

Hanna Bingel

Kontextualisierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht:

Methodische Überlegungen am Beispiel von Hans-Ulrich Treichels *Der Verlorene*

1. Einleitung

Seit einigen Jahren bemüht sich die Fremdsprachendidaktik zunehmend darum, literatur- und kulturwissenschaftliche Konzepte und Ansätze miteinzubeziehen, wenn es um Aufgaben und Funktionen der Literatur für Lern- und Bildungsprozesse geht (vgl. exempl. Hallet/Nünning Hrsg. 2007, Altmayer 2004). Diese aktuelle Interessenlage bietet auch für den Literaturunterricht an russischen Hochschulen in der Deutschlehrerbildung Anlass, erneut darüber nachzudenken, was Kultur- und Landeskundevermittlung durch Literatur bedeutet und was Lehrende und Lerner von Literatur diesbezüglich erwarten können. Nicht selten geben sich Lehrende mit der Auffassung zufrieden, dass literarische Texte Träger von landeskundlichen Informationen seien und mit der Lektüre authentischer Literatur des Ziellandes daher quasi automatisch Kulturlernen stattfinde. Mit einer bloßen Lektüre von Literatur ist es allerdings kaum getan; denn Texte für ein landes- und kulturkundliches Lernen zu nutzen, setzt eine planvolle Sichtung und Erarbeitung des vielschichtigen Kontextes, mit dem der Text in einem dynamischen Dialog steht, voraus. Gefragt ist ein Umgang mit dem literarischen Text, der darauf zielt, seine kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Bezüge offen zu legen und die Lerner zu befähigen, diese Bezüge auch selber zu erkennen und zu deuten (vgl. Hallet 2007: 43).

Die Forderung nach einer ‚kontextualisierenden Lektüre‘ ist an sich nicht neu, doch in der Unterrichtsrealität wird sie häufig vernachlässigt oder darauf beschränkt, im Anschluss an die Buchbesprechung ein paar Informationen zum historischen Hintergrund und zum Autor zu recherchieren. Statt im Unterricht textuelle und mediale Vielfalt zu ermöglichen, steht die Arbeit am Einzeltext im Vordergrund und wird, einer rein textimmanenten Methode folgend, der Text weitgehend von diskursiven und kulturellen Zusammenhängen isoliert betrachtet. Eine solche Fokussierung auf den Einzeltext steht im Kontrast zu neueren Text-Kontext-Konzepten in der Literatur- und Kulturwissenschaft, die es in den Blick zu nehmen gilt, will man das landes- und kulturkundliche Potenzial von Literatur nutzen.

Eine kontextualisierende Lektüre erfolgt nicht nur aus der kulturwissenschaftlich inspirierten Einsicht, dass Texte, „als Teil des übergreifenden Wirklichkeits- und Selbstdeutungsprozesses einer Kultur“ (Erl/Roggendorf

2002: 8), in vielfältiger Weise auf außerliterarische und andere literarische Kontexte bezogen sind, sondern trägt auch der spezifischen Situation des Fremdsprachenunterrichts, der außerhalb des Ziellandes stattfindet, Rechnung. Literatur konfrontiert den fremdsprachlichen Leser mit Inhalten, Ereignissen, Werte- und Normensystemen, die eine Menge an kulturspezifischem Wissen voraussetzen, über das der Lerner womöglich nicht verfügt. In der Literatur werden gesellschaftliche Verhältnisse oder historische Bedingungen in seltenen Fällen präzise aufbereitet, sondern im Gegenteil stillschweigend vorausgesetzt, lediglich angedeutet, chiffrenartig aufgerufen und indirekt mitartikuliert. Gerade diese Andeutungshaftigkeit des Textes in seinem Bezug zu einer Realität jenseits seiner Textgrenzen kann zum wichtigen Faktor werden, der zur Fremdheit des Textes beiträgt und Textverstehen verhindert. So formuliert Ehlers (Ehlers 2001: 1337):

Es ist nicht nur die Sprache, die fremd ist, und die immer wieder Aufmerksamkeit beansprucht, sondern es sind vor allem die kulturspezifischen Inhalte, die erst in Vermittlungsschritten bearbeitet/erschlossen werden können.

Die Erarbeitung des Kontextes ist folglich ein wichtiges Ziel im fremdsprachlichen Literaturunterricht, der die Kluft zwischen Text und Leser bewusst reflektiert und der eine Form des Lesens und Interpretierens ermöglichen will, bei dem neue kulturelle Wissensinhalte über die Begegnungskultur erschlossen werden.

Daher verfolgt dieser Beitrag das Ziel, einige wesentliche Aspekte von Kontextualisierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht aufzuzeigen und anschließend an einem Beispiel, an Hans-Ulrich Treichels Novelle *Der Verlorene* (2012 [2005]), zu konkretisieren. In den letzten Jahren sind vereinzelte Vorschläge zu Methoden der Kontextualisierung erschienen, die sich um Innovation in diesem Themenfeld bemühen und durchaus experimentellen Charakter haben (z.B. Hallet 2002). Im Gegensatz dazu verfolgt der Beitrag ein anderes Anliegen, nämlich angesichts der marginalisierten Rolle des Themas in der Hochschulausbildung russischer Deutschlehrer grundsätzliche Überlegungen anzustellen und konkrete Vorschläge zu liefern, wie Kontextualisierung zu einem erfolgreichen Umgang mit fremdsprachlicher Literatur beitragen kann. Hierbei wird ein systematisches, aufgabenorientiertes Vorgehen bevorzugt, das als Weg zu einem vertieften Textverständnis gesehen wird.

2. Text und Kontext

Kaum jemand bestreitet, dass der Kontext eines literarischen Textes in irgendeiner Weise thematisiert werden sollte oder zumindest nützlich ist, um Texte zu verstehen und zu deuten. Was man jedoch unter dem Kontext versteht und welches Text-Kontext-Modell konkreten Aufgabenstellungen zugrunde

gelegt wird, ist nicht immer hinreichend klar. Oft bleibt der fremdsprachliche Literaturunterricht einer vereinfachten Widerspiegelungstheorie verhaftet, die von dem repräsentativen, abbildenden Charakter des Textes ausgeht. Dagegen stellen neuere, kulturwissenschaftlich orientierte Modelle der Literaturwissenschaft heraus, dass literarische Texte einerseits auf kulturell vorherrschende Zeichen, Diskurse und Wissens Elemente zurückgreifen, andererseits eigene „Diskurswelten“ (Hallet 2007: 40) entwerfen, in denen kulturelle Kontextbestände in neuen fiktionalen Zusammenhängen re- bzw. neustrukturiert werden (vgl. Iser 1976, Zapf 2002). Literatur vermag dadurch wichtige soziale und kulturelle Funktionen erfüllen. In der sozialgeschichtlichen Literaturforschung versteht man Literatur z.B. als eine eigenständige Form gesellschaftlicher Kommunikation, die „Konflikte *symbolisch generalisiert* und mit ihren je *eigenen Potentialen bearbeitet*“ (Klausnitzer 2012: 380). Mit dem Literaturwissenschaftler Karl Eibl könnte man auch davon sprechen, dass literarische Texte „Problemformulierungen“ sind (1979: 71, zt. n. Leubner et al. Hrsg. 2012: 142). Literatur reagiert also auf Probleme, die eine Gesellschaft in einer bestimmten Zeit bewegen, greift diese auf und verarbeitet sie weiter in ästhetischer Weise. Daraus folgt: „Je präziser man die Probleme der Zeit nennen kann, auf die ein Text antwortet, desto besser versteht man seine spezifische Darstellung im Medium der Literatur.“ (Leubner et al. Hrsg. 2012: 142)

Versteht man Literatur in einem kommunikativen Bezug auf gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungslagen, die sie ausdrückt und „im Modus des Spiels imaginativ bewältigt“ (Klausnitzer 2012: 379), dann hat dies Folgen für die Text-Kontext-Arbeit im Unterricht. Diese kann sich nicht darin erschöpfen, ein paar zusätzliche Fakten und Informationen zum Hintergrund einzureichen, sondern steht vor der Herausforderung, die Lerner zu sinnstiftenden Verbindungen zwischen Text- und Kontextelementen zu befähigen und zum Formulieren von Deutungshypothesen, die sich auf das Textverständnis selber beziehen, aber auch auf die Art und Weise, wie der Text Bezug zu gesellschaftlichen, geschichtlichen und kulturellen Vorgängen, Verhältnissen und Entwicklungen nimmt. Eine solche kontextualisierende Interpretationskompetenz ist eine wichtige Teilleistung literarischen und kulturellen Lernens. Sie ermöglicht dem Leser nicht nur ein vertieftes Textverständnis, sondern auch, an fremdkulturellen Diskursen und Problemlagen zu partizipieren, zu denen er sich durch die Lektüre in eine bestimmte Beziehung setzen kann.

Allerdings zielt eine Text-Kontext-Verknüpfung, die zum überzeugenden Interpretieren des Ausgangstexts führen soll und somit Teil des hermeneutischen Vorgehens ist, weniger auf die Kultur als Verstehensobjekt. Im Gegensatz zu landeskundlich orientierten Ansätzen, die durch Literatur vor allem mehr über die andere Kultur erfahren möchten, hat der außerliterarische Kontext vielmehr eine dem Text *untergeordnete* Funktion. Das bedeutet, dass nicht der Kontext das Erkenntnisziel ist, sondern „**der primäre Gegenstand des Verstehens der Text** ist“ (Klausnitzer 2012: 71). Umfang und Auswahl der Kontexte, die erarbeitet werden sollen, bemessen sich also allein am Text und werden auch nur in dem Maße einbezogen, wie es dem Textverstehen dienlich ist.

Im Rahmen eines solchen Kontextverständnisses ist eine „*methodisch kontrollierte Kontextbildung und -verwendung*“ (Klausnitzer 2012: 413) unverzichtbar. Methodisch kontrolliert bedeutet eine reflektierte Auswahl aus der Fülle an Referenzen und Kontextelementen, die exemplarisch verdeutlicht, wie der Text mit der kulturellen und gesellschaftlichen Umgebung interagiert, deren Konflikte aufgreift und verarbeitet. Das erfordert von Seiten der Lehrkraft, die kontextualisierende Aufgabenstellungen entwickelt, eine genaue Analyse der vom Text verhandelten Themen und Problemstellungen, für die der Rückgriff auf Sekundär- und Forschungsliteratur empfehlenswert ist. Zudem stellt sich die Frage, wie das, was mit dem Kollektivsingular ‚Kontext‘ bezeichnet wird, im Unterricht weiter ausdifferenziert werden kann. Hilfreich ist es, mit Klausnitzer (Klausnitzer 2012: 412) zwischen folgenden Bezugselementen zu unterscheiden:

- *intratextuelle* und *infratextuelle* Kontexte, die Bedeutungszusammenhänge zwischen Textausschnitten und -elementen innerhalb des Textes herstellen (intratextuell), bzw. die Relation eines Textabschnitts zum Textganzen meinen (infratextuell).
- *intertextuelle* Kontexte, bei denen Sinnerzeugung durch die Referenz des Textes zu bestimmten Gattungen oder anderen literarischen Texten erfolgt.
- *extratextuelle* Kontexte, die von zeithistorischen Rahmenbedingungen über autobiographische Hintergründe und Selbstaussagen des Autors bis hin zu literaturgeschichtlichen Entwicklungen reichen.

Klausnitzers Differenzierung ist für ein ergiebiges Kontextualisieren förderlich, da die vielschichtigen Referenzstrukturen des Textes zum Tragen kommen, sich jedoch durch Begrenzung und Segmentierung für das interpretierende Verstehen handhaben lassen. Außerdem können bestimmte Kontexte leichter als „primär“ und „naheliegend“, andere wiederum als „sekundär“ bzw. spezieller begriffen werden (Klausnitzer 2012: 73).

Ein interkultureller Literaturunterricht, der die lebensweltliche Perspektive des Fremdsprachenlernalers dezidiert miteinbezieht, kann zudem mit gutem Grund eine Erweiterung von Klausnitzers Aufgliederung vornehmen, und zwar durch die *fremdkulturelle Diskurs- und Lebenswelt der Lerner*, die sich in ihren textuellen und mündlichen Äußerungen manifestiert (vgl. Hallet 2007: 36, Hallet 2002). Die Lernerprodukte lassen sich als ‚Kontext *in flux*‘ bezeichnen, da sie im Unterricht die Bezugstexte darstellen, die für das lebendige Gespräch über den Text und ein sich immer weiter entwickelndes Textverständnis zentral sind, ohne die es überhaupt keinen Zugang zum Text gäbe und dieser als verschlossenes, unberührtes Objekt ohne Sinn und Bedeutung bliebe. Diesen Manifestationen der Lerner, die in einem sich stets verändernden Bezugs- und Verweiszusammenhang mit dem Ausgangstext stehen, kommt im Unterricht also eine besondere Relevanz zu. Je nach Aufgabentyp nehmen die kontextuellen Lernerprodukte ganz unterschiedliche Formen und Funktionen an: sie können analytischer oder kommentierender Art sein oder als Intertexte den Ausgangstext fort- und umschreiben. Insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens sind außerdem solche kontextualisierenden Vorgänge von Interesse, in denen die

Lerner gezielt zu einer Bezugnahme zum eigenkulturellen Lebenskontext motiviert werden und in denen sie ihre eigene subjektive Perspektive und Erfahrungswelt einbringen können (Leubner et al. Hrsg. 2012: 221).

3. Hans-Ulrich Treichels *Der Verlorene* – eine Novelle für den fremdsprachlichen Literaturunterricht

Wie eine kontextualisierende Lektüre im Fremdsprachenunterricht aussehen könnte, lässt sich an der Novelle *Der Verlorene* von Hans-Ulrich Treichel exemplarisch illustrieren. Die Novelle enthält ein reiches Verknüpfungspotential hinsichtlich historischer, kultureller, literarischer und mentalitätsgeschichtlicher Themen, Motive und Diskurse, die es für ein interpretierendes Verstehen methodisch zu erschließen gilt. Gerade bei dieser Novelle ist eine sorgfältige Erstellung von Text-Kontext-Verbindungen nötig, da die zeithistorischen Bezüge nur schemenhaft erkennbar sind. Die Novelle wurde als „tragikomische[r] Einblick in die Mentalitätsgeschichte der Wirtschaftswunderjahre“ (Meid 2006: 744) der deutschen Nachkriegszeit beschrieben. Treichel entwirft kein Panorama der damaligen Zeit, sondern wählt die parteiische, oft naive und eingeschränkte Ich-Perspektive eines heranwachsenden Jungen als Dreh- und Angelpunkt aller Wahrnehmung. Der namenlose Ich-Erzähler erinnert sich an seine trübsinnige Kindheit in den fünfziger und frühen sechziger Jahren der BRD in einer kleinen Stadt in Westfalen. Die Atmosphäre des Elternhauses ist von der Trauer der Eltern geprägt, die ihren erstgeborenen Sohn Arnold auf ihrer Flucht vor der Roten Armee am Ende des 2. Weltkrieges aus dem ostpreußischen Rakowiec in den Westen verlorenen haben. Die Mutter fühlt sich für den Verlust verantwortlich, da sie in Panik Arnold auf dem Flüchtlingstreck einer unbekanntem Frau gab, als sie von russischen Soldaten gestoppt und anschließend vergewaltigt wurde. Nach dem Krieg starten die Eltern eine langwierige Suche nach dem verlorenen Bruder und lassen dafür kostspielige medizinische Gutachten erstellen. Der Ich-Erzähler nimmt in der Familie hingegen eine randständige Rolle ein, da die Eltern ihre ganze Liebe und Aufmerksamkeit dem abwesenden Bruder schenken.

Die Novelle ist für den Fremdsprachenunterricht in verschiedener Hinsicht interessant. Zum einen ist sie sprachlich leicht zugänglich und von geringerem Umfang, was bedeutet, dass umso mehr Raum für Zusatztexte bleibt. Einen Zugang erleichtert auch die kindlich-subjektive Perspektive des Ich-Erzählers, der durch seine detailgenaue Erzählweise den Leser an einer für ihn oft rätselhaften Welt teilhaben lässt, die er mit Witz, Sarkasmus und Scharfsinn schildert. Zum anderen zeigt schon der kurze Inhaltsüberblick, dass mit dem Thema der schicksalhaften Folgen des Zweiten Weltkriegs (Verlust von Heimat und von Familienangehörigen) einige Anknüpfungspunkte für russische Studenten gegeben sind, die die dritte Generation nach dem Krieg darstellen und sich ebenso wie deutsche Leser ihres Alters ein eigenes Verhältnis zur

Geschichte ihrer Großeltern erarbeiten müssen. Entscheidend ist, dass die Novelle das Schicksal des Kriegs aus der Perspektive deutscher Flüchtlinge fokussiert. Dies bedeutet für die russischen Fremdsprachenlerner, sich auf einen Blickwinkel einzulassen, in dem das Leid ‚der Anderen‘ zur Sprache kommt: Denn nicht die Gräueltaten Hitlers und der deutschen Soldaten an der russischen Bevölkerung, die in Stalingrad den Höhepunkt fanden, stehen im Blickpunkt, sondern das Leid, das als Folge von Hitlers Plan der Germanisierung des Ostens nun auf die deutsche Zivilbevölkerung zurückfällt (vgl. Faulenbach 2005).

Eine Beschäftigung mit der Novelle ermöglicht den Studenten zudem eine Teilhabe an den sich wandelnden Akzentsetzungen in deutschen literarischen und kulturellen Erinnerungsdiskursen, die sich mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur Zeit des Krieges ergeben. Wilczek (2006: 188) weist darauf hin, dass sich in der Literatur „[d]ie kritische Aufarbeitung der NS-Zeit [...] in den 70er und 80er Jahren vielfach als eine Abrechnung mit den Idealen und Ideologien der Väter und Großväter [vollzog].“ Für die zweite Generation nach dem Krieg war es „gesellschaftspolitisch und sozialgeschichtlich [...] zunächst einmal wichtig, sich mit den Tätern auseinanderzusetzen.“ Seit den 1990ern lassen sich einige Schwerpunktverschiebungen erkennen. Es erscheinen viele autobiographisch geprägte Prosatexte, in denen persönliche, kriegsbedingte Tragödien deutscher Familien geschildert werden. Wilczek sieht in diesem Darstellungsdrang, dass hier „offenbar ein unbewältigtes Problem der kollektiven Erinnerung aufgearbeitet wird, das zwar sozialgeschichtlich immer virulent war, das aber literarisch erst in den 90er Jahren produktiv wurde“ (ebd. 187 f.). Auch Treichels Erzählanlass ist autobiographisch. Ebenso wie der Ich-Erzähler entstammt er einer Familie aus Ostpreußen, die am Ende des Krieges nach Westfalen in Westdeutschland flüchtete und auf der Flucht den ersten Sohn, Treichels älteren Bruder, verlor. Durch die autobiographisch inspirierte Wahl der Protagonisten als Vertriebene richtet er den Fokus auf Schicksale, die lange Zeit „nur bedingt im kollektiven kulturellen Gedächtnis aufgehoben“ (Faulenbach 2005: 7) waren, die in jüngerer Zeit jedoch vermehrt von Autoren ebenso wie Historikern beachtet werden. Treichel vermeidet es, die Eltern als Opfer der Geschichte zu stilisieren, sondern zeigt in entpolitisierter, persönlicher Form die private Welt des Kindes, die von den Spaltungen und Entfremdungen innerhalb der Familie geprägt ist.

4. Kontexte von *Der Verlorene* und didaktische Möglichkeiten ihrer Einbeziehung

Die folgenden Vorschläge zeigen beispielhaft eine Kontextualisierung der Novelle in ihren historischen, literaturgeschichtlichen, autobiographischen und gattungstheoretischen Bezügen.¹ Mit welchen hinführenden Aufgaben die

¹ Als eine wichtige Hilfe für die Erarbeitung der Kontexte, deren Auswahl und Bezug zur Novelle erwies sich der Kommentar von Krätzer in der Suhrkamp-Ausgabe der Novelle

Kontexte eingereicht werden, ob sie begleitend in die Phase einer nahen Textbetrachtung oder erst im Anschluss daran eingeführt werden, kann im Rahmen des Aufsatzes nicht näher erläutert werden, da es nicht um einen Unterrichtsentwurf geht, sondern um Impulse und einige praktische sowie interpretatorische Hinweise, die zum kontextorientierten Einsatz der Novelle im Unterricht motivieren sollen. Hierbei wird der spezifischen Situation des Literaturunterrichts an russischen Hochschulen Rechnung getragen, wo es sich oft als schwierig erweist, an aktuelle Sekundärliteratur bzw. an Material aus dem deutschsprachigen Diskurskontext zu gelangen. Deswegen wird bewusst Zusatzmaterial vorgeschlagen, das im Internet zu finden ist. Die recherchierten Materialien sind dem Niveau eines B1/2-Kurses entsprechend ausgewählt. Sie bilden weder Spezialdiskurse ab, noch vermitteln sie umfangreiche Kenntnis eines Themengebietes, vielmehr ist Sinn und Zweck ihres Einsatzes, dass sie, den Vorkenntnissen der Lerner entsprechend, dem Verstehen der Novelle förderlich sind, folglich einer fremdkulturellen Diskrepanz zwischen Text und Leser entgegenarbeiten.

Historischer Kontext: Flucht und Vertreibung am Ende des Zweiten Weltkriegs

Als ein zeitgeschichtlicher, primärer und naheliegender Kontext, der für ein Verstehen der Situation der Eltern, ihres traumatisierten Zustands und ihrer gestörten Beziehung zum gebliebenen Sohn, dem Ich-Erzähler, wichtig ist, sind die Ereignisse von Flucht und Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus Ostpreußen am Ende des Zweiten Weltkriegs. In der Endphase des Kriegs flüchteten etwa 14 Millionen von den insgesamt 18 Millionen Reichsdeutschen und so genannte ‚Volksdeutschen‘, die vor dem Krieg in den deutschen Siedlungsgebieten und Ostprovinzen gelebt hatten, in Richtung Westen (Bade/Oltmer 2004: 52). Obleich das für die Bundesrepublik Deutschland geschichtspolitisch sensible Thema seit einigen Jahren nicht nur wissenschaftlich, sondern auch in der Bildungsarbeit zunehmend starke Beachtung findet (vgl. Roth 2012: 40), gibt es im Internet wenig Material, das sich didaktisch gut nutzen ließe. Einen für das Niveau eines DaF-Unterrichts auf Stufe B1/B2 geeigneten, einfach gehaltenen Überblick bieten die Seiten Planet Wissen² und Aufbau West³, mit denen sich Basisinformationen über die Fluchtgeschehnisse zusammenstellen lassen. Zur besseren Veranschaulichung der geographischen Verhältnisse ist es sinnvoll, wenn die Studenten anhand einer Landkarte von Deutschland die Fluchtbewegungen aus Ostdeutschland und Osteuropa ab 1945 nachvollziehen. Für eine Einbettung der Flucht in größere geschichtliche Zusammenhänge jener Zeit bietet es sich zudem an, dass die Studenten eine

([2005] 2012) und die darin enthaltenen weiterführenden Angaben zur Sekundär- und Forschungsliteratur.

2 http://www.planet-wissen.de/politik_geschichte/nachkriegszeit/flucht_und_vertreibung/ [eingesehen am 15. Juni 2013]

3 http://www.lwl.org/LWL/Kultur/Aufbau_West/home/ [eingesehen am 15. Juni 2013]

Zeitleiste mit den wichtigsten Eckdaten und Wendepunkten der deutschen Kriegsführung zwischen den Jahren 1939-45 erstellen.⁴ Dadurch wird eine allzu verkürzte Darstellung der Flucht vermieden und die Vorgeschichte thematisiert, die zu diesen Ereignissen führte.

Um einen Bezug zur Novelle herzustellen, sollten die Studenten im Anschluss an die Erarbeitung des historischen Kontextes zuerst einmal geeignete Textstellen in der Novelle aufspüren, in denen die Ereignisse von Flucht und Vertreibung als biographischer Hintergrund der Figuren deutlich werden. Eine unzureichende Kontextualisierung wäre es jedoch, wenn man die neu erworbenen historischen Kenntnisse lediglich dazu heranzieht, um der Vergangenheit der Eltern, die eine ‚Leerstelle‘ im Roman darstellt, Konturen zu geben. Stattdessen geht es darum, zu verstehen, wie die Novelle die geschichtlichen Ereignisse literarisch verarbeitet und welchen Problemen im Umgang mit der Vergangenheit Ausdruck verliehen wird. Dazu bedarf es eines textnahen, fragengeleiteten Lesens, das den sprachlichen und ästhetischen Besonderheiten des Textes Aufmerksamkeit schenkt. Gerade die Anfangsseiten (11 ff.), auf denen die Mutter dem Ich-Erzähler den einschneidenden Moment der Weggabe des Kindes auf der Flucht aus Ostpreußen mitteilt und offenbart, dass Arnold womöglich noch lebt, bieten sich für eine genaue Lektüre an. Die Aussagen der Mutter über die Fluchtereignisse ermöglichen keine Intimität und tragen kaum zum besseren Verständnis ihrer Situation bei, sondern führen im Gegenteil zur weiteren Verwirrung des Ich-Erzählers. Fragen zu den konkreten Umständen und was sie mit dem Verweis auf „das Schreckliche“ meint, bleiben offen. Die Schuldgefühle der Mutter und ihre Trauer um Arnold stehen im Kontrast zur Wut und zum Entsetzen des Ich-Erzählers, als er plötzlich begreift, dass sein Bruder vielleicht zurückkommen könnte.

Sprachlich wird die emotionale Distanz zwischen der Mutter und dem Ich-Erzähler durch den Gebrauch des Konjunktivs und den ironischen Stil unterstrichen. Der Konjunktiv vermittelt den Eindruck von mangelnder Empathie und Nüchternheit, was wiederum Rückschlüsse zulässt auf die Hilflosigkeit des Ich-Erzählers, der mit der Selbstentblößung der Mutter nicht umgehen kann und unangemessene Rückfragen stellt, die die Mutter irritieren (12). Das Leid der Mutter wird dadurch weder geschwächt noch in Frage gestellt, doch verlagert sich der Akzent von ihrer traumatisierten Situation darauf, welche destruktive Wirkung ihre Sprach- und Mitteilungsarmut auf den Ich-Erzähler ausübt, der durch die Unfähigkeit der Eltern, den Sohn in ihre Vergangenheit angemessen miteinzubeziehen, psychisch und physisch Schaden erleidet.

Die Unfähigkeit der Mutter, ihre Vergangenheit deutlich zu kommunizieren, und die daraus resultierende Entfremdung zwischen Mutter und Sohn können im

⁴ Zu solchen Wendepunkte gehören sicherlich: Der Einfall Hitlers in Polen in 1939, der Beginn der Umsetzung von Hitlers Germanisierungsplänen für den Osten mit der Vertreibung von einer halben Mio. von Polen in das Generalgouvernement, die Zerschlagung der deutschen Front in Stalingrad (1942/43), der Einmarsch der Roten Armee in Ostpreußen in 1944 und damit der Beginn der Massenflucht der deutschen Bevölkerung.

Unterricht auf der Basis der genannten Seiten durch folgende Fragen herausgearbeitet werden:

- *Wie wird der Versuch der Mutter dargestellt, die Fluchtereignisse zu beschreiben? Welche psychologischen Ursachen könnte es für ihr Verhalten geben?*
- *Welche Gedanken und Gefühle lösen die Mitteilungen der Mutter beim Ich-Erzähler aus? Wie schlägt sich die Befindlichkeit des Ich-Erzählers in der sprachlichen Gestaltung des Textauszugs nieder?*

Eine Frage sollte den Blick auf die erzähltechnischen Besonderheiten der Textstelle lenken, nämlich die perspektivische Verengung des Gesprächs durch den Ich-Erzähler. Die Erzähltechnik lässt sich durch den Auftrag erarbeiten, welche Rolle und Wirkung die Erzählerspektive für die Art und Weise der Darstellung hat und welche Rückschlüsse darüber gezogen werden können, wie der Ich-Erzähler die Begegnung mit der Mutter insgesamt deutet.

Gesellschaftlicher und mentalitätsgeschichtlicher Kontext: Das Wirtschaftswunder

Ein weiterer zeithistorischer Kontext, den die Novelle als Bezugspunkt nutzt, sind wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen in den 1950ern, als in der Bundesrepublik die Phase eines wirtschaftlichen Aufschwungs und der Restauration unter der konservativen Regierung Konrad Adenauers einsetzt. Diese Phase, die mit dem Schlüsselbegriff „Wirtschaftswunder“ beschrieben wird, ist zweifelsohne als eine prägende Zeit deutscher Nachkriegsgeschichte mit hoher Symbolwirkung zu behandeln, eine Periode, die in politischen Debatten seit den 1970ern nicht selten ideologisch funktionalisiert und unterschiedlich gedeutet wurde: als Neuanfang, der alles möglich erscheinen lässt, oder als repressive Zeit moralischer, intellektueller Enge und Konsumfixiertheit (vgl. Schildt 2002).

Um die Anspielungen und Referenzen auf das „Wirtschaftswunder“ in Treichels Novelle herauszuarbeiten, ist es notwendig, dass die Studenten in Grundzügen einen Überblick über den wirtschaftlichen Aufschwung und die wichtigsten Faktoren, die dazu beigetragen haben, erhalten. Die Studenten können diese Grundlagen mithilfe des Internets selbständig recherchieren und als Kurzvortrag vorbereiten. In dem Rechercheauftrag sollte auch die Frage nach den neuen Werten, Lebenswünschen und Möglichkeiten der Dekade eine Rolle spielen, die von den Figuren in Treichels literarischer Darstellung dieser Zeit teils geteilt, teils verneint werden. Interessante Impulse für die selbständige Recherchearbeit können auch Hinweise auf Werbeplakate aus den 1950ern/60ern liefern, die ebenfalls im Internet recherchierbar sind.

Im Anschluss an die Einführung in die so genannten Aufstiegsjahre spüren die Lerner Textstellen auf, in denen sie zeithistorische Bezüge zum wirtschaftlichen Aufstieg erkennen. Deutlich dürfte werden, dass der Vater auf stereotype Weise

auf Profit ausgerichtete Motive repräsentiert, während sich aus der Entwicklung der Mutter bis zum Nervenzusammenbruch die zerstörerischen Auswirkungen der zwanghaften Modernisierungsbestrebungen des Vaters auf die Familie ableiten lassen. Sinn und Zweck der Kontextualisierung ist jedoch nicht, das Verhalten der Eltern (ihr Arbeitseifer und Drang zur Modernisierung) als schablonenhafte Bestätigung deutscher Geschichte zu lesen, sondern herauszuarbeiten, wie die Novelle eine spezifische (Um-)Wertung und Deutung dieser Zeit vornimmt, zeithistorische Bezüge ästhetisch verdichtet und daraus resultierende Problemlagen inszeniert. Hierfür sollte wiederum ein textanalytisches Lesen erfolgen, z.B. der Stelle, als der Vater das Kühlhaus baut (49 f.). Die Prozesse des Ausbaus werden nicht als positiver Zugewinn dargestellt, sondern als zerstörerische Handlung, bei der das Alte restlos eliminiert werden soll: So werden Tiere „getötet“, Altes wird „abgerissen“, es wird „planiert“, „asphaltiert“ und „isoliert“. Gerade im Kontext der Ausbaumaßnahmen wird deutlich, dass die Novelle ein düsteres Bild der Nachkriegsjahre entwirft und dieser Zeit einen abgründigen Subtext unterlegt, nämlich subtil wirkende Traumata des Krieges, die es durch Modernisierung und Wohlstandsbestrebungen zu verdrängen gilt. So erscheint das Verhalten der Eltern als Mittel der Verdrängung, das ihre Unfähigkeit ins Licht rückt, das Vergangene loszulassen und den kriegsbedingten Verlust zu akzeptieren. Leitende Fragen, um die Textstelle zu analysieren, könnten lauten:

- *Wie laufen die Umbaumaßnahmen ab?*
- *Welche Informationen über ein „Vorher“ und „Nachher“ des Hauses werden geliefert?*
- *Wie gibt der Ich-Erzähler den Umbau sprachlich wieder?*

Im anschließenden Unterrichtsgespräch sollte den Fragen nach den Motiven für den Ausbau noch weiter nachgegangen werden und Hypothesenbildungen erfolgen, in denen die Studenten auch ihr Wissen über die Nachkriegszeit und Diskurse des Wirtschaftswunders einbeziehen. Zusätzliche Impulse können hilfreich sein, um eine Gesamtinterpretation vorzunehmen:

- *Welche symbolische Bedeutung könnte der Umbau haben?*
- *Welches Bild von den so genannten Aufstiegsjahren der Nachkriegszeit legt uns der Text durch eine symbolische Lesart nahe?“*

Weitere historische und mentalitätsgeschichtliche Kontexte: Nachwirkungen des 3. Reichs

Zu den kontextuellen Bezügen, mit denen Treichel ein kritisches Porträt der deutschen Nachkriegszeit entwirft, gehören auch intratextuell miteinander verwobene Anspielungen und interdiskursive Elemente, mit denen Treichel die Vergangenheit des 3. Reiches aufruft. Die intratextuelle Verschränkung von Vergangenheit und Gegenwart kann im Rahmen eines textnahen Lesens erfolgen,

bei der die Studenten Textstellen finden und auswerten, in denen die Spuren der nationalsozialistischen Vergangenheit und des Kriegs manifest werden. Zu diesen Textstellen gehören nicht nur die Erinnerungen der Eltern an die Heimat in Ostpreußen und ihre Trauer über den Verlust, sondern auch das Gespräch zwischen dem Vater und dem Professor, in dem sie sich an die gemeinsame Heimat in Rakowiec erinnern und sich verächtlich gegenüber Polen und Russen äußern (69 f.).⁵

Darüber hinaus sollten die im Text indirekt artikulierten Vergangenheitsbezüge herausgearbeitet werden, für deren Wahrnehmen ein spezifischeres Wissen über die nationalsozialistische Ideologie nötig ist. In der Forschungsliteratur ist darauf hingewiesen worden, dass das Gutachten, das die Eltern vom Ich-Erzähler und sich selber anfertigen lassen, um eine Verwandtschaft mit dem Findelkind festzustellen (46 f.), an nationalsozialistische Untersuchungsmethoden erinnert, mit denen die ‚Reinheit des Blutes‘ festgestellt und die Abstammung eines Menschen in scheinbar objektiven Zahlen und Daten geklärt werden sollten. Um die Evokation einer ‚nationalsozialistischen Rassenlehre‘ in der Novelle zu begreifen, können die Studenten diesen Begriff selbständig im Internet recherchieren und nach historischem Bildmaterial suchen, das über die arische Abstammung urteilen sollte⁶. Die Ergebnisse könnten dann mit dem Gutachten hinsichtlich der Methode und des Zwecks der Körpervermessungen, die vom anthropologischen Institut an den Eltern und dem Ich-Erzähler unternommen werden, verglichen werden. Durch die historische Kontextualisierung, durch die dem Gutachten über seine textbezogene Funktion für die Handlungsentwicklung hinaus eine kulturgeschichtliche sowie symbolische Bedeutung zugeschrieben werden kann, wird der Blick der Studenten für die Inszenierung von ‚Spuren der Vergangenheit‘ im Text geöffnet. Sie begreifen, dass Treichel in seiner Novelle an einem kritischen Diskurs teilhat, in dem die 1950er im Licht einer weiterhin wirkenden nationalsozialistischen Vergangenheit gezeigt werden, während Fragen nach den Verbrechen der Diktatur sowie einer Mitschuld am Krieg vermieden werden.

Epitexte, biblische Intertextualität und Gattungsbezüge als sekundäre Kontexte

Im Unterricht lassen sich weitere intratextuelle, intertextuelle und interdiskursive Bezüge erarbeiten, die speziellere, sekundäre Kontexte darstellen, mit deren Hilfe sich die Interpretation des Textes jedoch gewinnbringend vertiefen lässt.

- *Epitexte des Autors*: Nichtfiktionale Erzeugnisse des Autors (z.B. Vorlesungen oder in Zeitungen abgedruckte Interviews) sind regelrechte Fundorte, um verborgene autobiographische Elemente im Text zu

⁵ Weitere, von den Lernern leicht zu entdeckende Vergangenheitsbezüge sind auch die Einschusslöcher vom Krieg im Büro des Professors, die vom Ich-Erzähler aufmerksam, vom Professor jedoch gleichgültig zur Kenntnis genommen werden (S. 72).

⁶ Siehe z.B. die Seite <http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/innenpolitik/rassenpolitik/index.html>

entdecken.⁷ Allerdings sollte der Rekurs auf die Autortexte nicht als übergeordnete Deutungsfolie für die Novelle verwendet werden oder die Lerner gar dazu verleiten, den Ich-Erzähler mit dem Autor zu verwechseln. Denn Treichel greift zwar auf eigene biographische Erfahrungen zurück, transformiert Handlung und Figuren jedoch zugleich auf eine Weise, dass er über ein reales Einzelschicksal hinaus verallgemeinernde typische Problemstrukturen der Zeit durchleuchten kann. So erscheint Treichels Verlustgeschichte als komplexes intertextuelles Zusammenspiel, in dem literarisch-diskursive Praxis, autobiographische Erfahrungen und kulturelle (Selbst-)Deutungen ineinander fließen und sich Historisches, Autobiographisches und Fiktionales bespiegeln und wechselseitig durchdringen.

- *Mythische und biblische Prätexte:* Treichel verwendet intertextuelle Bezüge zu griechischen Mythen (z.B. zum Mythos von Narziss) sowie motivische Verweise auf das Alte und Neue Testament der Bibel. Schon der Titel evoziert zum Beispiel Assoziationen zum biblischen Gleichnis „Der verlorene Sohn“ im Neuen Testament, das in der Weltliteratur als „kulturelles Deutungsmuster“ (Altmayer 2002) in stets neuen Variationen aufgegriffen und verarbeitet wurde. Ein möglicher Impuls, der im Anschluss an einen Vergleich zwischen der Novelle und dem Gleichnis im Neuen Testament erfolgt, könnte lauten: *Inwieweit wirft die Art und Weise des biblischen Bezugs ein neues Licht auf die Novelle? Schreibt Treichel eine negative Version des Gleichnisses?*
- *Intertextueller Gattungsbezug:* Treichels Text wurde gut begründet der Gattung der Novelle zugeordnet. Die Studenten können ihr Wissen über die Gattung der Novelle nutzen, um zentrale formale und strukturelle Eigenarten des Textes herauszuarbeiten und hierbei auch durch eine Abgrenzung zur nichtfiktionalen Gattung der Autobiographie die Mischung von Fakt und Fiktion, die Treichel in *Der Verlorene* inszeniert, noch genauer in den Blick nehmen.

Lernertexte als interkulturelle Kontexte der Novelle

Im Anschluss an eine Bearbeitung der Novelle eröffnen sich weitere Möglichkeiten für einen kontextualisierenden Bezug zur eigenen Wirklichkeit der Lerner, der hier nur angedeutet werden soll. Zum Beispiel können die Lerner eine Rezension zur Novelle für eine russische Leserschaft verfassen, in der sie eine Bewertung darüber abgeben, wie ein deutschsprachiger Text Themen des Krieges und dessen Folgen thematisiert und problematisiert, und darüber hinaus, ob Treichels Novelle auch einer russischen Leserschaft etwas zu sagen hat. Durch

⁷ Solche intertextuellen Bezugstexte sind z.B. *Das Schweigen der Vertriebenen* in der Financial Times Deutschland auf <http://www.ftd.de/weekend/das-schweigen-der-vertriebenen/1014398921865.html> oder *Lektionen der Leere*, zu finden im Anhang in der Suhrkamp Ausgabe der Novelle (2012 [1995]).

solche Lernertexte, in denen die eigene Meinung reflektiert und formuliert wird sowie bewusst eigenkulturelle Bezüge hergestellt werden, entstehen neue Kontexte der Novelle, in deren Licht der Text eine erweiterte, interkulturelle Bedeutung erhält.

5. Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Ausführungen hatten zum Ziel, die Novelle in einem Zusammenspiel mit ihrer textuellen, diskursiven und kulturellen Umgebung zu zeigen und einige exemplarische Vorschläge zu liefern, wie man die heterogenen Kontexte durch ein aufgabengeleitetes Arbeiten in den Unterricht einbeziehen kann. Ein Anliegen war zu zeigen, wie sich ein kontextuelles und textnahes Lesen einander bedingen. Zugleich wurde darauf hingewiesen, dass die Deutung des Textes an geeigneter Stelle auf die eigenkulturelle Wirklichkeit des Lernalters bezogen werden muss, ein Bezug, der mal Teil der Interpretation sein kann, mal getrennt im Anschluss daran erfolgen kann, der mal ausdrücklich zur Sprache kommt, mal eher indirekt mitreflektiert wird.

Viele Fragen konnten nicht angesprochen werden: Zum Beispiel, wie mit zunehmender Niveaustufe der Gruppe Kontexte weniger lehrergelenkt aufgespürt, recherchiert und in Bezug zum Text gestellt werden können und welche Konsequenzen sich daraus für das Textverstehen ergeben. Doch unabhängig davon, wie offen oder aufgabengelenkt der Kontext erarbeitet wird und wie umfangreich das Textarrangement schließlich ist, stets geht es darum, multiple, diskursiv verfasste Bedeutungszusammenhänge zu erkennen und differenzierte Deutungen dieser Zusammenhänge vornehmen zu können. Der Fremdsprachenunterricht geht damit über das Lernziel des ‚Textverstehen‘ hinaus und fördert zugleich die Kompetenz, Texte und Medien in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen zu lesen sowie mit größeren Textkombinationen umzugehen. Nicht zuletzt handelt es sich hierbei um solche Fähigkeiten, die in einer globalisierten text- und medienbasierten Welt immer wichtiger werden.

Literatur

Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache, in: *ZIF Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(3), 2002. Online im Internet: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [eingesehen am 15. Juni 2013]

Bade, Klaus J. / Oltmer, Jochen (2002): *Normalfall Migration*. Paderborn.

- Bredella, Lothar / Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen.
- Ehlers, Swantje (2001): Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Helbig, Gerd (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. (Halbbd. 2). Berlin (u.a.). 1334-1345.
- Faulenbach, Bernd (2005): Die Vertreibung der Deutschen aus den Gebieten jenseits von Oder und Neiße. Online im Internet: http://www.bpb.de/themen/SMG6CJ,5,0,Die_Vertreibung_der_Deutschen_aus_den_Gebieten_jenseits_von_Oder_und_Nei%DFe.html [eingesehen am 24. Juli 2013]
- Erll, Astrid / Roggendorf, Simone (2002): Kulturgeschichtliche Narratologie: Die Historisierung und Kontextualisierung kultureller Narrative. In: Nünning, Vera / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2002): *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier. 73-113.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier.
- Hallet, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: ders. / Nünning, Ansgar: *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier. 31-48.
- Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München.
- Klausnitzer, Ralf (2012) [2004]: *Literaturwissenschaft. Begriffe, Verfahren, Arbeitstechniken*. 2. akt., erw. Aufl. 2012. Berlin/Boston.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2012) [2010]: *Literaturdidaktik*. 2., akt. Aufl. 2012. Berlin.
- Meid, Volker (2006): *Metzler Literatur Chronik*. Stuttgart: Metzler.

- Reinhard, Wilczek (2006): Das Motiv des „Verlorenen Bruders“ bei Hans-Ulrich Treichel und Uwe Timm. Literarische Bewältigungsdiskurse und ihre neue Erzählperspektivik. In: Finlay, Frank / Cornils, Ingo (Hrsg.) (2006): „(Un-)Erfüllte Wirklichkeit“. *Neue Studien zu Uwe Timms Werk*. Würzburg. 185-197.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar.
- Roth, Thomas (2012): Historische Quellen im Internet. In: Hieronimus, Marc (Hg.) (2012): *Historische Quellen im DaF-Unterricht. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; Bd. 86)*. Göttingen. 15-58.
- Schildt, Axel (2002): Deutschland in den 50er Jahren. Online im Internet: <http://www.bpb.de/izpb/10124/gesellschaftliche-entwicklung?p=all> [eingesehen am 20. Juli 2013]
- Treichel, Hans-Ulrich (2012) [1998]: *Der Verlorene. Text und Kommentar*. (Mit einem Kommentar von Jürgen Krätzer). Frankfurt a.M.
- Zapf, Hubert (2002): *Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans*. Tübingen.

Internetseiten

Online im Internet:

<http://www.ftd.de/weekend/:das-schweigen-der-vertriebenen/1014398921865.html> [eingesehen am 15. Juni 2013]

Online im Internet:

<http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/innenpolitik/rassenpolitik/index.html> [eingesehen am 15. Juni 2013]

Online im Internet:

http://www.planet-wissen.de/politik_geschichte/nachkriegszeit/flucht_und_vertreibung/ [eingesehen am 15. Juni 2013]

Online im Internet: http://www.lwl.org/LWL/Kultur/Aufbau_West/home/ [eingesehen am 15. Juni 2013]