



Ist die fundierte Auseinandersetzung mit Literatur im
Fremdsprachenunterricht nur noch eine Floskel?

Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Kletts
Unterrichtshandreichung zur Kurzgeschichte *El desertor*

Jakob Flockerzi (Leipzig)

HeLix 20 (2026), 94-110. doi: 10.11588/helix.2026.1a.114981

Abstract

This article reflects on the didactic and methodical approach of a teacher's guide published by Klett which proposes different feasible exercises for the class work analyzing a Spanish short story called *El desertor*. After deconstructing the in certain ways unfitting exercises of the teacher's guide, the article concludes that this approach is not an adequate and motivating way of addressing fictional literature in foreign language classes. The main reasons were found in the often-unclear connection between the given exercises and the original meaning of the short story but also in the missing link between the literary characteristics of the text, its content and the created effects. That's why the article then delivers an exemplary analysis of the same short story and tries to give a more profound and scientific understanding of the text. Finally, the article aims to provide some recommendations on how to approach fictional literature in foreign language classes.

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.

Ist die fundierte Auseinandersetzung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht nur noch eine Floskel?

Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Kletts
Unterrichtshandreichung zur Kurzgeschichte *El desertor*

Jakob Flockerzi (Leipzig)

Mit dem an deutschen Schulen weit verbreiteten Trend eines immer stärker schülerzentrierten und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts geht oft auch eine starke didaktische Reduktion der Lerninhalte einher.¹ Der Zugang zur Fremdsprache soll dadurch meist motivierend und übersichtlich gestaltet werden, um die Schüler nicht mit vermeintlich unnötigen, überkomplexen Informationen zu überhäufen.² So ist es zum Kern moderner Fremdsprachendidaktik geworden, den Schüler und seinen individuellen Lernprozess in den Mittelpunkt zu stellen und dabei Lerninhalte auf dessen Bedürfnisse abzustimmen. Dies ist zweifelsohne ein großer Fortschritt für alle Beteiligten und sollte, mit Blick auf die immer heterogeneren Ansprüche an das Lehrgeschehen aufgrund einer sich zunehmend diversifizierenden Schülerschaft, auch noch weiter ausgebaut werden. Problematisch ist jedoch, wenn der eifrigen Reduktion und Selektion der Lerninhalte eine tiefgründige und angemessene Auseinandersetzung mit der Literatur der Zielsprache zum Opfer fällt, da so den Schülern ein Eintauchen in den komplexen und vielfältigen Kosmos der fremden Kultur und Sprache verwehrt bleibt. Literarische Texte scheinen dabei immer öfter auf ein Mittel zum Zweck reduziert zu werden, um

¹ Vgl. HARSCH, *Standardorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen*, 89.

² Wie auch in der Handreichung von Klett wird im Folgenden das generische Maskulinum „Schüler“ verwendet, um auf die Gesamtheit der Schüler und Schülerinnen Bezug zu nehmen.

schlicht neues Vokabular oder sachbezogene Informationen zu einem bestimmten Thema zu liefern. Der ästhetische und über den reinen Inhalt herausgehende Wert eines Werkes wird somit vernachlässigt und auf eine nebensächliche Formalität reduziert. Einfache Fragen nach vermeintlich klar ablesbaren Informationen der Texte überlagern immer öfter ein analytisches, differenziertes und ergebnisoffenes Arbeiten mit fremdsprachlichen Werken. Im Rahmen dieses Artikels möchte ich diesen Trend anhand einer für Lehrkräfte angefertigten Handreichung von Klett exemplarisch veranschaulichen sowie kritisch reflektieren. Im Anschluss soll diese Herangehensweise mit einem alternativen, möglichst gehaltvolleren Ansatz kontrastiert werden, um daraus einige Vorschläge für den Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Denn eines ist wohl klar: Wenn literarische Texte auf dienliche Informationsquellen reduziert werden, können wir von den heranwachsenden Sprachenlernern auch nicht erwarten, dass sie ein Verständnis für die Wirkung von Form und Inhalt, die Bedeutung von latenten Aussagen, ja gar die Subjektivität von Literatur entwickeln.

Um die Problematik einer zunehmenden Versachlichung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht besser zu verdeutlichen, soll im Folgenden ein Überblick über den didaktischen Rahmen sowie die Zielsetzung der ausgewählten Handreichung von Klett gegeben werden.³ Anhand von neun Kurzgeschichten, die sich thematisch rund um den Spanischen Bürgerkrieg sowie das darauffolgende Franco-Regime bewegen, möchte Klett unter der Überschrift *En tiempos difíciles* einen Einblick in diese für Spanien schwierige und bewegte Zeit bieten und somit vor allem die interkulturelle, zugleich aber auch die methodische und kommunikative Kompetenz der Schüler fördern. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, sind für jede Kurzgeschichte Aktivitäten ‚vor‘, ‚während‘ und ‚nach der Lektüre‘ vorgesehen. Nach einer näheren Analyse der vorgeschlagenen Aktivitäten fällt auf, dass es sich überwiegend um Aufgaben handelt, die den vermeintlich offensichtlichen Inhalt der Kurzgeschichten sowie den zugehörigen kulturellen Kontext in den Blick nehmen. Die Beziehung von Form und Inhalt und die Ambivalenz des Inhalts selbst spielen dabei meist keine Rolle. Wie ich anhand des zur Handreichung

³ Die Wahl fiel auf GONZÁLEZ CASARES, *En tiempos difíciles*.

gehörenden Moduls der Kurzgeschichte *El desertor* von José María Merino zeigen werde, wird zur Vorbereitung der Lektüre meist das notwendige Vokabular und das kulturelle Vorwissen aktiviert. Dabei wird jedoch versäumt, die Schüler bereits im Vorfeld für die Struktur, die Wirkung und die Form des Textes zu sensibilisieren – ein Schritt, der für ein differenziertes, tiefgründiges Verständnis des literarischen Textes gewinnbringend ist, da sich dessen Inhalt nicht schlicht ablesen lässt, sondern auch linguistisches und lebensweltliches Vorwissen sowie die Abstraktion und Verknüpfung der einzelnen Bestandteile voraussetzt.⁴ Das ist besonders bei der Arbeit mit *El desertor* notwendig, da im Mittelpunkt dieser Erzählung die Ambivalenz, Fiktion und Verfremdung der Liebe zu Bürgerkriegszeiten eine große Rolle spielt: Charakteristika, die, wie ich im zweiten Teil dieses Artikels aufzeigen werde, erst bei genauerem Hinschauen anhand narratologischer Analysewerkzeuge und kritisch-interpretativem Vorgehen deutlich werden. Die dafür notwendige literarische Analysekompetenz würde sich zudem gut dafür eignen, die ursprünglich von der Handreichung anvisierte Zielgruppe der fortgeschrittenen Spanischlernenden der Oberstufe zu adressieren.

Stattdessen beginnt das Modul zu *El desertor* mit einer Übung zur Definition von Liebe, bei der sich die Schüler die ihrer Meinung nach passendste aus den vier von der Real Academia Española (RAE) vorgegebenen Begriffsdefinitionen aussuchen sollen, um dann im Anschluss ihre eigene Definition zu formulieren.⁵ Abgesehen davon, dass die Schüler Letztere dann im Zweifel nicht mehr frei, sondern basierend auf den aufgeführten Vorschlägen der RAE formulieren werden, verpasst diese Übung die Chance, die Subjektivität und Uneindeutigkeit von Liebe im Hinblick auf die Kurzgeschichte und den zugehörigen Bürgerkriegskontext zu verdeutlichen. Es entsteht der Eindruck, dass sich das Phänomen Liebe einfach definitorisch eingrenzen lässt, was für eine literarisch-differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema wenig förderlich erscheint. Durch die zweite Übung, bei der unterschiedliche Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Liebe, wie z. B. „amor propio“ oder „por amor de Dios“, schlicht ihrer Bedeutung zugeordnet werden sollen, wird die inhaltliche

⁴ Vgl. BREDELLA, *Lesen als gelenktes Schaffen*, 166.

⁵ Vgl. GONZÁLEZ CASARES, *En tiempos difíciles*, 43.

Entkoppelung von der Lektüre nur noch weiter verstärkt. Ein Brainstorming über ergebnisoffene und situativ angemessenen Fragen, wie beispielsweise „Was bedeutet für dich Liebe in Verbindung mit Krieg?“ und eine anschließende Rückbindung zur Kurzgeschichte wären an dieser Stelle eher dem Anforderungsniveau der Oberstufe und dem literarischen Anspruch der Kurzgeschichte gerecht geworden. Gleichzeitig kann durch solche Aktivitäten ein freier und vielschichtiger Austausch zwischen den Schülern angeregt werden, der das Potenzial zur weiteren Motivation und Sensibilisierung für die Lektüre birgt. Die dafür essenzielle Aktivierung von methodischem und literaturanalytischem Vorwissen findet jedoch keinerlei Erwähnung in dem Modul der Handreichung.

In Anbetracht der Übungen vor der Lektüre, also dem *pre-reading*, ist es wenig überraschend, dass auch der Teil zur Begleitung des Leseprozesses kritische Fragen provoziert. So beginnt dieser Teil mit einer klassischen Wahr-oder-Falsch-Übung zu den ersten vier Seiten der Erzählung.⁶ Dadurch wird der Inhalt nicht nur als einfach ablesbar dargestellt, sondern auch der irrtümliche Eindruck erweckt, dass es eine klare Grenze zwischen wahren und falschen Deutungen auf der Inhalts- und Darstellungsebene der Kurzgeschichte gibt. Dabei lassen sich, vor allem vor dem Hintergrund der fantastischen Elemente des Textes, die meisten Aussagen nicht eindeutig als falsch oder richtig einstufen, da der personale unzuverlässige Erzähler die Grenzen zwischen der Realität und dem Wunschdenken der Protagonistin immer wieder verschwimmen lässt. Lothar Bredella nennt diese uneindeutigen Abschnitte im Geiste der Rezeptionsästhetik ‚Leerstellen‘, die nicht nur die Fantasie der Leser anregen, sondern eben auch Spielräume für unterschiedliche Interpretationen der Schüler eröffnen können.⁷ Ein Verständnis für die Ambivalenz des Inhalts wird allerdings erst durch ein näheres (literaturwissenschaftlich orientiertes) Hinschauen deutlich, dass Form und Inhalt miteinander verbindet und somit die Schüler überhaupt erst auf Leerstellen aufmerksam macht. Ginge man hingegen nach der beiliegenden Lösung für die Übung der Handreichung vor,⁸ ließen sich alle Aussagen simpel durch eine entsprechend aufgeführte Textstelle belegen – eine

⁶ Ebd., 44.

⁷ Vgl. BREDELLA, *Lesen als gelenktes Schaffen*, 170.

⁸ Vgl. GONZÁLEZ CASARES, *En tiempos difíciles*, 67.

Herangehensweise, die womöglich für einen Sachtext, nicht aber für die komplexen Dimensionen eines fiktionalen Textes geeignet ist. Das sogenannte Lesen zwischen den Zeilen und eine eng am Text erfolgende und dessen Kontext, Wirkung und Ästhetik berücksichtigende Herangehensweise wären an dieser Stelle gefordert, um die methodische Kompetenz der Schüler im Umgang mit literarischen Texten auszubauen.

Darüber hinaus ist besonders auffällig, dass die so stark von der Handreichung anvisierte interkulturelle Kompetenz recht kurz kommt. Der Grund dafür liegt darin, dass der Fokus der entsprechend vorgeschlagenen Übungen, wie auch schon bei der Textarbeit, auf dem bloßen Wissen bzw. dem Inhalt und nicht dessen Wirkung oder Literarizität liegt. So sollen die Schüler in der folgenden Übung Informationen über die traditionellen spanischen Feierlichkeiten zur ‚Nacht von San Juan‘ recherchieren.⁹ Dazu werden Fragen gestellt, die für ein Verständnis des Textes und die interkulturelle Bildung der Schüler im besten Fall eine untergeordnete Relevanz haben. Darunter fallen Fragen, wie z. B. nach der allgemeinen Definition einer Sonnenwende oder danach, wie oft sich diese pro Jahr ereignet – Fragen, die wohl eher von geographischer statt interkultureller Relevanz sind und nicht den Kompetenzansprüchen für die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schüler einer Oberstufe gerecht werden.¹⁰ Die vierte Frage dieser Übung fragt letztlich noch nach der Beziehung des Volksfestes zum Christentum und geht damit auf dessen Geschichte bzw. dessen kulturelle Aneignung durch die Römer ein.¹¹ Für die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Zusammenhang mit der Kurzgeschichte handelt es sich dabei jedoch bestenfalls um nebensächliches Hintergrundwissen, das die Literatur und ihre Verknüpfung zu spanischer Kultur vom Ausgangstext und dessen Gehalt entkoppelt. Durch die genannten Fragen wird die eigentlich für die Handlung relevante Mystik und Symbolik der spanischen Tradition von San Juan nicht berührt und somit die Chance verpasst, die entsprechenden Textstellen für die Schüler emotional aktivierend sowie kognitiv begreiflich zu machen. Die Reaktionen der Schüler, die in Verbindung mit Mystik und

⁹ Ebd., 44.

¹⁰ Vgl. SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM, „Lehrplan Gymnasium Spanisch (2019)“: 39, 45, 52.

¹¹ Vgl. GONZÁLEZ CASARES, *En tiempos difíciles*, 44.

Ungewissheit beim Lesen der Kurzgeschichte hervorgerufen werden, hätten das Potenzial, die Bedeutung der für die Spanier magischen Nacht von San Juan und die damit verbundenen Bräuche der Vertreibung böser Geister und das Aufkommen von Liebe und Leben in Anbetracht des beginnenden Sommers direkt spürbar zu machen.¹² Dazu müsste allerdings der fantastische Charakter des Textes und der Liebesbeziehung anhand der zahlreichen textimmanenten Indizien überhaupt erst ins Bewusstsein der Schüler gerufen werden. Nur so könnte eine Brücke zwischen dem Text und dessen (inter-)kultureller Bedeutung geschaffen werden, die sich nicht mit bloßem historischem Hintergrundwissen zufriedengibt.

Im darauffolgenden Teil des Moduls,¹³ der die Lektüre nachbereiten soll (*post-reading*), werden die Schüler gleich zu Beginn dazu aufgefordert, eine eigene Interpretation zum Schluss der Handlung zu formulieren – eine Aufgabe, die, in Anbetracht der unzureichenden Vorarbeit der Handreichung, wahrscheinlich nur sehr oberflächlich bewerkstelligt werden wird. An dieser Stelle wäre es notwendig gewesen, eine anhand der zahlreichen Indizien und Auffälligkeiten des Textes schrittweise erkennende und entwickelnde Herangehensweise zu wählen, die den Schüler nicht nur näher an den Text, sondern auch näher an ein fundiertes eigenes Urteil bringt. Alles in allem wirkt das untersuchte Modul der Handreichung, als wäre es von Merinos Kurzgeschichte und dem zugehörigen Kontext des spanischen Bürgerkriegs losgelöst. Dabei sind es vor allem die fehlende Textnähe, der bloße Fokus auf den Inhalt, aber auch das Fehlen einer differenzierten Diskussion der durch die vielen fantastischen Elemente geschaffenen Interpretationsspielräume, die dafür sorgen, dass die Handreichung hinter den Erwartungen an eine Auseinandersetzung mit einem fremdsprachlichen fiktionalen Text zurückbleibt.

Alternativvorschlag zur Analyse von *El desertor*

Um nun zu verdeutlichen, dass ein auf gängigen literaturwissenschaftlichen Methoden basierender Ansatz die Schüler nicht nur zu

¹² Vgl. u.a.: O.V., *Festa de Sant Joan*; O.V., *Noche de San Juan*.

¹³ Vgl. GONZÁLEZ CASARES, *En tiempos difíciles*, 45.

differenzierteren und komplexeren Erkenntnissen führen, sondern auch deren Interesse und Motivation steigern kann, soll im Folgenden ein solcher Ansatz exemplarisch an der genannten Kurzgeschichte *El desertor* durchgeführt werden. Dabei werden ergänzend immer wieder kontrastierende Vergleiche zur Herangehensweise von Klett gezogen und didaktisch relevante Aspekte herausgestellt.

Die Basis für den Alternativansatz liefert eine klassische Erzähltextanalyse, wie beispielsweise dargestellt durch Jochen Mecke und Ulrich Winter, die eine Analyse orientiert an Makro-, Diskurs- und Mikrostrukturen entwickeln.¹⁴ Für die Analyse von *El desertor* bietet sich zudem an, die zahlreichen fantastischen und verunsichernden Charakteristika des Textes zu untersuchen, um die verzweifelte Situation der Frau und ihre unerfüllten Sehnsüchte offenzulegen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass, in Anbetracht der thematischen Fokussierung der Handreichung auf die schwierigen Zeiten im Spanien des 20. Jahrhunderts, insbesondere eine Auseinandersetzung mit der verzweifelten Sehnsucht der Protagonistin nach Liebe die persönlichen und emotionalen Schwierigkeiten von Menschen – auch und insbesondere in Kriegskontexten – anhand von Literatur für die Schüler begreiflich machen könnte.

Um der Frage nach diesen unerfüllten Sehnsüchten sowie deren fantastischer Darstellung auf den Grund zu gehen, eignet sich vor allem eine Sequenz aus *El desertor* besonders gut. Zunächst wird dafür ein Blick auf die Makrostrukturen, das heißt die Handlung, die Figurenstruktur und den Chronotopos der Sequenz geworfen. In Merinos Kurzgeschichte ordnet sich die ausgewählte Sequenz direkt nach der (vermeintlichen) Wiedervereinigung der Frau mit ihrem Ehemann ein, der zwei Jahre zuvor für den Krieg eingezogen wurde, jedoch nach einer Verletzung angeblich desertiert und zu ihr flieht. Das Ereignis der Rückkehr des Mannes hat in der betrachteten Szene zur Folge, dass das wiedervereinte Paar nicht in Erscheinung treten darf und die Frau auf möglichst unauffällige Art und Weise ihr bisheriges Leben führen muss, um unentdeckt zu bleiben.¹⁵ Dafür kaschiert die Frau ihre Freude und geht ihrem gewohnten Leben nach, während sich ihr Mann tagsüber versteckt. Zahlreiche Indizien

¹⁴ Vgl. MECKE/WINTER, *Makrostrukturen*, 47-72; vgl. hierzu auch WINTER, *Narrative Texte*, 135-176.

¹⁵ MERINO, *El desertor*, 63; im Fließtext nachfolgend angegeben mit der Sigle ED.

ermöglichen allerdings auch eine Lesart der Handlung, wonach der Mann nie lebendig aus dem Krieg zurückgekehrt ist, sondern als Geist in die Gedanken der Frau zurückkehrt und nur das Resultat der verzweiferten Sehnsucht der Frau und einer damit zusammenhängenden, von ihr gedanklich konstruierten Wirklichkeit ist. Besonders die Figurenkonstellation, die in keiner der bei Klett vorgeschlagenen Übungen Beachtung findet, eröffnet einen solchen Deutungshorizont. So treten in dieser Szene nur die Frau und der Mann auf, wobei vor allem die Frau aktiv handelt, indem sie ihrem Alltag nachgeht – „continuó haciendo la vida de costumbre“ (ED, 63) – und anscheinend tagsüber mit vielen Aufgaben und Sorgen umgehen muss: „su esfuerzo solitario que debía multiplicarse en tantas tareas, los complicados trueques para conseguir todo lo necesario para una regular subsistencia“ (ebd.). Umso auffälliger ist hingegen, dass der Mann in dieser Szene nur passiv im Hintergrund zu stehen scheint und nicht aktiv in das Geschehen eingreift. Es wird allein seine vermeintliche Präsenz und sein Äußeres erwähnt. Die Frau sucht vielmehr in seinen Armen eine Ablenkung von ihren alltäglichen Sorgen und erinnert sich an die Zeit kurz nach der Hochzeit zurück. Dadurch dass der Mann sowie dessen Gefühlswelt keine Rolle in den Gedanken der Frau spielen, wird die Wirkung erzeugt, dass die Frau emotional in einer gewissen Abhängigkeit von der Präsenz ihres Mannes steht, dabei jedoch dessen Verfassung, seine Gedanken und Reaktionen nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen, was wiederum ein Indiz dafür ist, dass die Frau zwar die Gegenwart ihres Mannes spürt bzw. zu spüren meint, aber tatsächlich kein Mensch mit reaktivem Verhalten und eigenen Emotionen neben ihr sitzt. Hinzu kommt, dass es zwischen beiden keine Ebene sinnlicher Nähe, wie Küsse oder Ähnliches, zu geben scheint, sondern lediglich beschrieben wird, wie sie in Gedanken versunken die nächtliche Umgebung betrachten: „Por la noche, cuando la oscuridad lo tapaba todo, salían a la huerta y se sentaban uno junto al otro, sintiendo latir las estrellas...“ (ebd.). Diese fernab von körperlichen Reizen konstruierte Liebeserfahrung scheint in der realen Welt wenig plausibel, wenn man bedenkt, dass sich das Paar lange nicht mehr gesehen hat und weder non-verbale noch verbale Zärtlichkeiten austauschen konnte. Die Erkenntnis, dass der personale Erzähler nicht die ganze Wahrheit erzählt und gleichzeitig über die thematisierten Leerstellen viele Fragen zur Beziehung

zwischen der Frau und ihrem Mann aufwirft, kann im Unterricht durch die genannten und viele weitere Indizien Schritt für Schritt herausgearbeitet werden. Das gemeinsam entwickelnde Vorgehen ist nicht nur für den deutenden Umgang mit Literatur förderlich, sondern bietet den Schülern auch die Möglichkeit, selbst gefundene Indizien und Auffälligkeiten der Darstellungsweise mit Blick auf die Figurenkonstrukte der Kurzgeschichte einzubringen. Eine solche Herangehensweise hat das Potenzial, die Schüler zu einem mündigeren Umgang mit fremdsprachlicher Literatur zu bewegen, und steht wiederum in einem großen Kontrast zu den Ja-Nein-Fragen der Handreichung.

Bezüglich des Chronotopos der ausgewählten Szene fallen einige Aspekte auf, die mit Konventionen des Realismus brechen und als Indiz für eine fantastische Deutung der Geschehnisse verstanden werden können. So versteckt sich der Mann, solange es hell ist, irgendwo im Haus und kommt nur nachts heraus in den Garten. Das (Tages-) Licht, das oft als ein Symbol der Wahrheit und Hoffnung in literarischen Werken fungiert,¹⁶ wirkt hier vielmehr wie eine Bedrohung, da der Mann dadurch leichter erkannt werden kann („Él permanecía oculto [...] durante las horas de luz. Por la noche, cuando la oscuridad lo tapaba todo, salían“, [ebd.]). Man könnte in Anbetracht der Wahrheitssymbolik des Lichts also auch schlussfolgern, dass die Wahrheit (und damit die Tatsache, dass der Mann nie aus dem Krieg zurückgekehrt ist) eine existenzielle Bedrohung für die Frau und ihr Wirklichkeitskonzept darstellt. Die Dunkelheit, die oftmals eher mit Bedrohungen und Geistern assoziiert wird, bietet an dieser Stelle paradoxerweise den nötigen Schutz und die Geborgenheit für das – vermeintlich – wiedervereinte Paar. Folgt man der plausiblen Interpretation, dass der Mann nur als Geist in der von Sehnsucht überkommenen Gedankenwelt der Frau auftritt, so kann die rein nächtliche Präsenz des Mannes als weiteres unterstützendes Indiz für die These gesehen werden, dass die Frau ihn bloß imaginiert. Die mystische Dunkelheit der Nacht zusammen mit einer mysteriösen Geräuschkulisse („sintiendo latir las estrellas, río que murmuraba, pájaros que se reclamaban“, [ebd.]) und zwielichtigen Lichtverhältnissen („sombra junto a la puerta“ [ED, 62]) erzeugen oft das fälschliche Gefühl, dass tatsächlich eine zweite Person

¹⁶ Vgl. VOß, „Licht“, 244-245.

anwesend ist. Nicht zuletzt gilt die Nacht auch als Zeit, in der Geister von bereits Verstorbenen in Erscheinung treten und Kontakt aufnehmen können, was ein fantastisches Gedankenkonstrukt noch plausibler macht.

Betrachtet man die Diskursstrukturen dieser Szene, so deutet auch vieles auf eine fantastische Deutungsperspektive hin. Besonders auffällig ist hier die gewählte Erzählperspektive. Aus einer auf die Frau fixierten internen Fokalisierung heraus erfährt der Leser immer nur so viel, wie auch die Frau zu wissen meint und fühlt. Da sich eben diese Gedanken nur auf ihre eigenen Sorgen („esfuerzo solitario“; „tantas tareas“; „complicados trueques“, [ED, 63]) und Gefühle („recuperó en sus brazos el sabor de aquellos primeros tiempos de matrimonio“, [ebd.]) beziehen, wird die Wirkung erzeugt, als wären die Gefühle sowie mögliche Probleme des Mannes (wie z. B. Kriegstraumata, Machtlosigkeit oder dergleichen) nicht relevant oder nicht präsent, was wiederum die Frage aufwirft, ob wirklich er oder tatsächlich nur sein Geist anwesend ist. Dass die Frau zwar die Präsenz des Mannes spürt, aber dieser weder reaktiv noch selbst aktiv handelt, bestärkt die These, dass es sich tatsächlich nur um einen Geist oder eine komplexe Halluzination handelt. Dies fügt sich in die übrige narratologische Konstruktion der Kurzgeschichte ein, in welcher der personale Erzähler an keiner Stelle Einblicke in das Gefühlsleben des Mannes gibt, sondern nur oberflächliche (leicht von außen konstruierbare) Details liefert, welche die Frau entweder aus Briefen entnommen oder selbst erfunden haben könnte. Diese auf den ersten Blick leicht ablesbaren Details stellen insbesondere in der Übung mit den Wahr-oder-Falsch Fragen ein großes Problem dar, da die Schüler dazu aufgefordert werden, nach Informationen im Text zu suchen, ohne deren tatsächlichen Gehalt im Kontext der Kurzgeschichte näher zu betrachten oder zu hinterfragen.

Was die zeitliche Gestaltung in *El desertor* betrifft, so fällt auf, dass die Erzählzeit deutlich kürzer als die erzählte Zeit ist und somit eine Zeitraffung der Ereignisse gegeben ist. Der Leser gewinnt auch dadurch den bizarren Eindruck, dass das Leben der Frau trotz der Rückkehr ihres Mannes und all den damit zusammenhängenden positiven und negativen Aspekten, sehr monoton und schnell vorübergeht. Verwunderlich ist außerdem, dass es keinen Bruch im Verhalten der Frau nach der vermeintlichen Rückkehr ihres Mannes gibt, da sie schlichtweg ihrem alltäglichen

Verhalten nachgeht. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig zu konstatieren, dass sie weder bei ihrer Familie noch bei anderen Personen im Dorf versucht, Hilfe oder Unterstützung für ihre schwierige Situation zu erhalten. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass sie zu sehr mit ihren eigenen Gedanken beschäftigt ist und unbewusst möglicherweise sogar weiß, dass das Ende ihrer Sehnsüchte, also die Rückkehr ihres Ehemannes, nur halluziniert ist.

Betrachtet man nun einige Mikrostrukturen der Szene, fallen weitere semantischen Aspekte auf, die diese fantastische Konstruktion untermauern. So scheint die Frau nicht einmal selbst zu wissen, wo genau sich ihr Mann tagsüber im Haus versteckt hält, obwohl dies eine große Relevanz bei einer potenziellen Hausdurchsuchung haben könnte. Es wird weder sein Versteck noch eine Interaktion zwischen Mann und Frau bei Tageslicht beschrieben. Dieses Auslassen von eigentlich für die Handlung relevanten Informationen produziert Wissenslücken sowie eine gewisse Unsicherheit beim Leser. Es sind wiederum genau diese Leerstellen, die ein großes Potenzial für Interpretationen und Diskussionen unter den Schülern darstellen, wenn die Lehrperson einen entsprechenden Dialog über die individuellen Eindrücke und Vermutungen ermöglicht.

Die in der Szene folgende Beschreibung der gemeinsamen Zeit im Garten zu nächtlicher Stunde wirft weitere Fragen bezüglich Realität und Fiktion der Darstellung auf, welche Schüler dazu anregen können, sich näher mit dem Text auseinanderzusetzen. Anstatt die funkelnden Sterne nur zu beobachten, spürt das Paar, wie diese pulsieren: „*Sintiendo latir las estrellas parpadeantes*“ (ebd.). Das Verb *latir* ist polysem und wird in der spanischen Sprache vor allem im Kontext des menschlichen Pulses bzw. des pulsierenden Herzes verwendet,¹⁷ was in dieser Szene die Interpretation zulässt, dass die Frau tatsächlich nur allein im Garten sitzt, und befeuert durch ihre Emotionalität sowie der vermeintlichen Präsenz des Ehemannes, ihren eigenen Herzschlag pulsieren hört. Die Beschreibung der nächtlichen Szenerie wird mit „*el río que murmuraba*“ (ebd.) fortgesetzt, wobei es sich auch hier um ein polysemes Verb handelt, das zum einen als unschuldiges Plätschern des Flusses, zum anderen aber auch als ein gespenstisches Säuseln oder Murmeln verstanden werden kann.

¹⁷ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua Española*, s.v. *latir*.

Diese Anthropomorphisierung des Flusses, der zur Protagonistin zu sprechen scheint, kann als eine mystische Anspielung auf die Anwesenheit von (Natur-)Geistern verstanden werden. Die Polysemie in der Beschreibung des Flusses und der Sterne hat in dieser Konsequenz zur Folge, dass die Grenzen zwischen realitätsgetreuer Darstellung und realitätsferner Fiktion verschwimmen und eine für fantastische Literatur typische Ungewissheit erzeugt wird.¹⁸ Beendet wird der Satz durch Vögel, die sich in einem unsichtbaren Geäst streiten („los pájaros que se reclamaban entre las enramadas invisibles“ (ebd.)). Bedingt dadurch, dass die meisten Vögel allerdings eher tagaktiv sind und nachtaktive Vögel, wie z. B. Eulen, mit dem Fantastischen oder dem Unheimlichen assoziiert werden, wird hier besonders das Bild einer mystischen nächtlichen Atmosphäre gefördert. Seien es kreischende Vögel der Nacht oder der säuselnde Fluss, die beschriebenen Geräusche und Sinneswahrnehmungen zerstören zumindest teilweise das Bild eines sorglosen romantischen Abends, bei dem nur in zärtlicher Zweisamkeit Sterne betrachtet werden. Diese Darstellungsweise der Beziehung des Paares setzt sich fort, indem beschrieben wird, wie die Frau zwar in seinen Armen den Geschmack bzw. das Gefühl oder den sexuellen Genuss aus der Anfangszeit der Ehe wahrnimmt – „recuperó en sus brazos el sabor de aquellos primeros tiempos de matrimonio“ (ebd.) – sich aber gleichzeitig an den Schmerz der paradoxal als ‚definitiv‘, also als unwiederholbar benannten Küsse und Umarmungen bei ihrer durch den Krieg erzwungenen Trennung erinnert: „la congoja de los besos y los abrazos definitivos“ (ebd.). Durch die Assoziation von eigentlich positiven Erfahrungen mit Schmerz und Negativität aus der Vergangenheit, wird der Eindruck erzeugt, dass die Frau sich nicht auf das gemeinsame Liebesglück im Hier und Jetzt fokussieren kann oder will, sondern vielmehr in einer melancholischen Rekapitulation der Vergangenheit, getrieben durch ihre Sehnsüchte, versinkt – ein Verhalten, das nach einem tatsächlichen Wiedersehen mit ihrem Mann unerklärlich wäre. Deshalb erscheint es unglaubwürdig und verzweifelt, als im darauffolgenden Satz der Erzähler wie in der Szene zu Beginn der Geschichte wiederholt, dass die Liebe etwas Besonderes sei („el amor es algo muy especial“ [ED: 58; 63]) und somit ihre Probleme in den

¹⁸ Vgl. TODOROV, *Einführung in die fantastische Literatur*, 35.

Hintergrund rücken würden. Diese Aussage kann jedoch auf mehreren Ebenen unterschiedlich verstanden werden: zum einen als Feststellung der Frau, die seelische und mentale Zuflucht in der Liebe zu ihrem Mann findet und deshalb ihre alltäglichen Probleme vergessen kann. Auf einer Metaebene ist die Liebe aber auch etwas Besonderes, da die Sehnsucht nach ihr einen derart intensiven und letztendlich tragischen Einfluss auf die Frau und ihre gedankliche, fantastische Wirklichkeitskonstruktion überhaupt erst ermöglicht. Es lässt sich also schlussfolgern, dass *El desertor* durch ein Wechselspiel zwischen Illusion, unheimlicher Halluzination und Wirklichkeit geprägt ist, wodurch der Leser ein an der Oberfläche trügerisch romantisierendes Bild einer Liebesbeziehung zu Bürgerkriegszeiten vermittelt bekommt, dem allerdings spätestens mit dem letzten Satz der Kurzgeschichte definitiv der Boden entzogen wird, denn die Protagonistin ereilt die Nachricht, ihr Mann sei schon lange tot: „llevaría muerto, por lo menos, desde San Juan“ (ED, 65). Dabei sind es vor allem die zahlreichen subtilen Indizien und literarischen Merkmale des Textes, die den Kern der Erzählung ausmachen und zumindest exemplarisch von einer entsprechenden Unterrichtshandreichung erarbeitet werden sollten.

Ausblick

Nach der kritischen Betrachtung der Handreichung und der Skizzierung eines literaturwissenschaftlichen Gegenvorschlags stellt sich abschließend die Frage, welche Schlüsse daraus für einen möglichst motivierenden und förderlichen Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht gezogen werden können. Es scheint, als könnte ein Kompromiss zwischen didaktischer Reduktion und Selektion auf der einen Seite und einer klassischen literaturwissenschaftlichen Textanalyse auf der anderen Seite gefunden werden, denn wie in der Handreichung von Klett zu erkennen ist, hat eine übermäßige Reduktion literarischer Texte auf ihren bloß vermeintlich objektiv erkennbaren, eher oberflächlichen Inhalt zur Folge, dass das Potenzial fremdsprachlicher Literatur im Hinblick auf die Förderung der literarisch-methodischen, aber auch der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen weitgehend ungenutzt bleibt. Ferner entspricht es jedoch auch nicht den Anforderungen an einen schülerorientierten und modernen Fremdsprachenunterricht, wenn Schüler

literarische Texte bis ins kleinste Detail anhand literaturwissenschaftlicher Methoden ‚sezieren‘ müssen. Ich möchte deshalb nun einige Aspekte herausstellen, die sich aus den ersten beiden Teilen des Artikels ableiten lassen und meiner Meinung nach essenziell für die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht sind, ohne dabei den didaktischen Rahmen der curricularen Vorgaben zu untergraben oder zu sprengen.

Inhaltliche Kongruenz und Fokussierung

Um einen verständlichen und inhaltlich ansprechenden Rahmen für die Arbeit mit fiktionalen Texten zu liefern, gilt es, einen Schlüsselaspekt des Textes auszuwählen, der Ausgangspunkt für den interkulturellen und kommunikativen Kontext, aber auch die Analyse der Literatur selbst darstellt. Dieser Schlüsselaspekt sollte idealerweise auf die Bedürfnisse und das Vorwissen der Schüler abgestimmt sein. Im Fall von *El desertor* könnte dies, wie in der vorangegangenen Analyse gezeigt, z. B. die Frage nach den unerfüllten Sehnsüchten und ihrer Darstellung sein. Die Fokussierung auf einen Teilaspekt und auf eine Schlüsselszene des Textes ermöglicht eine vielschichtigere und sensiblere Herangehensweise und eröffnet die Möglichkeit für Diskussionen und Interpretationen der Kurzgeschichte in Bezug auf den Schlüsselaspekt selbst sowie darüber hinaus. Außerdem wird durch die thematische Eingrenzung der Analyse auch der damit zusammenhängende Arbeitsaufwand und die Komplexität reduziert, was den Blick für die Kernaussagen sowie die Wirkung der Lektüre schärft.

Verknüpfung von Form und Inhalt

Auch wenn im Fremdsprachenunterricht nicht die gleichen sprachlichen Ansprüche wie im Unterricht der Muttersprache gestellt werden können, so sollte dennoch der Inhalt von fiktionaler Literatur nicht durchweg abseits der Form betrachtet werden, wie dies mitunter die Gestaltung der Aufgaben in der Handreichung vorzugeben scheint. Durch die Analyse der literarischen Merkmale und deren Zusammenwirken mit dem Inhalt wird nicht nur die literarische Kompetenz der Schüler, sondern auch deren Gespür für Ästhetik und Wirkung der Fremdsprache gefördert –

zumal ein Hinterfragen der literarischen Darstellung des Textes ganz neue inhaltliche Erkenntnisse hervorbringen kann. Dabei sollte selbstverständlich nie der Anspruch auf eine vollständiges ‚Durchexerzieren‘ sämtlicher Analysemittel bestehen, sondern diese vielmehr als ein Mittel zur Annäherung an den Text und dessen Wirkung gesehen werden. An dieser Stelle sei zudem erwähnt, dass ein bloßes Ablesen von inhaltlichen Informationen vielleicht auf den ersten Blick den Schülern den Umgang mit dem Text vereinfacht, diese durch das monotone Abschreiben von Belegstellen jedoch wenig zum selbstständigen, individuellen Bearbeiten und Reflektieren der Lektüre angeregt werden.

Erkennen und Profitieren von Interpretations- und Diskussions-spielräumen

Da insbesondere fiktionale Texte immer wieder Fragen aufwerfen und Schüler häufig ganz unterschiedliche Antworten auf diese Fragen finden, sollte ein Austausch über die unterschiedlichen Auffassungen zu Schlüssel- oder Teilaspekten des Textes auch Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sein. Neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz der Schüler kann, in Anbetracht der Diversität der Deutungsansätze, über einen entsprechenden Ideenaustausch im Unterricht auch das Verständnis für die Subjektivität und Relevanz von fremdsprachlicher Literatur verdeutlicht werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- GONZÁLEZ CASARES, CARLOS: *En tiempos difíciles. Nueve cuentos españoles. Guía didáctica*, Stuttgart: Ernst Klett 2014.
- MERINO, MANUEL: EL DESERTOR, KLETT (Hg.): *En tiempos difíciles. Nueve cuentos españoles del siglo XX*. Stuttgart: Ernst Klett 2012, 58-64.

Sekundärliteratur

- BREDELLA, LOTHAR: „Lesen als „Gelenktes Schaffen“: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht.“, ATG (Hg.): *Die Unterrichtspraxis. For the teaching of German. Language Assesment and Proficiency*, Wiley 1987, 166-184.
- HARSCH, CLAUDIA: „Standardorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen“, BURWITZ-MELZER et al. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 2016, 88-92.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: „Diccionario de la lengua española“ [<https://dle.rae.es/latir?m=form> (letzter Zugriff: 14.11.2025)].
- SÄCHSISCHES STAATSLINDESTITUT FÜR BILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG: „Lehrplan Gymnasium Spanisch (2019)“ [<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/lehrplan/115> (letzter Zugriff: 23.01.2026)].
- MECKE, JOCHEN/ WINTER, ULRICH: „Makrostrukturen“, JOCHEN MECKE/ HERMANN H. WETZEL (Hgg.): *Französische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen/ Basel: Francke 2009, 47-72.
- O.V.: „Festa de Sant Joan“ [<https://www.festes.org/ca/calendari/festes-d-estiu/251/article/1080/festa-de-sant-joan> (letzter Zugriff: 23.01.2026)], o.S.
- O.V.: „Noche de San Juan“ [<https://www.barcelona.cat/culturapopular/es/fiestas-y-tradiciones/noche-de-san-juan> (letzter Zugriff: 14.11.2025)], o.S.
- TODOROV, TZVETAN: *Einführung in die fantastische Literatur*, Berlin: Klaus Wagenbach 2013.
- VOß, TORSTEN: „Licht“, GÜNTER BUTZER/ JOACHIM JAKOB (Hgg.), *Metzler Lexikon literarischer Symbole*, 244-245.
- WINTER, ULRICH: „Narrative Texte“, JOCHEN MECKE/ WETZEL, HERMANN H. WETZEL (Hgg.): *Französische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen/ Basel Francke 2009, 135-176.