



Primavera con una esquina rota

Verfahren zur Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel
eines Romans von Mario Benedetti

Katharina Pater (Bochum)

HeLix 20 (2026), 76-93. doi: 10.11588/helix.2026.1a.114980

Abstract

The examination of Latin American social structures reveals the continent's ongoing confrontation with the legacy of dictatorship in the context of globalization, alongside the pursuit of freedom and justice. Mario Benedetti's novel *Primavera con una esquina rota* (1982) engages with Uruguay's military dictatorship in a fragmentary yet personal manner. Its polyphonic structure, in which multiple narrators voice their perspectives, provides students with opportunities to explore diverse modes of thought and behavior while reflecting on political and private realities shaped by exile and repression. From a didactic perspective, the novel's fragmentary composition not only enhances its aesthetic value but also opens possibilities for differentiated classroom practice. Combining production-oriented approaches with analytical and reflective tasks allows learners to engage both creatively and critically with the text. Thus, the risk of reducing complexity in the teaching of literature is transformed into a chance to foster literary competence in the foreign language classroom through a nuanced engagement with the novel's form and content. All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des/der Verfassers/in) nicht gestattet.

Primavera con una esquina rota

Verfahren zur Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel eines Romans von Mario Benedetti

Katharina Pater (Bochum)

Ein Blick auf die gesellschaftlichen Strukturen Lateinamerikas zeigt auf, dass sich der Kontinent in einer zunehmend globalisierten Welt einer Vielzahl an Herausforderungen gegenübergestellt sieht. Der Umgang mit Diktaturvergangenheiten verbunden mit dem Streben nach Freiheit und Gerechtigkeit ist dabei ein zentraler Punkt. Dieser ist gleichermaßen brisant wie aktuell und darüber hinaus auch Bestandteil der in den Abiturvorgaben ausgewiesenen Fokussierungen der Themenfelder für das Fach Spanisch in Nordrhein-Westfalen.¹ Gegenwärtig liegt der Schwerpunkt auf der Thematisierung der Zeit der Militärdiktatur in Chile sowie deren Aufarbeitung. Ziel dabei ist, den Schülerinnen und Schülern einen authentischen Blick in die Lebenswirklichkeit der spanischsprachigen Welt zu ermöglichen und sie „in Auseinandersetzung mit anderen politischen Realitäten zur kritischen Selbstreflexion anzuleiten“.² Neben Chile lässt sich die Auseinandersetzung mit Militärdiktaturen allerdings auch anhand anderer spanischsprachiger Länder nachvollziehen und für den Unterricht nutzbar machen.

Mario Benedetti setzt sich in seinem Roman *Primavera con una esquina rota* auf teilweise fragmentarische und gleichzeitig persönliche Art und Weise mit der Diktatur in Uruguay und deren Folgen auseinander. Inhaltlich geht es um Santiago, der als politischer Gefangener im Gefängnis *Libertad* in Uruguay einsitzt, während sich seine Familie wie auch sein Vater und sein guter Freund Rolando bereits im Exil befinden. Im

¹ Vgl. MSB, *Zentralabitur 2027 – Spanisch*, 6.

² ANDREAS/ JESKE, *Las dictaduras militares*, 7.

Verlauf seiner fünfjährigen Gefangenschaft entwickelt sich, ohne dass Santiago etwas davon erfährt, eine Liebesbeziehung zwischen seiner Frau Graciela und Rolando. Insbesondere Graciela hadert oft damit, die Liebesbeziehung aufrecht- bzw. geheim zu halten und sucht Rat bei Santiagos Vater Rafael. Dieser bittet sie jedoch darum, Santiago nichts zu erzählen, solange er im Gefängnis sitzt. Tatsächlich wird Santiago früher freigelassen als erwartet und der Roman endet mit einem Bewusstseinsstrom Santiagos, als der Flug aus Uruguay bereits hinter ihm liegt und er kurz davor ist, seine Familie wiederzusehen, die am Flughafen auf ihn wartet. Neben den politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Militärdiktatur, die im Roman auch eine Rolle spielen, stehen in Benedettis Text die familiären bzw. zwischenmenschlichen Beziehungen im Vordergrund und wie diese unter den damaligen Ereignissen und Entwicklungen leiden. Jede der zuvor genannten Figuren, einschließlich der Autoreninstanz selbst, kommen als Erzähler in separaten Kapiteln im Roman zu Wort. Sie befinden sich alle im Spannungsfeld zwischen der Verarbeitung des Vergangenen und dem Versuch, auch im Exil einen ersten Schritt in eine mögliche Zukunft zu wagen. Strukturell wird durch die entsprechende Kapiteleinteilung zum einen ein komplexer Aufbau geschaffen. Zum anderen bietet Benedettis multiperspektivisch angelegter Text Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit,³ fremde Denk- und Verhaltensweisen kennenzulernen sowie die Innenperspektive verschiedener Figuren einzunehmen und eingehend zu beleuchten.

Die inhaltlichen und konzeptionellen Besonderheiten, die der Roman bietet, machen ihn zu einem interessanten und vielfältig einsetzbaren Unterrichtsgegenstand für den Spanischunterricht der Qualifikationsphase, wobei sich der vorliegende Aufsatz auf die Situation in Nordrhein-Westfalen konzentriert. Aufgrund seiner Komplexität in Bezug auf die Figuren- und Handlungsstruktur wie auch seiner Originalität hinsichtlich der Erzähltechnik ist die Behandlung des Romans in fortgeführten Grund- und Leistungskursen möglich.⁴ Für die Arbeit im Grundkurs können im Sinne einer reflektierten didaktischen Reduktion weitere Schwer-

³ Vgl. CIFO GONZALEZ, *Perspectivismo y contraste*, 525.

⁴ Vgl. SOMMERFELDT, *Spanisch Methodik*, 152.

punktsetzungen erfolgen, die sich beispielsweise primär auf die handelnden Figuren konzentrieren und die persönliche Perspektive Benedettis auf die Geschehnisse vorerst ausblenden oder diese in der Phase nach der Lektüre aufgreifen, indem beispielsweise die Biografie Benedettis näher beleuchtet wird.⁵ Durch geschickte Schwerpunktsetzungen oder Raffungen kann die Textlänge folglich bei Bedarf angeglichen werden, jedoch bleiben die Vielschichtigkeit und Komplexität des Textes insbesondere durch seine fragmentarische Struktur weiterhin bestehen und bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Förderung fremdsprachlicher literarischer Kompetenz. Surkamp definiert diesbezüglich sechs Dimensionen, die beim Umgang mit literarischen Texten berücksichtigt werden müssen.⁶ Zwar kann eine einzelne Unterrichtsstunde nicht alle Dimensionen gleichermaßen abbilden und schulen, aber die Dimensionen lassen sich in Abhängigkeit vom unterrichtlichen Schwerpunkt bzw. den methodischen Entscheidungen auswählen und einsetzen. Somit ergänzen kreative-lernerorientierte Aufgabenformate primär kognitiv-analytische Verfahren, sodass das didaktische Potenzial des Textes umfangreich genutzt werden kann

Im Folgenden werden verschiedene Aufgabenformate und methodische Vorgehensweisen vorgestellt, auf die bei der Auseinandersetzung mit dem Roman zurückgegriffen werden kann. Die Einteilung erfolgt mittels des methodischen Dreischritts in Aufgaben vor, während und nach der Lektüre⁷.

⁵ Vorstellbar ist, dass die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mittels der Methode des World-Cafés (vgl. GRIESER-KINDEL, *Method Guide*, 111) zu unterschiedlichen Themen wie, z. B. Kindheit/Jugend, Exil, politisches Engagement, Werke etc. arbeiten. So wird zum einen die kommunikative Kompetenz gefördert, indem jeder spricht und zum anderen erhalten die Schülerinnen und Schüler tieferen Einblick in das Leben Benedettis und wie dieses mit Exilerfahrungen verknüpft war.

⁶ Surkamps Modell literarischer Kompetenz basiert auf motivationalen, kognitiven, affektiven, reflexiven, produktiven und sprachlich-diskursiven Dimensionen, vgl. SURKAMP, *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, 84.

⁷ Vgl. KOCH, *Einführung in die Fachdidaktik*, 89.

Vor dem Lesen

Zur Berücksichtigung der motivationalen Dimension und als Einstieg in die Lektüre soll es zunächst darum gehen, einen Zugang zum Text zu finden, um eine erste Erwartungshaltung aufbauen zu können. In diesem Fall eignet sich die Arbeit mit den verschiedenen, existierenden Buchcovern. Den Schülerinnen und Schülern werden die Buchcover präsentiert, begleitet von dem Arbeitsauftrag: „Describe la imagen de la portada del libro. ¿Qué piensas? / ¿De qué tratará la novela?“



Abb. 1

Die künstlerischen Bilder sind offen für unterschiedliche Rezeptionsweisen, da bei ihnen die Ästhetik und weniger Klarheit und Informationsvermittlung im Vordergrund stehen. Gleichzeitig liegen darin begründet auch mögliche Schwierigkeiten hinsichtlich der Deutung, da das Zusammenspiel von Text, in diesem Fall dem Romantitel, und Bild anspruchsvoll und zum Teil widersprüchlich ist.⁸ Während die zweite Abbildung in Form einer Schwarz-Weiß-Fotografie Schatten von Personen vor einer Gefängnismauer zeigt, ähneln sich die übrigen Abbildungen zumindest in einem positiv anmutenden, nahezu frühlingshaften blauen Hintergrund. Bei der ersten Abbildung ließe sich durch die Koffer gar auf eine Reise schließen, wohingegen das dritte Buchcover eher alltägliche Gegenstände wie ein Fahrrad oder einen Blumentopf zeigt. Das letzte Buchcover wirkt vor diesem Hintergrund wie eine Mischung aus den übrigen

⁸ Vgl. KOCH, *Einführung in die Fachdidaktik*, 84.

Abbildungen; die Hintergrundfarbe ist hellblau und es ist ein Zaun erkennbar, aus dessen Mitte sich die Umrisse einer Friedenstaube abzeichnen. Bei den Buchcovern fällt auf, dass das Gesagte nicht gleichzeitig auch abgebildet ist oder als Ergänzung fungiert, weshalb es hilfreich sein kann, die bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöste Irritation zumindest teilweise aufzulösen oder ihnen bereits zu Anfang der Bildbeschreibung nützliche Vokabeln als *sistema de apoyo* zur Verfügung zu stellen.⁹ Darüber hinaus können von der Lerngruppe aufgestellte Hypothesen zum Inhalt des Romans gesammelt und am Ende des Unterrichtsvorhabens zu einer abschließenden und gemeinsamen Reflexion erneut eingesetzt werden. Auf diese Weise erkennen die Schülerinnen und Schüler, inwieweit sich verglichen mit der Erstbegegnung mit dem Roman ihr Leseprozess und die damit verbundene Erzeugung ihres individuellen Textverständnisses weiterentwickelt haben.¹⁰

Eine weitere Möglichkeit, in den Text einzusteigen, ist es, den ersten Textabschnitt genauer zu untersuchen. Aufgrund der Komposition des Textes greifen hier sowohl produktive kognitive als auch affektive Dimensionen ineinander.¹¹ Indem die Schülerinnen und Schüler den Text fortsetzen und sich dadurch intensiver mit der Gefühls- und Gedankenwelt Santiagos auseinandersetzen sowie etwaige Unbestimmtheitsstellen füllen,¹² dekodieren sie den Text auch sprachlich:

Esta noche estoy solo. Mi compañero (algún día sabrás el nombre) está en la enfermería. Es buena gente, pero de vez en cuando no viene mal estar solo. Puedo reflexionar mejor. No necesito armar un biombo para pensar en vos. Dirás que cuatro años, cinco meses y catorce días son demasiado tiempo para reflexionar. Y es cierto. Pero no son demasiado tiempo para pensar en vos. Aprovecho para escribirte porque hay luna. Y la luna siempre me tranquiliza, es como un bálsamo. Además ilumina, así sea precariamente, el papel, y esto tiene su importancia por-que a esta hora no tenemos luz eléctrica. En los dos primeros años ni siquiera tenía

⁹ Hilfreiche Vokabeln zur Bildbeschreibung könnten u. a. sein: (la) maleta, (el) equipaje, (la) sombra, (el) muro, (la) cárcel, (la) planta, (la) cerca (de alambre), (la) paloma de la paz.

¹⁰ Vgl. BREDELLA, *Literaturwissenschaft*, 57.

¹¹ Vgl. SURKAMP, *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, 84.

¹² Vgl. RÖSSLER, *Literarische Kompetenz*, 134.

luna, así que no me quejo. Siempre hay alguien que está peor, como concluía Esopo. Y hasta peorísimo, como concluyo yo.¹³

Sie erfassen nicht nur die dargestellten Inhalte (eine Figur, die sich gerade allein in einem Raum befindet und im spärlichen Licht des Mondes einen Brief an jemanden schreibt, den sie offensichtlich schon sehr lange nicht mehr gesehen hat), sondern erkennen erste Besonderheiten der Erzähltechnik (es handelt sich um einen Ich-Erzähler) und werden hinsichtlich der Sprachbewusstheit durch die Verwendung von *vos* und *dirás* für diatopische Varietäten sensibilisiert, woraus sich weitere projektgebundene Ideen ableiten lassen. Möglich ist beispielsweise die Gestaltung von Präsentationen zum argentinischen Spanisch bzw. zum Spanischen im Río-de-la-Plata-Raum oder ein allgemeiner Exkurs zum Spanischen in Amerika.

Ein ebenfalls textproduktives Verfahren, das sich für den Einstieg eignet, ist das Verfassen eines eigenen Textes zu einem oder mehreren Stichworten aus dem Roman.¹⁴ Möglich wären Begriffe wie *la dictadura*, *Uruguay*¹⁵, *el exilio*¹⁶, *relaciones humanas*, *la cárcel*¹⁷, *la familia*¹⁸, *culpable*¹⁹, *el preso político*²⁰. Hier kann es sich anbieten, auf bereits bekannte Textsorten, wie zum Beispiel das *resumen* auszuweichen oder die Schülerinnen und Schülern eine Art Klappentext verfassen zu lassen, der nicht nur den möglichen Inhalt des Romans berücksichtigt, sondern auch darauf eingeht, potenzielle neue Leserinnen und Leser auf den Roman neugierig zu machen.

¹³ BENEDETTI, *Primavera*, 11.

¹⁴ Vgl. SPINNER, *Methoden*, 225

¹⁵ BENEDETTI, *Primavera*, 55.

¹⁶ BENEDETTI, *Primavera*, 74.

¹⁷ Ebd., 47.

¹⁸ Ebd., 159.

¹⁹ Ebd., 181.

²⁰ Ebd., 15.

Während des Lesens

Passend zur fragmentarischen Struktur des Romans bietet es sich an, begleitend zur Lektüre die wichtigsten Informationen in Bezug auf die Figuren in Gruppen gemeinsam zu sammeln, um am Ende eine entsprechende Figurencharakterisierung zu verfassen. Damit die gesamte Lerngruppe Zugriff auf die Ergebnisse hat und diese auch zur Dokumentation und Wiederholung sichtbar bleiben, ist die Gestaltung einer digitalen Pinnwand, beispielsweise über die Onlineplattform TaskCards möglich.²¹



Die Schülerinnen und Schüler können die Pinnwand während Gruppenarbeitsphasen oder auch von zu Hause füllen, um so der komplexen Aufgabe der Figurencharakterisierung gerecht zu werden. Sie haben somit die Möglichkeit, arbeitsteilig und kollaborativ an einem Dokument zu arbeiten. Darüber hinaus kann die Phase der Texterarbeitung von der Lehrperson zu Beginn noch stärker binnendifferenzierend angelegt werden, indem die Gruppeneinteilung pro Figur bereits vorweggenommen wird; so ist die Beschäftigung mit den Kapiteln, in denen aus der Perspektive von Beatriz, der kleinen Tochter von Santiago und Graciela, erzählt wird, aufgrund der kindlichen und teilweise naiv-unschuldigen Erzählweise zugänglicher als die von Don Rafael, dem Vater Santiagos, angestoßene Reflexion in Bezug auf das Leben im Exil.

Während bei der kollaborativen Arbeit an der digitalen Pinnwand „die Aufmerksamkeit auf den Text und die in ihm enthaltenen Informationen

²¹ Bei TaskCards handelt es sich um die DSGVO-konforme Alternative zu Padlet. Die TaskCards Plattform wird von der deutschen Firma dSign Systems GmbH entwickelt und betrieben. Die Server für die Plattform stehen ausschließlich in Deutschland.

gerichtet ist“,²² steht insbesondere bei der Arbeit an den aus der Perspektive von Beatriz erzählten Textstellen die „Interaktion zwischen Text und Leser im Mittelpunkt.“²³ Im Themenarbeitsheft *Habla pueblo, habla – Caminos a la democracia*²⁴ wird den Schülerinnen und Schülern ein Textauszug aus Benedettis Roman präsentiert, in dem es um die Bedeutung des Begriffs ‚Freiheit‘ geht. Beatriz erklärt aus ihrer nur scheinbar naiven Perspektive heraus, was Freiheit für sie bedeutet; sie beschreibt sie z.B. wie folgt: „una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad.“²⁵ Beatriz nennt im Laufe des Romans noch weitere Kontexte, in denen sie sich frei fühlt bzw. Freiheit vermisst, was anzeigt, dass Freiheit bereits im Kindesalter als solche und gerade auch ihre Absenz wahrgenommen wird. Nach der Auseinandersetzung mit den Ausführungen von Beatriz sind die Schülerinnen und Schüler im Sinne der reflexiven Dimension im darauffolgenden Arbeitsauftrag aufgefordert, ihr eigenes Verständnis von Freiheit zu hinterfragen und das Gelesene somit zur eigenen Lebenswelt und den eigenen Sichtweisen in Bezug zu setzen. Dadurch dass dieser Arbeitsauftrag als Placemat-Methode²⁶ angelegt ist, findet die Reflexion über den eigenen Rezeptionsprozess auch mit anderen statt und fördert damit den gegenseitigen Austausch sowie die Wertschätzung der verschiedenen Ideen.

Neben den Gedanken zum Freiheitsbegriff finden sich im Roman auch Ausführungen von Beatriz zur Bedeutung des Frühlings. Dies ist insofern von Relevanz, als sie damit zu einer der Figuren wird, die sich mit dem Begriff auseinandersetzt, der darüber hinaus zentral im Titel des Romans vorkommt und vergleichsweise schwer zu entschlüsseln ist. In Anlehnung an die von Surkamp definierte kognitive Dimension, die in Leseverstehen und ästhetisches Verstehen unterteilt ist,²⁷ bieten die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten von *primavera* einen möglichen Zugang, um den Symbolgehalt des Titels zu verstehen und damit auch die eingesetzte Metapher als solche zu erkennen und wahrzunehmen. Den

²² GRÜNEWALD, *Fachdidaktik Spanisch*, 207.

²³ Ebd., 207.

²⁴ CALDERÓN, *Habla, pueblo, habla*, 6.

²⁵ BENEDETTI, *Primavera*, 106.

²⁶ Vgl. STEVEKER, *Das schnelle Methoden 1x1*, 52.

²⁷ Vgl. SURKAMP, *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, 84.

Schülerinnen und Schüler werden dafür verschiedene Textausschnitte präsentiert, die sie im Hinblick auf die Bedeutung des Begriffs ‚Frühling‘ untersuchen sollen. Konkret bearbeiten sie die folgende Aufgabenstellung: *La palabra primavera juega un papel importante en la novela. Lee los párrafos y anota cómo se describe la primavera y qué significa para los protagonistas.*

Otra estación importante es la primavera. A mi mamá no le gusta la primavera porque fue en esa estación que aprehendieron a mi papá. Aprendieron sin hache es como ir a la escuela. Pero con hache es como ir a la policía. A mi papá lo aprehendieron con hache y como era primavera estaba con un pulóver verde. En la primavera también pasan cosas lindas como cuando mi amigo Arnoldo me presta el monopatín. Él también me lo prestaría en invierno pero Graciela no me deja porque dice que soy propensa y me voy a resfriar. En mi clase no hay ningún otro propenso. Graciela es mi mami. Otra cosa buenísima que tiene la primavera son las flores.²⁸

Begonnen wird mit den Ausführungen von Beatriz, die zunächst die Jahreszeiten miteinander vergleicht und das für sie Positive am Frühling herausstellt, wenngleich sie ebenfalls berichtet, dass ihre Mutter den Frühling nicht mag, weil es sich um die Jahreszeit handelt, in der ihr Ehemann Santiago verhaftet wurde. Auch Don Rafael reflektiert über die Bedeutung des Frühlings und verknüpft diese mit Erinnerungen an seine verstorbene Ehefrau, die beim Hören von Vivaldis Konzert *Die vier Jahreszeiten* verstorben ist:

Cuando apenas llevábamos dos años de casados, en uno de sus infrecuentes raptos de confianza que eran como concesiones que a veces nos hacía (a ella y a mf), me dijo qué bueno sería morir escuchando alguna de las Cuatro Estaciones de Vivaldi. Y tantos años después, exactamente el diecisiete de junio de mil novecientos cincuenta y ocho, cuando estaba leyendo y de pronto quedó inmóvil para siempre, en la radio (ni siquiera era el tocadiscos) estaba sonando la Primavera. Santiago lo supo y quizá por eso esa palabra, primavera, ha quedado ligada para siempre a su

²⁸ BENEDETTI, *Primavera*, 25.

vida. Es como su termómetro, su patrón, su norma. Aunque no lo mencione sino rarísimas veces, sé que para él los aconteceres del mundo en general y de su mundo en particular se dividen en primaverales, poco primaverales y nada primaverales. Supongo que estos últimos cinco años no le habrán parecido primaverales. Y bien, ahora sale.²⁹

Don Rafael gibt ebenfalls Auskunft darüber, welchen Stellenwert der Frühling im Leben Santiagos hat, indem er den Frühling als „su termómetro, su patrón, su norma“ beschreibt und angibt,³⁰ Santiago teile Ereignisse in verschiedene Kategorien ein, die von frühlingshaft bis gar nicht frühlingshaft reichen. Als der Roman schließlich mit der Ankunft Santiagos am Flughafen endet, wird zuvor in seinem Bewusstseinsstrom erstmalig nicht nur auf den Frühlingsbegriff Bezug genommen, sondern auf die im Titel des Romans genutzte Metapher:

después de estos cinco años de invierno nadie me va a robar la primavera la primavera es como un espejo pero el mío tiene una esquina rota / era inevitable no iba a conservarse enterito después de este quinquenio más bien nutrido / pero aun con una esquina rota el espejo sirve la primavera sirve

el astutísimo neruda preguntaba en una de sus odas ahora primavera dime para qué sirves y a quién sirves suerte que me acordé / para qué sirves / yo diría que para rescatarlo a uno de cualquier pozo / la sola palabra es como un ritual de juventud / y a quién sirves bueno mi modesta impresión es que servís a la vida / por ejemplo pronuncio simplemente primavera y me siento viable animoso viviente

parece que moví los labios cuando pronuncié primavera porque el de mi derecha me mira con alarma / pobre / tengo la impresión de que sólo sabe decir invierno / y además yo podría haber estado rezando qué carajo todavía se usa

una esquina rota /quizá la haya roto la nueva graciela la graciela distante pero esto es seguramente una locura y ella me esperará en el aeropuerto con beatricita y el viejo / todo recomenzará normalmente naturalmente aunque el espejo primavera tenga una esquina rota eso sí la tendrá seguro la tendrá [...].³¹

²⁹ Ebd., 190.

³⁰ Ebd., 190.

³¹ Ebd., 196f.

Er vergleicht den Frühling mit einem Spiegel, der in seinem Fall eine zerbrochene Ecke hat. Mehrere Deutungen sind möglich: Entweder bezieht er sich damit auf die vorangegangenen fünf Winterjahre im Gefängnis oder auf die ihm abwesend und distanziert vorkommende Graciela. Die zerbrochene Ecke steht folglich für etwas, das sich verändert hat; dennoch sind offenbar nicht alle positiven Erinnerungen und Momente verloren: Der Frühling als ‚Spiegel‘ dient weiter dem Leben, auch wenn er ‚ramponiert‘ und nicht mehr intakt ist.

Nach dem Lesen

Auch das letzte und vergleichsweise kurze Kapitel des Romans ist in Form eines Bewusstseinsstroms verfasst und erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, nach dem Lesen des Romans kreativ weiterzuarbeiten. Es bieten sich an dieser Stelle insbesondere produktive Textverfahren an, wie beispielsweise die Umwandlung des Bewusstseinsstroms hin zu einer anderen Form der Figurenrede. So ist es zum Beispiel möglich, dass Santiago mittels eines inneren Monologs verpackt in einem Tagebucheintrag seine Gedanken und Gefühle bei der Ankunft am Flughafen rückblickend niederschreibt. Denkbar ist darüber hinaus auch ein Wechsel der Textsorte, indem die Schülerinnen und Schüler eine Reportage für eine Zeitung verfassen, die von der Rückkehr eines Regimegegners berichtet, der nach verbüßter Haft ausreisen darf und seine Familie wiedersieht. Auf diese Weise produzieren die Schülerinnen und Schüler eigene literarische oder auch faktuale Texte, schärfen ihren Blick für textsortenspezifische bzw. typische Merkmale und erweitern ihre aktive narrative Kompetenz.

Andere, ebenfalls textproduktive Verfahren der Weiterarbeit sind das Fortsetzen des Romans, zumal Santiago noch nicht von der Liebesbeziehung zwischen Graciela und Rolando³² weiß und Graciela bereits angedeutet hat³³, es ihm nach seiner Ankunft zu erzählen. Die mit der Handlungs- und Produktionsorientierung eng verknüpfte Ganzheitlichkeit als

³² Ebd., 213.

³³ Ebd., 120.

bedeutsame fremdsprachendidaktische Tendenz³⁴ lässt an dieser Stelle Raum, den Dialog in Form eines Rollenspiels auch szenisch darzustellen,³⁵ um zusätzlich Mündlichkeit zu inszenieren und eine persönlichere Beziehung zum Text aufzubauen. Insbesondere das Hin- und Hergerissen-Sein Gracielas lässt sich szenisch gut mittels der Methode *ángel y diablo* interpretieren.³⁶ Zwar fügt sich dieses Vorgehen ggf. besser in die Erarbeitungsphase, wenn es um das Für- und Wider des eigentlichen Betrugs geht, es liefert aber auch eine gelungene Grundlage zur Bewertung der Gedanken einer Figur und schärft somit den Blick der Schülerinnen und Schüler auf die Wirkungsweise literarischer Texte.

Um einen Rückbezug zum Anfang des Unterrichtsvorhabens zu schaffen, können nach Abschluss der Lektüre die bereits bekannten Buchcover mitsamt der von den Schülerinnen und Schülern formulierten Hypothesen erneut gezeigt werden. Die Lerngruppe kann somit erneut, aber nun unter anderen Vorzeichen, Stellung dazu beziehen, inwieweit sich ihre Hypothesen bestätigt haben bzw. inwiefern ihrer Meinung nach die Buchcover zum Inhalt passen bzw. was diese Cover thematisch im Roman fokussieren. Sollten Ideen zur Modifizierung oder Weiterentwicklung des Buchcovers bestehen, können die Schülerinnen und Schüler selbst Skizzen bzw. Titelbilder entwerfen, um so ihre individuelle Vorstellungsbildung greifbar zu machen.³⁷ Auf diese Weise stellen die Schülerinnen und Schüler die für sie wichtigsten Inhalte in den Mittelpunkt und machen zum Beispiel in einem sich anschließenden Gallery Walk Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Textbezugs sichtbar.

³⁴ Vgl. KOCH, *Einführung in die Fachdidaktik*, 41f. Neben dem Prinzip der Ganzheitlichkeit führt Koch weitere in der aktuellen fremdsprachlichen Fachdidaktik dominierende Tendenzen auf, die sich sowohl an die einzelnen Lernenden richten als auch auf realitätsnahe Kommunikationssituationen Bezug nehmen.

³⁵ Vgl. KOCH, *Einführung in die Fachdidaktik*, 47.

³⁶ Bei dieser Methode nimmt einer der Schüler oder Schülerinnen die Rolle einer Figur des literarischen Textes ein. Diese Figur muss sich zwischen zwei Handlungsoptionen entscheiden und wird sowohl von links als auch von rechts von einer weiteren Person beeinflusst. Der *ángel* appelliert dabei an das Gute der Figur, wohingegen der *diablo* vielmehr das Eigeninteresse der Figur im Blick hat. Zur ausführlichen Beschreibung der Methode vgl. MANDLER, *Spanisch unterrichten*, 74.

³⁷ Ebd., 79.

Möglichkeiten zur Weiterarbeit

Nach Abschluss der Lektüre können unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erfolgen. Verbleibt man bei den Themen ‚Streben nach Freiheit‘ und ‚Fremdsein in einem neuen Land‘, eignet sich die Hinführung zum ebenfalls abiturrelevanten Themenfeld *España, un país de inmigración y emigración*.³⁸ Ebenfalls sinnvoll wäre es, Parallelen zur Zeit der Diktatur in Spanien unter Francisco Franco zu ziehen, wobei ein Fokus auf die Aufarbeitung und Vergangenheitsbewältigung gelegt werden kann. Die Erarbeitung dieses Aspekts lässt sich ebenfalls im Spanischunterricht der Qualifizierungsphase verorten und wird im fortgeführten Leistungskurs unter dem Themenfeld *España y Latinoamérica: La recuperación de la memoria histórica de las dictaduras del siglo XX (con enfoques literarios)*³⁹ gefasst.

Löst man sich ein wenig von den abiturrelevanten Vorgaben, dürfte eine weitere Beschäftigung mit dem Werk und Leben Mario Benedettis eine interessante Möglichkeit der Weiterarbeit eröffnen. Auf diese Weise lässt sich einerseits der im Unterricht besprochene Roman noch deutlicher kontextualisieren, die Schülerinnen und Schüler erfahren mehr über die Biografie des Autors, der ebenfalls Exilerfahrungen gemacht hat, sind in der Lage, mit Hilfestellung intertextuelle Bezüge zwischen dem Roman und der Neruda-Ode herzustellen und diese zu untersuchen oder widmen sich einer neuen Textsorte, indem sie nach Vorlage und gestützt durch Formulierungshilfen selbst eine Rezension zum Roman verfassen oder diese als Podcast einsprechen. Um der Lerngruppe diese Vielzahl an medialen Möglichkeiten der Weiterarbeit auf einen Blick zur Verfügung zu stellen, bietet sich die kostenlose und DSGVO-konforme Plattform *genial.ly*⁴⁰ an. Mittels dieser Plattform lassen sich neben digitalen und interaktiven Präsentationen, Breakouts und Infografiken auch interaktive und animierte Bilder gestalten. Über den abgebildeten QR-Code kann das interaktive Bild ohne vorherige Registrierung aufgerufen werden und die

³⁸ Vgl. MSB, *Zentralabitur 2027 – Spanisch*, 7.

³⁹ Ebd., 6.

⁴⁰ Weitere Informationen zu den Datenschutzbestimmungen der Plattform finden sich hier: <https://genial.ly/de/datenschutz/>

Schülerinnen und Schüler können sich zum Beispiel im Sinne eine Lerntheke die Aufgabe aussuchen, die sie selbstständig bearbeiten möchten.



Darüber hinaus ist es zur Binnendifferenzierung ebenfalls möglich, die Aufgabenformate und deren Schwierigkeitsgrad zu kennzeichnen, Pflichtaufgaben zu vergeben und auch die Arbeitsergebnisse der Lerngruppe über die Plattform bereitzustellen.

Fazit

Benedettis multiperspektivisch angelegter Roman bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, fremde Denk- und Verhaltensweisen kennenzulernen sowie die Innenperspektive verschiedener Figuren einzunehmen und eingehend zu beleuchten. Neben konkreten Verfahren der (text-)produktionsorientierten Literaturarbeit, die sich vielfältig auf den Text anwenden lassen, darf die literarische Ästhetik des Romans, insbesondere seine fragmentarische Struktur, nicht unbeachtet bleiben. Hierzu nähern sich die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit der Machart des Textes und geleitet durch entsprechende Aufgabenstellungen Schritt für Schritt dem Werk an, anstatt umgekehrt im Sinne einer falsch verstandenen didaktischen Reduktion den Text so weit an die Lerngruppe anzupassen,⁴¹ dass diese als Ergebnis am Ende vielleicht sogar vor diesem, vergleichsweise komplexen Text zurückschreckt.

Die verschiedenen, sowohl klassisch-analytischen als auch schülerorientiert-aktivierenden Verfahren der Textbegegnung zeigen, dass die

⁴¹ Vgl. GRÜNWALD, *Fachdidaktik Spanisch*, 212.

Schülerinnen und Schüler im Literaturunterricht mehr als eine Lernerrolle einnehmen.⁴² Neben *literary critics*, die sich analytisch mit dem Gelesenen auseinandersetzen, erwerben sie als *literary scholars* weiterführende Kenntnisse über die Literatur, die ihnen bei der Interpretation helfen. Nicht fehlen darf, dass sie in der Rolle der *poets* produktiv eigene literarische Texte verfassen und insgesamt als *appreciative readers* Lese- lust und eine positive Einstellung zur Literatur entwickeln. Das Zusammenwirken dieser vielfältigen Teilkompetenzen bzw. Dimensionen fremdsprachlicher literarischer Kompetenz zeigt und unterstützt in besonderem Maße die Arbeit an und mit literarischen Texten im Unterricht.

⁴² Vgl. WESKAMP, *Fachdidaktik*, 88. Die Ausdifferenzierung der verschiedenen Lernerrollen und die damit verknüpften englischen Bezeichnungen gehen ebenfalls zurück auf WESKAMP, *Fachdidaktik*, 88.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BENEDETTI, MARIO: *Primavera con una esquina rota*. Madrid: Alfaguara 1982.

Sekundärliteratur

ANDREAS, NADINE/ JESKE, CLAIRE-MARIE: *Las dictaduras militares en Argentina y Chile – recuperando memoria. Einfach Spanisch Unterrichtsmodell*, Paderborn: Schöningh 2012.

BREDELLA, LOTHAR: „Literaturwissenschaft“, KARL-RICHARD BAUSCH/ HANS-JÜRGEN KRUMM (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/ Basel: Francke, 54-60.

CALDERON, KATJA/ JIMENEZ ROMERA, ALICIA/ NOLTE, CHRISTIANE/ REINECKE, JANA: *Habla, pueblo, habla. Caminos a la democracia. Spanisch für die Oberstufe. Themenarbeitsheft mit Multimedia-CD*, Stuttgart: Klett 2013.

CIFO GONZALEZ, MANUEL: „Perspectivismo y contraste en *Primavera con una esquina rota*“, CARMEN ALEMANY BAY/ REMEDIOS MATAIZ AZUAR (Hgg.): *Mario Benedetti: Inventario cómplice*, Alicante: Publicaciones de la universidad Alicante 1999, 525-535.

GRIESER-KINDEL, Christin (Hgg.): *Method Guide: Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5 – 12*. Paderborn: Schöningh Verlag 2009.

GRÜNEWALD, ANDREAS: „Förderung der Text- und Medienkompetenz“, ANDREAS GRÜNEWALD/ LUTZ KÜSTER (Hgg.): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart: Klett 2020, 200-244.

KOCH, CORINNA: *Einführung in die Fachdidaktik Spanisch*, Berlin: Erich Schmitt Verlag 2020.

MANDLER, JAN: *Spanisch unterrichten: planen, durchführen, reflektieren*, Berlin: Cornelsen 2017.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: „Zentralabitur 2027 – Spanisch“ [https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/spanisch_2027_gg_neu.pdf] (letzter Zugriff: 12.11.2025)], 1-7.

- RÖSSLER, ANDREA: „Literarische Kompetenz“, FRANZ-JOSEPH MEISNER/
BERND TESCH (Hgg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*,
Seelze: Klett/ Kallmeyer 2010, 131-136.
- SOMMERFELDT, KATHRIN: „Literatur behandeln“, DIES.: *Spanisch Methodik.
Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen 2011, 151-
174.
- SPINNER, KASPER H.: „Methoden des Literaturunterrichts“, MICHAEL KÄM-
PER-VON DEN BOOGART/ KASPER H. SPINNER (Hgg.): *Lese- und Literaturun-
terricht (Teil 2)*, Hohengehren: Schneider 2010, 190-242.
- STEEVER, WOLFGANG: *Das schnelle Methoden 1x1 Spanisch mit Arbeitsma-
terialien*. Berlin: Cornelsen 2016.
- SURKAMP, CAROLA: „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremd-
sprachenunterricht“, WOLFGANG HALLET/ ULRICH KRÄMER (Hgg.): *Kom-
petenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbei-
spiele*, Seelze: Klett/ Kallmeyer 2012, 77-90.
- WESKAMP, RALF: *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Anglistik, Ameri-
kanistik*, Berlin: Cornelsen 2001.