retten noch verdammen, ich wollte weder ihre guten Eigenschaften beschreiben, noch ihre schlechten, die sich bei günstiger Gelegenheit so rasch entwickeln. Ich wollte sie nicht einmal sehen.

Und dann kam endlich Luisa und veränderte sofort die Situation. Sie begrüßte nahezu jeden in dieser Katakombe, fuhr dem plötzlich lachenden Kind über den Kopf, ließ hier mit ihrer hellen Stimme eine Bemerkung über radikalen Mystizismus fallen, unterbrach dort ein düsteres kleines Geschäft, winkte den schmuddeligen Barkeeper zu und bahnte sich endlich den Weg zu meinem Tisch, begrüßte mich pathetisch und stellte den dünnen Mann vor, der ihr wie ein Schatten gefolgt war: Leo Himmelfarb. Ich erinnere mich gut, wie ich vor Schreck fast nicht aufstehen konnte. Himmelfarb. Die Vorstellung, daß ich den Urwald mit einem Leo Himmelfarb durchqueren sollte, lähmte mich, und der Gedanke, in meinen Berichten für das Institut erwähnen zu müssen, daß ein Leo Himmelfarb mir dabei geholfen hätte, die genealogischen Tabellen der Ureinwohner aufzuzeichnen, machte mich schaudern. Ich war im

Begriff, für das Leipziger ethnologische Institut den gesellschaftlichen Kindheitszustand unserer Zivilisation zu erforschen, und nahm mir von allen Menschen dieser Erde ausgerechnet einen galizischen Juden als Reisebegleiter, einen Schriftsteller, wie sich bald herausstellen sollte, dessen Roman, bereits von einem Berliner Verlag akzeptiert, in Deutschland nicht mehr erscheinen konnte und nun wahrscheinlich nie mehr erscheinen würde. Leo Himmelfarb. Ein drahtiger Mensch in einem ausgebleichten Anzug, ein Geschichtenerzähler, dem das vordere Glied des kleinen Fingers seiner rechten Hand steif abstand, weil diese Hand auf einem Donaudampfer in ein Schiffstau geraten und gequetscht worden war. Dieser Mann, so war Luisas Meinung, sollte nun auf Kosten des Deutschen Reiches, das ihn eben noch vertrieben hatte, zwei Jahre als mein Assistent im Urwald leben dürfen.“ (Krüger 1997: 26-35)

## 9.2 TEXTAUSSCHNITT AUS HUGO LOETSCHERS *WUNDERWELT*

---

„Ich war von Fortaleza herübergekommen; es hätte gereicht, noch am selben Tag mit dem Rumpelbus zurückzukehren, aber ich blieb für eine Nacht, weiß der Teufel warum.

Ich war der einzige Fremde, der aus dem Bus kletterte. Und die, welche warteten, daß Fremde ankamen, sperrten die Mäuler auf, als ein Ausländer ausstieg; selbst den Trägern und Schlepfern verschlug es für einen Moment die Stimme, ehe sie losbrüllten.

Um die Jahreszeit hatten sie keine Fremden erwartet, und wenn sie dennoch an der Busstation standen und an den Mauern klebten, dann einmal, weil auch die andern dort herumstanden. Zudem hielt man sich hier nie vergebens auf, noch immer war ein Bus angekommen, und wenn nicht, war ein Unglück geschehen und somit was Neues. Aber was war das schon für ein Fremder; er schwang kaum eine richtige Reisetasche in der Hand, dafür brauchte er weiß Gott keinen Träger. Da waren die Weiber noch ergiebiger mit ihren Einkaufskörben und Plastiksäcken; sie klammerten sich dran, als ob es Kinder oder Hühner wären, die davonlaufen könnten.

Der Fremde tat, als wisse er genau was er vorhabe. Er steuerte drauflos, bog in eine Straße ein, die sich wie eine Hauptstraße ausnahm; er kam auch promot auf den Platz vor der Kirche des heiligen Francisco; dort befand sich ein Hotel, ein einstöckiger Bau, der sich Grande-Hotel nannte.

Als der Fremde durch den Vorhang mit den farbigen Glasperlen eingetreten war, räusperte er sich und hustete. Er drückte sich durch einen schmalen Gang an einem Storch vorbei, in dessen Rücken eine Vase mit Strohlumen eingelassen war. Er stieß zu einem Raum vor, der ein paar Stufen tiefer lag; mit den Salzfüßchen und den Zahnstochern auf den Tischen wohl der Eßraum. In der einen Ecke war bis oben eine Grotte aufgebaut, in welcher eine Madonna erschien; die Steine mit Silberbronze bestrichen. Davor ein Fernsehapparat, züchtig in ein buntes Tuch eingepackt.

Die eine Seite des Raumes war abgetrennt, hinter einem Vorhang zwei Waschbecken und auf dem Sims ein Spiegel. Der Bursche, der hervorkam, rieb sich die Hände an den Hosen trocken. Er nickte ehe der Fremde gefragt hatte, ob ein Zimmer frei sei; er langte nach einem Schlüsselbrett und ging voraus, ein paar gekachelte Stufen hinauf, welche die Brücke zu einer Balustrade bildeten. Als sie oben auf der Außentreppe waren, deutete der Bursche in eine Ecke unten im Innenhof, dort lägen die Duschen und die Toiletten; aber das hätte der andere auch gemerkt, unter keiner andern Tür sickerte es sonst hervor.

Der Bursche hatte unterwegs nach Laken gelangt und schmiß sie auf das Bett. Er machte Zeichen, daß später jemand komme, um das Ganze herzurichten. Dann probierte er an der Tür den Schlüssel und zeigte, wie man einen Fuß dagegenstemmt, um sie zu schließen. Aber er ließ die Türe offen, klemmte einen Keil darunter und empfahl den Luftzug.

In dem fensterlosen Zimmer stand neben dem Bettgestell mit einer zerschlissenen Matratze noch ein Stuhl. In einer Ecke ein Eisenständer mit kunstvoll verkrümmten Ornamenten: darin auf drei Etagen eine Waschschüssel, ein Krug und ein Nachttopf. So etwas hatte der Fremde schon lange nicht mehr gesehen; er klopfte an den Nachttopf, um zu hören, wie es tönt. Email, leicht lädiert.

Dafür war quer durchs Zimmer eine Hängematte gespannt. Er legte sich hinein, um sie auszuprobieren, und schaukelte sich in einen leichten Schlaf. Unten krähte ein Hahn, ganz für sich allein, und was weiter entfernt jammerte, mußte ein Esel sein. Bis eine Glocke bimmelte mit hartnäckiger Frömmigkeit. Die schienen drüben in der Kirche auf ihn zu warten.

Er öffnete die Augen. Die Trennwände reichten nicht bis zur Decke; sie waren getüncht, zwei dicke Nägel, um Kleider daran zu hängen. Oben sah man in den nackten Gitterrost, auf dem die Ziegel geschichtet waren; von dort baumelte an einer elektrischen Schnur eine Birne. Da kletterte er aus der Hängematte; er war schließlich gekommen, um den Saal der Wunder aufzusuchen.

Er suchte den Saal der Wunder zunächst in der Kirche. Dort stand nur der heilige Francisco, der seine Wundmale dem Himmel zeigte. Ein Bettler wollte dem Fremden für einen Cruzeiro die Hand küssen. Ein Pfeil wies nach außen. Der Fremde überquerte den Zwischenhof und kam zu einem Nebengebäude, das so gebaut war, daß man es jederzeit erweitern konnte. Die Rolläden waren hochgezogen.

Hinter dem Verkaufstisch der Sakristan, der auf seinem Stuhl von Zeit zu Zeit schnaubte, in einem anscheinend nicht so gottergebenen Traum. Die Heiligenstatuen auf den Tischen wiesen dem Schläfer ihre Rücken aus Gips. Nichts war zu hören außer dem Flattern der farbigen Bänder, die an den Stäben des Ventilators festgebunden waren.

Den Besucher interessierte zunächst ein Fußball und ein Fußballer-Leibchen; er fragte sich, warum sie nicht den Pokal aufstellten. Dann ging er langsam und aufmerksam die Photographien durch. Er hob kurz eines der mannshohen Kreuze, die an einer

Wand lehnten; das Gewicht war recht beachtlich, wenn man so ein Ding durch die Gegend schleppte, und das erst noch auf den Knien und bei der Temperatur.

Als er auf einem Sims ein Fläschchen entdeckte, entzifferte er mühsam, daß einer die Steine zeigte, welche man ihm aus dem Magen operiert hatte. Aber was in dem Glas daneben lag, daraus wurde er nicht klug. Das sah aus wie ein Gehirn in Spiritus, aber er nahm nicht an, daß einer sein Gehirn dagelassen hatte, obwohl er sich vorstellen konnte, daß man sich geheilt fühlt, wenn man sein Hirn losgeworden ist.

Als er hinaus wollte, deutete der Sakristan auf sein Angebot. Der Fremde trat an den Verkaufstisch und hob die Brauen vor den Rosenkränzen und Amuletten. Er langte nach einer Broschüre; darin war die Geschichte des heiligen Francisco als Photo-Roman erzählt, und daneben ein Heftchen, darin wurde die gleiche Geschichte in Comic strips geboten.

So stand der Fremde recht bald wieder draußen und begutachtete die Fassade der Kirche, die sich eine Basilika der Tropen nannte: ob die Lämpchen über dem Umfassungsgitter am Abend angezündet würden? Als er die Lautsprecher an den Bogenlampen sah, nickte er: Die scheinen keinen Aufwand zu scheuen; es kann schön laut werden, hoffentlich nicht in der Nacht.

Er beschloß um die Kirche herumzugehen. Auf der Rückseite stieg er eine Freitreppe hinunter zu einem Unterbau, vor dem Körbe standen, frisch im Geruch und frisch in der Farbe. Er schaute in die Kellerräume, darin hockten ein paar auf dem Boden und flochten. Als er an die Tür stieß, hob der älteste der Flechtenden den Kopf und sah in Richtung des Geräusches, aber an dem Fremden vorbei. Im Untergeschoss vom Saal der Wunder flochten ein paar Blinde Körbe.

Nun vertrat er die Füße und fragte sich, was denn das für ein Bau sei, mitten auf dem Platz hinter dem Saal der Wunder. Es war eine öffentliche Bedürfnisanstalt. In großen Lettern war der Name des Mäzens und das Datum der Einweihung darauf gemalt. Er suchte gleich den Eingang für »Männer« und war zufrieden, etwas Nützliches angetroffen zu haben.

Als er zur kleinen Umfassungsmauer bummelte, stellte er fest, daß dahinter so etwas wie ein Bach floß. Da fiel ihm auf, wie an einer Stelle weiter unten in beiden Richtungen querdurch Leute wateten. Dort wollte er hin; er schlenderte ein paar Hausfronten entlang und staunte, wie viele Häuser es hab, die sich Hotels nannten, Pilgerunterkünfte. Er kam zu einer Steilstraße, die direkt ins Wasser führte; eine Brücke schien nie geplant gewesen zu sein; die ließen von Anfang an weg, was doch einmal einstürzen würde. Auf der Gegenseite die Fortsetzung der Straße, steiler und nicht so breit angelegt.

Der Fremde sah zu, wie einige die Hosen hochkrepelten, bevor sie von der Straße ins Wasser gingen; andere machten sich diese Mühe schon gar nicht und schritten unbekümmert drauflos, geradeaus, als ob der Fluß keine Löcher hätte. Andere wiederum streiften die Schuhe ab und ließen sie über die Schulter baumeln; die

meisten waren barfuß. Mädchen schürzten ihre Röcke, und eine, die hob ihren nicht nur wegen des Wassers.

Wenn schon so viele auf die andere Seite gingen, mußte dort vielleicht etwas los sein. Der Fremde entdeckte flußabwärts eine Brücke, etwas abgerückt von Zentrum. Von der Brücke öffnete sich der Blick: in die Serra hinein, wo keine Wege hinzuführen schienen, wellige Hügel ohne eine markante Form. Bestimmend nur die Basilika; auf einer Anhöhe dahinter, schlanker und spitzer, eine andere Kirche, mehr Fingerzeig als Bau. Davor eine helle Umfassungsmauer, über ihr, gedrängt, Türmchen mit Kreuzen, das mußte der Friedhof sein.

Auf der anderen Seite des Flusses hockte er sich auf einen Betonklotz, nachdem er drei Straßen abgelaufen hatte. Von seinem Sitz aus beobachtete er, ob die Buben, die unten fischten, etwas fingen; einer versuchte es mit bloßen Händen. Dann verfolgte er wie ein Esel einen Karren durch den Fluß zog, doch es fiel nichts herunter.

Er beschloß zurückzukehren, aber diesmal nicht die Straße zu benutzen; bald verließ er das Ufer, weil er nicht so steil herumklettern mochte. Diesmal ging er auf der anderen Seite der Brücke und sah flußabwärts, wie ein paar Frauen wuschen und die gerollte Wäsche auf Steine schlugen. Im schmutzigrünen Wasser trieb ein toter Hund, und ein Bursche versuchte vom Ufer aus mit einer Stange, den Kadaver heranzuholen.

Vor der Brücke ein Platz und bereits die Straße, die an einer Fabrik vorbei aus dem Ort führte. Also ging er wieder zurück. Er las die Aufschriften auf den Gebäuden: da gab es eine Cooperativa, und was die alles an Apotheken besaßen. Dann stand er unversehens wieder bei der Busstation. Er sah nach, wann am andern Morgen ein Bus fuhr, möglichst früh, aber auch wieder nicht so früh, und er löste gleich den Fahrschein.

Da wollte er endlich einmal einen heben. Wozu gab es diesen großen »posto« daneben. In drei Hausmauern Öffnungen, die zugleich Türe und Fenster waren, so daß man durchs Lokals spazierte, wenn man den Weg um zwei Ecken abkürzen wollte.

Er ging die Flaschen an der thekenwand durch, Ihm fiel eine Etikette auf, die er noch nie gesehen hatte; der Zuckerrohrschnaps war wie gehabt, und der Boy brachte sogar noch Zitrone. Als er die Titel des Wurlitzer absuchte, lümmelten sich bereits ein paar im Kreis darum, und ein Kleiner hing schon über dem Apparat. Einer mit einer Mütze, die ein Mineralwasser empfahl, zeigte auf eine Nummer. Die Platte war gar nicht schlecht mit ihrem Lied vom »gleichen Platz vor einem Jahr auf der gleichen Bank«.

Als er wieder in die Straße einbog, die er schon kannte, bemerkte er Schweine, die im Längsgraben wühlten. Er stampfte mit den Füßen auf den Boden, um die Viecher zu erschrecken; er gab einen Laut von sich, von dem er annehmen konnte, daß die Sau und ihre Jungen ihn verstanden. Aber die grunzten unbekümmert weiter. Da kam ein Alter mit einem mannshohen Stecken; der schlug auf die Tiere ein, von ihm ließen sie sich vertreiben; als er gewonnen hatte, kauerte er sich nieder, breitete einen Sack aus und begann im Abfallhaufen zu suchen.

Bevor der Fremde auf den Platz vor der Kirche zurückkam, bemerkte er einen Laden, der einzige, der geöffnet war. Zwischen Türmen von Plastikbecken, die nach oben kleiner wurden, und unter einem Himmel von Besen, Pfannen, Kesseln und Waschbrettern ein Mann auf einem Hocker; einen Transistor am Ohr, hörte er einer Fußballübertragung zu. Der Platz selber schien noch leerer als zuvor. Der Fremde dachte einen Moment daran, ins Hotel zurückzukehren. Aber dann sah er auf der Gegenseite eine Reihe von Bänken, vielleicht mochte dahinter was los sein. Kaum war er zwei drei Häuserblöcke weiter, stieß er auf einen Platz mit Rabatten, mittendrin eine Büste. Er versuchte herauszukriegen, wer das war, aber es war kein Name und keine Jahreszahl zu lesen. Der Männerkopf sah mit seinem gedrechselten Schnurrbart verantwortungsvoll in die Bäume, die bis zum Boden hingen; in den Augen war etwas von jener Bestimmtheit, die vermuten ließ, daß der Mann es einmal mit der Jugend und dem Vaterland zu tun gehabt hatte.

Als er noch weiter ging, kam er schon wieder auf einen Platz; die schienen hier eine Vorliebe für kleine Plätze zu haben. Diesmal stand der heilige Francisco im Grünen und streichelte ein Bronze-Schaf im Arm, und an seine Füße schmiegte sich ein patinierter Hahn. Dahinter las er auf einer Tafel »ZOO«, und er sagte sich, warum nicht.

Für einen Zoo sag das Gebäude recht großspurig aus. Aber es war ein Kloster. Eine Tafel gab an, daß sich die Tiere hinter dem Kloster befänden. Er ging durch den Kreuzgang; aus einem der Räume dran der Chor, da wurde geübt. Er überquerte den Hof, wo der Wagenpark des Klosters untergebracht war, und stand vor den Gehegen.

Schildkröten krochen herum, und ein paar Enten benahmen sich, als könnten sie nichts als schnattern. In einem Käfig eine Schlange, dick und feist zusammengerollt, es hätten zwei oder drei sein können. Er überlegte, wie das Tier im nächsten Käfig wohl auf deutsch heißt, mit seiner spitzen Schnauze und dem buschigen Schwanz; es schnaubte zum Nachbarkäfig. Ein Pfau schlug sein Rad, aber jemand mußte ihm Federn ausgerissen haben oder vielleicht hatte er es selber getan. Die Gitter-Käfige standen auf Sockeln. Ein Wildschwein hatte sich unter den Affenkäfig in den Schatten gestellt, einer der Seidenaffen langte nach unten durch und kraulte dem Wildschwein die Borsten.

Das hätten wir auch, dachte er sich, und las auf eine Gebäude daneben »Museum«. An der Tür ein riesiges Vorhängeschloß. Er versucht, durch den Spalt eines Fensterladens zu spähen. Vor dem Museum kauerte ein Eisverkäufer, der n den Speichen seines Wägelchens herumfingerte.

Auf dem Rückweg blieb er vor einer Mauer stehen, an welcher das verschmierte Plakat eines Zirkus klebte. Da wurde eine Sensation versprochen. Als er gegen den Platz vor der Basilika kam, baute ein Photograph seine Kamera auf.

Aus einer Nebenstraße näherten sich ein paar Mädchen, so zwischen acht und zwölf Jahren, die trugen eine Art Kistchen; hinter ihnen ging ein größeres Mädchen, das sich mit dem Handrücken übers Gesicht wischte, in einigem Abstand folgten zwei Knaben.

Als sich die Gruppe näherte, schlenderte der Fremde an sie heran. Er stellte fest, daß das Kistchen mit Krepppapier geschmückt war und daß es keinen Deckel hatte, und ich, der Fremde, sah: das Kistchen war ein Sarg, und darin lagst du, Fatima.“ (Loetscher 1983: 11-19)

### 9.3 TEXTAUSSCHNITT AUS ROBERT MENASSES *SELIGE ZEITEN*, *BRÜCHIGE WELT*

---

„So ein schöner Tag, *Rio é uma maravilha*, sagte Judith. *Está melhor*, geht es dir besser, fragte sie.

Ja, sagte Leo, jetzt geht es mir wieder gut. Und er erzählte, wie furchtbar er sich den ganzen Tag gefühlt habe, eigentlich schon seit gestern abend, als Judith bei der Demonstration verschwunden sei. Das war ein Blödsinn, daß wir da hinausgegangen sind, sagte er, wir hätten –

Wieso ein Blödsinn, willst du den Faschisten die Straße überlassen? fragte Judith. Und überhaupt, auch wenn man sich kurzfristig verliert, man findet sich wieder, wenn man mitgeht mit der Demonstration, du hast ja sehen müssen, daß wir dann zum Parlament weitergezogen sind.

Das habe ich schon gesehen, aber da waren immer wieder diese Typen mit den Eisenketten und den Prügeln, da bin ich abgedrängt worden. Wozu soll ich mich von denen verletzen lassen. Außerdem waren da tausende Menschen und auch Polizei, es idiotisch zu sagen, daß wir den Faschisten die Straße überlassen hätten, wenn wir nicht hinausgegangen wären.

Leo, rede doch nicht so einen Unsinn, wenn das jeder gesagt hätte, dann wären ja eben nicht tausende Menschen auf der Straße gewesen, und dann wäre man sehr wohl kampflös den Faschisten gewichen.

Nein, sagte Leo, die Faschisten waren auf der Straße wegen der Demonstranten, sie wollten die Demonstration stören –

Nein, mein Lieber, die Demonstranten waren deshalb auf der Straße, weil die Faschisten schon längst wieder aus ihren Löchern gekrochen kommen, zum Beispiel in Gestalt von Nazis, die auf der Uni antisemitische Vorträge halten, und Studenten, die dem begeistert zujubeln.

Ja, das ist ja auch egal, wie das angefangen hat, sagte Leo, aber was hat das mit mir zu tun? Mit dir? Was hat das mit uns zu tun? Wir sind Brasilianer.

Unsere Eltern sind Wieder, und sie sind von diesem Pack hier gedemütigt und nach Brasilien vertrieben worden,

Zum Glück, sagte Leo, die Zeiten sind ja heute anders, waren nicht tausende Menschen auf der Straße aus Protest gegen ein paar Nazis, unsere Eltern wären nie vertrieben worden, wenn es damals so gewesen wäre wie heute.

Kein Mensch hat gesagt, daß es heute so ist wie damals, aber darum geht es ja, daß es eben nicht wieder so wird wie damals.

Wie damals wird es nicht mehr, egal ob ich jetzt vom Café auf die Straße gehe oder nicht, und wenn es doch wieder so wird wie damals, dann erst recht unabhängig davon, ob ich mich vor dem Café verprügeln lasse oder nicht. Verstehst du nicht,

Du verstehst offenbar nicht, was du redest,

O doch, sagte Leo und schlug mit der Hand ins Wasser, du hast ja eine völlig abstruse Geschichtsauffassung, verstehst du nicht, daß diese Dinge, eben weil sie vergangen sind und aus und vorbei, noch ein bisschen so zucken dürfen, das bedeutet überhaupt nichts. Aus Logenplätzen im Kaffeehaus kann man zuschauen, die Polizei schützt alle Beteiligten, und dann hat die Presse die Gelegenheit, sich wieder einmal feierlich von den Faschisten zu distanzieren. Aber wenn es wirklich eine Bedeutung gehabt hätte, dann hätte es auch die Leute im Kaffeehaus ganz anders erfaßt, aber wir waren doch die einzigen, die gleich hinausgelaufen sind. Das ist wie bei den Haaren oder Fingernägeln eines Toten, die noch ein wenig weiter wachsen, obwohl der Mensch schon tot ist, das ist völlig belanglos, der Tote wird deshalb auch nie wieder von den Toten auferstehen. In Ordnung, in Ordnung, ja, es ist gut, wenn Menschen demonstrieren, wenn die Nazis sich wieder herausrauen, zugegeben, aber was ich meine, ist, daß diese Dinge geschehen, ob wir teilnehmen oder nicht, und sie geschehen genau so, wie sie geschehen, ob wir jetzt teilnehmen oder nicht, ob wir uns dabei verprügeln lassen oder nicht, ob wir uns dabei verkühlen oder nicht, ob wir uns das Auto kaputt machen lassen oder nicht, mein Auto!

Leo erzählte, was mit seinem Auto passiert war, und Judith fragte spitz, ob er ihr jetzt vielleicht auch noch zum Vorwurf mache, daß jemand auf seinem Auto herumgesprungen sei.

Nein, sagte Leo, und erzählte umständlich, wie erniedrigend es gewesen sei, seine Eltern um Geld für eine Autoreparatur zu bitten, und daß er sie jetzt nicht wieder um Hilfe bitten könne, allein was seine Mutter sagen würde, wenn er innerhalb einer Woche zweimal um Geld bitten käme,

Was hast du für ein Problem mit deiner Mutter, fragte Judith, die Nazis, die »Hoch Auschwitz« brüllen, erniedrigen dich nicht? Außerdem wäre das Auto beschädigt gewesen, auch wenn wir im Café sitzen geblieben wären, also bitte beschwere dich bei den Nazis, und nicht bei mir.

Das stimmt schon, sagte Leo, aber warum haben wir uns unbedingt in diesem Café treffen müssen, du hast schon vorgehabt, dich dieser Demonstration anzuschließen, und ich durfte dir die Wartezeit überbrücken, bis die Demonstration beim Burgtheater angekommen war.



Ich habe das Café vorgeschlagen, weil ich vorher eine Vorlesung hatte, und das Landtmann ist das nächstgelegene Café bei der Uni. Und wenn ich vielleicht auch vorhatte, zur Demo zu gehen, dann habe ich jedenfalls auch angenommen, daß wir gemeinsam gehen werden, weil es dich genauso betrifft, mit deiner Geschichte und deinem Bewußtsein,

Mir ist nur bewußt, fiel Leo ihr ins Wort, daß ich es verachte, sich ganz einer Sache hinzugeben, die ohnehin passiert. Man muß das machen, was man nur selbst machen kann,“ (Menasse 2002: 56-59)