

Einsatzmöglichkeiten des Romans „Das Parfum“ von Patrick Süskind im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht

Maškarin, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:755309>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru
Odjel za germanistiku
Sveučilišni diplomski studij
Njemački jezik i književnost; smjer: nastavnički

Barbara Maškarin

**Einsatzmöglichkeiten des Romans „Das Parfum“
von Patrick Süskind im handlungs- und
produktionsorientierten Literaturunterricht**

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za germanistiku
Sveučilišni diplomski studij
Njemački jezik i književnost; smjer: nastavnički

Einsatzmöglichkeiten des Romans „Das Parfum“ von Patrick Süskind im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht

Diplomski rad

Student/ica:

Barbara Maškarin

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Marijana Jeleč

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Barbara Maškarin**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Einsatzmöglichkeiten des Romans „Das Parfum“ von Patrick Süskind im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. lipnja 2024.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Zielsetzung und Vorgehensweise.....	2
3. Theoretische Grundlage.....	5
3.1. Literatur im Fremdsprachenunterricht.....	5
3.1.1. Kriterien zur Auswahl literarischer Texte.....	9
3.1.2. Vor- und Nachteile des Einsatzes literarischer Texte im FSU.....	12
3.1.3. Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte im FSU: Ansätze und Methoden	14
3.2. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht	17
3.2.1. Vor- und Nachteile	19
3.2.2. Verfahren	20
4. Der Roman <i>Das Parfum</i>	24
4.1. Inhalt und Rezeption.....	24
4.2. Textanalyse	26
4.2.1. Literaturhistorische Einordnung.....	26
4.2.2. Literaturwissenschaftliche Einordnung	28
4.2.3. Ästhetische Dimensionen	30
5. Didaktische Umsetzung des Romans <i>Das Parfum</i> im DaF-Unterricht.....	37
5.1. Unterrichtsstunde Nr. 1 – Grenouille als Mörder	41
5.2. Unterrichtsstunde Nr. 2 – Grenouille als Opfer und Künstler	47
5.3. Unterrichtsstunde Nr. 3 – Grenouille als Schuldiger und Opfer	57
6. Fazit	61
7. Literaturverzeichnis	63
Anhang	67
Zusammenfassung	82
Sažetak.....	83
Abstract.....	84

Er besaß die Macht dazu. Er hielt sie in der Hand. Eine Macht, die stärker war als die Macht des Geldes oder die Macht des Terrors oder die Macht des Todes: die unüberwindliche Macht, den Menschen Liebe einzuflößen.

P. Süskind

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit den Einsatzmöglichkeiten des Romans *Das Parfum* von Patrick Süskind im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht auseinander. In dieser Arbeit wird untersucht, inwiefern sich der betreffende Roman in den Deutschunterricht als Fremdsprachenunterricht einsetzen lässt, beziehungsweise welche Vorteile der Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren zur Annäherung an literarische Texte im DaF-Unterricht anhand des genannten Romans erbringen kann. Im weiteren Verlauf des Textes wird ergo davon ausgegangen, dass der Einsatz des Romans *Das Parfum* von Süskind möglich ist, wodurch mehrere Ziele erreicht und viele Kompetenzen erworben werden können, die das Sprachenerlernen unterstützen.

Die Diplomarbeit ist in vier Hauptteile gegliedert. Diese sind die Einleitung, der theoretische Einblick in die Literaturdidaktik und in den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, der praktische Teil sowie das Fazit mit den Ergebnissen. Im praktischen Teil dieser Arbeit wird erstens der Roman bezüglich seiner literaturhistorischen und literaturwissenschaftlichen Einordnung sowie seiner ästhetischen Dimensionen analysiert. Andererseits werden drei Unterrichtsstunden angeboten und ins Detail vorgestellt, in denen verschiedene Textauszüge aus dem Roman bearbeitet werden. Im Schlussteil werden die Ergebnisse der gesamten Diplomarbeit zusammengefasst.

2. Zielsetzung und Vorgehensweise

Diese Diplomarbeit besteht, wie bereits erwähnt, aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Das Ziel ist es, zu zeigen, dass der Roman *Das Parfum* (1986) von Patrick Süskind im DaF-Unterricht in der Form eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht eingesetzt werden kann.

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit ermöglicht einen Einblick in die Literatur im Fremdsprachenunterricht einerseits und den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht andererseits. Zuerst wird auf die allgemeine Definition der Literaturdidaktik, auf die Ziele des Literaturunterrichts, wofür Werke von Goer (2014) und Leubner et al. (2010) verwendet werden, sowie auf die Aspekte des literarischen Lernens, welche der Schweizer Fachdidaktiker Kaspar H. Spinner (2006) formuliert hat, eingegangen. Danach werden die Kriterien zur Auswahl literarischer Texte von Šlibar (2011) aufgelistet und erklärt. Im Weiteren wird sich die Arbeit mit den Vor- und Nachteilen des Einsatzes literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen, wofür Argumente von Rösler (2012) berücksichtigt werden. Daraufhin werden Einblicke in Ansätze und Methoden beim Einsetzen literarischer Texte im FSU gegeben, für welche die Werke von Tütken (2006) und Eckhardt (2014) gebraucht werden. Im zweiten Teil des theoretischen Einblicks befasst sich die Diplomarbeit mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Es werden die Vor- und Nachteile sowie Verfahren, die in einem solchen Unterricht angewandt werden, diskutiert, wofür Werke von Hochstadt (2015), Haas (2015), Spinner (1999) und Rösler (2012) als Grundlage dienen.

Der praktische Teil der vorliegenden Diplomarbeit ist in zwei weitere Teile eingeteilt, die sich auf das literarische Werk *Das Parfum* von Patrick Süskind beziehen. Zuerst werden der Inhalt und die Rezeption des Romans wiedergegeben.

Der betreffende Roman, der im Jahre 1985 veröffentlicht wurde, besteht aus vier Teilen, die dem Leben von Jean-Baptiste Grenouille folgen. Der Hauptprotagonist wird 1738 von einer Fischhändlerin auf einem Fischmarkt in Paris geboren. Diese lässt ihn unter dem Tisch liegen und wird für den versuchten Mord an ihm hingerichtet. Der kleine Grenouille besitzt keinen eigenen Körpergeruch, kann aber selbst verschiedenste Gerüche aufnehmen. Dieses seltsame Talent verursacht Angst bei all seinen Ammen, was auch der

Hauptgrund ist, warum sie ihn alle loswerden wollen. Grenouille wird zu Madame Gaillard geschickt, wo er ohne Liebe und Freundschaft aufwächst. Im achten Lebensjahr wird er an den Gerber Grimal verkauft. Dort arbeitet er unter schweren Bedingungen. Während seiner Lehre bei Grimal begeht Grenouille seinen ersten Mädchenmord, wodurch er seinen Wunsch und sein Ziel, Düfte zu konservieren, entdeckt. Seine Belehrung erfolgt dann weiter beim Parfümeur Giuseppe Baldini, welche für einige Zeit abgebrochen wird, da Grenouille in einer Höhle auf dem Vulkan Plomb au Cantal seine Zeit einsam verbringt. Nach sieben Jahren geht Grenouille zurück und tötet weitere 26 schöne Jungfrauen, um aus deren Flüssigkeiten ein Meisterparfum zu kreieren, welches ihm die Macht über die Herzen der Menschen ermöglichen soll. Zu seiner Überraschung lieben die Menschen nicht ihn, sondern den Duft. 1767 überschüttet sich Grenouille auf dem Fischmarkt, wo er geboren wurde, mit dem selbstkreierten Parfum. Die Menschen, fasziniert von seinem Parfum, kommen Grenouille immer näher, bis sie sich schließlich kannibalistisch an ihm vergreifen.

Darüber hinaus erfolgt eine Analyse des Textes bezüglich seiner technischen und ästhetischen Eigenschaften, wofür Werke von Matzkowski (1998) und Degler (2003) verwendet wurden. Erstens wird der Roman hinsichtlich seiner literaturhistorischen Einordnung analysiert. Dabei wird auf den historischen Kontext und die Epoche, in der das Werk entstanden ist, eingegangen. Außerdem werden die historischen, kulturellen und politischen Hintergründe der eigentlichen Handlung vorgestellt. Der Roman wird überdies bezüglich seiner literaturwissenschaftlichen Einordnung analysiert, wobei auf die Epoche, die Gattung, die Intertextualität, das Erzähltempo, die Erzähler-Zeit und die Paratexte eingegangen wird. Im letzten Teil der Textanalyse werden die ästhetischen Dimensionen thematisiert, wo die Sprache, der Stil, der Ort und die Zeit der Handlung, deren Bedeutung und Symbolik sowie die Hauptfiguren näher erläutert werden.

Im zweiten Teil des praktischen Teils dieser Diplomarbeit werden drei Unterrichtsstunden angeboten. In jeder dieser Stunde, die dem kroatischen Schulsystem entsprechen und somit 45 Minuten dauern, werden verschiedene Textauszüge aus dem Roman behandelt. Jede Stunde trägt einen andere Bezeichnung und ist einer jeweils anderen Sichtweise auf den Hauptprotagonisten gewidmet – die erste Stunde behandelt Grenouille als einen Mörder, die zweite als einen Künstler und ein Opfer und die letzte fragt, ob Grenouille der Schuldige oder das Opfer ist. Der Literaturunterricht wird den

kroatischen DaF-Lernenden angepasst und als handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht konzipiert.

3. Theoretische Grundlage

3.1. Literatur im Fremdsprachenunterricht

Bevor man sich mit dem Thema gründlich auseinandersetzt, sollte zuerst auf die betreffende Wissenschaft eingegangen werden – die Literaturdidaktik. Obwohl es sich um eine junge Wissenschaft handelt und diese dementsprechend auch schwer definierbar ist, wird sie als eine forschende Wissenschaft mit einem eigenen Gegenstandsbereich beschrieben, welcher das Lesen und die Vermittlung von Literatur umfasst (vgl. Dawidowski 2016: 28). Mit anderen Worten ausgedrückt, es handelt sich dabei um die Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten (vgl. Paefgen 2006: VII).

Eng verknüpft damit sind die Ziele, die für den Literaturunterricht gesetzt werden bzw. erreicht werden sollten. In der Geschichte des Deutschunterrichts fasste Horst Joachim Frank acht zentrale Zielsetzungen zusammen: Sachunterricht als Sprachunterricht, Erziehung durch Texte, Befähigung zum Schreiben, Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Sprachbetrachtung, Erschließung von Literatur, schöpferische Selbstentfaltung und politische Bildung (vgl. Goer 2014: 11). Man muss jedoch bedenken, dass diese zentrale Aufgabe der Literaturdidaktik auch immer wieder neugelegt werden sollte, weil die Ziele den gesellschaftlichen Veränderungen stets angepasst werden (vgl. Leubner/Saupe/Richter 2010: 28). Die Autoren beziehen sich im Weiteren auf die in den 1970er-Jahren definierten Bildungsziele, die bis heute für den Literaturunterricht tonangebend sind. Diese sind die Identitätsentwicklung, die Entwicklung von sozialer Interaktionsfähigkeit, die Befähigung von Lernenden, am Handlungsfeld (Literatur) teilzuhaben, sodass sie ihre Bildungspotenziale in möglichst hohem Maße nutzen können. Ferner gehören zu den Bildungszielen das Textverstehen, welches mit dem Ziel der literarischen Bildung sowie mit der Vorstellungsbildung, der Empathie, der Lesemotivation, dem Wissen über Literatur und ihre Kontexte als seine Teilziele verbunden ist, und letztlich als Produkt des Ganzen die Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeit, am kulturellen Gedächtnis und kulturellen Diskursen teilzuhaben, unterstützt (vgl. ebd. 2010: 40f.). Dies stellen Leubner, Saupe und Richter auch grafisch in der Form eines „3-Säulen-Modells“ dar (vgl. Abbildung 1).

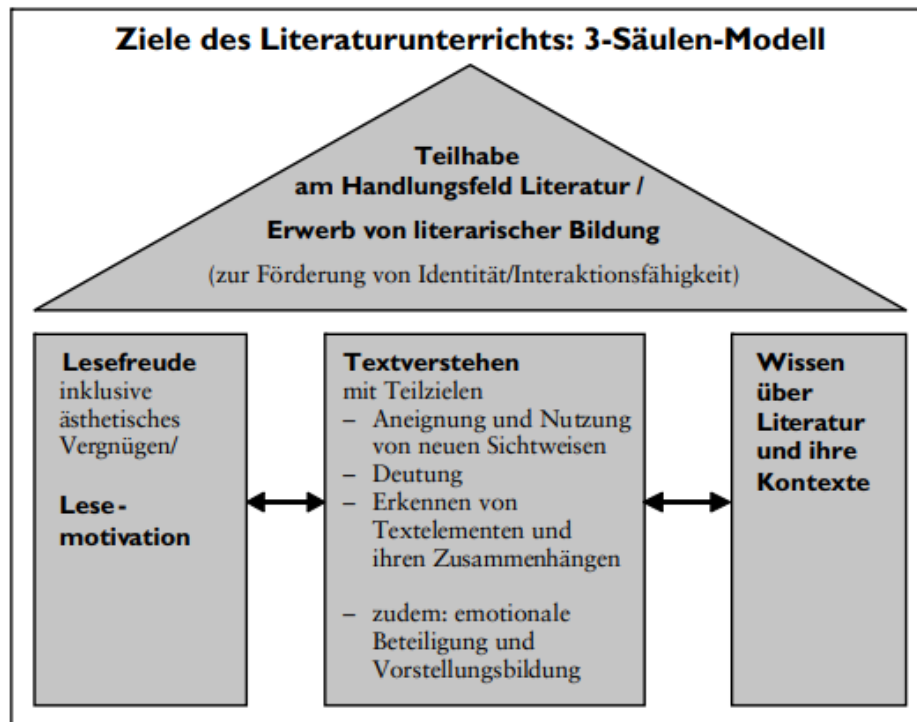


Abbildung 1: Ziele des Literaturunterrichts: 3-Säulen-Modell (Leubner/Saube/Richter 2010: 42)

An dieser Stelle soll noch das literarische Lernen samt seinen Aspekten behandelt werden. Spinner (vgl. 2006: 6) definiert das literarische Lernen als einen Begriff, der in der Auffassung gründe, es gäbe Lernprozesse, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen (fiktionalen, poetischen) Texten beziehen würden. Im Weiteren unterscheidet der Autor das literarische Lernen von der Lesekompetenz nach der Textsorte und nach der medialen Vermittlung. Die Lesekompetenz bezieht sich sowohl auf literarische als auch auf nicht-literarische Texte, während beim literarischen Lernen nur literarische Texte bearbeitet werden. Andererseits kann die Lesekompetenz durch das Lesen von Geschriebenem und Gedrucktem erworben werden, während das literarische Lernen auch auditive und visuelle Rezeptionsformen, wie Hörbuch oder Theater, einschließt (vgl. Spinner 2006: 6). Weiterhin erklärt Spinner, dass für den Umgang mit literarischen Texten bestimmte Kompetenzen von großer Bedeutung sind, die dann im Literaturunterricht gefördert werden können. Beispielsweise wird im kompetenzorientierten Literaturunterricht nicht nur eine angemessene Interpretation verlangt, sondern auch der Erwerb von Fähigkeiten, die bei der weiteren Auseinandersetzung mit anderen Texten eingesetzt werden können. In diesem Sinne sei das Ziel des literarischen Unterrichts die literarische Kompetenz (vgl. ebd. 2006: 7).

Überdies erläutert Spinner, dass die im Folgenden genannten und beschriebenen Aspekte des literarischen Lernens auf allen Klassenstufen relevant sind (vgl. ebd. 2006: 8f.).

Der erste Aspekt bezieht sich auf die Vorstellungsbildung beim Lesen und Hören, wobei die Schülerinnen und Schüler¹ Wörter und Sätze in Bilder umsetzen bzw. sie für sich selbst mit allen Sinnen wahrnehmbar machen (hören, riechen, schmecken, ertasten, nachfühlen). Hierbei ist die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmung ein grundlegender Aspekt ästhetischer Erfahrung. Zudem führt dies zum Erhalten der kindlichen Intensität der Vorstellungsbildung und zu einer zunehmenden Differenzierung, Flexibilität und textorientierten Genauigkeit (vgl. ebd. 2006: 8f.).

Danach sollen die subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel gebracht werden. Dadurch erweitert man die Selbsterkenntnis, identifiziert sich mit den Figuren und schafft subjektiven Bezug. Außerdem wird die Selbstreflexion durch Entdeckungen am Text angeregt und Prozesse der Verfremdung und des Wiedererkennens finden statt (vgl. ebd. 2006: 9).

Der folgende Aspekt bezieht sich auf die aufmerksame Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung, die für die ästhetische Wirkung literarischer Texte wichtig ist. Die Ziele dieses Aspektes sind die Unterschiede zwischen der Alltags- und der literarischen Sprache bewusst zu erkennen und durch produktive Verfahren zu erfahren, wie mit Gestaltungsformen bestimmte Wirkungen erzielt werden können (vgl. ebd. 2006: 9f.).

Zunächst soll man Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen können, da die Wahrnehmung der Figuren bedeutsam ist (vgl. ebd. 2006: 9). Daraufhin ist der Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung von großer Wichtigkeit für das Figurenverstehen (vgl. ebd. 2006: 9). Beim Lesen sollen die Perspektivenübernahme, die Empathie und die kognitive Auseinandersetzung mit den Figuren stattfinden, denn das Beziehungsgeflecht zwischen den Figuren ist sehr wichtig für das literarische Verstehen. Außerdem hängt das Verständnis der literarischen Texte von verschiedenen Ebenen ab (z. B. elementare Ebene

¹ Im weiteren Verlauf des Textes „SuS“.

– die Kinder verstehen sie aus der Perspektive einer einzigen Figur, mit der sie sich identifizieren; zweite Stufe – Unterschiede zwischen Figuren erkennen usw.) (vgl. ebd. 2006: 10).

Der folgende Aspekt thematisiert das Verständnis der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik. Darunter wird verstanden, dass für das kompetente literarische Verstehen die Herstellung innertextlicher Bezüge wichtig ist und dass vieles nur dann verstanden wird, wenn es in Beziehung mit dem schon im Text Gelesenen gebracht werden kann. Außerdem überlässt der literarische Text die Herstellung der Zusammenhänge stärker dem Leser, wodurch die Texte aussagekräftiger, vielseitiger und interessanter werden (vgl. ebd. 2006: 10f.).

Danach soll man mit Fiktionalität bewusst umgehen. Bezüglich des letzten Aspektes hängen dramaturgische und narrative Handlungslogik mit dem fiktionalen Charakter literarischer Texte zusammen. Unter Fiktionalität versteht man, dass literarische Texte ein eigenes Bezugssystem schaffen und nicht auf die außertextliche Realität verweisen. Ansonsten fällt es den Kindern schwer, zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden, außer in literarischen Texten mit Tierfiguren, welche oft so vermenschlicht erscheinen, dass man den fiktionalen Charakter deutlich erkennt (vgl. ebd. 2006: 11f.).

Daraufhin geht es um das Verständnis der metaphorischen und symbolischen Ausdrucksweise, welches die zentrale Zielsetzung des Literaturunterrichts ist. Die Metaphorik ist ein Kennzeichen von Literarizität und sowohl diese als auch die Symbolik funktionieren anders in der literarischen Sprache als in der Alltagssprache. Bei deren Interpretation können aber die eigene Intuition, die Vorkenntnisse, der Kontext und das Wissen um tradierte Symbolik helfen, wobei immer die Gefahr von Überinterpretation besteht (vgl. ebd. 2006: 12).

Darüber hinaus soll man sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen. Die Unterrichtsziele dabei sind der Umgang mit der Offenheit literarischer Texte und der offene Austausch über unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten. Hierbei ist wichtig, dass sich das literarische Lernen auf das Wahr- und Ernstnehmen von Textaspekten bezieht (vgl. ebd. 2006: 12f.).

Ansonsten soll man mit dem literarischen (offenen) Gespräch vertraut werden, wodurch am besten unabschließbare Sinndeutungen entwickelt werden können. Die Forderung an Teilnehmer des offenen Gesprächs sind folgende: eigene Sinndeutungen einbringen, die Vorschläge anderer nachvollziehen, das Gespräch als Suchbewegung verstehen, die Balance zwischen Selbstkundgabe, das Ernstnehmen des anderen und einen Textbezug herstellen (vgl. ebd. 2006: 13).

Der nächste Aspekt von Spinner geht auf das Gewinnen von prototypischen Vorstellungen von Gattungen ein. Man eignet sich das Gattungs- und Genrewissen (Merkmale erkennen und benennen können) an, welches auch heute gebräuchlich ist. Zu bedenken ist, dass viele Texte nicht eindeutig den Merkmalen entsprechen, weswegen die Gattungsdidaktik die Gefahr birgt, dass die Besonderheit des jeweiligen Textes nicht sonderlich ernst genommen wird (vgl. ebd. 2006: 13).

Der allerletzte Aspekt bezieht sich auf die Entwicklung vom literaturhistorischen Bewusstsein. Dies bietet einen Einblick in die Literaturgeschichte und intertextuelle Zusammenhänge an, jedoch wird der Epochenbegriff besonders problematisiert (vgl. ebd. 2006: 13f.).

3.1.1. Kriterien zur Auswahl literarischer Texte

Die Auswahl literarischer Texte spielt eine grundlegende Rolle für den Literaturunterricht, denn nicht alle Texte können für jede Klassenstufe bzw. für jedes Sprachniveau verwendet werden. Aus diesem Grunde sollten die Kriterien, nach welchen diese ausgewählt werden, näher betrachtet werden. Šlibar (2011: 92) äußert sich zu diesem Thema und erläutert, dass man bei vorgeschriebenen literarischen Texten darauf nicht achten muss. Sollte der Text aber den Geschmack, die Vorstellung eines literarischen Unterrichtsziels der Lehrenden nicht treffen, bietet die Autorin einige Selektionskriterien bezüglich der von Lehrenden freigewählten literarischen Texten an, die im Weiteren angeführt und beschrieben werden (vgl. ebd. 2011: 92f.).

Das erste Kriterium sind Unterrichtsziele und literarische Kompetenzen. Es wird erläutert, dass man kürzere oder längere literarische Texte auswählen soll, die bestimmte literarische (Teil)Kompetenzen fördern bzw. mit denen bestimmte Unterrichtsziele erreicht werden können (vgl. ebd. 2011: 93).

Zunächst kommen die Ganzschriften. Šlibar (2011: 93) erklärt, dass ein literarischer Text in seiner Bedeutung nicht erfasst werden könne, wenn nur Bruchstücke daraus geboten werden würden. Sie fügt hinzu, dass so ein Text eine Ganzheit bildet, wobei alle Textelemente samt den formalen substantiell sind bzw. sinnvoll und nicht austauschbar. Weiterhin werden Vorteile des Einsatzes von Textteilen genannt wie z. B. Illustration bestimmter Schreibweisen/ Themen oder literarischer Funktion sowie Wecken von Neugier auf den ganzen Text (vgl. ebd. 2011: 93).

Das folgende Kriterium ist die Textlänge. Šlibar (2011: 93f.) spricht die Problematik des reduzierten Angebots an Prosatexten an, zu welchem es wegen des beschränkten Stundendeputats kommt. Aus diesem Grunde wären sechs bis acht Seiten machbar, während Texte, die mehr als 15 Seiten haben, problematisch zu sein scheinen. Dementsprechend werden kürzere Prosatexte und Gedichte bevorzugt. Letztlich geht sie auf den Unterschied zwischen längeren und kürzeren Texten ein. Bei längeren Texten tauchen oft Wiederholungsstrukturen auf, während es in Kurztexten Überraschungseffekte gibt, mit denen eine Sichtumkehr erzielt wird (vgl. ebd. 2011: 93f.).

Eines der wichtigsten Kriterien ist die Sprachkompetenz. Zunächst wird hervorgehoben, dass Texte ausgewählt werden sollen, die dem Niveau der Sprachbeherrschung der Lernenden entsprechen. Oft sind das Texte, die in der Alltagssprache geschrieben und dementsprechend auch einfacher zu lesen sind. Trotzdem sollte man für den FSU die Texte wählen, die in der literarischen Sprache bzw. in ihrer „natürlichen“ Sprache geschrieben sind, denn dessen Einsatz ermöglicht den Lernenden Kontakt mit der fremden Kultur und bestimmten Sprachregistern. Im Falle, dass die Lehrenden nicht wissen, welchen Text sie nehmen, können sie sich des eingesetzten Lehrwerks oder des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* bedienen. Darüber hinaus wird ein weiterer Faktor angesprochen, und zwar die (beschränkte) Fähigkeit der Lernenden, über literarische Texte zu sprechen, was auf jeden Fall berücksichtigt werden sollte. Diesbezüglich betont die Autorin, wie wichtig es ist, die Lesekompetenz und die literarischen Kompetenzen der Lernenden zu kennen und sie einstuft zu können (vgl. ebd. 2011: 94f.).

Ferner wird die Ansprechbarkeit angesprochen. Dabei geht es um die Auswahl von Texten, die den Interessen, Stärken und Schwächen, Ängsten und Wünschen der

Lernenden angepasst sind bzw. durch die sie sich emotional und intellektuell angeregt fühlen, durch die sie neugierig werden, mit denen sie sich identifizieren können und die für sie wichtig sind (vgl. ebd. 2011: 95).

Des Weiteren soll man beachten, dass die ausgewählten Texte altersgerecht sind. Das heißt, man sollte die Lernenden einerseits nicht unterfordern und andererseits sollte man von ihnen Geduld, Ausdauer und Toleranz einfordern. Šlibar (2011: 95f.) bietet zwei Tricks an, erstens, dass sich die Lernenden durch Ironie distanzieren und zeigen, sie hätten diese Entwicklungsstufe hinter sich, und zweitens, dass man bei der Kanon-Literatur die Bedeutung für die deutschsprachige Kultur in den Vordergrund schieben kann (vgl. ebd. 2011: 95f.).

Ferner setzt sich Šlibar (2011: 96) mit dem Kriterium Aktualität auseinander. Es werden Texte gefordert, die der gegenwärtigen Lebenswelt entnommen sind bzw. deren Herausforderungen und Themen aufgreifen. Bevorzugt werden Gegenwartstexte, da sie themenaktuell und sprachlich zugänglicher sind, geringere hermeneutische Distanz zeigen und interkulturelle Komponenten beinhalten. Außerdem könnten solche Texte das Interesse an Tagesinformationen wecken (vgl. ebd. 2011: 96).

Das folgende Selektionskriterium bezieht sich auf den Kanon, seine Qualität und Wertung. Die Autorin erläutert, dass man sich nicht unbedingt für „altmodische“ KanonverfasserInnen entscheiden muss, da viele lebende Autoren und Autorinnen zum Kanon gehören. Um dies zu überprüfen, kann man sich des KLGs (Kritisches Lexikon der Gegenwartsliteratur) bedienen. Ebenso bietet sich die Möglichkeit des Einsatzes von Liedern oder hochwertiger Musik an (vgl. ebd. 2011: 96f.).

Das vorletzte Kriterium sind die Kulturvermittlung und die Interkulturalität. Diesen Aspekt im Hinterkopf haltend sollte man Texte wählen, die Einblick in andere Lebens-, Denk- und Verhaltensnormen gewähren, weswegen der Vergleich mit der Eigenkultur interessante Ergebnisse bringen kann. Bezüglich der deutschsprachigen Tradition spielen die Erinnerungskultur und die Vergangenheitsverarbeitung eine wichtige Rolle (vgl. ebd. 2011: 97).

Das letzte, aber nicht weniger wichtige Kriterium ist die Freude am Text bzw. Ansprechbarkeit der Lehrenden. Es geht darum, dass die Lehrenden die Texte wählen, an

welchen sie auch Lust haben, um den Enthusiasmus an die Lernenden übertragen zu können (vgl. ebd. 2011: 97).

3.1.2. Vor- und Nachteile des Einsatzes literarischer Texte im FSU

Der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ist eine etablierte Methode, die wie jede andere sowohl Vor- als auch Nachteile hat. Im Folgenden werden Herausforderungen und Potenziale dargestellt, die sich aus der Verwendung literarischer Werke im FSU ergeben, um ein tiefes Verständnis von deren Rolle im Prozess des Sprachenlernens zu entwickeln.

Koppensteiner zufolge (vgl. 2001: 12-19, sek. zit. nach Rösler 2012: 226) gibt es mehrere Argumente, die gegen den Einsatz von literarischen Texten sprechen. Es gebe nur wenige Personen, die sich für Literatur interessieren. Diesbezüglich besteht die Gefahr, dass solche Texte die Lernenden langweilen. Bestimmte literarische Texte können einerseits „lebensfremd, zu intellektuell oder auch veraltet“ (2001: 12, sek. zit. nach Rösler 2012: 226) und andererseits nicht für den Alltag relevant sein bzw. keine landeskundlichen Informationen liefern. Außerdem können Literaturtexte sprachlich schwierig und anspruchsvoll sein, was das Verständnis beeinflussen kann. Damit eng verknüpft ist der Wortschatz dieser Texte, der wegen seiner „falschen“ sprachlichen Ebene nicht gebräuchlich ist. Weiterhin wird von den Lernenden auch die Beschäftigung mit der ästhetischen Ebene von Texten erfordert. Koppensteiner (vgl. 2001: 12-19, sek. zit. nach Rösler 2012: 226) fügt noch weitere Argumente hinzu, und zwar, dass literarische Texte die Kommunikation im Klassenzimmer behindern, nicht ausreichend Übungsmöglichkeiten bieten und letztlich, dass sie nicht zu einem handlungsorientierten Unterricht passen. Darüber hinaus erklären Collie und Slater (vgl. 1987: 8), dass man die Sprache berücksichtigen muss, da die Fremdsprachenlernenden eine sprachliche und eine kulturelle Kluft überbrücken müssen, weswegen dies die Gefahr birgt, dass sie sich mit einem Text identifizieren können oder ihn genießen.

Den vorher genannten Argumenten werden Vorteile des Einsatzes von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht gegenübergestellt. Koppensteiner (vgl. 2001: 12-19, sek. zit. nach Rösler 2012: 226) erläutert, dass Lehrbuchtexte die Lernenden langweilen und dass literarische Texte zu persönlichem Engagement führen sowie die Lernenden ansprechen könnten. Der folgende Vorteil bezieht sich auf die Künstlichkeit

der Texte in Lehrwerken, was nicht der Fall bei literarischen Texten ist. Darüber hinaus sind literarische Texte einprägsamer, spannend und können die Lernenden zum Weiterlesen ermutigen. Des Weiteren fördern diese die Vorstellungskraft und erweitern die Wahrnehmungsfähigkeit. Sprachlich gesehen bieten die literarischen Texte im Vergleich zu vielen anderen Texten „das bessere Deutsch“ (2001: 12-19, sek. zit. nach Rösler 2012: 226). Daraufhin kann man viel im Unterricht machen, wenn man sich nicht nur auf die traditionelle Textinterpretation fokussiert. Ferner sind literarische Texte im Gegensatz zu manch anderen Texten inhaltlich gesehen interessant genug, um langsam bearbeitet bzw. gelesen zu werden. Zuletzt hebt Koppensteiner (vgl. 2001: 12-19, sek. zit. nach Rösler 2012: 226) hervor, dass diese Art von Texten einen Beitrag zur Bildung leisten, die Lernenden durch interessante Lernsituationen motivieren und ihre Lernbedürfnisse befriedigen. Auch Collie und Slater (vgl. 1987: 5) äußern sich zu diesem Thema und nennen folgende Pro-Argumente. Zuerst wird gesagt, dass literarische Texte wertvolles authentisches Material darstellen, da sie nicht zum Zweck des Sprachenlehrens verfasst wurden, sondern für Muttersprachler, wodurch Lernende die linguistische Verwendung, Formen und Konventionen der schriftlichen Sprache kennenlernen. Zweitens geht es um kulturelle Bereicherung, denn durch die Literatur können die Lernenden ihr Verständnis des Lebens im Land der Zielsprache vertiefen. Weiterhin sprechen die Autoren von der sprachlichen Bereicherung, indem die Lernenden den vielen Funktionen der schriftlichen Sprache ausgesetzt sind (vgl. ebd. 1987: 6). Zu guter Letzt dient das Lehren von Literatur zur persönlichen Bereicherung, weil die Sprache während des Lesens „transparent“ wird und die Fiktion den Leser in ihre eigene Welt hineinzieht.

Zu dieser Argumentation bezüglich der Argumente, die sowohl gegen als auch für den Einsatz von literarischen Texten im FSU sprechen können, äußert sich auch Ehlers (vgl. 2001: 1334), indem sie erklärt, dass literarische Texte nicht nur die Funktion der Informationsentnahme haben, sondern auch die der Unterhaltung sowie der Bereitstellung des Vergnügens am Lesen, weswegen sie nicht pragmatisch-instrumenteller Funktionalisierung unterzuordnen sind. Bezüglich der Argumentation nimmt Rösler (2012: 227) die Stellung ein, dass die Frage, welche Texte wann, in welchen Kontexten und wozu verwendet werden könnten, interessanter sei als die Pro- und Kontra-Argumente.

3.1.3. Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte im FSU: Ansätze und Methoden

Das Thema wird mit häufig verwendeten Ansätzen für den Literaturunterricht eingeleitet. Als Erstes wird erwähnt, dass die Lehrenden oft auf die eher traditionelle Klassenzimmerrolle zurückgreifen, in der sie den Lernenden Informationen über den Autor oder Hintergrundinformationen mitteilen, wobei von den Lernenden die Fähigkeit, all diese Informationen zu speichern, verlangt wird. Damit eng verknüpft ist die sprachliche Barriere, die den Literaturunterricht zur Übersetzungsstunde macht. Anders ist es bei fortgeschrittenen Lernenden, weil die Lehrenden nun die Möglichkeit haben, sich auf die Metasprache der Kritik zu fokussieren. Sie können den Lernenden Zeit lassen, sich zum Literaturwerk zu äußern. Dafür verwendet man oft die Frage-Antwort-Methode oder stellt offene Fragen (vgl. Collie/Slater 1987: 9).

Im Beitrag von Tütken (vgl. 2006: 62) wird ebenso auf die Ansätze eingegangen. Diese sind der text- und rezeptionsorientierte Ansatz, der poststrukturalistische Ansatz und der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz, der im folgenden Kapitel bearbeitet wird. Einerseits sei diesen drei Ansätzen der Ausgangspunkt vom Text gemeinsam: die Lernenden als literarische Subjekte und der Aufbau des Verstehens. Andererseits werden dabei verschiedene Methoden, die zur Zielerreichung dienen, verwendet. Beim ersten Ansatz befassen sich die Lernenden mit einem unveränderten Text, reagieren auf ihn, befragen ihn, suchen darin Antworten und während dieses Prozesses nähern sie sich dem Textverstehen. Im handlungs- und produktionsorientierten Ansatz greifen die Lernenden massiv in den Text ein und in der Kombination von rezeptiven und produktiven Aufgaben gelangen sie zum Textverstehen (vgl. ebd 2006: 62). Bezüglich des letzten Ansatzes basiert die poststrukturalistische Textanalyse auf den Entstehungsbedingungen der Produktion und Rezeption von Literatur (vgl. Förster 2003: 236, sek. zit. nach Tütken 2006: 63).

Wie am Text im fremdsprachlichen Literaturunterricht gearbeitet werden soll, schlägt Tütken (vgl. 2006: 64) vor. Am (interkulturellen) Literaturgespräch zwischen Lernenden untereinander oder zwischen Lehrenden und Lernenden teilzunehmen, bieten sich Arbeitsformen wie Partner-, Kleingruppen- und Plenararbeit an. Diese erlauben unterrichtsökonomisches Aufgabenmanagement, aktivieren gruppenspezifische Abläufe, fördern individuelles, eigenständiges, entdeckendes Lernen, fördern Synergieeffekte, aktivieren die Lernenden, an der mündlichen Kommunikation in der

Fremdsprache teilzunehmen, und ermutigen weniger begabte Lernende zu aktiver Mitarbeit (vgl. ebd. 2006: 64). Die Autorin erwähnt außerdem die Hausaufgaben, die ebenfalls in diesen Arbeitsformen, oft als Interpretationsaufträge, durchgeführt werden (vgl. ebd. 2006: 64). Soll eine dieser Sozialformen ausgewählt werden, übernehmen die Lehrenden die Rolle eines Moderators, Korrektors und Sprachhelfers, der das literarische Gespräch in Gang hält, steuert und letztlich zusätzliche Informationen einbringt (vgl. ebd. 2006: 64).

Im Weiteren ist die Rede von Unterrichtsmaterialien. Die Lernenden sollen einen gut leserlichen Text, eine deutliche Aufgabenstellung und eine „Rahmenanleitung für die Interpretation und vor allem Sprachhilfen“ bekommen (ebd. 2006: 64). Tütken betont die Wichtigkeit der Bereitstellung von Arbeitshilfen in der Vorbereitungsphase für die Bearbeitung eines Textes, denn dadurch werden die Lernenden bereitwilliger und interessierter am Text arbeiten (vgl. ebd. 2006: 64).

Wenn man über die im Literaturunterricht verwendeten Methoden spricht, dann teilt man sie in zwei Gruppen auf: die traditionellen, die im Folgenden vorgestellt werden, und die produktionsorientierten Methoden, die im nächsten Kapitel aufgelistet werden. Zu den traditionellen Methoden gehören die textanalytisch orientierten und produktiv-kreativen Verfahren (vgl. Eckhardt 2014: 241).

Die wichtigsten textanalytisch orientierten Aufgaben sind einerseits die Texterschließung durch Leitaufgaben und andererseits durch das Zergliedern. Die Erschließung durch Leitaufgaben bzw. Leitfragen ist auch als fragend-entwickelndes Verfahren bekannt. In dieser Methode lenkt man die Texterschließung in eine bestimmte Richtung, lässt aber gleichzeitig Spielraum für autonome Aneignungsprozesse und dieses kann sowohl schriftlich (z. B. mithilfe der Arbeitsbögen) oder mündlich stattfinden. Dieses Verfahren ist wegen seiner Natur auf das sokratische Impulsgespräch zurückzuführen (vgl. ebd. 2014: 242). Was die Leitaufgaben an sich angeht, sind diese lehrerzentriert und einseitig textorientiert, weswegen sie oft einer Kritik unterzogen werden. Jedoch sind diese Aufgaben fachdidaktisch sinnvoll und legitimiert, wenn sie bei neuen und schwierigen Lernprozessen eingesetzt werden (vgl. ebd. 2014: 242). Mündliche Leitaufgaben sind zeitökonomischer, aber es besteht die Gefahr, dass nicht alle Lernenden aktiv beteiligt sind. Auf der anderen Seite sind schriftliche Leitaufgaben

nicht zeitökonomisch, dennoch ermöglichen diese Individualisierung und Differenzierung (vgl. ebd. 2014: 242). Beim Verfahren des Zergliederns geht es um Zerstückelung des Textes in kleine Einheiten, zu welchen die Lehrenden eng gefasste Fragen stellen, die faktisch nur eine richtige Antwort zulassen (vgl. ebd. 2014: 243). Im Unterschied zu den textanalytisch orientierten Aufgaben beruht dieses Verfahren auf der Formalstufen-Theorie. Oft spricht man von dieser Methode, wenn Bedingungen defizitär sind wie z. B. begrenzte Räumlichkeiten, Massenunterricht, fehlendes Unterrichtsmaterial. Ein weiterer Nachteil dieser Methode ist die mangelnde Möglichkeit selbstständiger Lernprozesse, was oft kritisiert wird. Jedoch eignet sich dieses Verfahren für die Erschließung inhaltlich schwieriger Textteile und für die Deutung komplexer literarischer Phänomene (vgl. ebd. 2014: 243).

Die traditionellen produktiv-kreativen Verfahren gliedern sich folgenderweise auf: Texterschließung durch freies Besprechen, durch sinnfassendes Vorlesen bzw. Sprechen und darstellendes Spiel, durch selbstständiges Erarbeiten, durch Vorgestalten und durch Erfinden von Parallelgeschichten (vgl. ebd. 2014: 243f.). Was das freie Besprechen angeht, stehen die Lernenden im Fokus, indem sie sich zum Text äußern und auf eigene Erfahrungen bzw. Erlebnisse beziehen, was die Lehrenden wiederum bei der Texterschließung berücksichtigen können. Das Gute an dieser Methode ist die Motivation, die durch die unmittelbare und selbstbestimmte Artikulation ausgelöst wird. Auf der anderen Seite ist die Texterschließung unmöglich, wenn dieser Methode Allgemeingültigkeit zugewiesen wird. Letztlich eignet sich das freie Besprechen für Texte mit literarisch geringem Schwierigkeitsgrad (vgl. ebd. 2014: 244). Die zweite Methode bzw. der Methodenkomplex ist durch Aufgabenstellungen geleitet, z. B. dass so vorgelesen bzw. gesprochen wird, dass die Gefühle der Figuren vorstellbar sind. Das darstellende Spiel wird durch die mimisch, gestisch und pantomimisch angemessene Umsetzung eines Textes ergänzt. Der Vorteil dieser Methoden ist die nachhaltig vertiefte Sinnerfassung, die andererseits im Falle mangelnder Basiskompetenzen nicht angemessen anzuwenden sind. Weiterhin sind all diese drei Methoden bei dramatischen Texten oder Texten mit dramatischen Elementen einsetzbar (vgl. ebd. 2014: 244f.). Die dritte Methode bezieht sich auf selbstständiges Erarbeiten – zuerst erschließen die SuS die Gattung und folgen dann den weiteren Erarbeitungsschritten ohne Lehrerhilfe. Der Vorteil an dieser Methode ist, dass die SuS selbstständig Eigenleistung erbringen, was

sehr motivierend ist. Andererseits besteht die Gefahr, dass das gemeinsame Erarbeitungsschema zu einer mechanischen und nicht textangemessenen Aneignungsweise wird. Aus diesem Grunde wird empfohlen, Raum für selbstständige Modifikation zu lassen (vgl. ebd. 2014: 245f.). Die vierte Methode beruht auf dem Vortragen eines Textfragments und der Schüleraufgabe, eine Fortsetzung dieses Textes zu verfassen und wiederzugeben. Diese Fortsetzungen werden danach mit dem Rest des Textes verglichen. Außer der Lesemotivation sind eine produktive Auseinandersetzung mit AutorInnen und ihren Schreibstilen sowie die Kenntnisse einer objektiven Bewertung weitere Vorteile dieses Verfahrens. Ein Nachteil dieser Methode sind die essenziellen Lernvoraussetzungen, denn eine literarische Vorbildung ist erforderlich (vgl. ebd. 2014: 246f.). An der letzten Stelle steht das Nachgestalten bzw. Erfinden von Parallelgeschichten. Dies bezieht sich auf das Verfassen eines strukturell ähnlichen Textes mit anderer Thematik, was der literarischen Werkanalyse folgt. Dies wird durch die Rekapitulation und Festhaltung der wichtigsten Gestaltungselemente der Gattung als Regeln für die Eigenproduktion unterstützt. Die Komplexität solcher Aufgaben dienen als Nachteil dieser Methode, aber gleichzeitig wird die kreative und literarisch gebundene Schreiberfahrung neben der Lese- und Schreibmotivation als Vorteil angesehen. Hierfür, wie auch beim selbstständigen Erarbeiten, eignen sich Texte, deren literarische Gestaltungsregeln spezifisch und deswegen leicht identifizierbar sind (vgl. ebd. 2014: 247).

3.2. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht wurde aufgrund der Unzufriedenheit mit dem traditionellen Literaturunterricht entwickelt. Die Unzufriedenheit stammt aus der Textanalyse und dem fragend-entwickelnden Unterricht, die kognitive Fähigkeiten berücksichtigen, aber das ästhetische Vergnügen vernachlässigen (vgl. Hochstadt et al. 2015: 152). Im Fokus dieses Unterrichts sollte nicht nur der Text stehen, sondern „das Subjekt mit all seinen Sinnen, Gefühlen und Phantasien“ (ebd. 2015: 152).

Der Begriff an sich steht für die Konzeption des handelnden bzw. produktiven Umgangs mit Texten. Die Handlungsorientierung bezieht sich diesbezüglich auf das praktische und selbstständige Handeln mit einem Text, wobei kognitive und affektive Zugänge zum Text miteinander verknüpft werden sollen (vgl. ebd. 2015: 153). Die

Produktionsorientierung behandelt andererseits das selbstständige Verfassen von Texten, dessen Teile oder Varianten, welches selbst einen (quasi-)literarischen Charakter beansprucht (vgl. Leubner et al. 2012: 160, sek. zit. nach Hochstadt et al. 2015: 153). Hochstadt zufolge (vgl. Hochstadt et al. 2015: 154) ist die didaktische Zielsetzung beider methodischen Ausrichtungen, den Leser aus seiner passiven Haltung heraus in Eigenaktivität und Selbsttätigkeit zu versetzen. Auch Haas (vgl. 2015: 44) äußert sich zum Doppelbegriff dieses Literaturunterrichts und erläutert, dass sein Hauptziel die Herstellung eines engen, intensiven Kontakts mit dem Text durch handelndes Reagieren auf ihn und produktiven Agierens mit ihm sei und nicht aber primär eine bestimmte Erkenntnis oder Einsicht.

Wichtig zu erwähnen sind auch Faktoren, die diesen Ansatz charakterisieren, wie z. B. erhöhte eigenständige Schüleraktivität, Ganzheitlichkeit, Lern-, Produktions- und Prozessorientierung, Individualisierung, Einbindung ästhetisch-künstlerischer Tätigkeiten, Berücksichtigung unterschiedlicher Interpretationsangebote zu literarischen Texten und von Lehrenden und Lernenden gemeinsam festgelegten Aufgaben (vgl. Hochstadt et al. 2015: 153).

Haas (vgl. 2015: 35-37) nennt außerdem sieben Kompetenzen, die durch diese Art des Literaturunterrichts erworben werden sollen. Die erste ist die literarische Kompetenz bzw. die Fähigkeit, mit einem Text affektiv oder kognitiv in Kontakt zu treten. Zweitens ist das die emotionale Kompetenz, die sich auf das offene Zeigen von Gefühlen während des Lesens, das Genießen von emotionaler Spannung, das Identifizieren mit dem fiktionalen Geschehen und die Bildung von emotionaler Intelligenz bezieht. An der dritten Stelle steht die kreative Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, auf Texte aktiv-produktiv-handelnd zu antworten – Texte zu ergänzen, zu verändern, in andere Medien zu übersetzen usw. Dann spricht man von der emanzipatorischen Kompetenz. Hierbei ist die Rede von der Emanzipation im Sinne der Auswahl und Behandlung von Texten, Meinungsbildung, Lesen als Form der Distanzierung vom Alltäglichen und Bekannten einerseits und als Mittel zur Problemlösung andererseits.

Die nächste ist die Projektionskompetenz. Darunter versteht man die Fähigkeit, literarische Texte in reale Situationen und Erfahrungen zu projizieren sowie über den Tellerrand hinaus zu denken. Einen Text als poetologische Struktur zu sehen, seine Form

zu analysieren, seine Funktion zu erkennen und seine Botschaft zu entschlüsseln, sind Aufgaben und Ziele der ästhetischen Kompetenz. Die letzte Kompetenz, die im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht erworben werden soll, ist die kritische Kompetenz. Das heißt, dass man den Inhalt und die Aussage des Textes aus einer ideologiekritischen, politischen, sozialen oder moralischen Sicht kritisch befragt, seine Form ästhetisch wertet und beurteilt.

3.2.1. Vor- und Nachteile

Wie jede Lehrmethode einer Kritik unterzogen wird, so wird es auch der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht. Dementsprechend wird im Folgenden auf dessen Vor- und Nachteile eingegangen.

Spinner (vgl. 1999: 35) nennt als allerersten Nachteil die Verwendung einzelner Verfahren ohne Beachtung des Ausgangstextes und der Methode(n). Der rastlose Fleiß garantiert nicht, dass neue Erkenntnisse und Erfahrungen entstehen werden. Zweitens wird oft vorgeworfen, dass dieser Ansatz an der Subjektivität der Lernenden ausgerichtet ist und die literarischen Texte in ihrer Selbstständigkeit nicht wahrnimmt. Dies ist aber nur dann zu berechtigen, wenn die Lernenden ihre Alltagsvorstellungen in die Texte hineinprojizieren. Drittens geht Spinner (1999: 35) auf die Gefahr der Belohnung von Unfähigkeit in solchem Literaturunterricht ein, da man „in wohlmeinendem pädagogischem Engagement die produzierenden SuS wie kleine Genies behandelt“. Zuletzt setzt sich Spinner (vgl. 1999: 35) mit der Kritik auseinander, dass dieser Unterricht historisches Bewusstsein in doppelter Weise verhindert, und zwar, dass einerseits moderne Literatur bevorzugt wird und andererseits, dass bei älteren Texten die historische Differenz geebnet wird.

Auf der anderen Seite gibt es viel mehr Vorteile des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Erstens bieten die Aufgaben dieses Verfahrens eine Verknüpfung vom Lesen, Sprechen und Schreiben an, wodurch eine integrative Konzeption des Deutschunterrichts verwirklicht wird (vgl. ebd. 1999: 35). Zweitens sind produktive Verfahren der Beweis dafür, dass im Unterricht nicht nur über literarische Texte gesprochen wird, sondern, dass die Schule ein Ort ästhetischer Erlebnisse sein kann. Drittens eignen sich die Lernenden durch solche Aufgaben Fremdverstehen und Perspektivenübernahme an, wodurch außerdem die

anthropologische Funktion der Literatur sichtbar wird (vgl. ebd. 1999: 35). Viertens sichern produktive Verfahren Sinnbildung bei Lernenden, da der „Sinn des Textes immer vom Leser mitgeschaffen wird“ (ebd. 1999: 34). Fünftens erlauben diese Vorgehensweisen den Lernenden, die mehr bildhaft und analog denken, ihr Verstehen des Textes in den Unterricht einzubringen. Sechstens wird mit den Aufgaben dieses Ansatzes auf fragend-entwickelnde Interpretation verzichtet, indem man den Lernenden Raum und Zeit lässt in Einzel- oder Kleingruppenarbeit den Text zu besprechen, ihre Gedanken und Vorstellungen zu entwickeln und erst dann ins Gespräch zu kommen. Auf diese Weise würden sich auch mehr Lernende trauen, am Gespräch teilzunehmen bzw. sich aktiv zu beteiligen. Siebtens fördern diese Verfahren entdeckendes Lernen bezüglich der Textanalyse. Anders gesagt handelt es sich dabei um operationale Methoden bzw. analyseorientierte Produktionsaufgaben. Achtens haben diese Aufgaben eine größere Selbstständigkeit der Lernenden zum Ziel, da sie nicht mehr als nur Rezipienten von Literatur angesehen werden. Letztens ermöglichen produktive Verfahren eine größere Ich-Beteiligung z. B. durch die Aufgabe, einen Brief an eine literarische Figur aus dem Text zu verfassen u.Ä. (vgl. ebd. 1999: 34).

3.2.2. Verfahren

Wie auch traditionelle Methoden lassen sich auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren in mehrere Verfahren bzw. Methoden eingliedern. Spinner (vgl. 1999: 36f.) teilt diese produktiven Verfahren nach der Art des Textes ein bzw. in produktive Verfahren zu Gedichten und produktive Verfahren zu erzählenden und dramatischen Texten. Für jede dieser Methoden listet Spinner je 20 Verfahren auf (vgl. ebd. 1999: 36f.).

Die erste Methode des produktiven Verfahrens zu Gedichten ist die Herstellung der Vers- oder Strophenfolge, d. h. die Lernenden bekommen ein in Verse oder Strophen zerstückeltes Gedicht und müssen diese in die richtige Reihenfolge bringen. Dann bietet sich eine ähnliche Methode an, und zwar „Zeilenumbruch vornehmen“. Dabei bekommen die SuS das Gedicht in der Form eines Prosatextes und sollen daraus die Versform herstellen (vgl. ebd. 1999: 36). Die Entflechtung von zwei ineinandergeschobenen Gedichten ist die dritte Methode. Danach ist die Rede von der Auswahl aus Formulierungsangeboten, d. h., die SuS bekommen mehrere Varianten zu einer Stelle im Text und sollen sich für eine entscheiden und ihre Auswahl begründen. Das fünfte

Vorgehen, das sich anbietet, ist, den Titel auszudenken, der dann das Produkt einer Interpretationshypothese ist. Eng damit verknüpft ist die Entwicklung von Deutungshypothesen, die sich durch das Ergänzen von für den Sinnzusammenhang weggelassenen Wörtern oder Zeilen realisieren lässt. Mit den Hypothesen setzt man sich dann im weiteren Verlauf bzw. im Gespräch auseinander. Man kann die Schülermotivation auch durch eine weitere Aufgabe anreizen, und zwar durch die Fortsetzung bzw. selbstständige Formulierung eines Schlusses eines Gedichtes (vgl. ebd. 1999: 36). Ein Gedicht lässt sich außerdem verkürzen, wodurch es auch modernisiert wird. Bei diesem Vorgehen kommt es zu einer semantischen Verdichtung und einer Aufwertung der visuellen Form. Die Lernenden können auch ein Gedicht umschreiben und dadurch neue Perspektiven erzeugen. Noch ein Schritt weiter geht die Methode des analogen Schreibens, wo die Lernenden nach dem Muster eines Gedichtes selbst ein Gedicht verfassen. Man kann ihnen auch Reimwörter vorgeben, die sie dann zum Gedichtverfassen verwenden. Es bietet sich überdies die Möglichkeit an, die SuS zu bitten, das Gedicht in eine andere Textsorte umzuschreiben, wie z. B. eine Ballade in eine Erzählung oder einen Zeitungsbericht (vgl. ebd. 1999: 36). Spinner (vgl. 1999: 37) schlägt auch andere Möglichkeiten vor, wie z. B., dass die Lernenden in Einzel- oder sogar Gruppenarbeit Assoziationen zu einem Gedicht schreiben können, zu drei oder vier vorgegebenen Wörtern aus einem Gedicht selbst ein Gedicht verfassen, ein Gedicht grafisch (als Plakat) oder visuell (durch Malen, Zeichnen, Collagen) gestalten. Ferner kann den SuS auch angeboten werden, dass sie einen Videoclip (akustische und visuelle Umsetzung) zum Gedicht erstellen oder das Gedicht musikalisch gestalten, z. B. durch akustische Untermalung einer Rezitation, ein Rap-Cover o. Ä. Zuletzt nennt Spinner (vgl. 1999: 37) szenisches Lesen in der Gruppe und pantomimische Darstellung eines Gedichtes bzw. eines Gedichtteils. Neben all diesen Methoden schlägt Haas (vgl. 2015: 78ff.) noch weitere vor: anhand eines Wortgitters (ein Haufen von im Gedicht wichtigen Wörtern) einen Text zu verfassen, man kann die Gedichtform in eine andere umwandeln (z. B. Elfchen oder Akrostichon), auf Gedichte mit eigenen Texten antworten, Interlinear-Kommentare schreiben oder Gedichte als eine Partitur schreiben bzw. sie musikalisch oder rhythmisch umsetzen.

Produktive Aufgaben zu erzählenden und dramatischen Texten können Lernende dazu bringen, über die Figuren, die Interaktionen und die Handlungsverläufe

nachzudenken. Gleichzeitig unterstützen sie die Vorstellungskraft und das Mitgefühl. Weiterhin werden die strukturellen Merkmale von Texten durch aktives Handeln erkennbar gemacht (vgl. Spinner 1999: 39). Im Weiteren werden die betreffenden Aufgaben auch vorgestellt. An erster Stelle wird das Verfassen einer Selbstbeschreibung erwähnt. Anders gesagt, die SuS wählen eine Figur aus und schreiben eine Beschreibung in der Ich-Form. Diese Aufgabe lässt sich ergänzen, indem die anderen SuS oder der/die Lehrende Fragen zu dieser Figur stellen. Ein ähnliches Verfahren ist die Formulierung von Interviewfragen, die dann in verteilten Rollen vorgelesen werden können. Außerdem kann man Plakate zu den Figuren erstellen, die während des Lesens ergänzt werden (vgl. ebd. 1999: 37). Ähnlich wie bei Aufgaben zu Gedichten lassen sich auch hier Fortsetzungen oder Schlüsse zu einem Text schreiben, nach dem Muster eines Textes weitere Texte verfassen, einen Text oder eine Textpassage in eine andere Textsorte umschreiben. Spinner (vgl. 1999: 38f.) schlägt auch weitere schriftliche Aufgaben vor wie z. B. Briefe von und an Figuren zu verfassen, Tagebucheinträge von Figuren zu schreiben, einen inneren Monolog von Figuren auszudenken, Träume von Figuren zu erfinden, eine Figur zu verändern und eine Szene entsprechend umzuschreiben, Textstellen aus der Perspektive einer Figur umzuschreiben (hier bietet sich das Umschreiben aus der Perspektive der Heldinnen, da die Präsenz von männlichen Helden in der Literatur dominant ist), eine im Text nur angedeutete Handlung auszufabulieren oder eine Buchempfehlung zu verfassen. Die Lernenden können überdies ein Informationsplakat zum Autor oder zum Geschichtshintergrund zu einem Buch gestalten. Spinner (vgl. 1999: 39) empfiehlt auch nicht-schriftliche Aufgaben wie z. B. das Erstellen einer Hörszene, wodurch medienspezifische Aspekte verdeutlicht werden. Es lassen sich außerdem Standbilder bauen. Hierbei stellen mehrere Lernende lebendig, unbewegt und stumm ein Bild bzw. eine Szene aus dem Text dar. Der Autor nennt auch weitere Varianten dieser Aufgabe wie z. B., dass man in der Gruppe das Standbild bespricht, dass ein(e) SchülerIn als RegisseurIn fungiert und die Gruppe leitet oder dass die Gruppe das Standbild nicht bespricht, sondern nacheinander als Figuren zum Bild hintreten (vgl. ebd. 1999: 39). Dieser Aufgabe ähnelt das folgende Verfahren. Die Lernenden können Figurenstatuen so bilden, dass sie durch ihre Haltung die Figuren charakterisieren, wodurch die Darstellung einen symbolischen Charakter gewinnt (vgl. ebd. 1999: 39). Als Letztes bietet sich die Möglichkeit an, eine Situation oder Szene zu spielen,

beispielsweise als Spiel mit dem Text in der Hand, Pantomime, Improvisation, Schattenspiel, Videoszene o. a. (vgl. ebd.). Dass es noch mehrere Möglichkeiten gibt, bestätigt Haas, indem er noch weitere Verfahren auflistet: Die Lernenden können eine Buchbesprechung schreiben, die auch eine Rezension miteinschließen würde. Sie können anhand des Textes ein Quiz erstellen, eine Figur aus dem Text anklagen und verteidigen, Steckbriefe zu den Figuren verfassen oder auch Fernsehfassungen von diesen Texten herstellen (vgl. Haas 2015: 161 ff.).

Überdies bietet Rösler Aktivitäten an, die vor, während und nach dem Lesen im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts durchgeführt werden können. Vor dem Lesen kann man Assoziationen zu einem Schlüsselbegriff, einem Bild oder dem Titel in der Form eines Assoziogramms sammeln und dadurch das Vorwissen über die Textsorte oder das Thema aktivieren. Man könnte aber auch Paratexte, Überschriften oder auch für den Text wichtige literarische Techniken bearbeiten (vgl. 2012: 233). Während des Lesens können die Lernenden zerschnittene Textteile rekonstruieren, den Textanfang oder den Textteil weiterschreiben oder diese diskutieren, zu Zeilen oder Abschnitten Hypothesen bilden, Lücken füllen, den Text schriftlich umarbeiten oder das Lesen dokumentieren (z. B. wie ein Lesetagebuch) (vgl. ebd. 2012: 233f.). Was die Aktivitäten nach dem eigentlichen Lesen angeht, schlägt Rösler (vgl. 2012: 234) vor, den Text fortzuführen, die Erzählperspektive, Textsorte oder das Medium zu wechseln oder alternative Inhalte und Texte zu entwickeln.

4. Der Roman *Das Parfum*

Patrick Süskind ist 1949 in Ambach in Deutschland geboren. Er studierte in München und in Aix-en-Provence mittlere und neuere Geschichte. Später arbeitete er als Drehbuchautor. Von seinem Werk, das in über fünfzig Sprachen übersetzt wurde, sind sein Ein-Personen-Stück *Der Kontrabaß* (1984), der Roman *Das Parfum* (1985), die Erzählung *Die Taube* (1987) und *Die Geschichte von Herrn Sommer* (1991) die bekanntesten („Patrick Süskind“, o. J.) („Patrick Süskind“, o. J.)

4.1. Inhalt und Rezeption

Der Roman *Das Parfum* folgt dem Leben der Hauptfigur Jean-Baptiste Grenouille, der 1738 von einer Fischhändlerin auf einem Fischmarkt in Paris geboren wird. Seine Mutter wird für den versuchten Mord an ihm hingerichtet, da sie ihn unter dem Tisch liegengelassen hat. Als Grenouille noch ein Säugling war, besaß er keinen eigenen Körpergeruch, konnte selbst aber die verschiedensten Gerüche aufnehmen. Wegen dieser seltsamen Eigenschaft bereitete er all seinen Ammen Angst, weswegen sie ihn loswerden wollten. Danach übernimmt ihn Madame Gaillard, die Waisenkinder aufzieht. Auch sie halten Grenouille für seltsam und versuchen, ihn zu ersticken, aber er überlebt. Die restliche Zeit seines Aufenthaltes bei Madame Gaillard wächst Grenouille ohne Liebe und Freundschaft auf. Als er acht Jahre alt ist, kauft ihn Gerber Grimal und stellt ihn bei sich an, wo er unter schwierigen Umständen arbeiten muss, doch auch dies überlebt er.

Eines Tages, als er Paris erkundet, nimmt er einen unbekanntem Geruch wahr, dem er durch die Straßen folgt. Kurz danach entdeckt er die Quelle des Duftes – ein junges Mädchen. Grenouille findet seinen Duft so faszinierend, dass er es unabsichtlich ermordet. Beeindruckt vom Geruch, kommt er auf die Idee, den Duft zu konservieren. So wird das Parfum in den Folgejahren zum Zentrum seiner Lebensambition, der größte Parfümeur aller Zeiten zu werden. Grenouille erlernt das Handwerk beim Parfümeur Giuseppe Baldini.

Daraufhin folgt eine Zwischenepisode auf dem Vulkan Plomb au Cantal, wo Grenouille sieben Jahre einsam verbringt. Dann entscheidet er sich, nach Grasse zu gehen, wo er neue Gerüche kennenlernen wird. In Grasse tötet er 26 schöne Jungfrauen, nimmt deren Flüssigkeiten und kreiert ein Meisterparfum, welches ihm Macht über die Herzen

der Menschen verleihen soll. Grenouille merkt aber, dass sie nicht ihn lieben, sondern das Parfum. Im Jahre 1767 geht er zurück nach Paris, zum Fischmarkt, wo ihn seine Mutter liegengelassen hat. Dort überschüttet er sich mit dem selbstkreierten Parfum, wodurch er die Menschen an sich zieht, die ihn schließlich auch verzehren.

Viele Verlage lehnten Süskind und seine Idee ab, die der schweizerische Diogenes Verlag letzten Endes im Jahre 1985 veröffentlichte und in die Bestseller-Liste platzierte. Das Buch wurde fast 20 Millionen Mal verkauft, in fast 50 Sprachen übersetzt (auch ins Lateinische) und es wurde verfilmt (vgl. Cizmecioglu 2018). Nach der Erscheinung wurde der Roman gelobt, aber auch kritisiert (vgl. Bernsmeier 2017: 74). So schreibe Süskind laut Fischer sein Buch im Duktus traditioneller Autoren, mit der Kraft fast vergessener Worte, ein erfreulicher Anachronismus im modischen literarischen „Bla-Bla“ (vgl. 1985). Eng verknüpft damit äußert sich Höpfner, indem er erläutert, dass das Buch formal nichts mit zeitgenössischer Literatur zu tun habe und dass es angenehm-prickelnd amoralisch sei (vgl. 1985, sek. zit. nach Matzkowski 1998: 105). Trotzdem wurde das Werk zu Beginn der 90er-Jahre als schulische Lektüre eingeführt, denn es galt als ein akzeptables und förderliches Beispiel für den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht am Ende der Sekundarstufe I (vgl. 1996: 15-17, sek. zit. nach Bernsmeier 2017: 74). Auch der deutsche Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki nimmt das Buch in Betrachtung. Der Kritiker schildert Süskind als einen Schriftsteller, der die deutsche Sprache beherrscht, aber gleichzeitig anregend erzählen kann, und als einen Schriftsteller, der seine Leser nicht mit Selbstdarstellungen belästigt, sondern interessante und ansprechende Geschichten anbietet und außerdem auch als einen Schriftsteller, der zwar jung, aber nicht langweilig ist (vgl. Reich-Ranicki 1985).

Aber die großen Zeitungen schickten das Buch an ihre besten Rezensenten, und als dann eine wohlwollende Kritik nach der anderen erschien, da wurden Süskind, sein Buch und der Skandal, den es bedeutete, von der geballten Sympathie geradezu erdrückt („Patrick Süskind: Das Parfum“, 2002: 32).

4.2. Textanalyse

Im Weiteren werden technische und ästhetische Eigenschaften des Werks vorgestellt, um ein besseres und umfangreicheres Verständnis des Romans zu gewinnen.

4.2.1. Literaturhistorische Einordnung

Das Parfum erschien 1984 als Serienercheinung in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. Nachdem es überarbeitet wurde, wurde der Roman im Jahre 1985 in der Form des Buches veröffentlicht (vgl. Gray 1993: 489). Was zu dieser Zeit im geteilten Deutschland passiert, erklärt Ulrich. Nach zwanzig Jahren Wachstum findet eine Wirtschaftskrise, die mit den Ölpreiskrisen aus 1973-1975 und 1980-1982 zu tun hat, in der Bundesrepublik statt, die die ökonomische, soziale und kulturelle Situation veränderte (vgl. Ulrich 2014: 1020). Die Struktur der sozialen Ungleichheit blieb stabil, aber im mittleren Teil der Gesellschaft nahm der Wohlstand zu (vgl. Schildt 2007: 59). Es kam zum Boom der telefonischen Kommunikation, TV- sowie Pop-Kultur im Sinne der Musik und TV-Shows (vgl. „Deutschland – Die 70er und die 80er-Jahre“). Die 70er-Jahre waren außerdem die Zeit neuer sozialer Bewegungen wie der Kampf für Frauenrechte sowie der Kampf gegen die Konsumgesellschaft (vgl. „Deutschland – Die 70er und die 80er-Jahre“). In den 1980ern, die das letzte Jahrzehnt des geteilten Deutschlands waren, litt die DDR unter Stillstand, Krise und Konflikten (vgl. ebd.).

Schaut man sich die Literaturgeschichte an, dann erkennt man z. B. bei Beutin et al., dass zwischen der Literatur der DDR und der der BRD unterschieden wird (vgl. 2001: VIII), obwohl Autoren wie Schütz davon ausgehen, dass es trotz des geteilten Deutschlands keine zwei deutschen Literaturen gibt (vgl. 1980: 9). Da der Roman zuerst in der BRD in der FAZ² und danach in der Schweiz als Buch veröffentlicht wurde, sollte man in diesem Falle von der Literatur der BRD, Deutschland, der Schweiz und Österreichs sprechen. Die Literatur der 1980er in der Bundesrepublik Deutschland war experimentell und provokativ und politische Themen standen im Vordergrund (vgl. „Übersicht über die deutschen Literaturepochen“, o. J.). Es erschienen auch Themen wie Technik- und Fortschrittsskepsis sowie Geschichtspessimismus („Literatur der BRD 1950-1990) – Epoche der Literatur“, 2022). Zu welcher Gattung das Werk genau gehört, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

² FAZ steht als Abkürzung für „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ im weiteren Verlauf des Textes.

Es stellt sich ebenso die Frage bezüglich der historischen und kulturellen Hintergründe der tatsächlichen Handlung dieses literarischen Werkes. Einige Rezensenten sprechen vom Skandal, da ein Schriftsteller, der 1949 geboren wurde, sich in eine Vergangenheit hineinbohrte, die nicht die eigene war (vgl. „Patrick Süskind: Das Parfum“, 2002).

Im achtzehnten Jahrhundert lebte in Frankreich ein Mann, der zu genialsten und abscheulichsten Gestalten dieser an genialen und abscheulichen Gestalten nicht armen Epoche gehörte. (...) Zu der Zeit, von der wir reden, herrschte in den Städten ein für uns moderne Menschen kaum vorstellbarer Gestank. (...) Und natürlich war in Paris der Gestank am größten, denn Paris war die größte Stadt Frankreichs. (...) Hier nun, am allerstinkendsten Ort des gesamten Königreichs, wurde am 17. Juli 1738 Jean-Baptiste Grenouille geboren (vgl. Süskind 1985: 4ff.).

Matzkowski zufolge wird im Roman die Welt der Parfümeure hervorgehoben, denn im 18. Jahrhundert gewann das Parfümeurhandwerk an gesellschaftlicher Bedeutung und der Vertrieb von Parfümerieartikeln wurde zu einem rasch expandierenden Wirtschaftszweig (vgl. 1998: 82). Rimmel erklärt, um zum Meisterparfümeur gewählt zu werden, sei es im 18. Jahrhundert erforderlich gewesen, vier Jahre als Lehrling und drei als Geselle zu dienen, was zeige, dass man es als nicht unbedeutendes Handwerk erachtete (vgl. 1988: 273). Diese Veränderung in der Wirtschaft kann größtenteils auf eine erhöhte Geruchsempfindlichkeit und eine verringerte Toleranz gegenüber als unangenehm empfundenen Gerüchen zurückgeführt werden (vgl. Matzkowski 1998: 82). Aus diesem Grunde entwickelten sich neue Wissenschaftszweige wie z. B. die Lehre von den Riechstoffen (Osmologie) oder die Lehre von den Gerüchen, die sog. Osmiologie. Deren Entwicklung hängt mit der Entwicklung der Lehre von den Miasmen zusammen, genauer gesagt den fauligen und krankmachenden Dämpfen. Daraufhin standen Gestank und Krankheiten in Verbindung (vgl. ebd. 1998: 82f.). Auch wichtig zu erwähnen ist die Tatsache, dass der (Körper-)Geruch am Ausgang des 18. Jahrhunderts zu einer sozialen Kategorie wurde bzw. den niedrigeren Ständen zugeordnet wurde.

Was den politischen Kontext betrifft, äußert sich Reich-Ranicki, indem er sich auf die letzte Szene im Roman bezieht. Er berichtet, dass Grenouille eine grandiose Darstellung des Massenwahns und der Verführbarkeit der Menschen, d.h. der Wirkung

eines widerlichen Verbrechers auf ein zivilisiertes Volk inmitten Europas gelungen sei (vgl. 1985). Im Weiteren stellt Reich-Ranicki die Frage, ob man sagen müsse, auf welches Volk Süskinds Gleichnis abziele (vgl. ebd. 1985). Damit verknüpft sind die Worte Matzkowskis, der dieselbe Szene durch den historischen Kontext der jüngeren deutschen Vergangenheit ersetzt, wodurch sie Parallelen mit der Verdrängung des faschistischen Erbes durch große Teile der Kriegsgeneration ergäbe (vgl. 1998: 87f.). Auf der anderen Seite sei die Szene laut Götze nicht nur mit Elementen aus einem elementaren Volksfest, vom Karneval, von Massenorgien und von Befreiung ausgestattet, sondern sie zeige einen Hauch faschistischen Massenwahns und faschistischer Massenmanipulation (vgl. 1985: 2).

4.2.2. Literaturwissenschaftliche Einordnung

In diesem Kapitel wird auf die „technischen“ Details des Romans eingegangen. Die Literaturepoche wurde bereits im vorigen Kapitel erwähnt, doch manche Autoren ordnen Süskinds Werk der Postmoderne zu. Eco erläutert, dass „postmodern“ keine zeitlich begrenzbar Strömung sei, sondern eine Geisteshaltung, d.h. ein Kunstwollen (vgl. 1987: 77). Dieselbe Zuordnung macht auch Draghici, indem sie Merkmale der Postmoderne im Roman *Das Parfum* erkennt und nennt – Intertextualität, die Erzeugung von Spannung beim Leser, das Verlegen der Handlung in vergangene Zeiten und entlegene Orte, die Nichtidentifizierung des Lesers mit dem „Helden“, das Ironische, das Parodistische, das Übertreiben, das Ungreifbare des postmodernen Erzählers und die Abwesenheit einer Moral (vgl. 2012: 83). Als bedeutendstes Merkmal der Postmoderne hebt Draghici die Intertextualität hervor und gibt einige Beispiele. Zum Beispiel ist der Anfang des Buches, welcher im vorigen Kapitel zitiert wurde, mit der Novelle von Heinrich von Kleist *Michael Kohlhaas* (1810) vergleichbar (vgl. ebd. 2012: 84ff.): „An den Ufern der Havel lebte, um die Mitte des sechszehnten Jahrhunderts, ein Roßhändler, namens *Michael Kohlhaas*, Sohn eines Schulmeisters, einer der rechtsschaffensten zugleich und entsetzlichsten Menschen seiner Zeit“ (von Kleist 1810: 1).

Dann zieht Draghici eine Parallele zwischen Grenouilles Rückzug in die Natur und Fausts Schlaf in der Natur, beide, um neue Lebenskräfte zu finden, und erkennt auch biblische Motive³. Auch Weber nennt Süskind als einen der Vertreter der postmodernen

³ „(...) riesige reinigende Sintflut destillierten Wassers“ (Süskind 1994: 159).

Literatur, die auch durch die Intertextualität neben weiteren Eigenschaften wie Rückgriff auf die Moderne, fragmentarische Erzählweise und Sprachexperimente charakterisiert wird (vgl. 2024).

Was das Genre angeht, wird das Werk einerseits als eine Mischung von Horror, Geschichte, Wissenschaft und Spannung beschrieben (vgl. Rarick 2009: 207) und andererseits als eine Mischung des postmodernen Künstlerromans und des Kriminalromans (vgl. Jacobson 1992: 202). Ein Künstlerroman steht für einen Roman, in dem die Hauptfigur ein Künstler ist. So wie beim Bildungsroman wird auch hier die Entwicklung des Protagonisten von der Kindheit bis zur Adoleszenz gezeigt (vgl. Baldick 2015: 194).

An dieser Stelle soll ein Blick auf das Erzähltempo und die erzählte Zeit geworfen werden. Degler erläutert, dass im Werk Grenouilles Lebensspanne von knapp 30 Jahren erzählt wird. Im Durchschnitt wäre das ein Monat pro Seite. Zusammengerechnet wären das 18 Jahre im ersten Teil, 8 Jahre im zweiten Teil, 2 Jahre im dritten Teil und 14 Monate im letzten Teil (vgl. 2003: 174). Typisch für den Roman sei der Wechsel zwischen Textpassagen, in denen Ereignisse nur kurz wiedergegeben werden, und die ausführlich geschilderten Höhepunkte, wo sich das Verhältnis zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit immer mehr der Deckung bis Dehnung annähert (vgl. Macherhammer 1989: 71ff.). Weiterhin stellt Degler fest, dass trotz einer scheinend temporal stimmigen Chronologie, schon eine Brüchigkeit bei den Übergängen zwischen den Plateaus zu erkennen ist (vgl. 2003: 176). Eng damit verknüpft ist die Behauptung, dass der Erzähler zwar allwissend ist, aber unzuverlässig, da er ein falsches Datum präsentiert⁴ (vgl. ebd. 2003: 178f.). Diese Beschreibung bleibt bis zum Ende des Romans unverändert, denn man kann nicht deutlich zwischen der Stimme des Erzählers und den Gedanken der Figuren unterscheiden, was zu einer fehlerhaften Interpretation führen könnte (vgl. ebd. 2003: 179).

Als allerletztes Element, das in diesem Kapitel bearbeitet wird, sind Paratexte. Das sind alle Elemente, die den eigentlichen Text begleiten und die den Text erst zum Buch machen und den Leserinnen und Lesern zur Rezeption angeboten werden (vgl. Genette 1997: 1f.). Man unterscheidet zwischen zwei Unterarten von Paratexten –

⁴ „Draußen war gerade Vormittag, ein Vormittag Ende Februar“ (Süskind 1994: 172).

Peritexte und Epitexte. Peritexte befinden sich in räumlicher Nähe zum Buch und sind Teil von ihm, wie z. B. Titel, Cover, Genreangabe. Epitexte sind auf der anderen Seite nicht Teil des Haupttextes, wozu z. B. Rezensionen, Interviews und Tagebücher gehören (vgl. ebd. 1997: 3ff.).

Zum Peritext gehören das Buchcover, der Titel, der Name des Autors, Angaben zum Autor und das Impressum. Das Buchcover zeigt in der oberen Hälfte ein liegendes nacktes Mädchen mit geschlossenen Augen und in der unteren Hälfte den Namen des Autors sowie den Titel. Dann sind kurze Angaben zum Autor zu finden, auf welche eine Seite mit dem Titel, den Namen des Autors und des Verlags folgt. Auf der nächsten Seite befinden sich Angaben zum Impressum (Verlag, Verlagsort) sowie Angaben zur Erstausgabe.

In der analysierten Ausgabe sind auch einige Epitexte zu erkennen. Nach der letzten Seite des Romans steht ein Hinweis zum Hörbuch und dessen Hörbuchsprechers. Danach folgen drei Seiten über Patrick Süskinds Werke, die vom Diogenes Verlag veröffentlicht wurden, ein kleiner Ausschnitt aus seinen Werken und einige Rezensionen. Dasselbe Prinzip wird auch auf den weiteren Seiten für Lukas Hartmann, Hartmut Lange, Meir Shalev und Anthony McCarten verwendet. Auf der Rückseite des Buches stehen der Name des Autors und des Buches, eine kurze Beschreibung, Hinweis auf die Verfilmung und drei Rezensionen.

4.2.3. Ästhetische Dimensionen

In diesem Abschnitt wird auf die Sprache und den im Roman verwendeten Stil sowie auf den Ort und die Zeit der Handlung, deren Bedeutung und Symbolik und letztlich auf die Hauptfiguren eingegangen.

Matzkowski erläutert, dass die Handlung in der Welt der Parfümeure und Parfums einerseits und andererseits in der stinkenden Welt der Stadt und der menschlichen Ausdünstungen stattfindet, weswegen Begriffe aus den Bereichen des Duftes und des Gestanks verwendet werden (vgl. 1998: 71). Oft werden Termini und Fachtermini verwendet, die mit dem Parfümeurwesen und der Herstellung von Düften zu tun haben, die auch in die Richtung physikalischer und chemischer Abläufe geht (vgl. ebd. 1998: 71).

Hinsichtlich des Stils werden Vergleiche⁵ zur Beschreibung und Kontraste⁶ zur Veranschaulichung der Nuancen eines Duftes gebraucht. Es sind auch Wiederholungen, Parallelismen und Anaphern⁷ zu finden (vgl. ebd. 1998: 72). Trotz deren Verwendung seien seine Sätze niemals schwerfällig, auch wo sie sich zu langen Perioden auswachsen, würden sie makellos durchsichtig bleiben (vgl. Reich-Ranicki 1985). Es lassen sich auch viele Aufzählungen erkennen, die z. B. bei der Auflistung verschiedener Holzarten verdeutlichen, wie differenziert Grenouilles olfaktorisches Erfassen der Wirklichkeit ist (vgl. Matzkowski 1998: 72). Süskind gebraucht außerdem viele Superlative, welche ein wichtiges Merkmal seines sprachlich-stilistischen Inventars sind (vgl. ebd. 1998: 72). Weiterhin wird der Autor als ein ausgezeichneter Stilist beschrieben, der einen ausgeprägten Sinn für den Rhythmus der Sprache habe (vgl. Reich-Ranicki 1985). Die Sprache und der Stil, wie sie auch seien, brachten Süskind positive Rezensionen, aber auch Kritiken ein. Einerseits führt Meyhöfer an, Süskind verstehe es, den Leser zu schockieren, mit starken Kontrasten, kühl kalkulierten Effekten und Superlativen, die wohl nur noch von denen seiner Kritiker übertroffen würden (vgl. 1985). Andererseits nennt Kaiser Süskind einen hochbegabten und einfallsreichen Autor, in dessen Roman aber Kunst durch gefährlich viel Kunstgewerbliches verdünne (vgl. 1985: 5).

Eng mit der verwendeten Sprache verknüpft sind ebenfalls die Zeit und der Ort der Handlung, die im vorigen Kapitel erwähnt wurden. Die Geschichte beginnt mit Grenouilles Geburt am 17. Juli 1738 und endet mit seinem Tod am 29. Juni 1767 (vgl. Raab/Oswald 2001: 7). In diesem Zeitrahmen werden Orte in Frankreich erwähnt: Paris, Plomb du Cantal, Montpellier, Grasse und dann wieder Paris (vgl. ebd. 2001: 7). Wie bereits angesprochen spielen Grenouilles wichtige Lebensabschnitte in der Welt der Parfümeure und der Parfümherstellung eine Rolle (vgl. Matzkowski 1998: 82), die die echte Welt insbesondere des damaligen Paris widerspiegeln (vgl. Reich-Ranicki 1985). Degler zufolge werden die sozialgeschichtlichen Prozesse noch stärker als die geschichtlichen Großereignisse zur historischen Verortung des Geschehens verwendet

⁵ „(...) ja sogar der König stank, wie ein Raubtier stank der, und die Königin wie eine alte Ziege (...)“ (Süskind 1994: 6).

⁶ „Es war frisch, aber nicht reißerisch“ (Süskind 1994: 6).

⁷ „Es stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinterhöfe nach Urin, es stanken die Treppenhäuser nach fauligem Holz und nach Rattendreck, die Küchen nach verdorbenem Kohl und Hammelfett; die ungelüfteten Stuben stanken nach muffigem Staub, die Schlafzimmer nach fettigen Laken, nach feuchten Federbetten und nach dem stechen süßen Duft der Nachttöpfe (...)“ (Süskind 1994: 5f.).

(vgl. 2003: 185). Genau Grenouilles Lebensgeschichte zeigt dem Leser den Alltag des 18. Jahrhunderts, wie z. B. das Schicksal eines Findelkindes, das zufällig überlebt, oder das Leben am unteren Ende der sozialen Skala anhand der Vorstellung der Lehrlingsjahre bei Baldini, die trotz der olfaktorischen Phantastik immer noch realistisch genug dargestellt werden (vgl. ebd. 2003: 185). Auch Grenouilles Wanderungen von einem Ort zum anderen widerspiegeln das Verkehrssystem im Frankreich des 18. Jahrhunderts und die Schwierigkeiten damaligen Reisens⁸ (vgl. ebd. 2003: 185). Darüber hinaus liefert die Zeit der Handlung samt den Figuren eine besondere Symbolik. Matzkowski zufolge führt der Roman den Leser in die Epoche der Aufklärung, indem der Parfümeur Baldini, der wissenschaftsbegeisterte Marquis de la Taillade-Espinasse und der Patrizier Richis nicht nur für die drei Vertreter der französischen Ständegesellschaft des 18. Jahrhunderts stehen, sondern auch für drei Modelle des Reagierens auf die Entwicklungen und Herausforderungen der Zeit (vgl. 1998: 75). Baldini kann man beispielsweise als einen Kritiker der Aufklärung, dessen Blick rückwärtsgerichtet ist, betrachten, da er neue Ideen nicht versteht, ihm die alte Zunftordnung, die nun aufgelöst ist, eine sichere ökonomische Position sichert und letztlich, da er nicht mehr in der Lage ist, auf die wechselnden Moden der Parfums zu reagieren (vgl. ebd. 1998: 77). Der Marquis tritt auf der anderen Seite als weltoffen, gebildet und zukunftsorientiert auf. Es stellt sich aber am Ende als eine Parodie auf naturwissenschaftliches Experimentieren und empirisches Forschen heraus (vgl. ebd. 1998: 77f.). Letztlich verkörpert Antoine Richis die neue Patrizierschicht, also das reiche Handels- und Kaufmannsbürgertum, das sich seines eigenen Verstandes bedient (vgl. ebd. 1998: 79).

Die Symbolik beziehungsweise die Bedeutung der Orte, an denen die Handlung stattfindet, hängt von den Figuren ab. Wie bereits erwähnt folgt der Roman dem Leben Grenouilles und seinen Wanderungen von Paris bis Plomb du Cantal, Grasse und Montpellier, wo er anderen Figuren begegnet. Doch die zwei wichtigsten Orte sind der Fischmarkt auf dem Cimetière des Innocents, wo Grenouille geboren und umgebracht wurde, sowie die Höhle in Zentralmassiv.

⁸ „Obwohl sich die Straßen in einem miserablen Zustand befanden, schafften sie die vierundsechzig Meilen nach Montpellier in knapp zwei Tagen (...)“ (Süskind 1994: 180).

Als Erstes sollte man sich mit dem Friedhof der Unschuldigen auseinandersetzen. Der Friedhof wurde nach der Kirche benannt, die den Saint-innocents gewidmet wurde. Dort wurden etwa zwei Millionen Pariser bis zur Schließung im Jahre 1780 beerdigt (vgl. de Sortiraparis 2024). Demnach stellte dieser zusammen mit den umgebenden Orten Massengräber dar, weswegen Landru die Beschwerden über die unhygienischen Zustände an diesem Ort, die es seit dem 17. Jahrhundert gab, erwähnt (vgl. 2012). Darüber hinaus war der Friedhof Schauplatz mehrerer gewalttätiger Episoden während der religiösen Unruhen im 16. Jahrhundert (vgl. 2012), welche mit dem kannibalistischen Massenmord im Roman zu verknüpfen sind. Dies vergleicht Degler mit dem Motivkomplex des zerstückelten Gottes, d.h. Dionysos und Christus (vgl. 2003: 259). Hörisch äußert sich zu diesem Thema und berichtet, dass die wörtliche Übersetzung des Johannes-Evangeliums darauf hindeutet, dass Jesus durch die Aufforderung, sein Fleisch „mit Zähnen zu zerbeißen“ und sein „Blut auszutrinken“, Zentralstücke aus dem Dionysosmythos zitiert, laut dem die Titanen das Fleisch des göttlichen Kindes zerkauen, und den Dionysoskultus, in dem die Mainaden rohes Fleisch mit den Zähnen zerreißen sollen (vgl. 1992: 60). Des Weiteren vergleicht Degler Grenouille mit Christus, aber gleichzeitig hebt er den Unterschied hervor, dass aus Grenouilles Ende kein kultisches Erinnerungsmahl entwickelt werden kann, sondern, dass die Zerstückelung des Gottes als einmaliger Akt der Tilgung dargestellt wird, an dessen Ende keinerlei Spuren von Grenouille mehr übrig sind (vgl. 2003: 259). Im weiteren Verlauf des Textes geht Degler aber auf die andere Symbolik und Bedeutung Grenouilles Todes ein, indem erklärt wird, dass sein Parfum für eine Entäußerung seiner Person sorgt, indem Grenouilles Inneres buchstäblich nach außen gebracht wird und dann ebenso buchstäblich in die Menschen eingeht (vgl. ebd. 2003: 260). Im Unterschied zu Christus werde hier nicht das Wort zu Fleisch, sondern das Fleisch zu einem Zeichen für Grenouilles letzten Versuch, sich einer authentischen Wahrnehmung durch seine soziale Umwelt auszusetzen (vgl. ebd. 2003: 260). Das heißt, Grenouille entscheidet sich, keine weiteren Umwege mehr zu gehen⁹, sondern dasselbe frühzeitig zu beenden, indem er sich auffressen lässt (vgl. ebd. 2003: 260). Zur Symbolik des Todes äußert sich auch Matzkowski, indem er erklärt, dass Grenouilles Biografie in doppelter Weise an ihrem Ausgangspunkt endet – Grenouille kehrt räumlich und in seiner Entwicklung der Persönlichkeit zum Geburtsort zurück (vgl. 1998: 45f.). Mit anderen

⁹ „den Weg von der Geburt zum Tode ohne den Umweg über das Leben [zu] wählen“ (Süskind 1994: 27).

Worten kehrt er zu dem schon im Mutterleib verhassten Grenouille zurück, denn er erkannte, er wird immer der Verstoßene, der Ungeliebte und der Isolierte sein. Dementsprechend wird sein Tod nicht als Opfer, sondern als Befreiung und Erlösung angesehen (vgl. ebd. 1998: 46).

Der zweite erwähnenswerte Ort ist die Höhle im Zentralmassiv in Plomb du Cantal, wo Grenouille sieben Jahre in völliger Einsamkeit lebte (vgl. Raab/Oswald 2001: 7). An dieser Stelle ist der Doppelaspekt der Moderne in der Literatur zu erkennen, und zwar, der Verlust des Einzelnen in der Masse und die Auflösung des Bewusstseins in der Menge bzw. die vom schöpferischen Ich zurückgeforderte absolute Macht (vgl. Starobinski 1986: 69). Auf der anderen Seite vergleicht Matzkowski die Höhle mit dem Mutterleib, denn Grenouille fühlte sich noch nie so sicher wie hier, auch im Bauch seiner Mutter nicht¹⁰ (vgl. 1998: 29). Eine weitere Ähnlichkeit zwischen der Höhle und des Mutterleibs ist an der Körperstellung erkennbar, da Grenouille in der Höhle nur gekrümmt liegen kann – ergo in Embryonalstellung (vgl. ebd. 1998: 29). Eng damit verknüpft ist Grenouilles Aussehen, das oft als „zeckisch“ beschrieben wird, und diese „zeckische“ Existenz wird dann mit seinem Aufenthalt in der Höhle verbunden (vgl. ebd. 49ff.). Dort entfernt er sich von allem, was ein menschliches Leben ausmacht, doch gleichzeitig wird er immer empfindlicher¹¹, was zu einem Paradoxon vom „empfindlichen“ Zweck führt (vgl. ebd. 1998: 52). Ein weiteres Paradoxon liegt darin, dass Grenouille in der Höhle, wo seine Bewegungsfreiheit auf ein Minimum reduziert ist, die Weite der Welt, sein Fantasiereich in Besitz nehmen kann. Dort, wo es keine Gerüche gibt und wo absoluter Frieden herrscht, erträumt er sich zahlreiche Gerüche und Geruchskombinationen, während draußen ein Krieg wütet (vgl. ebd. 1998: 66). Darüber hinaus erklärt Dörfler, dass der Aufenthalt in der Höhle eine Art Inkubationszeit Grenouilles darstellt und mit Jesu Aufenthalt in der Wüste vergleichbar ist (vgl. 1988: o. S., sek. zit. nach Matzkowski 1998: 93). Auch Matzkowski geht davon aus, dass Grenouille ein Schöpfer in seinem Reich ist bzw. ein Künstler, der aus seinem Inneren eine eigene Welt gestaltet (vgl. 1998: 93).

¹⁰ „Noch nie im Leben hatte er sich so sicher gefühlt – schon gar nicht im Bauch seiner Mutter“ (Süskind 1994: 149).

¹¹ „Grenouille, der Zeck, war empfindlich geworden wie ein Krebs, der sein Muschelgehäuse verlassen hat und nackt durchs Meer wandert“ (Süskind 1994: 160).

Überdies stellt Matzkowski fest, dass beim Untersuchen des Romans hinsichtlich der Personenkonstellation, Grenouille nicht nur eine Hauptfigur ist, die keinen Gegenspieler bzw. Mitspieler hat, sondern auch, dass die Struktur der Beziehungen durch ähnliche Muster und Verhaltensweisen gekennzeichnet ist (vgl. 1998: 59). In Bezug darauf wird im Weiteren auf die Figuren und deren zwischenmenschlichen Beziehungen eingegangen.

Die Geschichte beginnt mit Grenouilles Mutter, die ihn nur als ein blutiges Stück Fleisch sieht und ihn unter ihrem Verkaufstisch liegenlässt, weswegen Grenouilles erste Erfahrung die der Ablehnung, der mangelnden Fürsorge und des Hasses ist (vgl. ebd. 1998: 60). Sein erster Schrei ist dementsprechend ein Schrei der Entscheidung gegen die Liebe, aber auch für das Leben¹² (vgl. ebd. 1998: 60). Danach wird Grenouille an zahlreiche Ammen gegeben, die ihn nach wenigen Tagen weiterreichen, da er „zu gierig“ ist. Er zählt nicht als Mensch, sondern als Einkommensquelle, die von allen um sich gehasst wird. Diese Ablehnung und den Hass wird er in sich tragen und an seine Mitmenschen zurückgeben (vgl. ebd. 1998: 60). Sowohl die Amme Jeanne Bussie als auch Pater Terrier glauben, Grenouille ist vom Teufel besessen, da er keinen Körpergeruch hat, weswegen er zu Madame Gaillard gebracht wird. Erst bei ihr werden seine Sozialbeziehungen stabiler, oder besser gesagt, erst dort macht er Fortschritte, obwohl bei Gaillard keine Gefühle zu erkennen waren¹³ (vgl. ebd. 1998: 61). Genau diese Gefühlskälte machen ihm zum Zecken bzw. sie bringt ihn zur absoluten Abkapselung von seinen Mitmenschen als eine Reaktion auf die Haltung der Kinder im Heim ihm gegenüber und die mehrfachen Mordversuche, obwohl er „objektiv gesehen, gar nicht Angsteinflößendes“ (Süskind 1994: 29) an sich hat (vgl. ebd. 1998: 61). Wieder wird deutlich, dass Grenouille als eine Einkommensquelle oder als eine Ware angesehen wird, als ihn Madame Gaillard an den Gerber Grimal verkauft, der sich als roher, unmenschlicher Ausbeuter allerschlimmster Sorte¹⁴ erweist (vgl. ebd. 1998: 62). Im Unterschied zu Grimal praktiziert der Parfümeur Giuseppe Baldini eine menschlichere

¹² „Es war ein wohlerwogener, fast möchte man sagen ein reiflich erwogener Schrei gewesen, mit dem sich das Neugeborene *gegen* die Liebe und dennoch *für* das Leben entschieden hatte“ (Süskind 1994: 26).

¹³ „Auf der anderen Seite (...) oder vielleicht gerade wegen ihrer vollkommenen Emotionslosigkeit, besaß Madame Gaillard einen gnadenlosen Ordnungs- und Gerechtigkeitssinn“ (Süskind 1994: 24).

¹⁴ „(...) wußte Grenouille, daß dieser Mann imstande war, ihn bei der geringsten Unbotmäßigkeit zu Tode zu prügeln. Sein Leben galt gerade noch so viel wie die Arbeit, die er verrichten konnte, es bestand nur noch aus der Nützlichkeit, die Grimal ihm Beimaß“ (Süskind 1994: 38).

Variante der Ausbeutung, aber nur, weil er erkennt, wie ökonomisch wertvoll Grenouille für ihn ist (vgl. ebd. 1998: 62).

Raab und Oswald teilen den Roman in vier Einheiten – der erste Teil schließt all die vorhin genannten Personen mit ein, der zweite Teile bezieht sich auf Grenouilles Aufenthalt in der Höhle, der dritte Teil betrifft alles, was bis zur Todesszene passiert und alle Figuren, denen Grenouille bis dann begegnet (vgl. 2001: 24f.).

Im dritten Teil des Romans erscheint der Marquis de la Taillade-Espinasse, dessen Symbolik im vorigen Text bereits erläutert wurde. Was seine Beziehung mit Grenouille angeht, sieht er ihn nur als einen lebenden Beweis für seine Theorie und obwohl es scheint, er würde Grenouille in die Gesellschaft aus Sympathie für ihn einführen, macht er das nur um den eigenen Ruhm zu mehren (vgl. Matzkowski 1998: 62f.). Dasselbe geschäftliche Interesse haben auch Madame Arnulfi und ihr Liebhaber Druot (vgl. ebd. 1998: 63). Eine andere Art der „Liebe“ kommt von Richi und den Massen – dies ist nicht Ausdruck wahrer menschlicher Gefühle, sondern das Resultat der Verführungskraft des Parfums von Grenouille. So wird die Distanz zwischen Grenouille und seinen Mitmenschen größer und fördert den tiefsitzenden Hass (vgl. ebd. 1998: 63). Doch diese durch das Parfum verursachte „Liebe“ bringt Grenouille zum Beschluss, dass sein „Menschensein“ an das Parfum gebunden und deswegen flüchtig ist, und dass es auf einer (Selbst-)Täuschung beruht. Er möchte den Menschen gleich werden, aber diese erkennen ihn nicht als einen, woraus Grenouilles Hass auf die Menschen entsteht (vgl. ebd. 1998: 63). Mithilfe dieser Analyse der Personenkonstellation stellt Matzkowski zwei Aspekte fest – die Unmöglichkeit der Liebe und die Einsamkeit des Einzelnen in der Masse (vgl. 1998: 64).

5. Didaktische Umsetzung des Romans *Das Parfum* im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel wird thematisiert, warum der Roman *Das Parfum* für den Einsatz im DaF-Unterricht ausgewählt wurde, für welche Klasse(n) sich der Roman eignet und wie viele Unterrichtsstunden die Bearbeitung des Werkes fordert. Danach werden die Einsatzmöglichkeiten des Romans, d.h. dessen Ausschnitte im handlungs- und produktionsorientierten DaF-Literaturunterricht vorgestellt.

Bei der Auswahl dieses literarischen Textes für den Unterricht wurden die dazu entsprechenden Kriterien berücksichtigt. Als Erstes soll der Autor erwähnt werden, der für das kroatische Schulsystem unbekannt ist. Jedoch ist sein Roman, der in dieser Masterarbeit behandelt wird, in Schulen in Deutschland als Lektüre einsetzbar. Beispielsweise bietet sich der Roman für die 11. und 12. Klasse eines Gymnasiums an (vgl. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung 2022: 12). Darüber hinaus bieten einige Ausschnitte, in welchen die Zeit der Handlung nicht direkt ausgedrückt wird, die Möglichkeit des Aktualitätsbezugs an. Außerdem ermöglicht diesen auch die Tatsache, dass die Handlung zeitungebundene Probleme behandelt wie z. B. psychische Erkrankung, Mord, Femizid, Gewalt, zwischenmenschliche Beziehungen u. Ä. Solche Themen können einerseits sehr bedeutsam für die Lerngruppe sein, besonders die Themen des Femizids, der psychischen Erkrankung und der Inklusion, und andererseits ist es möglich, dass diese Themen den Interessen der Lernenden entsprechen und ihnen Freude am Lesen wecken. Man soll auch nicht vergessen, dass es eine Verfilmung des Buches aus dem Jahre 2006 gibt, die die SuS möglicherweise bereits gesehen haben, in welchem Falle sie schon mit dem Thema vertraut wären. Der Roman wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geschrieben und obwohl die Handlung im 18. Jahrhundert stattfindet, wird der Roman immer noch der Postmoderne zugeordnet. Als Letztes wurde auch die Länge des Textes berücksichtigt, die genau wegen dieser vielen Möglichkeiten für die Textbearbeitung passend ist, wodurch Ausschnitte aus dem Text auch nicht zu lang sein müssen, um den Inhalt verstehen zu können.

Für wen sich der Roman überhaupt eignet, wird im Weiteren deutlich. *Das Parfum* ist ein komplexes Werk, das über eine Schichtstruktur verfügt und reifes Denken über die behandelnden Probleme fördert. Ergo diese inhaltliche und strukturelle Komplexität des Romans fordert eine Bearbeitung durch Lernende, die genug reif sind, um diese Probleme

zu verstehen, über sie zu reden und sie kritisch beurteilen. Aus diesem Grunde eignet sich der Roman für die Sekundarstufe II. Die höheren Stufen, besonders die, die in ihrem 12. Lehrjahr sind, sollen bereits mit allen sprachlichen Strukturen vertraut sein und über einen breiten passiven Wortschatz verfügen. Dies ist von enormer Wichtigkeit, da der Text wegen seines Wortschatzes und seiner Syntax eher für Fortgeschrittene ist. Damit stellt sich das sprachliche Textverständnis als die grundlegende Basis für das inhaltliche Textverständnis heraus. Aus diesem Grunde eignet sich das zweite Halbjahr der 12. Klasse (der vierten Klasse der Mittelschule in Kroatien), neben der Vorbereitung für das Abitur, für den Einsatz eines literarischen Textes im FSU. Darüber hinaus bietet sich im Literaturunterricht auch das Arbeiten an allen vier Teilfertigkeiten, die zur Sprachbeherrschung führen, an, auch wenn es nicht das Hauptziel ist. Bezüglich der Auswahl der Lerngruppe wird in folgenden Abschnitten auf die Kompetenzen eingegangen, die im 12. Lehrjahr erworben werden sollen, die außerdem bestätigen, dass genau diese Lerngruppe und die Lernstufe für die Bearbeitung von *Das Parfum* geeignet ist.

Schaut man sich das „NOK“ (den Kroatischen Nationalen Rahmenlehrplan) an, dann hat man den Einblick in die geplanten Kompetenzen der SuS am Ende der vierten Klasse der Mittelschule bzw. am Ende des 12. DaF-Lehrjahres. Auf einer Seite sind die verschiedenen Typen von Gymnasien (allgemeines, klassisches, naturwissenschaftlich-mathematisches, naturwissenschaftlich-sprachliches Gymnasium), die entweder 96 oder 128 DaF-Unterrichtsstunden pro Jahr haben (vgl. Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019a: 31). Auf der anderen Seite sind die verschiedenen Berufsschulen, die 64 DaF-Unterrichtsstunden pro Jahr haben. In allen Fällen werden drei verschiedene Kompetenzen unterschieden – die kommunikative Sprachkompetenz, die interkulturelle Kommunikationskompetenz und die Eigenständigkeit bei der Sprachbeherrschung. Zuerst werden die Kompetenzen in Gymnasien und dann in den Berufsschulen vorgestellt.

Was die erste Kompetenz betrifft, können die Lernenden lange und komplexe Texte beim Hören und Lesen verstehen, lange und komplexe Sprechtexte produzieren, an einer langen und komplexen Sprechinteraktion teilnehmen, lange und komplexe Texte schreiben, einfache und mittellange Texte zusammenfassen und übersetzen (vgl. ebd. 2019a: 31). Unter einem langen Text bei den Teilfertigkeiten *Lesen* und *Hören* versteht

man einen Text mit mehr als 500 Wörtern. Bei der Teilfertigkeit *Sprechen* versteht man einen Monolog, der 3,5 bis 5 Minuten dauert, oder einer fünf- bis achtminütige Interaktion, und bei der Teilfertigkeit *Schreiben* versteht man einen Text mit mehr als 200 Wörtern (vgl. ebd. 2019a: 13).

Bezüglich der interkulturellen Kommunikationskompetenz untersuchen die Lernenden nach dem abgeschlossenen zwölften Jahr des Deutschlehrens den Einfluss persönlicher Einstellungen und Werte auf das Erleben der eigenen Kultur und anderer Kulturen, überprüft die Richtigkeit von Annahmen über das kulturelle Postulat von Kommunikation und kulturellen Mustern. Außerdem wenden sie angemessene Verhaltensmuster in vertrauten Situationen an, reagieren adaptiv in unbekannt Situationen und lösen erfolgreich ein kulturell bedingtes Problem. Letztlich setzen sie sich für die Gleichberechtigung der Menschen auf der Grundlage der Achtung der Vielfalt der Wertesysteme ein (vgl. ebd. 2019a: 31).

Was den Erwerb der letzten Kompetenz der Eigenständigkeit bei der Sprachbeherrschung angeht, wenden die Lernenden bewusst eine Vielzahl von Strategien zum Sprachenlernen und -gebrauch an und bewerten deren Wirksamkeit. Daraufhin wählen sie und vergleichen traditionelle und zeitgenössische Medien der deutschen Sprache, die für die schriftliche und mündliche Kommunikation sowie für das weitere Erlernen der deutschen Sprache geeignet sind, und reflektieren deren Inhalte kritisch (vgl. ebd. 2019a: 31).

Wie bereits erwähnt unterscheidet man auch in Berufsschulen diese drei Kompetenzen, die ebenfalls vorgestellt werden.

In der Domäne der kommunikativen Sprachkompetenz verstehen die Lernenden lange und mittelkomplexe Texte beim Hören und Lesen, produzieren mittellange und mittelkomplexe Sprechtexte, nehmen an einer mittellangen und mittelkomplexen Sprechinteraktion teil und schreiben mittellange und mittelkomplexe Texte (vgl. 2019b: 22). Auch wie bei Gymnasien versteht man unter einem langen Hör- oder Lesetext einen Text mit mehr als 500 Wörtern, aber bei anderen Teilfertigkeiten spricht man von mittellangen Texten: beim Sprechen sind das 2,5 bis 3,5 Minuten beim Monolog und 2,5 bis 5 Minuten bei der Interaktion, und beim Schreiben sind das 100 bis 200 Wörter abhängig von der Textsorte (vgl. ebd. 2019b: 12).

In Bezug auf die interkulturelle Kommunikationskompetenz ziehen die Lernenden Rückschlüsse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen regionalen und sozialen Gruppen sowie Jugendkulturen in ihrer eigenen Kultur und den mit der deutschen Sprache verbundenen Kulturen, und beschreiben den Einfluss persönlicher Einstellungen und Werte auf das Erleben ihrer eigenen und anderer Kulturen. Darüber hinaus wenden sie in bekannten Situationen angemessene Verhaltensmuster an und in unbekanntem Situationen passen sie diese an. Überdies vertreten sie eine Position zur Gleichheit aller Kulturen und Weltanschauungen und zur Bedeutung kultureller Vielfalt (vgl. ebd. 2019b: 22).

Beim Erreichen der Eigenständigkeit bei der Sprachbeherrschung kombinieren die Lernenden und wenden eine Vielzahl von Lern- und Sprachgebrauchsstrategien an. Außerdem finden sie Informationen aus unterschiedlichen Wissensquellen der deutschen Sprache, vergleichen sie und bewerten sie kritisch (vgl. ebd. 2019b: 22).

Aus dem Ganzen lässt sich feststellen, dass sich die Bearbeitung eines sprachlich und inhaltlich komplexen Textes für die SuS eines Gymnasiums besser eignet als für die SuS der Berufsschulen, da sie laut Plan sprachlich stärker sein sollten und außerdem mehr DaF-Unterricht haben.

Bezüglich der Anzahl der Unterrichtsstunden, die überhaupt nach dem Curriculum und dem Lehrplan- und Programm zur Verfügung stehen, gibt es immer Abweichungen von der vorgeschriebenen Stundenzahl aufgrund von Feiertagen, Brückentagen, aber auch wegen der Anpassung der Bearbeitungsgeschwindigkeit an die Lernenden. Jedoch besteht gemäß dem kroatischen Gesetz über Bildung und Erziehung in Grund- und Mittelschulen (Zakon o odgoju i obrazovanju, Republik Kroatien, 2024, NN 156/23, Art. 29 (5)) die Möglichkeit eines experimentellen Programms, für dessen Durchführung eine Abweichung vom regulären Lehrplan und der Arbeitsorganisation genehmigt werden kann, wenn das Experimentalprogramm dies erfordert. Dementsprechend könnte der Literaturunterricht entweder vom Anfang an im Lehrprogramm geplant werden oder als experimentelles Programm eingeführt werden. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden drei Unterrichtsstunden zur Bearbeitung des Romans angeboten.

Die erste Unterrichtsstunde setzt sich mit Grenouille als Mörder auseinander, die zweite mit Grenouille als Künstler und Opfer, und die letzte mit Grenouilles Selbstopferung.

5.1. Unterrichtsstunde Nr. 1 – Grenouille als Mörder

Vor der detaillierten Analyse des Unterrichts wird zuerst auf den ausgewählten Textauszug (siehe Anhang 1) eingegangen.

Die ausgewählte Szene zeigt den ersten Mädchenmord des Protagonisten Grenouille. Er folgt dem Mädchen, das bereits Angst fühlt, und schleicht sich in ihr Haus. Sie dreht sich um und sieht Grenouille vor sich stehen. Er würgt sie mit geschlossenen Augen, bis sie tot ist. Er zieht sie aus und riecht sie vom Kopf bis an die Zehen ab. Dann bleibt er noch eine Weile neben ihr sitzen, wonach er ihr die inneren Schotten verschließt.

Der Auszug thematisiert ein psychopathisches Verhalten des Protagonisten. Zuerst die Verfolgung, dann den kaltblütigen Mord und letztlich das „Schnüffeln“ des ganzen Körpers des Opfers. Insgesamt lässt sich ergo sagen, dass das Hauptthema dieses Ausschnitts Gewalt ist.

Der Ort der Szene ist bekannt (Keller), es wird aber in diesem Textausschnitt nicht deutlich, wo genau dieser Keller ist. Im Text an sich ist dies bekannt (Paris). Auch die Zeit bleibt undefiniert, obwohl auch diese im Buch zu erkennen ist (18. Jahrhundert). Die Undefiniertheit des Ortes und der Zeit spielt für die Interpretation und Analyse des Auszugs eine wichtige Rolle für die SuS. Daraus können sie lernen, dass ein Verbrechen zu jeder Zeit und überall passieren könnte. Auch die Tatsache, dass der Name dieses Mädchens unbekannt bleibt, weist darauf hin, dass jeder das Opfer eines Verbrechens sein könnte. Aus diesen Gründen kann der Gegenwartsbezug hergestellt werden.

Der Textauszug dient zum Verständnis der Perspektive des Opfers, also des Mädchens, nicht aber der Perspektive Grenouilles, denn er wird hier nur als ein Psychopath und Mörder vorgestellt. Nur durch eine weitere Bearbeitung des Buches könnten Grenouilles Absichten verstanden werden, weswegen dieser Textausschnitt als eine Einleitung in die Bearbeitung des Buchinhalts verwendet wird. Überdies bietet der ausgewählte Text Einsicht in die Wichtigkeit des Duftes für den Hauptprotagonisten.

Darüber hinaus soll auch erwähnt werden, wie der Textauszug von den SuS rezipiert werden könnte. Er würde sie emotionell beeinflussen, indem Gefühle wie Ekel, Furcht, Verwirrung, Scham und Schuld geweckt werden. Der Ekel würde vom Akt an sich kommen. Die Furcht wird eher bei den Leserinnen geweckt, denn sie könnten sich besser in die Rolle der Protagonistin versetzen. Es wird nicht ausgeschlossen, dass die Furcht bei allen Lesenden wegen des ungewöhnlichen Aktes geweckt wird. Die SuS würden sich verwirrt fühlen, da es nicht zu einer Vergewaltigung gekommen ist, obwohl dies am Anfang des Auszugs zu erwarten war. Sie würden sich auch wegen Grenouilles ungewöhnlichen Verhaltens verwirrt fühlen. Die Scham könnte von zwei Seiten verursacht werden. Einerseits hat man die Perspektive der Frau, deren Ehre durch so ein Verhalten verletzt werden könnte. Andererseits könnte sich der Leser wegen des Gelesenen schämen, da man als Leser zum Teil dieses Verbrechens wird. Letztens könnte man von der Schuld sprechen, was im Gegensatz zur zweiten Perspektive der Scham steht, denn die Lesenden, obwohl sie zum Komplizen werden, können der Protagonistin nicht helfen, weswegen man sich schuldig fühlen könnte.

Warum das Buch zur Bearbeitung ausgewählt wurde, wurde schon am Anfang des fünften Kapitels dieser Masterarbeit elaboriert. Das Werk gehört zur Postmoderne und wird dementsprechend als ein moderner literarischer Text angesehen. Das zweite Kriterium ist der Aktualitätsbezug. Die Themen der Gewalt und der psychischen Krankheit sind nicht zeitgebunden und können aus diesem Grunde für didaktische Zwecke behandelt werden. Überdies besteht dieser Textauszug aus 388 Wörtern, was einem mittellangen Text entspricht und somit die ausgewählte Zielgruppe nicht überfordern, trotzdem aber wichtige Themen behandeln sollte. Eng damit verknüpft sind der Wortschatz und die Syntax, die mehr oder weniger einfach gehalten sind. An dieser Stelle ist ebenfalls zu bedenken, dass die Zielgruppe bereits mit allen grammatischen Strukturen bekannt sein sollte. Das folgende Kriterium ist die Vertrautheit des Themas. Die Gewalt und die psychische Krankheit sind sowohl in der Literatur als auch in anderen Medien sehr präsent, was darauf hindeutet, dass die Themen den SuS schon bekannt sind und sie mit denen umgehen können. Weiterhin gibt es auch eine Verfilmung des Buches, durch die sich die SuS mit den Themen vertraut machen können. Die genannten Themen sind außerdem bedeutsam für die Lerngruppe, da man sich dadurch mit verschiedenen Perspektiven auseinandersetzt und den Umgang mit solchen Themen sowohl in der

Literatur als auch im Alltag lernt. All das sollte den Interessen der Lernenden entsprechen und Freude am Lesen wecken, besonders, weil sich viele Möglichkeiten für die Bearbeitung des Textes anbieten.

Durch das Lesen und Bearbeiten dieses Auszugs werden auch verschiedene Ziele erreicht: die Begegnung mit menschlichen Grundfragen, die Entwicklung von textanalytischen Fähigkeiten, die Förderung der Fantasie, die Förderung von Imaginationsfähigkeit, das Fremdverstehen, die Identitätsfindung, die Lesefreude, die literarische Kompetenz, die Persönlichkeitsbildung, die Sprachförderung und letztlich die Vermittlung von Werten und Normen.

Es werden außerdem folgende Kompetenzen erworben: die Erschließung der Textintention, die Reflexion der Wirkung von Literatur und deren Interpretation, das Verständnis der expliziten und impliziten Textbedeutung, die Nutzung der Textmerkmale zur Interpretation, die Beschreibung und Interpretation der Handlungsverläufe, der kulturelle Kontext, die Erkennung und Interpretation der Figurenmerkmale, der Umgang mit Fiktionalität, die Bildung der Vorstellungen beim Lesen und Hören sowie die Rekonstruktion und die Beschreibung der zeitlichen Gestaltung.

Im weiteren Text wird die eigentliche Unterrichtsstunde detailliert vorgestellt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Unterricht 45 Minuten dauert. Dieser wird in drei Phasen eingeteilt: Einführung, Hauptteil und Schlussteil. Für den Unterricht werden ein Computer, ein Projektor und eine PowerPoint-Präsentation verwendet.

Einführung		
1.	Assoziationsspiel	3 Min
2.	Sichtung des Buchcovers	4 Min
3.	Trailer anschauen	4 Min
Hauptteil		
1.	Text lesen	7 Min
2.	unbekannte Vokabeln semantisieren W-Fragen zum Text beantworten	4 Min
3.	passende Schlagzeilen und Zeitungsartikel schreiben	15 Min
Schluss teil		
1.	passende Schlagzeilen und Zeitungsartikel vorlesen und kommentieren	8 Min

Die erste Aufgabe ist das Foto einer Nase, wozu die PowerPoint-Präsentation gebraucht wird (siehe Anhang 2). Die lehrende Person fragt die SuS, was das ist, was man damit macht und wozu die Nase dient. Die SuS antworten im Plenum. Danach fragt die lehrende Person, ob es Gerüche gibt, die sie gemerkt haben oder die, die man nie vergisst, Gerüche der Kindheit, Parfums usw. Die SuS antworten im Plenum. Diese Aufgabe wird als Einführung in das Thema des Buches und des Auszugs gebraucht sowie als Einführung in die Wichtigkeit des Duftes/Geruchs für den Protagonisten. Ziele, die durch diese Aufgabe erreicht werden, sind die Lesefreude und die Sprachförderung. Die Lesefreude wird durch das Sprechen über das Alltägliche, die aktive Teilnahme der SuS und das Nachdenken über eigene Erlebnisse und Erfahrungen bezüglich der Gerüche geweckt. Die Sprachförderung bezieht sich darauf, dass die SuS sprechen und den passiven Wortschatz in den aktiven umwandeln. Für diese Aufgabe werden sie drei Minuten Zeit haben.

Die zweite Aufgabe ist die Sichtung des Buchcovers, ebenfalls auf der Präsentation (siehe Anhang 3). Die lehrende Person fragt die SuS, worum es sich anhand des Buchcovers und -titels handeln könnte. Sie schreibt die Vermutungen stichpunktartig auf die Tafel. Diese Aufgabe wird ebenso im Plenum besprochen. Ziele, die in dieser Aufgabe erreicht werden, sind die Lesefreude, die Sprachförderung und die Förderung der Fantasie. Die Fantasie wird genau durch die Stellung der Vermutungen gefördert. Für diese Aufgabe werden drei Minuten zur Verfügung stehen.

Zunächst zeigt die lehrende Person den Filmtrailer¹⁵ und bittet danach die SuS, den Inhalt des Trailers mit ihren Vermutungen aus der letzten Aufgabe zu vergleichen. Die erreichten Ziele sind die Sprachförderung und die literarische Kompetenz. Für diese Aufgabe sind vier Minuten vorgeplant.

Nun erfolgt der Hauptteil. Zuerst wird der Textauszug ausgeteilt (siehe Anhang 1) und laut vorgelesen (gruppenkoordiniertes Lesen). Je nach Bedarf kann der Text zweimal vorgelesen werden. Die erreichten Ziele sind die Sprachförderung, das Textverständnis und das Fremdverstehen. Dafür sind sieben Minuten vorgeplant.

¹⁵ Constantin Film: *Das Parfum – offizieller Trailer*. In: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=d62GcKN08Hs> (letzter Zugriff 5.5.2024)

Nach dem Vorlesen öffnet die lehrende Person die nächste Folie in der PPP, wo W-Fragen aufgelistet sind (siehe Anhang 4). Die lehrende Person ruft einige SuS auf, um die Fragen zum Textauszug zu beantworten und somit seinen Inhalt wiederzugeben. Dadurch wird allen SuS deutlich, worum es im Text geht. Je nach Bedarf werden unbekannte Vokabeln erklärt. Fakultativ kann man außerdem zusätzliche Fragen stellen, wie z. B. ob jemand noch etwas hinzufügen möchte oder welche Motive genauer gesagt Gerüche im Text auftauchen. Ziele dieser Aufgabe sind das Textverständnis, die Entwicklung von textanalytischen Fähigkeiten (Thema, Figuren, Motive usw.), die literarische Kompetenz (Zusammenfassung, Thema, Figurenkonstellation, Motive usw.) und das Fremdverstehen. Für diese Aufgabe sind vier Minuten Zeit vorgesehen.

Nun erfolgt eine Kleingruppenarbeit (3-4 Personen). Jede Gruppe soll einen Zeitungsartikel und die dazu entsprechende Schlagzeile schreiben. Der Artikel kann aus einer objektiven (analytischen) oder subjektiven (kritischen oder emotionalen) Perspektive verfasst werden. Die Möglichkeit der Perspektivenauswahl spielt eine wichtige Rolle für die weitere Bearbeitung des Buches, besonders in der Unterrichtsstunde Nr. 3, in der eine Diskussion durchgeführt wird. Mit dieser Aufgabe, die zeitlich die längste ist, werden mehrere Ziele erreicht. Erstens ist das die Begegnung mit menschlichen Grundfragen, da sich die SuS mit den Themen des Mordes, der Gewalt, des Mörder-Opfer-Verhältnisses, deren Rezeption und der psychischen Krankheit auseinandersetzen. Zweitens ist das die Entwicklung von textanalytischen Fähigkeiten, denn die SuS sollen den Text verstehen, dessen Merkmale analysieren und letztlich in eine andere Textsorte umformulieren. Die Förderung der Fantasie bzw. die Förderung von Imaginationsfähigkeit gehören ebenfalls dazu, weil die SuS selbst einen Text ausdenken sollen. Ein weiteres Ziel, das erreicht wird, ist das Fremdverstehen, denn sie bearbeiten den Text aus verschiedenen Perspektiven und versuchen, die Figuren zu verstehen. Auch die Identitätsfindung und die Persönlichkeitsbildung spielen hier eine wichtige Rolle, denn bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabe, den Absichten Grenouilles und den Gedanken des Opfers denken sie über sich selbst und ihre Umgebung nach und entdecken dadurch ihre eigenen Absichten, Ansichten und Persönlichkeitsmerkmale. Damit eng verknüpft ist ebenfalls die Vermittlung von Werten und Normen, da sie über eine kriminelle Tat nachdenken müssen. Darüber hinaus soll mit dieser Aufgabe die Lesefreude geweckt werden, da die SuS aktiv am Unterricht teilnehmen, ihre Kreativität

ausdrücken können und letztendlich etwas anderes als die Grammatik bearbeiten. Außerdem werden auch andere Ziele erreicht, wie z. B. die literarische Kompetenz, indem sie einen Romanausschnitt analysieren, interpretieren und ihn in eine andere strukturierte Textsorte umwandeln, und die Sprachförderung, da die SuS ihre Sprachkenntnisse nun zum Einsatz bringen. Dafür haben sie 15 Minuten Zeit.

Für den Schlussteil sind acht Minuten vorgeplant. In der letzten Aufgabe bittet die lehrende Person alle Gruppen, ihre Schlagzeilen vorzulesen. Dann fragt sie die SuS, was sie zu den Schlagzeilen sagen würden, ob sie ihnen gefallen oder nicht und warum. Danach werden auch drei Zeitungsartikel vorgelesen – ein analytischer, ein kritischer und ein emotionaler Zeitungsartikel. Die lehrende Person bittet nun die SuS, die Artikel zu kommentieren bzw. deren Ähnlichkeiten und Unterschiede. Sollte noch mehr Zeit übrigbleiben, können auch weitere Schülertexte vorgelesen und kommentiert werden, oder man kann den SuS die Gelegenheit anbieten, sich offen zum Text oder zu den Aufgaben zu äußern. Mit dieser Aufgabe wird hauptsächlich das Ziel des Fremdverstehens erreicht, da sich die SuS gegenseitig zuhören sollen und verschiedene Perspektiven respektvoll kommentieren, wodurch außerdem die Ziele der Identitätsfindung, der Persönlichkeitsfindung und der Vermittlung von Werten und Normen erreicht werden. Sollen die SuS die Struktur und die Sprache der Texte analysieren, dann entwickeln sich auch textanalytische Fähigkeiten. Zuletzt ist noch zu erwähnen, dass so eine aktive Hör-Sprech-Aufgabe die Sprache der SuS fördert.

Am Ende der Stunde gibt die lehrende Person Hausaufgaben auf. Die SuS sollen sich ein Video¹⁶ anschauen, das die Figurenkonstellation behandelt und die Zusammenfassung des Buches wiedergibt. Gleichzeitig sollen sie sich stichpunktartig notieren, wie sich die Handlung des Romans entwickelt und welche Personen Einfluss auf Grenouille haben. Durch diese Aufgabe wird das Hör-seh-Verstehen geübt und die Sprache gefördert, da im Video Deutsch gesprochen wird. Die Aufgabe an sich dient der Vorbereitung für die folgende Unterrichtsstunde.

¹⁶ Studyflix: *Das Parfum Zusammenfassung (Süskind)*. In: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K7StS5xkJKA> (letzter Zugriff 6.5.2024)

5.2. Unterrichtsstunde Nr. 2 – Grenouille als Opfer und Künstler

Im weiteren Text wird die eigentliche Unterrichtsstunde detailliert vorgestellt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Unterricht 45 Minuten dauert. Dieser wird in drei Phasen eingeteilt: Einführung, Hauptteil und Schlussteil. Für den Unterricht werden ein Computer, ein Projektor und eine PowerPoint-Präsentation verwendet.

In dieser Unterrichtsstunde werden insgesamt sechs verschiedene Texte in der Form einer Gruppenarbeit bearbeitet. Jeder Text behandelt eine andere Figur aus dem Roman und deren Verhältnis mit Grenouille.

Text 1 – Mutter (siehe Anhang 5)

Der Text über die Mutter besteht aus drei Textauszügen. Der erste Textauszug handelt von den Charaktereigenschaften Grenouilles Mutter, wie sie ihren Sohn auf die Welt gebracht, wie sie ihn unter dem Tisch mit Fischköpfen und Gekrösen liegengelassen hat und wie sie von der Polizei aufgrund mehrfacher Kindermorde festgenommen wurde. Die Zeit und der Ort der Geburt sind bekannt (17. Juli 1738, Fischbude in der Rue aux Fers), was den SuS dabei hilft, sich die Szene vorstellen zu können. Der zweite Textauszug thematisiert den Schrei Grenouilles nach seiner Geburt. Der auktoriale Erzähler interpretiert und analysiert diesen Schrei, der kein Schrei nach Mitleid und Liebe war, sondern eine Entscheidung gegen die Liebe und für das Leben. In diesem Teil werden der Ort und die Zeit der Handlung nicht vorgegeben, jedoch lassen sie sich aus dem obigen Textauszug herausschließen. Im dritten Abschnitt geht es um Sicherheitsgefühle Grenouilles in der Höhle, die der Erzähler mit dem Mutterleib vergleicht. Hier ist die Zeit nicht vorgegeben, aber der Ort schon, obwohl nicht präzise gesagt wird, wo genau dieser Berg in Frankreich liegt.

Diese Textauszüge dienen dazu, das Verhältnis zwischen Grenouille und seiner Mutter zu verstehen. Die SuS lernen Grenouilles Hintergrund kennen, warum er so ist, wie er ist und warum er keine Liebe zu anderen, aber auch für sich selbst fühlt. Die SuS sollten sich als Hausaufgaben ein Video zum Roman anschauen, das ihnen beim weiteren Verständnis dieses Textes helfen sollte.

Der vorgegebene Text soll in den SuS verschiedene Gefühle wecken wie z. B. Ekel, Wut, Verständnis, Mitleid, Traurigkeit usw. Die Szene der Geburt wäre die meist

emotionsgeladene Textstelle. Erstens lässt sich herauslesen, dass Grenouille das Gegenteil seiner Mutter im Sinne des Geruchs ist. Sie liebt ihr Kind nicht, lässt es mit den Fischköpfen unter dem Tisch liegen, was als Mordversuch betrachtet werden kann. Genau dies provoziert Ekel und Wut in den Leserinnen und Lesern, da hier weder Mutterliebe noch Moral zu erkennen ist. Beim weiteren Lesen spürt man, wie Grenouille von seiner eigenen Mutter abgestoßen wurde, sich besser in einer Höhle fühlt als im Mutterleib, was in einem Mitleid provoziert.

Diese Textauswahl wurde getroffen, denn das Thema der Ablehnung durch einen Elternteil kann die SuS emotional beeinflussen und sie dazu bringen, zu hinterfragen, was hinter jeder Entscheidung oder Kriminaltat (Mädchenmord von der letzten Stunde) steckt und warum Menschen sind, wie sie sind. Auch diese enge Elternteil-Kind-Beziehung würde den Interessen der Lernenden entsprechen, da die ausgewählte Zielgruppe immer noch mit ihren Eltern wohnt und diese Beziehung eine wichtige Rolle spielt. Überdies sollten sich die SuS, wie bereits erwähnt, das Video über die Figurenkonstellation und den Inhalt des Romans anschauen, wodurch ihnen das Thema schon vertraut sein sollte. Darüber hinaus gibt es im Roman viele Stellen, die das Verhältnis Mutter-Grenouille beschreiben, aber in diesem Falle werden viele Teile des Textes ausgelassen und durch Klammern „[...]“ ersetzt, damit den SuS nur das Wichtigste vorgestellt wird und die Sprache soweit wie möglich einfach gehalten wird, um sich auf den Inhalt und nicht auf die Sprache an sich konzentrieren zu können. Auch die Textlänge wurde berücksichtigt – Der Text besteht aus 412 Wörtern, was wieder einem mittellangen Text entspricht.

Text 2 – Pater Terrier (Anhang 6)

Der Text ist ein Szenenauszug aus dem dritten Kapitel des Romans und thematisiert das erste Treffen bzw. das Verhältnis zwischen Pater Terrier und Grenouille. Grenouille riecht Terrier ab, was Angst und Ekel in ihm weckt. Grenouilles kurioses Verhalten und die Tatsache, dass er keinen Körpergeruch hat, bringen Terrier dazu, Grenouille als ein teuflisches Wesen zu bezeichnen und ihn so weit wie möglich loszuwerden. Der letzte Satz weist auf die darauffolgende Figur hin – Madame Gaillard. Im Vergleich zum ersten Text sind hier der Ort und die Zeit der Handlung nicht bekannt, was dem Leser erlaubt, ein Gegenwartsbezug herzustellen, denn auch heutzutage ist es

möglich, dass jemand, der anders ist, eine negativ konnotierte Bezeichnung bekommt und von einer sozialen Gruppe ausgegrenzt wird.

Der Zweck dieses Textes ist auch wieder die Hintergründe menschlicher Entscheidungen zu erforschen und zu versuchen, sie zu verstehen. Der Text bietet auch eine Einsicht in die Klosterwelt und deren Einstellungen an, was der Perspektivenbereicherung dient. Auch dieser Textauszug soll Wut und Traurigkeit wecken, da ein Baby ausgegrenzt wird, als Teufel bezeichnet wird und dies noch von einer Religionsperson. Es ist auch traurig, dass ein so kleines Baby einfach weitergegeben wird.

Was die Textauswahl betrifft, wurden folgende Kriterien berücksichtigt: der Aktualitätsbezug, Bedeutung des Themas für die Lerngruppe, Freude am Lesen, Interessen der Lernenden, Länge des Textes, Vertrautheit des Themas und Wortschatz und Syntax. Die undefiniertheit des Ortes und der Zeit der Handlung ermöglichen einen Aktualitätsbezug; die Themen der Ausgrenzung, der Ablehnung und die Einstellungen einer Religionsperson sind sehr bedeutsam für eine Gruppe von Jugendlichen, die immer noch ihre Persönlichkeit bilden und ihre Identität finden. Die verwendete (Vulgär-) Sprache soll auch Freude am Lesen wecken. Aus dem Video, das die SuS als Hausaufgaben aufbekommen hatten, haben sie sich schon mit dem Thema vertraut gemacht. Der Wortschatz und die Syntax sind in diesem Textauszug einfach gehalten und es wurden überschüssige Informationen bzw. Textstellen entfernt. Was die Länge des Textes angeht, mit 389 Wörtern gehört dieser Text zu den mittellangen Texten.

Text 3 – Madame Gaillard (Anhang 7)

Dieser Text besteht aus mehreren Textstellen aus dem Roman, die das Verhältnis Madame Gaillard-Grenouille thematisieren. Erstens wird Madame Gaillard äußerlich und innerlich beschrieben. Dann wird auch ihre kalte und emotionslose Beziehung zu den Kindern, um die sie sich kümmerte, beschrieben. Zunächst wird auf das Verhältnis zwischen ihr und Grenouille eingegangen. Dasselbe emotionslose Verhältnis war für Grenouille genau das, was er brauchte. Madame Gaillard erkannte Grenouilles außerordentliche Fähigkeiten, aber sie hatte davor Angst, weswegen auch sie ihn loswerden wollte und ihn letztlich auch loswurde. Die Zeit der Handlung bleibt in diesen Textstellen unbekannt. Andererseits ist der Ort der Handlung nur im letzten Abschnitt

bekannt. Diese sind aber für das Verständnis vom Verhältnis zwischen Grenouille und Madame Gaillard eher unwichtig.

Der Zweck des Textes bleibt auch bei diesem Text gleich wie bei den ersten beiden. Zuerst sollen die SuS die Figur Madame Gaillard isoliert von den anderen kennenlernen und danach auch ihr Verhältnis zu anderen Menschen bzw. zu Grenouille und anderen Waisenkindern. Dadurch lernt man außerdem, wie Grenouille von anderen wahrgenommen wird und wie man ihn behandelt. Die SuS lernen, dass Madame Gaillard emotionslos ist, aber dass sie Liebe für Geld empfindet, was durch den Verkauf von Grenouille zu erfahren ist.

In den SuS soll während des Lesens Verständnis, einerseits Respekt und andererseits Verwirrung geweckt werden. Erstens wären sie in der Lage nachzuvollziehen, warum Grenouille so ein kaltblütiges Verbrechen (Mädchenmord) begehen konnte. Zweitens sollen die SuS die gleichberechtigte Behandlung von allen Waisenkindern erkennen, wodurch Respekt zu Madame Gaillard gebildet werden soll. Auf der anderen Seite verkauft sie Grenouille, was die SuS auch verwirren könnte. An dieser Stelle ist es möglich, dass der Verkauf nicht nur als Verletzung der Menschenrechte betrachtet werden könnte, sondern auch als Diskriminierung von Menschen, die aus der Gruppe herausstechen.

Diese Textausschnitte wurden ausgewählt, weil sie Madame Gaillard sowie ihr Verhältnis zu Grenouille kurz und knapp beschreiben. Das Thema der Akzeptanz einerseits und der Diskriminierung andererseits spielt auch eine ziemlich wichtige Rolle für die Gesellschaft und somit für die Lerngruppe. Als solcher soll der Text den Interessen der Lernenden entsprechen. Soll der Text isoliert vom Buch behandelt werden, gibt es zahlreiche Möglichkeiten für dessen Bearbeitung. Beispielsweise könnte man genau die Themen der Akzeptanz, der Integration und Inklusion, der Menschenrechte usw. bearbeiten. Anhand der Szene des Verkaufs sieht man, dass dies, zumindest in Europa, nicht mehr zur Gegenwart gehört, weswegen man das damalige Geschäft mit heutigen Menschenrechten vergleichen könnte. Ferner ist das Thema der Integration und Inklusion heute aktuell und aus diesem Grunde sind die SuS mit ihm auch vertraut. Außerdem ist der Text mittellang, da er aus 349 Wörtern besteht. Es wurden Textstellen ausgewählt, die

das Wichtigste vorstellen, aber deren Wortschatz und Syntax mehr oder weniger einfach gehalten sind.

Text 4 – Findelkinder (Anhang 8)

Der Text über die Findelkinder ist ein Textauszug aus dem vierten Kapitel des Romans und handelt von den Findelkindern, die ebenso wie Grenouille von Madame Gaillard adoptiert wurden, und deren Beziehung zu Grenouille. Die Zeit der Handlung ist unbekannt und der Ort der Handlung ist das Haus von Madame Gaillard, aber es wird nicht angegeben, wo sich das Haus befindet. Die Szene thematisiert Gewalt, versuchte Morde, Diskriminierung und/oder Angst vor Unbekanntem. Da diese Themen jeden Tag populärer werden, lässt sich ein Gegenwartsbezug herstellen.

Der Zweck dieses Textes ist, die SuS mit Grenouilles Hintergrund bekanntzumachen und denen zu zeigen, dass Grenouille seit seiner jungen Kindheit anders ist und deswegen zurückgewiesen und ausgegrenzt wird. Die SuS sollen während des Lesens Mitleid mit Grenouille haben, ihre eigenen Einstellungen zum „Anderssein“ entwickeln, Ärger oder Wut auf die Findelkinder entwickeln, weil Grenouille hilflos und unschuldig ist.

Dieser Text wurde ausgewählt, weil er relativ kurz (248 Wörter), auf den Punkt treffend und sprachlich einfach ist. Auf der anderen Seite wurde die Wahl dieses Textes getroffen, weil er bedeutsame Themen behandelt, die zum besseren Verständnis von Grenouilles Verhalten und Charaktereigenschaften führt.

Text 5 – Grimal (Anhang 9)

Der Text über den Gerber Grimal besteht aus sechs verschiedenen Textauszügen. Im ersten Abschnitt wird die Bekanntschaft zwischen Madame Gaillard und Grimal deutlich und es wird erwähnt, was für ein Arbeitgeber Grimal ist. Auch im zweiten Abschnitt wird die Natur des Arbeitgebers beschrieben, und zwar von Grenouille. Grimal suchte nach Arbeitern, die für einen Hungerlohn arbeiten würden, weil ihr Leben genauso viel wert sei wie ihre Arbeit. Der dritte Abschnitt thematisiert Grenouilles Alltag während seines Aufenthaltes bei Grimal. Im folgenden Textauszug geht es um die Beziehung von Grimal zu Grenouille vor, während und nach seiner Krankheit. Nach der überlebten Gerberkrankheit stieg Grenouilles Lebenswert und er wird nicht mehr als ein Tier

betrachtet, sondern wie ein nützliches Haustier. Im vorletzten Abschnitt wird das erste Treffen von Grenouille und Baldini beschrieben, zu dem es wegen des Ledergeschäfts gekommen ist. Der letzte Textauszug handelt vom Verkauf von Grenouille an Baldini. In fast allen Abschnitten sind temporale und lokale Bezeichnungen zu erkennen, jedoch erfahren die LeserInnen nicht, wo und wann genau die Handlung stattfindet.

Die Absicht dieser Szenen ist zu zeigen, wie Grenouille von anderen wahrgenommen und behandelt wird. Noch einmal stellt sich heraus, dass Grenouille ein Werkzeug und eine Ware für seine „Wächter“ bzw. seine Eigentümer ist. Der gesamte Text soll wie beim letzten und vorletzten Text Ärger, Gefühl der Ungerechtigkeit und Mitleid in den SuS wecken, was mit der Behandlung der Themen der Ausnutzung, der Sklaverei und des Menschenhandels erreicht werden kann.

Zur Auswahl von diesen Textauszügen wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Aktualitätsbezug, Bedeutung des Themas für die Lerngruppe, Freude am Lesen, Interessen der Lernenden, Länge des Textes, Möglichkeiten für die Textbearbeitung, Vertrautheit des Themas, Wortschatz und Syntax. Die betreffenden Themen sind, wie bereits gesagt, sensibel und aktuell und spielen somit eine wichtige Rolle für die Gesellschaft. Aus demselben Grunde wird Mitleid provoziert, wodurch auch Interesse und Freude am Lesen geweckt werden. Es gibt viele Möglichkeiten für die Textbearbeitung und in diesem Falle wird der Text für das szenische Interpretieren verwendet. Was die Länge und den Wortschatz des Textes betrifft, handelt es sich um einen mittellangen Text (360 Wörtern), der leicht zu verstehen ist.

Text 6 – Giuseppe Baldini (Anhang 10)

Der letzte Text besteht aus acht Textauszügen und handelt von der Beziehung zwischen dem Parfümeur Giuseppe Baldini und Grenouille. Im ersten Abschnitt wird Grenouilles erstes Treffen mit einer Parfümerie beschrieben. Im Folgenden wird das Gespräch zwischen Baldini und Grenouille vorgegeben, in dem Grenouille seinen Wunsch äußert, in Baldinis Parfümerie zu arbeiten. Danach erfährt Baldini, dass Grenouille ein Geruchsgenie ist. Der darauffolgende Textauszug handelt vom Verkauf von Grenouille an Baldini und dem wachsenden Erfolg Baldinis Parfümerie, nachdem Grenouille bei ihm zu arbeiten angefangen hat. Im Weiteren wird zuerst auf Grenouilles Geruchstalent und danach auf seine lebensbedrohliche Krankheit eingegangen, durch die

Baldinis Geschäft vom Scheitern bedroht wird. Diese Szene zeigt, wie sehr Baldinis Geschäftserfolg von Grenouille abhängt.

Die Themen, die in diesem Text bearbeitet werden, sind das Verhältnis Baldini-Grenouille, Grenouilles Geruchstalent, Baldinis Charaktereigenschaften (Egozentrismus) und der Erfolg von Baldinis Geschäft. Dadurch, dass weder der Ort noch die Zeit der Handlung bekannt sind, lässt sich ein Gegenwartsbezug herstellen.

Der Zweck dieses Textauszugs ist mehrschichtig. Zuerst soll man Baldini als Figur und dessen Beziehung zu Grenouille analysieren können. Die wichtigste Rolle spielt hier aber die Betonung Grenouilles außerordentlichen Geruchstalents sowohl für ihn selbst als auch für Grenouilles zukünftige Entscheidungen und Verbrechen und für das Verständnis des ganzen Romaninhalts.

Während des Lesens sollen die SuS die Bedeutsamkeit des Duftes für Figuren des Romans erkennen und, wie bei anderen Texten, die toxische Beziehung vom „Eigentümer“ zu Grenouille erkennen. Diese soll in den SuS die Gefühle der Ungerechtigkeit und des Mitleids wecken. Sie sollen außerdem die Ausnutzung, den Menschenhandel und die Behandlung von Grenouille als eine Ware und ein Werkzeug identifizieren und analysieren können.

Die genannten Textauszüge wurden erstens wegen der Wichtigkeit für das Verständnis von Grenouille, seiner Entscheidungen und vom Inhalt des Romans ausgewählt. Zweitens sind das mehrere kürzere Textausschnitte, aus denen für das Verständnis unwichtige Informationen entfernt wurden. Insgesamt sind das etwa 360 Wörter, was einem mittellangen Text entspricht. Genau diese Textstruktur soll Freude am Lesen wecken, da der Text optisch dynamisch wirkt. Überdies sind auch hier wie bei anderen Texten die Themen aktuell und können mit der heutigen Zeit verglichen werden, weswegen dies den Interessen der Lernenden entsprechen sollte.

Trotz der Tatsache, dass diese Texte von verschiedenen Gruppen bearbeitet werden, können folgende Ziele erreicht werden: die Begegnung mit menschlichen Grundfragen (z. B. Diskrimination, Opfer-Despot-Verhältnis, Ausnutzung usw.), die Entwicklung von textanalytischen Fähigkeiten (Text, Handlung und Figuren analysieren und interpretieren können), die Förderung der Fantasie und Imaginationsfähigkeit (sich

bildlich die Szene(n) vorstellen und szenisch interpretieren können), die Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung (eigene Meinung und Einstellungen bilden), das Fremdverstehen (Figuren aus anderen Perspektiven betrachten), die Lesefreude (durch verschiedene Textbearbeitungsmöglichkeiten), die literarische Kompetenz (Figurenkonstellation analysieren und interpretieren lernen), die Vermittlung von Werten und Normen (bezüglich der genannten Themen Meinungen bilden und respektvolles Verhalten zu anderen lernen) und letztlich die Sprachförderung (Texte lesen, analysieren, interpretieren, umarbeiten und szenisch vorstellen können).

Die Bearbeitung von den oben analysierten Textauszügen und die ganze Unterrichtsstunde sollen zum Erwerb folgender Kompetenzen beitragen: die Textintention erschließen, die Vermittlungsebene von Texten analysieren, die Wirkung von Literatur reflektieren und die Literatur interpretieren, die explizite und die implizite Textbedeutung verstehen, die Textmerkmale kennen und zur Interpretation nutzen, die Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren, den kulturellen Kontext verstehen und ihn situieren können, die Merkmale der Figur(en) erkennen und interpretieren, mit Fiktionalität (bewusst) umgehen können, sich beim Lesen und Hören Vorstellungen bilden, die zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben, zwischen „wörtlicher“ und „übertragener“ Bedeutung unterscheiden und zwischen ästhetischer und Alltagssprache unterscheiden.

Im weiteren Text wird die eigentliche Unterrichtsstunde detailliert vorgestellt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Unterricht 45 Minuten dauert. Dieser wird in drei Phasen eingeteilt: Einführung, Hauptteil und Schlussteil. Für den Unterricht werden ein Computer, ein Projektor, eine PowerPoint-Präsentation und eine (Weiß-)Tafel verwendet. Vor dem Unterrichtsbeginn soll auf die Sitzordnung geachtet werden (siehe Anhang 11). Die Tische sollen in einem Sechseck stehen, möglichst in der Mitte des Klassenraums, damit alle Gruppen genügend Platz hinter ihren Tischen haben. Die restlichen Tische (wenn es diese gibt) sollen vor die Wände geschoben werden.

Einführung		
1.	W-Fragen zum Video beantworten	5 Min
2.	Einführung in die Figurenkonstellation (Video)	4 Min
Hauptteil		
1.	Text lesen + Vorbereitung für das szenische Interpretieren	18 Min
2.	szenisches Interpretieren	12 Min
Schlussteil		
1.	Figurenkonstellation	6 Min

Die erste Aufgabe bezieht sich auf die Hausaufgaben von der letzten Unterrichtsstunde. Die SuS mussten sich ein Video über die Figurenkonstellation und den Inhalt des Romans anschauen. Dafür öffnet die lehrende Person die PowerPoint-Präsentation bzw. zeigt die Folie mit W-Fragen vom letzten Mal (Anhang 4). Sie bittet die SuS, mithilfe der aufgelisteten W-Fragen den Inhalt des Romans wiederzugeben. Mit dieser Aufgabe wird überprüft, ob die SuS wirklich ihre Hausaufgaben erledigt haben und ob sie den Inhalt des Romans auch verstehen. Für diese Aufgabe sind fünf Minuten eingeplant, da sie als Einleitung in den Kern des Unterrichts dient.

Die zweite Aufgabe ist ebenfalls mit dem angeschauten Video zu verknüpfen. Die lehrende Person fragt die SuS, was sie sich zu den Figuren notiert haben bzw. wie sie auf die in der letzten Stunde aufgestellte Frage (welche Personen haben Einfluss auf Grenouille?) geantwortet haben. Dann klebt die lehrende Person sieben Kärtchen auf die Tafel, die die Namen der sechs ausgewählten Figuren tragen – Mutter, Pater Terrier, Madame Gaillard, Waisenkinder, Grimal, Giuseppe Baldini und Jean Baptiste Grenouille (siehe Anhang 12). Die lehrende Person fragt die SuS, in welcher Beziehung diese Personen zu Grenouille und zueinanderstehen. Die erwarteten Antworten wären: Mutter-Sohn, Wächter(in)-Kind, Findelkinder/Findelgeschwister, Arbeitgeber-Arbeitnehmer, Geschäftspartner usw. Die angebotenen Antworten werden an die Tafel in der Form eines beschrifteten Pfeils geschrieben. Diese Aufgabe dient als Einführung in die darauffolgende Gruppenarbeit und für diese sind vier Minuten vorgeplant.

Die erste Aufgabe des Hauptteils beginnt mit der Gruppeneinteilung. Abhängend von der Anzahl der SuS sollen zwischen drei und fünf SuS in einer Gruppe sein. Insgesamt sind es sechs Gruppen. Jede Gruppe setzt sich an eine Seite des Sechsecks. Diese Sitzordnung ermöglicht eine visuelle Abtrennung der Gruppen, die aber immer

noch nebeneinandersitzen und somit in Kontakt miteinander treten können. Jede Gruppe bekommt einen der Texte, die oben analysiert wurden. Die lehrende Person erklärt die Aufgabenstellung – die SuS sollen den Text, den sie bekommen haben, analysieren und szenisch interpretieren. Es wird erklärt, dass sie die szenische Interpretation machen können, wie sie wollen, ob in der Form eines Dialogs, eines Standbildes oder eines stummen Spiels. Die Form der Interpretation ist ergo den SuS überlassen. Je nach Bedarf werden alle Formen von der lehrenden Person erklärt. Außerdem wird erklärt, dass die Aufführung eine bis maximal zwei Minuten dauern soll. Die SuS lesen zuerst die Texte. Sie dürfen Wörterbücher oder ihre Handys zur Übersetzung verwenden. Sie dürfen auch alles für die Interpretation verwenden, was ihnen zur Verfügung steht (Papierblätter und Ähnliches, was in einem durchschnittlichen Klassenraum zu finden ist). Die lehrende Person übernimmt die Rolle des Überwachers und des Mentors. Sollen die SuS weitere Fragen haben, soll die lehrende Person diese beantworten. Für das Lesen und die Vorbereitung der szenischen Interpretation haben sie 18 Minuten Zeit.

Im folgenden Schritt führen die Gruppen ihre Interpretation auf. Dies machen sie in der folgenden Reihenfolge: Mutter – Pater Terrier – Madame Gaillard – Waisenkinder – Gerber Grimal – Giuseppe Baldini. Dies erfolgt mit der Erklärung, dass diese Personen genau in der Reihenfolge im Roman auftauchen. Wie bereits erwähnt, hat jede Gruppe eine bis maximal zwei Minuten Zeit für deren Interpretation. Dies findet entweder vor der Tafel oder im hinteren Teil des Klassenzimmers statt. Insgesamt sind das zwölf Minuten.

In den letzten sechs Minuten der Unterrichtsstunde werden die Aufführungen kommentiert. Die lehrende Person bittet die SuS, die Aufführungen ihrer Klassenkameraden zu kommentieren und zu sagen, ob sie dies erwartet haben oder nicht und ob sich ihre Meinung bezüglich der Figurenkonstellation verändert hat oder nicht und warum. Gleichzeitig sollen sie sich die Skizze an der Tafel anschauen und versuchen, sie weiter zu ergänzen. Die lehrende Person stellt noch zwei Fragen. Zuerst fragt sie die SuS, wer das Opfer ist und danach, ob sich ihre Meinung über Grenouille im Vergleich zur letzten Stunde verändert hat und wenn ja, inwiefern. Für diese Aufgabe sind sechs Minuten geplant.

Am Ende der Stunde bekommen die SuS Hausaufgaben auf. Sie sollen einen Textauszug, d.h. die Schlusszene aus dem Roman lesen (siehe Anhang 13) und ihn wieder mithilfe der W-Fragen stichpunktartig zusammenfassen. Der Text wird im Kapitel 5.3. *Unterrichtsstunde Nr. 3 – Grenouilles Selbstopferung* beschrieben und analysiert.

5.3. Unterrichtsstunde Nr. 3 – Grenouille als Schuldiger und Opfer

Für diese Unterrichtsstunde sollten die SuS als Einführung die Schlusszene des Romans (siehe Anhang 13) als Hausaufgabe lesen und sich dazu Notizen machen. Dementsprechend wird vor der detaillierten Analyse auf den ausgewählten Textauszug eingegangen.

Die Schlusszene des Romans handelt von Grenouilles Selbstopferung. Er überschüttet sich mit seinem selbst gemachten Parfum, was die Menschen um ihn herum dazu bringt, ihn zu umkreisen und ihn letztlich zu verzehren. Es wird beschrieben, dass die Menschen keine Schuld spüren, sondern dass sie auf ihre Tat stolz sind, denn sie hatten zum ersten Mal etwas aus Liebe getan. Die Themen, die in diesem Auszug behandelt werden, sind viele. Der Text thematisiert den Wunsch, geliebt zu sein, den Kannibalismus, das Verbrechen aus Leidenschaft, die Möglichkeit, eine Menschenmenge verzaubern zu können u. v. m. Überdies sind hier weder Zeit noch der Ort der Handlung bekannt, wodurch sich ein Gegenwartsbezug herstellen lässt. Zum Beispiel ist es möglich, die Szene zu interpretieren, sodass Menschen einem Trend folgend in der Lage sind, alles zu machen. Aus der Perspektive Grenouilles ist es auch möglich zu sagen, dass Menschen in der Lage sind, alles zu tun, um anderen zu gefallen. Ferner könnte man die Szene mit der Bibel vergleichen, wovon die Rede bereits im vierten Kapitel dieser Masterarbeit war.

Die Absicht dieses Textes ist, eine weitere Seite Grenouilles kennenzulernen und eine mehr oder weniger vollständige Bearbeitung des Romans zu haben. Außerdem dient der Text samt anderen bereits bearbeiteten Texten als Einführung in die darauffolgende Diskussion über die Gerechtigkeit von Grenouilles Verhalten. Dieser Textauszug soll zudem die SuS dazu bringen, über ihre eigenen Verhaltensweisen nachzudenken und über die (Un-)Wichtigkeit der Trends und des Bildes, das die anderen über sie haben.

Weil die SuS den Text zu Hause lesen werden, haben sie die Möglichkeit, den Text tiefgründig zu lesen, zu analysieren, zu interpretieren und zu verstehen. Die Szene soll Gefühle des Ekels, der Verwirrung, des Unbehagens, womöglich auch eine Faszination

wecken. Fasziniert werden die SuS davon sein, dass ein unsichtbarer Mensch nur mithilfe eines Parfums so ein Ereignis verursachen kann. Die kannibalische Tat an sich weckt die Gefühle des Ekels und des Unbehagens, denn die Szene wird detailliert und realistisch beschrieben, obwohl es schwierig ist, dass so etwas in der realen Welt stattfindet. Letztendlich soll die Szene den SuS ermöglichen, Grenouille als eine ganze Figur zu verstehen, seine Psyche zu analysieren und seine Femizide nachzuvollziehen.

Wie zuvor angegeben wurde dieser Textauszug ausgewählt, um eine mehr oder weniger vollständige Bearbeitung des Textes zu haben bzw. Grenouilles Verhalten analysieren und verstehen zu können. Darüber hinaus lässt sich ein Aktualitätsbezug herstellen, was ebenfalls im Vorigen bereits erwähnt wurde. Auch die Themen, die unkonventionell sind, sollen das Interesse der Lernenden und Freude am Lesen wecken und außerdem sollen ihnen diese Themen bedeutsam vorkommen, da sie sich auch in ähnlichen Situationen finden könnten. Überdies sind der Wortschatz und die Syntax ein bisschen komplizierter als in den vorherig bearbeiteten Texten. Auch der Text ist länger als die anderen Texte bzw. er besteht aus 640 Wörtern. Die linguistische Komplexität sollte aber kein Problem sein, da die SuS den Text zu Hause lesen und somit genügend Zeit für seine Bearbeitung haben.

Durch das Lesen und Bearbeiten dieses Auszugs und durch die Bearbeitung von anderen Aufgaben in der dritten Unterrichtsstunde werden auch verschiedene Ziele erreicht: die Begegnung mit menschlichen Grundfragen (Selbstliebe, Selbst- und Fremdbild usw.), die Entwicklung von textanalytischen Fähigkeiten (mithilfe der W-Fragen den Text zusammenfassen), die Förderung der Fantasie und Imaginationsfähigkeit, das Fremdverstehen, die Identitätsfindung, die Persönlichkeitsbildung, die Lesefreude, die literarische Kompetenz, die Sprachförderung und letztlich die Vermittlung von Werten und Normen.

Es werden außerdem folgende Kompetenzen erworben: die Erschließung der Textintention, die Reflexion der Wirkung von Literatur und deren Interpretation, das Verständnis der expliziten und impliziten Textbedeutung, die Nutzung der Textmerkmale zur Interpretation, die Beschreibung und Interpretation der Handlungsverläufe, der kulturelle Kontext, die Erkennung und Interpretation der Figurenmerkmale, der (bewusste) Umgang mit Fiktionalität, die Bildung der Vorstellungen beim Lesen und

Hören, die Rekonstruktion und Beschreibung der zeitlichen Gestaltung und die Unterscheidung zwischen „wörtlicher“ und „übertragener“ Bedeutung.

Im weiteren Text wird die eigentliche Unterrichtsstunde detailliert vorgestellt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Unterricht 45 Minuten dauert. Dieser wird in drei Phasen eingeteilt: Einführung, Hauptteil und Schlussteil. Für den Unterricht werden ein Computer, ein Projektor und eine PowerPoint-Präsentation verwendet.

Einführung		
1.	Assoziationsspiel	6 Min
2.	W-Fragen zum Text beantworten	4 Min
Hauptteil		
1.	Vorbereitung der Diskussion	15 Min
2.	Diskussion (6-Hüte-Methode)	15 Min
Schlussenteil		
1.	Selbstevaluation	5 Min

In der ersten Aufgabe klebt die lehrende Person das Foto eines Parfums (Anhang 14, Symbol) an die Tafel. Sie bittet die SuS, zur Tafel zu kommen und ihre Assoziationen zu dem Foto aufzuschreiben. Die lehrende Person hat mehrere Kreiden bzw. Marker, damit alle Freiwilligen gleichzeitig auf die Tafel schreiben können. Danach fragt die lehrende Person, was jede der Assoziationen bedeutet und inwiefern sie zu dem Foto und zu dem gelesenen Text in Beziehung steht. Dafür sind sechs Minuten geplant.

Die nächste Aufgabe ist eine Zusammenfassung der Schlusszene. Die lehrende Person öffnet die PowerPoint-Präsentation bzw. die Folie mit den aufgelisteten W-Fragen (Anhang 4). Mithilfe dieser Fragen fassen die SuS den Text zusammen. Sollten sie weitere Kommentare zum Text haben oder den Wunsch, sich zum Text zu äußern, sollen sie die Gelegenheit dazu bekommen. Für diese Aufgabe sind vier Minuten eingeplant. Da sie das bereits zweimal gemacht haben, sollten vier Minuten genügend Zeit sein.

Im nächsten Schritt bildet man sechs Gruppen (je nach der Anzahl der SuS sind das drei bis fünf Mitglieder). Die lehrende Person öffnet die nächste Folie in der PowerPoint-Präsentation (siehe Anhang 15) und erklärt die Aufgabenstellung. Es handelt sich von der „6-Hüte-Methode“. Jeder der sechs Hüte nimmt eine andere Perspektive ein. Der weiße Hut steht für die analytische Perspektive, die neutral und objektiv ist. Sie liefert

Zahlen, Daten und Fakten. Der rote Hut ist emotional und persönlich und äußert Gefühle, Ängste und Hoffnungen. Der schwarze Hut ist kritisch, d.h. er ist zweifelnd, schwarzmalend und stellt Risiken, Probleme und Bedenken dar. Die optimistische Perspektive erkennt man am gelben Hut. Diese ist positiv und vorwärtsgerichtet und stellt Chancen, Vorteile und Nutzen dar. Der grüne bzw. kreative Hut ist assoziativ und offenkundig. Er liefert Ideen, Impulse und Alternativen. Der blaue bzw. überblickende Hut ist strukturierend und absichernd. Er stellt den Ablauf, das Ergebnis und das Gesamtbild dar. Die lehrende Person öffnet eine weitere Folie in der PPP mit der Leitfrage: *Ist Grenouille der Schuldige oder das Opfer?* (siehe Anhang 16).

Jede Gruppe bekommt einen kurzen Text, der eine andere Perspektive einnimmt, welche mit der entsprechenden Farbe gekennzeichnet ist (siehe Anhang 17). Die SuS sollen sich, alle bearbeiteten Text im Hinterkopf haltend, weitere Argumente ausdenken und sich auf eine Diskussion vorbereiten. Die lehrende Person übernimmt die Rolle des Beobachters und des Mentors. Für die Vorbereitung der Argumente haben sie 15 Minuten Zeit.

In den darauffolgenden 15 Minuten findet die Diskussion statt. Die lehrende Person übernimmt dabei die Rolle des Moderators und lenkt die Diskussion. Jede Gruppe stellt am Anfang ihr Plädoyer in ein paar Sätzen vor. Erst danach treten sie in die Diskussion ein, erklärend, warum ihre Seite die richtige ist bzw. warum die andere nicht recht hat.

In der letzten Minute der Diskussion bittet die lehrende Person die SuS, kurz ihre Meinung (aus der entsprechenden Perspektive) zu äußern, nachdem alle Argumente vorgestellt wurden. Erst dann wird eine Antwort auf die Frage geliefert.

Zum Schluss verteilt die lehrende Person Ausgangskarten (siehe Anhang 18) an die SuS. Sie bittet die SuS, auf die Fragen zu antworten und die Karten danach abzugeben. Diese Karten dienen der Selbstevaluation. Dafür sind die restlichen fünf Minuten vorgesehen.

6. Fazit

Die vorliegende Diplomarbeit befasste sich mit den Einsatzmöglichkeiten des Romans *Das Parfum* von Patrick Süskind im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, d.h. mit dem, wie sich der erwähnte Roman im DaF-Unterricht einsetzen lässt. Die Ziele dieser Arbeit waren es zu zeigen, ob und wie der Einsatz von literarischen Texten bzw. in diesem Falle der Einsatz des ausgewählten Romans im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien möglich ist und dass der Literaturunterricht, besonders der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht, viele Vorteile sowohl für das Sprachenerlernen als auch für die eigene Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung mit sich bringen kann.

Die vorliegende Diplomarbeit wurde in zwei Teile gegliedert: den theoretischen und den praktischen Teil. Für den theoretischen Teil wurden Werke von Goer (2014), Leubner et al. (2010), Spinner (1999/ 2006), Šlibar (2011), Rösler (2012), Tütken (2006), Eckhardt (2014), Hochstadt (2015), Haas (2015) und Rösler (2012) benutzt. Hierbei wurde auf die Literatur im Fremdsprachenunterricht eingegangen bzw. auf die Kriterien zur Auswahl literarischer Texte, Vor- und Nachteile des Einsatzes von Literatur im Fremdsprachenunterricht sowie auf entsprechende Ansätze und Methoden. Darüber hinaus wurde der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht samt seinen Vor- und Nachteilen sowie Unterrichtsverfahren dargestellt und beschrieben. Die gesamte Theorie dient als Grundlage für den praktischen Teil dieser Arbeit, der in zwei Einheiten eingeteilt ist. Die erste Einheit ist der Analyse der technischen und ästhetischen Besonderheiten des ausgewählten Romans gewidmet, während in der zweiten Einheit drei Unterrichtsstunden zu verschiedenen Textauszügen aus dem Roman vorgeschlagen werden. Für die Analyse wurden als Grundlage Werke von Matzkowski (1998) und Degler (2003) genommen. Alle Unterrichtsvorschläge sind dem kroatischen gymnasialen Schulsystem angepasst und jede Stunde dauert demnach 45 Minuten. Die erste Stunde trägt die Bezeichnung „Grenouille als Mörder“, da sich der ausgewählte Textauszug mit diesem Thema auseinandersetzt. In der darauffolgenden Stunde werden Texte bearbeitet, die Grenouille als ein Opfer und einen Künstler darstellen. In der dritten bzw. letzten Unterrichtsstunde soll eine Diskussion stattfinden, die die Frage, ob Grenouille der Schuldige oder das Opfer ist, beantworten soll.

Nach der gründlichen Lektüre der theoretischen Werke über die Literatur im Fremdsprachenunterricht, der Analyse des ausgesuchten Romans sowie der Analyse einzelner Unterrichtsstunden lässt sich folgendes Fazit ziehen. Die gesamte Untersuchung bestätigt, dass der Einsatz von *Das Parfum* im DaF-Unterricht in der vierten Klasse der kroatischen Gymnasien möglich und sehr vorteilhaft ist. Der ausgewählte Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts bietet zahlreiche Vorteile, indem nicht nur der Spracherwerb, sondern sowohl die persönliche als auch die soziale Entwicklung der Deutschlernenden unterstützt wird. Die vorgeschlagenen praktischen Unterrichtseinheiten zeigen, wie literarische Texte ansprechend, effektiv und sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

Im Großen und Ganzen betrachtet ist festzustellen, dass die vorliegende Diplomarbeit ihre Ziele erreicht hat, indem die Forschungsfragen erfolgreich beantwortet wurden.

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Süskind, Patrick (1994): *Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders*. Zürich: Diogenes.

Sekundärliteratur

Baldick, Chris (2015): *The Oxford Dictionary of Literary Terms*, 4. Aufl., Oxford: Oxford University Press.

Bernsmeier, Helmut (2017): *Patrick Süskind. Das Parfum*. Stuttgart: Reclam.

Beutin, Wolfgang et.al. (2001): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, 6. Aufl., Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

Cizmecioglu, Aygül (2018): „Patrick Süskind: „Das Parfum““, in. *Deutsche Welle*. In: URL: <https://www.dw.com/de/patrick-s%C3%BCskind-das-parfum/a-43621893> (letzter Zugriff 2.4.2024).

Collie, Joanne / Slater, Stephen (1987): *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

De Sortiraparis, Rizhlaine (2024): „Histoire de Paris: Le Cimetière des Innocents et les vestiges qu’il en reste aujourd’hui“. In: *Sortiraparis*. In: URL: <https://www.sortiraparis.com/arts-culture/histoire-patrimoine/articles/248888-histoire-de-paris-le-cimetiere-des-innocents-et-les-vestiges-qu-il-en-reste-aujourd-hui> (letzter Zugriff 18.4.2024).

Degler, Frank (2003): *Asthetische Reduktionen. Analysen zu Patrick Süskinds „Der Kontrabaß“, „Das Parfum“ und „Rossini“*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Draghici, Cinzia Carmina (2012): „Postmoderne und intertextuelle Bezüge im Roman *Das Parfum* von Patrick Süskind“. In: Nubert, Roxana (Hrsg.): *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*, Bd. 9, 2012, Temeswar: Mirton Verlag.

Eckhardt, Juliane (2014): „Methoden des Literaturunterrichts“. In: Goer, Charis / Katharina Köller (2014): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 240-257.

Eco, Umberto (1987): *Nachschrift zum „Namen der Rose“*, 8. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Ehlers, Swantje (2001): „Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“. In: Helbig, Gerhard [u. a.] (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin - New York: Walter de Gruyter, S. 1334–1346.

Fischer, Michael (1985): „Ein Stänkerer gegen die Deo-Zeit.“, in: *SPIEGEL Kultur*, 1985, H. 10. In: URL: <https://www.spiegel.de/kultur/ein-staenkerer-gegen-die-deo-zeit-a-5498118e-0002-0001-0000-000013511622> (letzter Zugriff: 1.4.2024).

Genette, Gérard (1997): *Paratexts: Thresholds of Interpretation (Literature, Culture, Theory)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goer, Charis (2014): „Geschichte des Deutschunterrichts“. In: Goer, Charis / Katharina Köller (2014): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11-20.

Götze, Karl-Heinz (1985). „Mörderischer Wohlgeruch/ Patrick Süskinds Roman „Das Parfum““. In: *Deutsche Volkszeitung*, 35, S. 2.

Gray, Richard (1993): „The Dialectic of “Enscenment”: Patrick Süskind’s *Das Parfum* as Critical History of Enlightenment Culture“. In: *PMLA*, 108, S. 480-505.

Haas, Gerhard (2015): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar und Sekundarstufe*, 11. Aufl., Bad Langensalza: Klett / Kallmeyer.

Hochstadt, Christiane / Krafft, Andreas / Olsen, Ralph (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*, 2. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hörisch, Jochen (1992): *Brot und Wein. Die Poesie des Abendmals*. Frankfurt: Suhrkamp.

Jacobson, Manfred (1992): “Patrick Süskind’s *Das Parfum*: A Postmodern Künstlerroman“. In: *The German Quarterly*, 65, 2, S. 201-211. In: URL: <https://www.jstor.org/stable/406479> (letzter Zugriff 7.4.2024).

Kaiser, Joachim (1985): „Viel Flottheit und Phantasie“. In: *Süddeutsche Zeitung*, 74, 1985, S. 5.

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (2022): *Lektüreempfehlungen. Schuljahrgänge 5 bis 12 für das Gymnasium/ Berufliche Gymnasium*. In: URL: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung_2022/Lektuereempfehlungen_Deu_01082022.pdf (letzter Zugriff 23.4.2024).

Landru, Philippe (2012): „cimetière des INNOCENTS (disparu)“. In: *Cimetières de France et d’ailleurs*. In: URL: <https://www.landrucimetieres.fr/spip/spip.php?article275> (letzter Zugriff 18.4.2024).

Leubner, Martin / Anja Saupe / Matthias Richter (2010): *Literaturdidaktik*, Berlin: Akademie Verlag.

Macherhammer, Sabine (1989): *Untersuchungen zu Patrick Süskinds Roman „Das Parfum“*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Matzkowski, Bernd (1998): *Erläuterungen zu Patrick Süskind Das Parfum*, 4. Aufl., Hollfeld: C. Bange.

Meyhöfer, Annette (1985): „Zwerg Nase im Reich der Geruchssinne. Des Autors literarische Monster feiern einsame Orgien der Phantasie“. In: *Vorwärts*, 26, 1985, S. 22.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019a): *Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*. In: URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (letzter Zugriff 22.4.2024).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019b): *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2.*. In: URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20srednje%20strukovne%20skole%20na%20razini%204.2.%20u%20RH.pdf> (letzter Zugriff 23.4.2024).

Paefgen, Elisabeth Katharina (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*, 2. Aufl., Weimar: J.B. Metzler.

Raab, Alexander / Oswald, Ellen (2001): *Patrick Süskind. Das Parfum*, 5 Aufl., München: Mentor.

Rarick, Damon (2009): “Serial Killers, Literary Critics, and Süskind’s “Das Parfum””. In: *Rock Mountain Review*, 63, 2, S. 207-224.

Reich-Ranicki, Marcel (1985): „Des Mörders betörender Duft. Patrick Süskinds erstaunlicher Roman „Das Parfum“.“, in: *Literaturkritik.de*. In: URL: <https://literaturkritik.de/reich-ranicki-moerders-betoerender-duft-patrick-sueskinds-erstaunlicher-roman-parfum-eine-1985-erschienene-rezension,25525.html> (letzter Zugriff: 1.4.2024).

Republik Kroatien (2024): *Gesetz über Bildung und Erziehung in Grund- und Sekundarschulen* (Artikel 29), Landesgesetzgebung. In: URL: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (letzter Zugriff 24.4.2024).

Rimmel, Eugene (1988): *Das Buch des Parfums*. Berlin: Ullstein.

Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Schildt, Axel (2007): *Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Schütz, Erhard (1980): *Einführung in die deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts*. Band 3: Bundesrepublik und DDR. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Šlibar, Neva (2011): *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*, Ljubljana: Birografika Bori.

Spinner, Kaspar Heinrich (1999): „Produktive Verfahren im Literaturunterricht“. In: Spinner, Kaspar Heinrich (Hrsg.). (1999): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel, S. 33-41.

Spinner, Kaspar Heinrich (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 2006, 33, H. 200, S. 6-16.

Starobinski, Jean (1986): „Kirchtürme und Schornsteine. Über das Archaische und Moderne“. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 6, 1986, S. 69.

Tütken, Gisela (2006): „Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands“. In: *Info DaF*, 33, 1, S. 52-90.

Von Kleist, Heinrich (1810): *Michael Kohlhaas. Aus einer alten Chronik*. In: URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/kleist/kohlhaas/kohlhaas.html> (letzter Zugriff 5.4.2024).

Weber, Elena (2024): *Postmoderne Literatur: Das sind die wichtigsten Merkmale*. In: URL: <https://abi.unicum.de/epochen/postmoderne-literatur#Merkmale> (letzter Zugriff 5.4.2024).

Internetquellen ohne Autor

„Literatur der BRD (1950-1990) – Epoche der Literatur“, 2022, in: URL: <https://www.literaturwelt.com/literatur-der-brd/> (letzter Zugriff 4.4.2024).

„Patrick Süskind: Das Parfum“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2002, H. 11, S. 32. In: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/rezension-belletristik-patrick-sueskind-das-parfum-152362.html?service=printPreview> (letzter Zugriff 2.4.2024).

„Patrick Süskind“, in: <https://www.diogenes.ch/leser/autoren/s/patrick-sueskind.html> (letzter Zugriff: 23.3.2024).

„Übersicht über die deutschen Literaturepochen“, in: URL: <https://learnattack.de/journal/wp-content/uploads/2016/03/%C3%9Cbersicht-%C3%BCber-die-deutschen-Literaturepochen1.pdf> (letzter Zugriff 4.4.2024).

Videoquellen

„Deutschland – Die 70er und die 80er Jahre“, in: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLQu3k3FgAo> (letzter Zugriff: 3.4.2024).

Anhang

Anhang 1

Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders.

P. Süskind (1985)

Er ging langsam auf das Mädchen zu, immer näher, trat unter das Vordach und blieb einen Schritt hinter ihr stehen. Sie hörte ihn nicht.

Sie hatte rote Haare und trug ein graues Kleid ohne Ärmel. Ihre Arme waren sehr weiß und ihre Hände gelb vom Saft der aufgeschnittenen Mirabellen. Grenouille stand über sie gebeugt und sog ihren Duft jetzt völlig unvermischt ein, so wie er aufstieg von ihrem Nacken ihren Haaren, aus dem Ausschnitt ihres Kleides, und ließ ihn in sich hineinströmen wie einen sanften Wind. Ihm war noch nie so wohl gewesen. Dem Mädchen aber wurde es kühl.

Sie sah Grenouille nicht. Aber sie bekam ein banges Gefühl, ein sonderbares Frösteln, wie man es bekommt, wenn einen plötzlich eine alte abgelegte Angst befällt. Ihr war, als herrsche da ein kalter Zug in ihrem Rücken, als habe jemand eine Tür aufgestoßen, die in einen riesengroßen kalten Keller führt. Und sie legte ihr Küchenmesser weg, zog die Arme an die Brust und wandte sich um.

Sie war so starr vor Schreck, als sie ihn sah, daß er viel Zeit hatte, ihr seine Hände um den Hals zu legen. Sie versuchte keinen Schrei, rührte sich nicht, tat keine abwehrende Bewegung. Er seinerseits sah sie nicht an. Ihr feines sommersprossenübersprenkeltes Gesicht, den roten Mund, die großen funkelndgrünen Augen sah er nicht, denn er hielt seine Augen fest geschlossen, während er sie würgte, und hatte nur die eine Sorge, von ihrem Duft nicht das geringste zu verlieren. Als sie tot war, legte er sich auf den Boden mitten in die Mirabellenkerne, riß ihr Kleid auf, und der Duftstrom wurde zur Flut, sie überschwemmte ihn mit ihrem Wohlgeruch. Er stürzte sein Gesicht auf ihre Haut und fuhr mit weitgeblähten Nüstern von Ihrem Bauch zur Brust, zum Hals, in ihr Gesicht und durch die Haare und zurück zum Bauch, hinab an ihr Geschlecht, an ihre Schenkel, an ihre weißen Beine. Er roch sie ab vom Kopf bis an die Zehen, er sammelte die letzten Reste ihres Dufts am Kinn, im Nabel und in den Falten ihrer Armbeuge.

Als er sie welgerochen hatte, blieb er noch eine Weile neben ihr hocken, um sich zu versammeln, denn er war übervoll von ihr. Er wollte nichts von ihrem Duft verschütten. Erst mußte er die innern Schotten dicht verschließen. Dann stand er auf und blies die Kerze aus ... (S. 55 f.)

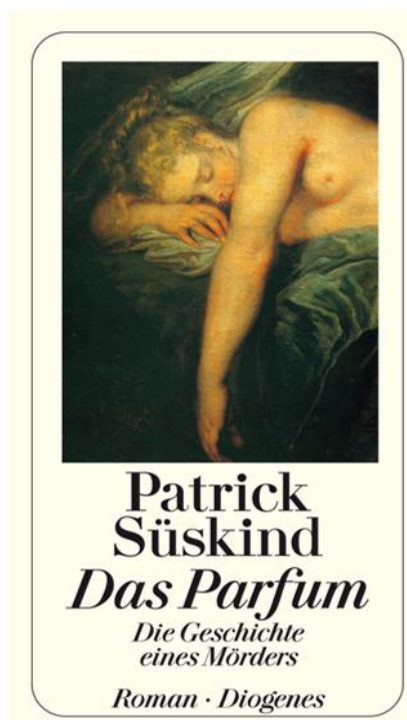
Anhang 2

Quelle: [nase1.jpg \(1104×621\) \(manassa.de\)](#)



Anhang 3

Quelle: <https://www.defrostingcoldcases.com/wp-content/uploads/2012/05/das-parfum-188x300.jpg>



Inhaltsangabe

- ❖ Wer?
- ❖ Was?
- ❖ Wann?
- ❖ Wo?
- ❖ Wie?
- ❖ Warum?
- ❖ Wozu?

Anhang 5

Mutter

Hier nun, am allerstinkendsten Ort des gesamten Königreichs, wurde am 17. Juli 1738 Jean-Baptiste Grenouille geboren. Es war einer der heißesten Tage des Jahres. [...] Grenouilles Mutter stand, als die Wehen einsetzten, an einer Fischbude in der Rue aux Fers [...]. Grenouilles Mutter aber nahm weder den Fisch- noch den Leichengeruch wahr, denn ihre Nase war gegen Gerüche im höchsten Maße abgestumpft, und außerdem schmerzte ihr Leib, und der Schmerz tötete alle Empfänglichkeit für äußere Sinneseindrücke. Sie wollte nur noch, daß der Schmerz aufhöre, sie wollte die eklige Geburt so rasch als möglich hinter sich bringen. Es war ihre fünfte. Alle vorhergehenden hatte sie hier an der Fischbude absolviert, und alle waren Totgeburten oder Halbtotgeburten gewesen [...]. So sollte es auch heute sein, und Grenouilles Mutter, die noch eine junge Frau war, gerade Mitte zwanzig, die noch ganz hübsch aussah und noch fast alle Zähne im Munde hatte und auf dem Kopf noch etwas Haar und außer der Gicht und der Syphilis und einer leichten Schwindsucht keine ernsthafte Krankheit [...]. Grenouilles Mutter wünschte, daß alles schon vorüber wäre. Und als die Preßwehen einsetzten, hockte sie sich unter ihren Schlachttisch und gebar dort, wie schon vier Mal zuvor und nabelte mit dem Fischmesser das neugeborene Ding ab. Dann aber [...] wurde sie ohnmächtig, kippte zur Seite, fiel unter dem Tisch hervor mitten auf die Straße und blieb dort liegen, das Messer in der Hand. Geschrei, Gerenne, im Kreis steht die glotzende Menge, man holt die Polizei. [...] Da fängt, wider Erwarten, die Geburt unter dem Schlachttisch zu schreien an. Man schaut nach, entdeckt unter einem Schwärm von Fliegen und zwischen Gekröse und abgeschlagenen Fischköpfen das Neugeborene, zerrt es heraus. Von Amts wegen wird es einer Amme gegeben, die Mutter festgenommen. [Man] macht [...] ihr den Prozeß, verurteilt sie wegen mehrfachen Kindermords und schlägt ihr ein paar Wochen später auf der Place de Greve den Kopf ab. (S. 6ff.).

Der Schrei nach seiner Geburt, der Schrei unter dem Schlachttisch hervor, mit dem er sich in Erinnerung und seine Mutter aufs Schafott gebracht hatte, war kein instinktiver Schrei nach Mitleid und Liebe gewesen. Es war ein wohlwogener, fast möchte man sagen ein reiflich erwogener Schrei gewesen, mit dem sich das Neugeborene gegen die Liebe und dennoch für das Leben entschieden hatte (S. 26)

Er [Grenouille] lag im einsamsten Berg Frankreichs fünfzig Meter tief unter der Erde wie in seinem eigenen Grab. Noch nie im Leben hatte er sich so sicher gefühlt - schon gar nicht im Bauch seiner Mutter. (S. 149)

Anhang 6

Pater Terrier

Das geruchlose Kind roch ihn schamlos ab, so war es! Es witterte ihn aus! Und er kam sich mit einem Mal stinkend vor, nach Schweiß und Essig, nach Sauerkraut und ungewaschenen Kleidern. [...] Selbst durch seine Haut schien es hindurchzuriechen, in sein Innerstes hinein. Die zartesten Gefühle, die schmutzigsten Gedanken lagen bloß vor dieser gierigen kleinen Nase, die noch gar keine rechte Nase war, sondern nur ein Stups, ein sich ständig kräuselndes und blähendes und bebendes winziges löchriges Organ. Terrier schauderte. Er ekelte sich. Er verzog nun seinerseits die Nase wie vor etwas Übelriechendem, mit dem er nichts zu tun haben wollte. [...] Ein fremdes, kaltes Wesen lag auf seinen Knien, ein feindseliges Animal [...].

Mit einem Ruck stand Terrier auf und setzte den Korb auf den Tisch. Er wollte das Ding loshaben, möglichst schnell, möglichst gleich, möglichst sofort.

Und da begann es zu schreien. Es kniff die Augen zusammen, riß seinen roten Schlund auf und kreischte so widerwärtig schrill, daß Terrier das Blut in den Adern erstarnte. Er schüttelte den Korb mit ausgestreckter Hand und schrie »Duziduzi«, um das Kind zum Schweigen zu bringen, aber es brüllte nur noch lauter und wurde ganz blau im Gesicht und sah aus, als wolle es vor Brüllen zerplatzen.

Weg damit! dachte Terrier, augenblicklich weg mit diesem... >Teufel< wollte er sagen und riß sich zusammen und verkniff es sich,... weg mit diesem Unhold, mit diesem unerträglichen Kind! Aber wohin? Er kannte ein Dutzend Ammen und Waisenhäuser im Quartier, aber das war ihm zu nah, zu dicht auf der Haut war ihm das, weiter weg mußte das Ding, so weit, daß man's nicht hörte, so weit, daß man's ihm nicht jede Stunde wieder vor die Türe stellen konnte, nach Möglichkeit mußte es in einen anderen Sprengel, ans andere Ufer noch besser, am allerbesten extra muros, in den Faubourg Saint-Antoine, das war's!, dahin kam der schreiende Balg, weit nach Osten, jenseits der Bastille, wo man nachts die Tore schloß. [...] [Er] rannte durch das Gassengewirr zur Rue du Faubourg Saint-Antoine, die Seine hinauf nach Osten, zur Stadt hinaus, weit, weit hinaus bis zur Rue de Charonne und diese fast bis zum Ende, wo er, in der Nähe des Klosters der Madeleine de Trenelle, die Adresse einer gewissen Madame Gaillard kannte, welche Kostkinder jeglichen Alters und jeglicher Art aufnahm, solange nur jemand dafür zahlte [...]. (S. 22f.)

Anhang 7

Madame Gaillard

Madame Gaillard, obwohl noch keine dreißig Jahre alt, hatte das Leben schon hinter sich. Äußerlich sah sie so alt aus, wie es ihrem wirklichen Alter entsprach, und zugleich doppelt und dreimal und hundertmal so alt, nämlich wie die Mumie eines Mädchens; innerlich aber war sie längst tot. (S. 24)

Auf der anderen Seite... oder vielleicht gerade wegen ihrer vollkommenen Emotionslosigkeit, besaß Madame Gaillard einen gnadenlosen Ordnungs- und Gerechtigkeitssinn. Sie bevorzugte keines der ihr anvertrauten Kinder und benachteiligte keines. Sie verabreichte drei Mahlzeiten am Tag und keinen kleinsten Happen mehr. Sie windelte die Kleinen dreimal am Tag und nur bis zum zweiten Geburtstag. Wer danach noch in die Hose schiß, erhielt eine vorwurfslose Ohrfeige und eine Mahlzeit weniger. (S. 24f.)

Für den kleinen Grenouille war das Etablissement der Madame Gaillard ein Segen. Wahrscheinlich hätte er nirgendwo anders überleben können. Hier aber, bei dieser seelenarmen Frau gedieh er. Er besaß eine zähe Konstitution. (S. 25f.)

Jede andere Frau hätte dieses monströse Kind verstoßen. Nicht so Madame Gaillard. Sie roch ja nicht, daß es nicht roch, und sie erwartete keine seelische Regung von ihm, weil ihre eigene Seele versiegelt war. (S. 28)

Madame Gaillard hingegen fiel auf, daß er bestimmte Fähigkeiten und Eigenheiten besaß, die sehr ungewöhnlich, um nicht zu sagen übernatürlich waren [...]. Sie war davon überzeugt, der Knabe müsse - Schwachsinn hin oder her - das zweite Gesicht besitzen. Und da sie wußte, daß Zwiegesichtige Unheil und Tod anziehen, wurde er ihr unheimlich. (S. 34f.)

In der Rue de la Mortellerie, nahe dem Fluß, kannte sie einen Gerber namens Grimal, der notorischen Bedarf an jugendlichen Arbeitskräften hatte - nicht an ordentlichen Lehrlingen oder Gesellen, sondern an billigen Kulis. [...] Und so ließ sie sich von Monsieur Grimal die Übergabe des Knaben schriftlich bestätigen, quittierte ihrerseits den Erhalt von fünfzehn Franc Provision und machte sich wieder auf nach Hause in die Rue de Charonne. [...] Natürlich wußte Madame Gaillard, daß Grenouille in Grimals Gerberwerkstatt nach menschlichem Ermessen keine Überlebenschance besaß. Aber sie war nicht die Frau, sich darüber Gedanken zu machen. Ihre Pflicht hatte sie ja getan. Das Pflegeverhältnis war beendet. Was mit dem Zögling weiterhin geschah, ging sie nichts an. (S. 36)

Findelkinder

Die andern Kinder dagegen spürten sofort, was es mit Grenouille auf sich hatte. Vom ersten Tag an war ihnen der Neue unheimlich. Sie mieden die Kiste, in der er lag, und rückten auf ihren Schlafgestellen enger zusammen, als wäre es kälter geworden im Zimmer. Die jüngeren schrien manchmal des Nachts; ihnen war, als zöge ein Windzug durch die Kammer. Andere träumten, es nehme ihnen etwas den Atem. Einmal taten sich die älteren zusammen, um ihn zu ersticken. Sie häuften Lumpen und Decken und Stroh auf sein Gesicht und beschwerten das ganze mit Ziegeln. Als Madame Gaillard ihn am nächsten Morgen ausgrub, war er zerknautscht und zerdrückt und blau, aber nicht tot. Sie versuchten es noch ein paarmal, vergebens. Ihn direkt zu erwürgen, am Hals, mit eigenen Händen, oder ihm Mund oder Nase zu verstopfen, was eine sicherere Methode gewesen wäre, das wagten sie nicht. Sie wollten ihn nicht berühren. Sie ekelten sich vor ihm wie vor einer dicken Spinne, die man nicht mit eigener Hand zerquetschen will.

Als er größer wurde, gaben sie die Mordanschläge auf. Sie hatten wohl eingesehen, daß er nicht zu vernichten war. Statt dessen gingen sie ihm aus dem Weg, liefen davon, hüteten sich in jedem Fall vor Berührung. Sie haßten ihn nicht. Sie waren auch nicht eifersüchtig oder futterneidisch auf ihn. Für solche Gefühle hätte es im Hause Gaillard nicht den geringsten Anlaß gegeben. Es störte sie ganz einfach, daß er da war. Sie konnten ihn nicht riechen. Sie hatten Angst vor ihm. (S. 28f.)

Anhang 9

Grimal

In der Rue de la Mortellerie, nahe dem Fluß, kannte sie [Madame Gaillard] einen Gerber namens Grimal, der notorischen Bedarf an jugendlichen Arbeitskräften hatte - nicht an ordentlichen Lehrlingen oder Gesellen, sondern an billigen Kulis. (S. 35)

Mit dem ersten Blick, den er auf Monsieur Grimal geworfen [...] hatte, wußte Grenouille, daß dieser Mann imstande war, ihn bei der geringsten Unbotmäßigkeit zu Tode zu prügeln. Sein Leben galt gerade noch so viel wie die Arbeit, die er verrichten konnte, es bestand nur noch aus der Nützlichkeit, die Grimal ihm beimaß. (S. 38)

Abends ließ er [Grenouille] sich brav in einen seitlich an die Werkstatt gebauten Verschlag sperren, in dem Gerätschaften aufbewahrt wurden und eingesalzene Rohhäute hingen. Hier schlief er auf dem blanken gestampften Erdboden. Tagsüber arbeitete er, solange es hell war, im Winter acht, im Sommer vierzehn, fünfzehn, sechzehn Stunden [...] (S. 39)

Nach einem Jahr dieser mehr tierischen als menschlichen Existenz bekam er den Milzbrand, eine gefürchtete Gerberkrankheit, die üblicherweise tödlich verläuft. Grimal hatte ihn schon abgeschrieben und sah sich nach Ersatz um - nicht ohne Bedauern übrigens, denn einen genügsameren und leistungsfähigeren Arbeiter als diesen Grenouille hatte er noch nie gehabt. Entgegen aller Erwartung jedoch überstand Grenouille die Krankheit. [...] Und weil er nun nicht mehr so leicht zu ersetzen war wie ehemals, stieg der Wert seiner Arbeit und damit der Wert seines Lebens. Plötzlich mußte er nicht mehr auf der nackten Erde schlafen, sondern durfte sich im Schuppen ein Holzlager bauen, bekam Stroh daraufgeschüttet und eine eigene Decke. Zum Schlafen sperrte man ihn nicht mehr ein. Das Essen war auskömmlicher. Grimal hielt ihn nicht mehr wie irgendein Tier, sondern wie ein nützliches Haustier. (S. 40)

»Ich komme von Maitre Grimal, ich bringe das Ziegenleder«, sagte die Gestalt [Grenouille] und trat näher und hielt Baldini den abgewinkelten Arm mit einigen übereinandergehängten Häuten entgegen. [...] Das Ziegenleder für die spanische Haut! Baldini erinnerte sich. Er hatte die Häute vor ein paar Tagen bei Grimal bestellt [...]. (S. 83)

Am nächsten Morgen ging er schnurstracks zu Grimal. Als erster bezahlte er das Ziegenleder, und zwar den vollen Preis, [...]. Und dann lud er Grimal zu einer Flasche Weißwein in die Tour d'Argent ein und handelte ihm den Lehrling Grenouille ab. (S. 107f.)

Anhang 10

Giuseppe Baldini

Es war das erste Mal, daß Grenouille eine Parfumerie betrat, einen Ort, wo Gerüche nicht Beiwerk waren, sondern ganz unverblümt im Mittelpunkt des Interesses standen. (S. 84) [...]

»Ich will bei Ihnen arbeiten, Maitre Baldini. Bei Ihnen, in Ihrem Geschäft will ich arbeiten.« (S. 87) [...] »Du bist Gerberlehrling, mein Sohn«, sagte er, »ich habe keine Verwendung für einen Gerberlehrling. Ich habe selbst einen Gesellen, und einen Lehrling brauche ich nicht.« [...]

Erriet er sie aber ungefähr, dann war er ein Geruchsgenie und forderte als solches Baldinis professionelles Interesse heraus. (S. 90)

»Du hast, so scheint es, eine feine Nase, junger Mann [...], eine zweifellos feine Nase, aber...« »Ich habe die beste Nase von Paris, Maitre Baldini«, schnarrte Grenouille dazwischen. »Ich kenne alle Gerüche der Welt, alle, die in Paris sind, alle, nur kenne ich von manchen die Namen nicht, aber ich kann auch die Namen lernen, alle Gerüche, die Namen haben, das sind nicht viele, das sind nur einige Tausende, ich werde sie alle lernen [...]« (S. 91)

Am nächsten Morgen ging er schnurstracks zu Grimal. [...] Und dann lud er Grimal zu einer Flasche Weißwein in die Tour d'Argent ein und handelte ihm den Lehrling Grenouille ab. (S. 107f.) [...] Mit dem Erwerb von Grenouille begann der Aufstieg des Hauses Giuseppe Baldini zu nationalem, ja europäischem Ansehen. (S. 109)

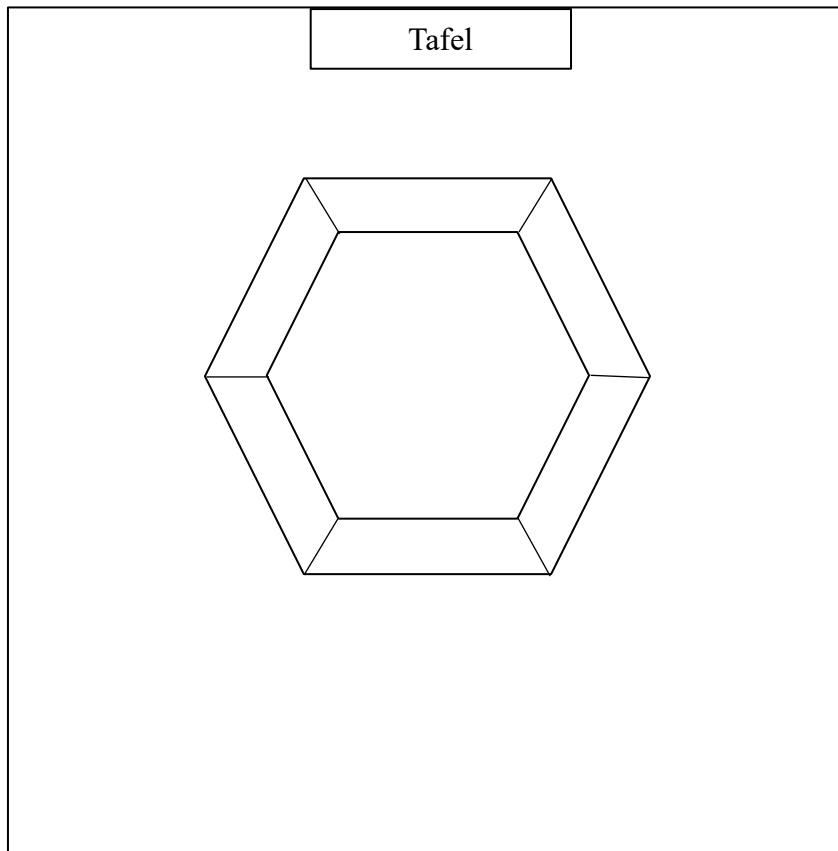
Aber auch Grenouille profitierte von dem disziplinierenden Verfahren, das ihm von Baldini aufgezwungen wurde. Er selbst war zwar nicht darauf angewiesen. Er mußte nie eine alte Formel nachschlagen, um ein Parfum nach Wochen oder Monaten zu rekonstruieren, denn er vergaß Gerüche nicht. (S. 114)

Als er sich über sein Scheitern klargeworden war, stellte er die Versuche ein und wurde lebensbedrohlich krank (S. 124) [...] Es handle sich um eine syphilitische Spielart der schwarzen Blattern untermischt mit eiternden Masern in stadio ultimo. [...] Baldini war außer sich. Er klagte und schrie vor Verzweiflung. Er biß sich in die Finger vor Wut über sein Schicksal. Wieder einmal wurden ihm die Pläne für den ganz, ganz großen Erfolg kurz vor dem Ziel vermässelt. (S. 127)

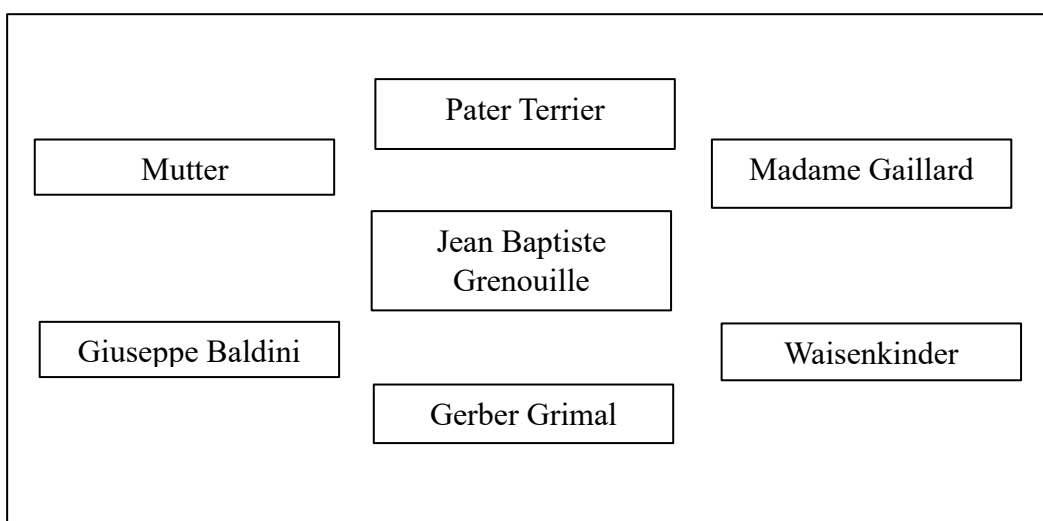
Baldini hätte ihn erwürgen mögen, erschlagen hätte er ihn mögen, herausgeprügelt aus dem moribunden Körper hätte er am liebsten die kostbaren Geheimnisse, wenn's Aussicht auf Erfolg gehabt... und wenn es seiner Auffassung von christlicher Nächstenliebe nicht so eklatant widersprochen hätte. (S. 129)

Anhang 11

Sitzordnung:



Anhang 12



Das Parfum – die Schlusszene

Als Grenouille aus den Arkaden kam und sich unter diese Menschen mischte, nahmen sie ihn zunächst gar nicht wahr. Er konnte unbehelligt an ihr Feuer treten, als sei er einer von ihnen. Das bestärkte sie später in der Meinung, es müsse sich bei ihm um einen Geist oder einen Engel oder sonst etwas Übernatürliches gehandelt haben. Denn üblicherweise reagierten sie höchst empfindlich auf die Nähe eines Fremden.

Der kleine Mann in seinem blauen Rock aber sei plötzlich einfach dagewesen, wie aus dem Boden herausgewachsen, mit einem kleinen Fläschchen in der Hand, das er entstöpselte. Dies war das erste, woran sich alle erinnern konnten: daß da einer stand und ein Fläschchen entstöpselte. Und dann habe er sich mit dem Inhalt dieses Fläschchens über und über besprenkelt und sei mit einem Mal von Schönheit übergossen gewesen wie von strahlendem Feuer.

Für einen Moment wichen sie zurück aus Ehrfurcht und bassem Erstaunen. Aber im selben Moment spürten sie schon, daß das Zurückweichen mehr wie ein Anlaufnehmen war, daß ihre Ehrfurcht in Begehren umschlug, ihr Erstaunen in Begeisterung. Sie fühlten sich zu diesem Engelmenschen hingezogen. Ein rabiatere Sog ging von ihm aus, eine reißende Ebbe, gegen die kein Mensch sich stemmen konnte, um so weniger, als sich kein Mensch gegen sie hätte stemmen wollen, denn es war der Wille selbst, den diese Ebbe unterspülte und in ihre Richtung trieb: hin zu ihm.

Sie hatten einen Kreis um ihn gebildet, zwanzig, dreißig Personen und zogen diesen Kreis nun enger und enger. Bald faßte der Kreis sie nicht mehr alle, sie begannen zu drücken, zu schieben und zu drängeln, jeder wollte dem Zentrum am nächsten sein.

Und dann brach mit einem Schlag die letzte Hemmung in ihnen, der Kreis in sich zusammen. Sie stürzten sich auf den Engel, fielen über ihn her, rissen ihn zu Boden. Jeder wollte ihn berühren, jeder wollte einen Teil von ihm haben, ein Federchen, ein Flügelchen, einen Funken seines wunderbaren Feuers. Sie rissen ihm die Kleider, die Haare, die Haut vom Leibe, sie zerrupften ihn, sie schlugen ihre Krallen und Zähne in sein Fleisch, wie die Hyänen fielen sie über ihn her.

Aber so ein Menschenkörper ist ja zäh und läßt sich nicht so einfach auseinanderreißen, selbst Pferde haben da die größte Mühe. Und so blitzten bald die Dolche auf und stießen zu und schlitzen auf, und Äxte und Schlagmesser sausten auf die Gelenke herab, zerhieben krachend die Knochen. In kürzester Zeit war der Engel in dreißig Teile zerlegt, und ein jedes Mitglied der Rotte grapschte sich ein Stück, zog sich, von wollüstiger Gier getrieben, zurück und fraß es auf.

Eine halbe Stunde später war Jean-Baptiste Grenouille in jeder Faser vom Erdboden verschwunden.

Als sich die Kannibalen nach gehabter Mahlzeit wieder am Feuer zusammenfanden, sprach keiner ein Wort. Der eine oder andere stieß ein wenig auf, spie ein Knöchelchen aus, schnalzte leise mit der Zunge, stupste mit dem Fuß einen übriggebliebenen Fetzen des blauen Rocks in die Flammen: Sie waren alle ein bißchen verlegen und trauten sich nicht, einander anzusehen. Einen Mord oder ein anderes niederträchtiges Verbrechen hatte jeder von ihnen, ob Mann oder Frau, schon einmal begangen. Aber einen Menschen aufgefressen? Zu so etwas Entsetzlichem, dachten sie, seien sie nie und nimmer imstande. Und sie wunderten sich, wie leicht es ihnen doch gefallen war und daß sie, bei aller Verlegenheit, nicht den geringsten Anflug von schlechtem Gewissen verspürten. Im Gegenteil! Es war ihnen, wenngleich im Magen etwas schwer, im Herzen durchaus leicht zumute. In ihren finsternen Seelen schwankte es mit einem Mal so angenehmer. Und auf ihren Gesichtern lag ein mädchenhafter, zarter Glanz von Glück. Daher vielleicht die Scheu, den Blick zu heben und sich gegenseitig in die Augen zu sehen.

Als sie es dann wagten, verstohlen erst und dann ganz offen, da mußten sie lächeln. Sie waren außerordentlich stolz. Sie hatten zum ersten Mal etwas aus Liebe getan. (S. 303ff.)

Anhang 14



Anhang 15

Analytisch	Emotional	Kritisch	Optimistisch	Kreativ	Überblickend
→Zahlen, Daten und Fakten →Neutral und objektiv	→Gefühle, Ängste, und Hoffnungen →Emotional und persönlich	→Risiko, Probleme und Bedenken →Zweifelnd und schwarzmalend	→Chance, Vorteile und Nutzen →Positiv und vorwärtsgerichtet	→Ideen, Impulse und Alternativen →Assoziativ und offendenkend	→Ablauf, Ergebnis und Big Picture →Strukturierend und absichernd
					

Anhang 16

Ist Grenouille der Schuldige oder das Opfer?

Anhang 17

 <p>Analytisch</p>	<p>Literaturwissenschaftler: Grenouille wuchs ohne Eltern auf. Er hatte mehrere Ammen und keine von denen wollte ihn haben. Er wurde mehrmals an eine andere Person verkauft. Er ist ein Geruchsgenie und schafft etwas, was niemand kann. Er hat aber 26 Mädchen umgebracht. Mit den Flüssigkeiten, Haaren und Häuten dieser Mädchen schuf er ein Parfum. Mit diesem überschüttete er sich und ließ sich von anderen Menschen auffressen.</p>
 <p>Emotional</p>	<p>Leser: Grenouille hatte eine schwere Kindheit. Niemand mochte ihn oder wollte ihn bei sich haben. Es ist furchtbar, dass ihn niemand liebte, besonders, weil er immer noch ein kleines Baby war. Er wurde sogar mehrmals an andere Menschen verkauft! Das ist Menschenhandel! Der Arme wollte nur geliebt werden. Deswegen schuf er das Parfum. Er wollte gesehen, anerkannt und geliebt werden.</p>
 <p>Kritisch</p>	<p>Ethiker: Es ist egal, wie seine Kindheit gewesen ist. Er ist doch ein Erwachsener! Natürlich ist er der Schuldige. Er hat 26 Mädchen umgebracht und trotzdem wird er mit Jesus verglichen. Das geht überhaupt nicht. Er hat nichts Gutes getan. Seine Selbstopferung bringt auch nichts, da er andere Menschen dazu gebracht hat, sich als Kannibalen zu verhalten und keine Scham dafür zu fühlen!</p>
 <p>Optimistisch</p>	<p>Psychologe: Man muss bedenken, dass jeder Mord eine andere Ansicht hat. Man merkt, dass Grenouille eine schwere Kindheit und Adoleszenz hatte. Er wurde misshandelt, verkauft, ausgegrenzt. Das darf man nicht vergessen. Auch sein Talent ist nicht rechtzeitig anerkannt worden. Letztendlich ließ er sich selbst opfern. Daraus kann man viel lernen. Jeder Mord und Selbstmord lassen sich als eine Lernchance betrachten. Aus Fehlern zu lernen ist immer hilfreich.</p>
 <p>Kreativ</p>	<p>Künstler: Grenouille ist ein Genie! So ein Talent gibt es nicht! Alles soll ihn erlaubt werden. Er äußert sein schweres Leben durch Kunst! Alle dieser Mädchen sind seine Musen und seine Kunstwerke. Auch die Szene der Selbstopferung. Einfach Applaus!</p>
 <p>Überblickend</p>	<p>Literaturkritiker: Der Mord ist ein extremes Beispiel, das den Leser dazu anregt, über die Komplexität und die Grenzen des menschlichen Verstandes und Handelns nachzudenken. Die Geschichte dient als Warnung vor den Folgen einer gestörten Psyche und der Unterdrückung von Emotionen.</p>

Anhang 18

Feedbackkarte

1. Was hat Ihnen am Literaturunterricht gefallen und was nicht?
2. Würden Sie so etwas nochmal machen? Warum?
3. Haben Sie etwas aus dem Literaturunterricht gelernt? Wenn ja, was?
4. Würden Sie etwas anders machen? Wenn ja, was?
5. Würden Sie nun den ganzen Roman lesen?
6. Haben Sie noch Fragen?

Einsatzmöglichkeiten des Romans „Das Parfum“ von Patrick Süskind im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der Literatur im DaF-Unterricht beziehungsweise mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht auseinander und zeigt am Beispiel des Romans *Das Parfum* (1985) von Patrick Süskind Vorteile seines Einsatzes im Unterricht. Dessen Einsatz im DaF-Unterricht bringt viele Vorteile, sowohl für das Sprachenerlernen als auch für die soziale und persönliche Entwicklung der Deutschlernenden. Dementsprechend war das Ziel dieser Arbeit zu zeigen, dass die Verwendung des genannten Romans im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien tatsächlich möglich und dann auch sinnvoll, vorteilhaft und effektiv ist.

Schlüsselwörter: handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, DaF-Unterricht, *Das Parfum*

Mogućnosti uvrštavanja romana „Parfem“ Patricka Süskinda u nastavu književnosti usmjerenu na stvaranje i djelovanje

Sažetak

Ovaj diplomski rad bavi se književnošću u nastavi njemačkog kao stranog jezika, odnosno s nastavom usmjerenom na stvaranje i djelovanje bazirajući se na romanu *Parfem* (1985) Patricka Süskinda. Njegovo uvrštavanje u nastavu njemačkog kao stranog jezika ima mnoge prednosti, kako za učenje samog jezika tako i za društveni te osobni razvoj učenika njemačkog jezika. Sukladno tome, cilj ovog diplomskog rada bio je pokazati kako je obrada spomenutog romana u nastavi njemačkog kao stranog jezika u hrvatskim gimnazijama ponajprije moguća, a potom i smisljena, korisna te učinkovita.

Ključne riječi: nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje, nastava njemačkog kao stranog jezika, *Parfem*

The potential uses of the novel "Perfume" by Patrick Süskind in action- and production-oriented literature lessons

Abstract

This master thesis deals with literature in GFL-lessons, i. e. action- and production-orientated literature lessons based on the novel *The Perfume* (1985) by Patrick Süskind. Its use in GFL-lessons has many advantages, both for language learning and for the social and personal development of German learners. Accordingly, this thesis aimed to show that the integration of the novel mentioned in the GFL-lessons in Croatian high schools is possible in the first place and then also meaningful, beneficial and effective.

Key words: action- and production-orientated literature lessons, GFL-lessons, *The Perfume*