

TEMESWARER
BEITRÄGE
ZUR
GERMANISTIK

Band 14



2017

**TEMESWARER BEITRÄGE
ZUR GERMANISTIK**

Band 14

**Dank gebührt Frau Elke Sabiel, ehem. Vertreterin der
Friedrich-Ebert-Stiftung in Rumänien und
Ehrevorsitzender des Vereins der ehemaligen
Russlanddeportierten, für die Förderung der Druckkosten**

**Die *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* sind in
internationalen Datenbanken vertreten.**

Der Band einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Mirton Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Verfielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Romania

ISSN: 1453-7621

**TEMESWARER BEITRÄGE
ZUR GERMANISTIK**

Band 14

**Mirton Verlag
Temeswar 2017**

Herausgeberin:

Prof. Dr. Roxana Nubert (West-Universität Temeswar)
Universitatea de Vest din Timișoara
Colectivul de limba și literatura germană
Bd. V. Pârvan 4
RO-300223 Timișoara
E-Mail: roxana.nubert@e-uvv.ro

Redaktion:

Doz. Dr. Marianne Marki (West-Universität Temeswar)
Drd. Lorette Brădiceanu-Persem (West-Universität Temeswar)
Dr. Ana-Maria Dascălu-Romițan (Polithenica-Universität Temeswar)
Dr. Kinga Gáll (West-Universität Temeswar)
Dr. Alwine Ivănescu (West-Universität Temeswar)
Dr. Beate Petra Kory (West-Universität Temeswar)
Dr. Karla Lușan (West-Universität Temeswar)
Doz. Dr. Graziella Predoiu (West-Universität Temeswar)
Dr. Gabriela Șandor (West-Universität Temeswar)
Dr. Mihaela Șandor (West-Universität Temeswar)
Dr. Maria Stângă (West-Universität Temeswar)

Redaktionsbeirat:

Prof. Dr. Sabine Anselm (Ludwig-Maximilians-Universität München)
Prof. Dr. Mariana-Virginia Lăzărescu (Universität Bukarest)
Prof. Dr. Maria Sass (Lucian-Blaga-Universität Hermannstadt)
Prof. Dr. Hermann Scheuringer (Universität Regensburg)

Sonstige Hinweise:

Die Zeitschrift erscheint jährlich in einem Band.
Bestellungen nimmt der Germanistik-Lehrstuhl an der West-Universität entgegen.
Alle Informationen zur Zeitschrift sind online auf der Webseite des Germanistik-Lehrstuhls
an der West-Universität Temeswar <https://litere.uvt.ro/publicatii/TBG/prezentare.htm>.

Druckvorlagenherstellung:

Ladislau Szalai (Mirton Verlag Temeswar)
Dr. Mihaela Șandor (West-Universität Temeswar)

Inhaltsverzeichnis

Literatur als Zumutung. Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung (Sabine Anselm, München)	9
„Sie heißt jetzt Lotte“: (Über)Leben zu Zeiten des Holocaust – der Kurzspielfilm im Deutschunterricht (Margit Riedel, München)	29
Deutschkompetenz: Eine Situationsskizze zur Lehreranwendungsorientierten Sprachwissenschaft an einer deutschen Hochschule (Ute Barbara Schilly, Köln)	45
Schreiben als Medium der Selbstkonstruktion. Zur Funktion des Schreibens innerhalb einer biografieorientierten Literaturdidaktik (Damaris Nübel, Ludwigsburg)	55
Literatur: ein stiefmütterliches Dasein im Fremdsprachenunterricht? (Ana Karlstedt, Bukarest)	65
Wirtschaftskommunikation – Interkulturelle Kommunikation (Anca-Raluca Maghețiu, Temeswar)	73
Feminität und Maskulinität in der deutschen und in der rumänischen Werbung. Eine vergleichende Studie (Patrick Lavrits, Temeswar)	89
Suche nach M. (Marranen, Metropolen) – gelesen mit Georg Simmel (Martin A. Haniz, Wien)	117
Moosbruggers wahnhaftes Erleben in Robert Musils <i>Der Mann ohne Eigenschaften</i> (Claudia Spiridon, Klausenburg)	129

„Das macht die Sprache – die Macht der Sprache“: Umwälzung von Machtverhältnissen im deutschsprachigen Gedicht (Gabriela Șandor, Temeswar)	151
Herausgabe und Rezeption der <i>Walachischen mährchen</i> von Arthur und Albert Schott (Bianca Barbu, Temeswar)	167
Rezensionen	185
Nachruf auf Professor Dr. Karl Stocker	205
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	207
Dank an externe Gutachterinnen und Gutachter der <i>TBG</i>	213
Manuskripthinweise	215

Im Zeitraum 20. – 22. Oktober 2016 hat der Germanistik-Lehrstuhl an der West-Universität Temeswar sein 60. Jubiläum im Rahmen der internationalen Tagung *Germanistik zwischen Regionalität und Internationalität* gefeiert. Vorliegender Band enthält die Arbeiten der Sektion *Interkulturelle Germanistik / Didaktik des DaF-, DaM- und DaZ-Unterrichts*.

Sabine Anselm
München

Literatur als Zumutung. Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung¹

Abstract: Literature as a challenge. The title refers to recent discussions which kind of literature should or should not be presented to pupils or, in a nutshell: What kind of literature is fortifying (reasonable) for children and young adults? In order to answer this, the article pursues three subordinate questions, a strategy that gives both structure and possibly, a solution to the aforementioned topic: The first question is how to define *challenge*. For this, the article aims at a semantical approach. Second: Which criteria concerning literature selection should be established? This question leads to the effect that literature has, or is believed to have, onto its reader. The third subordinate question focuses on different types of pupils. This means that the article proposes a change in the reader's perspective: The main question should not be *What kind of literature is appropriate for the pupils?* but *For what kind of pupils is this literature appropriate?* With the self-development potential of literature in mind, the article advocates not to oppress the surprise effect literature may have onto its reader. The main question cannot easily be answered. However, a discussion about this topic should hopefully lead to a *reflective awareness* in the selection process of literature to be read by pupils in the teachers' minds.

Keywords: aesthetic education, teaching of German, ethical education, development of identity, literature for young people, narrative ethics, value education.

„Lesen ist gefährlich. In den USA werden Warnhinweise für Bücher diskutiert.“ So lautet die Überschrift einer polemischen Glosse von Jörg Häntzschel. Formuliert sind Überlegungen, die das Lesen an Universitäten in einen spannungsvollen Zusammenhang bringen:

Paradoxe Weise begann es etwa zur selben Zeit, da Risikofreude zum Ideal der Lebens- und Karriereplanung erklärt wurde. Wo man nun auch hinsah: Warnungen. Rauchen tötet, Kaffee ist heiß, Alkohol macht besoffen. Auch die Kultur geriet bald unter diesen besorgten Blick. [...] Man sorgte sich immer mehr um die Schäden an

¹ Der vorliegende Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Plenarvortrages auf der internationalen Tagung **Germanistik zwischen Regionalität und Internationalität – 60 Jahre Temeswarer Germanistik** im Oktober 2016. Für weiterführende Rückmeldungen aus anschließenden Gesprächen in Temeswar bedanke ich mich ebenso wie für Anregungen aus dem Kreis meines Münchner Oberseminars.

der Seele des Betrachters. Seine Gefühle zu verletzen, galt als Form der Diskriminierung. Die Entwicklung setzt sich mit den neuen Rufen nach einer dramatischen Ausweitung des Warnwesens fort. Studenten an amerikanischen Universitäten fordern ein „Warnlabel auch für Bücher“. [...] Die Universitäten hätten die Pflicht, die Studierenden vor solchen „Triggern“ zu warnen.

Wer also bisweilen suizidale Gefühle hegt, dürfe nicht ohne Warnung Virginia Woolfs *Mrs. Dalloway* ausgesetzt werden; wer mit dem Post-Traumatic-Stress Disorder aus dem Irakkrieg zurückkam, müsse vor drastischen Gefechts-schilderungen geschützt werden. Das Konzept der Trigger-Warnung, die auf eine ähnliche Weise vor dem Weiterlesen warnt wie der Spoiler-Alert, nur aus ernsterem Gründen, stammt von feministischen Websites. [...]

Während die große Mehrheit der akademischen Welt angesichts der Forderungen die Hände über dem Kopf zusammenschlägt, fragen sich andere, ob nicht der Inhalt der Trigger-Warnung bereits als Auslöser wirken kann. Ganz zu schweigen vom Wort „Trigger“, das eigentlich „Abzug“ bedeutet und seiner Wirkung für die Opfer von Waffengewalt. (Häntzschel 2014: 11)

Die hier von Universitäten geforderte Aufgabe wirkt befremdlich bewahrpädagogisch: Sie sollen *clean* sein, damit das *well-being* gefördert wird. Das Lesen von Literatur erscheint als unzumutbar. Und das, obwohl beispielsweise der benannte Text von Virginia Woolf im Jahr 2015 von 81 internationalen Literaturkritikern weltweit zu einem von fünf bedeutendsten britischen Romanen gewählt wurde (Flood 2015).

In Überlegungen wie diesen von Häntzschel wird sichtbar, was auch im Blick auf die Auswahl von Schullektüren zu klären ist. Darum sollen im Folgenden aus didaktischer Perspektive einige Denkanstöße zu Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung gegeben werden, um die Frage zu beantworten, welche Literatur Schülerinnen und Schülern zumutbar ist. Zunächst könnten konkrete Qualitätskriterien, wie sie etwa von Sabine Pfäfflin ausgeführt wurden, vorgestellt werden. Zu nennen sind einerseits formal-ästhetische Kriterien, etwa der Polyvalenzgrad eines Textes oder auch stilistische Ausprägung. Andererseits könnten thematisch-inhaltliche Kriterien wie das zeitdiagnostische Potenzial herangezogen werden. Und schließlich didaktische Kriterien wie Aktualität, Lebensweltbezug und Exemplarizität im Sinne Wolfgang Klafkis (Pfäfflin 2010). In ähnlicher Weise fasst Nicola Mitterer in ihrer jüngst erschienenen **Responsiven Literaturdidaktik** die Aufgabe des Literaturunterrichts. Er bietet, so Mitterer, „einzigartige Möglichkeiten, erste und letzte Fragen des Menschseins zu verhandeln. Eine ‚Antwort‘ auf diese Fragen kann niemals gefunden werden, doch der Umgang mit ihnen ist von essenzieller Bedeutung für die Entwicklung des Menschen, seine Orientierung in der

Welt und das ihm in ihr unablässig begegnenden Fremde“ (Mitterer 2016: 276).

Der Ausgangspunkt der im Folgenden vorgestellten Überlegungen soll in diesem Sinne der literarischen Anthropologie genommen werden. Die Frage ist dabei, wozu Schülerinnen und Schülern Literatur zugemutet wird? Welche kulturelle Funktion kommt Literatur zu? Was sind *gute* (im Sinne von ethisch-moralisch guten) Geschichten? Als Ausgangspunkte hierfür können exemplarisch drei Ereignisse innerhalb der vergangenen drei Jahre sein: Einmal die Debatte um *Gewalt in der Jugendliteratur*, die seit der Veröffentlichung von Kevin Brooks **Bunker Diary** im Jahr 2013 geführt wurde, und die nicht zuletzt durch die Nominierung für den Leipziger Jugendliteraturpreis 2015 erneute Brisanz erfuhr. Zum anderen durch den Artikel von Christine Knödler „Wir haben da ein Problem für dich“ im Jahr 2014 und schließlich 2016 durch den Beitrag von Susanne Helene Becker „Diesseits oder jenseits des ‚Zumutbaren‘?“. Die Gliederung der Darstellung ergibt sich aus der titelgebenden Frage: *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* Dazu werden anhand der syntaktischen Elemente des Fragesatzes drei Gedankenkreise ausgeführt. Der Fokus richtet sich jeweils auf einen Satzteil, ohne jedoch die Gesamtaussage zu vernachlässigen. Die Trennung ist also zunächst für analytische Zwecke artifiziell. Die Bestimmung beginnt mit der Überlegung dazu, was unter *Zumutbarkeit* zu verstehen ist.

Der Diskurs um *Literatur als Zumutung* wird auch an unerwarteten Stellen emergent. Drei Beispiele können die semantische Polarität andeuten:

(1) Für die Autorin Barbara Frischmuth aus Österreich stellt sich bei der Internationalen Deutschlehrtagung die Frage, ob „Literatur als Zumutung - Oder doch Zugewinn?“ zu sehen ist. Sie reflektiert darüber, was geschieht, wenn Schriftstellerinnen und Schriftsteller sich bewusst für eine andere Sprache entscheiden, wenn Muttersprache und Schreibsprache nicht dieselbe sind. Barbara Frischmuth hält als Ergebnis fest:

All diese Autoren haben also eine ganz besondere Erfahrung gemeinsam, nämlich, dass sie das Deutsche mit den Augen anderer Sprachen sehen und dabei zu dem Schluss kommen, dass das Schreiben an sich die Erfahrung von Fremdheit sei, und diese Erfahrung am Anfang jedes literarischen Schreibens stehe, dass aber auch der Wunsch nach Metamorphose ursächlich zum Schreiben gehöre. Mit dieser Zusammenschau glaube ich einigermaßen dargelegt zu haben, dass es sich bei der Literatur der Nicht-Muttersprachlichen - wie überhaupt bei Literatur – wohl eher um einen Zugewinn als um eine Zumutung handelt. Gerade bei einem so spannenden und vielschichtigen Prozess wie dem des Übergangs von einer in eine andere Sprache und Kultur, kann Literatur ein Gefühl dafür vermitteln, was man beim

differenzierten literarischen Benennen gewinnen kann, nämlich Einsicht. Im besten Fall individuelle Einsicht in ein Problem, das individuell unterschiedlich erlebt wird. Und das ist mehr als allgemeine Darstellungen selbst wissenschaftlicher Art bieten können. (Frischmuth 2005)

Zumutung, so wird deutlich, erscheint bei Barbara Frischmuth als negativ konnotierter Gegenbegriff zu Zugewinn.

(2) Im Zusammenhang der Verleihung des Deutschen Buchhandlungspreises 2014 durch die Staatsministerin für Kultur und Medien in Frankfurt am Main geht es eher um eine *pragmatische Dimension* und um eine positive Herausforderung, wenn Monika Grütters betont:

Literatur darf und soll Zumutung sein. Deshalb ist es wichtig, ihre Freiheiten und ihre ästhetische Vielfalt zu sichern. Dies tun wir zum Beispiel, indem wir durch die Verteidigung der Buchpreisbindung dafür sorgen, dass Bücher auch künftig anders behandelt werden als bloße Handelsobjekte – darauf zielt auch der neue Buchhandlungspreis ab. (Buchjournal vom 16.12.2016)

Auch wenn die Argumentation auf den ersten Blick nicht unbedingt zwingend erscheint, so wird deutlich, dass es ein positives Charakteristikum von Literatur ist, eine Zumutung zu sein, und steht vermutlich in Abgrenzung zu (vermeintlicher) Monotonie, (vermeintlich) mangelndem Anspruch und (wohl) überwiegender Ausrichtung auf Unterhaltung von anderen Medien.

Es wird bereits in diesen beiden Beispielen die Bedeutungsspanne deutlich. Diese erfährt Bestätigung durch den Eintrag des Grimm'schen Wörterbuchs: Der Begriff *Zumutung* stammt aus der zweiten Hälfte des 15. Jhdt. und leitet sich ab vom spätmittelhochdeutschen *zuomuoten*, was soviel wie *mehr als recht (zuo-) begehren*. Bis ins 19. Jhdt. ist der Begriff positiv konnotiert im Sinne von *jmd. etw. zutrauen, kann von jemandem bewältigt werden, den Mut anregend bzw. anmutend*. Gemeint ist jede Art von Verlangen, das an einen anderen gerichtet ist im Sinne von *etw. vorschlagen*. Erst seit dem 17. Jhdt. erhält *Zumutung* durch die Ablösung von der Bedeutung *Anmutung* eine tadelnde Komponente, meist mit dem Zusatz, dass das (lästige, schwierige, unrechte, ...) Verlangen gar nicht gestellt werden dürfte.

(3) Das dritte Beispiel stammt von Ulf Abraham aus Bamberg, der dafür eintritt, dass Lehrende den Mut haben sollen, Lernenden die irritierende Kraft der Literatur zuzumuten und sie dabei auch zu überfordern.

Die „Entgrenzung“ des lesenden Subjekts ist eine notwendige Zumutung. Es muss nicht jede(r) alles verstehen oder „gut“ finden; es muss nur jede(r) bereit sein, das vom Text unterbreitete Reflexionsangebot zu prüfen, ganz besonders das Unvertraute, Fremde, Irritierende und Abstoßende daran. (Abraham 2000: 30)

Literatur ist in diesem Fall, soviel wird deutlich, eine positiv verstandene Zumutung und ermöglicht mit den Worten von Harro Müller-Michaels gesprochen „Übergänge und macht Elementarerfahrungen diskurszugänglich“ (Müller-Michaels 1999: 164).

Aspekte der Literatúrauswahl

Wenn man nun also im Interesse der schulischen Bildung Grenzen überschreiten und Zumutungen einbringen soll, so bleibt doch offen, welche Literatur sich für solche Zumutungen eignet. Offenbar, das zeigen die eingangs angeführten Beispiele, ist nicht jede Art von Literatur geeignet. Daher soll zunächst gefragt werden: *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* In dieser Variante der Betonung stellt die Frage deutlich heraus, dass eine positive Beantwortung nicht für jede Art von Literatur gelten kann. Für den schulischen Rahmen ist genau zu überlegen, welche Dimensionen der Zumutbarkeit gelten. Damit wird zunächst eine formale Betrachtung aufgerufen, die sich auf fachliche, bildungstheoretische und gesellschaftliche Kriterien bezieht.

Der staatliche Erziehungsauftrag eröffnet zusammen mit der Schulpflicht eine staatliche Beeinflussung der Entwicklung der Einzelnen, die außerhalb des schulischen Bereichs undenkbar wäre. Nur in wenigen anderen Situationen kommt der Staat der Persönlichkeit des Einzelnen so nahe wie in der Schule. Dass dies mit dem elterlichen Erziehungsrecht in Konflikt geraten kann, zeigt sich bereits im Art. 6 GG: „(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Die Auslegung dieser beiden in Spannung zueinanderstehenden Sätze ist in jüngster Zeit neu zur Diskussion gestellt worden und zwar besonders dort, wo es um abweichende Werturteile geht.

Im Falle des eingangs erwähnten **Bunker Diary** sind zwar bis jetzt noch keine entsprechenden Klagen bekannt, lediglich war innerhalb von Fachkreisen die Verwunderung darüber groß, dass Lehrer nicht bereit sind, den Text im Deutschunterricht zu lesen. Dafür wurden Erklärungen gefunden wie die, dass es ein Zeichen von Innovationsunlust sei und ein

Beleg dafür, dass Privat- und Schullektüre immer noch unterschiedliche Felder sind. Denn der Text sei unter Jugendlichen sehr angesehen, was nicht zuletzt an der Nominierung für den Kinder- und Jugendliteraturpreis durch die Jugendjury sichtbar sei.

Dass es in dem formalen Bereich aber juristische Auseinandersetzungen gibt, ist ein Faktum. Beispiele für eine juristische Klärung der Zumutungsfrage können durchaus gefunden werden. Prominent ist ein Urteil aus dem Jahr 2013 im Blick auf die Lektüre bzw. die Rezeption der Verfilmung von Otfried Preußlers Jugendbuch **Krabat** sowie ein Fall, der sich parallel dazu in Zürich ereignet hat: Im Jahr 2013 erging ein Urteil im Fall *Krabat* (BVerwG 6 C 12.12). Die Eltern eines Schulkindes, die den Zeugen Jehovas angehören, hatten dem Schulbesuch der Verfilmung von **Krabat** aufgrund der Berührungspunkte mit Spiritismus und Magie kritisch gegenübergestanden und beim Schulleiter um eine Unterrichtsbefreiung ersucht. Hier hatte das Bundesverwaltungsgericht letztinstanzlich die Entscheidung des Schulleiters gestärkt, der den Antrag der Eltern abgelehnt hatte. Auch wenn das Grundgesetz das Recht der Eltern schützt, die Erziehung ihrer Kinder an anderen Werten als die Schule auszurichten, muss dieses Recht in einer pluralen Gesellschaft hinter dem staatlich formulierten Bildungsauftrag zurückstehen. Andernfalls wäre ein gemeinsamer Unterricht in Bereichen, die Werte tangieren, letztlich unmöglich.

Im Unterschied dazu, wie es ein kritischer Kommentator des Urteils meinte, ist das Gericht mit dieser Akzentsetzung offenbar der Auffassung, dass man bei der Erfüllung der Bildungsziele das Formale vom Inhaltlichen abtrennen könne. Damit macht sich das Verfassungsgericht die kritische Urteilscommentierung nicht zu eigen, sondern verdeutlicht in der Urteilsbegründung, das Bildungsziel sei hier nicht die Kenntnis des Filmes **Krabat** gewesen, sondern es ginge dem Lehrer lediglich um die Umsetzung des Kompetenzbereiches *Umgang mit Texten und Medien* inklusive des Teilbereichs *elementare Strukturen von Märchen und Sagen erfassen* sowie um den Film als medienspezifische Form. Der Lehrer hätte also keinesfalls einen anderen Film auswählen müssen, um gleichermaßen das Kompetenzziel zu erreichen. Interessant an dem Urteil ist vor dem Hintergrund meiner Überlegungen, dass die Literaturoauswahl bzw. deren Verfilmung durch den Lehrer als *richtig* erachtet wurde und damit die staatlichen Bildungsziele gestärkt worden sind. Der Inhalt bzw. die Frage, ob es sich um einen im ethischen Sinne *guten* Film handelt, wurde nicht verhandelt.

Anders entschied sich die Schulverwaltung in Zürich: Aufgrund der Lektüre des *Klassikers* (so möchte man meinen) **Frühlingserwachen** von Frank Wedekind sowie des Textes **Dunkler Frühling** von Unica Zürn wurde im Jahr 2012 ein Deutschlehrer in Zürich durch die Anzeige einer Mutter, die dem als sehr engagiert geltenden Lehrer vorwarf, er lese im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern pornographische Schriften, vom Dienst suspendiert. Diese Literatur wurde von einem Standpunkt *außerhalb* des pädagogischen Settings als *Zumutung* betrachtet. Mittlerweile wurde die Diskussion, die im **Magazin** des Tagesanzeigers unter dem Titel „Gefährliche Bücher. Oder: Wie man einen Lehrer fertigmacht“ dargestellt wurde, von dem Betroffenen selbst 2014 in dem Buch **Aktion S.** publiziert. Daniel Saladin lebt inzwischen nicht mehr in ZH bzw. der Schweiz und ist auch nicht mehr im schulischen Dienst tätig.

Beide Fälle – so unterschiedlich sie auch gelöst wurden – operieren mit einer Vorannahme und bestätigen sie auf ihre Weise: Texte bzw. Filme zeigen Wirkung und zwar über die Vermittlung formaler Kompetenzen hinaus. Von daher ist ein kurzer kritischer Seitenblick auf ein verbreitetes Rezept des sogenannten *didaktischen Brauchtums* zu richten, das da lautet: *Egal, was gelesen wird, Hauptsache es wird viel gelesen*. Ergebnisse von Forschungen zu Lesesozialisation und Leseförderung wie diese sind sicherlich berechtigt. Die Methode des „Viellesens“ (Artelt/ Dörfler 2010: 21) ist in der Tat eine, die dem Ziel, Lesefertigkeiten auszubilden, zuträglich ist, und es gilt als noch besser, wenn zudem die Anschlusskommunikation über Texte unter den Peers dafür sorgt, dass das Interesse für den jeweiligen Text geweckt ist und durch Gespräche der Peers im Deutschunterricht sowie in weiteren Anschlusskommunikationen auf diese Weise ein besonders wirkungsvoller Beitrag zum Verstehen literarischer Texte geleistet wird. Darüber hinaus ist ein positiver Zusammenhang von partizipatorisch motiviertem Lesen im Sinne von Werner Graf, Leseverstehen und schulischer Leistung erkennbar, wie aktuelle Untersuchungen belegen: „Je ausgeprägter das Leseverstehen ist, desto besser ist die Klasse“ (Philipp 2010: 102). Zudem lässt sich ein positiver Einfluss des Leseverstehens auf alle schulischen Fächer erkennen sowie eine negative Korrelation zwischen Leseerfahrungen und aggressiver Orientierung, was bedeutet, dass die Rolle der Peers im Blick auf schulische Leseförderung zentral ist (ebd.: 103 – 104). In weiteren empirischen Studien – wie beispielsweise der von Suzanne Keen – werden Anhaltspunkte für den Nachweis eines Zusammenhangs gesucht zwischen Menschen, deren empathische

Fähigkeiten besonders ausgeprägt entwickelt sind, und deren Interesse an Büchern und der Bereitschaft zu lesen (vgl. Keen 2007).

Und doch: Ganz so unkompliziert ist es nicht und zwar in zweierlei Hinsicht: Die Reaktionen im Fall *Krabat* und *Daniel Saladin* zeigen einerseits, dass Deutschunterricht nicht auf die Ausbildung von Lesefertigkeiten reduziert werden sollte. Die Frage entstünde nämlich sogleich, wie beispielsweise mit Texten wie **Der Vorleser** von Bernhard Schlink aus dem Jahr 1995, einer gern gewählten Schullektüre, zu verfahren ist oder wie mit dem Text **Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders** von Patrick Süskind. Oder auch mit Finn Ole Heinrichs Romandebüt **Räuberhände** aus dem Jahr 2008, in dem die Geschichte jugendlicher Identitätssuche erzählt wird. Die ästhetisch-formale Dimension des Textes sollte jedoch nicht unabhängig von einer ethischen Implikation betrachtet werden: Dass es um Sex im Alter von 18 Jahren mit der Mutter des Freundes geht, stellt Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer bei einer Thematisierung im Unterricht vermutlich vor erhebliche Herausforderungen angesichts der Lektürewahlentscheidung. Andererseits sind die Wirkungsweisen von Texten nicht so eindimensional, wie sie die Eltern darstellen, oder so kalkulierbar und *clean*, wie es manche Handreichungen zu Abiturprüfungen verdeutlichen möchten. Dies gilt beispielsweise für Kleists **Penthesilea**. Dem *Drama-Klassiker* wird ‚Trigger-Qualität‘ durch Brutalität und Grausamkeit (der Schmerz über den Tod des Geliebten dient der Amazonenkönigin als Waffe, die sie gegen sich selbst richtet, um dem Geliebten in den Tod zu folgen) attestiert und die Brisanz soll im Lektüreschlüssel, der die Aufgaben des Zentralabiturs vorbereitet, eliminiert werden. Aber ob dies eine hilfreiche Lösung ist, bleibt ebenso zu fragen wie für zensierende Diskussionen bei der Erstellung von Erläuterungen und Materialien der für die Oberstufe 2017/18 empfohlenen Textausgabe in der Cornelsen Literathek zu **Frühlings Erwachen**, wovon der Autor André Kagelmann während der Erarbeitung dieses Lektüreschlüssels berichtet. Die Überzeugungen der Herausgeber, nur *Oberstufentaugliches* aufzunehmen, stehen der Wissenschaftlichkeit gegenüber.

Schließlich ist auch die gesellschaftliche Verantwortung der Literatenauswahl zu bedenken: Die vom französischen Germanisten Robert Minder angeregte und die Phase „versäumter Lektionen“ (Glotz/Langenbucher 1965) beendende Lesebuchdiskussion der 1950/60er Jahre hat wesentlichen Anteil an einer Neuorientierung des Literaturunterrichts gehabt, der sich nun der Literatur der Moderne und der unmittelbaren Gegenwart zu öffnen begann. In der Folge sollten problematische Texte wie

Schnitzlers **Leutnant Gustl**, der möglicherweise zur Nachahmung anregen könnte, aus dem Lehrplan eliminiert werden. Zu denken ist aber auch in jüngster Zeit an Verbote von Kultusbehörden wie im Falle von **Nichts** der Autorin Janne Teller durch das dänische Kultusministerium (2000).

In eben diesem Kontext kann auch die Diskussion um die sprachliche Bereinigung der Kinderbuchklassiker von Astrid Lindgren oder Otfried Preußler betrachtet werden. Politisch heute für unkorrekt erachtete Begriffe wurden – nach Autorisierung durch den Autor – getilgt. Diese um Begriffe wie *Schuhwichse*, *Negerkönig* und andere „Böse Wörter“ bzw. „N-Wörter“ (Hahn/ Laudenberg/ Rösch 2015: 8) bereinigte Literatur gilt jetzt in den Kinderzimmern Deutschlands wieder als zumutbar. Erstaunlicher Weise wurden vergleichbare *Entschärfungen* in Schweden bereits von Anfang an nicht vorgenommen. Ein eindrucksvolles Beispiel sind die Illustrationen von Fliegenpilzen, die als unproblematisch erachtet werden, in Deutschland aber sogleich in der übersetzten Fassung in Steinpilze verwandelt wurden – wahrscheinlich aus Angst vor Nachahmung nach dem Motto Adenauers „Keine Experimente wagen!“ Die Literaturwissenschaftlerin Astrid Surmatz konstatiert jedenfalls das „Betuliche“ und „Pädagogische“ der Übersetzung und stellt fest: „Die schwedische Pippi offenbart ein Quäntchen an Verrücktheit, das der deutschen Pippi fehlt“ (Surmatz 2005: 143). Immerhin: 1986 war der Oetinger Verlag „mutig genug, die deutsche Version mit Fliegenpilz nachzuwürzen“ (Blume 2015: 142).²

Hier ist Forschungsbedarf gegeben, der seinen Ausgangspunkt bei der deutlich werdenden Überzeugung nehmen muss, dass Texte Wirkung zeigen. Das bedeutet: Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihren Entscheidungen eine gesteigerte Sensibilität für den Inhalt der zu lesenden Texte entwickeln und reflektieren, welche Literatur *Schülerinnen und Schülern* zumutbar ist. Damit wird der zweite Leitaspekt angesprochen: Hinter den Vorbehalten (der Eltern) ist möglicherweise die Annahme bzw. die pädagogisch bedingte Sorge erkennbar, die Wirkung lasse sich nicht wieder korrigieren und Jugendliche könnten sich ihr – im Deutschunterricht zumal – nicht entziehen. Diese Frage war für den eingangs erwähnten Beitrag Christine Knödlers „Wir haben da ein Problem für Dich. Amok und Alzheimer, Krieg und Krebs, Missbrauch und Völkermord: Die aktuellen

² Im vergangenen Jahr wurden aus Schweden weniger ermutigende Nachrichten wahrgenommen: Das *Schwedische Kinderbuchinstitut* in Stockholm wollte sich unkorrekter Bücher entledigen und den Bestand gewissermaßen von Zumutungen säubern. Nachdem die entsprechenden Texte aussortiert und in den Keller gestellt worden sind, konnte eine Vernichtung der Bücher gerade noch abgewendet werden.

Jugendbücher bersten vor gesellschaftspolitischer Brisanz. Das schadet der Literatur – und vielleicht auch den Lesern“ leitend. Angesichts einer Zunahme an gewaltvollen Themen in den literarischen Texten³ fragt Knödler:

Worin also liegt der Mehrwert für die Literatur? Gibt es nichts Anderes zu erzählen? [...] Für wen aber und warum erzählt die Jugendliteratur diese Geschichten? Dienen sie der Aufklärung? Bewältigung? Tragen sie einem Ernstnehmen der Leser, einer Radikalisierung des Genres Rechnung, um auch endlich groß zu sein? Kevin Brooks hält seinen Roman für sein wichtigstes Buch, Friedrich Ani ist ‚glücklich‘, seines geschrieben zu haben. (Knödler 2014)

Und in der Tat: Mit der Frage nach der Wirkung von Literatur auf die Lesenden sind komplexe Überlegungen zur Rezeptionspsychologie verbunden, die sich nicht erst seit der mittlerweile wieder kontrovers diskutierten Entdeckung der Spiegelneuronen Ende der 90er Jahre, sondern bereits seit der Antike und verstärkt in der ästhetischen Debatte des 18. Jahrhunderts mit der Frage befassen, ob Literatur emotional ansteckend im Sinne des Mitleidens ist oder *nur* Empathie erzeugt: Zu erinnern ist an Positionen von Aristoteles und die Auffassung, in der Rezeption (von Dramen) bewirke das Nacherleben der Gefühle eine Katharsis, d. h. eine Reinigung von diesen. Konträr dazu war Platon der Auffassung, dass lediglich Nachbildungen des Dargestellten erlebt würden. Und Herder ging davon aus, dass Helden als Vorbilder bewundert werden, wohingegen Lessing konstatierte: „[D]ie Bestimmung der Tragödie ist diese: sie soll unsre Fähigkeit, Mitleid zu fühlen, erweitern. [...] Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch [...]“ (Schulte-Sasse 1972: 55). Heute wird beispielsweise im Max-Planck-Institut Leipzig empirisch erforscht, ob bei der Textlektüre bzw. beim Verstehen des Textes, wie Ergebnisse lesepsychologischer Forschungen bestätigen, Emotionen ausgelöst werden, die relevante Einflussfaktoren für das Entstehen von Empathie sind (Christmann/Schreier 2003: 276).

³ In ähnlicher Weise könnte aktuell auch die Flut an *anlassbezogener* Kinder- und Jugendliteratur (jetzt z. B. Flucht/ Migration) betrachtet werden. Diese ist zumindest z. T. ästhetisch problematisch zu sehen. Ein positives Gegenbeispiel, das in wunderbarer Zeit- und Ortlosigkeit und literarisch auf hohem Niveau Themen wie Identitätsfindung, sexuelle Orientierung, Familienkonflikte u.ä. verhandelt, ist beispielsweise Andreas Steinhöfels Jugendbuch **Die Mitte der Welt** aus dem Jahr 1997.

Wirkpotenzial literarischer Texte

Angesichts dieser Phänomene ist zu fragen, ob Literatur eigentlich nur dann schulisch zumutbar ist, wenn ihre Wirkung als kontrollierbar gedacht wird. Dabei bieten sich zwei Schlussfolgerungen an:

(1) Einerseits würde es bedeuten, dass der Wirkung der inhaltlichen *Botschaft*, die es freilich vom lesenden Subjekt zu konstruieren gilt, vertraut werden muss. Diese müsste als vorbildhaft gedacht sein und könnte dann (beinahe automatisch) zum Nachahmungslernen anregen. Mit dieser Annahme wird – wie dies bereits im Blick auf die (intentionale) KJL geschehen ist – die Diskussion um das „Elend der didaktisch ausgebeuteten KJL“ (Haas 2006) aufgerufen, die hier keinesfalls noch einmal angeregt werden soll.

(2) Andererseits ist zu fragen, inwieweit auch eine Vorstellung im Blick auf schulische Lektürewahl möglich wäre, nicht explizit Literatur auszuschließen, die ausgehend vom *Katharsis-Paradigma* möglicherweise eine nicht 100% kontrollierbare Wirkung erzeugt, die Lektürewirkung jedoch durch das pädagogische Setting im weiteren Sinne geregelt ist. Denn:

Erwachsene wie Kinder wünschen sich starke Emotionen, und anders als der Alltag hält sie die Literatur verlässlich und risikolos bereit. Die ängstliche Erregung des Lesers ist [...] grundsätzlich von der Angst im realen Leben unterschieden. Selbst der in seine Lektüre tief versunkene Leser [...] weiß, dass er liest [...] und kann jederzeit aus der Situation heraustreten. Eine kathartische Funktion hat eine solche Lektüre insofern, als so vor allem junge Leser entwicklungsbedingte Ängste symbolisch durchspielen und verarbeiten können. (Haas 2006: 35)

Hierbei sind methodisch spontanere oder vorstrukturiertere Lösungen denkbar, die allerdings ihrerseits Folgeprobleme im Sinne nicht intendierter Nebenfolgen in der Begriffsprägung von Ulrich Beck erkennbar werden lassen – ganz freigegeben wird das Feld also wohl nicht. Um nämlich den einzelnen Akteur in der Verantwortung des korrekten Umgangs mit Texten zu entlasten, lassen sich unterschiedlich intensive Bemühungen zu einer strukturierten Gestaltung der schulischen Rahmenvorgaben wie Lehrpläne oder auch Bildungsstandards durch die Bildungsadministration erkennen.

Insbesondere die Unterschiede in den einzelnen Bundesländern Deutschlands sind hier erhellend, beispielsweise was die Auswahl der für das Abitur zu lesenden Lektüren angeht: Während es in Bayern nur einen einzigen kanonischen gesetzten Text, nämlich Goethes Faust, gibt, wird die

Lektüre ansonsten von den Deutschlehrerinnen und -lehrern ausgehend von Vorgaben des Lehrplans und den Bildungsstandards bzw. in Aufnahme eines impliziten, des sog. heimlichen Kanons gewählt. Die Entscheidung bezieht Texte von Eichendorff und E.T.A. Hoffman, Büchners **Woyzeck**, Fontanes **Effi Briest** und Kafkas **Die Verwandlung** ein. Anders ist der Lektürewahlmodus beispielweise in Baden-Württemberg: Es werden fünf zu lesende Lektüren für die Dauer von drei Jahren bestimmt, die jeweils für eine Oberstufenphase vom Ministerium ausgewählt und mit entsprechenden Lektüreschlüsseln von Seiten der Verlage begleitet werden. Es handelt sich um Texte wie **Dantons Tod** von Georg Büchner, **Homo faber** von Max Frisch oder **Agnes** von Peter Stamm. In Niedersachsen ist es ähnlich, allerdings wird nur jeweils ein Text für eine Oberstufenphase im Zusammenhang mit Rahmenthemen gewählt und mit entsprechenden Verlagsmaterialien in Form von Lehrerhandreichungen und Schülerarbeitsheften flankiert. Es gehören dazu etwa **Kabale und Liebe** von Friedrich Schiller, **Der goldene Topf** von E. T. A. Hoffmann, **Traumnovelle** von Arthur Schnitzler oder aktuell **Ingrid Barbendererde** von Uwe Johnson. Inwiefern die Literatur selbst im Unterricht überhaupt eine Rolle spielt oder ob sie von der Bearbeitung der Verlagsmaterialien verdrängt wird, soll am Rande zu bedenken gegeben werden. Zudem sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, dass der Umgang mit Literatur im schulischen Zusammenhang stets benotet wird und wohlmöglich von Deutschlehrern Schülerantworten im Literaturunterricht nach dem Motto *steht so nicht im Begleitmaterial bzw. in der Lektürehilfe, ist also falsch* behandelt wird. Es ist fraglich, ob dies zur freien, rezeptionsorientierten Diskussion über Literatur anregt.

Beide Modelle, lehrerbestimmte bzw. administrativ festgelegte Literaturwahl, haben Vor- und Nachteile. Im Blick auf die vorliegende Fragestellung ist Folgendes zu bedenken: Positiv verstanden können die zum Teil detaillierten Vorgaben als Prävention vor juristischen Einzelauseinandersetzungen einerseits und im Sinne einer Vereinheitlichung als Reaktion auf die Pluralisierung der Lektüreauswahlentscheidungen andererseits gesehen werden. Sie sollen den Einzelnen entlasten und vor allem die Entscheidungen im Blick auf gesellschaftliche Rückfragen legitimieren. Dass hierzu eine Notwendigkeit besteht, wurde durch das angeführte Beispiel aus der Schweiz evident. Damit die Festlegung von Lesestoff im Klassenzimmer nicht in der subjektiven Beliebigkeit Einzelner begründet ist und möglicherweise intersubjektiv nicht nachvollzogen werden kann, was zu den aufgezeigten Problemen führt. Zu fragen ist

allerdings, ob diese klar vorstrukturierten Umsetzungsprozesse motivationsfördernd sind oder ob sich die pädagogischen Akteure in diesem Kontext nicht eher doch als fremdbestimmt erleben. Inwiefern sich angesichts dieser Entwicklungen Vermittlungsprozesse professionell und reflektiert gestalten lassen, kommt möglicherweise als Herausforderung auf die Lehrerinnenbildung zu.

Literatur als Zumutung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen im Blick auf den richtigen Umgang mit der Auswahl und der Wirkung von Literatur ist zu überlegen, welchen inhaltlichen Beitrag Literatur im positiven Sinne einer Zumutung für Schülerinnen und Schüler leisten kann. Es ist also zu überlegen: *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?*

In dem Bemühen, die Grenzen des Zumutbaren zu erkunden und eine Ethik des Erzählens der KJL zu entwerfen, setzt sich z.B. Susanne Helene Becker mit der Frage auseinander, ob sich das Spannungsfeld vom *Was?* (histoire) und *Wie?* (discours) des Erzählens, also von Inhalten und Darstellungsstrategien, als Orientierungskriterium eignet. Sie gibt zu bedenken, dass die ästhetische Strategie den Darstellungston und damit die inhaltliche Bewertung bestimmt, und tritt dafür ein, die Wechselwirkung zu berücksichtigen (Becker 2016: 15).

Nicht immer wird es allerdings den Schülerinnen und Schülern zugetraut, dass sie Derartiges einzuordnen wissen. Beispielsweise lässt sich dies im Artikel „Abschreckend“ von Heike Schmoll ablesen, der eine empörte Auseinandersetzung mit dem Text **Faserland** von Christian Kracht darstellt und mit einem bis in die Wortwahl hinein moralischen Urteil endet: „Es ist eine Schande, dass Niedersachsen ausgerechnet solch einem Text eine zentrale Stellung beim Abitur zubilligt. Selbst literaturinteressierte Schüler dürfte er abschrecken“ (Schmoll 2013: 7). Hinter diesem Urteil ist die Vorstellung erkennbar, dass Literatur, der eine prägende Wirkung zugeschrieben wird, im schulischen Kontext 1:1 zu verstehen sein muss, um ideale Leser auszubilden. Ironische Brechungen sind problematisch und stellen scheinbar eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler dar oder werden nicht einkalkuliert. Zu wählen ist als Schullektüregegenstand wohl besser ein allwissender, zuverlässiger und moralisch über jeden Zweifel erhabener Protagonist. Allerdings haben sich – insbesondere im Blick auf Kinder- und Jugendliteratur – normgebende Erzählverfahren in den vergangenen drei Jahrzehnten hin zu offener, nicht direkter

Normvermittlung entwickelt. Es findet eine Entpädagogisierung statt, die den Leser vor Herausforderungen stellt. Im Zentrum steht weniger das moralische Lernen durch Literatur oder das Vermitteln moralischer Regeln als vielmehr die ko-konstruktive Aneignung ethischer Urteilsbildung durch literarische Rezeptionsfähigkeit.

Im schulischen Rahmen ist die Beantwortung der Frage *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* also voraussetzungsreich. Es könnte zur Vereinfachung im Sinne aufklärerischer Bildungsvorstellungen eher gefragt werden, *für welche Schülerinnen und Schüler Literatur zumutbar ist?* Moralisch eng gefasste Wirklichkeitsurteile negieren nämlich die Freiheit des Lesers, Ästhetisches zu erleben sowie zu genießen. Und Literatur soll nicht Dienerin des gesellschaftlichen Wandels sein, sondern das Aufschlagen des Buches ist selbst ein (freiwilliger) liminaler Akt. Mit den Worten des Ethnologen Victor Turner ein „liminoid“, der in eine andere Erlebnissphäre führt und mit einer ästhetischen Einstellung verbunden ist (zit. n. Becker 2016: 13). Literatur gilt als ein Medium, durch das die eigene Weltsicht reflektiert werden kann, und bietet eine Möglichkeit der Selbstbegegnung im Sinne der klassischen Hermeneutik im Sinne Gadamers sowie dazu, individuelle Wertentscheidungen zu diskutieren, das Selbst- und Weltverhältnis zu hinterfragen und sich als Teil eines geistes- und kulturgeschichtlichen Bezugsfeldes verstehen zu lernen. Durch die Begegnung mit Literatur wird die soziale und personale Identität erfahrbar. Damit zielt ein identitätsorientierter Literaturunterricht moderner Prägung auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ab, um zur geistes- und kulturgeschichtlichen Verortung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses in (inter)kultureller Perspektive anzuregen [...] und zur Überprüfung im Hinblick auf Werteorientierungen und moralisches Bewusstsein zu ermutigen (vgl. Frederking 2010: 433).

Wenngleich diese Vorstellungen im Blick auf Schule wünschenswert wären, so gilt es doch zu fragen, ob diese aufgeklärte Offenheit in einem Unterricht, der letztlich – etwas provokant und überspitzt formuliert – eine *Zwangsveranstaltung* ist, tatsächlich stattfinden kann. Denn die stets eingeforderte Offenheit des Literaturunterrichts widerspricht einerseits einem wesentlichen, binären Strukturmerkmal von anderen schulischen Fächern, in denen es die Antworten *richtig* bzw. *falsch* eher gibt. Andererseits haben Schülerinnen und Schüler mit Prüfungsformaten, die der Offenheit Rechnung tragen, etwa bei Deutschklausuren oder im Abitur, erhebliche Schwierigkeiten und entziehen sich dieser klaren Strukturierung.

Insofern müsste ein Literaturunterricht spätestens ab der Mittelstufe einem offenen Literaturbegriff viel stärker verpflichtet sein, um Übungseffekte zu erreichen. Doch damit würde wiederum eine Funktionalisierung von Literatur gefördert, die sich nicht vermeiden ließe. Oder mit den Worten von Klaus Kiefer formuliert: „Literatur hat im schulischen Kontext einen didaktischen Gebrauchswert. Sie ist nur scheinbar ästhetisch autonom“ (Kiefer 2007: 317 – 318). Darum ist es auch zu wenig, nur danach zu fragen, was die richtige Literatúrauswahl ist, sondern es muss thematisiert werden, was im ästhetischen und ethischen Sinn *gute* Literatur ist. Dies muss in einer Weise geschehen, die einerseits als Werturteil über das subjektive Belieben eines Einzelnen hinausgeht, und andererseits Zielvorstellungen benennt, die transparent zu machen sind.

Werteerziehung und narrative Ethik

Mit dieser dritten Möglichkeit der Beantwortung der Leitfrage *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* sind Überlegungen zur schulischen Werteerziehung verbunden und dazu, welches Ziel im Bildungskontext durch die Begegnung mit Literatur erreicht werden soll. Denn die lesend angeeigneten Texte vermitteln Inhalte, die für die Weltorientierung der Rezipienten von hervorgehobener Bedeutung sind – in der aphoristischen Sentenz des Journalisten und Schriftstellers Bernard von Brentano formuliert: „Sagen lassen sich die Menschen nichts, aber erzählen lassen sie sich alles“ (zit. n. Faber 2002).

Das Erzählen greift zwar über die Literatur hinaus, findet aber doch in ihr ästhetische Form und erweitert das Bewusstsein (vgl. Mieth 2007: 215). Darin besteht der „Sinnhorizont des Erzählens“ (Wulff 2011: 1), das Modelle der Wirklichkeit präsentiert, Konflikte darstellt und Probandeln in der Imagination ermöglicht. Indem ein bildender Impuls der Lektüre angestoßen wird, soll Sinnbildung entstehen. Geschichten stiften – nach Auffassung narrativer Ethik – Gemeinschaft und Kultur, entwerfen Modelle von Wirklichkeit und Gesellschaft. Darum gilt es weiter zu überlegen, welche Gesellschaft intendiert ist und welche Art der Wirkung im Blick auf schulische, d.h. bildungsrelevante Vorstellungen *pädagogisch wertvoll* ist.

Erzählungen sind keine Alternativen, sondern Fortschreibungen mit anderen Mitteln und ermöglichen einen ganzheitlichen Zugang, da ästhetische und ethische Bildungsprozesse synergetisch wirken:

Weil Geschichten immer auch von Werten und Tugenden handeln, weil sie auf Wert- und Tugendkonflikten beruhen und diese zudem noch in einer Form darbieten, die das Wesentliche erfasst, können insbesondere Kinder abstraktere Vorstellungen des Moralischen ausbilden, die am Ende in ihre Alltagskompetenzen eingehen und sie dazu befähigen, sich selbst als moralische Wesen verantwortlich zu verhalten. (Ebd.: 6)

In Positionen wie diesen wird mehr als deutlich herausgestellt, dass es im Zusammenhang mit dem Lesen um sehr viel mehr als um die Frage geht, welches die *richtigen* Lesekompetenzen sind. Zu reflektieren ist nämlich insbesondere die Thematisierung des Guten in der Vermittlung von Bildung. Hier werden ethische Implikationen sichtbar und es ergeben sich interessante Parallelen zur Diskussion in der praktischen Philosophie, bei der es derzeit nach einer Phase der Konzentration auf das Richtige, wie dies etwa für die liberalen Entwürfe von John Rawls und Jürgen Habermas charakteristisch ist, zu einer Wiederentdeckung der Frage nach dem Guten kommt. So hat die Berliner Philosophin Rahel Jaeggi in Aufnahme von Gedanken, die im angelsächsischen Raum von Alasdair MacIntyre und Bernard Williams entwickelt worden sind, ein Ende der „ethischen Enthaltsamkeit“ gefordert (Jaeggi 2014: 47).

Im Blick auf schulische Leseprozesse bleibt bei allem Plädoyer für Entschiedenheit die Grundfrage, inwiefern sich ästhetische und ethische Bildung überhaupt planen lässt. Denn ästhetische Erfahrung und ästhetisches Erleben hängen von den schwer vorhersehbaren Wirkungen auf die jeweilige Persönlichkeit ab. Zudem sind ästhetische und pädagogische Wirkung nicht gleichzusetzen, da grundsätzlich die Frage bestehen bleibt, ob und inwieweit es didaktisch überhaupt planbar sein kann, ästhetische Erfahrungen zu vermitteln:

Ästhetische und emotionale Bildungsprozesse lassen sich nicht kontrollieren wie Auswendiglernen. Wir können über die Wirkung von Literatur nur spekulieren, wir können sie weder garantieren noch nachweisen. Deshalb bleibt uns nichts übrig als Vertrauen zu haben – in die Faszinationsmacht der Literatur und die Kinder, in denen die literarischen Samenkörner keimen, aber auch verdorren können. Manche haben eine lange Latenzzeit und gehen erst viel später auf, wenn die Kinder längst unserem Einfluß entwachsen sind. Wir werden wahrscheinlich nie etwas davon erfahren. Nur aus autobiographischen Aufzeichnungen und aus unseren eigenen Erinnerungen wissen wir, daß es so sein kann. In pädagogischer Bescheidenheit sollten wir daran genug haben. (Mattenklotz 1997: 135)

Aus Plädoyers wie diesen wird Folgendes erkennbar: Ebenso wichtig wie die Tatsache, *dass* gelesen werden kann, ist die Entscheidung dafür, *was*

gelesen werden soll. Denn Texte – literarische zumal – haben ein identitätsbildendes Potenzial. Sie sind mehr als ein „funktionales Lernmedium innerhalb eines Lesekompetenztrainings“ (Dawidowski 2013: 22). Von Texten gehen durch Beteiligung der Lesenden mit deren Emotionen, Vorwissen, kulturellen und sozialen Vorprägungen im Rezeptionsprozess Wirkungen aus, deren Potenzial gerade auch in der Unvorhersehbarkeit besteht. In einem dialogischen Prozess der Lektüre entstehen Inhalte und damit verbunden Werte und Normen. Die didaktische Chance besteht darin, literarische Texte nicht zu verkürzen oder zu lenken, sondern „Überraschungseffekte“ unabhängig von Standardisierung und empirischer Überprüfbarkeit zuzulassen (Mitterer 2016: 79). Problematisch wäre es nämlich, wenn diese wiederum kontrolliert und als von Lehrerseite aus vorhersehbar gedacht würden, um schulischen Ansprüchen an eine Lektüre zu genügen. Zu fragen ist also, wie sich solche Überraschungseffekte offenhalten lassen und wie damit umzugehen ist, dass die ausgewählte Lektüre diese nicht automatisch bereithält. Nicht zuletzt deswegen ist die Entscheidung darüber, was zu lesen ist, eine komplexe Anforderung. Zugespitzt und etwas pathetisch formuliert: Insbesondere die Deutschlehrerinnen und -lehrer tragen ganz entscheidend die Verantwortung dafür, ob *literacy* – verstanden im doppelten Sinn des Wortes als Lesefähigkeit und Bildung – positive Wirkung entfaltet. Darum ist ein gesteigertes Problembewusstsein im Blick auf die Fragestellung zu entwickeln, welche Literatur Schülerinnen und Schülern zumutbar ist.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): *Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten Leserinnen werden*. In: Werner Wintersteiner (Hrsg.): **Lesen in der Medienwelt**, Innsbruck /Wien/ München: Studien-Verlag, 20 – 34.
- Artelt, Cordula/ Tobias Dörfler (2010): *Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer*. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): **ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule**, Donauwörth: Auer, 13 – 36.
- Becker, Susanne Helene (2016): „Diesseits oder jenseits des ‚Zumutbaren‘“. In: **JuLit**, 1/ 2016, 8 – 16.
- Blume, Svenja (2015): *Regenzeit in Bullerbü. Schwedische Kinderbuchklassiker zwischen Adaption und Zensur*. In: Heidi Hahn/ Beate Laudenberg/ Heidi Rösch (Hrsg.): **„Wörter raus!?“ Zur**

- Debatte um eine diskriminierende Sprache im Kinderbuch**, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, 138 – 153.
- Buchjournal (16.12.2016): *Literatur darf und soll Zumutung sein*. Internet-Plattform **Buchjournal** <http://www.buchjournal.de/851372/> [17.02.17].
- BVerwG (2013): *Urteil vom 11.09.2013 - 6 C 12.12*. Internet-Plattform **Bundesverwaltungsgericht** <http://www.bverwg.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung.php?jahr=2013&nr=62>. [17.02.17].
- Christmann, Ursula/ Margit Schreier (2003): *Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte*. In: Fotis Jannidis/Gerhard Lauer/ Matias Martínez/ Simone Winko (Hrsg.): **Revisionen Grundbegriffe der Literaturtheorie – Bd. 1 Regeln der Bedeutung**, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 246 – 285.
- Dawidowski, Christian (2013): *Osnabrücker Thesen zur Lage literarischer Bildung*. In: Ders. (Hrsg.): **Bildung durch Dichtung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000**, Frankfurt: Lang, 21 – 24.
- Faber, Richard (2002): **Sagen lassen sich die Menschen nichts, aber erzählen lassen sie sich alles: Über Grimm-Hebelsche Erzählung, Moral und Utopie in Benjaminscher Perspektive**, Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Flood, Alison (2015): *The best British novel of all time: have international critics found it?* Internet-Plattform **The Guardian**. <https://www.theguardian.com/books/booksblog/2015/dec/08/best-british-novel-of-all-time-international-critics-top-100-middlemarch> [12.02.17].
- Frederking, Volker (2010): *Identitätsorientierter Literaturunterricht*. In: Ders. u. a. (Hrsg.): **Taschenbuch des Deutschunterrichts – Bd. 2. Literatur und Mediendidaktik**, Baltmannsweiler: Hohengehren, 414 – 451.
- Frischmuth, Barbara (2005): *Literatur als Zumutung*. Internet-Plattform **Wochenendgespräche** http://www.wochenendgespraeche.at/2005/retrospektive/files/frischmuth_idt.pdf [17.02.17].
- Glötz, Peter/ Wolfgang R. Langenbacher (Hrsg.) (1965): **Versäumte Lektionen. Entwurf eines Lesebuchs**, Gütersloh: Bertelsmann.
- Haas, Gerhard (2006): *Funktionen von Fantastik*. In: Jörg Knobloch/ Gudrun Stenzel (Hrsg.): **Zauberland und Tintenwelt – Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur**, Weinheim/ Basel: Juventa, 26 – 38.

- Häntzschel, Jörg (2014): „Lesen ist gefährlich. In den USA werden Warnhinweise für Bücher diskutiert“. In: **Süddeutsche Zeitung**, 115/20. Mai 2014, 11.
- Hahn, Heidi/ Beate Laudenberg/ Heidi Rösch (Hrsg.) (2015): „**Wörter raus!?**“ **Zur Debatte um eine diskriminierende Sprache im Kinderbuch**, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Hattie, John/ Klaus Zierer (Hrsg.) (2016): **Kenne Deinen Einfluss**, Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Jaeggi, Rahel (2014): **Kritik von Lebensformen**, Berlin: Suhrkamp.
- Kagelmann, André (2013): *Franz Wedekinds Frühlingserwachen – eine Kindertragödie*. In: Florian Radvan/ Anne Steiner (Hrsg.): **Literathek**, Berlin: Cornelsen.
- Keen, Suzanne (2007): **Empathy and the Novel**, Oxford: Oxford University Press.
- Kiefer, Klaus (2007): *Deutschunterricht und Wert(e)erziehung*. In: Roxana Nubert/ Johannes Lutz (Hrsg.): **Transcarpathica**, Bukarest: Editura Paideia, 314-329.
- Knödler, Christine (2014): „Wir haben da ein Problem für Dich.“ In: **Die Welt** vom 12.3.2014 <http://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article125685437/Wir-haben-da-ein-Problem-fuer-dich.html> [17.02.17].
- Mattenklott, Gundel (1997): *Herzklopfen. Beiträge der Kinderliteratur zur Bildung der Gefühle*. In: Bernhard Rank/ Cornelia Rosebrock (Hrsg.): **Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule**, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 117– 137.
- Mieth, Dietmar (2007): *Literaturethik als narrative Ethik*. In: Karen Joisten (Hrsg.): **Narrative Ethik – das Gute und das Böse erzählen**, Berlin: Akademie, 215 – 234.
- Mitterer, Nicola (2016): **Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik**, Bielefeld: transcript.
- Müller-Michaels, Harro (1999): „Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen“. In: **Deutschunterricht** 52/ 1999, 164 – 174.
- Pfäfflin, Sabine (2010): **Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht**, Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Philipp, Maik (2010): **Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten**, Wiesbaden: VS.

- Schulte-Sasse, Jochen (Hrsg.) (1972): **Gotthold Ephraim Lessing, Moses Mendelssohn und Friedrich Nicolai – Briefwechsel über das Trauerspiel**, München: Winkler.
- Schmoll, Heike (2013): „Abschreckend“. In: **FAZ** 177/ 2. August 2013, 7.
- Surmatz, Astrid (2005): **Pippi Langstrumpf als Paradigma. Die deutsche Rezeption Astrid Lindgrens und ihr internationaler Kontext**, Tübingen: Francke.
- Wulff, Hans J. (2012): „Das Leben besteht aus Geschichten: Von den Sinnhorizonten des Erzählens“. In: **Televizion** 2/ 2012, 4 – 7.

Margit Riedel
München

„Sie heißt jetzt Lotte“: (Über)Leben zu Zeiten des Holocaust – der Kurzspielfilm im Deutschunterricht

Abstract: In the view of the complexity of the theme of ‘Holocaust’, it is a great challenge to deal with it in the Teaching of German. A Short Film, just like a Short Story, has a great potential to present this theme due to its short duration, compact form, open end and its capacity to initiate diverse discussions. This will be demonstrated in this article with the help of the Short Film „Sie heißt jetzt Lotte“ by Annekathrin Wetzel. This 3 D-film (2014), combines aesthetic aspects with educational purpose in a very profound manner. The 17min. fictional film is inspired by the fate of Charlotte Knobloch, former President of Central Council of Jews in Germany, who was saved from the deportation by a simple German housemaid. Hence, the film reveals the theme of Holocaust in a very authentic, emotional and rather optimistic way. As far as the Teaching of German as the First or Second Language (or even as a Foreign Language) is concerned, this short film has a great didactic value, since it enables an insight into the decisions made by the protagonists in a situation of a dilemma in those dark times and since it is characterized by simplicity of language.

Keywords: the Holocaust, film formation, film aesthetics, authenticity, commemorative culture, directress and author, Annekathrin Wetzel, Common European Framework of Reference in Visual Literacy.

1. Zum Medium (Kurz-)Film

Film has the power to influence the way we see and understand the world. It can manipulate, reflect and lead us to experience a wide range of emotions.¹

(Ein Film besitzt die Macht, unsere Weltsicht zu beeinflussen. Er kann manipulieren, zur Reflexion anregen und uns zu vielen unterschiedlichen emotionalen Erfahrungen veranlassen).

Das Zitat stammt aus dem aktuellen Konzept eines Forschungsprojekts zur Förderung der „FilmEducation“ in Europa. Demnach ist Film weniger als Abbild der Wirklichkeit anzusehen, denn als Möglichkeit, die gesellschaftliche Realität nicht nur intellektuell, sondern

¹ <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>, S. 8 [28.05.2017].

auch emotional wahrzunehmen, zu verstehen und mit zu gestalten – warum sonst sollten heute Lernende (in einem ganz anderen historischen Kontext) einen Film über den Holocaust ansehen?

Das nachfolgende Kompetenzstrukturmodell ist

[...] das Herzstück des „Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy“. Es betont einerseits das Verhältnis von Kenntnissen/Wissen (knowledge), Fähigkeiten/Fertigkeiten (skills) und Haltungen (attitudes). Darüber hinaus zeigt es das Verhältnis von Selbst-, Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz auf. Zentralstes Moment des Modells ist jedoch die Darstellung der fachspezifischen Kompetenzen mit der Rahmung durch Metakognition.²



<http://envil.eu/strukturmodell/> (2016)

Dieser Referenzrahmen für ‚Visual Literacy‘ wird von Fachdidaktikern, Lehrplanentwicklern, Lehrerausbildnern und Wissenschaftlern aus verschiedenen europäischen Ländern entwickelt und soll dazu dienen, die Teilkompetenzen der 'Visual Literacy' verbalisierbar und umsetzbar zu machen.

² <http://envil.eu/strukturmodell/> Envil 2016, S. 1 – [28.05.2017].

Der Begriff „Visual Literacy“ wird natürlich nicht ausschließlich von der Deutschdidaktik verwendet, jedoch hat Klaus H. Kiefer in einem Sammelband zur „Wissensgenese an Schulen – Beiträge einer Bilddidaktik“ (Kiefer 2007: 81 – 88) schon vor 10 Jahren die Bedeutung des „iconic turn“ für den Deutschunterricht verdeutlicht. Klar ist, dass ähnlich der „Reading Literacy“ bzw. Lesekompetenz³ für einige Teilkompetenzen Niveaubeschreibungen formuliert werden können (z. B. für „Beschreiben“). Bei anderen Kategorien jedoch „ist eine Festlegung von Niveaus nicht möglich, da sich z.B. Einfühlen, Wahrnehmen oder Wertschätzen einer brauchbaren und aussagekräftigen Niveaudifferenzierung entziehen.“⁴ Im Zusammenhang mit dem Film sind jedoch genau diese nicht operationalisierbaren Teilkompetenzen wie Einfühlen und Imaginieren interessant und sollen im Folgenden thematisiert werden.

Der Deutschdidaktiker Ulf Abraham (2009) möchte in seinem Standardwerk zum Film im Deutschunterricht „Visual Literacy“ als Äquivalent zur „Reading Literacy“ im Deutschunterricht verankert wissen (vgl. Abraham 2009: 68 – 73). In einem Basisartikel der Zeitschrift **Praxis Deutsch** postuliert er weiterhin, dass Kurzfilme zur Entwicklung dieser „Visual Literacy“ besonders geeignet seien, da „transkulturell“ (Abraham 2013: 9), was sie auch besonders attraktiv für den Deutschunterricht mit heterogenen Gruppen macht. Es gebe meist eine (nachvollziehbare) Handlung, „aber in der Regel einen offenen Schluss wie bei der *short story*“ (Abraham 2016: 6) Diese Eigenschaften verleiten auf der Handlungsebene förmlich zu Filmgesprächen oder textproduktiven Verfahren darüber, wie es weitergehen könnte. Abraham konstatiert ferner, dass Kurzfilme nicht selten die Sprachanteile deutlich reduzieren bzw. eine einfache Sprache verwenden, um auf internationalen Festivals Preise gewinnen zu können (vgl. Abraham 2013: 9).

Die genannten Charakteristika machen den Kurzfilm generell und – wie noch zu zeigen ist – das von mir gewählte Beispiel v.a. auch für die Arbeit mit DaZ- oder DaF-Lernenden interessant.

2. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust

Nicht schon wieder! Ich kann es nicht mehr hören. Ist nicht schon alles gesagt? [...] Führt die mediale Endlosschleife nicht zu einer Übersättigung, zu einem Überdruß? (Roth 2015)

³Vgl. dazu das Mehrebenenmodell von Rosebrock/ Nix 2012.

⁴<http://envil.eu/beispiele-fuer-skalen-zu-den-teilkompetenzen/> [letzter Abruf 1.6. 2017].

Diese Fragen stellt Harald Roth in seinem Vorwort als Herausgeber eines Buchs mit dem Titel **Was hat der Holocaust mit mir zu tun? – 35 Antworten** (2015), um aber gleich danach darauf hinzuweisen, dass „Kritiker, die über ein mediales Überangebot räsonieren,“ übersähen, dass es für junge Leute immer eine Erstbegegnung gebe (Roth 2015: 10). Man könne nur Themen ad acta legen, die man erklären und begreifen kann. „Nun aber handelt es sich bei dem Thema ‚Holocaust‘ um eine für die meisten Menschen unbegreifliche Materie. Und Unverstandenes bleibt lebendig [...]“ (Roth 2015: 15).

Die 35 Antworten stammen u.a. von der Erinnerungsforscherin Aleida Assmann, der Journalistin Inge Deutschkron, dem Journalisten Heribert Prantl, der Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller, den Autorinnen Lena Gorelik und Anja Tuckermann, dem Autor Ingo Schulze, dem ehemaligen Münchner Oberbürgermeister Hans-Jochen Vogel, dem ehemaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker und dem Filmemacher Michael Verhoeven. Auch Max Mannheimer, der im September 2016 verstorben ist, nachdem er jahrzehntelang als Zeitzeuge versucht hat, jungen Leuten an Schulen das Thema nahezubringen, darf nicht unerwähnt bleiben.

Dass das Thema – zumindest in Deutschland – nicht ad acta gelegt werden darf, betont auch die Kultusministerkonferenz in den „Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule“ (KMK 11.12.2014). Es geht also nicht darum, ob, sondern *w i e* das Erinnern an den Holocaust zu gestalten ist (siehe auch Ballis 2012: 12). Die zu reflektierenden Werte sind „keine Werte, die Heranwachsenden 'vermittelt' werden können, sondern es kann und sollte jene Urteilskraft sein, die sie befähigt zu durchschauen, *welche Funktion die Bezugnahme auf Werte in den Auseinandersetzungen um die Rechtfertigung oder Kritik strittiger Sachverhalte unter den jeweiligen Bedingungen ihrer Realisierung erfüllt*“ (Heid 2013: 253). Auch Martina Thiele meint, es werde in den „Kontroversen über den Holocaust im Film“ nicht mehr über das Ereignis als solches, sondern über eine adäquate Darstellung des Holocaust debattiert (Thiele 2007: 25).

Von Saul Friedländer wurde darauf hingewiesen, dass „in aller systematischen Erforschung des Holocaust ein Stück potentieller Revisionismus steckt. Wer dokumentieren möchte, zählt nach, vergleicht, bezweifelt und benutzt unwillkürlich die Sprache der Täter“ (Friedländer zit. nach Thiele 2007: 26). Dieser Gefahr entgeht der von Christian Albrecht

in einem Heft der Zeitschrift **Praxis Deutsch**⁵ vorgestellte, oscarprämierte Kurzfilm **Spielzeugland** (2007) von Jochen Alexander Freydank, in dem es um ein Einzelschicksal geht.

In diesem Film wird dem jungen Heinrich eine Notlüge seiner Mutter (fast) zum Verhängnis, da er sich ungeachtet des Verbots von ihr entschließt, der befreundeten Familie Silberstein zu folgen, in der Annahme, sie führen ins „Spielzeugland“. Tatsächlich aber werden sie deportiert.

Anders als Annekathrin Wetzels Film erfordert **Spielzeugland** jedoch aufgrund seiner achronologischen Erzählweise eine höhere Filmkompetenz als der von mir im Folgenden vorgestellte Kurzfilm. Zudem bietet **Spielzeugland** jungen Leuten keine direkten Identifikationsfiguren – die befreundeten Kinder Heinrich und David sind zu jung, die Eltern zu alt als Projektionsflächen für Jugendliche und junge Erwachsene, die zum ersten Mal mit dem Thema Holocaust konfrontiert werden.

Quantität spielt auch bei **Sie heißt jetzt Lotte** keine Rolle, und man kann den ganzen Film eher als Illustration des Bibelspruchs: „Was du dem Geringsten meiner Brüder getan hast, das hast du mir getan“ (Matthäus 25,40) ansehen oder als Veranschaulichung eines ähnlichen Sinnspruchs aus dem Talmud: „Wer nur ein einziges Leben rettet, rettet die ganze Welt“. Dieser Spruch ist auch in den Ring eingraviert, den Oskar Schindler als Geschenk von jüdischen Überlebenden bekam. Aus Zahngold gemacht, war der Ring am 8. Mai 1945 das Einzige, was sie besaßen, um Schindler zu danken.

Wetzel zaubert für heutige Jugendliche starkes Identifikationspotential auf die Leinwand und – anders als es beispielsweise der monumentale Film **Schindlers Liste** von Stephen Spielberg aus dem Jahr 1993 tat – zeigt, was auch auf unspektakuläre Weise von einzelnen Personen getan wurde bzw. werden kann, um ein Menschenleben zu retten. Hierbei ließ sie sich vom Schicksal Charlotte Knoblochs inspirieren, die im Juli 2016 mit über 80 Jahren erneut zur Vorsitzenden der israelitischen Kultusgemeinde in München gewählt wurde.

3. Zum Film *Sie heißt jetzt Lotte*

Es geht um eine allmähliche Verankerung des kulturellen Gedächtnisses in den jungen Menschen der „vierten Generation“. Im Unterschied zu historischen Kenntnissen ist Erinnerung immer personal, entsteht in der Reflexion, erfordert Standpunkte. (Rezension Czuma)

⁵Albrecht, Christian (2013): „Gegen die Zeit – Diskontinuität und Emotionalität im Kurzfilm Spielzeugland“. In: **Praxis Deutsch** 237/ 2013, 42 - 47.

Catrin Corell versucht in ihrem Buch **Der Holocaust als Herausforderung für den Film** (2009) eine Typologisierung von fiktionalen Holocaust-Filmen und erläutert 5 Gruppen ausführlich anhand von Beispielen:

1. Umerziehung durch Greuelfilme mit Schockästhetik,
2. „Sprechende“ Erinnerungsorte und Zeitzeugen,
3. Intensives Miterleben durch Identifikation – Authentizitätseindruck durch realistische Inszenierung,
4. Komisch verkehrte Welt,
5. Rückkehr an den Ort des Schreckens. (Corell 2009: 15)

Nach dieser Einteilung ist der Film **Sie heißt jetzt Lotte** der 3. Kategorie („Intensives Miterleben durch Identifikation – Authentizitätseindruck durch realistische Inszenierung“) zuzuordnen, bietet er doch jungen Erwachsenen nicht nur die Möglichkeit, das Schicksal der Protagonisten mitzuerleben, sondern er unterstreicht durch die neu eingeführte Technik der dreidimensionalen Aufbereitung den beschriebenen „Authentizitätseindruck“.

Ballis nennt den Begriff der „Authentizität“ ein wichtiges Kriterium für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust. „All this not only serves as evidence of what happened in the past, but also helps to establish a tangible connection between the past and present“ (Ballis 2012: 13).⁶

3.1 Zum Inhalt des Kurzfilms *Sie heißt jetzt Lotte*

Maria und Lea sind Anfang 20, schön, begabt und unzertrennliche Freundinnen. Lea glänzt in der Rolle der „Julia“ am Prinzregententheater und wird als Publikumsliebbling gefeiert. Während Maria als Dienstmädchen vom Land von einer Schauspielkarriere nur träumen kann. Bis Hitler an die Macht kommt und Lea entlassen wird, weil sie Jüdin ist. Die Rolle der Julia soll ab jetzt Maria spielen. Doch tapfer unterstützt Lea ihre Freundin trotz der Demütigungen weiter. Endlich hat auch Marias Verehrer Hans eine Arbeit als Polizist gefunden und kann Maria heiraten. Er nutzt die neue politische Lage unter Hitlers Führung, um Karriere zu machen, tritt der NSDAP bei und steigt bald zum SS-Sturmbannführer auf. Trotz mehrfacher Drohung von Hans schreiben sich die beiden Freundinnen weiter heimlich Briefe. Als im November 1942 Hans die erste Deportation der Münchner Juden leitet, verbietet er Maria endgültig den Kontakt zu Lea. Doch Maria hält es

⁶Eigene Übersetzung: All das dient nicht nur dazu zu belegen, was in der Vergangenheit passiert ist, sondern es hilft auch, eine tragfähige Verbindung zu schaffen zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

nicht mehr aus und geht zu ihr, um sie zu warnen. Von diesem Besuch kommt sie nicht allein nach Hause [...]. (Aus dem Zusatzmaterial von Matthias-Film)

3.2 Didaktisch-methodische Überlegungen zur Arbeit mit dem Film im Deutschunterricht

Zur Filmanalyse im Deutschunterricht gibt es seit Anfang der 1990er Jahre zahllose fachdidaktische Hinweise (z. B. Abraham/ Beisbart 1993, Gast 1993), jedoch wird gerade in Zusammenhang mit der Holocaust-Education darauf hingewiesen, dass es besonders wichtig sei, aktivierende Methoden anzuwenden.

Die Bedeutung von Eigenaktivität und Selbstentscheidungsmöglichkeiten von SchülerInnen werden in allen Lehrerdiskussionen betont [...]. Damit korrespondiert die Berücksichtigung der Schülerinteressen sowie eine damit zusammenhängende Zurücknahme direkter Lehrweisen.⁷

Folglich werden „monologische, belehrende und moralisierende Unterrichtsmethoden nahezu einstimmig abgelehnt.“⁸ Dem kommen Vorschläge für einen handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht entgegen, die u.a. Abraham in seinem Buch zu **Filme im Deutschunterricht** für die Filmarbeit systematisiert. Er schlägt 9 verschiedene Verfahren vor, von denen einige im Material von Matthias-Film für Mittel- bzw. Oberstufe aufbereitet werden.

1. Filmgespräche führen

2. **Schreiben zu Filmen:** Textproduktive Verfahren bieten sich hier besonders an, da sowohl das Führen eines Tagebuchs als auch das Schreiben von Briefen (die teilweise nicht abgeschickt werden) handlungslogisch sinnvoll sind. Ob die Schüler und Schülerinnen auch aus der Perspektive von Hans aus dem Krieg an Maria schreiben, sollte ihnen überlassen werden.

Die Aufgabenstellung („Was könnte Maria gedacht haben, als sie – mit Lotte auf dem Arm – dem Gestapomitarbeiter unten an der Treppe begegnet?). Halte die Situation in Form eines Tagebucheintrags fest.“) ist auch innerhalb der Fiktion tragfähig. Natürlich kann Maria mit niemandem über ihre Dilemmata sprechen, muss aber die Erlebnisse irgendwie verar-

⁷http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1791-187087_FRA_HOLOCAUST_EDUCATION_MAIN_REPORT_DE.pdf, S. 59 [28.5.2017].

⁸http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1791-187087_FRA_HOLOCAUST_EDUCATION_MAIN_REPORT_DE.pdf, S. 60 [28.5.2017].

beiten. Die Frage wäre nur, ob ein Tagebuch angesichts des Verbots von Hans nicht zu verräterisch wäre. Auch das Erfinden einer Vorgeschichte oder das Weitererzählen der Filmhandlung bieten sich in unserem Beispiel an (siehe Aufgabe 5 aus dem Material von Matthias-Film: „Wie verläuft Marias Geschichte, nachdem sie Hans verlassen hat? Überlege dir einen realistischen Fortgang der Geschichte für die Monate und die Jahre bis Kriegsende 1945“ AB2/ 4.)

Wie zu Beginn des Aufsatzes angedeutet, bieten sich derartige textproduktive Aufgabenstellungen bei einem Kurzfilm mit offenem Ende nahezu immer an. Selbstverständlich kann die Füllung dieser Leerstelle auch in Form eines Drehbuchs zur Vorbereitung eines Rollenspiels oder der Fortsetzung des Films geschehen.

3. Szenische Verfahren

Das schon bei Abraham (2013) angedeutete Rolleninterview („Character Interview“) ist aus meiner Sicht besonders geeignet, da es die dilemmatischen Situationen reflektierbar macht (vgl. unten) und es den Aktanten ermöglicht, sich hinter den Figuren zu verstecken. Nie muss ein Schüler oder eine Schülerin von ICH sprechen, kann aber auch problematische Überlegungen im Schutz der Rolle aussprechen.

4. Arbeit mit Filmplakat und Trailern

5. Arbeit mit Standbildern

Abraham versteht unter Standbildern bezogen auf den Film die Arbeit mit „Screenshots“ bzw. „Filmstills“.



Ein schönes Beispiel für eine Detailaufnahme ist das obige Standbild (Hans in schwarzen Stiefeln) als Symbol für Gewalt und autoritäre Regimes. Den Lernenden könnte ein ähnliches Bild aus den **Tributen von Panem** in Erinnerung sein.

Für den Erstkontakt mit dem Thema könnte alternativ der Blick der Lernenden auch auf das SS-Zeichen am Revers von Hans gelenkt werden, kurz bevor er sich entschließt zu schießen.

6. Arbeit mit ausgewählten Sequenzen (Clips)

Die Sequenzanalyse gehört zum Standardrepertoire der Filmanalyse. Je nach Schwerpunkt ließen sich etliche Beispiele aus dem Kurzfilm herausgreifen.

7. Arbeit mit Bonus-Material

8. Arbeit mit der Mehrsprachigkeit: Untertitel und Synchronfassungen

9. Arbeit mit literarischen Vorlagen, Filmbüchern und Drehbüchern

4. Besonders bewährte Methoden

4.1 Schwerpunkt: Historischer Kontext

In diesem speziellen Fall fordert die Untertitelung wichtiger Einstellungen mit historisch bedeutsamen Daten geradezu dazu auf, mit den Lernenden diese Daten anzusprechen, bevor es zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung kommt. Die Chronologie der Ereignisse lässt sich so recht einfach rekonstruieren. Die Lernenden erstellen einen Zeitstrahl und recherchieren in Eigenarbeit die entsprechenden Daten (vgl. die Bildunterschriften in den folgenden Einstellungen: München 1932; München 1933; 9. Nov. 1938; November 1938; Juli 1939; Oktober 1939, der Zweite Weltkrieg hat begonnen; München 7. November 1941).

4.2 Schwerpunkt: Biographischer Kontext

Der biographische Zugang über den Vergleich des Schicksals von Lotte mit dem von Charlotte Knobloch wird im Material von Matthias-Film sowohl für die Mittel- als auch für die Oberstufe vorgeschlagen. Meiner Erfahrung nach hat er sich bewährt und stößt besonders bei Jungen auf Interesse, denen es häufig darum geht, inwieweit das Schicksal authentisch ist.

4.3 Schwerpunkt: Moralisch-ästhetische Bildung durch Simulation von Dilemma-Situationen

Rolleninterviews kommen als Technik der Szenischen Interpretation nach Ingo Scheller (2008, 68 –69) im Literaturunterricht zum Einsatz. Manche Didaktiker sehen darin eine Unterform des sog. handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, andere würden die Szenische Interpretation als eigene Konzeption des Umgangs mit Literatur bezeichnen (siehe z. B. Hochstadt u.a. 2013).

Die Lernenden versetzen sich in eine der drei Hauptfiguren und überlegen sich eine Vorgeschichte und eine Weiterführung des Lebenslaufs. Dieser wird mit all den Entscheidungen und Dilemmata in einem Interview kontextualisiert. Ein besonders gelungenes Beispiel zu Hans soll hier vorgestellt werden. Die Studierenden stellten sich Rücken an Rücken und wurden in einem 360-Grad-Shot während des Interviews gefilmt.



Aus dem Off kommt die Frage: „Wie heißt du?“

Darauf antworten beide Aktanten: „Hans“.

„Wie alt bist du?“ „29.“

Danach werden die Fragen von beiden in unterschiedlicher Art und Weise beantwortet, was die Dilemmata der Figur deutlich werden lässt.

„Warum bist du zur SS gegangen?“

Hans 1: „Na ja, meine Frau wollte das so ...“

Hans 2: „Als guter deutscher Bürger gehört es sich, zur SS zu gehen ...“

Nicht nur einmal wird in diesem Kurzfilm eine Situation vor Augen geführt, die nicht anders als dilemmatisch zu nennen ist. Ich möchte exemplarisch jeweils drei pro Filmfigur herausgreifen:

Maria

1. Die Entscheidung Marias, die Rolle der Julia im Theaterstück zu übernehmen (die zunächst von Lea gespielt wurde), fällt, ohne dass der Zuschauer dies mitbekommt. Sie versichert zunächst, dass sie Lea in der Rolle viel besser findet und dass sie niemals zustimmen würde.
2. Die Entscheidung, Lea weiterhin zu schreiben, obwohl Hans ihr das verbietet, lässt sich ohne Gefährdung ihres oder seines Lebens (zumindest bis zu dem Zeitpunkt, als Lea deportiert wird) fällen.
3. Die Entscheidung, Leas Kind als ihr eigenes auszugeben, ist die weitreichendste, die ihre Ehe und ihre gesamte Existenz betrifft. Diese Entscheidung macht Maria zu einer Heldin im wahren Sinn (anders als wir es im Zusammenhang mit dem Ausspruch von Hans „Deine Julia war heroisch“ annehmen). Sie entscheidet sich für die Freundschaft und für die Menschlichkeit.

Lea

1. Die Entscheidung, nicht ins Ausland zu gehen, „solange es noch Zeit ist“, wie ihr Maria rät, ist für heutige Lernende als Dilemma sehr gut nachvollziehbar. Da vorher in keiner Weise abschätzbar war, wie sich die Situation unter dem NS-Regime weiterentwickeln wird, würden sich auch heute nur wenige dafür entscheiden, ins unbekannte Exil aufzubrechen und alles zurückzulassen. Haben wir aus dieser historischen Situation gelernt? Wären wir bereit, die Ungewissheit auf uns zu nehmen? Lässt sich diese Situation mit einer heutigen vergleichen?
2. Die Entscheidung, Maria um Hilfe zu bitten, wohl wissend, dass Hans bei der SS ist und sie damit auf sehr dünnem Eis operiert, fällt Lea nicht leicht. Sie sieht allerdings keinen anderen Weg für sich und ihr Kind, als sie erfährt, dass ihr eigener Mann Aron ins KZ gebracht wurde und ihr selbst die Deportation nach Milbertshofen droht.
3. Die Entscheidung, ihrer besten Freundin Maria, als sie sich verabschiedet, ihr Kind mitzugeben, um zumindest diesem das Überleben zu sichern, ist das weitreichendste Dilemma und hat ebenfalls etwas Heroisches.

Hans

1. Die Entscheidung, Marias Freundschaft zu Lea zu akzeptieren, scheint sich zunächst noch auf einer persönlichen Ebene abzuspielen. Hans ist vielleicht ein wenig eifersüchtig auf die Freundschaft der beiden, und die Tatsache, dass er die Freundinnen bei der Premiere von „Romeo und Julia“ auseinanderreißen kann, scheint ihm diesbezüglich gelegen zu kommen.
2. Die Entscheidung, Lea abzuweisen, fällt Hans sicher nicht ganz leicht. Allerdings entscheidet er hier zunächst für sich und Maria, um sich und seine Frau zu schützen. Auch die Tatsache, dass er offenbar weiß, was mit Lea bzw. den Juden geschieht, kann seine Entscheidung, für die Nazis und die SS zu arbeiten, nicht verhindern.
3. Die letzte Entscheidung von Hans, auf Maria und das Kind zu schießen, ist dann doch eine gegen die Menschlichkeit und für den Versuch, Probleme mit Gewalt zu lösen. Gleichzeitig zeigt sie seine Ohnmacht gegenüber den Vorgaben der Nazis. Da diese Schlusssequenz etwas Unwirkliches hat und bei geschlossenen Augen wie eine ganz kurze Tagtraumepisode wirkt (eigentlich kann Maria gar nicht mit Lotte an Hans vorbei, bevor er schießt), wird klar, dass Gewalt nie eine realistische Lösung ist.

5. Sprachförderung

Mit einfachen sprachlichen Mitteln werden besonders Lernende aus dem Daz/ Daf-Bereich sprachlich geschult. Fragemuster (nach Namen – Vorgeschichte – Alter usw.), Kausalsätze, um Motive zu erläutern, dienen der Automatisierung sprachlicher Strukturen

Insofern bietet das Rolleninterview einen idealen Rahmen für den Sprachunterricht dar.

Die Kommunikation findet in einem geschützten Rahmen statt. Die Spielerinnen und Spieler können sich unter Umständen sogar hinter den Figuren, die sie darstellen, verstecken und treten weniger als sie selbst auf. Das erleichtert es ihnen Abweichungen von der Standardsprachnorm zu riskieren und formale Fehler zuzulassen.⁹

Die Teilnehmenden verinnerlichen den Gebrauch von Fragepronomen und die Verbstellung im Fragesatz (Verb-Zweitstellung mit Fragepronomen im Gegensatz zur Verb-Erststellung ohne Fragepronomen). Zudem kann hier noch die Intonation im Fragesatz im Deutschen thematisiert und mit Fragesätzen in anderen Sprachen

⁹<http://www.sprachfoerderung.eu/konzept/#sprachfoerderung> (2) [28.5.2017].

verglichen werden. Die Teilnehmenden können sich bei schwierigeren Fragen immer an der entsprechenden Formulierung der Fragenden orientieren und können so ihr Satzverständnis ausbauen.¹⁰

Gruppe Maria: z. B. Wie heißt du? Wie alt warst du, als du Lea kennengelernt hast? Was ging in dir vor? Hattest du Angst, als du im Judenhaus mit dem Kind auf dem Arm die Treppe hinuntergegangen bist? Wohin bist du mit dem Kind gelaufen? Wie bist du dem Schuss entkommen?

Gruppe Hans: Neben den einfachen Fragen, die auch Maria gestellt werden, könnten noch folgende weiterführenden Fragen gestellt werden: Wie alt warst du, als du Maria kennengelernt hast? Wo habt ihr euch kennengelernt? Was fandest du so besonders an Maria? Hat dir deine Arbeitslosigkeit zu schaffen gemacht? Gab es zu der Zeit viele Arbeitslose? Wie bist du zur SS gekommen? Wusstest du, was du an dem Tag, als du auf Fronturlaub warst, für eine Aufgabe zugewiesen bekommen würdest? Hättest du Marias Leben auch aufs Spiel gesetzt, wenn du damit dein Leben hättest retten können? Hattest du Angst?

6. Resümee und Ausblick

In diesem Kurzspielfilm lassen sich filmästhetische, pädagogische und didaktische Anliegen zusammenführen:

1. Der Fall beruht auf einem authentischen Schicksal (dem der Charlotte Knobloch).
2. Die Fiktionalisierung und Verdichtung des Narrativs führt dazu, dass junge Leute nicht auf den konkreten historischen Hintergrund in allen Details angewiesen sind, um die dilemmatischen Situationen für den Protagonisten und die Protagonistinnen zu verstehen bzw. nachzuempfinden.
3. Die Übertragung eines derart komplexen Sachverhalts in das Medium Film, genauer gesagt in einen 3-D-Kurzfilm ist künstlerisch innovativ im Dienst der Sache. Der offene Schluss kann dem Vorwurf der Pädagogisierung entgegengesetzt werden und bietet kreative methodische Anknüpfungspunkte.

¹⁰<http://www.sprachfoerderung.eu/baustein/figurenentwicklung-durch-rolleninterviews/>[28.5.2017].

4. Da in diesem speziellen Fall die Sprache sehr einfach gehalten ist, lässt sich der Film nicht nur zur Holocaust-Education und zur Sprachförderung einsetzen.

5. Die innovative 3-D-Technik und das in Aussicht gestellte Lernspiel tragen dem Umstand Rechnung, dass in der Holocaust-Education „möglichst wenig konventionelle und bereits bekannte Medien eingesetzt werden“¹¹ sollten.

Dementsprechend ist der vorgestellte Film ein „Good Practice“ Beispiel. Wir sind gespannt auf das Lernspiel¹² und weitere Experimente im VR-Bereich.

Film

Sie heißt jetzt Lotte (2014) Matthias-Film DVD educativ

Regie: Annekathrin Wetzel

Laufzeit: 16 Min.

(1. Kurzfilm zum Holocaust mit 3-D-Fassung)

Literatur

Abraham, Ulf (2009): **Filme im Deutschunterricht**, Seelze-Velber: Kallmeyer.

Abraham, Ulf: „Kurzspielfilme im Deutschunterricht“ (Basisartikel). In: **Praxis Deutsch** 237/ 2013 (40. Jg.), 4 – 14.

Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin (1993) (Hrsg.): „Film im Unterricht. Bestandsaufnahme“. In: **Literatur und Sprache – didaktisch** 5, 4 – 8.

Albrecht, Christian: „Gegen die Zeit – Diskontinuität und Emotionalität im Kurzfilm **Spielzeugland**“. In: **Praxis Deutsch** 237/ 2013 (40. Jg.), S. 42 – 47.

Arsenal – Institut für Film und Videokunst e.V. (Hrsg.) (2015): **Asynchron – Dokumentar- und Experimentalfilme zum Holocaust**. Aus der Sammlung des Arsenal-Institut für Film und Videokunst e.V. Berlin: Arsenal.

¹¹https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1791-187087_FRA_HOLOCAUST_EDUCATION_MAIN_REPORT_DE.pdf, S. 60 [28.5.2017].

¹² Lernspiele, sogenannte „Serious Games“, werden mehr und mehr zum Vermitteln von Wissen eingesetzt. Spielerisches Lernen ist ein effektives Mittel für den Unterricht. Denn in Spielen können Themen erfahrbar gemacht werden und die meisten Jugendlichen sind für ein Spiel leicht zu begeistern.

- Ballis, Anja (2012): *Holocaust – Literatur – Didaktik. Koordinaten für interdisziplinäres Lernen in der Sekundarstufe*. In: Dies. (Hrsg.): **Holocaust – Literatur – Didaktik**, Würzburg: Ergon.
- Ballis, Anja (2013): „Herausforderungen und Perspektiven. Fünf Thesen zum Umgang mit dem Holocaust im Deutschunterricht“. In: **Literatur im Unterricht – Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule**, 2/ 2014, 75 - 89.
- Birkmeyer, Jens/ Annette Kliewer (2010a): **Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe I**, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Birkmeyer, Jens/ Annette Kliewer (2010b): **Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II**, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Corell, Catrin (2009): **Der Holocaust als Herausforderung für den Film**, Bielefeld: transcript.
- Gast, Wolfgang (1993): **Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Grundbuch**, Frankfurt/Main: Diesterweg (= Reihe Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge).
- Gautschi, Peter/ Zülsdorf-Kersting, Meik (2013): **Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert**, Zürich: Chronos.
- Heid, Helmut (2013): „Werteerziehung ohne Werte? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen“. In: **Zeitschrift für Pädagogik** 59, 238 – 257.
- Heyl, Matthias (2011): **Der Holocaust im Unterricht. Entwicklungen der letzten 20 Jahre in Deutschland. Forschungsberichte 2010**, Amsterdam: Universität von Amsterdam.
- Kiefer, Klaus H. (2007): *Zeichen – Wahrnehmung, Vorstellung, Sprache, Bild. Prolegomena zu einer Bildsemiotik und -didaktik*. In: **Wissensgenese an Schulen. Beiträge einer Bilddidaktik** hrsg. von Paula Bodensteiner/ Ernst Pöppel/ Ernst Wagner, München: Hans-Seidel-Stiftung, 81 -88.
- Klant, Michael (2012): **Grundkurs Film 3 – Die besten Kurzfilme**, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Kramer, Sven (Hrsg.) (2003): **Die Shoah im Bild**, München: Edition Text und Kritik im Richard Boorberg Verlag.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja (³2012): **Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik**, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

- Plath, Monika/ Richter, Karin (²2014): **Holocaust in Bildgeschichten. Mit einem Vorwort von Mirjam Pressler und dem Oscar-prämierten Kurzfilm „Spielzeugland“.** Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7), Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Roth, Harald (Hrsg.) (2015): **Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 35 Antworten**, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Thiele, Martina (2007): **Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film**, Berlin: Hopf.
- Zahn, Manuel (2012): **Ästhetische Film-Bildung – Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse**, Bielefeld: transcript.

Ute Barbara Schilly
Köln

Deutschkompetenz: Eine Situationskizze zur Lehreanwendungsorientierten Sprachwissenschaft an einer deutschen Hochschule¹

Abstract: The awareness of the need for a constant and general language formation in German at German schools has now established itself, cf. respective curricula. How urgently yet a further development of a language competency of German university students is to be supported – namely with regard to their meta knowledge and reflection of language as well as linguistic competence and, in particular, the language-based competence to successfully complete a degree’s program at a German university at all - remains largely unconsidered. This paper aims to stimulate the discourse of how to deal with language deficits and growing heterogeneity of German university students on the basis of a snapshot of the practice of teaching Applied German Linguistics at a German university.

Keywords: teaching didactics, language deficits, heterogeneity, German, university level, Applied German Linguistics, language facilitation, German as a Foreign Language, German as first language.

Ein Studium nicht nur, aber insbesondere der Germanistik an einer deutschen Hochschule nur dann bewältigen zu können, wenn man über entsprechende Deutschkenntnisse verfügt, war lange Zeit eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit, deren Regelmäßigkeit dadurch bestätigt wurde, dass ausländische Studienanwärter und -innen und ihre Fertigkeiten im Deutschen durch das erfolgreiche Bestehen einschlägiger Tests (etwa der DSH-Prüfung, des Test DaF oder der „Zentralen Oberstufenprüfung“ des Goethe-Instituts) nachzuweisen hatten. Seit einigen Jahren zeichnet sich jedoch ab, dass bei Studierenden², die nicht aus dem

¹ Der Artikel basiert auf einem Vortrag, der am 22.10.2016 auf der Tagung *Germanistik zwischen Regionalität und Internationalität* (20. – 22.10.2016) in der Sektion Interkulturelle Germanistik/Didaktik des DaF-, DaM- und DaZ-Unterrichts an der West-Universität Temeswar, Rumänien, gehalten wurde.

² Alle Personenbezeichnungen verstehen sich generisch und umschließen Menschen jedweder geschlechtlichen Identität.

Ausland an deutsche Hochschulen kommen, sondern Bildungsinländer sind, eine etwaige Deutschkompetenz nicht mehr als gegeben anzunehmen ist. So ist nicht nur wiederholt in der überregionalen Presse unter Schlagzeilen mit Begriffen wie „Grammatik-Fiasko“ (Spiegel Online 2007) oder „Sprachnotstand“ (FAZ 2014) über sprachliche Defizite deutscher Studenten berichtet worden, sondern es sind auch etliche Publikationen auf dem Buchmarkt erschienen, die sich an Studierende als Zielgruppe wenden und eine Art Kompendium in Strukturenwissen und Sprachgebrauch des Deutschen bieten. Die Titel sind Programm, z. B. **Grundwissen Grammatik. Fit für den Bachelor, Deutsch fürs Studium. Grammatik und Rechtschreibung** oder das bereits in zehnter Auflage erschienene **Fit fürs Studium. Erfolgreich reden, lesen, schreiben**. Darin ähneln sie entsprechenden Lernhilfen für Schüler.

Auch wenn die o. g. Pressedarstellungen auf Beispiele aus namentlich genannten Universitäten rekurrieren, so hat das Desiderat an studienrelevanten sprachlichen Fertigkeiten im akademischen Feld und Diskurs hingegen bislang noch nicht ausreichend Beachtung gefunden. Jüngst forderte deshalb Bremerich-Vos (2016a: 12): „Es ist an der Zeit, dass die als mangelhaft einzustufenden schriftsprachlichen Fähigkeiten eines beträchtlichen Teils der Studierenden nicht mehr nur Thema auf zahlreichen Hinterbühnen sind, sondern auf der Vorderbühne erörtert werden“. Erste Vorstöße an einzelnen Hochschulen haben nicht nur das umrissene Phänomen empirisch zu erfassen und zu diagnostizieren versucht (z. B. Bremerich-Vos/ Scholten-Akoun 2016; Fuhrhop/ Teuber 2016; Linsen/ Meyer 2016), sondern auch bereits zu Konsequenzen geführt, etwa der Einführung von verbindlichen Studieneingangstests wie beispielsweise an der Universität Duisburg-Essen in den Lehramtstudiengängen (Bremerich-Vos 2016a; Bremerich-Vos/ Scholten-Akoun 2016). Im vorliegenden Beitrag soll der begonnene Diskurs fortgesetzt und mit dem Ziel, zu weiterer Anschlusskommunikation anzuregen, anhand einer Problemskizze am Beispiel eines sprach(en)bezogenen Studienganges der Technischen Hochschule Köln (TH Köln) verstärkt werden.

Die Technische Hochschule Köln (ehemals „Fachhochschule Köln“) ist die größte Hochschule für Angewandte Wissenschaften Deutschlands mit derzeit 25.000 Studenten (TH Köln 2017). Das „Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation“ ist eines von über 90 Instituten der Hochschule, dem 11 Fakultäten zugeordnet sind. Es gehört zu den weltweit größten Instituten für die akademische Ausbildung auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft(en) und angewandten Sprachen in Perspektive der

multilingualen Kommunikation und Translation. Den größten Studiengang des Instituts stellt der Bachelorstudiengang „Mehrsprachige Kommunikation“ dar mit ca. 1.400 Studierenden. Seit 2013 pendelt die Zahl der Bewerbungen um einen Studienplatz in „Mehrsprachige Kommunikation“ zwischen 1.950 und 1.300, die Grenznote für Zulassungen zum Studium bewegt sich zwischen 2,3 im Wintersemester 2014 – 2015 (240 Zulassungen) und 2,6 im Wintersemester 2016 – 2017 (280 Zulassungen). Der Großteil der Studenten hat ein Gymnasium besucht und mit Abitur abgeschlossen.

Inhaltlich ist die sprachwissenschaftlich fundierte Kompetenzerweiterung in zwei Fremdsprachen plus fakultativ weiterer Zusatzsprachen fester Studienbestandteil; sie setzt auf den unterschiedlichen Niveaustufen gemäß dem Europäischen Referenzrahmen an. Medien-, Wirtschafts- oder Translationswissenschaft sind fachliche Wahlpflichtvertiefungen. Eine die Sprachen und jeweilige fachliche Schwerpunktsetzung umfassende Klammer bilden die Bereiche Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation. Ebenso werden die Fachgegenstände und kommunikativen Prozesse konsequent unter Translationsgesichtspunkten perspektiviert.

Der Hauptfokus des Studiengangs „Mehrsprachige Kommunikation“ liegt auf Sprache; sie ist wissenschaftlicher Gegenstand, Medium und *Tool* zugleich: Zwar handelt es sich nicht um ein germanistisches Studium, doch kommt der deutschen Sprache in diesem linguistisch orientierten Studiengang zentrale Bedeutung zu. Diese konstituiert sich einmal in wissenschaftlich-theoretischer, zum anderen in primär anwendungsbezogener Hinsicht: Unter wissenschaftlich-theoretischen Gesichtspunkten ist (nicht nur) die deutsche Sprache Objekt der wissenschaftlichen Betrachtung wie gleichzeitig ihr eigenes Beschreibungsinstrument als Meta-Sprache. Sprachwissenschaft überhaupt ist auf oberster Ebene Betrachtungsgegenstand, indem linguistische Theorien und Modelle wie die dazugehörigen Beschreibungsinstrumentarien miteinander verglichen und jeweils kritisch reflektiert werden (Meta-Theorie-Ebene), u. a. auch in Bezug auf ihre Anwendbarkeit und ihren Transfer in die translatorisch-kommunikative Praxis. Im primär anwendungsbezogenen Fokus befinden sich dann zuvorderst Translationsfragen und -probleme. Hier fungiert die deutsche Sprache als Grund- und Referenzsprache.

Aus der zentralen und mehrfachen Relevanz der (deutschen) Sprache für den Studiengang „Mehrsprachige Kommunikation (B. A.)“ folgt: Nur wenn eine hohe praktische und gleichermaßen kognitiv-reflektorische Kompetenz in Bezug auf die deutsche Sprache bei den Studierenden

vorliegt bzw. während des Studiums aufgebaut werden kann, ist die Sprache als Medium und Gegenstand zugleich in Translationskontexten nutzbar. Es verbindet sich damit gemäß der Kategorisierung von Schaper (2012) ein akademischer mit einem berufspädagogisch ausgerichteten Kompetenzbegriff: Die „akademisch entwickelten und vermittelten Inhalte und Methoden [sind] für berufliche Kontexte [anschlussfähig]“ (Schaper 2012: 22). Ein Verstehens- und Reflexionshorizont ist für sprachliche Phänomene notwendig, um Sprache insbesondere in Translationskontexten kreativ und problemlösend zu verwenden.

Nun kann freilich nicht in der Studieneingangsphase eine Kompetenzausstattung erwartet werden, die erst im und durch das Studium herausgebildet werden soll (vgl. hierzu a. Fuhrhop/ Teuber 2016: 15). Dennoch wäre ein Kompetenzgerüst erwartbar, an das die akademische Lehre anknüpfen kann. Dies gilt insbesondere, als der Großteil der Studierenden durch die gymnasiale Oberstufe auf ein Hochschulstudium vorbereitet wurde, vgl. o. Ein zweiter Aspekt, der diese Erwartung untermauert, spielt wahrscheinlich ebenfalls eine Rolle, kann aber aufgrund mangelnder Daten hier nicht weiter beachtet werden: In einem Studieneingangstest an der Universität Duisburg-Essen (Bremerich-Vos 2016a) wurde eine Korrelation zwischen der Anzahl an Sprachfächern und der Performanz der Studierenden festgestellt; Studierende, die zwei Sprachen für das Lehramtsstudium gewählt hatten, schnitten in puncto Leseverstehen, Textproduktion und grammatische Korrektheit signifikant besser ab als ihre Kommilitonen mit nur einem Sprachfach oder anderen Fächern (Bremerich-Vos 2016a: 11). Es ließe sich folglich von Studierenden im Bachelorstudiengang „Mehrsprachige Kommunikation“ umso mehr eine entsprechende Deutschkompetenz erwarten. Einschlägige Testungen, etwa im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen, wären hier sicherlich lohnend.

Absolut betrachtet gibt es tatsächlich eine Reihe von Studierenden mit eher hoher Deutschkompetenz, die von Studienbeginn an u. a. eine elaborierte Textkompetenz im wissenschaftlichen Paradigma aufweisen bzw. entwickeln kann. Demgegenüber lassen jedoch die Kenntnisse und Fertigkeiten einer Vielzahl von „Mehrsprachige Kommunikation“-Studierenden in Bezug auf die deutsche Sprache zunehmend zu wünschen übrig. Es gilt, was bereits andernorts als Summe der Erfahrungen formuliert wurde, nämlich dass eine Vielzahl von Studierenden „trotz Abitur schriftsprachlichen Anforderungen nicht hinreichend gerecht w[e]rden“ (Bremerich-Vos 2016b: 11). Insbesondere zu Studienbeginn lässt sich als

Tendenz beobachten, dass etliche Studierende die deutsche Sprache intuitiv und in einer generalisierenden, zu Umgangssprache und Vereinfachung neigenden Weise gebrauchen – es zeigen sich erhebliche Defizite in den komplementären Bereichen der Sprachreflexion/ -bewusstheit und der Sprachanwendung. Die auffallendsten Problemfelder lassen sich differenzieren in a) Ausdrucksnuancierung, b) Erschließen syntaktischer Komplexität, c) kontextbezogene Registersensibilität und d) metasprachliche Kategorisierung.

Die Konsequenzen aus hier bestehenden Schwächen liegen auf der Hand und werden daher nur kurz in ihren wichtigsten Aspekten angedeutet. So verhindert etwa a) ein eingeschränktes lexikalisches Spektrum die erforderliche Präzision im Ausdruck, die gerade in der wissenschaftlichen Textproduktion (Seminar- und Abschlussarbeiten), aber auch im translatorischen Handeln erforderlich ist. Auch ist b) die Konfrontation mit sich durch Komplexität charakterisierender Fachliteratur im Studium alltäglich, und der, wenn schon nicht produktive, so doch wenigstens erschließende Umgang damit ist für das Textverstehen und einschlägige Anschlusskompetenzen wie Aufgabenbewältigung oder Textproduktion unerlässlich. c) Mangelnde Registersensibilität in Form von etwa lexikalisch-umgangssprachlichen und morphologischen Abweichungen führt nicht nur zu schwächeren Leistungen in schriftlichen Prüfungen und Seminar- wie Abschlussarbeiten, sondern etwa auch zu einer evtl. unangemessenen schriftlichen Kommunikation in formalen Kontexten, beispielsweise u. a. E-Mail-Korrespondenz mit Lehrpersonen. Damit kann sich dieses Problemfeld über die Hochschule hinaus erstrecken, z. B. bis in die Berufssphäre. Nun ist d) der Bereich der metasprachlichen Kategorisierung ein Objektbereich mit funktionaler Bedeutung, der erst während des linguistisch-kulturwissenschaftlichen Studienganges auf- und ausgebaut werden soll. Gleichwohl ist festzustellen, dass häufig Grundstrukturen basaler Natur aus dem Schulkanon wie etwa Wortarten oder Satzfunktionen als begriffliche Kategorien und Analysebausteine, an die die akademische Lehre anknüpfen könnte, nicht bzw. kaum verfügbar sind. Da es sich hier weitgehend um Kenntnisse aus der Sekundarstufe I handelt, dürfte es in dieser Hinsicht irrelevant sein, ob die Studierenden Absolventen eines Gymnasiums oder einer anderen Schulart sind. Eine meta-sprachliche Auseinandersetzung mit theoretischen Begrifflichkeiten und Modellen von Studienbeginn an kann deshalb kaum erfolgen.

Als Konsequenz der hier diagnostizierten Problemfelder und um das sich insbesondere in den letzten Jahren stark verbreitete Spektrum an

Studieneingangskompetenzen in Deutsch etwas zusammenzuführen, ist seit dem Wintersemester 2005/06 eine Lehrveranstaltung zur deutschen Sprache als Propädeutikum im ersten Semester obligatorisch in den Studienverlaufsplan integriert worden. Hierdurch soll Basiswissen als Studienvoraussetzung sichergestellt werden, um die akademische Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Eine im Sommersemester 2016 von der Autorin durchgeführte, nicht-repräsentative und nur eingeschränkt valide Stichprobenbefragung zur Lernsituation und Selbsteinschätzung der Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltung in Ergänzung zu mehreren mündlichen Befragungen während der letzten drei Jahre mit ähnlichem Ergebnis bestätigt den mindestens anhaltenden Bedarf am Grundlagenkurs: Von insgesamt 22 Teilnehmern eines Kurses gibt jeweils die Mehrheit (16 Teilnehmer/gerundet 73%) an, mit dem Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte jeweils nur zufriedenstellend zurechtzukommen bzw. sogar Schwierigkeiten zu haben. Nur rund 27% der Teilnehmer schreiben sich in diesem Bereich jeweils gute (5 Teilnehmer) bis sehr gute (1 Teilnehmer) Lesekompetenz und gute Schreibkompetenz (6 Teilnehmer, 0 Teilnehmer „sehr gute“ Schreibkompetenz) zu.

41% der Kursteilnehmer machten in derselben Befragung detailliertere Angaben zum Grad ihrer Kenntnisse in Bezug auf die einzelnen Kursinhaltsbereiche. Hier zeigt sich ein komplementäres Profil von Studierenden mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache/ bilingualen Studierenden und ausländischen Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache: Studierende mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache geben überwiegend (ca. 89%) an, kaum oder keine Kenntnisse in Grammatik zu haben und sehen hier ihren größten Lernbedarf, während es bei Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache genau umgekehrt ist (Schilly i. E.). Weiteren Lernbedarf äußerten alle Studierenden in Bezug auf metasprachliche Terminologie, Syntax und Textlogik (in absteigender Reihenfolge).

Das Befragungsergebnis aus dem Sommersemester 2016 ergänzt sich mit dem Ergebnis einer anonymen, schriftlichen Erhebung der Autorin in einem Kurs der nämlichen Lehrveranstaltung am Ende des Wintersemesters 2014/15 mit 41 Teilnehmern, bei denen es sich nahezu ausnahmslos um Erstsemesterstudierende handelte, zu einer stimmigen Aussage. Die Studierenden sollten dieses Mal ihren persönlichen Lernzuwachs reflektieren und konkret benennen. Von 30 deutschen Studierenden (mit Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache), die den Fragebogen zu diesem

Item ausfüllten, nannte die Mehrheit (ca. 50%) einen Lernzuwachs im Bereich der Grammatik und Sprachstrukturen. Hier reichte das Spektrum der Antworten von „[konnte die Grammatik] erst mal wieder ‚neu‘ lernen“ bis zu „Auffrischung“ bzw. „tieferes Verständnis“. Zu 20% wurde dabei ein Kausalzusammenhang mit einer nun erweiterten Sprachgebrauchskompetenz, u. a. einer größeren Präzision im Übersetzen, hergestellt. 30% der Antworten führten eine stärkere Sprachreflexion und einen bewussteren Umgang mit Sprache als Lernzuwachs an, wobei weitere 10% auf die Erkenntnis der Komplexität von Sprache eingingen. An dritter Stelle (17%) der Nennungen wurde zum einen eine lexikalisch-stilistische Kompetenzerweiterung, zum anderen die Selbstdiagnose und Motivation, an eigenen Schwächen zu arbeiten, aufgeführt. 13% der Antworten gingen auf die Relevanz der Deutschkompetenz im Studiengesamtzusammenhang ein, 10% sahen ihren Lernzuwachs im Bereich der Textproduktion und -kritik.

Obwohl jährlich ca. 90 % der Studierenden die schriftliche Prüfung zu dieser Lehr-/ Lernveranstaltung im Erstversuch bestehen, ist es jedoch fraglich, ob ein einsemestriger Kurs ausreicht, die große Heterogenität an Kenntnissen und Fertigkeiten unter den Studierenden auszugleichen³ und vorhandene Defizite abzubauen. Eine detaillierte Betrachtung der Prüfungsergebnisse bestätigt dies: Von 79 Teilnehmern an der Abschlussklausur im Wintersemester 2016/17 erzielten 49,37% ein sehr gutes bis gutes Prüfungsergebnis gegenüber 43,04%, deren Prüfungsleistung lediglich mit befriedigend bis ausreichend bewertet werden konnte. 7,59% der Studierenden bestanden die Prüfung nicht. Die Diskrepanz zwischen Studierenden, die in jedem Sprachkontext und in jedem Anforderungsbereich eine hohe bis höchste Kompetenz zeigen, gegenüber selbst alltagsmündlich nur eingeschränkt kompetenten Studierenden, die beispielsweise von der Lehrperson erfragen, wie im Deutschen das Imperfekt oder der Konjunktiv gebildet werden, bleibt nicht selten über drei Jahre bis zum Studienende relativ bestehen. Dies wird dadurch gestützt, dass der Lernbedarf der Studierenden zu linguistischen Grundlagen des Deutschen auch nicht durch die anderen Studieninhalte in den übrigen Lehrveranstaltungen gedeckt wird: In der oben angeführten Erhebung im Sommersemester 2016 zeigte sich, dass die Mehrheit der deutschen Kursteilnehmer mit Deutsch als Mutter- bzw. Zweitsprache sich bereits im zweiten oder vierten Semester befand (andere: drittes und achtes Semester),

³ Vgl. das die Heterogenität der Studierpersonen aufgreifende didaktisch-pädagogische Konzept dieser Lehrveranstaltung in Schilly i. E.

wovon nur zwei Kursteilnehmer den Kurs wiederholten. Auch die ausländischen Kursteilnehmer befanden sich ähnlich wie ihre deutschen Kommilitonen ebenfalls in unterschiedlich hohen Studiensemestern (zweites, drittes, viertes und sechstes Semester) und wiesen überdies zum Zeitpunkt der Befragung einen unterschiedlich langen Erwerb in Deutsch als Fremdsprache auf (ein, zwei, drei, vier oder zehn Jahre).

Mit einem Wechsel aus der Defizit- in die Erwerbsperspektive bleibt zu überlegen, wie diese Diskrepanz verringert werden kann und wie betroffene Studierende ihre etwaigen Schwächen nachhaltig aufarbeiten können. Für ein einschlägig sprachbezogenes Studium wie „Mehrsprachige Kommunikation (B. A.)“ wäre eine längere Studiendauer und/ oder eine Umgewichtung der Fächer und Lehrveranstaltungen im Studienverlauf zugunsten einer Förderung im Bereich der deutschen Sprache – auch im Hinblick auf die Einzelfertigkeiten – nötig, um einen großen Teil von Studierenden im Sinne der oben beschriebenen Kompetenzebenen ausbilden zu können. Eine fachliche Schwerpunktverlagerung ist jedoch offensichtlich weder möglich noch sinnvoll.

Auf der Mikroebene der propädeutischen Lehr-/ Lernveranstaltung selbst hat die Autorin zweierlei Konsequenzen gezogen: Zum einen hat sie ein didaktisch-pädagogisches Kurskonzept entwickelt, das die Heterogenität und teilweise Komplementarität der Studierenden aufgreift und als Ressource nutzt⁴ (Schilly i. E.). Darüber hinaus bleibt angesichts des eingeschränkten Handlungsrahmens und der curricularen Zwänge nicht viel mehr, als den Studierenden Hilfe zur Selbsthilfe zu geben: Ein intendiertes Lernergebnis des Kurses und angestrebte fachliche Teilkompetenz ist seit dem Wintersemester 2015/16 das Heranziehen adäquater Nachschlagewerke (Wörterbücher, Grammatiken, Thesauren usw.) zum Bewältigen von sprachbezogenen Problemen.

Auf Hochschulebene der TH Köln sind fakultative Zusatzangebote zumindest zum wissenschaftlichen Schreiben wie an den meisten anderen Hochschulen längst eine Selbstverständlichkeit, erreichen aber nicht alle Studierenden mit Unterstützungsbedarf und reichen für eine individuelle, spezifische Förderung kaum aus. Die Frage nach praktikablen Unterstützungsmöglichkeiten bleibt offen – so diese denn überhaupt an Hochschulen erfolgen sollten und nicht eher die Lehre an Schulen zu revidieren wäre.

⁴ Für dieses Konzept ist die Autorin 2016 mit dem Lehrpreis der TH Köln ausgezeichnet worden.

Die Tatsache, dass von Studierenden der auslandsgermanistischen Linguistik in u. a. Rumänien, Frankreich oder Belgien häufig die besten Prüfungsergebnisse in der Abschlussklausur des Propädeutikums mit dem Schwerpunkt Sprachstrukturen erzielt werden, regt jedenfalls dazu an, in einem großen Rahmen über ein systemisches und fachliches „*Re-Mapping*“ der Lehre der deutschen Sprache nachzudenken.

Literatur

- Bethke, Hanna (2014): „Sprachnotstand an der Uni. Studenten können keine Rechtschreibung mehr“. In: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** v. 27.03.2014. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/sprachnotstand-an-der-uni-studenten-koennen-keine-rechtschreibung-mehr-12862242.html> [30.05.2017].
- Bremerich-Vos, Albert (2016a): „Ein Studieneingangstest für Lehramtsstudierende im Fach Germanistik? Zwar mit Bauchschmerzen, aber: Ja!“. In: **Didaktik Deutsch**, 40/ 2016, Jg. 21, 9 – 12.
- Bremerich-Vos, Albert (2016b): *Zum aktuellen Kontext der Debatte um Eingangsvoraussetzungen von Studierenden*. In: Bremerich-Vos, Albert/ Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.) (2016): **Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung**, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9 – 13.
- Bremerich-Vos, Albert/ Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.) (2016): **Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung**, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Franck, Norbert (¹⁰2011): **Fit fürs Studium. Erfolgreich reden, lesen, schreiben**, München: dtv.
- Fuhrhop, Nanna/ Teuber, Oliver (2016): „Orthographisches Wissen und orthographisches Können. Ist ein sinnvoller Studieneingangstest sinnvoll?“. In: **Didaktik Deutsch**, 40/2016, Jg. 21, 13 – 19.
- Habermann, Mechthild/ Diewald, Gabriele/ Thurmair, Maria (²2015): **Duden - Grundwissen Grammatik. Fit für den Bachelor**, Mannheim: Dudenverlag.
- Hoffmann, Monika (³2015): **Deutsch fürs Studium: Grammatik und Rechtschreibung**, Stuttgart: utb.
- Linssen, Ruth/ Meyer, Maïke (2016): „Sprache ist die Basis der Grundlage des Fundaments...“. Zu Sprach- und Lesekompetenzen von Studierenden“. In: **Die Neue Hochschule (DNH)**, 2/2016, 42-45.

- o. A. (2007): „Grammatik-Fiasko. Das Studium ist dem Genitiv sein Tod“. In: **Spiegel Online** v. 18.04.2007. <http://www.spiegel.de/leben-undlernen/uni/grammatik-fiasko-das-studium-ist-dem-genitiv-sein-tod-a-477841.html> [30.05.2017].
- Schaper, Niclas et. al. (2012): „Fachgutachten Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“. In: **HRK projekt nexus**, 8/2012, 1–148. <https://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung> [30.05.2016].
- Schilly, Ute Barbara (i. E.): „*Digital und sozial – Lehren und Lernen mit Netz*“. *Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Lehre der deutschen Sprachwissenschaft*. In: Brigitte Berendt (Hrsg.) (in Vorb.): **Neues Handbuch Hochschullehre**.
- Technische Hochschule Köln (2017): **Wissenswertes auf einen Blick**. https://www.th-koeln.de/hochschule/wissenswertes-auf-einen-blick_7516.php [31.05.2017].

Damaris Nübel
Ludwigsburg

Schreiben als Medium der Selbstkonstruktion Zur Funktion des Schreibens innerhalb einer biografieorientierten Literaturdidaktik¹

Abstract: The essay describes the function of autobiographical writing for a didactic of literature which has a focus on biography. Writing is understood as a medium of self-reflection and self-construction. It contributes to the identity forming of people, who currently experience a transitional phase in their lives, such as the time between end of school and the beginning of professional education. Individuals in transitional phases are the target group of this specific didactic of literature. In this context, autobiographical writing has to be fragmentary, playful, constructive and at the same time imitative and nonconformist.

Keywords: didactic of literature, patchwork identity, biography, identity forming, creative writing, autobiographical writing.

Einleitung

Texte richten sich immer an ein Gegenüber. Wir bewerben uns mit Texten, wir gratulieren, kritisieren, verabreden uns oder geben Wissen weiter. Schreiben erfolgt intentional, weil es eingebunden ist in soziale Kontexte und Beziehungen. Als soziale Praxis verstanden ist das Schreiben gleichermaßen eine adressatenbezogene Tätigkeit, soziale Interaktion und zielgerichtetes Handeln (vgl. Sturm/ Weder 2016: 97). In der biografieorientierten Literaturdidaktik ist das ein wenig anders, denn dort sind Schreibende ihre eigenen Adressaten. Im Unterschied zum adressatenbezogenen Schreiben ist das Ziel des Schreibens innerhalb der biografieorientierten Literaturdidaktik die Entwicklung der Identität des Schreibenden. Überblicksartig soll hier die Idee einer biografieorientierten Literaturdidaktik skizziert werden. Besonderes Augenmerk gilt der Funktion des Schreibens.

¹ Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Dissertation **Literarische Selbstinitiation – Entwurf einer biografieorientierten Literaturdidaktik auf Grundlage erzählender Kinder- und Jugendliteratur im Handlungsfeld Freiwilligendienste** von Damaris Nübel (eingereicht am 16.03.2017 an der LMU München).

Zur Zielgruppe der biografieorientierten Literaturdidaktik gehören Menschen jeglichen Alters in lebensgeschichtlichen Übergangs- und Umbruchsituationen, wie z. B. junge Erwachsene, die zwischen dem Abschluss der Schule und dem Beginn einer Berufslaufbahn einen Freiwilligendienst (FSJ, FÖJ oder BFD) leisten. Die biografische Auseinandersetzung mit sich selbst wird durch Texte der Kinder- und Jugendliteratur angeregt und begleitet. Diese eignen sich insbesondere dann als Anknüpfungspunkt für das autobiografische Schreiben, wenn sie von Umbrüchen im Leben literarischer Figuren erzählen. Ein solcher Roman ist z. B. Kathy A. Nuzums **Hundewinter** (2010), in welchem die elfjährige Dessa Dean mit dem Verlust ihrer Mutter zu kämpfen hat.

Das Modell der biografieorientierten Literaturdidaktik umfasst in der Anwendung vier Schritte. Auf das Lesen und gemeinsame Erarbeiten eines kinder- und jugendliterarischen Textes erfolgt eine schreibende Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Hierbei wird über Schreibimpulse gezielt eine Verbindung zwischen dem rezipierten Text und der Biografie der Teilnehmenden hergestellt. Danach schließt sich eine produktiv-kreative Weiterarbeit mit den entstandenen Texten an. In Einzel- oder Gruppenarbeit können nun z. B. Videos oder Fotostorys entstehen. Entscheidend ist, dass die Teilnehmenden in der Entwicklung eines Produkts ihre persönliche Geschichte fortschreiben und sich gleichzeitig ein Archiv erschaffen, das den biografischen Auseinandersetzungsprozess für einen späteren Abruf speichert. Den Abschluss bildet die gegenseitige Präsentation der Ergebnisse. Weil die Teilnehmenden in ihren Geschichten und Produkten immer die Hauptrolle spielen, muss die Ergebnispräsentation entsprechend sensibel und wertschätzend gestaltet werden. Im vorliegenden Beitrag steht der zweite Baustein, das Schreiben, im Fokus.

Von sich selbst zu erzählen, bedeutet in erster Linie, zurückzublicken und von sich als einer anderen, einer vergangenen Person zu berichten. Gleichwohl ist dieser Vorgang kein natürlicher, sondern ein Akt der Gestaltung, denn Vergangenes wird nicht nur arrangiert, sondern auch interpretiert, umgedeutet, ausgeschmückt oder ausgelassen. Die Position des Erzählers ist eine machtvolle. Sie eröffnet Gestaltungsspielraum auch in die Zukunft hinein. Sie ermöglicht es, das eigene zukünftige Ich erst zu entwerfen. Indem wir von uns selbst erzählen, können wir uns als gespalten in Subjekt und Objekt erleben (vgl. Mead 1980). Dies macht aus dem Erzählen ein Medium der Reflexion und der Konstruktion und aus dem Schreiben ein Werkzeug, dieses Medium zu gebrauchen. Diese Idee von autobiografischem Schreiben steht traditionellen Vorstellungen von

Autobiografie entgegen, die v. a. auf die Herstellung einer inneren Logik abzielt und z. B. in der Form der Memoiren lediglich auf gelebtes Leben zurückblickt und Zukünftiges ausblendet oder gar negiert.

Im Rahmen einer biografieorientierten Literaturdidaktik ist das autobiografische Schreiben eine soziale Praxis, die besonders Menschen in biografischen Umbruch- und Übergangssituationen helfen kann, ihre Situation zu reflektieren, zu bearbeiten und künftiges Handeln vorzubereiten. Im Mittelpunkt stehen Identitätsfragen, die bei lebensgeschichtlichen Übergängen, wie z. B. jenem zwischen Beendigung der Schulzeit und dem Beginn einer Berufsausbildung oder eines Studiums, immer eine zentrale Rolle spielen. Die biografieorientierte Literaturdidaktik sieht in Schreibprozessen das Potential, Übergänge aktiv zu bearbeiten, indem sie anhand literarischer Schreibimpulse die Reflexion von Gegenwart und Vergangenheit zur Gestaltung der Zukunft anregt (vgl. Miethe 2014). Um dieser Funktion gerecht werden zu können, muss das autobiografische Schreiben anderen Prämissen als jenen des adressatenbezogenen Schreibens oder den traditionellen Vorstellungen von Autobiografie folgen. Das autobiografische Schreiben im Rahmen einer biografieorientierten Literaturdidaktik ist fragmentarisch, spielerisch, konstruktiv und zugleich imitativ und nonkonform angelegt. Diese Prämissen bieten ideale Voraussetzungen dafür, sich schreibend zu reflektieren und selbst zu gestalten.

Fragmentarisch

Autobiografisches Schreiben ist fragmentarisch, weil es darum geht, die Komplexität von Identität zu gestalten ohne diese zu beschneiden. Es handelt sich dabei um eine wesentliche Eigenschaft, die sich aus der Identitätsforschung ableiten lässt. Heiner Keupp zieht Vorstellungen, die sich auf Einheit, Kohärenz oder Kontinuität von Identität beziehen, in Zweifel. So beschreibt Keupp, wie sich Identität gegenüber dichotomen Vorstellungen wie z. B. *I* vs. *Me* von George Herbert Mead (1980) oder *idem* vs. *ipse* von Paul Ricœur (2006) aus einer Vielzahl von Identitäten zusammensetzt. Insbesondere in Abgrenzung zu Erik H. Erikson (1973) und dessen entwicklungspsychologischen Stufenmodell definiert Keupp Identität nicht

[...] als Entstehung eines inneren Kerns, [...] sondern als ein Prozeßgeschehen beständiger ‚alltäglicher Identitätsarbeit‘ [...], als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten (Keupp 2008: 30).

Keupp wählt die Patchwork-Decke als Metapher für die Beschaffenheit einer Identität, die sich seiner Auffassung nach aus vielen Teilidentitäten zusammensetzt. Gleichzeitig drückt das Bild aus, dass Identitätsarbeit ein hohes Maß an Eigenleistung sowie Kreativität erfordert (vgl. Keupp 2008: 9 – 10). Innerhalb der biografieorientierten Literaturdidaktik ist das Schreiben deshalb fragmentarisch und als Patchworkverfahren angelegt, weil dies der von Keupp aufgezeigten Komplexität und Vielschichtigkeit von Identität gerecht wird. Eine weitere Grundlage dieses Arbeitsprinzips ist Wolfgang Kraus' Idee der *small stories*. Hierbei geht es weniger um die Entwicklung einer längeren, in sich geschlossenen Selbsterzählung, als um viele kleine Geschichten, die unterschiedliche Facetten der eigenen Biografie beleuchten. Im Anschluss an Keupp versteht Kraus Identität als ein Geschehen, das parallel in unterschiedlichen Diskursen stattfindet (vgl. Kraus 2007). Wie Keupp lehnt auch Kraus die Vorstellung eines „authentischen, wahren oder ‚realen‘ Selbst“ ab (ebd.: 28 – 29). Gleichzeitig, so z. B. auch Norbert Meuter (1995), liegt im (fragmentarischen) Erzählen ein enormes Potential für die Identitätsbildung, denn Identität wird „erzählend erzeugt“ (Kraus 2007: 25).

Am Anfang war meine Motivation einen guten Job zu finden. Ich interessiere mich für viele verschiedene Berufe, auch für den des Krankenpflegers. Da dachte ich mir, es wäre doch eine gute Idee, eine Zeit lang in einem Krankenhaus zu arbeiten, um zu sehen wie mir dieser Beruf gefällt. Ich möchte deshalb mit meinem BFD versuchen, herauszufinden, ob der Beruf des Krankenpflegers etwas für mich ist.

(Teilnehmer, 16 Jahre)

Abb. 1: Eine von zahlreichen *small stories* eines Teilnehmers

Spielerisch

Autobiografisches Schreiben ist spielerisch, weil das Schreiben selbst von einem mittelbaren Ziel befreit ist. Theoretische Basis dieser Eigenschaft ist die Überschneidung von erzählen und spielen bzw. von *homo narrans* (Fahrenwald 2011) und *homo ludens* (Huizinga 2004). Der Mensch, der sich selbst erzählt, besitzt für die Form dieser Erzählung prinzipiell Gestaltungsfreiheit. Durch diese, auch für das Spiel wesentliche Handlungsfreiheit, ist es möglich, die eigene Identität kreativ zu entfalten. In der Freiheit des Schreibens können wir uns neu ent- und auch wieder

verwerfen. Roger Caillois versteht unter Spiel nicht nur eine freie und ungewisse, sondern auch

[...] eine fiktive Betätigung die von einem spezifischen Bewußtsein einer zweiten Wirklichkeit oder einer in Bezug auf das gewöhnliche Leben freien Unwirklichkeit begleitet wird (Caillois 1966: 16).

Schreibspiele ermöglichen es, auch mit heiklen Themen zu experimentieren. Hierzu zählen etwa die Kategorien wahr und falsch. Gleichwohl kann aus den Schreibspielen ein Realitätsbezug erwachsen, v. a. dann, wenn zukünftige Handlungsalternativen erprobt oder vergangene Ereignisse seziert und biografisch neu eingeordnet werden. Schreiben als Spiel zu denken kann sich außerdem auch auf das Schriftbild erstrecken. Durch die Verwendung von Farben und Materialien, wie z. B. Ausschnitte aus Zeitschriften, wird der Text selbst zum Bild.



Abb. 2: Spielerisch entsteht eine Text-Bild-Collage

Konstruktiv

Autobiografisches Schreiben ist konstruktiv, weil sich das schreibende Ich selbst als erzählende Instanz positioniert. Die Auswahl von Ereignissen, die Beginn und Ende der Selbsterzählung anzeigen, stellt eine Herausforderung

für die Schreibenden dar. So kann etwa ein Erlebnis in der Kindheit am Anfang der Selbsterzählung stehen (bzw. die erste unter mehreren *small stories* bilden), während das Ende auf eine potentielle biografische Zukunft ausgerichtet ist. Im Erzählen bildet sich Identität also nicht nur im Rückblick auf biografische Ereignisse, sondern auch in der Antizipation künftigen Seins und Handelns. Ausgehend hiervon schlägt Kraus zwei zentrale Erzählstrategien vor: das *futureing* und das *sideshadowing*. Unter *futureing* versteht Kraus „die Positionierung des narrativen Selbst in der Zukunft“ (Kraus 2007: 34). *Futureing* verlangt von den Schreibenden, sich als eine Person in der Zukunft zu konstruieren und macht auf diese Weise den gestalterischen Effekt des autobiografischen Schreibens deutlich. Das *sideshadowing* empfiehlt Kraus, um „nicht Realisiertes, Vergessenes, Verdrängtes, Unterdrücktes, Verworfenes zur Sprache zu bringen“ (Kraus 2007: 40). Die Schreibenden können sich mit dieser Strategie ganz im Gegensatz zur machtvollen Position des *futureings* als ohnmächtig und den äußeren Umständen unterworfen darstellen. Beide Strategien sind im Rahmen einer Identitätsarbeit durch Selbsterzählung von großer Bedeutung, denn die meisten Menschen werden sich im Laufe ihres Lebens weder immer als Herr der Lage, noch als immer ohnmächtig erfahren. Eine andere, konkretere Möglichkeit bietet die Auseinandersetzung mit den Buchstaben des eigenen Vornamens. Das konstruktive Moment liegt hier in der Zuschreibung von Eigenschaften, die tatsächlich zutreffen oder als individuell wünschenswert betrachtet werden können.

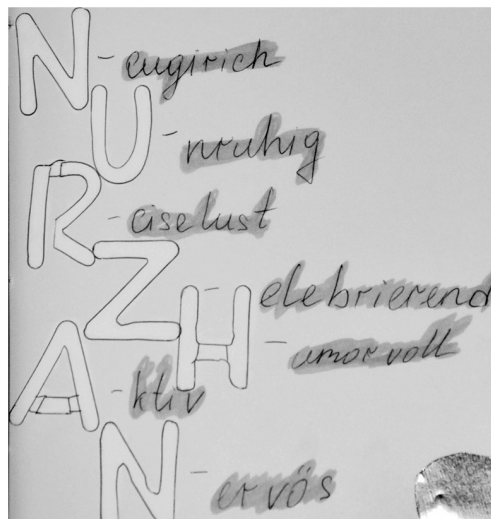


Abb. 3: Konstruktive Auseinandersetzung mit dem Vornamen

Imitativ

Autobiografisches Schreiben ist imitativ, weil es gegen den Zwang zur Originalität zwanglos mit bestehenden Formen experimentiert. Selbsterzählungen entstehen immer in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und ihrem Formenrepertoire. Der Vorschlag, in einer bestimmten (z. B. lyrischen) Form zu schreiben oder sogar einen bestimmten Text nachzuahmen, kann Kreativität erst recht in Gang setzen. Auch Kaspar H. Spinner ist der Auffassung, dass jemand, der imitiert, zu Unrecht für nicht kreativ gehalten werde. Er geht davon aus, dass Imitation sogar „zu den Grundelementen kreativen Schreibens“ (Spinner 2005: 112) gehört,

[...] weil es – anders als das bloß musterorientierte Schreiben – nicht einfach auf Regelerfüllung zielt, sondern weil ein Spielraum eröffnet wird, der auch eine Differenz zur Vorlage erlaubt, etwa dadurch, dass ein anderer (zum Beispiel persönlich gefärbter) Inhalt mit der übernommenen Form verbunden wird, dass eine parodistische Distanzierung erfolgt, dass eine Verbindung mit anderen Stilmitteln vorgenommen wird usw. [...] (ebd.).

Statt ein Hindernis für das Schreiben darzustellen, setzt das autobiografische Schreiben auf einen kreativen Umgang mit diversen Schreibformen. Originalität entsteht gerade in der Auseinandersetzung mit Vorgefundenem. Dies kann für Lebensentwürfe ebenso gelten wie für literarische Formen.

how to be an artist (Original)	Erwartungen (Imitation)
Lass Dich fallen. Lerne Schnecken zu beobachten. Pflanze unmögliche Gärten. Lade jemand Gefährlichen zum Tee ein. Mache kleine Zeichen, die „ja“ sagen und verteile sie überall in Deinem Haus.	Lass dich auf etwas Neues ein. Lerne neue Dinge dazu. Habe Selbstvertrauen. Tausche Erfahrungen mit anderen aus. Mache etwas, was dich stolz macht und zeig es all' den anderen.
Werde ein Freund von Freiheit und Unsicherheit. Freue Dich auf Träume. Weine bei Kinofilmen, schauke so hoch Du kannst mit einer Schaukel bei Mondlicht.	Werde ein Freund von Neuem. Freue dich auf Unerwartetes. Zeig' deine Gefühle, gib alles und zeig dein Bestes.
Pflege verschiedene Stimmungen, verweigere Dich, „verantwortlich zu sein“ – tu es aus Liebe!	Tausche dich mit verschiedenen Menschen aus. Mache es aus Leidenschaft für Neues!

<p>Mache eine Menge Nickerchen. Gib Geld weiter. Mach es jetzt. Das Geld wird folgen. Glaube an Zauberei, lache eine Menge. Bade im Mondschein.</p> <p>Träume wilde, phantasievolle Träume. Zeichne auf die Wände. Lies jeden Tag. Stell Dir vor, Du wärest verzaubert. Kichere mit Kindern. Höre alten Leuten zu. Öffne Dich. Tauche ein. Sei frei. Preise Dich selbst.</p> <p>Lass die Angst fallen, spiele mit allem. Unterhalte das Kind in Dir. Du bist unschuldig. Baue eine Burg aus Decken. Werde nass. Umarme Bäume. Schreibe Liebesbriefe.</p> <p>(Susan Ariel Rainbow Kennedy)</p>	<p>Ruh' dich viel aus. Ermögliche dir Sachen. Lebe im Jetzt und mach' was dir Spaß macht.</p> <p>Ermöglic dir deine Träume. Zögere nicht. Genieße jeden Tag. Denk immer an das Gute und übertrage deine gute Laune auf andere. Stehe für das, was du tust.</p> <p>Sei nicht ängstlich. Bleibe immer du selbst. Lass dir nichts wegnehmen. Mach dich selbst glücklich.</p> <p>(Teilnehmerin, 18 Jahre alt)</p>
---	--

Abb. 4: Imitation eines Gedichts

Nonkonform

Autobiografisches Schreiben ist nonkonform, weil Identitäten einzigartig sind. Wenn „die Grenzen meiner Sprache [...] die Grenzen meiner Welt [bedeuten]“ (Wittgenstein 2006: 67), dann dürfen diese für das autobiografische Schreiben nicht mit einem engen Konformismus gleichgesetzt werden. So kann das Überschreiten sprachlicher Konventionen, der Grammatik, der Orthografie oder der Alltagssprache Teil des autobiografischen Schreibens sein. Der Vorteil in diesen Grenzüberschreitungen besteht darin, die Verbindung von Sprache und Identität offen zu halten.

Eine soziokulturelle Sichtweise von Schreiben kann verengte Vorstellungen von Schreiben aufbrechen. Gleichzeitig kann eine soziokulturelle Sichtweise auch die historische Bedingtheit von Schreiben aufzeigen (Sturm/ Weder 2016: 99).

Nonkonformität kann sich im Schreiben z. B. so realisieren, dass ein Individuum, dessen Identität sich aus verschiedenen kulturellen und

sprachlichen Traditionen speist, einen mehrsprachigen Text über sich selbst verfasst. Voraussetzung von Teilnehmenden – wie von Leitungsseite – ist ein entspannter Umgang mit sprachlichen Fehlern und Missverständnissen.

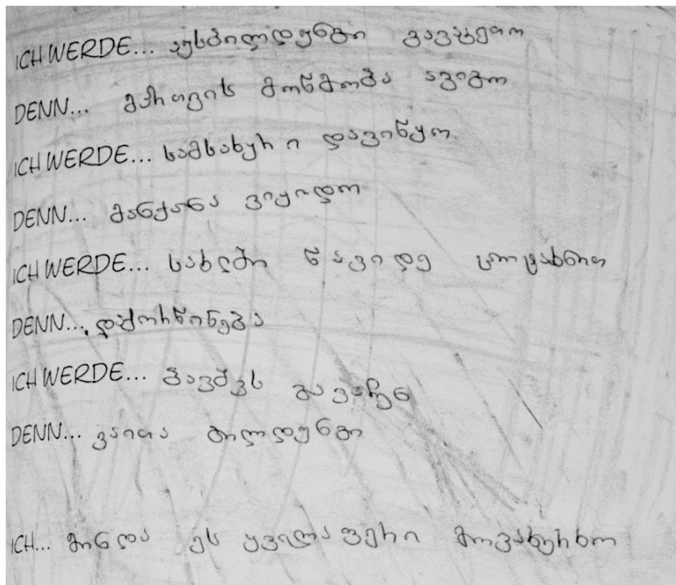


Abb. 5: Deutsch-georgisches Geländergedicht

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass autobiografisches Schreiben im Rahmen einer biografieorientierten Literaturdidaktik fragmentarisch, spielerisch, konstruktiv, imitativ und zugleich nonkonform anzulegen ist, weil sich diese Eigenschaften einerseits aus den Ergebnissen der Identitätsforschung ableiten lassen, andererseits den Schreibenden großen Gestaltungsspielraum ermöglichen, um ihre Identität nicht nur zu erkunden, sondern auch zu erschaffen. Schreiben kann elementarer Teil von Selbstgestaltung sein, weil vieles, was wir über das menschliche Selbst zu wissen glauben, schriftlich verfasst ist und diesem Selbst eine schriftliche Verfasstheit attestiert.

Literatur

- Caillois, Roger (1966): **Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch**, München: Langen.
- Erikson, Erik H. (1973): **Identität und Lebenszyklus**, Frankfurt / Main: Suhrkamp.

- Fahrenwald, Claudia (2011): **Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt**, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huizinga, Johan (2004): **Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel**, 24. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kennedy, Susan: **how to be an artist**. Internet-Plattform **newslichter** [https://www.newslichter.de/2013/07/poesiealbum-lebenskuestler/\[05.06.2017\]](https://www.newslichter.de/2013/07/poesiealbum-lebenskuestler/[05.06.2017]).
- Keupp, Heiner u.a. (⁴2008): **Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne**, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kraus, Wolfgang (2007): *Das narrative Selbst und die Virulenz des Nicht-Erzählten*. In: Karen Joisten (Hrsg.): **Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen**, Berlin: Akademie Verlag, 25 – 43.
- Mead, George Herbert (1980): *Die soziale Identität*. In: Hans Joas (Hrsg.): **George Herbert Mead. Gesammelte Aufsätze**, Bd. 1, Frankfurt / Main: Suhrkamp, 241 – 249.
- Meuter, Norbert (1995): **Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluß an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur**, Stuttgart: Metzler / Poeschel.
- Miethe, Ingrid (²2014): **Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis**, Weinheim / Basel: Beltz / Juventa.
- Nuzum, Kathy A. (2010): **Hundewinter**, Hamburg: Carlsen.
- Ricoeur, Paul (1991): **Zeit und Erzählung**, Bd. 3: **Die erzählte Zeit**, München: Fink.
- Spinner, Kaspar H. (2005): *Kreatives Schreiben zu literarischen Texten*. In: Ulf Abraham/ Claudia Kupfer-Schreiner/ Klaus Maiwald (Hrsg.): **Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule**, Donauwörth: Auer, 109 – 119.
- Sturm, Afra/ Mirjam Weder (2016): **Schreibkompetenz – Schreibmotivation – Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis**, Seelze: Klett/ Kallmeyer.
- Wittgenstein, Ludwig (2006): **Tractatus logico-philosophicus**, Werkausgabe Bd. 1. Erste Auflage 1984, Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Ana Karlstedt
Bukarest

Literatur: Ein stiefmütterliches Dasein im Fremdsprachenunterricht?

Abstract: The role of literature in the foreign language class is a very important one. It is of great value for teaching in a learner-oriented, culturally conscious manner. It is like a transmitter of foreign reality, acting as a bridge between cultures. Foreign language literature opens up new realms for readers and learners, enabling them to analyze foreign cultures, understand otherness, and thus also distancing them from themselves. Unlike any other genre, it is above all fictional texts that are appropriate for activating and motivating its readers in order to fill in blanks and to adopt different fictional roles within the texts.

Keywords: literature, foreign language class, intercultural learning.

Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Literatur hat einen unabdingbaren Wert für den lernerzentrierten und landeskundlich orientierten Sprachunterricht. Literatur ist Vermittlerin *fremder* Wirklichkeiten und *fremder* Kulturen, indem sie dem Leser einen Einblick in *fremde* Welten gewährt. Sie ist also Kulturträger und Kulturvermittler, die eine intrinsische Motivation zum Lesen bieten und somit zum Lernen wecken. Sie schlägt eine Brücke zum Alltag der Lernenden, bietet Identifikationsangebote und erschafft Sprech- und Schreibanlässe. Burwitz-Melzer schreibt darüber:

Wie keine andere Textsorte eignen sich gerade fiktionale Texte dazu, ihre Leser zu aktivieren und motivieren, indem sie dazu anregen, Leerstellen zu füllen und verschiedene Rollen im Text zu übernehmen (Burwitz-Melzer 2000: 50).

Literatur im Fremdsprachenunterricht sollte kompetenzorientiert, Motivation fördernd, Leselust weckend, handlungsorientiert und nicht instrumentalisiert werden. Es ist nicht ratsam, Literatur bloß als Vorwand zum Üben von Grammatik und Wortschatz einzusetzen. Sie soll den Lernenden dabei helfen, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen, kulturelle Andersartigkeit zu verstehen und sich ihrer kognitiven wie auch affektiven Lernkanäle beim Lese- und Interpretationsprozess bewusst zu werden.

Lernziele bei der Vermittlung von Literatur im Fremdsprachenunterricht

Bei der Vermittlung von Literatur- und Kulturkenntnissen im Fremdsprachenunterricht gilt es die folgenden drei Lernziele anzuvisieren:

- Fremdsprachliche Lernziele (die Lernenden erwerben Fremdsprachenkenntnisse)
- Literaturdidaktische Lernziele (die Lernenden erwerben ein literatur-wissenschaftliches Instrumentarium zum Dekodieren des fremdsprachlichen Textes)
- Interkulturelle Lernziele (die Lernenden werden zu einem Perspektivenwechsel befähigt)

Burwitz-Melzer fasst das folgendermaßen zusammen:

Zu dem Prozess des Verstehens einer Fremdsprache tritt also in diesem Falle noch der Rezeptionsprozess eines literarischen Textes und das Annähern an eine oder mehrere unterschiedliche Kulturräume (Burwitz-Melzer 2000: 50).

Die Lernenden sollen sich in andere hineinversetzen, das Verhalten anderer nachvollziehen können. Im Unterricht soll eine Sensibilität für kulturell aufgeladene Themen ausgebildet bzw. geschärft werden. Es soll auch die sogenannte *cultural awareness* gefördert werden: „To interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents and events from one’s own“ (Byram 1997: 61).

Cultural awareness bezeichnet die Fähigkeit, einen Schritt nach hinten zu machen, uns selbst von außen zu betrachten und uns unseren Denkvorgängen und eigenkulturellen Werten bewusst zu werden. Gleichermäßen setzt *cultural awareness* voraus, dass wir uns Fragen stellen wie: Warum tun wir Dinge so und nicht anders? Wie nehmen wir die Welt wahr? Warum reagieren wir auf diese oder jene Art und Weise auf eine Situation?

Cultural awareness wird in dem Moment, in dem wir es mit Menschen aus anderen Kulturkreisen zu tun haben, zu einer sehr bedeutsamen Fertigkeit. Menschen sehen, interpretieren und bewerten Dinge auf verschiedene Art und Weise. Was man in einem Kulturkreis als angemessenes Verhalten empfindet, ist in einem anderen oft unangemessen. Wenn man die eigenen Maßstäbe auf andere anwendet, kann dies leicht zu Missverständnissen führen, da andere ihr und unser Verhalten anders deuten.

Missverständnisse passieren hauptsächlich dann, wenn uns unsere eigenen Verhaltensregeln nicht bewusst sind und wir sie unbewusst auf das Verhalten anderer anwenden. Aufgrund unseres mangelnden Bewusstseins tendieren wir dazu voreilige Schlüsse zu ziehen statt herauszufinden, warum die betreffende Person sich entsprechend verhält.

Literarische Texte können dabei helfen ein kulturelles Bewusstsein zu bilden:

Wenn der Schüler weiß, wie er Inkohärenzen und Verstehenshindernisse auflösen und überwinden kann, wie er sich verborgene Sinneszusammenhänge erschließen kann, dann kann er selbstständig und auf sinnvoller Weise mit einem fremdsprachlichen literarischen Text kommunizieren (Ehlers 1992: 5).

Wenn also interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erlernt werden, kann der Lernende lernen, diese auf literarische Texte anzuwenden. Somit schult er seine Fähigkeiten, die er später in alltäglichen Lebenssituationen anwenden kann.

Daraus ergeben sich folgende Lernziele für den Fremdsprachenunterricht – die Lerner können:

- sich spontan zu der fremden Kultur äußern
- die eigene mit der fremden Kultur vergleichen
- einen fremdkulturellen Konflikt im ziel- bzw. fremdsprachigen Text erkennen und Stellung dazu nehmen
- Lösungsmöglichkeiten für den fremdkulturellen Konflikt des Textes aufzeigen
- eigene, reflektierte Gefühle gegenüber den fiktionalen Personen im Text ausdrücken
- über Kulturdifferenzen und Universalien diskutieren

Der Fuchs und der Storch: Vorteile der Fabel im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff „Fabel“ geht auf das lateinische Wort „fabula“ (Geschichte, Erzählung) zurück. Er bezeichnet

[...] eine typische Art der Tierdichtung in Vers oder Prosa, die eine allgemein anerkannte Wahrheit, einen moralischen Lehrsatz oder eine praktische Lebensweisheit anhand eines pointierten, doch analogen Beispiels in uneigentlicher Darstellung veranschaulicht und besonders durch die Übertragung menschlicher Verhaltensweisen, sozialer Zustände oder politischer Vorgänge auf die belebte oder

unbelebte Natur witzig-satirische oder moralisch-belehrende Effekte erzielt (Eversberg 2006: 14).

Der Vorteil des Einbeziehens von Fabeln in den Fremdsprachenunterricht beruht auf deren einfacher Erzählart und dem einfachen Aufbau. So lassen sich diese Texte leicht verstehen und interpretieren. Fabeln greifen auf allgemein bekannte Motive zurück, die bei Lernenden ein reges Interesse wecken, und gelten als Teil der Weltliteratur. Sie eignen sich somit sehr gut zum Erwerb einer Fremdsprache.

Fabeln regen zum Reflektieren und Gewinnen eines kritischen Abstands durch deren Verfremdungseffekt an. Dem Leser werden vertraute Kontexte in einem anderen Licht gezeigt und so Widersprüche in der Realität sichtbar gemacht, so dass eine kritischere und bewusstere Wahrnehmung des Gezeigten ermöglicht wird. So kann auch der bereits erwähnte Perspektivenwechsel stattfinden – die Lernenden nehmen ihre „eigenkulturelle Brille“ ab und setzen die „fremdkulturelle Brille“ auf.

Anders gesagt: Fabeln erwarten vom Leser, dass er sich durch die Poetisierung der Wirklichkeit einen kritischen Abstand zu dieser Wirklichkeit verschafft, nur um sie anschließend kritischer wahrzunehmen. Dadurch, dass Fabeln statt von Menschen von Tieren handeln, dabei aber trotzdem Menschen gemeint sind, blickt der Leser auf eine verfremdete Welt. Schon beim ersten Lesen vollzieht sich also ein Perspektivenwechsel.

Der Fuchs und der Storch: Hintergründe

Das Spannende an Fabeln ist auch, dass sie jederzeit aktuell sind. La Fontaines Fabel **Der Fuchs und der Storch** ist auch heutzutage relevant, was an den beiden antithetischen Hauptfiguren liegt.

Die Fabel kann in drei Abschnitte unterteilt werden. Im ersten Teil beschreibt La Fontaine wie der Fuchs den Storch zu sich einlädt und diesen bewusst in eine problematische Lage bringt, indem er dem Storch eine Suppe in einer flachen Schüssel serviert, so dass der Storch die Suppe nicht essen kann. Der zweite Abschnitt beschreibt die Rache des Storchs, der nun den Fuchs zu sich einlädt und diesem ein Fleischgericht in einer langhalsigen Vase anbietet, so dass der Fuchs ebenfalls nicht speisen kann. Abschließend wird die Moral der Fabel präsentiert: „Ihr Schelme, merkt euch das und glaubt:/ Wer andere betrügt, wird selbst betrogen“¹.

¹ <http://gutenberg.spiegel.de/buch/jean-de-la-fontaine-fabeln-4576/5>.

Essenseinladungen sind eine bewährte Methode um Fremden näher zu kommen, jedoch kann es dabei leicht zu kulturell bedingten Missverständnissen kommen. Diese werden in der Fabel **Der Fuchs und der Storch** metaphorisch dargestellt.

Fuchs und Storch präsentieren jeweils eine eigene kulturelle Besonderheit (Brühe bzw. Fleisch und flache Teller bzw. langhalsige Krüge). Die Initiierung eines kulturellen Annäherungsversuches mit dem Ziel, den Fremden in Schwierigkeiten zu bringen, kann leicht gegen den Initiator gewendet werden. La Fontaine veranschaulicht eine goldene Regel der Ethik: „Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst“ oder „Was du nicht willst, dass man dir tu’, das füg’ auch keinem andern zu“. Die Regel verlangt also einen Perspektivenwechsel, ein Sich-Hineinversetzen in die Lage anderer. Freilich ist es so, dass in interkulturellen Situationen der jeweils andere nicht bewusst getäuscht wird.

Interessant ist auch der Wortschatz zur Beschreibung der beiden Kontrahenten. Den Fuchs beschreibt La Fontaine mit Adjektiven und Redewendungen, die den Geiz und die Selbstbezogenheit der Figur deutlich machen. So ist beispielsweise das Mahl des Fuchses „nicht üppig, [...] nicht reich gewürzt“ (ebd.). Dabei soll er sich, so die Ironie des Autors, „in Kosten“ gestürzt haben (ebd.). Trotzdem führt er „ein sparsam Haus“ (ebd.). Er nimmt „gern“ die Einladung des Storchs an und erscheint „geschwind zur angegebenen Frist“ (ebd.).

Für den Storch gebraucht La Fontaine Ausdrücke, die einen positiveren Eindruck hinterlassen: Er lobt seine „Höflichkeit“, das Mahl ist „auch schon bereit“ (ebd.). Nach der Rache des Storchs geht die Fabel zum Fuchs zurück, der „beschämt“ (ebd.) davongeht.

Zusätzlich zur Moral gibt es eine zweite Ebene des Textes: die der interkulturellen Kommunikation. Dafür sollen Lernende im Unterricht sensibilisiert werden.

Der Fuchs und der Storch: Didaktisierung

Die hier entworfene fünfzigminütige Unterrichtseinheit zu La Fontaines Fabel hat als Ziel, dass die Lernenden einen Perspektivenwechsel vollziehen, indem sie sich in die Hauptfiguren hineinversetzen und aus dieser Position heraus ihre und die Lage ihres Gegenübers beurteilen.

Die 1. Unterrichtsphase setzt voraus, dass sich die Lernenden auf eine Situation vorbereiten, in der sie von einem Fremden eine Essenseinladung bekommen und in der ein Stress und Missverständnisse hervorrufendes

Problem entsteht. Die Lernenden müssen sich vorstellen, welche Haltungen und Handlungen ihres Gegenübers bei ihnen Stress bzw. Missverständnisse verursachen könnten. Im Anschluss denken die Lernenden darüber nach, welche Strategien die besagten Stressfaktoren und Missverständnisse vermeiden und ein problemfreies, harmonisches Mahl sichern könnten. Ziel der Übung ist es, dass die Lernenden kulturell bedingte Stressfaktoren und Missverständnisse beim Essen mit jemandem aus einer anderen Kultur entdecken.

In der 2. Phase begegnen die Lernenden dem Text. Sie müssen ihn lesen und global verstehen. Angestrebt wird, dass sie sich Gedanken darüber machen, was die Hauptfiguren falsch machen und warum die beiden Essenstreffen scheitern. Die Lernenden werden dazu ermutigt, die Fehler der Protagonisten zu bewerten und mögliche Lösungsansätze vorzuschlagen.

Als nächstes, in der 3. Phase, beschäftigt man sich intensiver mit dem Text. Die Lernenden werden in Gruppen, die aus jeweils vier Studenten bestehen, aufgeteilt, jedes Gruppenmitglied hat eine Aufgabe: Mitglied A stellt W-Fragen zum Text; B wählt Schlüsselwörter aus und erklärt diese; C erstellt eine Zusammenfassung des Textes; D führt die Handlung des Textes weiter. Im Unterschied zur vorangehenden Phase geht es hier ums Detailverstehen. Die Lernenden analysieren den Text aus möglichst differenzierten Gesichtspunkten, so dass ein präzises Verständnis sichergestellt wird. Aufmerksamkeit, Präzision, Kreativität sind hier gefragt. Vor allem diejenigen, die die Aufgabe D lösen müssen, sollen aus interkultureller Perspektive auf mögliche Lösungsansätze zwischen den zwei Tieren eingehen. Ein kreativer Umgang mit dem Text ist also erforderlich.

Im 4. Schritt wird der 3. vertieft. Alles funktioniert nach dem Prinzip der Fachmesse. Je zwei Gruppenmitglieder bleiben an ihrem Info-Stand und geben als Experten Auskunft darüber, wie sie die Übungen A bis D gelöst haben, jeweils zwei weitere Mitglieder gehen von Stand zu Stand und informieren sich. Anschließend werden die Rollen getauscht, bis alle Lernenden die jeweils anderen über ihre Vorgehensweise informiert haben und darüber informiert wurden. Dieses Verfahren trägt dazu bei, dass das Präsentationsvermögen in der Fremdsprache Deutsch trainiert wird.

Die 5. Unterrichtsphase wird von zwei Studierenden moderiert. In einer Art „Verhör“ erfahren die zwei Moderatoren, warum die beiden Protagonisten der Fabel bestimmte Verhaltensweise an den Tag legen. Die übrigen Lernenden werden in zwei Gruppen aufgeteilt und versetzen sich in

die Denkweise der beiden Tiere hinein und reagieren aus ihrer jeweiligen Rolle heraus. Am Ende wird die Diskussion auf das Niveau der Metaebene gebracht – Es wird über Eigen- und Fremdwahrnehmung und über Perspektivenwechsel gesprochen.

Die 6. und letzte Phase dient dazu, dass die Studierenden einander darüber berichten, was sie in Bezug auf die Fabel und auf ihren Realitätsanspruch aus dem Unterricht mitnehmen. Sie sind nun dazu fähig die von ihnen erarbeiteten Ideen auf ihre persönliche Lebenswelt und mögliche interkulturelle Begegnungen zu übertragen.

Schlussfolgerungen

Abschließend lässt sich sagen, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht keineswegs ein stiefmütterliches Dasein führt, sondern ein Muss ist, gerade wenn man interkulturelle Lernziele verfolgt. Im Literaturunterricht im Fremdsprachenunterricht sollte geklärt werden, wie Lernende im Rahmen der Auseinandersetzung mit fremdkulturellen literarischen Texten einerseits Elemente der ihnen fremden Kultur, andererseits Elemente ihrer eigenen Kultur verstehen und kennen lernen.

Literatur

- Burwitz-Melzer, Eva (2000): *Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten*. In: Bredella, Lothar/ Christ, Herbert/ Legutke, Michael (Hrsg.): **Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis**. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“, Tübingen, 43 – 86.
- Byram, Michael (1991): *Teaching and learning language and culture: towards an integrated model*. In: Michael Byram/ D. Buttjes (Hrsg.): **Mediating Languages and Cultures**, Clevedon: Multilingual Matters, 17 – 32.
- Christ, Herbert (1997): „Fremdverstehen und interkulturelles Lernen“. In: **Zeitschrift für Interkulturelle Kommunikation**, 3 / 1997, TU Darmstadt, 1 – 22.
- Egger, Sabine (2002): „Komparatistische Imagologie im interkulturellen Literaturunterricht“. In: **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 3 / 2002, TU Darmstadt, 1 – 23.
- Ehlers, Swantje (1992): **Lesen als Verstehen**, Berlin: Langenscheidt.

- Eßer, Ruth (2006): „Die deutschen Lehrer reden wenig und fragen mehr... Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht“. In: **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 3 / 2006, TU Darmstadt, 1 – 24.
- Eversberg, Gerd (2006): **Zur literarischen Gattung der Fabel. Mit einem Beispiel von Theodor Storm**. www.g.eversberg.eu/DUpdf/Fabelunterricht.pdf [20.04.2017].
- Fontaine, Jean de la: **Der Fuchs und der Storch**. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/jean-de-la-fontaine-fabeln-4576/5> [19.04.2017].

Wirtschaftskommunikation – Interkulturelle Kommunikation

Abstract: In the current phase of globalization, intercultural business communication is the most comprehensive area of intercultural activity. It is therefore very important to get to know the models and strategies which enable a sustainable constructive intercultural cooperation, e.g. in international management, cross-national marketing and international human resources development.

The ability to communicate in an intercultural context should also be addressed when teaching foreign languages. It is extremely important that, besides learning the actual foreign language, the students learn about the cultural background, the work ethic and the habits of the respective country and thus can interact with their foreign colleagues in a pleasant and simple manner.

Keywords: LSP-teaching, didactics, cross-cultural communication, German as a foreign language.

Interkulturelle Kommunikation ist vor allem für die jüngere Generation nichts Außergewöhnliches mehr. Am Arbeitsplatz, während der Auslandsaufenthalte, ja sogar beim Chatten oder beim Einkaufen via Internet kommuniziert man im interkulturellen Kontext. Ziel ist es einen gemeinsamen Nenner zu finden, der allen Beteiligten plausibel und verständlich erscheinen soll. Dies ist natürlich nicht immer einfach, da man innerhalb des Kommunikationsprozesses von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgeht. Jeder Partner besitzt unterschiedliche Erfahrungswelten, aus denen sich mehr oder minder stark voneinander abweichende Erwartungshaltungen herausbilden können.

Interkulturelle Wirtschaftskommunikation bezeichnet in der gegenwärtigen Globalisierungsphase den vermutlich umfassendsten Anwendungsbereich interkulturellen Handelns. Umso wichtiger ist es, Modelle und Strategien kennenzulernen, mit deren Hilfe eine nachhaltig konstruktive interkulturelle Zusammenarbeit z. B. im internationalen Management, im länderübergreifenden Marketing und bei der internationalen Personalentwicklung möglich ist.

Die Fähigkeit, in einem interkulturellen Kontext zu kommunizieren, sollte auch innerhalb des Fremdsprachenunterrichts thematisiert werden. Es

ist äußerst wichtig, dass die Studierenden, neben dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht, auch über den kulturellen Hintergrund, die Arbeitsmoral und über die Gewohnheiten des jeweiligen Landes erfahren und somit in einer angenehmen und einfachen Art und Weise mit ihren ausländischen Kollegen interagieren können.

1. Einführung

Jeder von uns lebt, denkt und handelt in einem besonderen Bedeutungssystem, das weiterhin fortbesteht, auch wenn man in einer formal gemeinsamen Lingua franca (wie etwa dem Englischen) kommuniziert. In einer solchen Situation sind natürlich Missverständnisse vorprogrammiert, die sich nie voll und ganz vermeiden lassen. Ihre Anzahl lässt sich aber minimieren, wenn man die Hintergründe ihrer Entstehung kennt und versteht. Interkulturelle Kommunikation sollte nicht als etwas Problematisches angesehen werden, sondern als etwas, das neue Horizonte eröffnet und die Lernbereitschaft und Weiterbildung fördert. Verschiedenheit sollte als Chance aufgefasst werden, eine Chance, gemeinsam neue, fortschrittliche Ideen zu entwickeln, deren Existenz nur vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungswelt vielleicht nicht denkbar wäre.

Laut Jürgen Bolten (2006: 167) bezieht sich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation als Gegenstandsbereich auf das wirtschaftsbezogene kommunikative Handeln zwischen Interaktionsteilnehmern mit unterschiedlicher kultureller Herkunft. Handlungsfelder, in denen kulturelle Differenzen von besonders großer Tragweite sein können, sind u. a. die Bereiche Führung und Organisation, Marketingkommunikation und interne Unternehmenskommunikation. Hierauf konzentriert sich im Wesentlichen auch das Augenmerk der interkulturellen Wirtschaftskommunikationsforschung. Fragestellungen der Forschung beziehen sich u. a. auf die lingua-franca-Verwendung in internationalen Unternehmen, auf Probleme des Terminologiemanagements und der (technischen) Übersetzung oder auch auf Aspekte der internationalen Standardisierbarkeit von Produkten, auf die interne und externe Unternehmenskommunikation (z. B. Werbung, Geschäftsberichte, Unternehmensleitlinien).

2. Begriffsbestimmung

2.1 Kommunikation

Was menschliche Kommunikation ist und wie sie funktioniert, weiß jeder. Wir können alle kommunizieren und tun es auch, es gehört für uns zur alltäglichen Praxis, es liegt in der Natur des Menschen. Da es aber ein schwieriges Anliegen ist, den Begriff Kommunikation zu definieren, könnte es hilfreich sein, einige Charakteristika der menschlichen Kommunikation festzuhalten (vgl. Heringer 2004: 9):

- (1) Zur menschlichen Kommunikation gehören immer mindestens zwei. Es gibt einen, der aktiv etwas produziert und einen anderen, der passiv rezipiert oder, anders gesagt, versteht. Diese Rollen können wechseln.
- (2) In der menschlichen Kommunikation verwenden wir Zeichen. Die Wörter sind uns aber so vertraut, dass wir sie nicht ohne Weiteres für Zeichen halten. Um sie als Zeichen zu erkennen, bedarf es systematisierender Reflexion.
- (3) Zeichen haben Bedeutung, die Zeichenverwendung geschieht indirekt. Nicht mehr die Dinge, sondern eine Art Ersatz wird in der Kommunikation verwendet.

Allgemein gesagt, ist Kommunikation die Verständigung zwischen Menschen, die über einen gemeinsamen Kode verfügen, dem sowohl die Vorstellung einer gemeinsamen Sprache, wie auch eine gemeinsame Lebenswelt bzw. lebensweltliche Erfahrung zu Grunde liegt (Luchtenberg 1999: 9).

2.2 Kultur

Die Tatsache, dass sich Kultur so schwer definieren lässt und dass es keinen allgemein gültigen Kulturbegriff gibt, hat als Ursache ihr etymologisch breites Spektrum. Abgeleitet aus dem lateinischen Verb „colere“ fanden über die Vermittlung des französischen „cultiver“ Zusammensetzungen mit dem Wortstamm „kult-“ Eingang in das Deutsche, die hinsichtlich ihrer Bedeutungskontexte in vier Gruppen eingeteilt werden können:

- (1) (be)wohnen, ansässig sein (Lebenswelt, Ethnie);
- (2) pflegen, schmücken, ausbilden, wahren, veredeln („Hoch“kultur);

- (3) bebauen, Ackerbau treiben (biologische Kulturen);
- (4) verehren, anbeten, feiern (Kult, Kultus).

Laut Jürgen Bolten (2007: 40) handelt es sich bei „cultura“, trotz dieser verschiedenen Begriffsverwendung, um ein Polysem und nicht um ein Homonym. Demzufolge sind die Bedeutungsvarianten von Kultur, die wir heute kennen, auf eine ursprünglich gemeinsame Bedeutung zurückzuführen. Diese gemeinsame Bedeutung von cultura wird in Übersetzungen aus dem Lateinischen mit dem Substantiv Pflege bezeichnet. In diesem Sinne schlüsseln sich die vier genannten Bedeutungsfelder in vier Handlungsgebote auf:

- die Pflege (zwischen)menschlicher Beziehungen (civilitas, urbanitas) – (1);
- die Pflege von Seele, Geist, Körper (cultura animi) – (2);
- die Pflege der Erde und des Bodens (Agrikultur) – (3);
- die Pflege transzendenter Beziehungen (cultura Dei) – (4).

Jede dieser Pflegehandlungen bezieht sich auf ein Reziprozitätsverhältnis: auf das zu den Mitmenschen, zu sich selbst, zur Natur und zu Gott. Kultur dokumentiert sich folglich in der Praxis dieser Reziprozitätsverhältnisse. Charakteristisch für die Gegenwart ist sicherlich die relativ starke Diversifizierung des Kulturbegriffs. Dies resultiert vor dem Hintergrund der Flexibilisierung der Märkte, der Aufweichung nationaler Grenzen durch transnationale Organisationen oder der zunehmenden Virtualisierung der Arbeitswelt. Beziehungen, welcher Art auch immer, sind in immer geringerem Maße zeitlich und räumlich determiniert oder eingegrenzt. So wie Daimler Chrysler nicht als Unternehmen deutscher oder amerikanischer Kultur bezeichnet werden kann, so lässt sich der einzelne Mitarbeiter nicht mehr auf eine bestimmte Klassen- oder Schichtkultur reduzieren.

Hans Jürgen Heringer (2004: 106 – 107) unterscheidet zwischen natürlichen und kulturellen Tatsachen. Das Natürliche ist allen Menschen gemeinsam, in der Evolution entstanden und genetisch hinterlegt. Das Kulturelle wird erworben, es ist im gemeinsamen Handeln entstanden in kultureller Evolution. Kultur ist demnach, wie Sprache, eine menschliche Institution, die auf gemeinsamem Wissen basiert. Sie ist ein Potenzial für gemeinsames sinnträchtiges Handeln, ein Potenzial, das sich nur in der Performanz, im Vollzug zeigt:

Potenzial	Performanz	Manifestation/ Produkt
Wissen Haltungen Sprache Sitten und Gebräuche Werte	Realisierung Handlung	Artefakte Literatur Musik Kunstwerke Bauten

Der Begriff Kultur bezieht sich aber nicht nur auf **nationale Kultur**, es gibt eine ganze Reihe von Kulturtypen:

- **Unternehmenskultur** (z. B. die Kultur von Microsoft);
- **Berufskultur** (z. B. die Kultur von Anwälten oder Ärzten);
- **Geschlechtskultur** (die unterschiedlichen Kulturen von Männern oder Frauen);
- **Alterskultur** (die verschiedenen Kulturen von jungen, alten Menschen oder Menschen mittleren Alters);
- **Religiöse Kultur** (z. B. Katholizismus, Protestantismus, Islam);
- **Regionale Kultur** (z. B. Nord- und Süditalien);
- **Klassenkultur** (Arbeiterklasse, Mittelstand und Oberschicht).

3. Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz innerhalb der Wirtschaftskommunikation

Für Laurenz Volkmann (2002: 12) lässt sich der Begriff interkulturelle Kommunikation (IK) als Fähigkeit oder Fertigkeit von Fremdsprachlern, von Teilnehmern einer interkulturellen Begegnung begreifen, über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, sie in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen. Es geht also darum, Missverständnisse vorzubeugen, eventuell auftretende Komplikationen zu glätten und die Kommunikation im Allgemeinen reibungsloser zu gestalten.

An der Bedeutung der IK in der Welt von Business und Handel lässt sich keinesfalls zweifeln. Der Binnenmarkt führt zu einer wachsenden Anzahl von Joint-Ventures¹, Fusionen und Übernahmen zwischen

¹ Im Deutschen: Gemeinschaftsunternehmen oder Unternehmen mit gemeinsamer Beteiligung; es wird jedoch der englische Begriff bevorzugt.

europäischen, amerikanischen und japanischen Unternehmen. Sie veranlasst auch multinationale Firmen, nationale Tochtergesellschaften in Produktbereiche umzuwandeln, die von multinationalen Teams geleitet werden. Ihre Leistungsfähigkeit wird davon abhängen, wie gut Manager verschiedener Nationalitäten zusammenarbeiten. In einer Organisation zusammenzuarbeiten, ist etwas Anderes, als Geschäfte zwischen Käufer und Verkäufer zu tätigen. Es erfordert ein tieferes Verständnis dafür, warum Leute mit unterschiedlichem Hintergrund sich auf bestimmte Weise verhalten.

Es gilt beispielsweise für viele deutsche Manager als wichtiges Ziel, sicher und selbstbewusst aufzutreten, eine bestimmte Autorität auszustrahlen und sich bei der Präsentation klar und überzeugend durchzusetzen. Genau diese in der eigenen Kultur wichtigen Qualitäten bzw. ihre kulturgebundenen Ausdrucksformen (Sprache, Körperhaltung, Gestik usw.) können jedoch in internationalen Verhandlungskontexten nicht nur Irritationen hervorrufen, sondern diese Verhandlungen auch grundlegend behindern: Was in der einen Kultur als überzeugend, sachkompetent angesehen wird, kann in der anderen Kultur als Ausdruck von Arroganz und Desinteresse am Kommunikationspartner ausgelegt werden. Was in der eigenen Kultur teilweise als Schwäche angesehen wird, beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstkritik, zur Relativierung von Behauptungen, zur Perspektivierung von Meinungen, kann in interkulturellen Gesprächssituationen eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Erreichen eines gemeinsamen Kommunikationsziels sein.

Häufig reagiert man auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen mit Vorurteilen und Überheblichkeit (etwas ist *typisch deutsch, italienisch, britisch*). Unsere Reaktionen sind in gleicher Weise von unseren eigenen Einstellungen und Wertvorstellungen geprägt wie von denen, die dem Verhalten anderer zu Grunde liegen. Daher sollte man versuchen Urteile beiseite zu lassen und zu fragen, warum wir so reagieren.

4. Die interkulturelle Kommunikation im Unterricht

Es ist ein sehr schwieriges Vorhaben, die Lernenden mit einem so komplexen Thema vertraut zu machen, denn Kultur ist ein vielschichtiger Begriff, dessen Verständnis während eines Semesters nicht umfassend vermittelt werden kann. Deshalb kann diese Einheit nur einen Ansatz und einen Einblick in den sehr komplexen Kulturbegriff darstellen. Die Lernenden sollen mit einigen Angaben zur deutschen Kultur vertraut

gemacht werden, sich einigen Aspekten der eigenen nationalen Kultur bewusst werden und verstehen, wie relativ die Betrachtungsweise einer Kultur sein kann. Sie selbst als Individuen sollen sich als komplexer Teil dieser Kultur wahrnehmen und verstehen lernen, denn alles, was sie heute darstellen, hat eine Bedeutung innerhalb dieses Kulturbegriffs und kann dadurch auch erklärt werden. Das Sprachniveau dieser Einheit entspricht dem Niveau B1/ B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Was die Struktur dieser Unterrichtseinheit betrifft, so beginnt sie mit einem authentischen, unbearbeiteten Text (die Authentizität der Texte gehört zu den wichtigen Prinzipien des Fachsprachenunterrichts) von der Internetseite einer bekannten deutschen Zeitschrift, die die Ergebnisse einer Umfrage zu den Eigenschaften der Deutschen vorstellt. Der Text soll den Lernenden klar machen, wie unterschiedlich, manchmal sogar gegensätzlich die Deutschen von sich selbst und von anderen nationalen Kulturen wahrgenommen werden. Die Lernenden müssen die Ansichten im Text identifizieren und sie zusammen mit den zusätzlichen vorgegebenen Auffassungen auf Übungsblatt 1 Übung 1 in verschiedene Kulturstandards klassifizieren. Dadurch soll ihnen bewusst werden, dass eine Meinung eigentlich einen gewissen Kulturstandard reflektiert. Sie werden außerdem versuchen, das gleiche Profil für ihr Heimatland und für ein von ihnen als Tourist besuchtes Land zu erstellen (Übung 2) und dadurch werden sie besser verstehen können, wie solche Meinungen entstehen und inwiefern sie der Wirklichkeit entsprechen.

Das Übungsblatt 2 soll als Gesprächsanlass dienen und soll die Lernenden durch ein einfaches Spiel dazu bewegen, sich Gedanken über sich selbst in Bezug auf die eigene Kultur zu machen. Es bietet sich hier die Gelegenheit, erneut mit dem Wortschatz zur Kultur zu arbeiten, während man mit diesem Baummodell auch einen Vergleich zu den anderen Kulturmodellen ziehen kann (Zwiebelmodell, Eisbergmodell usw.). Durch diese Sprechübung können sich die Lernenden also selbstständig zum sehr komplexen Thema der eigenen Kultur äußern.

Textblatt 1

Lesen Sie den Text und unterstreichen/ markieren Sie, was über die Deutschen gesagt wird!

Was ist typisch deutsch?

Die Deutschen sind zuverlässig, fleißig und haben keinen Humor. Das denken sie jedenfalls über sich selbst. Doch was sagen Nachbarn und Besucher über die Bewohner der Bundesrepublik?

Die europäischen Nachbarn halten die Deutschen vor allem für gut organisiert, akkurat und leicht pedantisch. Das ergab eine Studie der GfK Marktforschung, in der rund 12 000 Bürger in Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, den Niederlanden, Österreich, Polen, Russland, Tschechien und der Türkei befragt wurden.

Zuverlässigkeit, Umgänglichkeit und Geselligkeit sind Eigenschaften, die oft in den Deutschen gesehen werden. Jeder fünfte Niederländer beschreibt die Deutschen als nette und freundliche Menschen, immerhin ein Fünftel der Franzosen betont die Partnerschaft mit den europäischen Nachbarn. In Russland geben acht Prozent der Menschen an, dass sie die Deutschen mögen. Allerdings: Nahezu jeder fünfte Tscheche hält die Deutschen für arrogant, acht Prozent der Österreicher sagen spontan, dass sie die Deutschen nicht mögen, und knapp jeder zehnte Italiener verbindet Deutschland immer noch mit Hitler und den Nazis.

Deutsche halten sich für pessimistisch

Allerdings sind es aber vor allem die Deutschen selbst, die dazu neigen, sich in übertriebenem Maße Sorgen zu machen und vor allem die eigenen Schwächen sehen: So antworten rund sieben Prozent der Bundesbürger auf die Frage „Was ist deutsch?“, dass die Deutschen pessimistisch seien und viel jammern. Eine Einschätzung, die in den anderen Ländern Europas so gut wie überhaupt nicht geteilt wird.

Verlässt man gar die Grenzen Europas, kommt Verwunderliches zu Tage: Die Amerikaner halten Deutsche für sehr freizügig, die Chinesen für langsam, und Menschen aus Costa Rica finden sie gar offen und sehr zugänglich. Das jedenfalls äußerten sechs Austauschschüler aus verschiedenen Ländern gegenüber „*jetzt.de*“, als sie zu den Deutschen befragt wurden.

Was ist deutsch? (Nennungen in %)

	Deutschland	Durchschnitt der Europäer ohne Deutschland
Fleißig und pflichtbewusst	23,0	4,3
Ordnung, gut organisiert, pedantisch, genau, akribisch, akkurat	13,1	9,8

Pünktlich	13,1	2,6
Ordnungsliebend, sauber	12,3	3,9
Wirtschaftliche Probleme, Arbeitslosigkeit	11,5	0,4
Bier	1,0	5,0
Hitler, Nazis	0,7	3,1
Krieg allgemein	0,2	8,8
* Angaben der Befragten in Prozent auf folgende offene Frage: „Wenn Sie jetzt bitte nun einmal an Deutschland und die Deutschen denken. Was verbinden Sie persönlich mit Deutschland und den Deutschen, wofür stehen Ihrer Meinung nach Deutschland und die Deutschen?“ – Quelle: GfK-Nürnberg e.V., Mai 2006 Quelle: Focus online 01.06.2006 http://www.focus.de/wissen/mensch/deutsch/stereotype_aid_21930.html		

Begründung

Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, Texte augenfällig und einprägsam zu markieren, daher ist der Text Einsatz im Unterricht in Form von vervielfältigten Kopien vorteilhafter als ein Text im Lehrbuch. Vor allem in den Übungsphasen, in denen das systematische Markieren und Unterstreichen im Vordergrund steht, sollten geeignete „Gebrauchstexte“ zur Verfügung gestellt werden, mit denen die Lernenden experimentieren können und gegebenenfalls auch Fehler machen dürfen. Zentrale Begriffe, Fragen, Daten, Überschriften und andere Schlüsselstellen aus einem Text herauszufiltern und einprägsam zu markieren, all das ist nicht nur eine Hilfe für das Gedächtnis, sondern auch schlicht eine Notwendigkeit für einen strategieorientierten Unterricht. In der Regel wird entweder viel zu viel unterstrichen, es wird gelegentlich mit einem oder mehreren Textmarkern wahllos und flächendeckend markiert oder, das andere Extrem, man verzichtet ganz auf die Verwendung von Textmarkern, obwohl diese ein außerordentlich hilfreiches Instrument darstellen können, sofern sie gezielt und sparsam eingesetzt werden. Den Lernenden soll also dadurch der Anstoß gegeben werden, die eigenen Textbearbeitungsstrategien kritisch zu überdenken und zu verbessern.

Übungsblatt 1

Übung 1. Versuchen Sie herauszufinden, inwieweit die im Textblatt 4A angeführten Meinungen und die weiteren Auffassungen über Deutsche mit den folgenden Kulturstandards übereinstimmen!

Weitere Meinungen über Erfahrungen mit Deutschen aus Interviews:

- Die Menschen sind kühler als bei uns in Spanien. Sie geben einem die Hand, umarmen einander aber nicht.
- Die Deutschen stehen ganz diszipliniert in Warteschlangen, an der Ampelkreuzung und halten die Trennung von Fußgänger- und Fahrradweg exakt ein.
- Mülltrennung nehmen sie sehr ernst.
- Die Deutschen halten alles sehr sauber.
- Nachts kommen einem die Städte leer vor. Da ist nicht viel los.
- Sie sind kühl – das zeigt ja auch der Ausdruck „die kühle Blonde“.
- Sie sind gründlich, zuverlässig und pflichtbewusst.
- Die Deutschen fallen am liebsten mit etwas Materiellem auf, am liebsten mit großen Autos.
- Nur wenige Deutsche sprechen eine Fremdsprache.
- Die Jugendlichen trinken auf Partys zu viel Alkohol und tanzen vergleichsweise wenig.
- Sie tun sich schwer, jemanden zu duzen.
- Ältere Deutsche sind sehr nett; die jungen sind oft schnippisch und unfreundlich.
- Viele Deutsche sind ziemliche Besserwisser, vor allem die im Westen.

Kulturstandard	Meinung
- Sach- und Regelerorientierung (Wertschätzung von Strukturen und Regeln)	- Die Deutschen stehen ganz diszipliniert in Warteschlangen, an der Ampelkreuzung und halten die Trennung von Fußgänger- und Fahrradweg exakt ein.
- Hierarchie- und Autoritätsorientierung	
- Zeitplanung	
- Pflichterfüllung	
- Familienzentrierung	
- Trennung von Beruflichem und Privatem	
- interpersonale Distanzdifferenzierung	
- körperliche Nähe	

- Direktheit interpersonaler Kommunikation	
- persönliches Eigentum	
- traditionelle Differenzierung der Geschlechterrollen	
- kontextarme Kommunikation	
- Individualismus	

Übung 2. *Vergleichen Sie nun die hier geäußerten Meinungen mit Ihren eigenen Erfahrungen! Versuchen Sie dasselbe Profil für die Einwohner Ihres Heimatlandes zu erstellen und für die Einwohner eines Landes, in dem Sie als Tourist waren oder in dem Sie studiert haben!*

Mein Heimatland:

Kulturstandard	Meinung

Ein Land, das ich als Tourist kennengelernt habe:

Kulturstandard	Meinung

Begründung

Vorurteile, Stereotypen und Klischees sind interkulturellen Beziehungen selten dienlich, sondern wirken sich meist schädlich auf diese aus. Nachdem sich die Lernenden in der ersten Unterrichtsphase mit einem Text zu den gängigsten Meinungen über die Deutschen befasst haben, gilt es diese und weitere angeführte Meinungen nun in einem allgemeinen Kulturraster einzugliedern. Dieser Kulturraster soll dann auf das eigene Land oder auf andere Länder bezogen werden. Dies müssen die Lernenden alleine tun, denn es ist allgemein bekannt, dass sie nur durchschnittlich etwa 20% von dem behalten, was sie hören, ca. 30% von dem, was sie sehen bzw. lesen, aber rund 80 bis 90% von dem, was sie sich in tätiger Weise selber aneignen (vgl. Klippert 2002: 30). Erkenntnisse müssen daher erst einmal durch Suchen und Forschen, durch Beobachten und Nachdenken gewonnen werden. Man soll und darf ihnen Vorstellungen und Begriffe nicht in fertiger Form darbieten, sie müssen sie selber nachschaffen und nachkonstruieren. Genauso geschieht es auch mit dem Kulturbegriff und den verschiedenen Kulturstandards. Die Lernenden müssen selber erkennen, wie vielschichtig dieser Begriff ist, welche Aspekte ihn ausmachen und wie sich diese Aspekte in den verschiedenen nationalen Kulturen widerspiegeln. Durch diese Übung sollen die Lernenden erkennen, dass sich hinter jeder Meinung oder hinter jedem Stereotyp über eine gewisse Menschengruppe verschiedene Kultur Aspekte befinden, die meistens viel tiefer gehen als angenommen. Vor allem ihre Analyse- und ihre Urteilsfähigkeit werden also durch diese Übung gefordert.

Übungsblatt 2

Mein Lebensbaum

Zeichnen Sie auf diesen Papierbogen einen Baum mit Wurzeln, Stamm und Ästen, Ihren „Lebensbaum“! Füllen Sie diese danach mit Angaben zu sich selbst aus, wie folgt:

Die **Wurzeln** stehen für: *Woher komme ich? Was sind meine Wurzeln? Was habe ich mitbekommen? Welche Ereignisse haben einen großen Eindruck auf mich gemacht?*

Der **Stamm** steht für: *Welche Überzeugungen, Normen und Wertvorstellungen habe ich von diesen Wurzeln mitbekommen?*

Die **Äste** stehen für: *Mit welchen gesellschaftlichen Gruppen fühle ich mich momentan verbunden? Welche Gruppen haben Einfluss auf mein Leben? Was ist positiv/ negativ daran, zu diesen Gruppen zu gehören?*

Begründung

Das letzte Übungsblatt befasst sich mit der eigenen Wahrnehmung der Lernenden, mit sozialen Beziehungen, Wertorientierungen und Sitten. Die Lernenden sollen ihren eigenen „Lebensbaum“ erstellen, um sich in einer ganz individuellen und persönlichen Weise mit dem Kulturbegriff auseinanderzusetzen. Durch den eigenen Bezug, der zu dem Gelernten erstellt wird, kann dieser auch leichter behalten werden. Diese Übung kann besonders interessant werden für Gruppen, deren Mitglieder einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben. Die Auseinandersetzung mit dem Eigenen, mit der Diversität dient in diesem Falle der kulturellen Sensibilisierung. Durch diese Übung werden auch die vorher angeeigneten Informationen noch einmal neu strukturiert und gefestigt, da sie in einer anschaulichen Verkettung vorgestellt werden. Durch Visualisierung und Assoziation (in unserem Falle mit einem Baum) wird der Lernstoff reduziert und komprimiert (was dem chronischen Informationsüberfluss entgegenwirkt) und in ein größeres Netzwerk eingegliedert, das den Zugang zu den verdrängten Informationen wesentlich erleichtert.

5. Schlussfolgerungen

Fachorientierte Kommunikation und der Erwerb interkultureller Kompetenzen gewinnen in unserer Gesellschaft vor allem in der fremdsprachenbezogenen Aus- und Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Fachsprachenorientierte Unterrichts- und Vermittlungskonzepte versuchen durch verstärkte Sach- und Teilnehmerorientierung diesem allgemeinen Sprachbedarf Rechnung zu tragen, indem sie den Wissenstransfer und die damit verbundene Fachsprachenkompetenz zusammenhängend und systematisch fördern. Ihre Basis liegt in den Ergebnissen der relevanten fachsprachlichen Unterrichtsforschung, der Fachsprachenlinguistik und der Didaktik der Fachwissenschaften, sowie weiterer Bezugswissenschaften. Ziel dieser Unterrichtsansätze kann sowohl die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit im Fach als auch die Entwicklung jener Sprachkompetenz sein, in der Fachsprachen als wichtige Komponente der Berufs- und Alltagskommunikation integriert sind.

Die Fachsprachenperspektive ist stark anwendungsorientiert und bezieht sich auf fachliche Gegenstände, Vorgänge und Situationen. Sie blickt außerdem auf berufsrelevante Einsatzmöglichkeiten von Sprache über den begrenzten Rahmen eines Sprachunterrichts, der vorrangig oder

ausschließlich an der Standardsprache orientiert ist. Dabei kommt es immer wieder zu einer Integration von Fach-/ Sach- und Sprachunterricht auf verschiedenen Ebenen (Lehrmaterialien, Unterrichtsziele, Unterrichtsmethodik, Lehrerbildung u. a.), die als Kennzeichen der Behandlung von Sprache im Bereich Fachkommunikation angesehen werden kann.

Beim Spracherwerb und Informationstransfer muss die fachsprachliche Komponente verstärkt berücksichtigt werden. Das Fachsprachliche darf aber nicht isoliert dastehen, sondern sollte sich im praktischen Lernen aus Sachgegenständen und Fachsituationen ergeben und mit der Entwicklung technisch-wissenschaftlicher, sozialer und allgemein kommunikativer Fähigkeiten und Verhaltensweisen koordiniert werden. In diesem Sinne ist Fachsprachenvermittlung eine Herausforderung, die nicht allein sach-, sondern auch kulturerschließende Aspekte umfasst. Zu dieser kulturellen Dimension gehören u. a. die Ausbildung einer Bereitschaft zur Kooperation im sprachlichen Umgang, d. h. die Befähigung zum sprachlichen und sozialen Dialog, sowie die Befähigung zur Bewältigung fachlich dominierter Sprechsituationen durch ein interpersonal und interkulturell orientiertes Kommunikationstraining.

Literatur

- Bolten, Jürgen (2006): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. In: L. R. Tsvasman (Hrsg.): **Das große Lexikon Medien und Kommunikation**, Würzburg: Ergon, 167 – 170.
- Bolten, Jürgen (2007): **Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation**, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Breckle, Margit (2000): *Untersuchungen zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation – eine Bestandsaufnahme*. In: Rolf Ehnert (Hrsg.): **Wirtschaftskommunikation kontrastiv**, Frankfurt / Main: Peter Lang, 11 – 22.
- Dathe, Marion (2007): *Wirtschaftskommunikation*. In: Jürgen Straub/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.): **Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder**, Stuttgart: J. B. Metzler, 586 – 594.
- Gibson, Robert (2000): **Intercultural Business Communication**, Oxford: Cornelsen & Oxford University Press GmbH & Co.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): **Interkulturelle Kommunikation**, Tübingen und Basel: A. Francke.

- Hofstede, Geert (1993): **Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Management**, Wiesbaden: Gabler.
- Hofstede, Geert/ Hofstede, Gert Jan (2011): **Lokales Denken, globales Handeln: interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management**, 5. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Klippert, Heinz (2002): **Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht**, 13. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): **Interkulturelle, kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft**, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): **Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdenwahrnehmung, Kulturtransfer**, Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler.
- Mole, John (1995): **Der Euro-Knigge für Manager, Gemeinsamer Markt – verschiedene Sitten**, München: Wilhelm Heyne Verlag GmbH & Co. KG.
- Müller, Bernd-Dietrich (1991): *Die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für die Wirtschaft*. In: Bernd-Dietrich Müller (Hrsg.): **Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik**, Bd. 9, München: Iudicium, 27 – 52.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): *Intercultural Communication*. In: Michael Byram (Hrsg.): **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**, London, New York: Routledge, 295 – 297.
- Roche, Jörg(2001): **Interkulturelle Sprachdidaktik**, Tübingen: Gunter Narr.
- Volkman, Laurenz (2002): *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: Volkman, Laurenz/ Klaus Stierstorfer/ Wolfgang Gehring (Hrsg.): **Interkulturelle Kompetenz**, Tübingen: Gunter Narr, 11 – 41.

Feminität und Maskulinität in der deutschen und in der rumänischen Werbung. Eine vergleichende Studie

Abstract: The present study inquires the extent to which advertising can be viewed as a particular form of communication against the background of cultural dimensions. Above all, the lack of coordination of the advertising design with regard to the country conditions or cultural characteristics of the consumers must be taken into account. Geert Hofstede attributes qualities such as determination, competition, and hardness with masculinity. Femininity is more associated with orientation towards balanced family life, harmonious relationships with fellow human beings and modesty. Therefore, advertising appeals in masculine cultures are more task-oriented and success-oriented, whereas the advertising appeals in feminine cultures tend to be closer to relationships and group affiliation. Femininity and masculinity can thus be recognized in the execution of advertising, the interactions between the characters and the type of characters represented, as well as the way of conveying the message and influencing the target audience in the different cultures.

Keywords: interculturalism, intercultural perception, cultural dimensions, femininity, masculinity, advertising.

1. Einleitung

Sowohl moderne als auch traditionelle Gesellschaften sind mit den gleichen Grundproblemen konfrontiert. Sie unterscheiden sich vor allem in den Antworten und Reaktionen auf diese Herausforderungen und wie sie diese Probleme lösen können. Diese These war vor allem in der Sozialanthropologie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbreitet (vgl. Ruth Benedict, Margaret Mead). Um diese Unterschiede zwischen Kulturen zu erklären, entwickelten Ethnologen wie Edward T. Hall und Sozialwissenschaftler wie Geert Hofstede und Fons Trompenaars sogenannte Kulturdimensionen.

Mit Hilfe dieser Kulturdimensionen lassen sich kulturelle Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster charakterisieren, schematisieren und abgrenzen. Sie widerspiegeln Grundbereiche möglicher kultureller Unterschiede. Eine Dimension stellt aber immer nur einen Aspekt einer Kultur dar. Sie sind Durchschnittswerte und treffen nie auf alle Mitglieder einer Kultur zu. Auch innerhalb nationaler Kulturen sind unterschiedliche Orientierungen zu finden.

Geert Hofstede verbindet Kultur mit einer „mentalen Software“: Kultur ist die „kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (Hofstede 2011: 4). In seinem Buch **Lokales Denken, globales Handeln** bezieht Hofstede sich auf Befragungsergebnisse einer der umfangreichsten empirischen Studien über kulturelle Unterschiede: In den Jahren 1968 und 1972 wurden in 53 Ländern etwa 116.000 IBM-Mitarbeitende befragt. IBM wollte mit Hilfe der Studie die idealen Arbeitsbedingungen für seine Mitarbeiter herausfinden. Das Ergebnis allerdings zeigte, dass die Ansichten darüber, was ideale Arbeitsbedingungen sind, von Land zu Land unterschiedlich waren.

Hofstedes Ziel bei der Analyse der Fragebögen war die Erstellung von Dimensionen, mit deren Hilfe Werte und Einstellungen der Bewohner einzelner Länder verglichen werden können. Die statistische Auswertung brachte in den verschiedenen Ländern gemeinsame Probleme zutage, aber von Land zu Land unterschiedliche Lösungen. Diese ließen sich in große Bereiche zusammenfassen, aus welchen Hofstede seine vier Dimensionen für Kulturen definierte. Die fünfte Dimension fügte er 1980 hinzu. Folgende fünf Dimensionen sind Aspekte einer Kultur, welche sich im Verhältnis zu anderen messen und vergleichen lassen:

- *Machtdistanz*: Wie wird in einer Kultur mit Macht und mit Ungleichheit umgegangen?
- *Kollektivismus versus Individualismus*: Wird Individualismus oder Kollektivismus in einer Kultur bevorzugt?
- *Maskulinität versus Feminität*: Ist die Kultur eher maskulin oder eher feminin geprägt?
- *Unsicherheitsvermeidung*: Wie wird mit Unsicherheit umgegangen?
- *Langzeitorientierung versus Kurzzeitorientierung*: Gibt es eine kurzfristige oder eine langfristige Orientierung?

2. Hauptteil

2.1 Die Merkmale der Kulturdimension Maskulinität vs. Feminität

Diese Dimension zeigt, wie die Rollen zwischen den Geschlechtern in einer Kultur verteilt werden. Mit *männlich* und *weiblich* ist der biologische Unterschied gemeint, *maskulin* und *feminin* bezeichnen die sozialen, kulturell vorherbestimmten Rollen. Diese Begriffe sind relativ und nicht absolut. Es lässt sich eine Rollenverteilung von Mann und Frau in der

Gesellschaft feststellen. Männer gelten nach außen hin als stark leistungsorientiert, bestimmt und hart. Frauen gelten als häuslich, familienorientiert, sozial eingestellt, sie übernehmen die gefühlsbezogenen Rollen.

In feminin geprägten Gesellschaften besitzen die Männer fast die gleichen bescheidenen und fürsorglichen Wertevorstellungen wie Frauen. In maskulin geprägten Gesellschaften hingegen sind Frauen etwas maskuliner geprägt, also etwas bestimmter und konkurrenzbetonter. Demzufolge sind maskulin geprägte Gesellschaften durch deutlichere Differenzen zwischen den Wertekonzepten von Männern und Frauen gekennzeichnet.

Hofstede definiert diese Dimension wie folgt:

Eine Gesellschaft bezeichnet man als *maskulin*, wenn die Rollen der Geschlechter emotional klar gegeneinander abgegrenzt sind: Männer haben bestimmt, hart und materiell orientiert zu sein, Frauen dagegen müssen bescheidener, sensibler sein und Wert auf Lebensqualität legen. Als feminin bezeichnet man eine Gesellschaft, wenn sich die Rollen der Geschlechter emotional überschneiden: sowohl Frauen als auch Männer sollen bescheiden und feingefühlig sein und Wert auf Lebensqualität legen. (Hofstede 2011: 156)

Zusammenfassend sind maskuline Gesellschaften grundsätzlich geprägt durch die Betonung von Erfolgsstreben, Leistung, Anerkennung sowie eine strikte Trennung der Geschlechterrollen. Feminine Gesellschaften hingegen sind gekennzeichnet durch Streben nach Fürsorge und Lebensqualität, Mitgefühl, Toleranz, sozialer Ausrichtung und eine Überschneidung der Geschlechterrollen. Dementsprechend hat der Beruf in den maskulinen Kulturen einen hohen Stellenwert, wohingegen soziale Aspekte in femininen Kulturen eine größere Bedeutung haben.

Die am stärksten femininen Länder sind Schweden, Norwegen, Niederlande und Dänemark, dicht gefolgt von Finnland. Das untere Drittel enthält auch einige lateinamerikanische Länder: Costa Rica, Chile, Portugal, Guatemala, Uruguay, El Salvador, Peru, Spanien und Frankreich sowie einige osteuropäische Länder: Slowenien, Estland, Russland, Kroatien, Bulgarien, Rumänien und Serbien. Aus dem asiatischen Raum sind Thailand, Südkorea, Vietnam und Iran vertreten. Im oberen Drittel befinden sich alle englischsprachigen Länder: Irland, Jamaika, Großbritannien, Südafrika, USA, Australien und Neuseeland, aus Europa auch die Slowakei, Ungarn, Österreich, Italien, Deutschland und Polen. Aus Asien sind Japan, China und die Philippinen vertreten, aus Lateinamerika die größeren Länder um das Karibische Meer: Venezuela, Mexiko, Kolumbien und Ecuador.

Maskuline Kulturen verehren einen harten Gott bzw. harte Götter, die ein hartes Verhalten gegenüber den Mitmenschen rechtfertigen. Feminine Kulturen verehren einen weichen Gott bzw. weiche Götter, die verlangen, dass man liebevoll mit seinen Mitmenschen umgeht (Hofstede 2011: 200). Wenn man sich auf die Bibel bezieht, so spiegeln sich im Alten Testament die härteren Werte wider (Auge um Auge, Zahn um Zahn) und im Neuen Testament die weicheren Werte (Halte die andere Wange auch noch hin). Im Alten Testament herrscht der erhabene Gott, im Neuen Testament hilft Jesus den Schwachen und Notleidenden.

Der Katholizismus hat einige sehr maskuline, harte Strömungen hervorgebracht (Templer-Orden, Jesuiten), aber auch manche mit einer femininen, weichen Ausrichtung (Franziskaner). Auch außerhalb des Katholizismus finden sich Gruppen mit stark maskulinen Werten (wie die Mormonen) und solche mit sehr femininen Werten (wie die Quäker). Im Allgemeinen aber pflegen Länder mit einer katholischen Tradition eher maskuline, und solche mit einer protestantischen Tradition eher feminine Werte.¹

In den harten, maskulinen Gesellschaften wird offensichtlich die Bedeutung Gottes stärker hervorgehoben und damit auch die Werte, die davon abgeleitet werden. Der Gott der Christen ist der Vater, er ist maskulin. In einer femininen Gesellschaft wird mehr Wert gelegt auf die Beziehung zu den Mitmenschen als auf die Beziehung zu Gott.²

Alle Religionen nehmen auch Bezug auf Liebe und Sex. Die menschliche Sexualität hat zwei Seiten: die Erhaltung der Art und die Erholung beim Liebesspiel, Fortpflanzung auf der einen und Vergnügen auf der anderen Seite (vgl. Hofstede 2011: 204). Generell betonen maskuline Kulturen die Fortpflanzungsseite, in Ländern mit einer eher femininen Kultur schätzt man aber auch das Vergnügen beim Liebesspiel. In der

¹Im Christentum praktizieren viele protestantische Kirchen derzeit die Gleichstellung von Mann und Frau sowohl auf Bischofs- als auch auf Pastorenebene, wohingegen die römisch-katholische Kirche strikt am Vorrecht der Männer für das Priesteramt festhält.

²Im Jahre 1996 wurde im Readers Digest das Ergebnis eines Experiments veröffentlicht. Etwa 200 Brieftaschen mit je ca. 50 \$ Inhalt plus Familienfotos und Telefonnummer des vermeintlichen Besitzers wurden an öffentlichen Plätzen in großen und kleineren Städten in den USA und 14 europäischen Ländern „zufällig“ fallen gelassen. Von zehn verlorenen Brieftaschen wurden alle zehn zurückgegeben in Oslo/Norwegen und in Odense/Dänemark, aber nur zwei in Lausanne/Schweiz (eine war von einem Albanier gefunden worden), Ravenna/Italien und Weimar/Deutschland. Die Anzahl der zurückgegebenen Brieftaschen stand in signifikanter Beziehung mit der Femininität des jeweiligen Landes, zusätzlich beeinflusst durch geringe Machtdistanz.

maskulinen römisch-katholischen Kirche wurde das Zölibat eingeführt, die Ehe gilt als Sakrament, Scheidung, Verhütungsmittel und Abtreibung werden verboten. Die weniger maskulinen protestantischen Kirchen schafften das Zölibat ab, als sie sich von Rom trennten, sie betrachten die Ehe nicht als Sakrament und erkennen Ehescheidungen an (vgl. Hofstede 2011: 205).

Feminine Kulturen treten häufiger in kalten Klimazonen auf, was vermuten lässt, dass in diesem Fall eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Mann und Frau die Möglichkeiten für das Überleben und Wachsen der Bevölkerung verbessert. Die Konzentration von femininen Kulturen im Nordwesten Europas (Dänemark, Finnland, Niederlande, Norwegen, Schweden) deutet auf gemeinsame historische Faktoren hin. Die Oberschicht in diesen Ländern setzte sich zum großen Teil aus Händlern und Seefahrern zusammen. Bei Handel und Seefahrt sind gute zwischenmenschliche Beziehungen und die Sorge für Schiff und Waren von Bedeutung. Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden wurden im 8. – 11. Jahrhundert von den Wikingern beherrscht, einem Volk, bei dem die Frauen verantwortlich für die Versorgung der Familien waren, während die Männer auf ihren Beutezügen waren (Schugk 2004: 125). Oft nahmen aber auch die Frauen an diesen Beutezügen teil. In der nachfolgenden Periode 1200 – 1500 war es die Hanse, die die nördlichen Länder des heutigen Europa, aber auch die Niederlande wirtschaftlich beherrschte. Der Erfolg eines Systems, das einer freien Vereinigung von Handelsstädten glich, war maßgeblich von den Frauen abhängig. Auch wenn die Frauen einen offiziell unterschiedlichen rechtlichen Status hatten, so wickelten sie zusammen mit ihren Männern die Geschäfte ab.

Auch das Geschlecht von Persönlichkeiten, die im 19. und 20. Jahrhundert symbolisch für westliche Länder standen, richtete sich auffällig nach dem Grad der Maskulinität bzw. Femininität in der Kultur des jeweiligen Landes: John Bull für Großbritannien und Uncle Sam für die USA, aber die Marianne für Frankreich, Frau Antje in Holland oder Ecaterina Teodoroiu für Rumänien. So sind in maskulin ausgerichteten Kulturen beispielsweise Helden wie Batman oder Rambo wiederzufinden, wohingegen in den feminin geprägten Kulturen sogenannte Antihelden, also liebenswerte Verlierer wie „Rasmus Klump“ in Dänemark, Asterix in Frankreich, Mihaela in Rumänien oder der freundliche Bär Ollie B. Bommel (Mr. Bumble) in den Niederlanden wiederzufinden sind (Hofstede 2011: 124). All diese Beispiele aus der Geschichte zeigen, dass schon vor vielen Jahrzehnten die Unterschiede bezüglich der Dimension Maskulinität-

Femininität erkannt und beschrieben wurden: Die Art und Weise, wie ein Land mit Geschlechtsrollen umgeht, ist tief in seiner Geschichte verwurzelt. Hofstede's Studie zeigt auch, dass der Maskulinitätswert in keinerlei Beziehung zu der wirtschaftlichen Entwicklung oder dem Wohlstand eines Landes steht und dass feminine Werte nicht unbedingt mit Kollektivismus gleichzusetzen sind.

In einer femininen Kultur sind beide Elternteile dominant und fühlen sich gleichermaßen für Lebensqualität und zwischenmenschliche Beziehungen verantwortlich. Beide können autoritär und zärtlich sein. Beide kümmern sich um zwischenmenschliche Beziehungen, Lebensqualität, um Fakten und Gefühle und geben ein Beispiel für eine ausgewogene Rollenverteilung von Mann und Frau in der Familie.

In den maskulinen Ländern ist der Vater hart und kümmert sich um die Fakten, die Mutter ist etwas weniger hart und für die Gefühle zuständig. Das daraus folgende Rollenmodell ist, dass die Jungen sich behaupten und die Mädchen lieblich und zufrieden sein sollten.

In Ländern mit einer femininen Kultur loben Lehrer eher die schwächeren Schüler, um diese aufzumuntern; gute Schüler werden nicht vor der ganzen Klasse gelobt. Auszeichnungen für hervorragende Leistungen sind nicht beliebt. In den femininen Kulturen stellt der *durchschnittliche* Schüler die Norm dar, wohingegen in den maskulinen Ländern der *beste* Schüler die Norm ist. Die Eltern dieser Schüler erwarten, dass sie versuchen, die Besten zu sein. In den Niederlanden dagegen ist der „beste Junge in der Klasse“ eher eine etwas belächelte Figur (vgl. Hofstede 2011: 179).

Diesen Unterschied kann man deutlich auch im Verhalten der Schüler in der Klasse erkennen. In maskulinen Kulturen tut der Schüler alles, um in der Klasse nicht übersehen zu werden. Es herrscht offener Wettbewerb untereinander. In femininen Ländern macht man sich gerne lustig über ein zu selbstbewusstes Auftreten und den Versuch, besser sein zu wollen als andere. Ein Versagen in der Schule kommt in einem Land mit einer maskulinen Kultur einer Katastrophe gleich. In einem Land mit einer femininen Kultur wird Versagen in der Schule eher als weniger folgenschwer betrachtet (vgl. Hofstede 2011: 180).

Auch die Kriterien, nach denen Lehrer und Schüler beurteilt werden, weichen in maskulinen und femininen Kulturen voneinander ab. Auf der maskulinen Seite sind die fachliche Qualifikation und der akademische Ruf des Lehrers und die akademischen Leistungen des Schülers die Hauptfaktoren. Auf der femininen Seite spielen das freundliche Wesen und

die soziale Kompetenz des Lehrers sowie die soziale Anpassung des Schülers eine größere Rolle.

Menschen in femininen Kulturen kaufen mehr belletristische Literatur, Menschen in maskulinen Kulturen mehr Sachbücher. Die amerikanische Autorin Deborah Tannen hat auf Unterschiede im Diskurs von Männern und Frauen hingewiesen: mehr „report talk“ bei Männern, d.h. Gespräche, die zur Weitergabe von Informationen dienen, und mehr „rapport talk“ bei Frauen, d.h. Gespräche, die dazu dienen, Gefühle auszutauschen und eine Beziehung zum Gesprächspartner aufzubauen (vgl. Tannen 1992: 76).

Die Dimension Maskulinität vs. Femininität hat Einfluss auf die Art und Weise, wie man mit Konfliktsituationen in der Wirtschaft umgeht. In den USA, wie auch in anderen maskulinen Kulturen, findet man, dass Konflikte durch einen fairen Kampf beigelegt werden sollten: „Let the best man win“ („Der Beste soll gewinnen“). In femininen Kulturen löst man Konflikte gern dadurch, dass man nach einem Kompromiss sucht und miteinander verhandelt.

Aggressives Verhalten, als Folge der Gewinnorientierung, ist oftmals häufiger in maskulinen Kulturen anzutreffen als in den eher auf Bescheidenheit und Mitgefühl ausgerichteten femininen Kulturen. Status ist vor allem in maskulinen Kulturen wichtig, wie z.B. vergleichende Werbung im amerikanischen Stil, die in femininen Gesellschaften überwiegend negativ aufgenommen wird.

In Organisationen einer maskulinen Gesellschaft zählen Ergebnisse und belohnt wird nach dem Prinzip der Gerechtigkeit, d.h., jeder wird nach seiner Leistung belohnt. In der femininen Gesellschaft belohnen Organisationen den Menschen eher nach dem Prinzip der Gleichheit, d.h. jeder wird entsprechend seinen Bedürfnissen belohnt (vgl. Hofstede 2011: 188). Der Stellenwert, den die Arbeit eines Menschen in seinem Leben einnehmen soll, ist in maskulinen und femininen Kulturen verschieden. In der maskulinen Gesellschaft lautet der Leitspruch „leben um zu arbeiten“, in einer femininen Gesellschaft dagegen „arbeiten um zu leben“.

In femininen Kulturen bleibt auch beiden Geschlechtern überlassen, ob sie sich für eine Karriere entscheiden oder nicht. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass in femininen Ländern mehr Frauen fachlich qualifizierte Posten bekleiden als in maskulinen Ländern.

Aufgrund ihrer kulturellen Charakteristiken sind maskuline und feminine Länder auf unterschiedlichen wirtschaftlichen Gebieten stark. Industriell entwickelte maskuline Kulturen haben einen Wettbewerbsvorteil

in der Produktion, insbesondere in der Massenproduktion. Sie sind führend in der Schwerindustrie und in der chemischen Großindustrie. Feminine Kulturen sind sehr stark im Dienstleistungssektor, z. B. Beratung und Transport, in der Landwirtschaft und in der Biochemie. Japan ist z. B. einer der Weltmarktführer auf dem Gebiet hochwertiger Unterhaltungselektronik und Elektrogeräte, Dänemark und die Niederlande haben ihre Stärken im Dienstleistungsbereich und im Export von Agrarprodukten sowie in der biochemischen Herstellung von Penizillin (vgl. Hofstede 2011: 192).

Was die Kommunikation angeht, ist zu bemerken, dass Vertreter maskuliner Kulturen viele Superlative verwenden und ihre Leistungen und Fähigkeiten besonders betonen und loben. Das fällt zum Beispiel in amerikanischen Restaurants auf, in denen die Kellner auf die „best hamburger in town“ verweisen (vgl. Schugk 2004: 127). Untertreibungen hingegen werden hauptsächlich von den Vertretern femininer Kulturen verwendet, in denen Prahlerei und übertriebene Selbsteinschätzung nicht ernst genommen wird.

Feminine Gesellschaften streben einen Wohlfahrtsstaat an und setzen sich für ärmere Menschen ein. Außerdem unterstützen sie die Integration der Einwanderer und spenden viel Geld für die Entwicklungshilfe ärmerer Länder. In femininen Staaten kämpft man auch viel für die Umwelt. Bei einem internationalen Konflikt werden Kompromisse und Möglichkeiten zu einer Verhandlung angestrebt. Die Regierung setzt sich oft aus Koalitionen zusammen. Auch bekleiden in diesen Kulturen viele Frauen ein politisches Amt.

Maskuline Länder erstreben eine Leistungsgesellschaft, in welcher die Reichen die Armen nicht unterstützen müssen, weil sie der Meinung sind, dass die Armen für ihre Armut selbst verantwortlich sind. Von Einwanderern wird in diesen Kulturen Anpassungsfähigkeit gefordert. Auch bei der Entwicklungshilfe für arme Staaten wird gespart, denn man ist hier der Ansicht, dass Entwicklungsländer sich selbst helfen sollen. In maskulinen Ländern tritt man außerdem eher für das Wirtschaftswachstum als für die Umwelt ein. Internationale Konflikte werden in diesen Gesellschaften durch Einsatz von Waffen beigelegt.

2.2 Die Femität und die Maskulinität in der rumänischen bzw. in der deutschen Gesellschaft

Rumänien erzielte 42 Punkte und befindet sich somit auf Position 51/ 53 des Maskulinitätsindex neben Ländern wie Spanien und Peru, die ebenfalls

eher feminine Werte aufweisen. Rumänien neigt somit eher zur Kulturdimension Femininität. Das heißt, dass eine harmonische Rollenverteilung in der Familie und in den zwischenmenschlichen Beziehungen einen hohen Stellenwert hat, das Schulsystem die gesellschaftliche Anpassung der Schüler belohnt, selbstbewusstes Verhalten am Arbeitsplatz als lächerlich empfunden wird und das Prinzip der Solidarität die Gesellschaft und den Staat prägt. Die Mitglieder der rumänischen Gesellschaft streben ein kollaboratives Umfeld an und fordern die Unterstützung aller Mitglieder, unabhängig von deren Beitrag. Die Mitglieder der rumänischen Kultur sind auch weniger konkurrenzstark und verfolgen nicht die Beförderung oder den Gewinn um jeden Preis. Die Rollen zwischen den Geschlechtern sind nicht vorherbestimmt und die Männer können ohne weiteres auch häusliche Pflichten übernehmen.

Es werden auch keine speziellen Maßnahmen für die Beförderung der Frauen in Führungspositionen oder in politische Ämter benötigt, da sie von sich aus Beförderungen anstreben können und ihnen keine Diskriminierungspraktiken von den Männern in den Weg gestellt werden. Die femininen Werte der Gesellschaft tragen aber dazu bei, dass lokale Organisationen und Unternehmen weniger wettbewerbsfähig auftreten als diejenigen aus dem Ausland. Da die persönliche Freizeit und die Zusammenarbeit zum Nachteil der Leistung und des Erfolges geschätzt werden, geben rumänische Unternehmen den Kampf mit Unternehmen aus dem Ausland ohne großen Widerstand auf.

Die Religion eines Landes kann auch eine mögliche Erklärung für die femininen oder maskulinen Werte einer Gesellschaft sein. Die orthodoxe Religion, vorherrschend in Rumänien (86,7% der Bevölkerung bekennt sich zur Orthodoxen Kirche), neigt eher zur Komplementarität der Geschlechter als zur Unterordnung der Frauen den Männern gegenüber.

In Rumänien lautet die Devise „Arbeiten, um zu leben“, Manager streben den Konsens an und Menschen schätzen die Gleichheit, die Solidarität und die Lebensqualität, auch in ihrem Berufsleben. Konflikte werden durch Kompromisse und Verhandlungen gelöst. Anreize im Beruf können auch freie Zeit oder Flexibilität sein. Die berufliche Neuorientierung der Jugendlichen nach 1990 zu den Berufen im wirtschaftlichen und im juristischen Bereich, die vor dieser Zeit hauptsächlich von Frauen ausgeübt wurden, während die Männer fast ausschließlich im technischen Bereich tätig waren, zeigt auch die Tendenz der Kultur zur Femininität. Die Kultur der Zeitspanne 1950 – 1990 war in Rumänien eher maskulin, auch erkennbar an der Entwicklung der Schwerindustrie, des Bauwesens, der Bergbauindustrie

und der Landwirtschaft. Nach 1990 hat die Veränderung der Wirtschaftsstruktur parallel mit der Tendenz zur beruflichen Neuorientierung eine Bewegung in Richtung der Dienstleistungen bewirkt, also zu einer eher femininen Kultur. Die Auswärtspolitik weist Verhandlungen und den Kompromiss in der Lösung internationaler Konflikte auf. Die Kultur orientiert sich eher auf Beziehungen und Zusammenarbeit.

Auf der anderen Seite muss auch gesagt werden, dass in Rumänien nur wenige Frauen hohe Führungspositionen erreicht haben, was dazu geführt hat, dass Männer es nicht gewohnt sind mit Frauen Geschäfte zu machen. Aus diesem Grund werden weibliche ausländische Geschäftspartner manchmal den Eindruck bekommen, von ihren männlichen rumänischen Kollegen bevormundet und nicht ernst genommen zu werden.

Deutschland erzielte 66 Punkte auf der Maskulinitätsskala und befindet sich auf Platz 11/ 13 neben den Ländern Großbritannien und China. Deutschland ist demzufolge maskulin geprägt. Besonders in der Arbeitswelt sind die maskulinen Werte erkennbar: wenig Toleranz gegenüber den Schwächeren, Technik hat einen hohen Stellenwert, Position und Macht gewinnen eine immer größere Rolle, hohe Leistungen werden erwartet. Erfolg, Geld und materieller Besitz machen die dominanten Werte der Gesellschaft aus. Die Arbeit ist extrem wichtig und versagen darf niemand. Die Männer müssen stark sein und die Frauen sind zuständig für das Pflegen von Beziehungen und für die Kreativität im Privatleben.

Nach Hofstedes Modell ist das Einkommen, die Anerkennung, die Beförderung und die Herausforderung von großer Bedeutung in der deutschen Gesellschaft. Es ist eine von Männern dominierte Gesellschaft, wo nur wenige verheiratete Frauen außerhalb des Haushaltes arbeiten. Die Situation hat sich aber im Falle der jüngeren Generationen verändert. Frauen werden in der Einnahme höherer Positionen immer mehr akzeptiert.

Leistung wird hoch bewertet und auch schon sehr früh in der Schule gefordert, da die Schüler schon mit zehn Jahren unterschiedlichen Schultypen zugeordnet werden: Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Menschen „Leben um zu arbeiten“ und ziehen daraus ein beachtliches Maß an Selbstwertgefühl. Von den Managern erwartet man, dass sie bestimmt und durchsetzungsfähig sind. Jeder ist auf seinen persönlichen Erfolg bedacht, das Mitgefühl für Schwächere hat eine eher untergeordnete Rolle.

Auf der anderen Seite hat sich in der letzten Zeit in einigen Bereichen ein Wandel vollzogen, der die femininen Werte eher sichtbar werden ließ, so z. B. die Rolle der Frau und des Mannes: Waren es vor einigen Jahrzehnten noch die Frauen, die sich hauptsächlich mit Hausarbeit und

Kindererziehung beschäftigten, so ist es heute auch der Mann, der zu Hause bleiben kann, ohne seine Karriere zu gefährden oder zu beenden. Ein gutes Beispiel sind die Vätermomate, die es dem Vater ermöglichen, bezahlten Erziehungsurlaub zu nehmen. Dies zeigt, dass sich das Bewusstsein in der Gesellschaft in der letzten Zeit stark geändert hat. Darüber hinaus wird auch von Männern erwartet, sensibel zu sein, und dies auch öffentlich zu zeigen. Die Frauen erobern auch immer mehr die Arbeitswelt und in manchen Firmen ist es sogar Pflicht, einen gewissen Prozentsatz mit Frauen zu besetzen. Es gibt aber bezüglich der Ansichten über die Rollenverteilung Unterschiede in den Generationen. Der jüngeren Generation ist in der Regel klar, dass sich die Rollen von Mann und Frau angleichen sollten. In der älteren Generation und bei Menschen, die hauptsächlich in Dörfern oder Kleinstädten leben, herrscht oftmals noch die traditionelle Rollenverteilung.

In Deutschland ist Leistung wichtig und ein hoher Status zeigt den gewünschten Erfolg. Ein „Gewinner“ zu sein ist positiv und erwünscht. Schon Kinder lernen, starke Menschen zu bewundern. Maskulinität und Individualismus führen zu dem Bedürfnis, erfolgreich zu sein und dies zu zeigen, oftmals noch kombiniert mit dem Wunsch, andere zu dominieren. Den Beziehungen zu den Mitmenschen wird dabei eine untergeordnete Rolle zugeschrieben. Konkurrenzfähigkeit spielt eine große Rolle und Träume und Erwartungen sind Teil der Kultur. Jeder kann alles schaffen, wenn er nur hart genug dafür arbeitet.

2.3 Feminität und Maskulinität in der rumänischen und in der deutschen Werbung

Das Gewinnen, ein Merkmal der maskulinen Kulturen, wird oft in der amerikanischen Werbung widerspiegelt. Vor allem die Kombination Individualismus und Maskulinität (die Beschaffenheit der angelsächsischen und deutschen Kulturen) prägt das intensive Bedürfnis zu gewinnen, leistungsfähig und erfolgreich zu sein und zu dominieren. Beispiele in dieser Hinsicht sind „Being first“ („Der Erste zu sein“), „The one and only in the world“ („Das einzig Wahre in der Welt“) und „Be the best“ („Der Beste zu sein“) (de Mooij 2010: 227).

Die Zusammensetzung Individualismus und Maskulinität erklärt die häufige Verwendung der Hyperbeln in der amerikanischen Werbung mit Äußerungen wie „All the cosmetics in the world can't do what we can“ („Alle Kosmetikartikel in der Welt schaffen nicht, was wir schaffen“), „The only plastic wrap with Reynolds strength behind it“ („Die einzige

Frischhaltefolie mit Reynolds Widerstandskraft“), „The greatest of ease“ (für einen weißen Gartenstuhl aus Plastik), „You‘ll never find a softer toilet paper than new Northern Ultra“ („Sie werden kein weicherer Toilettenpapier finden als das neue Northern Ultra“), „The pain reliever that hospitals use most“ („Das Schmerzmittel, das Krankenhäuser am meisten verwenden“) oder „The world’s number one contact lens“ (*Acuvue* Kontaktlinsen) (de Mooij 2010: 228).

Auch in der deutschen Werbung sind häufig maskuline Appelle in Slogans zu finden, wie z.B. das Gewinnen, der Beste sein, erfolgreich sein usw.: „Am liebsten das Beste.“ (*SieMatic*), „Das Auto.“ (*Volkswagen*), „Das Beste oder nichts!“ (*Mercedes-Benz*), „Das beste Persil, das es je gab!“ (*Henkel*), „Nur beste deutsche Qualität.“ (*Trigema*), „Das Beste jeden Morgen!“ (*Kellog’s*), „Das einzig Wahre.“ (*Warsteiner*), „Das König der Biere.“ (*König Pilsener*), „Heute ein König.“ (*König Pilsener*), „Jeden Tag ein bisschen besser.“ (*REWE*), „Die besten Filme aller Zeiten.“ (*Kabel 1*), „Die zarteste Versuchung, seit es Schokolade gibt.“ (*Milka*), „Die wahrscheinlich längste Praline der Welt.“ (*Duplo*), „Erfolg ist die Summe richtiger Entscheidungen.“ (*Deutsche Bank*), „Es wäre schade, sich mit weniger zufriedenzugeben.“ (*Zino Davidoff*), „Für das Beste im Mann.“ (*Gillette*), „Gut, besser, Gösser.“ (*Gösser Bier*), „Gut, besser, Paulaner.“ (*Paulaner Bier*), „Nichts ist unmöglich.“ (*Toyota*), „Qualität ist das beste Rezept.“ (*Dr. Oetker*), „There's no better way to fly.“ (*Lufthansa*), „Immer besser“ (*Miele*), „Keiner wäscht reiner!“ (*Omo*), „Fahren in seiner schönsten Form.“ (*Porsche*), „Impossible is nothing.“ (*Adidas*), „Die Zeitschrift gegen das Mittelmaß“ (*Tempo*).

Die Hyperbel, die Überzeugungskraft, die Wettbewerbsfähigkeit und die vergleichende Werbung sind Merkmale der Maskulinität. Eine Werbeanzeige für *Nikon* Kameras besagt „More winners per second“ („Mehr Gewinner pro Sekunde“) und eine deutsche Werbung für *Skiny* Unterwäsche bezeugt „Simply the Best“ („Einfach die Beste“).

Eine aggressive Schriftart und Anordnung sind andere Ausdrucksformen der Wettbewerbsfähigkeit. Träume und große Erwartungen sind Kennzeichen der maskulinen Kulturen. Äußerungen wie „A dream come true“ („Ein Traum wird wahr“), „A world without limits“ („Eine grenzenlose Welt“) widerspiegeln „Leistung und Vollkommenheit“ und den Gedanken, dass man alles schaffen kann, solange man es nur hart genug versucht. Auch der deutsche Werbeslogan für *Seat* „Technologie ohne Grenzen“ widerspiegelt die Erfüllung und Entfaltung der kühnsten Träume.

Dies steht im Gegensatz zu den femininen Kulturen, wo Träume erfüllt werden können, aber dies nicht als Notwendigkeit empfunden wird, z.B. der Slogan des Geldinstitutes *Banca Românească*: „Credem în vise realizabile“ („Wir glauben an erfüllbare Träume“). In maskulinen Kulturen ist der Erfolg von extremer Bedeutung. Als Mann oder Frau des Jahres oder als Mitarbeiter des Monats gewählt zu werden, stellt das Idealbild der Mitglieder von maskulinen Kulturen dar, da Mittelmäßigkeit als Beweis für das Scheitern angesehen wird. Die Zeitschrift *Tempo* wirbt in Deutschland mit dem Slogan: „Die Zeitschrift gegen das Mittelmaß“.

Ein anderes Merkmal der Maskulinität, typisch für die amerikanische Gesellschaft, ist die „Größe“. Amerika ist das Land der großen Egos, der großen Autos, des übergroßen BigMacs und der großen Ideen. Eine Ausnahme in dieser Hinsicht und zugleich der Anfang einer neuen Ära in der Geschichte der Werbung, der *Kreativen Revolution*, stellte die Kampagne „Think small“ von VW Anfang der 1960er Jahre dar, die die Erwartungen an Größe und Überwältigung nicht erfüllte und sogar widersprach. Mit den ersten Anzeigen für den VW Käfer, läutete Bill Bernbach auf dem amerikanischen Markt eine neue Ära ein, mit Anzeigen wie „Think Small“ und „Lemon“. Seine „Think Small“-Kampagne für den kleinen *Beetle* gilt gemeinhin als Ausgangspunkt der kreativen Revolution in der Werbebranche. Bill Bernbach und seinem Team bei DDB ist damals das Unmögliche gelungen: Ein kleines, schwaches, deutsches Auto auf einem Markt zu etablieren, der geprägt war von riesigen, protzigen, amerikanischen Luxusautos. Bill Bernbach entwickelte eine Kampagne, die einen klaren Fokus auf die Einfachheit und Größe des Autos legte. Die Anzeigen verzichteten bewusst auf die typischen Merkmale damaliger Anzeigen im Automobilbereich: großes Bild vom Auto, großes Logo, viele Highlights. Es war die erste Werbung, die auf witzige und unterhaltsame Weise aus dem Nachteil des Produkts (der geringen Größe) einen Vorteil erzeugte und den Käfer gerade dadurch sympathisch erscheinen ließ.

Feminine Kulturen zeichnen sich durch Fürsorge, Sanftheit und Bescheidenheit aus, wie aus den Werbesprüchen der rumänischen Werbeanzeigen und -filme hervorgeht: „Cafea cu suflet.“ (*Doncafé*), „Puterea alintaromei“ (*Jacobs*), „Gătești din toată inima!“ (*Maggi*), „Ai grijă de tine.“ (*Garnier*), „Plăcerea de a conduce“ (*BMW*), „Încarcă-te cu natură“ (*Dorna*), „Pentru armonie în familie“ (*Giusto*), „Frumusețea este îngrijire“ (*Nivea*), „Viața devine mai ușoară“ (*Moulinex*), „La fel de natural ca și grija“ (*Milli*), „Gust bun pentru o stare de bine“ (*Nestea*).

Anstelle der Hyperbel bevorzugen feminine Kulturen das Understatement, d.h. Untertreibungen, wie in der internationalen Werbekampagne für *Carlsberg* mit dem Titel „Probably the best beer in the world“ („Wahrscheinlich das beste Bier der Welt“). Auch in rumänischen Werbeanzeigen werden Untertreibungen verwendet, wie z.B. „Cel mai bun cașcaval, spun unii“ (*Napolact*).

Der Großteil der Werbung für *Volvo* (ein Unternehmen aus Schweden, dem Land mit dem geringsten Maskulinitätsindex der Welt, nur 5 Punkte) ist darauf bedacht, die Sicherheit und den Schutz der Wageninsassen hervorzuheben. Eine Werbeanzeige für *Volvo* besagt „True refinement comes from within“ („Die wahre Erlesenheit kommt aus dem Inneren“), d.h. man muss nicht angeben und übertreiben. Auch in Rumänien wirbt das schwedische Unternehmen in Zeitschriften mit Werbeanzeigen, die feminine Werte betonen und übermitteln (Abb. 1). In der ersten Werbeanzeige, eine klassische einfache Darstellung des beworbenen Produktes, sieht man den Wagen im Inneren eines Autohauses. Der Raum drückt Ruhe und Geborgenheit aus und scheint auch dem Auto Schutz zu gewähren. Durch das große Fenster scheint die Sonne in den Innenraum und auf den Wagen. Das gesamte Bild drückt Ruhe, Geborgenheit, Sicherheit und Sanftheit aus. Auch die Schlagzeile: „Aus Schweden, mit viel Liebe“ übermitteln den Vorzug der Gefühle und der Behaglichkeit gegenüber der Technik, den Fakten und der Geschwindigkeit. Auf dem großen Fensterglas steht die Aussage: „Life is better lived together“ („Das Leben ist besser, wenn man es mit anderen teilt“), ein Hinweis auf die soziale Ausrichtung, die Lebensqualität, die Solidarität und das Mitgefühl der femininen Kulturen sowie auf die kollektivistischen Kulturen, in denen diese Werte eher zum Ausdruck kommen. Rumänien hat eine Kultur, die sowohl feminine als auch kollektivistische Züge aufweist. Der Fließtext der Anzeige schließlich hebt erneut die Sicherheit des Wagens hervor: „Der neue Volvo XC60 mit City Safety System“, der den Insassen ein sicheres Gefühl beim Fahren gibt. Der Slogan „Volvo. For life“ betont noch einmal die Bedeutung der Lebensqualität, wie auch die Qualität des Produktes, das sehr lange währt.

Die zweite Anzeige für dieselbe Automarke richtet sich ausschließlich auf die Sicherheit des Wagens. Schon die Schlagzeile unterstreicht dieses Merkmal: „Der sicherste *Volvo* aller Zeiten“. Es werden allerdings ein Superlativ und eine Hyperbel benutzt, die eher zu den Merkmalen der maskulinen Kulturen zählen. Der Blickfänger zeigt denselben großen, weiß belichteten Raum, doch diesmal wird dieser belebt und dynamisch

dargestellt. Man sieht ein halbes Dutzend Experten, die sich mit dem Sicherheitssystem des Wagens auseinandersetzen. Dabei hängen zwei der Mitarbeiter von *Volvo* an Seilen über einem Wagengerüst, wie zwei Schutzengel, die dem Auto und dem Fahrer einen zusätzlichen Schutz gewähren. Es werden auch religiöse Aspekte in der Werbeanzeige mit einbezogen, die in der Unterscheidung der maskulinen und femininen Kulturen von Bedeutung sind. Feminine Religionen verlangen, dass man liebevoll und achtsam mit seinen Mitmenschen umgeht. Der Fließtext und der Slogan sind die gleichen wie in der ersten Werbeanzeige und betonen ebenfalls die Sicherheit und die Sorgfalt, mit dem das Auto gebaut wurde.



Abbildung 1. Werbeanzeigen für die Automarke *Volvo XC60* (2008)³

Im deutschen Werbefilm *Audi 110 Quattrostart* wird zunächst in einer verschneiten Landschaft der rote Audi gezeigt (Abb. 2). Die Kamera zeigt das Auto aus allen Winkeln: von vorne, seitlich und von hinten. Dabei sind die Kennzeichen des Wagens, das Symbol, die Marke trotz des dichten Schneefalls sehr gut zu erkennen. Plötzlich kommt Bewegung in den Werbefilm, ein Mann steigt ein und startet den Motor, die Lichter gehen an, die Reifen beginnen zu rollen und das Auto beginnt immer schneller zu fahren. Die einfache Produktpräsentation genügt nicht, man muss auch seine hervorragenden Leistungen in dem Spot unter Beweis stellen. Und das geschieht mit Hilfe der Übertreibung. Das Auto beginnt einen steilen Hang

³<http://www.iqads.ro/creatie/7946/volvo-xc60>.

hinaufzufahren, in einem Winkel, der sehr bald für jedes normale Fahrzeug unerreichbar scheint. Wie sich am Ende des Werbefilms herausstellt, fährt der Wagen eine sehr steile Skisprungschanze hinauf. Die Übertreibung, die Betonung der herausragenden Leistung des Wagens, das Überwältigen von unmöglichen Situationen ist Ausdruck einer harten, bestimmten, maskulinen Kultur. Auch der Slogan des Werbefilms „Vorsprung durch Technik“ drückt die Bedeutung der Technik und der Leistung des Wagens zum Nachteil der Sicherheit, der Geborgenheit oder der Umweltfreundlichkeit des Wagens aus.



Abbildung 2. Werbefilm für die Automarke *Audi 100 Quattrostart*⁴

Ein anderer deutscher Werbefilm, der durch Übertreibung die Leistungsfähigkeit des Motors hervorheben möchte, ist derjenige für die Wagenmarke *VW Golf* (Abb. 3). Der Film zeigt einen kleinen Jungen, der im Wohnzimmer spielt. Plötzlich werden seine Blicke von einem Spielzeugauto angezogen, das ein *VW Polo* ist. Zuerst zögert er, das Auto anzufassen, doch dann zieht er es nach hinten und lässt es plötzlich los. Durch die große Federkraft des Spielzeugautos wird er von diesem mitgerissen und durch das Wohnzimmer und der offenen Tür nach draußen in den Garten gezogen. Die Schlagzeile besagt: „Mehr Kraft. Weniger

⁴<http://www.youtube.com/watch?v=tj-Ddl7MbAU>.

Verbrauch“. Wieder einmal wird die Kraft und die Leistung des Wagens übertrieben betont.



Abbildung 3. Werbefilm für *VW Golf*⁵

Berühmte Persönlichkeiten sind in der Werbung in maskulinen Kulturen (z.B. Japan, USA) sehr beliebt. In Japan, einem Land mit einem sehr hohen Maskulinitätsindex, werden besonders (westliche) Prominente in der Werbung eingesetzt. Die Darbietung einer „westlichen“ Persönlichkeit sollen Prestige und Status noch erhöhen, denn westliche, abendländische Kennzeichen sind in Japan ein Attribut für Prestige, Status und Qualität. In maskulinen Ländern werden eher männliche Darsteller benutzt, um die Werbebotschaft zu präsentieren. Die Begründung hierfür ist in der Statusorientierung zu finden, denn Männer repräsentieren in diesen Kulturen die Macht.

In der rumänischen Werbung dagegen wurden typisch maskuline Figuren durch feminine Darsteller oder Helden einfach ersetzt, ein Hinweis auf eine eher feminine Kultur. Als Beispiel diesbezüglich sei hier die Kampagne von *Maggi* angegeben (Abb. 4). Die erste Werbeanzeige präsentiert das Filmplakat von dem „Paten“ des Regisseurs Francis Ford Coppola. Dabei wurde aber das Gesicht des Hauptdarstellers mit dem Gesicht einer Frau ersetzt. Es handelt sich also um eine Patin, wie auch im Titel des Plakats ausgedrückt wird: „The Godmother“. Die Schlagzeile „Wenn Frauen weniger Zeit in der Küche verbringen würden“ deutet darauf hin, dass die Frau sich nicht nur um den Haushalt und um die Lebensqualität in der Familie kümmern, sondern auch im Berufsleben tätig sein und dem Mann gleichgestellt sein sollte. Die zweite Anzeige der *Maggi*-Kampagne präsentiert im Blickfänger den Mount Rushmore aus

⁵<http://www.youtube.com/watch?v=ZVVITsJhWA>.

Süddakota. Aber die amerikanischen Präsidenten George Washington, Thomas Jefferson, Theodore Roosevelt und Abraham Lincoln wurden auch hier durch vier Frauen ersetzt. In der dritten Anzeige schließlich ist der Umschlag eines Tarzan-Heftes zu sehen. Doch das Comic heißt nicht „Tarzan“, sondern „Jane. Die Königin des Dschungels“. Diese ist auch auf dem Umschlag abgebildet, wie sie auf einer Liane schwingt, während der scheue und furchtsame Tarzan sich zitternd um ihre Hüfte klammert. Amerikanische Symbole und Helden, die eine sehr maskuline und machtvolle Kultur versinnbildlichen, wurden durch feminine Helden und Vorbilder ersetzt, die die Zielgruppe einer femininen Kultur ansprechen sollen.

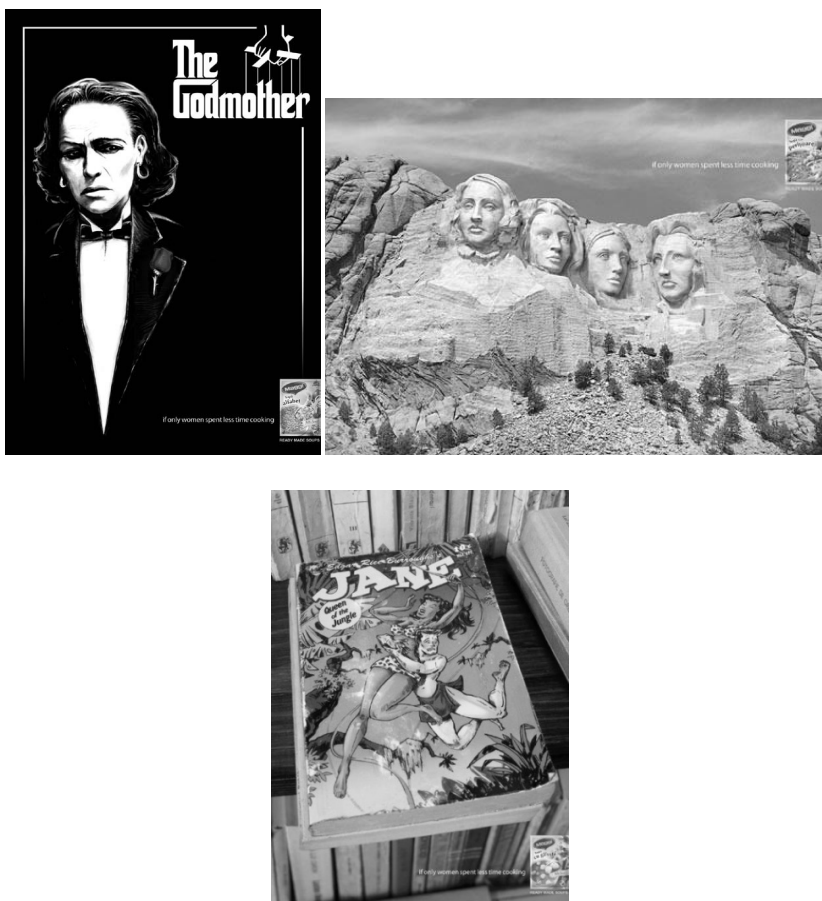


Abbildung 4. Werbeanzeigen für die Suppe Maggi (2007)⁶

⁶<http://www.iqads.ro/creatie/9829/maggi>.

In Rumänien gibt es nur wenige Werbeanzeigen oder -spots, die keine Frauen zeigen. Im Allgemeinen werden ihnen darin drei Rollen zugewiesen: die Hausfrau, die sich um den Schmutz, die Flecken und die Kalkrückstände kümmert, die Mutter, die um das Wohl ihres Kindes bemüht ist und die Diva mit einem perfekten Aussehen und einer erfolgreichen Karriere, welche die Blicke der Männer anzieht (Abb. 5). In dem Buch „Das Bild der Frau in der Werbung“ identifiziert Iulia Roxana Bulmez den Widerspruch dieser Rollen: „Alle 10 Sekunden kann man im Fernsehen oder in verschiedenen Schaufenstern die Darstellung einer erfolgreichen Frau, einer himmlischen Frau, einer fleißigen Hausfrau und vielleicht einer stillenden Mutter sehen“ (Bulmez 2010: 18). Obwohl sie die Wirklichkeit nachahmen wollen, sind diese Rollen stereotypisch in der Werbung dargestellt. Waschmittel, verschiedene kulinarische Gerichte, schmutziges Geschirr, niedrige Preise gehören zum Alltag der Hausfrau in der rumänischen Werbung. Schnupfen, Erkältungen, Keime, Medikamente, Milch, Nährstoffe und Zusatzstoffe sind Angelegenheiten, mit denen sich Mütter in der Werbung auseinandersetzen, die um ihre Kinder besorgt sind. Die sinnliche, genussfreudige, erfolgreiche, faltenfreie Frau ist mit ihrem volumhaltigen Haar, mit ihrem strahlenden Lächeln und ihrer Erscheinung im Allgemeinen beschäftigt. Sie ist oft von gleichartigen Freundinnen umgeben, die sie aber um ihren Erfolg beneiden.



Abbildung 5. Werbeanzeigen, welche die Frau als Hausfrau, Mutter und erfolgreiche Diva darstellen

Die Darsteller in der deutschen Werbung sind eher männlich (Abb. 6). Eher maskuline Produkte und Motive – Reifen, Bierdurst, Riesenhunger – bekommen meist männliche Botschafter. Zugleich ändern sich die

Konventionen. *Jacobs Krönung* hatte Frau Sommer und da präsentierte *Melitta* erfolgreich das männliche Pendant dagegen und wirkte moderner: den Melitta-Mann. Das funktioniert aber nicht immer: Ein HB-Frauchen ist kaum vorstellbar. Die würde nicht als lustiger Choleriker wahrgenommen, sondern als hysterische Nervensäge, die zu ungeschickt ist, ihren Alltag zu gestalten. Der Mann, der mit vollem Einsatz und Temperament seine Probleme zu lösen versucht, ist eher in maskulinen Kulturen anzutreffen. Auch die burschikose Ariel-Klementine gehörte zu den beliebten Werbefiguren und deutet auf eher maskuline Züge hin. Dabei waren ihre Markenzeichen: weiße Latzhose und weiße Schirmmütze, jeweils mit der Aufschrift „Klementine“ und das rot-weiß karierte Hemd. Meister Proper wurde auch oft in der deutschen Werbung eingesetzt. Der beliebteste deutsche Saubermann steht im Dienste blendender Reinlichkeit. Er verspricht statt schweißtreibender Arbeit ein müheloses und sauberes Putzen. Zum Sortiment der Marke zählen zum Beispiel Allzweckreiniger, Badreiniger und WC-Steine. In Rumänien, einem eher femininen Land, ist der Pendant von Meister Proper *Mr. Muscolo*, ein eher schwächlig aussehender Mann.



Abbildung 6. Beispiele deutscher Werbeanzeigen, die auf maskuline Züge der deutschen Kultur hinweisen

Wenn prominente Befürwortung eines Produktes in femininen Kulturen verwendet wird, so neigen die berühmten Persönlichkeiten und Presenter dazu, die Tatsache zu unterschlagen, dass sie national und international bekannt sind, da sie sonst geringgeschätzt, nicht ernst genommen und sogar verhöhnt werden. In extremen Fällen wird man sogar den Parodiestil in der Werbung in diesem Fall anwenden.

In der rumänischen Werbung wird diese Werbetechnik auch oft angewendet, z.B. in dem Spot für das Unternehmen *Cosmote*, in dem der

berühmte Torwart Helmuth Duckadam mitspielt (Abb. 7). Drei Jungen möchten ein Fußballspiel auf dem Schulhof veranstalten und streiten, wer von ihnen diesmal im Tor stehen soll. Auf ihrem Weg zum Fußballfeld sehen sie den Torwart Helmuth Duckadam auf einer Parkbank sitzen und bleiben vor ihm stehen. Der Torwart bemerkt, dass einer der Jungen einen Fußball in den Händen hält und nimmt aus seiner Hosentasche einen Stift heraus, um den Ball zu signieren. Doch der Junge lässt den Ball einfach fallen und fragt den Gewinner des Europapokals der Landesmeister unverfroren: „Wissen Sie, wie Fußballspielen geht?“. Darauf antwortet der Torwart etwas verwirrt: „Ja, ich glaube schon.“, worauf er die Antwort bekommt: „Das wird Ihnen sowieso nicht helfen. Wir brauchen jemanden, der im Tor stehen soll.“ Das Spiel beginnt und die Jungen mit dem prominenten Torwart gewinnen es leicht. Der Slogan der Werbekampagne lautet: „Es ist an der Zeit, die Freude des Zusammenseins wieder zu entdecken“. Feminine Werte, wie die Unterspielung des Bekanntheitsgrades einer Persönlichkeit, werden hier mit den kollektivistischen Werten, wie Zusammensein, Gemeinschaftsgeist und Solidarität, vermischt.



Abbildung 7. Werbefilm für *Cosmote* – Helmuth Duckadam (2013)⁷

In niederländischen oder dänischen Werbungen kommt es oft vor, dass Männer in der Werbung Schürzen tragen oder sich über die Vorteile

⁷<http://www.iqads.ro/creatie/31480/cosmote-spot-duckadam>.

einer bestimmten Windel äußern. Männer, die eine Schürze tragen und eine aktive Rolle im Familienleben, beim Einkaufen, Kochen oder der Kinderfürsorge spielen, kann man auch in rumänischen Werbeanzeigen sehen. In der Werbung erscheint der Familienvater oft als häuslich, von der Familie umgeben und sich um seine Kinder kümmernd. Nicht nur der Ehrgeiz, die Strebsamkeit und der berufliche Erfolg zeichnet das Männerbild in der rumänischen Werbung aus, sondern auch das Bild des liebevollen und rücksichtsvollen Familienvaters (Abb. 8). In der Werbeanzeige für *Macon* kann man einen Vater sehen, der sein Baby fürsorglich und innig an seine Brust drückt. Die geschlossenen Augen des Vaters und des Kindes drücken eine sehr einfühlsame und nahe Beziehung aus. Das Bild drückt Wärme aus, was auch in der Schlagzeile der Anzeige betont wird: „Baue behaglich mit Macon“. Feminine Werte wie Behaglichkeit, Fürsorge und Wärme werden in der Anzeige ausgedrückt. In der Werbeanzeige für die Marke *Gorenje* sieht man ebenfalls einen Vater, der seine beiden Söhne liebevoll im Arm hält. Das Bild drückt eine harmonische, heitere und beschützende Atmosphäre aus. Vater und Söhne fühlen sich sehr wohl und nützen die gemeinsame Zeit in der Familie aus. Die femininen Werte der Anzeige werden nun durch die kollektiven Werte der Gemeinsamkeit und der Großfamilie ergänzt.



Abbildung 8. Rumänische Werbeanzeigen, die die Beziehung zwischen Vätern und Söhnen hervorheben

Zusätzlich existieren Unterschiede bei der Darstellung zwischen den Personen. In maskulinen Kulturen, wo die Rollenverteilung von Frau und Mann sehr deutlich ist, werden bevorzugt Vater-Sohn oder Mutter-Tochter Beziehungen gezeigt, während in femininen Kulturen die Botschaft auch durch eine Vater-Tochter oder Mutter-Sohn Beziehung dargestellt wird. So z.B. in dem rumänischen Werbespot für *Transavia*, wo ein kleines Mädchen zusammen mit ihrem Vater in einem Park ihre Zeit verbringt und den Himmel fotografiert (Abb. 9).



Abbildung 9: Werbefilm für *Transavia Romania – Fragedo* (2013)⁸

Ein Vergleich zwischen der femininen rumänischen Gesellschaft und der maskulinen deutschen Gesellschaft kann anhand der Werbung für *Oreo* hergestellt werden (Abb. 10). In der rumänischen Fassung der Werbung zeigt der Sohn seinem Vater, wie er den Keks richtig essen muss und trickst ihn dabei aus. Der Vater verbringt viel Zeit mit seinem Sohn, kümmert sich liebevoll um diesen und tut ihm jeden Gefallen, damit er ihn zum Lachen bringt. Die Beziehung zwischen den beiden ist harmonisch und vertraulich. In der deutschen Fassung des Werbespots zeigt ein Mädchen seinem Hund, wie man den Keks richtig essen muss. Sie erklärt dem Tier alle nötigen Schritte und isst am Ende auch dessen Keks, da Hunde keine Süßigkeiten essen dürfen. Das Mädchen verbringt seine Zeit nicht mit einem Elternteil, sondern alleine mit ihrem Haustier.

⁸<http://www.iqads.ro/creatie/32288/transavia-romania-fragedo>.



Abbildung 10. Vergleich zwischen der rumänischen und der deutschen Fassung des Werbefilms für die Marke *Oreo*

Oft gibt es in femininen Gesellschaften einen Rollentausch zwischen Mann und Frau. Ein etwas älterer rumänischer Werbespot für das Waschmittel *Dero* aus den neunziger Jahren stellt einen solchen Rollentausch dar (Abb. 11). Die elegante Ehefrau verbringt ihre Zeit vor dem Spiegel und schminkt sich. Den Mann kann man dabei im Hintergrund durch die offene Badezimmertür sehen, wie er die Wäsche macht. Der Mann kümmert sich also um den Haushalt, während die Ehefrau ihre Freizeit genießt und ausgeht. Auch die Werbeanzeige für das Reinigungsmittel *Cif* zeigt eine Männerhand, die das Reinigungsmittel betätigt. In allen diesen Situationen ist es der Mann, der die Rolle des Hausmanns übernimmt und seinen Beitrag im Haushalt leistet.



Abbildung 11. Rumänische Werbeanzeigen, die den Rollentausch versinnbildlichen

Wenn Männer in maskulinen Kulturen eine Rolle im Haushalt spielen, so werden sie oft als töricht und tölpelhaft in der Werbung dargestellt und müssen von den Frauen beraten werden, die es immer besser

wissen. Sie spielen die Rolle des Experten und beraten die Männer in der Benutzung eines Produktes. Frauen übernehmen die Rolle der befugten und kompetenten Hausfrau, die ihrem Mann im Haushalt überlegen ist. In maskulinen Kulturen können Frauen hart und bestimmt auftreten; in femininen Kulturen können Männer zärtlich dargestellt werden, so wie es oft in rumänischen Werbefilmen und -anzeigen gezeigt wurde. Werbeappelle in maskulinen Kulturen sind eher aufgaben- und erfolgsorientiert, während die Werbeappelle in femininen Kulturen eher an Beziehungen und Gruppenzugehörigkeit gerichtet sind. Deutsche Werbung für Waschmittel neigt fast immer dazu, die Leistungsfähigkeit des Waschpulvers zu betonen, indem hohe Stapel mit schmutziger Wäsche oder viele schmutzige Kinder dargestellt werden und dann das Ergebnis: hohe Stapel saubere Wäsche oder viele saubere Kinder in sauberer Wäsche, wie z.B. in der deutschen Werbung für *Vizir Ultra* oder *Ariel Ultra* (Abb. 12). Frauen werden in der Rolle der leistungsfähigen und befugten Hausfrau dargestellt, die die kleinen Probleme und Unfälle des Alltags wie eine Expertin bewältigen kann.



Abbildung 12. Werbefilm für das Waschmittel *Vizir Ultra* (1992) und *Ariel Ultra* (1993)⁹

In femininen Kulturen ist die Ausrichtung zu Beziehungen und das Zugehörigkeitsgefühl sehr bedeutend, so dass Frauen in der Werbung in der Rolle der tüchtigen Mutter und Ehefrau präsentiert werden, die eine glückliche Beziehung zu ihrem Ehemann und ihren Kindern vorzeigen kann. Die sauberen Kinder und Wäsche sind Teil der Beziehung zu ihnen und tragen zur Harmonie und Ausgeglichenheit in der Familie bei.

⁹<http://www.youtube.com/watch?v=jkPDbh3AGao>.

Zusammenfassend kann man sagen, dass keine allgemein gültigen Regeln für die Konzipierung einer Werbung existieren. Vielmehr müssten eine Vielzahl an Faktoren berücksichtigt werden, um ein bestimmtes Produkt erfolgreich zu bewerben. Neben kulturellen Eigenheiten sind produktspezifische Faktoren sowie länderübergreifende Zielgruppen zu berücksichtigen.

Literatur

- Behrens, G. (1996): **Werbung. Entscheidung – Erklärung – Gestaltung**, München: Vahlen.
- Bolten, J. (2007): **Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation**, Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011): **Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse–Verständigung**, Wiesbaden: VS Verlag.
- Buchegger, W. (Hrsg.) (2003): **Werbung in Theorie und Praxis**, Wien: Jugend & Volk.
- Erl, A./ Gymnich, M. (2010): **Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich Kommunizieren zwischen den Kulturen**, Stuttgart: Klett.
- Hilbert, K. (2002): **Interkulturelle Kommunikation als Herausforderung für globale Werbung**, Hamburg: Diplomica.
- Hofstede, G. (2011): **Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management**, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Jonach, I. (1998): **Interkulturelle Kommunikation**, München/ Basel: Ernst Reinhardt.
- Kloss, I. (2007): **Werbung. Handbuch für Studium und Praxis**, München: Franz Vahlen.
- Kroeber-Riel, W. (1993): **Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung**, München: Vahlen.
- Lüsebrink, H.-J. (2008): **Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer**, Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Maletzke, G. (1996): **Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen**, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mooij, M. (2010): **Global Marketing and Advertising. Understanding Cultural Paradoxes**, Los Angeles/ London: Sage Publications.

- Schugk, M. (2004): **Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung**, München: Vahlen.
- Schweiger, G., Schrattenecker, G. (2005): **Werbung. Eine Einführung**, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Tannen, Deborah (1992): **You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation**, London: Virago.
- Treichel, D./ Mayer, C.-H. (2011): **Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen**, Münster: Waxmann.

Martin A. Hainz

Wien

Suche nach M. (Marranen, Metropolen) – gelesen mit Georg Simmel

Abstract: *M.* as in **Suche nach M. (In search for M.)** by Doron Rabinovici inspired me to re-read the metropolis as a paradigmatic city. *M.* as *metropolis* – a metropolis is always paradigmatic, but it is paradigmatic by being undefined: as modern society is. It is as enigmatic as the *M.*; those who live in a metropolis are like *Marranos*, they belong to the metropolis by being polyvalent. Czernowitz by that might be the *M.* to look for, in this very case: with Simmel.

Keywords: Czernowitz, Georg Simmel, deconstruction, metropolis, province, multiculturalism.

1

Was ist eine *Metropole*? Zunächst einmal ist das eine wichtige spätantike *Provinzhauptstadt*, die *metropolis* ist die Mutterstadt einer Kolonie. Wer also gleich an die *Weltstadt* denkt, der irrt zumindest etymologisch. Aber was ist oder wäre eine *Weltstadt*? Es ist dies womöglich eine Stadt, die in sich eine Welt eröffnet, eine Stadt, die mehr als eine Welt beherbergt, indem sie Welten verklammert – erst recht in der Provinz, jenem unmöglichen Status von Erobertem, das doch nicht integriert ist, sondern noch immer prekär. Vielleicht muss man sich fragen, ob *metro-* nicht schon besagt, warum die *Metropole* „faszinierender und sinnfälligster Sonderfall des Städtischen“ (Rief 2006: 2) sei. Vielleicht ist es keine Mutterstadt, sondern eine Stadt, die *maßgeblich* ist; oder: Maße aufeinander bezieht: Vielleicht ist es eine *Metrik* des Humanen, die den Rhythmus der *Metropole* prägt; jenen genuinen Rhythmus, den sie gebiert ...

Ist beispielsweise Czernowitz eine *Metropole*? – Man könnte, ehe man diese Frage wie jene der *Metropole* bedachte, meinen, Czernowitz sei ein seltsamer Flecken, umgeben von geradezu Wildnis zu heißendem Land, darin nicht eine *urban legend*, sondern die Legende des Urbanen. Und man hätte damit auch nicht Unrecht. Doch offenbar ist *Metropole* ja etwas, das durch die Größe einer Stadt bloß begünstigt ist; *Metropole* ist zugleich doch nicht das Produkt der Größe, wie sich schon in Simmels Gründungsdokument der Stadtsoziologie lesen lässt:

Es ist nicht nur die unmittelbare Größe von Bezirk und Menschenzahl, die, wegen der weltgeschichtlichen Korrelation zwischen der Vergrößerung des Kreises und der persönlichen, innerlich-äußerlichen Freiheit, die Großstadt zum Sitz der letzteren macht, sondern, über diese anschauliche Weite noch hinausgreifend, sind die Großstädte auch die Sitze des Kosmopolitismus gewesen. (Simmel 1957: 237)

Der Großstädter *als Typus* kann, aber muss nicht Emergenz jeder Großstadt sein, er kann ferner auch in Städten, die nicht groß sind, gedeihen – und die Großstadt von ihrer Größe entkoppelt aufscheinen lassen. Nur bedingt stimmt, was Reif notiert: „Metropolen sind Städte mit „unerhört“ großer Bevölkerung, die – in sich hochgradig differenziert – in extrem hoher räumlicher Dichte zusammenlebt. Um 1900 gewann die sog(enannte) „Millionenstadt“ diesen Status; heute liegt die Messlatte deutlich höher, bei drei, fünf oder gar zehn Millionen Menschen.“ (Rief 2006: 3) Nein, das trifft es nicht. Der Großstädter, ohne den die Metropole gleichsam nicht stattfindet, ist vielmehr ein Typus, der als Ironiker die Diversifikation von Kultur gestaltet; und ihr paradox, nämlich als Ironiker in ihrer Essenz – ihren *Essenzen* – gewachsen ist:

So schafft der Typus des Großstädters, – der natürlich von tausend individuellen Modifikationen umspielt ist – sich ein Schutzorgan gegen die Entwurzelung, mit der die Strömungen und Diskrepanzen seines äußeren Milieus ihn bedrohen: statt mit dem Gemüte reagiert er auf diese im wesentlichen mit dem Verstande, dem die Steigerung des Bewußtseins, wie die selbe Ursache sie erzeugte, die seelische Prerogative verschafft; damit ist die Reaktion auf jene Erscheinungen in das am wenigsten empfindliche, von den Tiefen der Persönlichkeit am weitesten abstehende psychische Organ verlegt. (Simmel 1957: 228-229)

Von dieser These Simmels aus seinem Essay *Die Großstädte und das Geistesleben* ausgehend ist eine gewisse Ironiekompetenz zu denken, die sich im urbanen Milieu auch kleinerer Städte entwickelt, und zwar offenbar dann, wenn verschiedene Soziotope und Ethnien, ja, *Kulturen* nebeneinander bestehen und mit- oder auch gegeneinander interagieren.

2

Urbanität ist das Einsehen in die Unmöglichkeit einer Eigentlichkeit und die daraus resultierende *Inkompatibilitätskompensationskompetenz*, um es im Anklang an Marquard zu formulieren. Und das vermag, wie Czernowitz, also Paul Celan, Rose Ausländer und andere Dichter und Denker jener Stadt belegen, auch eine paradoxe *Miniaturmetropole*. Vielleicht ist eine Metropole schon da, wo – mit einem Schuss Theologie formuliert –

wenigstens zwei avancierte *logoi* im Alltag ineinander verwoben sind. Die Metropole bringt hervor, was man (post)moderne *Marranen* nennen könnte, nach jenen sephardischen Juden, die heimlich ihren Glauben fortführten, freilich zugleich völlig assimiliert. Die Idee der Assimilationskompetenz wird hier zum letzten Glauben, dem an die Verhandelbarkeit, einen polylogischen Rationalismus. Jene „Verstandesmäßigkeit [...] als ein Präservativ des subjektiven Lebens“ (Simmel 1957: 229) ist der Beginn eines Denkens, das Ausdifferenzierung und Einheit der Vernunft im Urbanen gegeneinander zu stellen lernt, ohne eine an die andere preiszugeben. So, wie Simmel zitiert, es habe „London niemals als das Herz von England gehandelt, oft als sein Verstand und immer als sein Geldbeutel“ (Simmel 1957: 230), wurde von Metropolen hingegen immer gesprochen, um eben dieses Potenzial zu denunzieren. Einer anderen, durchaus nicht *herzlosen* Sensibilität ist das Wort zu reden, einer, die die Pluralität der Vernünfte integriert, einer, die als Knoten integrativ, doch nicht usurpierend wirkt. Sie ist eine Entität, die in sich „kein Zentrum, [...] sondern eher einen Knotenpunkt“ (Serres 1998: 607) sieht, etwas, das als „hochrangiger Knotenpunkt“ (Rief 2006: 3) seine Provinz(en) fortan bindet, doch nicht in Relation aufhebt – also jedenfalls *indirekt* auch um des Anderen willen besteht.

Das macht die Tiefe jener augenfälligen Oberflächen-Intensität aus. Die großstädtische Vernunft ist auch „Senkblei“ (Simmel 1957: 231), wie Simmel schreibt ... und diesem Gedanken wie dem *Senkblei* ist in den erwähnten Texten aus Czernowitz zu folgen, in jene „Atmosphäre von Gespanntheit“, die schließlich „als das allgemein Menschliche in der geistigen Entwicklung unserer Art“ (Simmel 1957: 236) wirken mag.

3

Czernowitz ist zunächst zweierlei: ein Marktplatz mit etwas urbanem Vergnügen inmitten einer rauen Landschaft, die dünn und heterogen besiedelt ist; und es ist zugleich eine von den Habsburgern forcierte Miniaturmetropole und Wien-Kopie. Daraus resultiert eine Ironie, welche schon am „Czernowitzer Lächeln“ (Granach 2003: 106) zu erkennen sein soll: ein Habitus der Ambivalenz, eine „Reserviertheit mit dem Oberton versteckter Aversion“ (Simmel 1957: 234). Vielleicht ist diese Ambivalenz das, was Ritus war; der Ritus transzendiert sich stets, und zwar ins Private und, weil *Marranen* zugleich ja Anschlussfähigkeit auszeichnet, ins

Kommunikative – ist der Glaube der Marranen nicht schon Transformation des Judentums?

ich bekreuzige mich
vor jeder kirche
ich bezwetschkige mich
vor jedem obstgarten

wie ich ersteres tue
weiß jeder katholik
wie ich letzteres tue
ich allein (Jandl 1997: II/170),

so heißt es bei Ernst Jandl, ob noch *katholisch*, sei dahingestellt; und Doron Rabinovici formuliert hellstichtig qua Prosodie ein Glaubensbekenntnis, dessen Zentrum Zweifel ist:

(D)ie Sprache des Vaters änderte sich, seine Stimme zerfaserte, verblich mit seinen Erwartungen und bog in einen Singsang ab, der von manchen als jiddisch mißgedeutet wurde, doch in Wahrheit dem Zweifel an der eigenen Existenz entsprang. [...] Die allerletzte Silbe dehnte er aus Unsicherheit, schraubte sie in die Höhe. (Rabinovici 1997: 38)

Wien ist da *Marranen-Metropole*, falls das nicht Tautologie ist, ihr Glaube (formuliert in New York) lautet: „Ich bin eins mit einem Gott, an den ich nicht glaube“ (Boyd 2008: 107). Kompakt ist auch Czernowitz eine solche Stadt – die Stadt der *Buko-wiener*. Innerhalb dieser ironischen Verwiesenheit, die auch hier in der Geschichte lange Zeit herrschte, bestehen nun zwar in unmittelbarer Nachbarschaft verschiedenste soziale, kulturelle, sprachliche und andere Milieus, die Friktionen zueinander haben, auch Vorurteile... Es gibt noch Ressentiments innerhalb der Ethnien, macht auch für einen Juden beispielsweise einen Unterschied, ob er in dem besseren Viertel (wie Paul Celans Familie, die freilich sehr beengt untergebracht war) oder im schlechteren (wie die Familie Rose Ausländers) lebte; Schichten sind stets getrennt, es sei, schreibt Simmel – soziologisch? – derlei „auch eine Nasenfrage“ (Simmel 1908: 489). Dieser unreflektierte Sinn trennt scheinbar wahrhaftig; so heißt es bei Doderer, man sei „zum Riechen auf der Welt“: „Denn durch das Riechen mußte alles klar werden. Das Riechen war eine Kraft. Vor allem anderen kam das Riechen. Es gab keinen Zweifel an seiner Wahrhaftigkeit“ (Doderer 1985: 121).

Es ist ein Stereotyp, sich Ethnien *nicht heterogen* vorzustellen – von drei Optikern in der Bukowina waren zwar alle drei Juden, was noch dem

Klischee entsprechen mag, dann sind aber auch von 53 Lastenträgern 48 Juden, schließlich sieben von acht Kanalreinigern (Stephani 1992: 238). Ganz so homogen ist das Judentum also nicht. Umgekehrt waren Schichten wiederum je nach empfundener nationaler Zugehörigkeit oft getrennt.

Jedoch, und dieses *Jedoch* ist von Gewicht: Es sind die Milieus, Ethnien und dergleichen mehr hier nicht *hermetisch* von einander getrennt, man kann wie Rose Ausländers Vater von der Rabbiner-Schule ins völlig säkulare Leben des Geschäftsmanns wechseln, es gibt die bürgerliche Idee des Aufstiegs, die des spirituellen Reichtums etc.; ähnlich ist es mit den Sprachen, Babylon ist für diese Gesellschaft kein Schreckgespenst, sondern Realität, neben den Amtssprachen gibt es eben noch viele Idiome. Czernowitz war die Gleichzeitigkeit des möglichen Eintauchens in andere Idiome und der Fremdheit in diesen, eine Fremdheit, die universell sein muss, es gilt ja von aller Sprache, man „*habe nur eine, und das ist nicht meine*“ (Derrida 1997: 15), und das wird an Celan, an Rose Ausländer und an Margul-Sperber, um nur drei Dichter jener Gegend zu nennen, exemplarisch. Es ist Alltag, sich in verschiedenen Kulturen und Traditionen, also auch Sprachen, zu bewegen, wie etwa Moses Rosenkranz bestätigt (Rosenkranz 2001: 10). Die Kulturen spielen ein – nie präsent – Ganzes, und zwar durch „ihre Maße und ihre Mischungen“, durch den „Rhythmus ihres Auftauchens und Verschwindens“ (Simmel 1957: 234), ihre Pluralität, die durch ein gewisses Maß an nicht Größe, aber von dieser begünstigter Souveränität des Druckes entbunden ist, der ein tatsächlich präsent Ganzes, das aber ärmer ist, verlangt. Nicht Parallelgesellschaften, sondern eine plurale wie ironische *Quasi-Parallelgesellschaft in sich* steht am Ende dessen, worin linkshegelianisch „Quantität in Qualität umschlägt“ (MEW: XX/ 42).

Nicht nur bei Marx, auch bei Simmel findet sich, und zwar in diesem Zusammenhang, jene Formel: „An diesem Punkt setzt sich die Quantität des Lebens sehr unmittelbar in Qualität und Charakter um“ (Simmel 1957: 237 – 238).

4

Die Gleichzeitigkeit und die daraus resultierende Haltung – ein *metropolitiches Marranentum* – zeigt sich an Czernowitz in den Werken seiner Dichter besonders deutlich. Dazu sei ein Blick auf einen der bekanntesten Czernowitzer getan, auf Paul Celan, wobei die Hypothese lautet: Der Umstand, dass Kultur in Czernowitz per se bedroht war, und

zwar zugleich durch ihre Fetischisierung und durch die anderen Kulturen, trug sozusagen dialektisch zum Reichtum der Sprache eines Celan bei. Was spricht für diese These? Es ist, insofern nur ein Vulgärpositivismus die Qualität einer Lyrik aus der Qualität einer Landschaft herleiten zu können vermeinte, nichts als eine *Parallele der Struktur* von Gedicht und Herkunft.

Besieht man die Rolle der Kulturen der Stadt für Celan der Reihe nach, so ist es zuallererst nicht das Judentum, das ihm Wurzel und Heimat wäre, nicht einmal in seiner Heterogenität, so will es scheinen. (Allerhand 2000: 268-259) Das jüdische Wort ist für Celan „das Wort,/ dem ich entrollte“ (Celan 1986: II/13). Allenfalls als Zugehöriger der Opfer war der Dichter jenem Glauben verbunden, dem er sich sonst nicht zugehörig empfand (Emmerich 1999: 32). Das Deutsche bot sowieso alsbald schwerlich Heimat. Schon vor dem Holocaust, also in jenem Czernowitz, von dessen Multikulturalität noch sinnvoll gesprochen werden kann, die, als das Deutsche zur *Mördersprache* wurde, größtenteils vernichtet wurde, empfindet Celan es zurecht als von Ressentiments geprägt, bei Mittelman, dessen Werk kaum antisemitisch zu nennen ist, findet sich etwa der zweifelhafte Hinweis, die Juden sprächen „ein verdorbenes Deutsch“ (Mittelman 2002: 35); dieses Verdikt richtet sich speziell gegen das Jiddische, das selbstredend auch unter den Juden von Czernowitz Feinde hatte, doch war allgemein der Bukowiner Jargon ein nicht völlig geachteter. Celans Mutter – „gemessen an ihrem begrenzten schulischen Bildungsstand [,] außergewöhnlich belesen“ (Emmerich 1999: 28-29) – eröffnete ihrem Sohn die deutsche Kultur, die indes sich als tatsächlich unerreichbar erwies: aufgrund *ihrer* Insuffizienz, nämlich den Ressentiments vieler ihrer Vertreter.

Erst recht muss das später gelten; zwar schreibt Ilana Shmueli: „Paradoxerweise lernte ich gerade zu jener Zeit besonders die deutsche Dichtung und Literatur kennen und lieben“ (Shmueli 2006: 73) – doch im Falle Celans wurde das Deutsche das Idiom der „Widersinnigkeit“ (Shmueli 2006: 79), überhaupt zu sprechen und zu schreiben; und zu schreiben, als gäbe es verbürgt Heimat und Hörer. Das Rumänische – Celan seit der Volksschule bekannt und Unterrichtssprache im Staatsgymnasium, das er hernach besuchte – wäre fast das Idiom seiner Dichtung geworden (Emmerich 1999: 31).

„Entfremdet dem Deutschen“ (Stiehler 2002: 122), so schreibt Celan nach den Erlebnissen des Zweiten Weltkrieges, und darum – nicht nur aufgrund etwaiger Überlegungen in Bezug auf die Publizierbarkeit – gar nicht deutsch, sondern eben rumänisch. Zugleich ist auch das Rumänische

ihm schon lange keine sprachliche Heimat, „Celan war des Rumänischen sicher“, doch nicht nur derart „sicher, daß er es spielerisch handhabte“ (Stiehler 2002: 123), sondern auch so unsicher, dass er es *spielerisch handhaben musste*; unsicher, wie er es als genuiner Poet in jeder Sprache war. Das Russische und das Ukrainische sind für Celan ähnlich zu bewerten, er liebte Ossip Mandelstams Dichtung, jedoch wohl nicht zuletzt deshalb, weil dessen poetische Expatriiertheit sich zu ihrem Idiom verhielt wie Celans Deutsch zum Deutschen. Soviel sei hier zur Ambivalenz des „slawischen Meridians“ (Rychlo 2000: 159) für Celan gesagt. Celan verfügte also über keine sprachliche und ebenso keine kulturelle Heimat; auch unter jenen, die als ihre Sprache die *Dichtung* angegeben hätten, bildeten sich keine harmonischen Gruppen.

Mit der zunehmenden Genauigkeit des Blicks zerfällt das, was das Czernowitzer Dichterleben gewesen sein soll, in immer kleinere Streitparteien; selbst jene, die einander noch einigermaßen nahe zu stehen scheinen, sind in einen steten Dichterstreit verstrickt, der noch die abstrakte Idee einer Poetenrepublik als Heimat verunmöglich.

5

Und gerade aus der Irrealität des Ganzen, und zwar auch eines Ganzen, das sich aus der Multikulturalität ergäbe, ist nun die Ironie des Städters gewachsen, als Reife wider falsche Eigentlichkeit. Celans Geist und Lettern leben hier, jenseits falscher Authentizität; diese Heimatlosigkeit als ambivalente Qualität schildert in ihren luziden Memoiren Ilana Shmueli:

Frustrationen, Unsicherheiten, Einengungen. Die vielgerühmte Vielsprachigkeit wurde mir oft zur Sprachlosigkeit. Sie äußert sich auch in einem Mangel an Sprachidentität – ein Problem der Identität überhaupt.

In welcher Sprache liebe ich, fluche ich, träume ich, klage ich und bete ich – in welcher Sprache wird der Tod zu mir kommen? (Shmueli 2006: 15-16)

Das fragen sich produktiv die Werke nicht nur Paul Celans, sondern auch anderer Czernowitzer, etwa Rose Ausländers, Alfred Margul-Sperbers und Immanuel Weißglas'. Hier erfuhren Itzig Manger, Eliezer Steinberg, Alfred Kittner, Alfred Gong und noch viele diese Anregung der multikulturellen Abregung, in der Folge oft Stilisten von ingenieuser Sensibilität. Czernowitz ist eine Stadt, und sie verklammert *als* – *schlechthinnig* – *solche* fast irrealen *Welten*. Man kann es nicht wie eine Synthese oder Universalisierung lesen, was da geschah; was da in der Stadt

immer geschieht. Gerade dies – diese tief begründete Unsicherheit in Bezug auf Sprache, Kultur, Identität – macht Czernowitz und *die Metropole* zum anregenden wie aufregenden Ort.

6

Kein eigentliches Sein; kein eigentliches Gesetz; keine Univozität: Das ist die Lektion nicht nur, aber insbesondere von Czernowitz. Hier sind Assimilierte, die die Assimilation als Säkularisierung übertrumpfende Aufklärung betreiben, als Meta-Religion, die Religion beendet und paradox erfüllt. Czernowitz zeigt als eine von vielen assimilierten Versionen Roms oder Jerusalems exemplarisch, dass man der *Heimat* und dem So-Sein und vor allem So-sein-Müssen dieser Welt als etwas sehr Fremdem gegenübersteht, die Fremde die Heimat anderer Menschen ist, doch Heimat ihrerseits dann nichts ist, auf das zu rekurrieren einen legitimierte und einem die Verantwortung nähme. Die Metropole lehrt als multiple Quasi-Heimat eine Fremdheit, die universell sein muss. Sie ist, so ließe sich mit Simmel sagen, nachgerade „der Glaube an die volle Bewegungsfreiheit des Individuums in allen sozialen und geistigen Verhältnissen“ (Simmel 1957: 242) – allerdings nicht mit der von Simmel benannten Konsequenz der Illusion, es würde jene Bewegungsfreiheit allenthalben real werden und realiter „sogleich in allen den gemeinsamen edlen Kern [...] hervortreten lassen, wie die Natur ihn in jeden gelegt und Gesellschaft und Geschichte ihn nur verbildet hätten“ (Simmel 1957: 242). Denn die *Verbildung* begann, wie die Metropole weiß, mit dem ersten Wort; und sie wird in der Metropole transzendiert: *Im Anfang war das Wort*; zuletzt, so die ironische Eschatologie der Metropole, wird wohl Text, nein: werden – als Implikat von *Text – Texte* sein. In die *Qualität des Lebens selbst* setzt sie sich um ... und an mehr als einem Punkt in mehr als einer Gangart, „der Gangart der Schildkröte“, „der Gangart des Frosches“ ... im Anfang, am Ende...: „Aber das Wort – –“, (Nietzsche 1988: 175).

7

Damit beantwortet sich bis zu einem Grade die Frage, die sich heute verschiedentlich findet, nämlich jene, ob angesichts der Stagnation der Bevölkerung von einigen Metropolen und dem Wachstum anderer Städte „also nicht Paris, London und New York, sondern Bombay, Mumbai und Nairobi die Großstädte des 20. Jahrhunderts und der ferneren Zukunft“

(Rief 2006: 15) seien. Natürlich ist dem so; und doch wird „nach den Maßen der Metropole“ und nicht „nach denen der Megacities der Dritten Welt“ (Rief 2006: 16) zu fragen bleiben. Maß wird eher als in den Monokulturen mancher Megalopolis eben dort sein, wo Peripherien und Multiples sich beredt zum Knoten schürzen können; sonst würde schließlich die Welt an die Stelle der Metropole treten können, wo doch vom Globalen gerne geredet wird, das aber ein *global village* formt. Die Welt ist mangels Dichte und Partizipation – eine Datenautobahn wird nie zur Agora – kein Gespräch; vielleicht ist sie, obwohl es einen *Dorf-* wie auch einen *Weltältesten* (aber eben keinen *Metropolenältesten*) gibt, nicht einmal dörflich.

Die Metropole ist Knoten und Interferenz. Dort lebt der Marrane; indes: *dort?* Und *dann?* – Der Marrane ist *nicht* lokal, *nicht* historisch; und durch Ort und Geschichte ist er es wie durch Glaube und Schrift hindurch weder lokal noch historisch fixiert ... *hindurch* durch sie, also keineswegs „über sie hinweg“ (Celan 1986: III/186). Er vertritt gegen sich und jedes Prinzip eine „Gegensouveränität“ (Derrida 2003: 100); er ist ein Schriftwesen, womit der Topos gewordene Satz Celans wahr wird, dass *in der Metropole* „Menschen und Bücher lebten“ (Celan 1986: III/185).

Literatur

- Allerhand, Jacob (2000): *Bibel und Hawdala. Der Beitrag der Judaistik zum Verständnis des Werks von Paul Celan*. In: Hubert Gaisbauer/ Bernhard Hain/ Erika Schuster (Hrsg.): **Unverloren. Trotz allem. Paul Celan-Symposium Wien 2000**, Wien: Mandelbaum, 265 – 286.
- Boyd, Andrew (2008): **Tägliche Heimsuchung. Die Kunst, zu einem an Krisen und Katastrophen reichen Leben zu finden**, übers. v. Eva Kemper, Frankfurt/ Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer Taschenbuch 16483).
- Celan, Paul (1986): **Gesammelte Werke in fünf Bänden**, hrsg. v. Beda Allemann/ Stefan Reichert/ Rolf Bücher, Frankfurt/ Main: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch 1331).
- Derrida, Jacques (1997): *Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs*, übers. v. Barbara Vinken. In: Anselm Haverkamp (Hrsg.): **Die Sprache der Anderen. Übersetzungspolitik zwischen den Kulturen**, Frankfurt/ Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer Taschenbuch 12783 · ZeitSchriften), 15 – 41.

- Derrida, Jacques (2003): **Schurken. Zwei Essays über die Vernunft**, übers. v. Horst Brühmann, Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Doderer, Heimito von (1985): **Die Dämonen. Nach der Chronik des Sektionsrates Geyrenhoff. Roman**, München: Biederstein.
- Emmerich, Wolfgang (1999): **Paul Celan**, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlt monographie · rororo 50397).
- Granach, Alexander (2003): **Da geht ein Mensch. Autobiographischer Roman**, Augsburg: Ölbaum.
- Jandl, Ernst (1997): **poetische werke in 10 bänden**, hrsg. v. Klaus Siblewski, München: luchterhand literaturverlag.
- Mittelman, Hermann (2002): **Illustrierter Führer durch die Bukowina (1907/1908)**, hrsg. v. Helmut Kusdat, Wien: Mandelbaum.
- Nietzsche, Friedrich (1988): **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden**, hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. Bd. XII: **Nachgelassene Fragmente 1885-1887**, München/ Berlin/ New York: Deutscher Taschenbuch Verlag/ de Gruyter (dtv 2232).
- Rabinovici, Doron (1997): **Suche nach M. Roman in zwölf Episoden**, Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Rief, Heinz (2006): *Metropolen. Geschichte, Begriffe, Methoden*. In: **CMS Working Paper Series**, Nr. 001/2006. Online unter: <http://www.metropolitanstudies.de> [01.11.2008], 2.
- Rosenkranz, Moses (2001): **Kindheit. Fragment einer Autobiographie**, hrsg. v. George Gutu u. Doris Rosenkranz, Aachen: Rimbaud (Texte aus der Bukowina, Bd 9).
- Rychlo, Peter (2000): *Der slawische Meridian im Werk Paul Celans*. In: Hubert Gaisbauer/ Bernhard Hain/ Erika Schuster (Hrsg.): **Unverloren. Trotz allem. Paul Celan-Symposium Wien 2000**, Wien: Mandelbaum, 159 – 176.
- Serres, Michel et al. (1998): **Elemente einer Geschichte der Wissenschaften**, hrsg. v. Michel Serres, übers. v. Horst Brühmann, Frankfurt / Main: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1355).
- Shmueli, Ilana (2006): **Ein Kind aus guter Familie. Czernowitz 1924 – 1944**, Aachen: Rimbaud (Texte aus der Bukowina, Bd 29).
- Simmel, Georg (1957): **Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft**, hrsg. v. Margarete Susman u. Michael Landmann, Stuttgart: Koehler.
- Simmel, Georg (1908): **Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung**, Leipzig: Ducker & Humblot.

- Stephani, Claus (1992): *Zum jüdischen Handwerk in der Bukowina. Anmerkungen am Rande einer Statistik*. In: Andrei Corbea/Michael Astner (Hrsg.): **Kulturlandschaft Bukowina. Studien zur deutschsprachigen Literatur des Buchenlandes nach 1918**, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“ (Jassyer Beiträge zur Germanistik V), 237 – 242.
- Stiehler, Heinrich (2002): *Der junge Celan und die Sprachen der Bukowina und Rumäniens*. In: Cécile Gordon/ Helmut Kusdat (Hrsg.): **An der Zeiten Ränder. Czernowitz und die Bukowina. Geschichte · Literatur · Verfolgung · Exil**, Wien: Verlag der Theodor Kramer Gesellschaft, 115 – 128.

Claudia Spiridon
Klausenburg

Moosbrugger's wahnhaftes Erleben in Robert Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften*

Abstract: Mental illness and violence have a substantial function in Robert Musils *The man without qualities*. Moosbrugger's delusions have an anthropological nature and play a crucial role in the preservation of the self-consciousness. Musil leads the thesis that the illness can carry its own meaning in itself using the example of the sexual murderer Moosbrugger. The Abnormal can clarify certain traits of human character, which otherwise remain hidden. The delusional experience repeals the tension between subject and object, while outer and inner world are no longer separate from each other.

Keywords: Killer, madness, sense of possibilities.

1. Einleitung

Von der Stimmung der Jahrhundertwende geprägt, zählen Erkrankung und Identitätsverlust zu den modernen Aspekten, mit denen sich Robert Musil am meisten beschäftigte. Der österreichische Schriftsteller behandelte die Problematik der Entfremdung schon in seinem frühen Werk **Die Verwirrungen des Zöglings Törleß** (1906), das Thema der Depersonalisierung gewann aber eine neue Dimension in seinem Opus Magnum **Der Mann ohne Eigenschaften**.

Der Roman kreist um die gestörte Wirklichkeitsauffassung des traditionellen Subjekts, das das Objektive nicht mehr in seine individuelle Persönlichkeitsstruktur integrieren kann. Musils Hauptgestalt Ulrich schwankt zwischen diffusen Erfahrungskonstruktionen und erlebt eine Identitätskrise. Clarisse, Walters Ehefrau, erlebt eine sexuelle Identitätskrise, die den Verlust der Realitätskontrolle bewirkt. Stärker aber als bei Ulrich oder Clarisse potenziert Musil das Thema des Identitätsverlustes in der Gestaltung seiner Figur Moosbrugger, der Prostituiertenmörder, der nicht fähig ist, seinen Zuständen durch Reflexion distanziert zu begegnen.

Das Moosbruggerproblem spielt im Kontext der Sinnkrise der Jahrhundertwende eine entscheidende Rolle, denn damit verknüpft Robert Musil die Frage nach dem *anderen Zustand*. Innerhalb des wissenschaftlichen Diskussionsrahmens werden in Bezug auf Moosbrugger zwei unterschiedliche Positionen vertreten.

Robert Krause erklärte in seinem Artikel *Abstraktion-Krise-Wahnsinn* (2008) Moosbruggers psychischen Zustand durch die Rekonstruktion seiner Jugend und illustrierte dabei den Mangel als Ausgangslage seiner Krankheit (Krause 2008: 88). Eine ähnliche Hypothese stellten auch Günter Graf in **Studien zur Funktion des ersten Kapitels von Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“**. **Ein Beitrag zur Unwahrhaftigkeit-Typik der Gestalten** (1969) und Barbara Neymeyr in **Psychologie als Kulturdiagnose. Musils Epochenroman „Der Mann ohne Eigenschaften“** (2005) auf. Die beiden Literaturtheoretiker präsentierten Moosbruggers Wahnvorstellungen als Wiederkehr der verdrängten Sexualität (Graf 1969: 207) oder als Mangel an sexueller Befriedigung (Neymeyr: 2005: 223). Auch wenn die Argumentation von Krause, Graf und Neymeyr gut fundiert ist, finde ich ihre Thesen unvollständig. In Moosbruggers Fall ist die Rekonstruktion der Kindheit nicht ausreichend, denn seine Zerrissenheit findet ihre Ursache nicht in der Wiederkehr des Verdrängten. Nicht seine brutale Tat erweckt das Interesse, sondern die Tatsache, dass er keinen klaren Grund dafür formulieren kann.

Eine interessantere Perspektive eröffnete Dieter Kühn in **Analogie und Variation. Zur Analyse von Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“** (1965). Er erkannte in Moosbrugger einen Fall, der über den medizinischen oder psychologischen Diskurs hinausging, und präsentierte den Wahnsinn als „Zustand völliger Verwandlung“ (Kühn 1965: 36). Mit Fred Lönkers **Der Fall Moosbrugger. Zum Verhältnis von Psychopathologie und Anthropologie in Robert Musil „Der Mann ohne Eigenschaften“** (2003) und Olav Krämers **Denken erzählen. Repräsentationen des Intellekts bei Robert Musil und Paul Valéry** (2009) etablierte sich eine neue theoretische Richtung, die den Blick auf den anthropologischen Ansatz lenkte. Lönker erkannte in der beschriebenen Pathologie das Bestehen eines anderen Bewusstseins (Lönker 2003: 292), wobei Krämer dem wahnhaften Zustand „besondere Qualitäten“ (Krämer 2009: 223) attestierte. In Christian Wolfs monumentalem Werk **Kakanien als Gesellschaftskonstruktion. Robert Musils Sozioanalyse des 20. Jahrhunderts** (2011) wurde Moosbrugger als Repräsentant einer Generation aufgefasst, die „die weitgehende Abhängigkeit von ‚äußeren‘, hauptsächlich bestimmten Umständen“ verloren hat (Wolf 2011: 80).

Moosbruggers eigentümliche Wahrnehmungen weisen eine psychopathologische Struktur auf, die gleichzeitig auf eine anthropologische Konstitution anspielen. Sein wahnhaftes Erleben soll nicht einfach als Folge eines pathologischen Verhaltens abgestempelt werden, sondern man soll

Moosbrugger einer doppelten Analyse unterziehen. Selbst durch die Formel „Man könnte also verstehn“ (Musil 1978: 69), werden die unzähligen Interpretationsmöglichkeiten der Musil'schen Figur angedeutet. Der Erzähler knüpft damit an den „Möglichkeitssinn“ an, der einem neutralen Beobachter ermöglicht, die bedrängte Psyche Moosbruggers zu begreifen (Wolf 2011: 396). Einerseits wird sein Verbrechen mit ekelerregender Widerwärtigkeit verbunden, andererseits kommt seiner Gewalt eine ordnungsstiftende Funktion zu. Sollte das *Normale* den individuellen Aufschwung begrenzen, so würde das *Abnorme* die Entwicklungsmöglichkeiten in einem unverhältnismäßigen Kontext erweitern. Würden im Sinne Nietzsches traditionelle Werte wie „Gut“ und „Böse“ untergehen, so würde Moosbruggers Verhalten eine neue Bedeutung gewinnen, ohne sanktioniert zu werden.

Wie sich Moosbrugger mit seinem Gefühlsleben auseinandersetzt, möchte ich weiterhin darlegen. Das sprunghafte Denken, das Hören von Stimmen und die Halluzinationen möchte ich nicht als übliche Symptome des Wahnsinns illustrieren, sondern als Besonderheiten untersuchen, die Sinn produzieren, denn „das haben wir ja alle in uns, diese intellektuelle Neigung für das Ungesunde, Schauerliche und Problematische“ (Musil 1978: 911).

2. Der Sexualmörder Moosbrugger

Ohne einen Zusammenhang mit den bis dahin erzählten Begebenheiten festzustellen, setzt Robert Musil im achtzehnten Kapitel seine Figur *Moosbrugger* ins Spiel ein, indem er die Aufmerksamkeit des Lesers mit dem ganz einfachen Satz: „Zu dieser Zeit beschäftigte der Fall Moosbrugger die Öffentlichkeit“ (Musil 1978: 67) gewinnt.

Musil beginnt Moosbruggers Beschreibung mit Angaben über seine Beschäftigung und betont vor allem sein Äußerliches: „ein großer, breitschultriger Mensch ohne überflüssiges Fett, mit einem Kopfhair wie braunes Lammfell und gutmütig starken Pranken“ (ebd.). Paradoxerweise steht Moosbruggers Aussehen im Gegensatz zu seinen Taten. Vor allem werden seine Gutmütigkeit und der Wille zum Rechten, die aus seinem Gesicht sprechen, hervorgehoben. Musil knüpft das Bild des Prostituiertenmörders an einer biblischen Gestalt an, indem er letztlich auf eine Analogie zur Gottesansicht hinweist: „dieses Gesicht mit den Zeichen der Gotteskindschaft“ (Musil 1978: 69).

Um die Spannung des Romans zu bewahren, deutet Musil auf Moosbruggers grausame Tat erst hin, nachdem er sein Aussehen sorgfältig skizziert hat: „(er) hatte eine Frauenperson, eine Prostituierte niedersten Ranges, in grauenerregender Weise getötet“ (Musil 1978: 68). Anders als in der traditionellen Literatur wird hier das Böse nicht durch äußerliche Signale antizipiert. Der Gegensatz zwischen Moosbruggers göttlichem Ausdruck und seinem entsetzlichen Delikt überrascht die Juristen und schließlich wird eine eindeutige Einschätzung oder Bewertung problematisch: „Sie fanden von solchen Schrecknissen den Weg zu Moosbruggers gutmütigem Gesicht nicht zurück [...] dieses Lächeln war es, was die Berichterstatter des Gerichtssaales am meisten beschäftigt hatte“ (ebd.).

Moosbrugger scheint über ein besonderes Charisma zu verfügen. Sein Lächeln lässt die Düsterei seiner Taten verschwinden und bildet eine paradoxe Antithese zu seinem Delikt. Es ist das Lächeln, das die Widersprüchlichkeit der medizinischen Beobachtungen begründet:

[...] es sah so aus, als sträubten sie sich vorläufig noch, auf den Bösewicht zu verzichten und das Geschehnis aus der eigenen Welt in die der Kranken zu entlassen, worin sie mit den Psychiatern übereinstimmten, die ihn schon ebenso oft für gesund wie für unzurechnungsfähig erklärt hätten (ebd.).

Die Verschmelzung von Gegensätzen ist ein existenzieller Bestandteil der Musil'schen Welt. Zusammen mit Moosbrugger wird auch das Problem der Zurechnungsfähigkeit eingebaut, denn man weiß nicht, ob Moosbrugger ins Gefängnis oder in die Irrenanstalt gehört. Jede Antwort auf diese Frage würde zur Entwicklung von neuen Möglichkeiten führen und implizit zum Erkennen von neuen Prozessen. Lönker deutet die gegensätzliche Konstruktion der Figur und die Tatsache, dass Moosbrugger auch als gesund eingeordnet werden könnte, als Merkmal des anthropologischen Ansatzpunktes (Lönker 2003: 282). Hassler-Rütli erklärt Moosbruggers Ausstrahlung als Projektion seiner unschuldigen Seele, in der Unterscheidungen wie „Gut“ und „Böse“ nicht existieren (Hassler-Rütli: 232).

3. Die Debatte über die Zurechnungsfähigkeit des Mörders

Moosbrugger selbst behauptet, es handele sich um „keine Geisteskrankheit“ und es kann gar nicht leiden, „wenn man derart davon sprach“ (Musil 1978: 70). Würde man ihn als geisteskrank einordnen, so würde er nur ein anderer

Fall sein. Moosbrugger wünscht aber, gesondert behandelt zu werden. Er legt keinen Wert auf die Diagnose der Psychiater, weil ihn diese nach einer typischen Schablone einsortieren: „Deshalb haßte er auch niemand so inbrünstig wie die Psychiater, die glaubten, sein ganzes schwieriges Wesen mit ein paar Fremdworten abtun zu können, als wäre es für sie eine alltägliche Sache“ (Musil 1978: 72).

Er versteht sich selbst als besonderer Mensch und ist bereit, sich töten zu lassen, um die Aufmerksamkeit der Gesellschaft auf sich zu lenken. Er konnte sich nie sozial integrieren, daher wertet er seine Gefangenschaft als „Ehrenzeit seines Lebens“ (ebd.) auf, und hängt sehr daran, von anderen beobachtet zu werden: „man erwies ihm Aufmerksamkeit, man hatte Furcht vor ihm, und Moosbrugger liebte das“ (Musil 1978: 211).

Von der Öffentlichkeit wird Moosbrugger als „etwas Interessantes“ (Musil 1978: 69) empfunden. Alle sind von seinem Auftreten fasziniert: „Man seufzte zwar über eine solche Ausgeburt, aber man wurde von ihr innerlicher beschäftigt als vom eigenen Lebensberuf“ (ebd.).

Moosbrugger kann sein Verhalten nicht begründen, weil ihm jede bestimmte Absicht fehlt. Aus diesem Grund attestiert man dem Mörder die „verminderte Zurechnungsfähigkeit“ (Musil 1978: 242) und verurteilt ihn zum Tod.

Zurechnungsfähigkeit ist, wie sie sagen, der Zustand des Menschen, in dem er die Kraft besitzt, unabhängig von jeder ihn zwingenden Notwendigkeit sich aus sich selbst für einen bestimmten Zweck zu bestimmen, und eine solche Bestimmung kann man nicht gleichzeitig besitzen und entbehren (Musil 1978: 243).

Der Mensch soll sich als Vernunftobjekt begreifen und alles andere, was nicht ein Produkt seiner Rationalität ist, abweisen (Krause 2008: 120). Die Vorschriften der Moral schreiben dem Individuum zu, was gut und was böse ist. Mithilfe juristisch definierter Begriffe integrieren die Vertreter der Justiz Moosbruggers Tat in ihre Wirklichkeitsauffassung und bestimmen demnach seine anarchische Verhaltensweise als negativ. Die Abweichung vom moralisch-juristischen Normenkodex wird als „Wahnsinn“ eingeordnet, damit die Gesellschaft ihr ausgeglichenes Gleichnis bewahrt. Die Gesellschaft projiziert ihre negativen Anteile auf eine Außenseiterfigur, um deren Last loszuwerden: „solche Unglücksgeschöpfe (sind) die Verkörperung unterdrückter Triebe, an denen alle teilhaben, die Fleischwerdung ihrer Gedankenmorde und Fantasieschändungen“ (Musil 1978: 653). Moosbruggers gesellschaftliche Bestimmung ist „alles Unordentliche,

Anarchische, Irregulär-Asoziale auf sich zu ziehen und es zu repräsentieren“ (Musil 1978: 248).

Menschen trauen sich nicht zu erforschen, was ganz tief in ihrem Gemüt versteckt liegt, sondern sind eher bereit, diese inneren Zustände medizinisch als Wahn nachzuweisen. Das moralische Korsett hindert den Übergang in eine andere Wirklichkeit. Die andere Wirklichkeit verbirgt verdrängte und ausgegrenzte Empfindungen, die von Vernunft diszipliniert wurden. Es gibt seelische Zustände, die jedem innig sind, jedoch nicht bei jedem zum Vorschein kommen. Indem sich Moosbrugger von der „Fessel“ der Vernunft befreit und sich dem Kausalitätsprinzip nicht unterwirft, kann er kein Schuldbewusstsein entwickeln. Dagegen kann er aber seinem Verhalten andere Bedeutungen zuschreiben, die den Rahmen der Moral sprengen.

4. Symptome der Geisteskrankheit: Stimmen und Halluzinationen

Der inkonsequente Aufbau der Denkinhalte und das Fehlen einer diskursiven Nachfolge von Ideen, signalisieren eine gestörte Wirklichkeitsauffassung, die von den anderen Romanfiguren als Symptome der Geisteskrankheit klassifiziert werden: „so hörte er dann Stimmen oder Musik [...] das kam von überall her; es saß in den Wänden, in der Luft, in den Kleidern und in seinem Körper“ (Musil 1978: 239).

Musil stellt Moosbruggers Wahnzustände in langen Passagen dar, um deutlich hervorzuheben, wie der Prostituiertenmörder seine eigene Krankheit einschätzt und aufwertet. Paradoxaer Weise fasst er seine Wahrnehmungen als „persönliche, durchaus produktive *Eigenschaft*“ (Wolf 2011: 396) auf.

Indem die Psychiater Moosbruggers Halluzinationen unter den üblichen Symptomen eines Schizophrenen einordnen, nimmt er sie als sinnvoll und besonders wahr „(er) war einverstanden damit, dass er diese Eigenschaft Halluzinieren vor anderen voraus habe, die es nicht können“ (Musil 1978: 239).

Obwohl er weiß, dass seine Zustände „Halluzinieren“ (ebd.) heißen und Indizien der Krankheit sind, weist er die Stimmen nicht ab, sondern unterhält sich mit denen, bis sich diese gegen ihn wenden: „Es unterhielt ihn, zu hören und zu sehen, was sie trieben; das war unvergleichlich schöner als die zähen, schweren Gedanken, die er selbst hatte: wenn sie ihn aber sehr ärgerten, so geriet er in Zorn“ (ebd.). Moosbrugger entwirft selbst, nach seiner eigenen Logik, einen neuen Zugang zur Realität und ein neues

Verhältnis von Zeit und Bedeutung (Krause 2008: 108): „diese Zeiten waren ganz Sinn! Sie dauerten manchmal Minuten, manchmal hielten sie aber auch tagelang an, und manchmal gingen sie in andere, ähnliche über, die monatelang dauern konnten“ (Musil 1978: 239).

In diesem Kontext bekommt das Wort Sinn eine doppelte Konnotation. Einerseits wird es als Bedeutung verstanden, andererseits als Gefühl oder Empfindung. Somit erklärt sich auch die Tatsache, dass Moosbrugger das Hören von Stimmen und seine Halluzinationen durch seinen *Sinn* wahrnimmt: „Er hatte den Eindruck, dass er es im Körper mit sich trage, solange er schwieg; und sobald es ausgekommen war, verbarg es sich in der Umgebung, aber auch nie sehr weit von ihm“ (ebd.). Indem Moosbrugger keinen Kausalitätszusammenhang erkennt, überschreitet er die Grenze der rationalen Perzeptibilität und gibt sich ohne Hemmungen dem Spiel der Halluzinationen hin. Diese verlieren ihre ursprüngliche Bedeutung und werden zu einer rauschhaften Macht.

5. Das Stiften der Ordnung

Robert Musil setzte sich mit den unterschiedlichen Elementen der gesellschaftlichen Ordnung intensiv auseinander und analysierte in diesem Zusammenhang auch die Funktion der Sprache:

Wenn ich einen Gedanken in der Form eines Satzes ausspreche, so denke ich gewiß nicht die Intentionen jedes einzelnen Wortes, sondern ich habe eine nur halb bewusste Intention des Satzganzen und die Worte kommen mir (für das Bewusstsein) mechanisch in den Mund. [...] Wir erfassen nur Ähnlichkeiten (aber namen-los und unbewußt) und so wie sie uns bewusst werden, nennen wir sie mit allgemeinen Namen (Musil 1904/05: 124).

Worte haben denselben Sinn für alle, sodass sich die Realität konstituiert, wenn die Worte in Ordnung gebracht werden. Sprache integriert unbewusste Erfahrungen in der kognitiven, moralischen und sozialen Existenz und legt Konventionen fest. Äußere Normen fixieren sich als vorgefertigte Einstellungen im Bewusstsein und verdichten sich unbewusst zu verschiedenen Ausdrücken.

Beim Gebrauch der Sprache wird die Bedingung gestellt, dass jedes Wort ein bestimmtes Objekt hat, auf das es sich bezieht. Subjekt und Objekt stehen in einer funktionellen Abhängigkeitsbeziehung, weil keines ohne das andere individuell Sinn hätte:

Sprache ist die lautliche Umsetzung von Einbildungen, die nicht den Dingen entsprechen, sondern den menschlichen Empfindungs- und Vorstellungsmöglichkeiten. Sprache ist also auf mehrfache und anthropomorphe Weise metaphorisch (Nietzsche 1999: 184).

Sprache fungiert aufgrund von Konventionen, wobei Zeichen zu „Trägern“ von Bedeutungen werden. Zwischen Inhalt und Ausdruck des Zeichens besteht eine reziproke Evokation, die dem Sprecher die Bedeutung eines Sachverhalts entschlüsselt (Bonacchi 2012: 34). Was geschieht aber, wenn man den Sinn der Begriffe nicht auffasst und somit keine Beziehungen zwischen Objekten ersehen kann? Das Versagen des Sprechens führt schließlich zur Verwandlung der Selbst- und Weltwahrnehmung, wie bei Moosbrugger.

Moosbrugger ist nicht in einer fürsorglichen Familie aufgewachsen, sondern er verbrachte seine Jugend als Hüterbub nur mit Tieren. Aufgrund der fehlenden Erziehung gewinnt er keine Übersicht über die Regeln des Zusammenlebens in der Gesellschaft, die ihm die Integration ermöglicht hätten: „Er beneidete alle Menschen, die schon in der Jugend gelernt hatten, leicht zu sprechen; ihm klebten die Worte zu Trotz gerade in den Zeiten, wo er sie am dringendsten brauchte“ (Musil 1978: 238).

Auch Moosbruggers Umgang mit der Sprache ist defizitär und bereitet ihm nur Schwierigkeiten. Er ist sich dessen bewusst, dass Sprache die Menschen einflussreicher und stärker macht, weiß aber nicht, Sprache als Instrument der Kommunikation und der Überzeugung zu verwenden: „Ergrimmt ahnte Moosbrugger, daß jeder von denen sprach, wie es ihm paßte, und das es dieses Sprechen war, was ihnen die Kraft gab, mit ihm umzugehn, wie sie wollten“ (Musil 1978: 235). Er verfügt über die Sprache nicht und wird damit zum machtlosen Sklaven des Systems. Er hatte herausbekommen, „dass es der Besitz dieser Sprache war, was den Herrschenden das Recht gab, über sein Schicksal zu befinden“ (Musil 1978: 172).

Er versucht sogar das Problem seiner Ausdrucksschwäche zu überwinden, indem er das Wort „Jus“ erfindet. Das „Jus“ ist sein Recht und bestimmt die Basis seiner Anerkennung unter den Menschen, denn sein ganzes Leben wurde ihm die Geltung als Mann verweigert, „sein ganzes Leben war ein zum Lachen und Entsetzen unbeholfener Kampf, um Geltung dafür (für sein Ich) zu erzwingen“ (Musil 1978: 71). Er kann die abstrahierende Funktion und die metaphernbildende Natur der Sprache nicht ergründen, sodass ihn „ein Gefühl des Gefesseltseins“ (Oláh 1991: 28) überkommt. Obwohl er bei den Gerichtsverhandlungen hochdeutsche und

fremdsprachige Ausdrücke verwendet, verfehlt er deren Kontext. Er ordnet zusammenhangslose Beziehungen nach einer subjektiven Vorstellung, weil er die sprachlich gestiftete Welt nicht kontrollieren kann (Karthaus 1965: 64), und ist gleichzeitig davon überzeugt, dass sich die Welt gegen ihn heimlich verbündet hätte.

Dann begegneten dem wandernden Moosbrugger, wenn er durch die Dörfer kam oder auch auf der einsamen Straße, ganze Prozessionen von Frauen. Jetzt eine und eine halbe Stunde später zwar wieder eine Frau, aber wenn sie selbst in so großen Zwischenräumen kamen und gar nichts miteinander zu tun hatten, im ganzen waren es doch Prozessionen (Musil 1978: 72).

Robert Musil qualifiziert Moosbruggers Wahrnehmungen nicht einfach als wahnhaft ab, sondern analysiert gründlich deren Logik. In Verbindung mit Moosbrugger stellt Musil die etablierten Sprachordnungen und das Kategoriensystem infrage. Bereits Ulrich lehnt eine Identität ab, die auf Begriffe basiert, weil diese Begriffe ihren Gegenstand verloren haben:

Die Welt des Schreibens und Schreibenmüssens ist voll von großen Worten und Begriffen, die ihre Gegenstände verloren haben. Die Attribute großer Männer und Begeisterungen leben länger als ihre Anlässe, und darum bleiben eine Menge Attribute übrig. Sie sind irgendeinmal von einem bedeutenden Mann für einen anderen bedeutenden Mann geprägt worden, aber diese Männer sind längst tot, und die überlebenden Begriffe müssen angewendet werden (Musil 1978: 326).

Musil führt eine mögliche Erlebnisebene ein, in der die sprachlich-diskursive, rationale Ordnung zugunsten einer anderen Form der Weltwahrnehmung zerfällt. Moosbruggers Unfähigkeit zu kommunizieren deformiert seine intersubjektive Realität, und er versucht seine subjektive Ordnung zu objektivieren und entwickelt dabei ein eigenartiges Verhältnis zwischen Sprache und Gewalt.

6. Das Verhältnis von Sprache und Gewalt

Moosbruggers Wahrnehmung der Sprache ist sehr plastisch. Er erfasst einzelne Teile eines Kompositums, kann aber keine Verbindungen zwischen den isolierten Komponenten feststellen. Moosbrugger fehlen die kulturgeschichtlichen Kenntnisse, um den Zusammenhang zwischen den Bedeutungen eines Ausdrucks entziffern zu können, denn der Sinn des Satzes hängt von den Bedeutungen des Wortes ab, und umgekehrt: „Alle

Worte haben soviel Nebensinn, Doppelsinn, Nebenempfindungen, Doppelempfindungen, daß man gut thut sich von ihnen fern zu halten“ (Musil 1904: 2). Soll eine Bezeichnung nicht einem greifbaren Sachbereich korrespondieren, so wird Moosbrugger ganz verwirrt. Er kann zwischen objektiver Realität und subjektiver Wahrnehmung nicht unterscheiden.

wenn ein Eichkatzl keine Katze ist und kein Fuchs und statt eines Horns Zähne hat wie der Hase, den der Fuchs frisst, so braucht man die Sache nicht so genau zu nehmen, aber sie ist in irgend einer Weise aus alldem zusammengenäht und läuft über die Bäume. Nach Moosburggers Erfahrung und Überzeugung konnte man kein Ding für sich herausgreifen, weil eins am anderen hing (Musil 1978: 240).

Moosbrugger baut einen austauschbaren Zusammenhang von Bildern auf, in dem die verschiedenen Benennungen je ein anderes Stück der Wahrheit in sich tragen. Die Wörter entsprechen nicht deren Signifikant, weil die Dinge nicht durch ihre Bezeichnung, sondern durch ihre Beschreibung fassbar sind. Moosbruggers Darstellung von Dingen ist dermaßen genau, dass schließlich deren Benennung bedeutungslos wird.

es war in seinem Leben auch schon vorgekommen, daß er zu einem Mädchen sagte: „Ihr lieber Rosenmund!“, aber plötzlich ließ das Wort in den Nähten nach und es entstand etwas sehr Peinliches [...] dann war die Versuchung ein Messer zu nehmen und sie abzuschneiden [...] Gewiß Moosbrugger nahm nicht immer gleich das Messer; er tat das nur, wenn er nicht mehr anders fertig wurde. Gewöhnlich wendete er eben seine ganze Riesenkraft an, um die Welt zusammenzuhalten (ebd.).

Seine isolierte Wahrnehmung der Innen- und Außenwelt führt zum Scheitern seiner Kommunikation mit anderen Leuten. Die Liebe findet keine Form sich auszudrücken, weil Moosbrugger die Liebessprache nicht kennt, daher schlägt sie in einen Gewaltausbruch um.

Der Mund verschwindet und Moosbrugger möchte die Rose abschneiden, weil das Wort nicht mehr hält. Moosbruggers Realitätserfahrung verändert sich, wenn sich das Wort buchstäblich repräsentieren lässt und nicht mehr als Metapher funktioniert. Indem Moosbrugger die Komposita abbildet, kann er sich nicht der Sprache bedienen, um die Dinge zusammenzubringen. Er greift zur Gewalt und bringt damit die Disharmonie zwischen den äußeren und seiner eigenen Welt wieder in Ordnung.

Lönker leitet daraus die Rolle der Gewalt bei Moosbrugger her. Indem Moosbrugger seine sprachliche Unfähigkeit durch Gewalt zu

beseitigen versucht, gewinnt Gewalt eine ordnungsstiftende Funktion und führt zur Gestaltung einer neuen Welt, die sich von der empirischen Sphäre unterscheidet. Ähnlich der Sprache bändigt die Gewalt das Chaos des Lebens (Lönker 2003: 289-291).

Die Unterscheidung zwischen der vorbestimmten Funktion der Wörter und ihrer *möglichen* Bedeutung wird auf die von Musil geprägten Formen des rationalen und des nicht rationalen Erkennens bezogen.

welchen Veränderungen sind die Dinge unaufhörlich je nach Gewohnheit, Laune und Standpunkt ausgesetzt! Wie oft brennt Freude ab, und es kommt ein unzerstörbarer Kern von Trauer hervor! Wie oft schlägt ein Mensch gleichmütig auf einen anderen ein, aber könnte ihn ebenso in Ruhe lassen. Das Leben bildet eine Oberfläche, die so tut, als ob sie sein müßte, wie sie ist, aber unter ihrer Haut treiben und drängen die Dinge (Musil 1978: 241).

In der rationalen Erfassung lassen sich die Dinge eindeutig beschreiben und vermitteln. Im Falle der nicht-rationalen Wahrnehmung werden die Dinge nicht mehr durch zeichengebundene Begriffe bestimmt, sodass die Sprache kein adäquates Ausdrucksmedium mehr bildet (Schiewer 2005: 82-91).

(er) stand mit den Beinen auf zwei Schollen und hielt sie zusammen, vernünftig bemüht, alles zu vermeiden, was ihn verwirren konnte; aber manchmal brach ihm ein Wort im Munde auf, und welche Revolution und welcher Traum der Dinge quoll dann aus so einem erkalteten, ausgeglühten Doppelwort wie Eichkätzchen oder Rosenlippe (Musil 1978: 240).

Moosbrugger wird konfus, wenn die sprachlich konstituierte Ordnung zugrunde geht und versucht durch Gewalt eine neue Orientierung zu finden. Mittels seiner Wahnzustände bedient er sich unfester Systeme, die ihm eine neue Realität eröffnen. Wenn Sprache die Erfahrungsmöglichkeit beschränkt, indem sie die Individuen als fassbare Erscheinungen begrenzt und ihre Handlungsmöglichkeiten auf ein gesellschaftliches Paradigma limitiert, so präsentiert Moosbrugger eine Alternative, die alle Schranken durchbricht. Das Versagen der Sprachfunktion erleichtert Moosbrugger den Zugang zu einer zweiten Wirklichkeit, in der alle Grenzen aufgehoben sind und er sich frei manifestieren darf: „in jeder Bewegung ist ein Gummiband, das einen nie ganz das tun läßt, was man möchte. Diese Gummibänder waren nun mit einemmal fort“ (Musil 1978: 395).

7. Der Mord

Moosbruggers Versuch, sich durch Gewalt Ordnung zu verschaffen, findet in der Mordnacht den Höhepunkt. Der Mord erfolgt in einer Situation, in der Moosbruggers Welt auseinanderfällt. Der Mord ist ein aggressiver Exzess seiner wahnhaften Dispositionen, er entspricht dem Prozess, durch den Moosbrugger versucht, die äußere Wirklichkeit Teil seines Innenraums zu machen.

Der Auftritt der Prostituierten steht im Zeichen einer Wirklichkeitsverwirrung, in der sich die Außenwelt von der Innenwelt nicht mehr unterscheiden lässt. „Und so war das Ende jener Nacht gekommen, einer teilnahmslos durchzechten Nacht mit viel Lärm zur Beschwichtigung der inneren Unruhe. Es kann, auch ohne dass man betrunken ist, die Welt unsicher sein“ (Musil 1978: 73). Moosbruggers innerer Zustand wird mit den äußerlichen Begebenheiten verglichen, die schwankenden Beschreibungen vermitteln seine zerrissene Wahrnehmung: „Die Straßewände wanken wie Kulissen, hinter denen etwas auf das Stichwort wartet, um herauszutreten“ (ebd.). Die Prostituierte stellt eine Bedrohung dar, sie ist „eine Betrügerin, die den Mann heimlich auslacht, während sie ihn schwächt und ihm ihr Theater vormacht, wenn sie nicht noch viel Schlimmeres ihm in ihrer Gewissenlosigkeit antut!“ (ebd.). Graduell wächst auch seine Überzeugung, dass sich alle Frauen gegen ihn verschworen haben und die Schuld für all sein Misstrauen tragen.

Moosbruggers Bemühungen, sich den Frauen anzunähern, scheiterten schon als Jugendlicher, als er seine Meisterin zu verführen versuchte: „wenn man einer Frau die Faust so zeige, dass der Daumen zwischen dem Mittel- und dem Zeigefinger ein wenig hervorschaut, so könnte sie nicht widerstehn“ (Musil 1978: 237). Er verfehlte die Symbolik der Liebessprache und sein erster Versuch, einer Frau Avancen zu machen, hatte drastische Folgen. Er wurde von seinem Meister geschlagen, so dass er anfing zu glauben, dass hinter jeder Frau ein Mann steht: „Frauen sind Frauen und Männer; weil die ihnen nachrennen“ (Musil 1978: 396).

Der Gedanke, dass sich hinter jeder Frau ein Mann versteckt, taucht in der Mordnacht wieder auf. Dass die Prostituierte es wagt, ihn zu belästigen, kann er sich nur dadurch erklären, dass sie von einem Mann beschützt wird, „denn woher hätte sie sonst den Mut nehmen können, ihm trotz seines Unwillens zu folgen?“ (Musil 1978: 73). Aus dem zwanghaften Gefühl, sich von dem Verfolger nicht befreien zu können, wird er gewalttätig: „in schlechter Laune brauchte er aber nur flüchtig das Gesicht

eines Mannes zu prüfen und erkannte, daß er derselbe Mann war, mit dem er überall Streit bekommen hatte, wie sehr sich der auch jedes Mal anders verstellte“ (Musil 1978: 241).

Da er davon ausgeht, dass ihn die Frauen/ Männer verletzen, versucht er sie zu meiden. Moosbrugger wird in die Enge getrieben, weil er dem Mädchen nicht ausweichen kann, und er erfährt eine gespaltene gesellschaftliche Ordnung. Er befindet sich mitten in einem Chaos, das er nicht mehr beherrscht, fühlt sich bedroht und sieht als letzten Ausweg, sich durch Gewalt zu behaupten: „Er zog sie hinter sich drein, das war es“ (Musil 1978: 73). Hätte Moosbrugger erkannt, dass er selbst ist, der sich verfolgt sieht und aggressiv wird, dann hätte er sich nicht gewaltig eingesetzt. „Da erkannte er, daß er niemals von ihr loskommen werde, weil er es selbst war, der sie hinter sich herzog. Ein weinerlicher Ekel füllte seinen Hals aus. Er ging, und das, halb hinter ihm, war wiederum er“ (Musil 1978: 74).

Die sexuelle Identität der Verfolgerin bildet den ersten Grund für Moosbruggers Verwirrung. Die Unterscheidung zwischen ihm selbst und der Prostituierten wird unsicher; Orientierungsverlust und Gewalttat sind aufeinander bezogen. Moosbrugger erfährt den Bruch zwischen Innen- und Außenwelt im Augenblick des Mordes ganz körperlich. Das Verfahren des Identitätsverlustes vollzieht sich stufenweise und gipfelt schließlich, wenn Moosbrugger die Prostituierte als ein eigenes „weiche(s) verfluchte(s) zweite(s) Ich“ (ebd.) wahrnimmt und die beiden Körper ineinander fließen „da fühlte er etwas Hartes in ihrer oder seiner Tasche; er zerrte es hervor. Er wußte nicht recht, war es eine Schere oder ein Messer; er stach damit zu. Sie hatte behauptet, es sei nur eine Schere, aber es war sein Messer“ (ebd.).

Laut James Baillies fragmentiert sich die Psyche eines Menschen unter Druck (Baillies zit. nach Krause 2008: 101). Moosbruggers Persönlichkeit dissoziiert sich auf zwei Personen. Das Mädchen scheint mit Moosbrugger so verbunden zu sein, dass man die beiden nicht mehr unterscheiden kann, und schließlich die Identitätspronomen „Ich“ und „Du“ völlig ineinanderfließen. Die Prostituierte hängt so stark mit ihm zusammen, dass sich Moosbrugger nicht mehr zu helfen weiß und zusticht. Es entsteht ein Konflikt zwischen „bewusstem Selbstverhältnis und physischem Begehren“ (Lönker 2005: 129) in dem Moment, wo Moosbrugger seine Hände nicht mehr kontrollieren kann.

Die Stiche finden kein Ende bis Moosbrugger den fremden Körper ganz loswird, und ihm das Mädchen nicht mehr als „zweites Ich“ erscheint. Erst dann kann sich Moosbrugger wieder beruhigen: „Dann stand er

vielleicht noch eine Viertelstunde bei ihr und betrachtete sie, während die Nacht wieder ruhiger und wundersam glatt wurde“ (Musil 1978: 74).

Der Akt, den die Mediziner als Lustmord einordneten, dient Moosbrugger dazu, die Ordnung des Inneren und der Wirklichkeit wieder herzustellen. Die Mordtat beendet seine Orientierungslosigkeit und die Gewalt wird dementsprechend zum sinnstiftenden Instrument: „Er war weder mit der Absicht ausgegangen zu töten, noch durfte er seine Würde halber krank sein; von Lust konnte überhaupt nicht gesprochen werden, sondern nur von Ekel und Verachtung“ (Musil 1978: 75). Moosbrugger erlebt im Mord eine Einheitserfahrung; es gelingt ihm dabei, Denken und Handeln miteinander zu verbinden: „Und alles war doch irgendwie zusammengefasst zu einem Ganzen: die Landstraße, die Städte, die Gendarmen und die Vögel, die Toten und sein Tod“ (Musil 1978: 398).

Moosbruggers Mord beschäftigt auch Ulrich, der intensiv darüber reflektiert, wenn er einer Prostituierten begegnet. Nachdem er Arnheims Angebot, in seinem Unternehmen zu arbeiten, ablehnt, erfährt Ulrich den Eindruck eines ziellosen Lebens wieder: „er kam sich jetzt nur noch wie ein durch die Galerie des Lebens irrendes Gespenst vor, das voll Bestürzung den Rahmen nicht finden kann, in den es hineinschlüpfen soll“ (Musil 1978: 648). Das Gefühl der Ortlosigkeit betont das Problem der Identität, das Ulrich schon in seiner Kindheit erlebt hat. Er fühlt sich fremd gegenüber seinem eigenen Leben, unsicher gegenüber seinen eigenen Wünschen und Zielen. Ulrich nimmt Urlaub vom Leben, um eine angemessene Anwendung seiner Fähigkeiten zu suchen. Nach den drei Versuchen „ein bedeutender Mann zu werden“ (Musil 1978: 35) kehrt sich Ulrich vom Streben nach Erfolg und Geltung ab. Im Vergleich zu Moosbrugger zeigt Ulrich eine kontemplative Haltung gegenüber der Welt. Er reflektiert über seine „innere“ Unbestimmtheit, seine „essayistische“ Haltung zur Welt „gibt ein Musterbeispiel für ihr kreatives Potenzial ab“ (Wolf 2011: 363). Ulrich bleibt sich der „Unfestheit des Lebens“ stets bewusst (Musil 1978: 1156) und weist die äußeren Konventionen und Determinanten besonnen zurück.

Mit seinem Urlaub vom Leben versucht Ulrich einen Sinn zu finden, der seinen inneren Triebkräften entsprechen soll, muss aber resigniert zu der Einsicht kommen, dass,

[...] das Gesetz dieses Lebens, [...] kein anderes sei als das der erzählerischer Ordnung! Jener einfachen Ordnung, die darin besteht, daß man sagen kann: „Als das geschehen war, hat sich jenes ereignet!“ Es ist die einfache Reihenfolge, die Abbildung der überwältigenden Mannigfaltigkeit des Lebens in einer eindimensionalen, wie ein Mathematiker sagen würde, was uns beruhigt; die

Aufreihung alles dessen, was in Raum und Zeit geschehen ist auf [...] jenen berühmten „Faden der Erzählung“ (Musil 1978: 650).

Die Ordnung, die auf einer Biografie aufgebaut ist, soll das Chaos des Lebens zerstören und den Eindruck erwecken, dass man eine Richtung hat. Ulrich aber empfindet diese Identitätsvergewisserung als betrügerisch und falsch, daher weist er sie ab. Für ihn bestimmt die konventionelle Ordnung eine unterjochende Schematisierung, die verlangt, dass man auf sich selbst als Individuum verzichtet.

Sie lieben das ordentliche Nacheinander von Tatsachen, weil es einer Notwendigkeit gleichsieht, und fühlen sich durch den Eindruck, daß ihr Leben einen „Lauf“ habe, irgendwie im Chaos geborgen. Und Ulrich bemerkte nun, daß ihm dieses primitiv Epische abhanden gekommen sei, woran das private Leben noch festhält (ebd., 650).

Die Tatsache, dass sowohl Ulrich als auch Moosbrugger die Welt schwankend wahrnehmen, ermöglicht es, eine Verbindung zwischen den beiden festzustellen. Der Gegensatz aber besteht darin, dass Ulrich fähig ist, sich durch Reflexion der Realität zu bemächtigen, was Moosbrugger nicht schafft – er internalisiert die Unfestigkeit der Wirklichkeit. Indem Ulrich seine Zuflucht vor der betrügerischen Welt in die Liebe seiner Schwester Agathe findet, wird Moosbrugger zum Lustmörder. „Und schon während Ulrich mit dem Mädchen sprach, hatte ihn eine sehr naheliegende Gedankenverbindung an Moosbrugger erinnert. Moosbrugger [...] der genau so war, wie er heute“ (Musil 1978: 652). Ulrichs Charakter bedient sich dem Möglichkeitssinn und wendet sich von den gehaltlosen Formen ab, die ihm von außen geliefert wurden. Ähnlich wie bei Ulrich manifestiert sich auch im Fall Moosbruggers ein Kampf gegen die charakterliche Festschreibung, der Frauenmörder erklärt ein Bedürfnis nach Unbestimmtheit des eigenen ‚Ich‘. Aus diesem Grund hasst er die Psychiater, die ihm eine Diagnose stellen, denn damit wird er auf eine bestimmte „Eigenschaftlichkeit“ festgelegt und verliert implizit seine „Eigenschaftslosigkeit“ (Wolf 2011: 403).

Ulrichs Verhältnis zu Moosbrugger ist aber nicht eindeutig. Er wünscht weder seine Rettung, noch seine Bestrafung. Am Anfang beurteilt Ulrich Moosbruggers Mordgeständnis als „Inkonsequenz“: „das war deutlich Irrsinn, und ebenso deutlich bloß ein verzerrter Zusammenhang unsere eigenen Elemente des Seins“ (Musil 1978: 76). Aber letztlich erkennt er, dass der Zusammenhang zwischen der imaginierten Erfahrung von Sinn und der entgegengesetzten realen Erfahrung eines wandelbaren

Lebens in die Mordtat einbezogen wird. Indem die Tat Sinn generiert, wird sie auch sinnhaft erlebt. Letztlich trifft auch der Satz zu: „Ein entsprungenes Gleichnis der Ordnung, das war Moosbrugger für ihn!“ (Musil 1978: 653).

Auch wenn Moosbrugger ein „großer Anarchist“ (Musil 1978: 72) ist, bleibt sein Mord eine zwangsläufige Tat, der er nicht entbehren kann. Dieser ungeheuerliche Gewaltakt ermöglicht ihm den Übergang von der unfesten äußerlichen Wirklichkeit zu einer stabilen innerlichen Festigkeit und zum Wiedergewinn der Identität.

8. Das neue Verhältnis zwischen *Ich* und *Wirklichkeit*

Was im Bewusstsein in zwei Gegensätze gespalten vorliegt, erscheint im Unbewussten als eine einheitliche Erfahrung. Im Bewusstsein wird das Ich durch Begriffe zerspalten, wobei im Bereich der Gefühle das Ich von Empfindungen unmittelbar betroffen ist. Was man empfindet, ist nicht diskursiv zu erfassen, dennoch verständlich. Der Dualismus von Gefühl und Verstand, von rationalem und intuitivem Erfassen und dessen Verbalisierung findet bei Moosbrugger keinen Anhaltspunkt.

Moosbruggers neu gestiftete Wirklichkeitsordnung wird im Zusammenhang mit der Auflösung der Grenze zwischen Innen- und Außenwelt gebracht: „Er dachte besser als andere, denn er dachte außen und innen. Es wurde gegen seinen Willen in ihm gedacht. Er sagte, Gedanken würden ihm gemacht“ (Musil 1978: 240). Das „Ich“ wird zum „Es“ und graduell verschwinden auch die Konturen seiner Identität. Indem Moosbrugger Innen und Außen nicht voneinander trennen kann, verliert die Abhängigkeitsrelation von Subjekthaftem und Objekthaftem ihre Gültigkeit.

Moosbrugger kennt keinen Unterschied zwischen der konventionell gestalteten Außenwelt und seinem persönlichen inneren Zustand. Er fängt alles ein, was er in der umliegenden Umwelt findet, kann aber seine eigenen Emotionen nicht ausfiltern. Moosbrugger leidet darunter, dass sich Gedanken in ihm aufdrängen, die nicht die seinen sind, weil die inhaltlichen Aspekte des Lebens gegenüber den formallogischen ihre Bedeutung verloren haben.

es war manchmal sehr undeutlich: die Gesichter kamen von außen, aber ein Schimmer von Beobachtung sagte ihm zugleich, dass sie trotzdem von ihm selbst kämen. Das wichtigste war, dass es gar nichts wichtiges bedeutet, ob etwas draußen ist oder innen; in seinem Zustand war das, wie helles Wasser zu beiden Seiten einer durchsichtigen Glaswand (Musil 1978: 239).

Das Verhältnis zwischen Subjektivität und Objektivität ist fundamental verändert. Moosbrugger schafft es nicht, „die Mitte zwischen seinen zwei Zuständen zu finden, bei der er vielleicht hätte bleiben können“ (Musil 1978: 397). Sein Körper handelt scheinbar unabhängig von seinem Bewusstsein und kennt keine Grenzlinie zwischen Innen- und Außenwelt. Wenn er seine Gedanken nicht mehr kontrollieren kann, wird die „Differenz zwischen wahrnehmendem Subjekt und wahrgenommener Objektwelt unübersichtlich“ (Wolf 2011: 405), wobei seine individuelle ‚Eigenschaft‘ genau in der fluktuierenden Vorstellung von Innen- und Außenwelt besteht.

Durch das Auflösen des Subjekthaften und des Objektiven soll sich das Individuum dem Zustand einer Einheitserfahrung annähern. In diesem Zusammenhang gehört ein *anderer Zustand*, in dem *Ich* und *Du* nicht mehr intellektuell oder begrifflich unterschieden werden. In seinem Aufsatz *Clarisse und Moosbrugger vs. Ulrich/Agathe: Der „andere Zustand“ aus neuer Sicht* (1976) stellte Philip Beard Zusammenhänge zwischen dem *anderen Zustand*, den Ulrich und Agathe erleben, und den ekstatischen Erfahrungen Moosbruggers und Clarissens, wobei er die mystische Perspektive in beiden Fällen betonte. Durch die Aufhebung der vom normalen menschlichen Bewusstsein bestimmten Grenzen begeben sich die vier Figuren einer Erfahrung, die Beard „mythische Entgrenzung“ benennt. Diese Erfahrung soll aus der tiefsten Überzeugungsquelle des Ichs entspringen und sich von den Moralsystemen entbinden. Sie soll eine Verschränkung des Subjekts und des Objekts ermöglichen (Beard: 1976: 116).

Im Laufe des Romans stellt sich heraus, dass die Musik bei Moosbrugger eng an die Erfahrung des einheitlichen Zustands gekoppelt ist. Klang und Rhythmus offerieren ihm Momente der Ekstase und versehen ihn mit Energie und Lebenskraft. Musik funktioniert wie eine Art Stimulans und wirkt hypnotisch auf ihn ein.

Ein lautloser Tanz löste das unerträgliche Surren ab, mit dem ihn die Welt oft quälte. Alles, was geschah, war jetzt schön [...] wenn Moosbrugger die Augen öffnete und sich die Leute ansah, die in einem solchen Augenblick, wo ihm alles tanzend gehorchte, gerade in seiner Nähe waren, so kamen auch sie ihm schön vor. Und dann tanzte Moosbrugger vor ihnen. Tanzte würdig unsichtbar [...] von einer Musik bewegt, die immer mehr zu Einkehr und Schlaf wurde [...] zu einem wunderbar unglaublichen und tödlich gelösten Zustand (Musil 1978: 397).

Indem das Ich einem zusammenhanglosen Wechsel unterworfen ist, versucht der Mensch sich selbst zu erhalten. Was aber einschließt, dass das

Individuum ein sinnhaftes Weltverhältnis bewahrt (Lönker 2002: 145). Moosbrugger's Ich wird aus dem Wirklichkeitszusammenhang herausgenommen, so dass der Frauenmörder desorientiert und ziellos bleibt. Zwischen Moosbrugger's Bewusstsein und der Außenwelt ist keine Spaltung zu erkennen, sein Körper verschränkt sich mit der Naturwelt zu einem Ganzen: „Der Tisch war Moosbrugger. Der Stuhl war Moosbrugger. Das vergitterte Fenster und die verschlossene Tür war er selbst“ (Musil 1978: 395). Dass er sich mit den Objekten identifizieren kann, hängt mit seinem Mangel an Bewusstsein und an Sprache zusammen.

Tanz und Musik beruhigen Moosbrugger, da sie die Grenzen zwischen ihm und den Menschen aufheben. Der Prostituiertenmörder überwindet sein Alleinsein durch die harmonischen Zusammenhänge, die er aufbaut. Im Tanzzustand entbindet sich das Ich und es eröffnet sich die zweite Wirklichkeit, die ungleich überzeugender und unmittelbarer da ist, als die vom Verstand begriffene. „Man muß für Moosbrugger etwas tun, dieser Mörder ist musikalisch“ (Musil 1978: 213). Der Tanz symbolisiert Frohsinn und Glück und ist ein Zeichen des Dionysischen. Nietzsches Bild des Dionysischen wendet sich gegen die Moral und gegen das Rechte. Die Wissenschaft hat den Menschen von seinen dionysischen Wurzeln abgeschnitten und den Mythos vernichtet. Sein Ästhetizismus leugnet den Geist zugunsten der Schönheit, negiert die Ethik als auch die Erkenntnis und verteidigt damit den freien Geist gegen den Bürger: „Gegen die Moral also kehrte ich damals [...] erfand eine grundsätzliche Gegenlehre und Gegenwerthung des Lebens, eine rein artistische, eine antichristliche [...] ich hiess sie die *dionysische*“ (Nietzsche 1999: 19). Das Dionysische prägt den Instinkt und verachtet das Bewusstsein, richtet sich auf das Irrationale, leugnet die Vernunft und hebt das Rauschhafte, Abgründige, Ruchlose hervor. Während der Dekadent an sich und an der Welt leidet, weil ihm nach dem „Tode Gottes“ alles sinnlos erscheint, offenbart sich dem Übermenschen eine Welt „unter den Schauern des Rausches“ (Musil 1978: 21) – er bejaht das Leben und steht dionysisch zum Dasein. Sollte Moosbrugger sein Schicksal als zusammenhanglos und diskontinuierlich empfinden, so findet er schließlich während des Tanzes seinen *Sinn*. Der Tanzzustand ähnelt einer erhebenden Leichtigkeit und zeigt die Überbetonung des Körperlichen. Nur beim Tanzen kommt Moosbrugger die Welt schön vor.

Indem das Innere und das Äußere in seinem Wesen miteinander verschmelzen, wird der einheitliche Zustand wiederhergestellt und seine früheren Anstrengungen werden damit nichtig. Dieser Zustand bedeutet die

Erfüllung von Musils Essayismus und Möglichkeitssinn, da es eine andere, neue Welt entgegenstellt, wo man von Sinn erfüllt ist. Der Tanzzustand bestimmt Moosbruggers Versuch den Verfall zu überwinden, wie bei Nietzsche der dionysische Zustand die Rolle einnimmt, das liebende Ja zum Leben zu finden.

Ähnlich dem Suchen der Wahrheit entspricht der Tanz einem Suchen des wahren Gefühls. Er bietet neue Möglichkeiten an und eröffnet Moosbrugger den Zugang zur *Welt*. Moosbruggers Dasein erhält einen neuen Sinn und das ganze Missglück verliert an Bedeutung, sodass er letztlich seine Ruhe findet. Das beglückende Gefühl erlöst ihn aus seiner tiefsten Einsamkeit: „Dann waren sie nicht gegen ihn verschworen, bildeten keine Mauer, und es zeigte sich, daß es nur die Anstrengung war, ihn übertrumpfen zu wollen, was das Gesicht von Menschen und Dingen, wie eine Last verzerrte“ (Musil 1978: 397). Dieser Moment ermöglicht Moosbrugger, sich als Teil der Ganzheit zu empfinden, auch ohne einer gesellschaftlichen Ordnung anzugehören. Er schafft eine Realität gemäß seiner inneren psychischen Wirklichkeit, der imaginierte Tanz gewährt ihm eine transzendente Offenheit, auch wenn er in einer Zelle gefangen ist.

9. Schlussfolgerungen

Musil gestaltet eine Welt, die vielschichtig ist, und destruiert die chronologisch-kausale Ordnung durch seine essayistische Weltauffassung. In einer schwankenden Wirklichkeit wird die Oberfläche der Realität, *der Schein* bezweifelt und die herrschenden Normen und Gesetze der Moral werden infrage gestellt. Musil hegt Misstrauen gegenüber der Annahme, dass die in der Gesellschaft ausgeprägte Form des Lebens die richtige ist. Der essayistische Roman sucht jede Festigung der Weltwahrnehmungs- und -deutungsformen zu einem Glauben gleichsam systematisch zu dekonstruieren. Auf dieser Basis baut Musil verschiedene Positionen in Bezug auf Moosbrugger auf und legt schließlich das Eindeutige auseinander.

Erscheinungen können nicht im Einzelnen erkannt werden, sondern müssen auf das Ganze bezogen werden, weil jedes Ding mit einem anderen zusammenhängt, sodass letztlich auch Moosbruggers Fall als Mischung der Elemente in einem Abhängigkeitsverhältnis gedeutet werden kann, denn für den Möglichkeitsmenschen liegt alles offen. Musils essayistische Erzählweise erlaubt, sowohl den Grund des entsetzlichen Mordes wie auch Moosbruggers wahnhaften Zustand gründlich zu zergliedern, um infolge des

Perspektivenwechsels die Veränderlichkeit der bestehenden Realität zu erkennen. Die Verschränkung der Handlungsebene mit der reflexiven Metaebene ermöglicht, die psychologische und anthropologische Differenziertheit der Moosbrugger-Figur zu erschließen.

Indem jede Romanfigur in verschiedener Weise in Bezug zur Gesellschaft steht, erscheint Moosbruggers Sichtweise als eine unter mehreren möglichen und wird nicht abgewertet: Moosbrugger unterwirft sich diesem Bezugssystem nicht einfach, sondern eröffnet eine neue Dimension. Das Fehlen kausalen Denkens ermöglicht ihm, sich jeglicher Ordnung zu entziehen, dementsprechend kann seine Geschichte nicht bloß psychologisch erkundet werden. Moosbruggers Gemütszustand ist nicht konsequent, sondern von sprunghaften Stimmungen bestimmt, was aber nicht auf der Basis des Unsinnns simplifiziert werden darf. In dieser Figur arbeitet Musil eine mögliche Zusammenfügung der inneren und äußeren Welt aus, er vergegenwärtigt das Auflösen der Grenzen zwischen Objektivität und Subjektivität.

Das Faszinierende an Moosbrugger ist, dass er es schafft, nach seinem eigenen Wesen und seiner Natur entsprechend zu leben. Er vertritt den ungebundenen Geist, der die Welt auf seine eigene Art und Weise verfasst, lässt sich von seinen eigenen Vorstellungen leiten und sich nicht von gesellschaftlichen Konventionen begrenzen.

Literatur

- Beard, Philip H. (1976): „Clarisse und Moosbrugger vs. Ulrich/ Agathe: Der ‚andere Zustand‘ aus neuer Sicht“. In: **Modern Austrian Literature**, Bd. 9, 114 – 132, New York: Arthur Schnitzler Research Association.
- Bonacchi, Silvia (2012): „Bedeutung und Sprache: Frühe Beiträge zu einer Gestalt-Linguistik“. In: **Gestalt Theory**, H. 34 / 1, 31 – 54, Wien: Krammer.
- Graf, Günter (1969): **Studien zur Funktion des ersten Kapitels von Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“**. Ein Beitrag zur Unwahrhaftigkeit-Typik der Gestalten, Göppingen: Kümmerle.
- Hassler-Rütti, Ruth (1989/ 1990): **Wirklichkeit und Wahn in Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“**, Frankfurt / Main: Peter Lang.

- Karthaus, Ulrich (1965): **Der andere Zustand. Zeitstrukturen im Werke Robert Musils**, Berlin: Erich Schmidt.
- Krause, Robert (2008): **Abstraktion – Krise – Wahnsinn**, Würzburg: Ergon.
- Kühn, Dieter (1965): **Analogie und Variation. Zur Analyse von Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“**, Bonn: Bouvier.
- Krämer, Olav (2009): **Denken erzählen. Repräsentationen des Intellekts bei Robert Musil und Paul Valery**, Berlin: Walter de Gruyter.
- Lönker, Fred (2002): *Die Kontingenz des Ichs und das Selbstgefühl des Körpers*. In: Fred Lönker (Hrsg.): **Poetische Anthropologie**, München: Fink, 136 – 145.
- Lönker, Fred (2003): „Der Fall Moosbrugger. Zum Verhältnis von Psychopathologie und Anthropologie in Robert Musil ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘“. In: **Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft**, Jg. 47, 280 – 302.
- Lönker, Fred (2005): „*Sie spürte ihren Körper überall zugleich*“: *Über die Beschreibung von Körpererfahrungen in Robert Musils Vereinigungen*. In: Heriette Herwig (Hrsg.): **Zeichenkörper und Körperzeichen im Wandel von Literatur- und Sprachgeschichte**, Berlin: Rombach, 127 – 141.
- Mehigan, Tim (2001): **Robert Musil**, Stuttgart: Phillip Reclam.
- Musil, Robert (1904): *Tagebuch Heft 4*. In: **Tagebücher**, Bd. II., hrsg. v. Adolf Frisé. Hamburg: Rowohlt.
- Musil, Robert (1904/ 1905): *Tagebuch Heft 24*. In: **Tagebücher**, Bd. I, hrsg. v. Adolf Frisé, Hamburg: Rowohlt.
- Musil, Robert (1978): **Der Mann ohne Eigenschaften**, Hamburg: Rowohlt.
- Neymeyr, Barbara (2005): **Psychologie als Kulturdiagnose. Musils Epochenroman „Der Mann ohne Eigenschaften“**, Heidelberg: Universitätsverlag.
- Nietzsche, Friedrich (1999): *Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen*. In: Ders.: **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in fünfzehn Bänden**, Bd. I hrsg. v. Giorgio Colli / Mazzino Montinari, München: Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (2004): *Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne*. In: Helmuth Kiesel (Hrsg.): **Geschichte der Deutschen Moderne**, München: C. H. Beck, 183 – 198.

- Oláh, Zsuzsanna (1991): „Moosbrugger und die Welt“. In: **Budapester Beiträge für Germanistik. Begegnungen mit Musil**, 7 (5), Budapest: ELTE, 26 – 32.
- Schiewer, Leonore (2005): *Sprache, Wirklichkeit, Bewusstsein. Robert Musil psychologisch-ästhetische Bedeutungstheorie*. In: Gunther Martens/ Clemens Ruthner/ Jaak De Vos (Hrsg.): **Musil anders**, Bern: Peter Lang, 89 – 111.
- Wolf, Christian Norbert (2011): **Kakanien als Gesellschaftskonstruktion. Robert Musils Sozioanalyse des 20. Jahrhunderts**, Köln: Böhlau.

Gabriela Șandor
Temeswar

„Das macht die Sprache – die Macht der Sprache“: Umwälzung von Machtverhältnissen im deutschsprachigen Gedicht

Abstract: The essay's title contains a quotation from a poem of Bas Böttcher, one of the first German slam poets. To Rose Ausländer, who lost her native land, the Bukowina – as to many other poets – the words become homeland. To Horst Samson, words are accomplices against the repressive political system. To Oskar Pastior and Bas Böttcher, the balance of power between reader and poem and between language and speaker is overturned. The present paper treats questions as: What exactly does language accomplish? Where in consists the power of language? What is the concrete influence of this power upon the poem? Which is the relationship between poet, reader and language?

Keywords: poetry, sovereignty of language, censorship, language crisis, role of the reader, formal rigidity.

1. Allgemeines und Zielsetzung

Das im Titel angeführte Zitat erscheint als Refrain im Gedicht *Die Macht der Sprache*¹ von Bas Böttcher, einem Slam-Poeten der ersten Stunde. Das Sprachspiel mit dem Verb „machen“ und dem Substantiv „Macht“ in Verbindung mit „Sprache“ wirft die Fragen auf: Was genau macht die Sprache? Worin besteht ihre Macht? Was ist die Macht der Sprache?

Macht kann als „Vermögen“, „Fähigkeit“, „Autorität“ oder auch „Einfluss“ verstanden werden, aber auch als „Herrschaft, Gewalt, Befehlsgewalt; Kraft, Stärke, Stoßkraft; Möglichkeit, Befugnis, seinen Willen durchzusetzen“ (Wahrig 2006: 967).

Die Frage nach der Macht oder der Ohnmacht der Sprache ist so alt wie die Sprache selbst; schon der biblische Turmbau zu Babel oder die Anfangsworte des Johannes-Evangeliums werfen sie auf. Die Macht der Sprache wird zu einem literarischen, philosophischen, religiösen, politischen, sogar wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussionsgegenstand.

¹ Erschienen 2009 im Band **Neonmade. Gedichte**. Buch mit Audio-CD, Dresden: Voland & Quist.

Die Sprache bildet, so Gero von Wilpert (⁸2001: 773), „in gesprochener wie geschriebener Form den eigentl.(ichen) Rohstoff der Dichtung“, egal, ob es sich um die Sprache „als geistige Form der Welterfassung, eigenschöpferische geistige Kraft oder als bloßes zwischenmenschl.(iches) Verständigungsmittel zur Gedankenwiedergabe“ handelt.

Die Sprache ist in der Dichtung oft nicht nur Mittel, sondern auch Zweck, da sich Dichter schon seit der Antike in *Ars poetica*-Gedichten mit dem Schreibprozess selbst auseinandersetzen, sodass man von „poetologischer Reflexion“ (ebd. 616) und speziell von *poetologischer* oder *selbstreflexiver Lyrik* (vgl. Brandmeyer 2011: 157) spricht. Vor allem Dichter der Moderne und der Gegenwart thematisieren die Rolle des Dichters und des Gedichts in der Gesellschaft, seine Sprachgewalt, aber auch die Sprachkrise, das Schweigen, das Ringen um die und mit den literarischen Formen. Und auch das Zielpublikum, der Leser, wird nun zum Gegenstand der dichterischen Reflexion.

Der vorliegende Beitrag setzt sich das Ziel, Verschiebungen der Machtverhältnisse zwischen Sprache, bzw. Gedicht, literarischer Formstrenge, Dichter und Zielpublikum anhand einiger Texte der Gegenwartsliteratur festzustellen.

2. Der Dichter und die Souveränität der Sprache

Im Laufe der Jahrhunderte und im Wandel der Kunstanschauungen verändert sich die Auffassung vom Dichter: Er ist der mythische Dichter-Halbgott Orpheus, der festliche Sänger, der *vates* (oder *poetavates*, der „priesterliche Seher“), der *poetadoctus* oder *eruditus* (der „gelehrte“ bzw. „gebildete“ Dichter), das Genie, der gesellschaftliche Außenseiter. In all diesen Hypostasen ist der Dichter ein Kenner der Sprache. Um es mit Gottfried Benn (³1954: 18) auszudrücken, „besitzt“ er

[...] Worte, die in seiner Hand liegen, zu seiner Verfügung stehen, mit denen er umgehen kann, die er bewegen kann, er kennt sozusagen seine Worte.

In einem Kapitel des Buches **Sprachen der Macht. Gesten der Er- und Entmächtigung in Text und Interpretation** entlarvt Philipp Stoellger (2008: 197) die übliche Ansicht, „daß der Herrscher der Sprache der eigentliche Machthaber sei, „daß ihm die Sprache zu Diensten stehe und er sich in ihr zu verewigen vermöge“ als „Schein“ – wenn auch als „Heiligenschein poetischer Großmeister“.

Mit dem Problem, die Begriffe Dichter, Gedicht und Sprache und ihr Verhältnis untereinander zu definieren, befasst sich auch Bas Böttcher, der sich in einem Interview von 2007 als „Sprechdichter“ und „Freisprecher“² bezeichnet. Im Vorspann zu selbigem Interview werden die Hauptanliegen Böttchers als Dichter angeführt:

Bas Böttcher geht es um das gesprochene Wort, um die Bühne, um die sinnlichen Qualitäten der Sprache und um die eigene Kontrolle über das künstlerische Handeln. (ebd., 18)

Als „Freisprecher“ möchte sich der Sprechdichter nach eigener Aussage schon von der Literatur absetzen,

[...] die stark von Machtstrukturen durchzogen ist. Es gibt in der Spoken-Word-Situation kein Lektorat, keine Oberkritiker, keinen filternden Betrieb. Meine Texte sind konstruierte Wort-Cluster, die frei und leicht erscheinen sollen. (ebd., 18)

Trotzdem handelt es sich bei den Gedichten Böttchers nicht um willkürlich vorgetragene Texte, sondern um akribisch durchstrukturierte und durchdachte sprachliche Einheiten:

Es ist aber keine Improvisation, die Texte werden genau konzipiert, jede Silbe hat ihren Platz, selbst das Atmen ist Teil der Konzeption. Mein Ziel ist ein ästhetisches und populäres Arrangement aus Klang, Rhythmik und Sinn.

Obwohl Böttcher nichts dem Zufall überlässt, scheint im eingangs zitierten Gedicht *Die Macht der Sprache* diese im Kampf um die Souveränität die Oberhand zu behalten:

Und lerne ich eine Sprache neu kennen,
dann lehrt mich die Sprache, mich neu zu kennen.

Das macht die Sprache – die Macht der Sprache.

Und glaube ich, ich beherrsche meine Sprache,
beherrscht womöglich meine Sprache mich.

Das macht die Sprache – die Macht der Sprache.

Und denke ich, ich spiele mit meiner Sprache,
dann spielt noch viel mehr meine Sprache mit mir.

² Interview mit Martin Zähringer (Juni 2007) für das Goethe-Institut, Online-Redaktion, unter <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/kvi/de2390558.htm> [29.05.2017].

Das macht die Sprache – die Macht der Sprache.³

Die zweizeiligen Strophen bzw. Abschnitte beginnen – ähnlich wie der erste Teil von Hofmannsthals *Ballade vom äußeren Leben* – mit der Konjunktion „und“ als Aufzählung. Auf den ersten Blick suggeriert dies einerseits eine Austauschbarkeit der Abschnitte, andererseits etwas implizit Voranstehendes. Das Ich im ersten Abschnitt lernt „eine“ neue Sprache kennen oder es lernt eine schon bekannte Sprache neu kennen. Das Lernen einer Sprache führt zur Selbsterkenntnis, wobei die Sprache nicht ein Mittel zum Zweck bleibt, sondern als aktive Kraft erscheint: Sie „lehrt mich [...], mich neu zu kennen“.

In den nächsten Abschnitten wird deutlich, dass die Reihenfolge nicht zufällig ist, da die zuvor unbestimmte Sprache in ein possessives Machtverhältnis zum Ich tritt: „ich beherrsche *meine* Sprache“. Das Ich zweifelt jedoch an seiner Souveränität: Es *glaubt*, es beherrscht die Sprache, ahnt jedoch, dass das Verhältnis *womöglich* umgekehrt ist. Der Machtkampf zwischen Sprache und Dichter wird in den Bereich der Potentialität gerückt. Die Macht der Sprache beruht eben auf ihrer Mystifikationsfähigkeit.

Im Sprachspiel – der ludischen Sprachfunktion – erreicht das Ich eine neue Stufe der Bewusstwerdung. Die Wahl des Verbs *denken* – hier auch als Steigerung von *glauben* interpretierbar – macht deutlich, dass das Sprachspiel kein zweckfreies ist. Im direkten Vergleich gewinnt die Sprache: Sie „spielt noch viel mehr“ mit dem Ich.

Die beiden zentralen Zeilen des Gedichts machen einen Exkurs ins Allgemeine:

Und erweitert der Mensch seine sprachlichen Möglichkeiten,
dann erweitert die Sprache die menschlichen Möglichkeiten.

Der Mensch besitzt die eingeschränkte Macht, bloß *seine eigenen* Möglichkeiten zu erweitern, während die Sprache es vermag, die menschlichen Möglichkeiten allgemein zu erweitern. Eine der Sprachförderung entgegengesetzte Tendenz wird in den folgenden beiden Zeilen deutlich: Die Vernachlässigung der Sprache führt zur Involution des Ichs:

Und wenn ich meine Sprache verkommen⁴ lasse,
dann lässt am Ende meine Sprache mich verkommen.

³ Hier zit. nach http://www.lyrikline.org/de/gedichte/die-macht-der-sprache-7424#.VWh6_mJg5s [29.05.2017].

⁴ In manchen Varianten verwendet Böttcher anstelle des Verbs „verkommen“ das Verb „verrotten“ (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=Ydhxo4DyPFc> [29.05.2017]).

Die Zeilen „Und liebe ich meine Sprache,/ dann liebt ganz sicherlich die Sprache mich“ gleichen das Verhältnis zwischen Sprache und Dichter aus: Es ist Liebe, eine gegenseitige Liebe, und zugleich eine Gewissheit („ganz sicherlich“).

Strukturell gleich mit dem dritten Zweizeiler ist der letzte:

Und wenn ich denke, ich spreche jetzt hier – in diesem Text – über die Sprache,
dann spricht die Sprache eigentlich viel mehr noch über mich.

Durch die Wiederholung der Wörter „denken“ und „viel mehr“ wird das Sprechen über die Sprache – das poetologische oder selbstreflexive Gedicht – zum kognitiven Sprachspiel. Dennoch erscheint die Sprache hier in ihrer traditionellen Rolle als Kommunikationsmittel. Auf die poetische Sprache bezogen bedeutet dies, dass das Gedicht die traditionelle Funktion hat, die Gedanken und Gefühle eines lyrischen Ichs auszudrücken, etwas über den Erfahrungshorizont des Dichters auszusagen.

Die nach jedem Abschnitt wiederholte Zeile „Das macht die Sprache – die Macht der Sprache“, die wie ein Teilfazit zu den in den Zweizeilern zur Macht der Sprache gebrachten Argumenten klingt, wird zum Schluss abgeändert in „Das macht die Sprache – ich kenn die doch!“ Das saloppe „ich kenn die doch“ ist einerseits ein Stilbruch, der aber auf die Vertrautheit zwischen Dichter und Sprache hinweist. Andererseits bedeutet diese Zeile, dass der Dichter die Sprache und ihre Macht kennt. Wenn man davon ausgeht, dass Wissen Macht ist, kann diese Schlusszeile als erneute Umwälzung der Machtverhältnisse interpretiert werden.

Wie gut Böttcher seine Sprache kennt, beweist er im Gedicht *Syntax Error*, das sich in einer spielerischen und zugänglichen Art mit dem Konzept der dichterischen Freiheit auseinandersetzt und eine Reihe von „Freiheiten“ anführt, die sich der Dichter den Sprachnormen gegenüber erlaubt:

Ich bin Fehler im System
das System hinter dem Fehler
der Stolperstein im Wortfeld
im Sprachfluss der Eklat
[...]
Nenn mich Versager, ich nenn mich Verse-Sager
Nenn mich Geisterfahrer, ich nenn mich geistig Erfahrener
Nenn mich Spielverderber, ich nenn mich derb Verspielter⁵

⁵ Hier zit. nach <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/syntax-error-10660> [29.05.2017].

Etwas gröber scheint Ulla Hahn mit ihrer Sprache in einem ihrer zahlreichen poetologischen Gedichte, *Meine Wörter (Herz über Kopf, 1981)*, umzugehen:

Meine Wörter hab ich
mir ausgezogen
bis sie dalagen
atmend und nackt
mir unter der Zunge.

Ich dreh sie um
spuck sie aus
saug sie ein
blas sie auf

spann sie an
von Kopf bis Fuß
spann sie auf

Mach sie groß
wie ein Raumschiff zum Mond
und klein wie ein Kind.
Überall suche ich die Zeile
die mir sagt
wo ich mich find⁶

Der Titel macht das possessive Verhältnis der Dichterin zur Sprache – zu *ihren* Wörtern – deutlich. Der Gedichtinhalt zeigt, wie sie ihre Machtposition ausübt, ja sogar missbraucht, um am Ende den Umsturz herbeizuführen und zugleich die Erklärung eines solch achtlosen Umgangs mit den Wörtern zu bieten: Die Unsicherheit der Dichterin, die sich über die Sprache, über ihr Gedicht, definiert. Das Machtverhältnis wird erneut umgestürzt.

3. Sprachkrise, Schweigen, Zensur

Ähnlich erwartet das lyrische Ich in Werner Söllners Gedicht *Was bleibt (Der Schlaf des Trommlers, 1992)* Anweisungen von der Sprache:

Das Haus der Welt ist schlecht gebaut,
ich sitze krumm und schief darin.

⁶ Hier zit. nach <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/meine-woerter-10716#.VWXkDemJgkk> [28.05.2017].

Ach Sprache, meine stumme Braut,
sag mir, wo ich zuhause bin.

Der Dichter, ein Außenseiter in einer defekten Welt, erwartet die Antwort auf existenzielle und poetologische Fragen von der Sprache, seiner „stummen Braut“. Obwohl das Verhältnis, ähnlich wie bei Bas Böttcher, eine Liebesbeziehung ist – durch das Wort „Braut“ wird ein *zukünftiger* gemeinsamer Weg angedeutet –, ist der Dichter der Bittsteller, während die Sprache sich verweigert, stumm bleibt. Das Gedicht selbst ist in seiner sprachlichen Form eine Widerlegung der thematisierten Sprachkrise.

Ein Gegenwartsdichter, der das Ringen mit dem poetischen Ausdruck, den Kampf gegen das Schweigen und das weiße, unbeschriebene Blatt thematisiert, ist Horst Samson. Das Gedicht *Autoporträt I* von 1982 (erschienen im Band **Kein Schweigen bleibt ungehört**, 2013: 27) definiert Isolation, Introspektion und Schweigen trotz Zweisprachigkeit, als charakteristische Wesenszüge des Dichters:

Im Gedächtnis
Die stumme Mehrheit,
Der Kopf,
Ein Aufnahmestudio für Selbstgespräche,
Die Zunge belastet
Vom Schweigen
Zweisprachig.

Sehr viele Gedichte Samsons thematisieren das Schreiben. Gegen die Staatsmacht sind der Dichter und seine Sprache machtlos. In der Diktatur bedeutet Dichten eine Bedrohung für den Staat, der durch Zensur eingreift:

Der Zensor streicht Gedichte,
Er blickt mich schief an. Waffen sagt er,
Sind verboten, die Wucht
der Liebe, Ironie. Ich rüste auf.
Seit fünf und fünf und vierzig
Wird zurückgedichtet. (*Kriegserklärung*, Samson 2013: 48)

Das Gefühl der Machtlosigkeit und Erstarrung beherrscht auch das Dichten:

In jeder Zeile, die ich schreibe,
Friert die Tinte, erstarren die Wörter,
Die Sätze, die Finger. (*Über den Schnee*, ebd. 86)

Es ist kalt geworden
Im Gedicht
Die Stille rumort
Hinter der Stirn. (*Poem I*, ebd. 123)

Nach der Auswanderung 1987 entkommt Samson der Zensur und erhält seine Waffe – das Wort, die Möglichkeit, sich frei zu äußern – zurück, muss sich jedoch gegen das Schweigen durchsetzen. Der Schreibprozess wird zu einem blutigen Kampf:

Es wütet die Stille, Verse,
Flüchten. Ich jage
Mit der Spitze
Des Bleistiftes: Sätze

Straucheln, Buchstaben suchen
Das Weite, Wörter
Fallen auf
die Nase, Vergleiche
Stürzen ab, verröcheln [...] (*Treibjagd*, ebd. 37)

und gleicht dem Schauplatz eines Gewaltverbrechens:

Sätze liegen zerbrochen herum/
Im Raum, zerknüllte Blätter, aufgeschlitzte
Wörter, blutleer. Was hat hier

Stattgefunden? Und das
Tatmotiv? [...] (*Tatort*, ebd. 41).

Der Verlust der Heimat kann nur durch das Schreiben kompensiert werden. Ähnlich wie in Rose Ausländers Gedicht *Mutterland* – „Mein Vaterland ist tot/ sie haben es begraben/ im Feuer/ Ich lebe in meinem Mutterland/ Wort“ (Ausländer 1978: 11) – heißt es bei Samson: „Gedichte/ sind ein Zuhause/ Für alle/ Die keins haben“ (*Nachricht I*, Samson 2013: 126).

Einen eigenen Weg aus der Sprachkrise wählt Oskar Pastior. „Der große Klangkünstler unter den deutschsprachigen Lyrikern“ (Wiemers 2017) – wie ihn eine Rezensentin nennt – hat im Laufe der Jahre ebenfalls eine ganze Reihe selbstreflexiver Gedichte geschrieben, z. B. den Band **Gedichtgedichte** (1973). Die Ursache für die Sprachde-und-rekonstruktion sieht Carola Wiemers in der Biographie des Dichters:

Den Siebenbürger Sachsen angehörig, einer deutschsprachigen Minderheit in Rumänien, wird Pastior 1945 – da ist er 17 Jahr alt – in ein ukrainisches Arbeitslager deportiert. Was ihm bleibt, ist die Muttersprache. Sein Körper wird zum Resonanzraum. Weil Machtmissbrauch und Ideologisierung sich auch in der Sprache spiegeln, zerlegt Pastior fortan Wörter, vertauscht Silben und Buchstaben, um Distanz zu schaffen. (ebd.)

4. Der Kampf um und gegen die Form

Während sich Bas Böttcher gegen die sprachliche Norm auflehnt, Söllner oder Samson gegen das Schweigen ankämpfen, rechnen eine ganze Reihe Gegenwartsdichter mit der strengen lyrischen Form ab. Ein sprechendes Beispiel dieser Abrechnung ist Robert Gernhardts Gedicht *Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs* aus dem Band **Wörtersee** (1981):

Sonette find ich sowas von beschissen,
so eng, rigide, irgendwie nicht gut;
es macht mich ehrlich richtig krank zu wissen,
daß wer Sonette schreibt. Daß wer den Mut

hat, heute noch so'n dumpfen Scheiß zu bauen;
allein der Fakt, daß so ein Typ das tut,
kann mir in echt den ganzen Tag versauen.
Ich hab da eine Sperre. Und die Wut

darüber, daß so 'n abgefuckter Kacker
mich mittels seiner Wichserein blockiert,
schafft in mir Aggressionen auf den Macker.

Ich tick nicht, was das Arschloch motiviert.
Ich tick es echt nicht. Und wills echt nicht wissen:
Ich find Sonette unheimlich beschissen.⁷

Nach Laura Cheie (2015: 136 – 137) verbindet das Gedicht den „dirtyspeech“, d. h. „die ordinäre Sprechweise“ „mit der klassischen Struktur des Sonetts“:

Gernhardts Gedicht ist eine schon auf den ersten Blick herausfordernde Leseerfahrung, denn es konfrontiert seine Leser mit einer paradox artikulierten Einstellung zum Sonett. Kurz gefasst ist es eine in jugendlicher Fäkalsprache

⁷ Hier zit. nach: https://www.lyrikline.org/de/gedichte/materialien-zu-einer-kritik-der-bekanntesten-gedichtform-italienischen-ursprungs-2962#.WXnR_vm0lPY [29.06.2017].

gehaltene Abrechnung mit „der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs“ in einer allerdings virtuos reproduzierten Form dieser Gattung. (ebd. 139)

Die Sonett-Parodie Gernhardts kann als poetologisches Gedicht verstanden werden, da es sich selbst thematisiert. Während der anspruchsvolle Titel eine gewisse Leseerwartung aufbaut und auf einen wissenschaftssprachlichen Text vorbereitet, zerstören die derben Kraftausdrücke im Gedicht jegliche Illusion einer künstlerischen Sprache:

Der Leser wird demnach mit zwei extremen Stilvarianten des Deutschen konfrontiert, wobei der Sprung von einem Extrem in das andere ohne jeden Übergang vollzogen wird. (ebd. 140)

Paradox ist, dass zwar inhaltlich brutal mit der Sonettform abgerechnet wird, das Gedicht also die einengende Form sprachlich zerschmettert, formal aber die strengste Sonettform mit zwei Vier- und zwei Dreizeilern, sowie klassischem Reimschema beibehalten wird. Obwohl das Gedicht als Parodie nicht ernst genommen werden soll, muss man in diesem Fall feststellen, dass sich die Sprache nicht gegen die Form durchsetzen kann, obwohl sie diese unterminiert, als hohl bloßstellt.

Jeder Kritik zum Trotz bleibt das Sonett eine beliebte Form der Gegenwartslyrik. Ein weiteres Beispiel ist Ulla Hahns *Anständiges Sonett (Herz über Kopf, 1981)*

Schreib doch mal
ein anständiges Sonett

St. H.

Komm beiß dich fest ich halte nichts
vom Nippen. Dreimal am Anfang küß
mich wo's gut tut. Miss
mich von Mund zu Mund. Mal angesichts

der Augen mir Ringe um
und lass mich springen unter
der Hand in deine. Zeig mir wie's drunter
geht und drüber. Ich schreie ich bin stumm.

Bleib bei mir. Warte. Ich komm wieder
zu mir zu dir dann auch
»ganz wie ein Kehrreim schöner alter Lieder«

Verreib die Sonnenkringel auf dem Bauch
mir ein und allemal. Die Lider
halt mir offen. Die Lippen auch.⁸

Dass dies *kein* „anständiges Sonett“ ist, steht außer Frage. Bei Ulla Hahn stellt der Gedichttitel nicht die Form – die tatsächlich eine „anständige“ Sonettform ist – in Frage, sondern den Inhalt. Der „unanständige“ Inhalt wird in eine „anständige“ Form gepackt.

Einen Schritt weiter geht Horst Samson mit dem Gedicht *Kaputtes Sonett (Das Imaginäre und unsere Anwesenheit darin, 2014: 114)*:

Alle Liebesbriefe
Kehren eines nachts
Wie eine wilde
Meute unbeantwortet

Von den Adressaten
Zu uns zurück, berichten
Von aufgerissenen

Träumen, Illusionen,
Vergangenem
Glück, als wir uns noch nicht
So gut kannten

Wie heute. Und uns öfter
Mal verloren
Gingen im Gedränge.

Bei Horst Samson macht sich die Zerstörung auf allen Ebenen bemerkbar – das Sonett ist tatsächlich kaputt. Das Gedicht besteht zwar aus zwei Vier- und zwei Dreizeilern, doch trotzen diese der strengen Strophenfolge des Sonetts. Die reimlosen Verse sprengen den Rahmen des Gedichts und lassen sich eher wie ein Prosatext lesen. Dafür sorgen die zahlreichen Enjambements, die die eigentlich vier Sätze zeilen- und strophenübergreifend auf das Gedicht verteilen. Auch inhaltlich geht es um Zerstörung: unerwiderte oder erkaltete Gefühle, zerstörte Träume und Illusionen, Verlust. Das Gedicht hält, was der Titel verspricht.

⁸Hier zit. nach <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/anstaendiges-sonett-10714#.Vwjpvem-Jg5s> [30.05.2017].

5. Wer liest wen und was?

Eine letzte Frage, der an dieser Stelle nachgegangen werden soll, ist: Wen spricht Lyrik überhaupt an? Gottfried Benn beantwortet diese Frage in seiner Marburger Rede *Probleme der Lyrik* (1951) mit den Worten des amerikanischen Dichters Richard Wilbur:

Ein Gedicht, sagt er, ist an die Muse gerichtet, und diese ist unter anderem dazu da, die Tatsache zu verschleiern, daß Gedichte an niemanden gerichtet sind. Man sieht daraus, daß auch drüben der monologische Charakter der Lyrik empfunden wird, sie ist in der Tat eine anachoretische Kunst. (Benn³1954: 14)

Diese eher unverblümete Aussage lässt an das *l'art pour l'art*-Prinzip des Symbolismus denken.

Thomas Stearns Eliot spricht von den drei Stimmen der Dichtung (*The Three Voices of Poetry*), deren erste der Auffassung Benns und die dritte dem lyrischen Ich gleichgesetzt werden kann. Die zweite Stimme ist jene, die sich an ein Publikum wendet:

The first voice is the voice of the poet talking to himself – or to nobody. The second is the voice of the poet addressing an audience, whether large or small. The third is the voice of the poet when he attempts to create a dramatic character speaking in verse; when he is saying, not what he would say in his own person, but only what he can say within the limits of one imaginary character addressing another imaginary character. (Eliot 1957: 89)

Genau wie der Schreib- bzw. Dichtungsprozess und das Verhältnis zur dichterischen Sprache in der Lyrik der Gegenwart reflektiert wird, ist auch das Publikum, der Leser oder – in einer Konsumgesellschaft – der Lyrikkonsument ein Thema. Schon Bertolt Brecht weiß, dass es eine *Schlechte Zeit für Lyrik* ist, und Hans Magnus Enzensberger schreibt ein *gedicht für die gedichte nicht lesen*. Das mangelnde Interesse an Lyrik ist heute immer noch ein Problem, bemerkt Horst Samson:

Ich bin – nach Günter Eichschem Vorbild – mit einem Teil meines „Frühwerks“ seit einiger Zeit auf Lesersuche. Das klappt schlecht. Ich gebe das zu, denn obwohl ich durchaus bereit bin, meine Bücher sogar zu verschenken, will sie kaum einer haben. Ich kann das verstehen, wenn ich es auch nicht verstehe. Klar ist mir auch in diesen Jahren des Exils nicht entgangen, dass das Leben hier im Westen ein Kampf ist, ein Kampf gegen den Staub und das Papier und die Lyrik. (Samson 2010: 15)

Was auffällt ist das Entgegenkommen der Dichter, die Bereitschaft zum Gespräch. Bas Böttcher möchte mit seinen Sprechgedichten ein

anspruchloses Publikum für Lyrik erwärmen und schreibt „eine Literatur, die die Menschen dort abholt, wo sie sind, und nicht wartet, bis sie zu ihr kommen“.⁹

Der Leser ist kein passiver Rezipient, er muss mitdenken, die Leerstellen mit eigenem Wissen und Erfahrungen füllen. Ernst Meister (1989: 50) drückt das folgendermaßen aus:

Wohl dem Autor, der nicht weiß, was Dichten ist, sozusagen schwarz auf weiß [...], dafür aber Gedichte schreibt, die gedichtet sind, heute und hier. Also er weiß es? Sein Gedicht verrät, was er weiß. Es fragt dich danach, was du weißt.

Oskar Pastior geht wieder einen Schritt weiter und stellt alles in Frage und auf den Kopf – im Gedicht *immer* (**Das Hören des Genitivs**, 1997) beispielsweise:

das gedicht gibt es nicht. es
gibt immer nur dies gedicht das
dich gerade liest. aber weil
du in diesem gedicht siehe oben
sagen kannst das gedicht gibt
es nicht und es gibt immer nur
dies gedicht das dich gerade
liest kann auch das gedicht das
du nicht liest dich lesen und
es dies gedicht hier nur immer
nicht geben. beide du und du
lesen das und dies. duze beide
denn sie lesen dich auch wenn
es dich nicht nur hier gibt¹⁰

Das Gedicht beginnt mit der schockierenden Aussage „das gedicht gibt es nicht“, die dann relativiert wird durch die Umkehrung des Verhältnisses Leser-Text: Das Gedicht ist aktiv – liest, während der Leser machtlos zum passiv „Gelesenen“ wird. Pastior stürzt die Logik, die Einheit der Person, der Zeit, des Ortes, um eine Vielfalt von Möglichkeiten, Alternativen zu eröffnen. Das Lesen wird zur reziproken Handlung, der Leser erhält zumindest einen Teil seiner Macht zurück – er darf das Gedicht „duzen“.

⁹„Bas Böttcher und die Macht der Sprache“ (2012) in: **Kaukasische Post. Deutsche Monatszeitung aus dem Südkaukasus**, onlineunter <http://www.kaukasische-post.com/?p=258> [28.05.2017].

¹⁰Hier zit. nach: <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/immer-183#.VWogg-mJheU> [30.05.2017].

6. Schlussfolgerungen

Während des Entstehungsprozesses der vorliegenden Arbeit konnte festgestellt werden, dass es eine Vielzahl an poetologischen, bzw. autoreflexiven Gedichten in der deutschsprachigen Lyrik der letzten Jahre/Jahrzehnte gibt.

Das Schreiben des Gedichts wird bei vielen Dichtern zu einem Machtkampf mit der Sprache und Form. Der Dichter wird als Sprachbeherrscher in Frage gestellt, ebenso die strengen Formen der Lyrik und die Rolle des Lesers. Die Sprache verselbständigt sich, befindet sich auf Augenhöhe des Dichters, wird zu dessen Sparringpartner. Stoellger (2008: 197) formuliert dies sehr treffend wie folgt:

Erst wenn man einen Schritt zurücktritt, wird ‚die‘ Sprache, oder das Zirkulieren der Zeichen, zu einem Terrain, das beherrscht wird – nicht mehr von Dichtern, von Interpreten und von denen, die deren Nektar saugen, den Lesern. Das Feld der Sprache wird zur universalen Möglichkeitsbedingung diese (!) ganzen Spiels von Machtverhältnissen. (ebd.)

Der Kampf mit der Sprache – egal, ob es ein Kampf für, gegen oder um sie ist – geht also weiter.

Literatur

- Ausländer, Rose (1978): **Mutterland. Gedichte**, hrsg. von Berndt Mosblech, Köln: Braun.
- Benn, Gottfried (³1954): **Probleme der Lyrik**, Wiesbaden: Limes.
- Böttcher, Bas (2007): „Ich schreibe Gedichte für die Bühne. Ich bin ein Sprechdichter.“ – Interview mit Martin Zähringer, online unter <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/kvi/de2390558.htm> [29.05.2017].
- Böttcher, Bas (2008): **Neonmade. Gedichte**. Buch mit Audio-CD, Dresden: Voland & Quist.
- Böttcher, Bas (2013): *Die Macht der Sprache*, online unter http://www.lyrikline.org/de/gedichte/die-macht-der-sprache-7424#.VWh6_-mJg5s [29.05.2017].
- Böttcher, Bas (o. J.): *Syntax Error*, online unter <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/syntax-error-10660> [29.05.2017].
- Brandmeyer, Rudolf (2011): *Poetologische Lyrik*. In: Dieter Lamping (Hrsg.): **Handbuch Lyrik: Theorie, Analyse, Geschichte**, Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler, 157–162.

- Cheie, Laura (2015): **Deutschsprachige Lyrik nach 1945. Eine Einführung**, Temeswar: Editura Universităţii de Vest.
- Eliot, Thomas Stearns (1957): *The Three Voices of Poetry*. In: T. S. Eliot: **On Poetry and Poets**, London: Faber & Faber, 89 – 102.
- Gernhardt, Robert (2002): *Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs*, online unter https://www.lyrikline.org/de/gedichte/materialien-zu-einer-kritik-der-bekanntesten-gedichtform-italienischen-ursprungs-2962#.WXnR_vm0IPY [29.06.2017].
- Hahn, Ulla (1981): **Herz über Kopf**, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Hahn, Ulla (2013a): *Anständiges Sonett*, online unter <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/anstaendiges-sonett-10714#.VWjpvemJg5s> [30.05.2017].
- Hahn, Ulla (2013b): *Meine Wörter*, online unter <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/meine-woerter-10716#.VWXkDemJgkk> [28.05.2017].
- Meister, Ernst (1989): *[Notiz]*. In: Ernst Meister: **Prosa – 1931 bis 1979**. Hrsg. und mit Erläuterungen von Andreas Lohr-Jasperneite, Heidelberg: Lambert Schneider, 50.
- Pastior, Oskar (1973): **Gedichtgedichte**, Darmstadt: Luchterhand.
- Pastior, Oskar (1997): **Das Hören des Genitivs. Gedichte**, München: Hanser.
- Pastior, Oskar (1999): *immer*, online unter <http://www.lyrikline.org/de/gedichte/immer-183#.VWogg-mJheU> [30.05.2017].
- Samson, Horst (2010): **Und wenn du willst, vergiss. Gedichte aus den Jahren 1981 bis 1994**, Ludwigsburg: POP.
- Samson, Horst (2013): **Kein Schweigen bleibt ungehört. Gedichte**, Ludwigsburg: POP.
- Samson, Horst (2014): **Das Imaginäre und unsere Anwesenheit darin. Gedichte**, Ludwigsburg: POP.
- Söllner, Werner (1992): **Der Schlaf des Trommlers. Gedichte**, Zürich: Ammann.
- Stoellger, Philipp (2008): *Souveränität im Spiel der Zeichen. Zum Schein der Macht in religiöser Rede*. In: Philipp Stoellger (Hrsg.): **Sprachen der Macht. Gesten der Er- und Entmächtigung in Text und Interpretation**, Würzburg: Königshausen & Neumann, 189 – 212.
- Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.) (2006): **Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der Sprachlehre**. 8., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage, Gütersloh-München: Wissen Media GmbH.

- Wiemers, Carola (2013): „Die Macht der Sprache“. In: **Deutschlandradio Kultur** vom 01.02.2013, online unter http://www.deutschlandradiokultur.de/macht-der-sprache.950.de.html?dram:article_id=236083 [30.05.2017].
- Wilpert, Gerovon (⁸2001): **Sachwörterbuch der Literatur**, Stuttgart: Alfred Kröner.
- *** „Bas Böttcher und die Macht der Sprache“ (2012) in: **Kaukasische Post. Deutsche Monatszeitung aus dem Südkaukasus**, online unter <http://www.kaukasische-post.com/?p=258> [28.05.2017].

Bianca Barbu
Temeswar

Herausgabe und Rezeption der *Walachischen mährchen* von Arthur und Albert Schott

Abstract: The article explores the creation and publishing of the collection of Romanian fairy tales **Walachischemährchen** (Stuttgart, 1845) by the brothers Arthur and Albert Schott, focusing on Arthur Schott's residence in Oravița. The book contains folk narratives that were collected by Arthur Schott mainly in the Highland Banat region, being the first compilation of this kind on the territory of present-day Romania. These stories reflect the national and regional identity of the Romanians in Banat, which was to change over time. The fact that this book was published by two German brothers from Baden-Württemberg under the influence of the Grimm brothers shows the positive influence the use of the German language had for the Banat region, as it made cultural exchange easier. Although the editor Albert Schott was criticised for trying to find a common myth like that of Perseus or Persephone in the stories, even when there was very little evidence for it, the collection was well received by German as well as Romanian critics. The book was translated into Romanian as late as 2003, though at the time of its publishing it was one of very few ethnological works that had an influence on the image of the Banat region in the West.

Keywords: German-speaking literature, minority, popular literature, folk narratives, multiculturalism, collective memory, cultural identity, oral history.

In der Epoche der Romantik, der revolutionären Bestrebungen und der Entwicklung des Nationalbewusstseins wandte man sich in Europa auch verstärkt dem „ursprünglichen“ Volksgut zu. Im Banat begann man erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Sammlung der Volksdichtungen. Ausnahme machen die **Walachische[n] mährchen. Herausgegeben von Arthur und Albert Schott. Mit einer einleitung über das volk der Walachen und einem anhang zur erklärung der mährchen**¹ – erschienen 1845 im J. G. Cotta Verlag Stuttgart. Das Werk markiert als erste rumänische Märchensammlung den Beginn der Erzählforschung in Rumänien (vgl. Konschitzky/ Hausl 1979: 7). Eine solche Sammlung, herausgegeben von zwei Brüdern, erinnert an die Brüder Grimm, die als Zeitgenossen und Vorgänger einen großen Einfluss auf die

¹Im gesamten Buch übernahmen die Brüder Schott die Empfehlungen der Brüder Grimm und schrieben die Substantive mit Ausnahme der Eigennamen klein.

Schotts ausgeübt haben. In diesem Beitrag² wird das Leben und Wirken der Herausgeber der **Walachische[n] mährchen** vorgestellt, wobei der Fokus auf dem jüngeren Bruder, Arthur Schott, liegt, da er der Sammler der Volkserzählungen war und eine besondere Beziehung zur Stadt Orawitza und dem Banater Bergland hatte.

1. Die Brüder Arthur und Albert Schott

Die Brüder Schott entstammen einer bedeutenden Familie Stuttgarts. In ihrer in englischer Sprache erschienenen Arbeit zum 200. Geburtsjahr Arthur Schotts beschreiben Alma Durán-Merk und Stephan Merk die Familie als „liberal, künstlerisch geprägt, gebildet und bürgerlich, aber nicht unbedingt reich“³ (Durán-Merk/ Merk 2014: 163)⁴. Auch Felix Milleker führt 1926 in seiner Kurzbiografie Schotts an, dass Christian Friedrich Albert Schott (1782 – 1861), also der Vater der Märchen-Herausgeber, seit 1815 an der württembergischen Ständeversammlung teilnahm, „in welcher er sich durch seine liberalen Verstreungen einen Namen machte“ (Milleker 1926: 89). Er war auch Mitglied in verschiedenen kulturellen und künstlerischen Vereinen, sodass die Interessen seiner Kinder in dieser Hinsicht stets unterstützt wurden. Seine drei Söhne waren dann auch in geisteswissenschaftlichen Bereichen tätig: Albert Lucian Constans (1809 – 1847) wurde Philologe, Historiker und Theologe sowie Autor mehrerer Bücher, Arthur Carl Victor (1814 – 1875) wirkte in Europa und Amerika als Dichter, Volksgutsammler, Topograf, Agronom und Botaniker und Sigmund Hermann Eberhard⁵ (1818 – 1895) war Rechtsanwalt und Politiker, wobei er auch literarisch in Erscheinung trat (vgl. Milleker 1926: 89 u. Durán-Merk 2014: 163).

Arthur wies schon in seiner Kindheit „eine besondere Neigung zu Dichtung und Musik“ auf (Brednich/ Taloş in Schott 1971: 317), er entschied sich aber für einen naturwissenschaftlichen Beruf und beendete die landwirtschaftliche Akademie in Stuttgart-Hohenheim. Nachher arbeitete er als Agronom für den Grafen Alexander von Württemberg (1801 – 1844), u. a. auf dessen Schloss in Serach bei Esslingen, wo sich viele

²Der Artikel stellt einen überarbeiteten Teil meiner Dissertation dar.

³Übersetzung aus dem Englischen BB.

⁴Im Folgenden wird bei den Quellennachweisen (Textnoten), die sich auf die Arbeit von Alma Durán-Merk und Stephan Merk beziehen, nur der Name Durán-Merk angegeben.

⁵Bei Milleker „Siegmund“.

namhafte Schriftsteller der Zeit trafen („Seracher Dichterkreis“). Laut der Kunsthistorikerin Gretchen Gause Fox (zit. nach Durán-Merk 2014: 164) wurde Württemberg zu der Zeit als „Garten Deutschlands“ und Esslingen als „Paradies“ betrachtet, sodass Schott hier sowohl seine Interessen für Botanik als auch für die Dichtung mit einem angenehmen gesellschaftlichen Leben verbinden konnte. Arthur Schott war ebenfalls Mitglied des „Schwäbischen Dichterkreises“ um Ludwig Uhland und Justinus Kerner in Tübingen. Er unterhielt auch freundschaftliche Beziehungen zu Gustav Schwab und Nikolaus Lenau, unter deren Einfluss er selbst schriftstellerisch hervortrat (vgl. Brednich/ Taloş 1971: 317 und Durán-Merk 2014: 163). Eine gewisse Marie von Hünersdorf, Begleiterin der Komtesse Marie von Württemberg (Schwester des Grafen von Württemberg), erzählte: „Unter dem kleinen Kreis, welchen wir damals bildeten, zähle ich mit Vergnügen den liebenswürdigen genialen Arthur Schott, als schönes Dichtertalent“ (zit. nach: Milleker 1926: 90). Graf Alexander von Württemberg unterstützte Schott in seinen dichterischen Bestrebungen. Im Sammelband **Album der Boudoirs**, herausgegeben 1838 von Julius Nisle, erschienen sowohl Gedichte des Grafen als auch fünf Gedichte Schotts (vgl. Durán-Merk 2014: 163). Mit den Freunden aus diesen literarischen Kreisen teilte Arthur Schott auch das Interesse an der Volksdichtung. Brednich/ Taloş (1971: 318) halten es für wahrscheinlich, dass die Beschäftigung mit den Volksüberlieferungen des Banats hier ihre Wurzeln hätte, da Lenau aus dem Banat stammt.

Zwischen 1836 und 1841 war Arthur Schott im Banat tätig, als Verwalter des Landgutes Bissigen in Jam, einem Dorf, das an der heutigen Grenze Rumäniens zu Serbien gelegen ist. Auf seinen Aufenthalt im Banat wird noch ausführlich eingegangen (vgl. Kap. 2). Hier sammelte er die Volkserzählungen, die später den Band **Walachische mährchen** ausmachen sollten. Schott lernte auch Rumänisch, was ihm später während seines Aufenthalts in Lateinamerika beim Erlernen des Spanischen behilflich sein sollte (vgl. Durán-Merk 2014: 164). 1841 kehrte er nach Baden-Württemberg zurück und bereitete mit seinem Bruder Albert die Veröffentlichung der gesammelten Märchen vor. Er arbeitete wieder für den Grafen von Württemberg in Esslingen, bis dieser 1844 verstarb. Als weiteren „Schlag“ für Schott zählt Felix Milleker den Zustand seines Freundes Nikolaus Lenau, der in Geistesumnachtung fiel und in eine Heilanstalt eingewiesen wurde, wo sich später Arthurs jüngerer Bruder Sigmund um die Angelegenheiten Lenaus kümmerte (vgl. Milleker 1926: 92).

Im Jahr 1844 kam Arthur Schott für einige Jahre wieder ins Banat und setzte seine Volksprosa-Sammlung mit 20 weiteren Geschichten fort. Diese Texte wurden erst viel später, in den Jahren 1857 – 1859, in der Zeitschrift **Hausblätter** veröffentlicht, unter den Titeln: „Neue Walachische Märchen“, „Walachische Bauern- und Zigeuner-Spiegel“ und „Walachische Volkssagen“. 1850 kehrte Schott nach Stuttgart zurück und brachte dort seinen Band **Gedichte** im Hallberger Verlag heraus. Im selben Jahr emigrierte er nach Amerika, ohne Europa je wiederzusehen. Er wurde Mitglied einer Kommission für die Vermessung und Festlegung der neuen Grenzen der USA (nach dem US-mexikanischen Krieg) und lebte u. a. in Georgetown bei Washington und an der mexikanischen Grenze. Im Auftrag der mexikanischen Regierung unternahm er 1865 eine Forschungsreise durch Yukatan, später Expeditionen in West- und Mittelamerika im Auftrag der Regierung der Vereinigten Staaten. Er starb am 26. Juni 1875 in Georgetown (vgl. Gálffy 2000: 41 und Milleker 1926: 94).

Die meisten Quellen über Arthur Schott beziehen sich entweder verstärkt auf sein Leben und Wirken in Europa oder auf seine Arbeit als Kartograf und Forscher in Amerika. Alma Durán-Merk und Stephan Merk bieten in ihrer Arbeit einen Gesamtüberblick, untersuchen aber vor allem Schott als „Renaissance man“ in Nord- und Lateinamerika und heben seine vielfältigen Interessen in natur- sowie geisteswissenschaftlichen Bereichen hervor (Durán-Merk 2014: 162). Als Begründung für Schotts Auswanderung werden mehrere Faktoren angegeben: Schott hatte sich schon einen Namen als Botaniker, Agronom und Ethnologe gemacht und die Erforschung der „Neuen Welt“ in der Nachfolge Humboldts war für viele junge Wissenschaftler der damaligen Zeit ein ansprechender Gedanke. Schott war auch aus erster Hand mit den Erfahrungen Lenaus von dessen Reise in die Vereinigten Staaten vertraut gemacht worden. Er beherrschte die englische Sprache und hatte 1849 ein **Handbuch der Botanik** veröffentlicht, das er aus dem Englischen übersetzt hatte (vgl. Durán-Merk 2014: 166). Ein weiterer plausibler Grund für die Auswanderung kann auch die Enttäuschung nach dem Scheitern der Revolutionen von 1848 gewesen sein. Es gebe zwar keine Informationen darüber, dass Schott sich aktiv politisch eingesetzt hätte, dennoch hatte die liberale Haltung seiner Familie und Bekannten (auch im Banat) einen Einfluss auf ihn. Seine Enttäuschung über die Zustände in Europa wird aus einem Brief ersichtlich, den er 1852 an einen amerikanischen Kollegen schrieb: „Es tut mir leid, den Eindruck zu haben, dass alle Menschen und Nationen dort von ihren politischen und spirituellen Herrschern ausgesaugt und erniedrigt werden. [...] Der Stand der

Völker in Europa gleicht einem sterbenden Baum“⁶ (zit. nach Durán-Merk 2014: 165).

Das Leben in den Vereinigten Staaten war bei weitem nicht einfach für Schott: Obwohl er Forschungsreisen in „die Wildnis“ unternahm und seine Aufzeichnungen und Pflanzensammlungen dem Smithsonian Institut überließ, war er nicht kontinuierlich angestellt und musste zeitweise in Georgetown Unterricht der deutschen Sprache und Musik geben, um seinen Lebensunterhalt zu bestreiten. 1854 heiratete er Auguste Tafel (1836 – 1908), die Tochter eines ebenfalls aus Württemberg stammenden Professors. Das Paar hatte sechs Kinder (vgl. Durán-Merk 2014: 170). Während seiner Reisen kam er in Kontakt mit verschiedenen indigenen Völkern, die er (wie früher die Einheimischen im Banat) aus ethnologischer Sicht beschrieb. Reiseberichte aus dieser Zeit veröffentlichte er auch in Deutschland in der Zeitschrift **Das Ausland**. Schott fertigte Zeichnungen und Lithographien von Menschen, Orten, Pflanzen- und Tierwelt und geologischen Diagrammen an, wobei einige Pflanzenarten den Namen ihres Entdeckers im Suffix „schottii“ vermerkt haben (vgl. Durán-Merk 2014: 185). In seinen ethnologischen Aufzeichnungen zu den indigenen Völkern habe Schott geltende Vorurteile teilweise bestätigt, teilweise widerlegt. Obwohl er in seinen anfänglichen Notizen die Indianer als „wild und kindisch“ bezeichnete (zit. nach Durán-Merk 2014: 167), habe er in seinen späteren Beschreibungen des Maya-Volkes die damals verbreitete Redensart „Die Maya werden ohne Ehre geboren, leben ohne Liebe und sterben ohne Angst“⁷ als Diskurs der Eroberer entlarvt, die mit solchen Bildern die Ausbeutung zu legitimieren versuchten. Im Bereich der Anthropologie könne Schott als Pionier des Konzepts der „Lebenswelten“ betrachtet werden, durch seine aufmerksame Beobachtung der Routinen, die aber tiefgründige kulturelle Eigenschaften einer Volksgruppe reflektieren (vgl. Durán-Merk 2014: 181).

Was den älteren Bruder, Albert Schott (1809 – 1847), den Mitherausgeber der **Walachischen mährchen** betrifft, so wirkte dieser 1844 als Professor für Philologie und Geschichte an einem Stuttgarter Gymnasium (vgl. Brednich/ Taloş in Schott: 1971, 319 und V. Nişcov in Schott 2003: 7). Er hatte bereits philologische und historische Werke veröffentlicht und auch Beiträge zum **Deutschen Wörterbuch** eingesandt, das ab 1838 von den Brüdern Grimm koordiniert wurde. Albert Schott

⁶Übersetzung aus dem Englischen BB.

⁷Übersetzung aus dem Englischen BB.

zeigte großes Interesse für deutsche Sprachinseln, was er in zwei früheren Werken thematisierte: **Die Deutschen am Monte-Rosa mit ihrem Stammgenossen** (Zürich 1840) und **Die deutschen Colonien im Piemont, ihr Land, ihre Mundart und Herkunft** (Stuttgart und Tübingen 1842), wobei letzteres von Wilhelm Grimm gelobt wurde. Für die Veröffentlichung der Banater Märchensammlung waren Albert Schotts Beziehungen zum Verlag J. G. Cotta von großer Bedeutung. Albert war außerdem „ein Kenner und Anhänger der mythologischen Anschauungen Jacob Grimms, die er in den Märchentexten seines Bruders bestätigt zu finden glaubte“ (Brednich/Taloş in Schott: 1971, 319). Die Thematisierung dieser Anschauungen in der Einleitung und den Kommentaren, die Albert der Märchensammlung beisteuerte, wird im dritten Unterkapitel dieser Arbeit untersucht. In Anlehnung an die Ideen von Ludwig Uhland sammelte er auch Sagen und Volkslieder. Albert starb im Alter von 38 Jahren und hinterließ ein ungedrucktes Lebenswerk von mehreren Tausend Manuskriptseiten, die sich in der Württembergischen Landesbibliothek in Stuttgart befinden. Darunter ist eine zweibändige schwäbische Sagensammlung (vgl. Brednich/ Taloş in Schott: 1971, 319).

2. Arthur Schott im Banater Bergland

Mit nur 22 Jahren kam Arthur Schott 1836 als Verwalter des Landgutes des Grafen Bissingen-Nippenburg nach Jam, einem Banater Dorf in der Nähe der heutigen Grenze zu Serbien. Er wohnte in der Bergstadt Orawitza und unternahm in den folgenden Jahren auch Reisen in die Regionen Oltenien, Muntenien, Siebenbürgen. Laut R. W. Brednich und I. Taloş wurde Schott durch die Banater Landschaft an seine Heimat erinnert, was z. B. aus dem Gedicht mit dem Titel „An der Bela Reka (in der Kraina im Banat)“ erraten werden kann:

Herrlich Tal, in deinen Gründen
Mahnt's wie eine Heimat mich,
Schau ich dich, o dann entzünden
Jugend-Phantasien sich.
Deiner Wälder duft'ge Klause,
Deiner Felsen klüftig Heer,
Deiner Wasser frei Gebrause
Weckt mir ein Gedankenmeer...(in: Schott 1971: 318).

Schott schrieb auf seinen Reisen weitere Gedichte, die er verschiedenen Orten widmete: Sighet, Mehadia, Saska, Motru, Craiova, Bukarest u. a. Was spätere Volkskundler als „teilnehmende Beobachtung“ bezeichnen, wurde von Schott im Umgang mit den Bewohnern der umliegenden Ortschaften praktiziert. Dank des Orawitzaer Apothekers Karl von Knoblauch wurde er auf die rumänischen Volksmärchen aufmerksam, die bei den Zusammenkünften des Volkes erzählt wurden. Da diese Geschichten noch in keiner Aufzeichnung vorhanden waren, wurde Arthur Schott selbst zum Märchensammler. Der Apotheker von Knoblauch und der rumänische Jurist Drăguescu waren seine Übersetzer, bis er selbst die rumänische Sprache erlernte. Beim Sammeln halfen ihm noch einige Personen, die in der Umgebung heimisch waren: Fridolin Niuny (Sohn des Architekten Johann Niuny) aus Orawitza, Karl von Maderspach aus Deutsch-Saska, der Graf Ferdinand Bissingen-Nippenburg aus Jam, der Geistliche Mihalia Popowitsch, der herrschaftliche Pandur Gheorghe Stoian, der Bauer Mihaly Lazăr aus Jam u. a. (vgl. Gálffy 2000: 39). Man bemerkt, dass auch beim Sammeln der Volkserzählungen interkulturelle Zusammenarbeit geleistet wurde. Schott benennt seine Gewährspersonen in der Einleitung des Märchenbuches und zählt auf, welche Märchen in welcher Sprache erzählt wurden. Hierbei wird erkennbar, dass auch rumänische Intellektuelle sich die deutsche Sprache angeeignet haben. Über Drăguescu vermerkt er:

Den größten Teil aber hat er in seinem eigentümlichen Deutsch selbst für mich niedergeschrieben, worauf ich mir es von ihm noch einmal vorerzählen ließ und die Abfassung danach berichtigte. (Schott 1971: 325 bzw. Schott 1845: 82)

Schott lebte zwischen 1841 – 1844 in seiner württembergischen Heimat, kehrte aber in den Jahren 1844 – 1850 wieder ins Banat zurück. Ob er bei der Orawitzaer Bergkammer oder wieder für den Grafen Bissingen arbeitete, ist unklar (vgl. Milleker 1926: 92 und Gálffy 2000: 40). Mitte des 19. Jahrhunderts hatte die Industrielle Revolution auch das Banater Bergland erreicht. Die Notwendigkeit der Steinkohle aus Steierdorf für die Donauschiffahrt wurde immer größer. Die Bahnstrecke Orawitza-Jam-Jasenova-Basiasch (Donau) durchquerte das Gut der Grafenfamilie Bissingen bei Jam (in der Nähe ihres Landhauses). Es ist möglich, dass der Graf, der Arthur Schott schon seit seinem ersten Aufenthalt im Banat gut kannte, ihm eine neue Stelle als Topograf anbot. Darüber, wie Schott seinen Alltag im Banater Bergland verbrachte, berichtet der Schriftsteller und Reisende Siegfried Kapper:

Orawitza [...] ist [...] ein deutsches Bergstädtchen, hat ein Theater aufzuweisen, seine böhmischen Musikanten, sein gutes Bier, seinen Gesangverein, und hat sogar eine Zeit gehabt, wo neben einem berühmten Botaniker noch zwei Poeten darin lebten. Der deutsche Botaniker war [...] Wirzbicky [...]. Einer der Poeten hieß Arthur Schott, der in inniger Beziehung zu einer in der Nachbarschaft begüterten gräflichen Familie stehend, in diesem Städtchen zehn (?) Jahre lang lebte und einen absonderlichen Socius spielte. Sein Name ist in aller Mund. Ganz Orawitza weiß von dem „Herrn Schott“ zu erzählen, der da mit seinem selbstdressierten Jockey in einem kleinen Häuschen wohnte, alle Tage auf seinem Pony ausritt, nie ein Halstuch trug, sehr schön sang und Klavier spielte, selber komponierte, walachische Sitten und Lieder studierte, Verse machte, zu Dilettantentheatern anregte und doch dabei ein Sonderling war. Der andere Poet war Friedrich Bach, der eben als ich von meiner Grubenfahrt zurückkam, die ersten Strophen eines Liedes seines Freundes Schott [...] vor sich hinsang:

Vor Belgrad an der Donau/ Sieht Mann und Ross in heißem Kampf./ Es rollt und qualmt in Wogen/ Der dicke, schwarze Pulverdampf. // Vor Belgrad an der Donau/ Da steht ein weißes Ross im Feld./ Der Reiter liegt am Boden./ Das Herz verwundet', das Haupt zerschellt (Siegfried Kapper in Milleker 1926: 93 – 94).

Aber in diesen Jahren änderte sich vieles in diesem Raum. Bei der Bahnstrecke arbeiteten 1847 ca. 3000 Leute. Durch die mangelnde Hygiene brach unter den Arbeitern eine Bauchtyphus-Epidemie mit hoher Sterberate aus. An der Seuche starben auch zwei Ärzte: der Bergphysikus und Botaniker Peter Wierzbicky und der Bergarzt Constantin Roja (ein Arumäne/ Mazedorumäne) (vgl. Gálfy 2000: 41).

Die Pariser Revolution vom Februar 1848 breitete sich in ganz Europa aus. Sie wurde am 13. März in Wien entfacht, danach in Budapest, Temeswar und am 9. April in Orawitza. Die Orawitzaer Bergbürger sympathisierten mit den liberalen Ideen des ungarischen Bürgeraufstandes. Orawitza und seine enge Umgebung wurden von Krieg und Zerstörung verschont (im Gegensatz zu Reschitza oder Bokschan). Nach dem Sieg der Österreicher wurde Orawitza 1849 vom Major Fiesler besetzt, der die rumänischen Grenzsoldaten aus dem Almasch-Tal kommandierte. Die Österreicher begannen mit den Repressionen gegen bürgerlich-liberal gesinnte Personen. Sogar Graf Bissingen-Nippenburg wurde zu sieben Jahren Schwerarrest verurteilt und sein Vermögen wurde beschlagnahmt. In dieser gespannten politischen Lage verließ Schott Orawitza im Jahre 1850 und wanderte wenig später nach Amerika aus (vgl. Gálfy 2000: 41).

Bevor er Europa endgültig verließ, kehrte Arthur Schott nach Stuttgart zurück und veröffentlichte 1850 einen Gedichtband, in dem auch Erfahrungen aus dem Banat zur Sprache gebracht wurden. Gálfy (2000: 41) gibt an, dass das Gedicht **An den Tod eines botanischen Freundes** zum

Gedenken an den Botaniker und Werkarzt Peter Wierzbicky entstand: „Einzig Blumen sollen trauern/ Wenn ihr Freund nicht mehr wacht/ Sterbend mögen sie dort kauern/ Deckend seine Grabesnacht“ (Schott zit. nach Gálfy 2000: 41).

3. Die Wirkung der Sammlung der Brüder Schott auf die Wahrnehmung des Banater Berglands

In Siebenbürgen, im Banat und den anderen multiethnischen Regionen, die ab 1918 zu Rumänien gehören werden, hatte sich in den Jahrhunderten des Mit- und Nebeneinanderlebens ein reiches Kulturgut angesammelt. Die Romantik machte auf die Wichtigkeit der Volksdichtung aufmerksam, die ab dem Zeitpunkt neu gewertet wurde. Obwohl nicht alle Einflüsse der Romantik später positiv betrachtet wurden (v. a. die mythologisierende Herangehensweise), ist die außerordentliche Bedeutung, die diese Strömung für die Volkskunde hat, nicht zu verkennen. Die Wirkung der Romantiker führte auch in den rumänischen Fürstentümern bei der 1848-er Generation zu einem wachsenden Interesse für das nationale Volksgut und die Kultivierung der Sprache. In seinem Vorwort zur Volksprosa-Sammlung **Banater Volksgut** zitiert Johann Wolf den rumänischen Schriftsteller und Kulturtheoretiker Lucian Blaga, der darauf hinweist, dass die deutsche Kultur der Romantik eine „katalytische“ Wirkung auf andere Völker gehabt hätte, sich also nicht zur Nachahmung empfahl, sondern zur Besinnung auf die Eigenart, auf den „eigenen ethnischen Geist“ der jeweiligen Völker (L. Blaga zit. nach Konschitzky/ Hausl 1979: 6). Johann Wolf zählt mehrere Sammler unter den Siebenbürger Sachsen auf, die die Rolle eines Katalysators übernahmen, indem sie sowohl sächsische Volksdichtung sammelten als auch zur Erforschung der rumänischen Folklore beitrugen. Dabei wird unterstrichen, dass das Interesse für Volkskunde sich in Siebenbürgen schneller einstellte als im Banat, da es auch verschiedene Voraussetzungen dafür gab.

Die Ausnahme ist das Märchenbuch der Brüder Schott, erschienen 1845⁸. Neben den Texten an sich sind auch die Einleitung und der Anhang mit detaillierten Erklärungen von Interesse. Albert Schott steuerte vor allem die Kommentare zu den Erzählungen und einen Teil der Einleitung bei (*Die*

⁸Man kann diese Sammlung zwar nur bedingt als Ausnahme bezeichnen, da sie nicht von einem Banater herausgebracht wurde, dennoch gingen die Impulse (auch) von Banater Intellektuellen aus, die Schott in seinem Vorhaben unterstützten.

Walachen als Volk), während Arthur die Erzählungen zum Druck vorbereitete und auch Teile der Einleitung verfasste. In den Kommentaren zu den insgesamt 43 Geschichten meinte Albert eine Bestätigung der mythologischen Anschauungen Jacob Grimms zu erkennen – Anschauungen, die von der modernen Volkskunde als sehr spekulativ betrachtet werden, wie es R.W. Brednich und I. Taloş in ihrem Nachwort zur Neuausgabe der Volkserzählungen erörtern (vgl. Brednich/ Taloş in Schott 1971: 324). Den Anregungen seines Bruders folgend, ergänzte Arthur Schott die Sammlung auch mit Erklärungen betreffend Sprache, Sitten, Tracht, Aberglauben der Rumänen, was „den ersten Versuch einer Darstellung der Volkskunde dieses Gebietes“ ausmachte und „zum ersten Mal in größerem Umfang Zeugnisse aus der rumänischen Volksdichtung bekannt machte“ (Brednich/ Taloş in Schott 1971: 320). So konnten die Herausgeber den Lesern, die im Bezug auf Südosteuropa und das Banat fast gar keine Auskünfte besaßen, das Volk der „Walachen“ vorstellen. Am Anfang des Buches steht daher ein langer Abschnitt über Geschichte und Sprache der Rumänen, der von Albert verfasst wurde, wobei er als Quellen verschiedene Historiker und Sprachwissenschaftler angibt⁹ (vgl. Schott 1845: IX). Unter anderem erkannten die Brüder, dass die rumänische Sprache zur romanischen Sprachfamilie gehörte:

Wir erleben in diesem Kapitel, wie sich ein junger württembergischer Agronom selbstständig eine ihm fremde Umgebung erobert, indem er die rumänische Sprache als ein zur romanischen Sprachfamilie gehöriges Idiom verstehen lernt. Diese für die damalige Zeit durchaus nicht selbstverständliche Entdeckung muß auf Arthur Schott eine solche Faszination ausgeübt haben, daß er sich systematisch darum bemühte, weiteres Tatsachenmaterial über dieses Volk zu sammeln (Brednich/ Taloş in Schott 1971: 320).

Auch die Ethnologin Viorica Nişcov schätzt diese Erkenntnis der Brüder hoch ein, und weist auf die „fast prophetische“ Aussage Alberts hin (in Schott 2003: 8):

Viele sind gegenwärtig überzeugt, dass die vulcanischen kräfte die dumpf unter dem boden Europas gähren, ihren ausbruch im südosten des welttheils nehmen werden; dann würde gerade das land und volk von dem unsre mährchen stammen, rasch an bedeutung gewinnen (in Schott 1845: VIII-IX).

⁹C. Murgu, Engel, Diez, Molnár, Kopitar u. a.

Der Einfluss der Brüder Grimm auf die Sammlung ist natürlich unverkennbar. V. Nişcov erklärt die „patriotischen Ziele“, die Jacob Grimm bei der Herausgabe der **Kinder- und Hausmärchen** verfolgt habe, wobei er sich weniger für die Märchen an sich als für ihre Rolle bei der Erhaltung und Weitergabe archaischer Mentalität interessierte, als Beweise eines gemeinsamen mythologischen Ursprungs der indo-europäischen Völker. Diese Theorie sei von vielen Bewunderern Grimms übernommen worden, deren „interpretative Exzesse“¹⁰ aber oft sogar von dem Begründer der Theorie abgelehnt wurden (vgl. Nişcov in Schott 2003: 12-13). Zu diesen Bewunderern zählte auch Albert Schott, der bei den **Walachischen mährchen** auch die Kleinschreibung der Substantive (außer bei Eigennamen und am Satzanfang) in Anlehnung an die Brüder Grimm übernommen hat (vgl. Nişcov in Schott 2003: 21).

In der Originalausgabe wurde zwischen Märchen, Sagen und Schwänken nicht differenziert, die Texte waren in „Grössere erzählungen“ und „kleinere Stücke“ eingeteilt. Die Germanistin Oana Ududec erklärt die zwei Sektionen damit, dass die erste eine weibliche und die andere eine männliche Gestalt im Mittelpunkt hat. Diese Gruppierung sollte die Gültigkeit der Theorie G.B. Vicos und der Brüder Grimm unterstreichen, „auf Grund deren im Prinzip alle Märchen nach dem Persefona-Mythos (Dichotomie Sommer-Winter) strukturiert wären“ (Ududec 2008a).

Der Anhang der Sammlung enthält die Anmerkungen Albert Schotts zu den Erzählungen. Zuerst erzählt er jedes Märchen in verkürzter Form nach und versucht dabei, dessen mythologischen Kern herauszuarbeiten. So wird dem Märchen das vermeintliche Vorbild aus der antiken Göttersage gegenübergestellt, wobei auch Motive aus dem germanischen Bereich zu Hilfe genommen werden. Als Urbild der meisten Märchenstoffe erscheint ihm das mythische Motiv vom Raub und der Befreiung einer jungen Göttin, das er u. a. auch in der Brunhildasage der Edda, im Nibelungenlied, vor allem aber in den Sagen von Demeter-Persephone-Hades, von Andromeda und Perseus sowie im Dornröschenmärchen verkörpert sieht (vgl. Brednich/Taloş in Schott 1971: 324).

O. Ududec untersucht auch andere gemeinsame Märchenmotive, z. B. dasjenige des Zauberspiegels. Es erscheint bei Schott in den Märchen „Der Zauberspiegel“ und „Die Prinzessin und der Schweinehirt“ und wieder bei Grimm im Märchen „Schneewittchen“. Auch das Motiv der auf die Schönheit ihrer Tochter eifersüchtigen Mutter findet man bei Schott im

¹⁰Übersetzung aus dem Rumänischen BB.

„Zauberspiegel“ und in Grimms „Schneewittchen“. Man könne noch Beziehungen zwischen Schotts Märchen und verschiedenen anderen Märchen bemerken: „Die Kaisertochter im Schweinestall“ und „Das kunterbunte Fell“ von Grimm. Hier erscheint die Kaisertochter, die sich in einem Tierfell versteckt und einen Goldring in die Speise des Prinzen fallen lässt, um von ihm erkannt zu werden (vgl. Ududec 2008b).

Die Feststellung solcher Analogien ist berechtigt, wenn es um universelle Märchenmotive geht. So bestätigt auch V. Nişcov, dass z. B. die Gegenüberstellung des Märchens **Florianu** und des Perseus-Mythos begründet sei, da diese Geschichten viele Elemente gemeinsam hätten. Andererseits sei es ein Fehler, auch andere, oberflächliche oder zufällige Aspekte zu verallgemeinern und eine Analogie mit mythischen Stoffen quasi zu erzwingen, ohne dabei den historischen Kontext und literarische Funktionen zu beachten (vgl. Nişcov in Schott 2003: 14).

Aus interkultureller Sicht ist interessant, dass es in Schotts Märchen eine Mischung von deutschen und rumänischen Wörtern gibt: So zählt O. Ududec auf, dass z. B. in **Petru Firitschell** die rumänischen Wörter „mămăligă“ und „firitschell“ erscheinen, oder im Märchen **Die Geschichte vom armen Stantschu** das rumänische Wort „mălai“, in **Die beiden Kreuzbrüder** das rumänische Wort „pomană“ und „vampir“, in **Trandafiru** das rumänische Wort für „Rose“ benutzt werden. Dann kommen in Schotts Märchen viele rumänische Namen vor: Petru, Petru Savoianzu, Petru Firitschell, Juliana, Florianu, Stantschu. Schon der Name Petru, der seit dem Ende des Mittelalters einen der häufigsten Personennamen in Rumänien darstellt, deutet laut Ududec (2008b) darauf hin, dass der Held des Märchens keine Persönlichkeit, aber auch kein Typ, sondern eine allgemeine Figur ist. Aber die Personen und Dinge des Märchens sind meistens nicht individuell gezeichnet.

Auch das Essen stellt einen Aspekt dar, der für deutsche Leser damals hätte befremdlich wirken können: „Als Milch aufs Feuer gesetzt wurde [...]“ (Schott 1845: 24), „Er riß das siedende Fleisch aus dem Topf am Feuer“ (Schott 1845: 66). Das Essen sei laut Ududec (2008b) in Schotts Märchen einfach und verrate die Tatsache, dass die Märchen auf einem anderen Gebiet als dem deutschen gesammelt wurden. „Mamaliga mit Milch“ sei ein spezifisch rumänisches Essen. Auch die anderen Speisen wie Erdäpfel, Honig, Wein, Fleisch, Brot werden meist einfach zubereitet: auf dem Feuer. In dem Märchen **Die Reiseabenteuer des Petru Savoianzu** wird direkt angegeben, dass die Handlung auf dem rumänischen Gebiet stattfindet:

Die Begebenheiten, von welchem diese Geschichte spricht, sind besonders merkwürdig, weil ich dafür stehen kann, dass sie wahr sind. Das Dorf Tschukitsch ist ja bekannt genug und da lebt noch der Sohn dessen, der diese Abenteuer alle bestanden hat, denn ich selbst auch noch unter dem Namen Petru Savoianzu recht gut kannte (Ududec 2008b: 27).

Das Dörfchen Tschukitsch liegt unweit von dem Grenzstädtchen Weißkirchen im Banat. Damit könne man „die Verbindung unterstreichen, die es zwischen deutschen Autoren und walachischen Gebieten gibt, ein anderer Beweis, dass die deutschen Autoren auf rumänischem Boden die Märchen gesammelt haben“ (Ududec 2008b: 31).

Eine andere Sage mit lokalem Bezug betrifft die Burg von Sokolar, die sich in der Nähe befindet und in der Sammlung von A. Tietz den Titel **Die Burg bei Sokolar** trägt (Tietz 1956: 15 – 16). Die Sage wurde von einem Bewohner aus Saska erzählt und beschreibt den Bau dieser Burg zur Zeit der Kaiserin Maria Theresia: Die Soldaten bilden eine Kette vom Bach zur Burg und reichen die Steine von Hand zu Hand. So ergibt es sich, dass ein Vater und ein Sohn nebeneinander arbeiten, ohne sich zu kennen – der Vater hatte seine junge Familie verlassen, um zum Militär eingezogen zu werden. Doch er merkt im Gespräch, dass er seinen Sohn vor sich hat. Erbittert darüber, dass seinem Kind dasselbe hoffnungslose Schicksal bevorsteht wie ihm selbst, erschlägt er den eigenen Sohn mit einem Stein. A. Tietz erkennt hier das „uralte, tragische Motiv des altdeutschen Hildebrandsliedes – der Vater tötet den Sohn“, das nun aber als Anklage gegen die feudale Gesellschaftsordnung aufgebaut wird (Tietz 1956: 115).

Es ist aber zu bemerken, dass bei den Brüdern Schott fast genau dieselbe Geschichte erzählt wird, jedoch unter dem Titel **Sage aus der Trajanszeit** (Schott 1971: 305 – 306). Hier will der römische Kaiser Trajan den Donaustrom durch die Berge ableiten und zwingt die Bewohner zu Frondiensten. Bei dieser Arbeit treffen sich nun Vater und Sohn, wobei sich der Sohn gleich zu erkennen gibt.

Diese historischen Sagen können demnach als literarischer Ausdruck des Zornes und der Verzweiflung eines Volkes gesehen werden, das unter unmenschlichen Arbeitsbedingungen viel zu leiden hatte. Der Unterschied zwischen den Perioden, in die das Geschehen versetzt wird (Maria Theresia versus Kaiser Trajan), könnten auf den ersten Blick auf die verschiedenen politisch-kulturellen Kontexte der Deutschen und Rumänen zurückgeführt werden (zur Zeit Schotts erwachte auch der rumänische Nationalgedanke; der Bezug zu den Römern wurde dem zu den Österreichern bevorzugt). In diesem Sinne ist jedoch besonders interessant, dass auch **Die Burg bei**

Sokolar von einem Rumänen erzählt wurde, und zwar von dem alten Saskaer Bauern und Hirten Ion Chişereu, der die Geschichte in rumänischer Sprache an Tietz übermittelte. Man kann argumentieren, dass zwischen den Sammlungen von Tietz und Schott hundert Jahre liegen und sich die Multikulturalität weiter ausgeprägt hat.

Im Allgemeinen werden die Bestrebungen und Aufzeichnungen Arthurs von späteren Rezensenten besser aufgenommen als diejenigen Alberts: „Es scheint, als ob die mythologisierende Methode Arthur Schott nicht sehr gelegen hat“ (Brednich/ Taloş in Schott 1971: 325). Das erkenne man vor allem an den über 20 Texten, die er während seines zweiten Aufenthalts im Banat gesammelt hatte. Diese wurden erst viel später (als Arthur Schott schon in Amerika war) in der von Friedrich Wilhelm Hackländer und Emanuel Hofer herausgegebenen belletristischen Zeitschrift **Hausblätter** (Jahrgänge 1857 – 1859) veröffentlicht. Arthur Schott habe bei der zweiten Sammlung auf eine mythologische Kommentierung verzichtet und sein Bruder war bereits 1847 gestorben. Laut Brednich/ Taloş zeigt die Sammeltechnik „deutliche Fortschritte“ gegenüber derjenigen von 1845, da er nun andere Klassifizierungsprinzipien verwendet und die Texte in neue Kategorien aufteilt: „Neue walachische Märchen“, „Walachischer Bauern- und Zigeuner-Spiegel“ und „Walachische Volkssagen“ (Brednich/ Taloş in Schott 1971: 325). Die neue Einstellung Schotts zum Märchensammeln könne auf die Rezensionen zu den **Walachischen mährchen** zurückgeführt werden. Der Band war laut Brednich/ Taloş zwar im Allgemeinen von der Fachwelt freundlich aufgenommen worden, aber in das Lob mischten sich auch einige bedenkliche Stimmen. So hätte z. B. Wilhelm Grimm „mit Recht“ darauf hingewiesen, dass der Ton der Erzählungen nicht überall gleich gut getroffen sei. Dass das Buch „beträchtliches Aufsehen“ erregt haben soll (Brednich/ Taloş in Schott 1971: 326), kann die rumänische Volkskundlerin Viorica Nişcov nicht nachvollziehen, da es nicht genügend Quellen (bzw. keine Quellenangaben) gebe, die diese Aussage bestätigen würden (in Schott 2003: 20). Sie bezieht sich vor allem auf folgende Aussagen:

Was die Märchenforscher des 19. Jhs. am meisten verblüffte, war die zum Teil frappierende Ähnlichkeit der rumänischen Märchentexte mit geläufigen europäischen Märchentypen, etwa aus der Grimmschen Sammlung. [...] Wilhelm Grimm stand sogar nicht an, das Märchen von den „Wunderkühen“ als ursprünglicher und echter als das deutsche von „Ferenand getrü“ (KHM 126) zu bezeichnen (Brednich/ Taloş in Schott 1971: 326).

Nișcov gibt jedoch mit Bedauern an, verhältnismäßig wenige Rezensionen bzw. Erwähnungen der Schott-Sammlung gefunden zu haben. Ein Exemplar dieses Märchenbuches befinde sich in der privaten Bibliothek der Brüder Grimm und hätte viele handschriftliche Anmerkungen von Jacob und v. a. Wilhelm aufzuweisen (vgl. Nișcov in Schott 2003: 23). In dem Artikel „Albanesische Märchen“ (unklar, ob 1853 oder 1859 erschienen), bezogen auf eine andere Sammlung, erwähnt Wilhelm Grimm auch die Brüder Schott und behauptet, dass die „walachischen Märchen“ aufgrund ihres unverfälschten Inhalts wertvoll seien (vgl. Nișcov in Schott 2003: 23). Jacob Grimm hingegen lobt zwar das Vorhaben an sich, kritisiert aber die übertriebenen Interpretationen Alberts in einem 1846 erschienen Artikel (vgl. Nișcov in Schott 2003: 24).

In einer Beilage zur **Allgemeinen Zeitung** Nr. 296 aus dem Jahr 1845 wird das Werk als ein „neu geborener Schatz ächter Dichtung“ gepriesen. In der Wiener Zeitschrift **Österreichische Blätter für Literatur und Kunst** wurde eine Rezension eines gewissen „Metropolitanus“¹¹ veröffentlicht. Dieser lobt die Arbeit, bedauerte aber, dass die Sammlung keine Märchen aus Muntenien, der Moldau und der Bukowina enthielt und forderte die rumänischen Priester auf, ähnliche Sammlungen zusammenzustellen. Der Märchenforscher Reinhold Köhler wiederum stellte enge Beziehungen der walachischen Märchen zu jenen Ungarns fest.

Laut Brednich/ Taloș (in: Schott 1971: 326) sollen auch die sächsischen Zeitschriften in Siebenbürgen „reges Interesse für das Werk der Brüder Schott“ gezeigt haben. In einer Rezension aus dem „Archiv des Vereins für siebenbürgische Landeskunde“ 1846 wirft der Rezensent¹² den deutschen Gelehrten in Siebenbürgen vor, dass nicht sie diejenigen waren, „welche die Schätze der walachischen Nation entdeckten und im Ausland bekannt machten.“

Von rumänischer Seite gab es geteilte Meinungen, so stellten Bogdan Petriceicu Hasdeu und Ioan Slavici die vollkommene Authentizität der Geschichten in Frage. Hașdeu war der Ansicht, die Übersetzungen böten nur „da und dort einen schwachen Abglanz vom Nationalgeist des Rumänen“. Slavici meinte, dass „diese Märchen keine rein rumänischen Versionen“ seien (Brednich/ Taloș in Schott 1971: 327). Gheorghe Barițiu aber schrieb in der **Gazeta de Transilvania** von 1845 in sehr positiven Tönen über das

¹¹Laut Brednich/ Taloș ist das wahrscheinlich ein Pseudonym des siebenbürgisch-sächsischen Journalisten Joseph Marlin.

¹²Die Rezension ist mit einem „-r“ unterzeichnet und laut Brednich/ Taloș wahrscheinlich von dem Volkskundler J. K. Schuller verfasst (in: Schott 1971: 326).

Buch und meinte: „Solch ein Werk über Rumänen hätte aus der Feder eines Rumänen selbst kommen sollen“ (zit. nach Gálfy 2000: 40).

Auch wenn bei Arthur Schott das später gültige Gebot der strengen Authentizität keine Rolle spielte und er die gesammelten Stoffe in einer bearbeiteten Fassung veröffentlichte, scheint er in vielem eine „humane Wissenschaft“ betrieben zu haben, was in der Volkskunde ja erwünscht ist. Brednich und Talos̄ raten in ihrem Nachwort, die erklärende Einleitung nicht als „veraltet“ und zu subjektiv abzuwerten, denn obwohl „viele Beobachtungen Schotts zu zeitgebunden und zu persönlich“ seien, „als daß ihnen heute noch irgendwelche Aussagekraft zukäme“, müsse man Arthur Schott „bestätigen, dass er ein liebevoller und aufgeschlossener Beobachter gewesen ist, der den Menschen im Banat ohne jede Überheblichkeit begegnete, ja ihnen sogar einige Sympathien entgegenbrachte“ (in: Schott 1971: 320). Rezensenten erkannten in vielen der rumänischen Märchen Ähnlichkeiten zu den europäischen Märchentypen, was der Idee der Brüder Schott entsprach, dass ihre Sammlung ein Beweis dafür sei, „wie weit das geistige Band greift, welches die europäischen Völker und vielleicht die Menschheit trotz Krieg und Haß unauflöslich verbindet“ (Konschitzky/Hausl 1979: 7-8).

Was die Übersetzung der Märchen ins Rumänische anbelangt, sind mir zwei Übersetzungen bekannt, die erste nur als Ansatz meiner Großmutter, der Orawitzaer Lehrerin Elena Gálfy, die 1966 drei Märchen übersetzte, mit der Absicht, auch die anderen zu bearbeiten¹³, und die Übersetzung von Viorica Nişcov, 2003, die neben dem Original-Märchenbuch auch noch später in den **Hausblättern** veröffentlichte Erzählungen einbezog.

Während des Jubiläumsjahres des Volkskundlers Arthur Schott 2014 sind in der Banater Lokalpresse einige Artikel erschienen. Mein Großvater, Dr. med. Julius Gálfy, hatte sich in den 1950er Jahren mit diesen Stoffen beschäftigt. Er war 1956 aus Deutsch-Saska in das Orawitzaer Krankenhaus versetzt worden. Hier schloss er Bekanntschaft mit dem Apotheker Augustin Knoblauch, der damals in seiner ehemals eigenen, aber verstaatlichten Apotheke als Angestellter arbeitete. Knoblauch stellte dem jungen Arzt verschiedene Dokumente und Bücher aus der eigenen Bibliothek zur Verfügung, darunter das Märchenbuch von Arthur Schott. Meine Großmutter Elena Gálfy wollte eine Übersetzung der Märchen in Rumänien veröffentlichen. Um dieselbe Zeit besuchte Professor Ion Talos̄

¹³Als Manuskript erhalten geblieben.

von der Universität Klausenburg/ Cluj-Napoca Herrn Knoblauch. Der Apotheker gab Taloş ein Foto von Schott, das angeblich in Amerika gemacht worden war. Der Urgroßvater Knoblauchs war nämlich gut mit Arthur Schott befreundet gewesen. Eine Kopie dieses Fotos befindet sich noch heute im Besitz meines Großvaters. Das angebliche Foto von Schott, das zurzeit im Internet zirkuliert, ist viel wahrscheinlicher ein (falsch beschriftetes) Foto des Grafen Bissingen-Nippenburg im Wintermantel nach ungarischem Schnitt.

Die Übersetzung meiner Großmutter kam nicht mehr zustande, da die rumänischen Verlage in den 1960er Jahren kein großes Interesse daran hatten, die Märchen zu veröffentlichen. Es ist daher als positiv zu betrachten, dass die Märchen der Brüder Schott doch nicht vergessen wurden und 2003 eine spätere Übersetzung ihren Weg in die rumänischen Buchhandlungen fand. Die Übersetzerin V. Nişcov vermerkt, dass es auch eine französische Übersetzung des Märchenbuches aus dem Jahr 1999 gibt.¹⁴ Im Jubiläumsjahr 2014 wurde Schott in verschiedenen Publikationen und Veranstaltungen gedacht, der Verein der Banater Berglanddeutschen brachte auch einen Sonderbriefumschlag heraus. Es ist erfreulich, dass das Werk der Brüder Schott endlich stärker von der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde.

Literatur

- Durán-Merk, Alma / Merk, Stephan (2014): „Arthur Schott: A True Renaissance Man in The Americas“. In: **INDIANA** 31 (2014): 161 – 191, Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz. http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_31/IND_31_2014_161-191_Duran-Merk.pdf [28.02.2016].
- Gálffy, Julius (2000): „Arthur Schott“. In: **Echo der Vortragsreihe** (Rubrik „Lexikon der Banater Berglanddeutschen Persönlichkeiten“) Nr. 3 / 2000: 39 – 41.
- Konschitzky, Walther/ Hausl, Hugo (Hrsg.) (1979): **Banater Volksgut. Erster Band. Märchen, Sagen und Schwänke**. Mit einem Vorwort von Johann Wolf. Bukarest: Kriterion.
- Milleker, Felix (1926): **Arthur Schott. Mit Berücksichtigung seines Banater Aufenthaltes**. Druck und Verlag der Artistischen Anstalt J.

¹⁴Die Übersetzung stammt von Denise Modigliani, Verlag Mazonneuve & Larose.

- G. Kirchner's Witwe, Wrschatz, 1926. Wiederveröffentlicht in: **Echo der Vortragsreihe**. Nr. 2 / 2014: 89 – 94.
- Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2008): **Metzler Lexikon der Literatur- und Kulturtheorie**. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Röhrich, Lutz (²1994): *Erzählforschung*. In: Brednich, Rolf W. (Hrsg.): **Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie**. Berlin: Dietrich Reimer, 421 – 448.
- Schott, Arthur/ Schott, Albert (1845): **Walachische mährchen**. Herausgegeben von Arthur und Albert Schott. Mit einer einleitung über das volk der Walachen und einem anhang zur erklärung der mährchen. Stuttgart: J. G. Cotta. Abrufbar unter den digitalen Sammlungen der Bayerischen Staatsbibliothek: <http://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10036634.html> [18.04.2016].
- Schott, Arthur/ Schott, Albert (1971): **Rumänische Volkserzählungen aus dem Banat. Märchen, Schwänke, Sagen**. Neuausgabe besorgt von Rolf Wilh. Brednich und Ion Talos, Bucureşti: Kriterion.
- Schott, Arthur/ Schott, Albert (2003): **Basme valahe. Cu o introducere despre poporul valah și o anexă destinată explicării basmelor**. Traducere, prefață și note de Viorica Nișcov. Iași: Polirom.
- Tietz, Alexander (1956): **Sagen und Märchen aus den Banater Bergen**. Bukarest: Jugendverlag.
- Ududec, Oana (2008a): **Die Märchen der Gebrüder Schott**. Essay. I. Teil, <http://deutsch.agonia.net/index.php/essay/1789921/> [28.02.2016].
- Ududec, Oana (2008b): **Die Märchen der Gebrüder Schott**. Essay. Teil II, http://deutsch.agonia.net/index.php/essay/1799874/Die_M%C3%A4rchen_der_Gebr%C3%BCder_Schott [28.02.2016].
- Ududec, Oana (2008c): **Die Märchen der Gebrüder Schott**. Essay. III. Teil, http://deutsch.agonia.net/index.php/essay/1807269/Die_M%C3%A4rchen_der_Gebr%C3%BCder_Schott [28.02.2016].

Laura Cheie: *Deutschsprachige Lyrik nach 1945. Eine Einführung*, Timișoara: Editura Universității de Vest 2015, 193 Seiten, ISBN 978-973-125-450-0.

Der vorliegende Band soll – seiner Verfasserin zufolge – v. a. „Lehrenden und Studierenden der West-Universität Temeswar“, ferner Germanistinnen und Germanisten aus Rumänien den Zugang zur deutschsprachigen Lyrik nach 1945 erleichtern und als Hilfsmittel für den Literaturunterricht dienen. Die zahlreichen im deutschen Sprachraum erschienenen – rumänischen Germanistikstudent/innen jedoch oft unzugänglichen – Anthologien, Sammelbände, Literaturgeschichten, Epochenübersichten und Nachschlagewerke zur Lyrik nach 1945 und zur Interpretation von Gedichten wurden in einer systematischen und übersichtlichen Weise zu einem zugänglichen Hilfswerk für Studierende ausgewertet.

Der erste Teil der Arbeit (*Deutschsprachige Lyrik nach 1945 – Allgemeine Bemerkungen*, S. 9 – 25) geht auf für die Entwicklung der deutschsprachigen Lyrik und Literatur im Allgemeinen wichtige historisch-politische Ereignisse ein, z. B. das Ende des Zweiten Weltkriegs mit der Niederlage Deutschlands und dem politischen und literarischen „Nullpunkt“, die Einteilung in Besatzungszonen und die daraus entstehende Zweiteilung Deutschlands und der deutschen Literatur, der Mauerbau und -fall und die Wiedervereinigung Deutschlands und ihrer Literaturen. Diesen einschneidenden politisch-kulturellen Ereignissen entsprechend erfolgt eine Dreiteilung der deutschsprachigen Gegenwartslyrik in eine Etappe von 1945 bis in die 1960er Jahre, eine von der Studentenrevolte 1968 bis zum Wendejahr 1989 und eine vorläufig letzte Etappe, die bis heute andauert.

Ein weiterer Periodisierungsversuch der deutschen Gegenwartslyrik geht von den bevorzugten thematisch-rhetorischen Spielarten und einer getrennten Betrachtung der beiden deutschen Literaturen (der BRD und der DDR) aus und unterscheidet in beiden Fällen vier Phasen. Die Schwachstelle dieser Periodisierung, die die deutschsprachige Gegenwartslyrik bloß bis zum Mauerfall 1989 berücksichtigen kann, schaltet die Verfasserin aus, indem sie – getrennt von diesem Vier-Phasen-Modell – auf die Tendenzen in der Lyrik der 1990er und der sogenannten „Nuller-Jahren“ eingeht.

Zwei kurze und übersichtlich gestaltete Kapitel widmen sich den wichtigsten Vorläufern, Vorbildern und Wegbereitern und den wesentlichen Merkmalen der Nachkriegslyrik, wie z. B. Reduktion, Hermetismus, Neigung zum Experiment, neue Rhetorik, und ihren Erscheinungsformen.

Der *Spielarten der Lyrik nach 1945* betitelte Hauptteil des Bandes setzt sich mit den wichtigsten Erscheinungsformen in der deutschsprachigen Lyrik in den Kapiteln „Kahlschlag“-Lyrik (S. 26 – 43), *Das naturmagische Gedicht und weitere Entwicklungen der Naturlyrik* (S. 43 – 56), *Hermetische Lyrik* (S. 56 – 77), *Surrealistisch beeinflusste Dichtung, Nonsenslyrik und spielerische Groteske* (S.77 – 86), *Experimentelle und konkrete Poesie* (S. 86–95), *Das lakonische und das „lange“ Gedicht* (S. 95 – 119), *Politische Lyrik* (S. 119 – 133) und *Lyrische Postmoderne: Alltagslyrik, „Neue Subjektivität“ und Popkultur* (S. 134 – 149) auseinander. Ein jedes dieser Kapitel beginnt mit einer Begriffsbestimmung, in der Textphänomene und Fachbegriffe erläutert werden, um dann zum Kapitelschwerpunkt – der Textanalyse – überzuleiten. Die Interpretationen beschränken sich jedoch nicht nur auf den analysierten Text, sondern stellen Bezüge zu ähnlichen Texten – Quellen- oder Nachfolgetexte – her oder verfolgen die Entwicklung der jeweiligen thematischen Gattungen.

Die Auswahl der interpretierten Texte ist der Verfasserin zufolge subjektiv, wobei „Kanon-Texte“, wie beispielsweise Günter Eichs *Inventur*, Ingeborg Bachmanns *Erklär mir, Liebe*, Rolf Dieter Brinkmanns *Einen jener klassischen...* u. a. berücksichtigt werden. Laura Cheie entscheidet sich gegendie kanonische Zweiteilung der unmittelbaren Nachkriegslyrik in Kahlschlag-Lyrik und Lyrik nach Auschwitz. Ein Gedicht Paul Celans – nicht die allseits zitierte *Todesfuge*, sondern der nicht minder bekannte *Psalm* – wird dennoch im Kapitel *Hermetische Lyrik* analysiert.

Auch weniger bekannte, dafür aber provozierende und dadurch v. a für ein junges Lesepublikum interessante lyrische Texte werden im vorliegenden Band eingehend besprochen: beispielsweise das „lange“ Gedicht *Die Scheiße* von Hans Magnus Enzensberger oder die im „dirtyspeech“ gehaltene Sonett-Parodie *Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs* von Robert Gernhardt.

Der dritte Teil (S. 150 – 159) fasst die Ergebnisse der Untersuchung zusammen und beinhaltet zugleich einen *Exkurs zu Sonderentwicklungen der Lyrik im Wirkungskreis von Internet- und Popkultur in den 1990er und Nullerjahren*, in dem das „Nebeneinander“ von *Poetae docti, Beatniks, Jammern und Slammern* geschildert wird.

Der Anhang des Bandes umfasst die *Kurzbiografien der behandelten und erwähnten Dichter* (S. 161 – 177) und ein umfangreiches Literaturverzeichnis (S. 179 – 193), in dem sowohl die verwendeten Quellen, als auch weiterführende Literatur angegeben werden.

Durch ihr neuestes Buch hält die Verfasserin, was sie im Vorwort verspricht: Der Band ist sowohl ein Hilfswerk für den Literaturunterricht, eine nützliche Synthese für Germanistik-Studierende, die schon im Laufe ihrer schulischen Ausbildung Kontakt mit der deutschsprachigen Literatur/Lyrik hatten, als auch ein zugängliches Einstiegswerk für jene, die wenige oder gar keine Vorkenntnisse zur deutschsprachigen Lyrik nach 1945 vorzuweisen haben.

Gabriela Șandor (Temeswar)

Graziella Predoiu: *Die Literatur des Bürgerlichen Realismus*, Temeswar: Mirton Verlag, 2015, 301 Seiten, ISBN: 978-973-52-1539-2.

Heutzutage ist es kein leichtes Unterfangen, eine Literatur-Vorlesung für Studentinnen und Studenten der Germanistik zu entwerfen, die sich in ihrer zukünftigen Laufbahn eher pragmatisch orientierten Berufsbereichen zuwenden wollen und daher einer Ausbildung in Deutscher Literatur weniger Interesse entgegenbringen. Aus diesem Grund sollte eine Literatur-Vorlesung, um Studierenden entgegenzukommen, eine klare Struktur mit einer allgemeinverständlichen und leserfreundlichen Sprache verbinden, die Vielfalt der wissenschaftlichen Auffassungen aus der einschlägigen Sekundärliteratur sowie die Fülle an Informationen auf das Wesentliche konzentriert darstellen und nicht zuletzt auch eine Auswahl der zur Illustration von Literaturströmungen vorgesehenen Texte, so treffen, dass diese das Interesse der Lernenden erwecken und gleichzeitig zum Denken und Weiterdenken anregen.

2008 hat sich Professor Dr. Roxana Nubert dieser Herausforderung gestellt und ihre Vorlesung für Studentinnen und Studenten der Germanistik an der West-Universität Temeswar im vierten Semester unter dem Titel **Einführung in die literarische Moderne – Naturalismus und Jahrhundertwende 1900** herausgebracht, wobei sie wichtige Impulse für weitere Arbeiten gab.

2015 stellte sich Graziella Predoiu der Aufgabe, ihre Literatur-Vorlesung zur Periode des Deutschen Realismus als Hilfswerk für Studierende der Germanistik schriftlich niederzulegen. Indem die Vorlesung einen Zeitabschnitt abdeckt, an dessen Anfang die Revolution von 1848 steht und den die literarische Bewegung des Naturalismus beendet, wird gleichzeitig auch die Verbindung zur Untersuchung Professor Roxana Nuberts gesichert. Predoiu legt ihre Vorlesung als Einführung in die Literatur des deutschsprachigen Realismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz an, wobei sie auch Einblicke in die historischen Gesetzmäßigkeiten der Epoche gewährt und auf einzelne Werke der bekanntesten Autoren eingeht.

Die Untersuchung ist gattungsmäßig strukturiert. Den größten Stellenwert nimmt die Epik als zentrale Gattung des Bürgerlichen Realismus ein. Innerhalb dieser wird auf die Bildungsromane Gottfried Kellers **Der grüne Heinrich**, Adalbert Stifters **Nachsommer** und Wilhelm Raabes **Der Hungerpastor** fokussiert, sowie auf den Gesellschaftsroman Theodor Fontanes **Effi Briest**. Der realistischen Novellenliteratur wird die

Vorlesung durch die eingehende Analyse dreier herausragenden Texte gerecht: Theodor Storms **Der Schimmelreiter**, Gottfried Kellers **Romeo und Julia auf dem Dorfe** und Conrad Ferdinand Meyers historischer Novelle **Das Amulett**. Das Drama und Theater des Realismus wird anhand von Friedrich Hebbels bürgerlichem Trauerspiel **Maria Magdalena** und der realistischen Posse des österreichischen Komödianten Johann Friedrich Nestroy **Häuptling Abendwind** vorgestellt. Bewusst ausgeschaltet wird – wie Predoiu in der Einleitung ihrer Vorlesung präzisiert – die Lyrik, da die Gedichtproduktion der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Schatten der dominanten Prosagattung steht.

Die Vorlesung ist in zehn Kapitel gegliedert, wobei die Einleitung das erste und die Bibliografie das zehnte Kapitel darstellt.

Das zweite Kapitel setzt sich mit den Periodisierungsvorschlägen des Realismus in der einschlägigen Forschungsliteratur auseinander und strebt dabei eine Synthese der verschiedenen Auffassungen an. Dieser Synthese gemäß kommt die Verfasserin zu der Schlussfolgerung, dass die realistische Epoche ihrem Schwerpunkt nach in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts falle, wobei in der gescheiterten Revolution von 1848 die Initialzündung der Bewegung zu suchen sei, während das Jahr 1880, als sich der Naturalismus in Deutschland verbreitete, den Endpunkt der realistischen Bewegung darstelle. So sei der Realismus zwischen der Biedermeierzeit und dem Naturalismus anzusetzen.

Bevor die Literatur des Realismus untersucht wird, widmet sich das dritte Kapitel der geschichtlichen Situation in der Zeitspanne 1848 – 1880 sowohl auf den Gebieten Deutschlands, Österreichs als auch der Schweiz und geht gleichzeitig auch auf die wirtschaftliche und soziale Entwicklung nach 1848 ein, da der Bürgerliche Realismus nicht ohne die sozio-politische Konstellation erklärt werden kann. Predoiu hebt hervor, dass die Literatur des Realismus das Produkt spezifischer gesellschaftspolitischer Konstellationen sei, das Resultat einer sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etablierenden bürgerlichen Gesellschaft. So vertritt die deutsche realistische Literatur in den Jahren nach 1850 bürgerliche Interessen, richtet sich an ein bürgerliches Publikum, wird von einem solchen gelesen und beschreibt eine bürgerliche Lebenswelt, Mentalität und Gesinnung.

Das nächste Kapitel untersucht die kulturphilosophischen Voraussetzungen des deutschen Realismus. Es wird die Philosophie zweier wichtiger Denker vorgestellt, die das Wesen des deutschen Realismus maßgebend beeinflusst haben: Ludwig Feuerbachs und Arthur Schopenhauers. Feuerbachs Philosophie richtet sich auf die Erde als dem

einzigem Ort des Lebens und verändert davon ausgehend die Einstellung des Menschen zum Leben. Demgegenüber kommt in den Schriften Schopenhauers eine resignativ-pessimistische Grundstimmung zum Ausdruck. Die Verfasserin schreibt den Aufbruchselan der 1850er Jahre dem Einfluss Feuerbachs zu, während sich Schopenhauers Pessimismus mit der Befindlichkeit des enttäuschten Bürgertums in der Spätphase des Realismus deckt. Gleichzeitig weist die Autorin auch den Einfluss dieser beiden Philosophen auf die Literatur des Realismus nach. Für den Schweizer Gottfried Keller stellte Feuerbachs Philosophie ein einschneidendes Erlebnis dar, das sich in der Gestalt des Grünen Heinrich im gleichnamigen Bildungsroman niederschlägt. Schopenhauers Thesen hingegen zeigten – so Predoiu – hauptsächlich in Österreich ihre Wirkung aufgrund der innen- und außenpolitischen Krisen des Landes sowie den sozialen Spannungen in der Habsburgermonarchie. Daher wurden vor allem österreichische Autoren wie Ferdinand von Saar, Leopold von Sacher-Masoch und Ludwig Anzengruber von der Philosophie Schopenhauers beeinflusst, doch der resignative Grundton von Schopenhauers Denkgebäude schlägt sich auch in den Werken Wilhelm Raabes, Theodor Fontanes und Gottfried Kellers nieder.

Das fünfte Kapitel der Arbeit geht auf die literarischen Voraussetzungen des Realismus in Deutschland ein. Dabei wird in erster Linie das Verhältnis zur Tradition ausgelotet, d. h. zu den politischen Richtungen des Jungen Deutschland und Vormärz, zum Biedermeier, aber auch zur Klassik und Romantik. Die Verfasserin gelangt zur Schlussfolgerung, dass die Vorliebe für das Detail, die Aufwertung des Kleinen den Realismus mit dem Biedermeier verbinde, während der Subjektivismus und der Humor als Beleg der Kontinuität zwischen der Romantik und dem Realismus angesehen werden könne. Gleichzeitig werden in diesem Kapitel auch der französische, englische und russische Realismus in die Diskussion einbezogen, denn, wie die Autorin hervorhebt, begünstigten die realistischen Zeitalter dieser Literaturen die Herausbildung des deutschen Realismus. So werden die Franzosen Honoré de Balzac und Gustave Flaubert, der Engländer Charles Dickens und der Russe Iwan Sergejewitsch Turgenjew zu wichtigen Vorbildern des deutschen Realismus.

Mit der Theorie und Ästhetik des Realismus setzt sich das sechste Kapitel auseinander. Eingangs werden die beiden Etappen des Bürgerlichen Realismus vorgestellt: Die erste Phase, gleich im Anschluss an die gescheiterte 1848-er Revolution, erstreckt sich bis zur Reichsgründung 1871

und ist unter der Bezeichnung programmatischer Realismus bekannt. Die zweite Phase des Realismus zwischen 1871 – 1890, die Spätphase, überschneidet sich mit dem Naturalismus und weist grundlegende Unterschiede zum programmatischer Realismus auf, wie beispielsweise das Fehlen einer maßgebenden Zeitschrift (für den programmatischen Realismus war die Zeitschrift „Grenzbote“ von Belang), wie auch des engen Kontaktes der Schriftsteller untereinander.

Des Weiteren wird im sechsten Kapitel auf die wichtigsten Merkmale des Bürgerlichen Realismus eingegangen: die Verklärung, das Streben nach Plausibilität, die Polarität des Subjektiven und Objektiven, den Sentimentalismus und den Humor.

Predoiu weist darauf hin, dass der Begriff der Verklärung von dem Schriftsteller Otto Ludwig stamme, der auch den Begriff des „poetischen Realismus“ geprägt hat. Dieser fordere zwar die Auseinandersetzung mit der nüchternen Realität, verzichte aber dafür weder auf Kunstgriffe noch auf die Poetik. Die Verfasserin betont, dass die Formel von der Poetisierung der Wirklichkeit im Mittelpunkt der Theorie des deutschen Realismus stehe, insbesondere dort, wo diese konfliktbeladen sei und als problematisch und spannungsreich erfahren werde. Desgleichen stellt sie auch die enge Beziehung zwischen der Verklärungspoetik des Bürgerlichen Realismus in seiner Anfangsphase und den Gattungsvorlieben der Strömung heraus, indem sie festhält, dass in der ersten Phase des Realismus eher Bildungs- und Entwicklungsromane verfasst worden seien, welche nicht auf das Einfangen der Totalität der zeitgenössischen Gesellschaft zielten, sondern das Individuum in den Mittelpunkt stellten. Daher konnte Theodor Fontane den Gesellschaftsroman erst in der zweiten Phase des Realismus etablieren.

Das nächste Merkmal des Realismus, das Streben nach Plausibilität setzt eine örtliche und zeitliche Fixierung des Geschehens voraus, eine Orientierung nach kausalen und chronologischen Richtlinien sowie die psychologische Motiviertheit der Verhaltens- und Handlungsweise der Protagonisten, wie Predoiu betont.

Die Polarität des Subjektiven und Objektiven bedeutet eine enge Wechselwirkung zwischen dem Streben nach einer objektiven Wirklichkeitsdarstellung und der Darstellung der Auswirkungen dieser so erfassten Realität auf das Subjekt. So zielt der Bürgerliche Realismus – wie es Predoiu auf den Punkt bringt – nach einem harmonischen Ausgleich zwischen Ich und Welt. Aus dem Versuch, im Subjektiven das Allgemeine zu erfassen, ergibt sich nach Predoiu auch die Affinität der deutschen Realisten für den Bildungs- und Entwicklungsroman und für die Novelle, da

beide Gattungen „die Verwobenheit einer sentimental-subjektiven Erzählweise unter gleichzeitiger Wahrung der Objektivität und Vermittlung bürgerlicher Maßstäbe“ ermöglichen.

Der auf Fritz Martini zurückgehende Begriff des Sentimentalismus meint die Subjektivierung des Erzählens sowie die subjektiven Anteile des realistischen Schreibstils. Ähnlich wie die für den Realismus typische humoristische Schreibweise sei auch der Sentimentalismus – wie Predoiu betont – eine ästhetische Strategie, die der Poetizität der Darstellung diene.

Der Humor als letztes Merkmal des Bürgerlichen Realismus stellt der Verfasserin gemäß eine weitere Möglichkeit der Poetisierung und Verklärung der empirischen Welt dar. Dabei wird auch auf die beiden prominenten Formen des Humors im Bürgerlichen Realismus verwiesen: auf den Humor der Entlarvung und den der Versöhnung.

Das siebte Kapitel der Untersuchung setzt sich anhand von vier kanonisierten Autoren mit dem realistischen Roman auseinander, wobei drei Bildungsromane als „genuin deutsche Romanspielart“ und ein Gesellschaftsroman in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden. Einführend wird auf die als Hochphase der Romankunst bekannte Zeit nach 1948 eingegangen, in welcher der realistische Roman entstanden ist. Predoiu führt die spezifische Entwicklung und Ausformung des Bildungs- und Entwicklungsromans des Bürgerlichen Realismus auf die sozial- und kulturgeschichtlichen Bedingungen zurück und zeigt auf, dass das wirtschaftlich aufgestiegene Bürgertum nach einer dezidiert bürgerlichen Gattung verlangte, die den Angehörigen der bürgerlichen Klasse die Wertvorstellungen ihrer eigenen Klasse vermitteln konnte. Dabei hebt sie hervor, dass der realistische Bildungsroman nicht auf Selbstfindung und Selbstentfaltung zielt, sondern vornehmlich auf die Ausbildung einer bürgerlichen Identität.

Nach der Vorstellung der beiden Fassungen des Romans **Der grüne Heinrich** von Gottfried Keller, zwischen welchen fast dreißig Jahre liegen, geht die Verfasserin auf thematische Schwerpunkte wie die väterliche Norm, Fantasie versus Realität, Kunst als Bildungsmoment und den doppelten Eros ein. Abschließend wird der Roman als Bildungs- und Desillusionsroman des Bürgerlichen Realismus gedeutet.

Die Interpretation von Adalbert Stifters **Nachsommer** berücksichtigt die fiktive Autobiografie des Ich-Erzählers und untersucht die Funktion des Rosenhauses, der Kunst, der Liebe und der Bildung innerhalb des Romans, wobei auch die Mentorfigur des Freiherrn von Risach beleuchtet wird, die im Bildungsweg des Protagonisten Heinrich von Drendorf eine zentrale

Stellung einnimmt. All diese akribisch ausgeführten Analysen konvergieren zur Schlussfolgerung, dass Stifters Roman einen Grenzfall des Realismus durch die gelungene Synthese zwischen Individuum und Gesellschaft darstelle. Dabei wird jedoch auch der grundlegende Unterschied zu Kellers Roman beleuchtet, der in dem reibungslosen Entwicklungsweg des Protagonisten und seiner konfliktlosen Einfügung in die bürgerliche Gesellschaft liegt.

Eine andere Möglichkeit, einen versöhnenden Ausgleich zwischen Individuum und Gesellschaft zu finden, wird anhand von Wilhelm Raabes Bildungsroman **Der Hungerpastor** verfolgt. Die Verfasserin betont das Besondere dieses Romans, der weder wie Keller den gebildeten Protagonisten zum Scheitern verurteilt, noch den bürgerlichen Alltag in einer konfliktfreien Welt wie Stifter ästhetisiert, sondern die Harmonie von Ich und Welt an einem von der Großstadt abgelegenen, isolierten Ort, in einem entlegenen Dorf an der Ostsee verwirklicht. Anhand der beiden antithetisch angelegten Protagonisten des Romans werden die beiden Formen des Hungers, der versöhnliche und der destruktive Hunger nach Aneignung der Welt vorgestellt. Darüber hinaus wird auch die Bildung als Sozialisation verfolgt. Abschließend nimmt Predoiu die Verklärungsstrategien Raabes unter die Lupe, die im Ausschluss gesellschaftlicher Realität und großstädtischer Lebenswelt bestehen, nämlich im Rückzug aus der Öffentlichkeit in die private, familiäre Sphäre.

Theodor Fontanes Gesellschafts- und Ehebruchroman **Effi Briest** steht für das Ende der Epoche des Bürgerlichen Realismus, in welcher sich nach der Reichsgründung zunehmend Resignation breit macht und aufgrund des brüchig gewordenen Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft der Bildungsroman nicht mehr möglich ist. Die Arbeit untersucht anhand des Romans **Effi Briest** den Opferstatus der Frau in der damaligen Gesellschaft, stellt das Vernunftsprinzip Insetzens der Fantasiewelt Effis gegenüber, rückt das Götzenbild des „Gesellschafts-Etwas“, von dem sich Insetten in der Überzeugung leiten lässt, dass der Einzelne seine individuellen Wünsche der übermächtigen Gesellschaft unterzuordnen hat, in den Mittelpunkt der Betrachtung und lotet die vielfältige Symbolik des Romans aus, die auf die ausgesparte Innenwelt der Protagonisten hindeutet. Die Autorin unterlässt es dabei nicht, zu betonen, dass Fontanes Unfähigkeit zu einer direkten Kritik an der Gesellschaft zugleich ein Merkmal des gesamten deutschsprachigen Realismus sei.

Das achte Kapitel der Arbeit setzt sich mit der realistischen Novelle, der wichtigsten literarischen Gattung in der Epoche des Bürgerlichen

Realismus auseinander. In ihr finden – wie Predoiu betont – die im Zuge der bürgerlichen Gesellschaft nach 1848 vor sich gehenden Umbrüche von traditionellen zu moderneren Lebensformen ihren Niederschlag, wobei größtenteils das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft thematisiert werde. Die Verfasserin verweist darauf, dass im Unterschied zur Romanliteratur der Konflikt zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft in der Novelle akuter präsentiert wird, die Chancen des Subjekts auf Selbstbestimmung deutlich eingeschränkt sind und dieses im Kampf mit der übermächtigen gesellschaftlichen Ordnung hauptsächlich zum Scheitern verurteilt ist. Beispielhaft wird dies anhand dreier Novellen belegt: Theodor Storms **Der Schimmelreiter**, Gottfried Kellers **Romeo und Julia auf dem Dorfe** und Conrad Ferdinand Meyers historischer Novelle **Das Amulett**.

Nach dem Vorstellen des komplizierten Erzählgefüges mit dreifachem Rahmen der Novelle Theodor Storms geht Predoiu auf die Hauptthemen des **Schimmelreiters** den Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft sowie die Schuldfrage ein. Abschließend werden der Spuk und die dämonischen Elemente der Novelle untersucht, was zu dem Schluss führt, dass Storms Novelle realistische und fantastische Elemente virtuos miteinander vernetzt.

Anhand von Gottfried Kellers Novelle **Romeo und Julia auf dem Dorfe** wird das Spannungsverhältnis zwischen den gesellschaftlichen Institutionen (Familie, politische und rechtliche Institutionen, Kirche) sowie der Macht und Gewalt, die diese entfalten und den in dieser Gesellschaft Marginalisierten vorgeführt und die Engstirnigkeit, Profitgier und der Egoismus, welche in der bürgerlichen Gesellschaft vorwiegen, angeprangert. Wegen des Verlusts an Humanität geraten die beiden Protagonisten von Kellers Novelle außerhalb der bürgerlichen Gesellschaft und wählen letztlich den Freitod, weil sie sich kein Leben außerhalb dieser vorstellen können. Die Analyse trägt auch dem dichten Symbolgeflecht der Novelle Rechnung.

Dem typischen Thema des Realismus, dem Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft wendet sich auch Meyers Novelle **Das Amulett** zu, jedoch aus der Perspektive der historischen Persönlichkeit. Predoiu gelingt es, aufzuzeigen, dass Meyers Antwort auf die mögliche Einordnung des Individuums in die Gesellschaft wesentlich skeptischer als bei den anderen Realisten ausfällt. Dies liegt – so Predoiu – an der Selbstüberschätzung der Figuren Meyers, durch welche der Autor Kritik an der nach egoistischen Gesichtspunkten agierenden Gesellschaft übt.

Das neunte und damit letzte Kapitel der Vorlesung fokussiert auf das Drama und Theater des Realismus, welches nach der dominanten Prosa die zweitwichtigste Gattung des Bürgerlichen Realismus darstellt. Untersucht wird dabei Friedrich Hebbels bürgerliches Trauerspiel **Maria Magdalena** und die realistische Posse des österreichischen Satirikers Johann Friedrich Nestroy **Häuptling Abendwind**.

Nach einer Einführung in die Merkmale des bürgerlichen Trauerspiels und dem Aufzeigen des Unterschieds in Hebbels Drama, wo der Konflikt nicht zwischen Bürgertum und Adel sondern innerhalb der bürgerlichen Welt ausgetragen wird, richtet sich das Augenmerk der Verfasserin auf Hebbels dramaturgische Ideen, auf den starren Ehrbarkeitskodex, die bürgerliche Familie und auf bürgerliche Kontrastfiguren. Predoiu weist nach, wie die äußeren gesellschaftlichen Zwänge, die innere Festgelegtheit der Personen und der überkommene Ehrenkodex den tragischen Ausgang des Dramas bestimmen.

Die Analyse des Einakters **Häuptling Abendwind** von Nestroy konzentriert sich auf die in der Handlung versteckten sozialkritischen Elemente der Satire, durch die der Autor vehemente Kritik an seiner Zeit und an den aktuellen politischen Ereignissen übt, wobei auch auf die Unzahl sprachlicher Scherze des Stückes eingegangen wird.

Während die ersten sechs Kapitel der Vorlesung den theoretischen Teil begründen, der den Studenten zur Vorbereitung des Prüfungstoffes dienen soll, bieten die folgenden Kapitel durch die eingehenden Textanalysen vielfältige Anregungen für das Arbeiten im Rahmen der Seminare. Der Frageteil am Ende eines jeden besprochenen Textes kommt den Studierenden durch den Hinweis auf die Schwerpunkte der einzelnen Analysen entgegen und erleichtert ihnen damit ihre Vorbereitung für die Prüfung. Nicht zuletzt richtet sich auch das zehnte Kapitel mit der umfassenden Sekundärliteratur an Studenten, die an einer Vertiefung des angeeigneten Stoffes im Rahmen einer Lizenz- oder Magisterarbeit interessiert sind.

Durch das konstante Bemühen, den Studentinnen und Studenten der Germanistik ein nützliches Hilfsmittel zur Erarbeitung des deutschsprachigen Bürgerlichen Realismus in die Hand zu geben, erweist sich vorliegende Untersuchung als ausgezeichnetes Lehrwerk, das nicht nur Studierenden sondern auch Lehrenden zugute kommen kann. Darüber hinaus ist die vorliegende Untersuchung durch die vielfältigen Vergleiche zwischen den einzelnen analysierten Texten und den Hinweisen auf deren Modernität auch für Literaturwissenschaftler eine spannende Lektüre.

Beate Petra Kory (Temeswar)

Beate Petra Kory: *Einführung in die Literatur des Expressionismus und der Zwanziger Jahre. Vorlesung zur Deutschen Literatur an der West-Universität Temeswar*, Timișoara: Editura Universității de Vest, 2016, 232 Seiten, ISBN 978-973-125-506-4.

Die Ende des vorigen Jahres im Verlag der West Universität Temeswar erschienene Vorlesung von Beate Petra Kory ist an die Studentinnen und Studenten der West Universität Temeswar gerichtet, die sich Deutsch als Haupt- oder Nebenfach in der Fachrichtung Deutsche Sprache und Literatur gewählt haben, aber auch an Studierende der Fachrichtung Moderne Angewandte Sprachen, die sich für die deutsche Sprache entschieden haben und denen als Ergänzung zur theoretischen und praktischen Sprachausbildung auch ein Einblick in die deutsche Literatur geboten wird. So deckt die Vorlesung größtenteils den Stoff ab, der innerhalb der Fachrichtung Deutsche Sprache und Literatur im fünften Studiensemester in Vorlesungen, Seminaren und Übungsstunden unterrichtet wird bzw. im vierten Semester in Vorlesung und Seminar innerhalb der Fachrichtung Moderne Angewandte Sprachen.

Die Vorlesung ist in zwei Hauptteile gegliedert und nimmt sich damit zwei wichtige literarische Perioden der deutschsprachigen Literatur im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts vor, die Literatur des Expressionismus und jene der Zwanziger Jahre. Während die erste Periode literaturgeschichtlich zwischen 1909 – 1910 und 1925 angesetzt wird und mit der expressionistischen Bewegung zusammenfällt, erstreckt sich die zweite Periode geschichtlich gesehen vom Ende des Ersten Weltkrieges und der Gründung der Weimarer Republik 1918 – 1919 bis zur Machtergreifung durch Adolf Hitler am 30. Januar 1933.

Die Darstellung des Expressionismus setzt mit einem Überblick über die politische und soziale Geschichte ein, wobei sowohl auf die geschichtlichen Ereignisse in Deutschland als auch in Österreich eingegangen wird.

In einem zweiten Schritt bietet die Verfasserin eine allgemeine Charakterisierung der literarischen Bewegung. Diese geht von der Begriffsbestimmung des Expressionismus aus, stellt die wichtigsten Zeitschriften und Zentren des Expressionismus vor, setzt sich mit der Periodisierung und Binnengliederung der Epoche auseinander, fasst die philosophischen und ideologischen Grundlagen der Bewegung zusammen, bietet einen Aufriss der expressionistischen Generation und geht schließlich auf die Ästhetik und Poetik des Expressionismus ein.

Zuletzt stellt die Verfasserin die literarischen Gattungen des Expressionismus vor, wobei ausgehend von den Schwerpunkten der literarischen Bewegung zuerst die Lyrik, dann die Dramatik und schließlich die Prosa ins Blickfeld der Betrachtung rückt. Um den Studierenden entgegenzukommen, setzen die Kapitel zu den jeweiligen literarischen Gattungen mit einer kurzen Zusammenfassung ihrer Wesenszüge ein.

Das Kapitel zur expressionistischen Lyrik stellt die verschiedenen Lyrikformen beginnend mit dem messianischen Expressionismus vor, über die Sonderstellung von Else Lasker-Schüler, bis zur Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Moderne in den Gedichten von Jakob van Hoddis, Alfred Lichtenstein und Georg Heym sowie die Zerstörung der traditionellen Gedichtform bei Georg Trakl, Gottfried Benn und August Stramm.

Die Gattung des expressionistischen Dramas wird zunächst anhand der Theater-Experimente der Maler Wassily Kandinsky und Oskar Kokoschka untersucht, die statt realistischer Wirklichkeitsdarstellung auf antimimetische Abstraktion und auf intensiven Ausdruck setzen. Danach widmet sich die Verfasserin Carl Sternheims Komödienzyklus **Aus dem bürgerlichen Heldenleben**, da diese Komödien die ersten auf größeren Bühnen gespielten expressionistischen Stücke waren. Als Musterbeispiele des expressionistischen Dramas sowohl vom dramatischen als auch vom thematischen Standpunkt aus geht die Vorlesung auf die Stücke Reinhard Johannes Sorges, Walter Hasenclevers, Ernst Tollers sowie vor allem Georg Kaisers ein. Im Falle des Letzteren werden seine beiden Stücke **Von morgens bis mitternachts** und **Die Bürger von Calais** analysiert, welche nicht nur zwei wesentliche Richtungen der Dramatik Kaisers aufzeigen, sondern auch des expressionistischen Theaters überhaupt. Ein Unterkapitel beschäftigt sich auch mit der monumentalen Satire **Die letzten Tage der Menschheit** von Karl Kraus.

Als beispielhaft für die expressionistische Prosa wird Albert Ehrensteins Erzählung **Tubutsch** im Vergleich mit Carl Einsteins epochen machen dem Text **Bebuquin oder Die Dilettanten des Wunders** untersucht, wobei aufscheint, dass beide Autoren eine ähnliche Problematik mit einer radikalen Absage an die traditionelle Form zu bewältigen versuchen. Die Verfasserin untersucht auch zwei Texte, die sich dem beliebten expressionistischen Thema des Wahnsinns widmen: Alfred Döblins **Die Ermordung einer Butterblume** und Georg Heyms **Der Irre**. Abschließend wird auch ein Überblick über Kafkas Werk geboten, das zwar eindeutige

expressionistische Merkmale aufweist, trotzdem aber weit über den Expressionismus hinausweist.

Der zweite Teil der Vorlesung widmet sich der Literatur der Zwanziger Jahre. Nach einem Überblick über die politische und soziale Geschichte sowohl auf dem Gebiet Deutschlands als auch Österreichs beschreibt die Verfasserin den Funktionswandel der Literatur in der Zeitspanne 1918 – 1933 sowie die Gleichzeitigkeit dreier Literaturen. Erst danach wird der Begriff der Neuen Sachlichkeit erläutert, der sich keinesfalls als literaturgeschichtliche Periodenbezeichnung versteht, sondern lediglich auf eine Entwicklungstendenz der Literatur der Zwanziger Jahre verweist, die sich im Gegensatz zum Expressionismus situiert.

Im Rahmen der literarischen Gattungen nimmt Petra Kory in erster Linie den modernen deutschsprachigen Roman unter die Lupe und behandelt erst danach Dramatik und Lyrik der Zwanziger Jahre.

Der Roman der Zwanziger Jahre wird in vier Romantypen aufgefächert: in Romane der Epochen- und Generationsbilanz, den Montageroman, den neusachlichen Zeitroman und Kriegs- und Antikriegsromane. Für die Romane der Epochen- und Generationsbilanz stehen Thomas Manns **Der Zauberberg**, Hermann Hesses **Der Steppenwolf**, Robert Musils **Der Mann ohne Eigenschaften**, Hermann Brochs Romantrilogie **Die Schlafwandler** und Joseph Roths **Radetzkymarsch**. Der Montageroman wird durch Alfred Döblins **Berlin Alexanderplatz** verkörpert, in welchem der Autor die Montagetechnik einsetzt, um das Chaos der Großstadt einzufangen. Elemente des neusachlichen Zeitromans arbeitet die Autorin anhand von Erich Kästners **Fabian** und Hans Falladas **Kleiner Mann was nun** heraus. Als Beispiel eines Kriegsromans wird Ernst Jüngers Erstlingswerk **In Stahlgewittern** angeführt, das auf die Tagebuchaufzeichnungen seines Autors gründet, während die pazifistischen Romane durch Arnold Zweigs **Der Streit um den Sergeanten Grischa**, Ludwig Renns **Krieg**, Erich Maria Remarques **Im Westen nichts Neues** sowie Edlef Köppens **Heeresbericht** (1930) vertreten sind.

Innerhalb des Dramas der Zwanziger Jahre werden vier unterschiedliche Typen vorgestellt: das Zeitstück verkörpert durch Ernst Tollers Drama **Hoppla, wir leben**, Erwin Piscators politisches Zeittheater, Bertolt Brechts neue Theaterkonzeption und schließlich das kritische Volksstück, das bei Carl Zuckmayer, Marieluise Fleißer und Ödön von Horváth zum Tragen kommt. Die Autorin weist nach, dass Carl Zuckmayers bissige Satire **Der Hauptmann von Köpenick** die Einordnung in die Gattung des kritischen Volksstücks rechtfertigt, auch wenn die Kritik des Autors durch

den humoristischen Ton gemildert wird. Marieluise Fleißers Stücke **Fegefeuer in Ingolstadt** und **Pioniere in Ingolstadt** bieten einen kritischen Einblick in die gesellschaftlichen Zustände einer Kleinstadt und loten die problematischen Beziehungen zwischen den Geschlechtern aus. Im Unterschied zu Fleißer, die in ihren Stücken Reflexe eigenen Erlebens verarbeitet, treten in Ödön von Horváths **Italienische Nacht** und **Geschichten aus dem Wiener Wald** die politischen, ökonomischen und historischen Hintergründe schärfer hervor. Sowohl Fleißer als auch Horváth legen hingegen Wert auf die Figurensprache, durch welche der Zuschauer Einblick in die Psyche der Gestalten gewinnt.

Beispielhaft für die Lyrik der Zwanziger Jahre stehen drei verschiedene Richtungen: die eine wird durch Gottfried Benns Gedicht *Qui sait* verkörpert, die zweite durch die Gebrauchslyrik, der sich Bertolt Brecht, Erich Kästner sowie Kurt Tucholsky bedienen und die dritte durch die Lyrik des Kabarets bei Walter Mehring.

Hervorgehoben werden soll, dass die Verfasserin die Autoren und Texte so auswählt, dass sie als geeignetes Beispiel für die untersuchte literarische Periode gelten können. Desgleichen erheben die Werkanalysen keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern konzentrieren sich vielmehr auf die Einordnung der Texte in die jeweilige literarische Periode und stellen damit wichtige Merkmale der literarischen Bewegungen vor. So gelingt es Petra Kory, den Studierenden ein hilfreiches Werkzeug zur Herangehensweise an die Texte in die Hand zu geben.

Um den Studierenden beim Festhalten der wichtigen Begriffe entgegenzukommen, hebt die Verfasserin innerhalb der Vorlesung Schlüsselbegriffe und Wörter schwarz hervor. Desgleichen sollen tabellarisch vereinfachende Gegenüberstellungen zwischen Naturalismus, Impressionismus und Expressionismus, zwischen Dadaismus und Surrealismus, zwischen Expressionismus und der Neuen Sachlichkeit und schließlich zwischen dem traditionellen und dem modernen Roman den Studentinnen und Studenten den Überblick auf Wesenszüge der einzelnen literarischen Bewegungen erleichtern.

Am Ende der Arbeit ist die verwendete Literatur getrennt nach Epochen sowie gesondert in Primär- und Sekundärliteratur aufgelistet. Dieser vorangestellt ist ein Verzeichnis der Literaturgeschichten und Lexika, das sich den Studierenden beim Sammeln zusätzlicher Informationen zur politischen Situation, zu Autoren und Texten hilfreich erweisen soll.

Roxana Nubert (Temeswar)

Roxana Nubert / Ana-Maria Dascălu-Romițan / Graziella Predoiu (Hrsg.) (2017): *Deutschsprachige Literatur im rumänischen Kulturraum (19. – 21. Jahrhundert) / Interkulturelle Begegnungen*, Temeswar: Mirton Verlag, 2017, 222 Seiten, ISBN 978-973-52-1731-0.

Der vorliegende Band sammelt die Arbeiten der Sektion „Deutschsprachige Literatur im rumänischen Kulturraum (19. – 21. Jahrhundert)“ im Rahmen der internationalen Tagung „Germanistik zwischen Regionalität und Internationalität: 60 Jahre Temeswarer Germanistik“, die zwischen dem 20. – 22. Oktober 2016 an der West-Universität in Temeswar zur Feier des 60-jährigen Jubiläums des Germanistik-Lehrstuhls abgehalten wurde. Das Buch ist mit der Unterstützung des Departments für Interethnische Beziehungen im Generalsekretariat der Regierung Rumäniens durch das Demokratische Forum der Deutschen im Banat erschienen.

Von den zwölf Arbeiten des Sammelbandes sind fünf Beiträge von Referenten aus dem Ausland (Deutschland, Österreich, Norwegen, Ungarn, Bosnien und Herzegowina) verfasst worden.

Der erste Beitrag von Ferenc Vincze steckt den theoretischen Rahmen des Bandes ab. Darin nimmt sich der Verfasser die ungarische Literaturgeschichte von Lajos Kántor und Gusztáv Láng **Romániai magyar irodalom 1944 – 1970** [Rumänienungarische Literatur zwischen 1944 und 1970], die in zwei Auflagen 1971 und 1973 im Bukarester Kriterion Verlag erschienen ist sowie Peter Motzans 1970 im Klausenburger Dacia Verlag erschienene Untersuchung **Die rumäniendeutsche Lyrik nach 1944. Problemaufriss und historischer Überblick** vor, mit dem Ziel, anhand dieser beiden Bücher den Entstehungsprozess und die Praxis der Produktion von Regionsbegriffen wie „rumänienungarisch“ und „rumäniendeutsch“ im Vergleich zu analysieren.

Erich Unglaub widmet sich unter dem Titel „Die große Tat des Franz Xaver Kappus“ den **Briefen an einen jungen Dichter**, die Rainer Maria Rilke an den in Temeswar geborenen Publizisten richtete und die Kappus in der Folge 1929 in der populären Reihe der Leipziger Insel-Bücherei veröffentlichte. Der Verfasser weist nach, dass mit der Bekanntgabe von zehn Briefen Rilkes an Kappus, welcher auch eine knappe Einleitung vorangestellt wurde, die dem Leser Hinweise auf Anlass und Funktion der Briefe Rilkes und des Briefwechsels selbst gibt, eine enorme und anhaltende Wirkung der Rilke-Briefe einsetzt. Damit Kappus’ „Tat“ besser ermessen werden kann, vergleicht Unglaub die Buchausgabe von 1929 mit der ersten Publikation der Briefe im Jahr 1927 in der Hauszeitschrift des Leipziger

Verlags **Das Inselschiff** und zeichnet die Rezeption in Frankreich, den USA, aber auch in unserer heutigen Welt.

Der dritte Beitrag des Bandes von Laura Inăşel untersucht interkulturelle und imagologische Aspekte im Romanfragment Josef Marlins **Horra. Kriegs- und Friedensbilder aus dem Volksleben der Rumänen oder Walachen Siebenbürgens**. Der in Mühlbach geborene Autor, dessen ganzes Schaffen in enger Verbindung zum politischen Kontext der 1848er Revolution steht, verarbeitet darin den rumänischen Bauernaufstand aus dem Jahr 1784 und rückt einen der drei Anführer in den Mittelpunkt. Inăşel führt aus, wie es Marlin trotz der nationenbezogenen und nationentypisierenden Bilder gelingt, ein sehr detailliertes, aber auch kritisches Bild des Rumänen aus der betreffenden Epoche zu schildern.

Sigurd Paul Scheichl unternimmt den Versuch, den von Wolfgang Kayser geprägten Begriff des „Raumromans“ auf Adolf Menschendorfers Roman **Die Stadt im Osten**(1931) anzuwenden und stellt damit die Bedeutung Kronstadts für das Romankonzept heraus. Diese Kategorie des „Raumromans“ erweist sich dem Verfasser gemäß als geeignet, den in vielen Szenen und Episoden zerfallenden Roman als geschlossenes Werk zu würdigen. Gleichzeitig spricht er jedoch auch die Beschränktheit des Raums im Roman an, der trotz des multikulturellen Umfelds fast ausschließlich von evangelischen Sachsen bevölkert wird. Damit kommen auch seine Vorbehalte gegenüber dem durch den Roman propagierten sächsischen Elite-Denken und der Überhöhung der eigenen sozialen Schicht zum Ausdruck.

Im nächsten Beitrag geht Cosmin Dragoste auf Vor- und Darstellungen der Kindheit in der banatdeutschen Literatur der Nachkriegszeit ein, indem er aufzeigt, dass das von Jean Jacques Rousseau im 18. Jahrhundert geprägte Bild des ideellen Kindes, dessen Eigenschaften Natürlichkeit, Sorglosigkeit, Freude und Unschuld waren, bei Herta Müller, Balthasar Waitz, Johann Lippet und Rolf Bossert unter dem Einfluss des totalitären Systems deutliche dystopische Merkmale annimmt. Bei den erwähnten Autoren wird – so Dragoste – der Tod zum Ausgangspunkt der Kindheitserinnerungen und gleichzeitig auch zum allgegenwärtigen Motiv, das die Außenwelt mit der Innenwelt des Kindes verbindet.

Der Beitrag von Carmen E. Puchianu und Delia Cotârlea setzt sich mit performativen Mustern feministischer Lyrik der 1980er Jahre auseinander anhand von Gedichttexten, die in der Rubrik *Junge Autoren* der Zeitschrift **Neue Literatur** veröffentlicht wurden. Mehrheitlich sind diese Dichterinnen in das sozialistische System hineingeboren worden und haben

sich dementsprechend fast ausschließlich mit den konkreten Gegebenheiten des Systems beschäftigt. Die beiden Verfasserinnen umreißen die wichtigsten Themenkreise, denen sich diese Gedichte widmen: die Rolle der Frau innerhalb der kommunistischen Gesellschaft, wobei auch die Tendenz zur Emanzipation der Frau beleuchtet wird, zweitens Empfindlichkeit, Erotik und Sexualität und drittens männliche Haltung und Androgynität.

Graziella Predoiu widmet sich dem Motiv des Koffers in der rumäniendeutschen Literatur unter Berücksichtigung vor allem von Herta Müllers **Atemschaukel** (2009) und Franz Hodjaks **Ein Koffer voll Sand** (2003) im Vergleich. Dabei kommt sie zur Schlussfolgerung, dass der Koffer bei den beiden Autoren unterschiedlich konnotiert wird. Während ihn Müller in der **Atemschaukel** vornehmlich als Erinnerungsspeicher einsetzt, im Roman **Herztier** mit dem Dissidententum verbindet und in **Reisende auf einem Bein** als Begleiterscheinung der Fremdheit gebraucht, wird er bei Hodjak zum Symbol der Identitätslosigkeit seines Protagonisten.

Der folgende Beitrag Helgard Mahrds wählt sich ein Zitat aus Herta Müllers Gesprächen mit Angelika Klammer **Mein Vaterland war ein Apfelkern** (2014) zum Titel: „Auch um sich selbst nicht zu verlieren, braucht man Schönheit“, um aufzuzeigen, dass die Nobelpreisträgerin der von Disziplinierung, Drill und Prügel beherrschten Kindheit sowie der Diktatur und den Beschädigungen durch Krieg und Lager in ihrem Werk eine Welt der Schönheit und der Poesie entgegenzusetzen versucht.

Lorette Brădiceanu-Persem untersucht Herta Müllers Texte beginnend mit ihrem Kurzprosaband **Niederungen**, über ihre Essay- oder Gesprächsbände **Hunger und Seide** sowie **Mein Vaterland war ein Apfelkern** bis hin zu ihren Romanen **Herztier**, **Heute wär ich mir lieber nicht begegnet** und **Atemschaukel** auf das Essen, das ihre Figuren verzehren. Während im Banater Dorf Obst und Gemüse aus dem Garten sowie die geschlachteten Tiere die Grundlage des selbst zubereiteten Essens darstellen, wird im kommunistischen Rumänien auf das Schlangestehen für die Nahrungsmittel eingegangen sowie auch auf den Diebstahl. Den bei weitem härtesten Kampf ums Überleben führt man hingegen, wie die Verfasserin betont, im russischen Lager, wo die Lagerinsassen unmittelbar vom Hunger bedroht werden.

Ljiljana Acimović beschäftigt sich mit dem 2008 veröffentlichten Roman von Cătălin Dorian Florescu **Zaira**, indem sie die vier Generationen der ehemals reichen Familie Izvoreanu anhand der Frauenfiguren vorstellt. Darüber hinaus wird auch auf die Rolle dieser Frauen im Romangefüge

eingegangen, denn anhand der verschiedenen Lebensgeschichten entwirft Florescu das gesellschaftspolitische Bild Rumäniens im 20. Jahrhundert.

Der Beitrag von Maria Sass setzt sich mit dem Debutroman der in Kronstadt geborenen Autorin Ursula Ackrill **Zeiden, im Januar** (2015) auseinander, der die Beziehung der Siebenbürger Sachsen zum Dritten Reich thematisiert. Die Verfasserin hebt hervor, dass Ackrills Roman im Vergleich zu anderen rumäniendeutschen Autoren, die sich der Problematik angenommen haben, eine Erweiterung des Themas darstelle und gleichzeitig auch eine andere Herangehensweise biete. Sie zeigt auf, wie Ackrill parallel zur Verstrickung der deutschen Minderheit mit der nationalsozialistischen Ideologie die Gräueltaten der Mitglieder der rumänischen Legionären Bewegung darstellt. Sass untersucht darüber hinaus auch die poetische Funktionalisierung bzw. Fiktionalisierung der dargestellten historischen Ereignisse im Roman und kommt dabei zur Schlussfolgerung, dass Ackrills Roman, dem eine eingehende Recherchearbeit historiographischer Fakten zugrunde liegt, diese innerhalb des Schreibprozesses anhand von künstlerischen Verfahren frei modelliert.

Im letzten Beitrag des Bandes steht Titu Maiorescus Tagebuch im Fokus, das Ana-Maria Dascălu-Romițan aus der Perspektive der interkulturellen Biografieforschung beleuchtet. Ausgehend von Maiorescus Fremderfahrung im deutschen Sprach- und Kulturraum, vor allem in Wien, zeigt die Verfasserin auf, wie sich der rumänische Politiker, Schriftsteller, Literaturkritiker und Minister durch den regelmäßigen Kontakt zu anderen Ländern, Sprachen und Kulturen zu einer der wichtigsten rumänischen Persönlichkeiten und zu einem großen Europäer Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt.

Der Sammelband schließt mit einem Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.

Beate Petra Kory (Temeswar)

Nachruf auf Professor Dr. Karl Stocker

Professor Dr. em. Karl Stocker zählte zu den Wegbereitern einer kulturwissenschaftlich geprägten Deutschdidaktik. Sein Engagement beruhte nicht zuletzt auf den prägenden Erfahrungen des Faschismus und der Befreiung durch die Alliierten. Er sah es als seine Lebensaufgabe an, die Lehren daraus als Warnungen an die jüngeren Generationen weiterzugeben und sich dafür einzusetzen, wachsame Kritikfähigkeit zu bilden.

1929 in Bärnau/Oberpfalz geboren legte Karl Stocker 1948 sein Abitur in Straubing ab. Anschließend studierte er in München und den USA die Fächer Germanistik, Anglistik und Geschichte. Nach Referendariat und pädagogischer Prüfung wurde Karl Stocker 1955 an der LMU München mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit promoviert. Sein weiterer beruflicher Weg führte ihn zunächst 1956 ans Münchner Ruprecht-Gymnasium. Schon bald kamen allerdings weitere Aufgaben hinzu, regional und überregional. Stocker lehrte am Goethe-Institut und wirkte an der Qualifikation ausländischer Deutschlehrer an deutschen Gymnasien mit. Die Erfahrungen jener Zeit markieren den Beginn seiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen der Didaktik: Stocker entwickelte das Modell einer Ausbildung, das er unter dem Titel „Ausländische Deutschlehrer an deutschen Gymnasien“ 1969 publizierte.

1970 wurde Karl Stocker an die damalige Pädagogische Hochschule in München-Pasing berufen, 1976 wurde er im Rahmen der Integration der PH in die Universität Lehrstuhlinhaber an der LMU München. Als Ordinarius für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur brachte Stocker seine pädagogische Erfahrung in Forschung und Lehre besonders in der Literatur- und Mediendidaktik ein. Er prägte das Universitätsfach seit seinen Anfängen maßgeblich. Als einer der ersten Literatur- und Mediendidaktiker erkannte er die Notwendigkeit einer inhaltsbezogenen Öffnung des Literaturunterrichts für audiovisuelle Medien und Fragen interkultureller Bildung. Seinem Anliegen internationaler Verständigung und seinem Interesse, der Barbarei der Nationalsozialisten ein anderes Bild der deutschen Kultur, gerade auch der Sprache und Literatur entgegenzusetzen, widmete er seine Lebensenergie: Dem literarischen Werk sowie dem persönlichen Schicksal von Exilautoren wie Bert Brecht, Lion Feuchtwanger und Thomas Mann galt seit Studienzeiten sein besonderes Interesse. Für deren Werk Studentinnen und Studenten, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler zu begeistern, lag Stocker am Herzen. Seine Vortragstätigkeiten führten ihn während seiner universitären Tätigkeit

bis zu seiner Emeritierung 1997 in fast alle Länder der Erde. Als zu Beginn der 1990er Jahre in Deutschland eine intensive Debatte über Migration und die Verschärfung des Asylrechts geführt wurde, setzte er ein für ihn charakteristisches Zeichen der Weltoffenheit und veröffentlichte seine Erfahrungen im interkulturellen Dialog als eine Fotodokumentation mit dem sprechenden Titel „Menschen wie wir“ (1992).

Die besondere Verbindung zwischen Literaturunterricht und Gesellschaft herauszustellen, war für Stocker Programm. Deutschdidaktik hatte für ihn daher immer auch eine politische Dimension und gesellschaftliches Engagement gehörte für Karl Stocker untrennbar mit seiner akademischen Tätigkeit zusammen. Die logische Konsequenz war sein Mitarbeiten auf allen Stufen der Lehrerbildung sowie in zahlreichen Verbänden, Gremien und Kommissionen. 1989 wurde er für sein Wirken mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande geehrt.

Unter den Publikationen, die die lebenslange Neugier des Wissenschaftlers und Pädagogen dokumentieren, finden sich neben wegweisenden schulischen Lehrwerken deutschdidaktische Standardwerke wie **Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht** (1972 – 1979), **Das Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik** (1976 – 1987), **Praxis der Arbeit mit Texten** (1974, 1977), **Praxis des Literaturunterrichts am Gymnasium** (1979), **Literatur der Moderne im Deutschunterricht** (1982) oder **Vom Lesen zum Interpretieren** (1988) sowie die Monografie **Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik** (1992). Eines seiner größten Forschungsprojekte war die interdisziplinär zusammen mit seinem Kollegen Hans Schiefele empirisch ausgerichtete Untersuchung zum *Interesse an Literatur bei Jugendlichen*, die seit 1990 in der Publikation **Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik** bis heute Beachtung findet.

Karl Stocker war ein Hochschullehrer, der die persönlichen Kontakte zu ehemaligen Studierenden und Mitarbeitenden weit über seine Emeritierung hinaus pflegte, schätzte und stets als wertvoller Berater ansprechbar war. Am 27. August 2017 ist er nach einem erfüllten Leben im Alter von 88 Jahren in München verstorben.

Sabine Anselm (München)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Sabine Anselm: Studium der Germanistik, Evangelischen Theologie und Klassischen Philologie an den Universitäten in Freiburg im Breisgau, Jena, München und Zürich. 1991 - 2004 Erstes und zweites Staatsexamen, Arbeit als Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch, Latein und Evang. Religionslehre in München, Germering und Erlangen. 2003 Promotion zur Dr. phil. (*Struktur und Transparenz. Die Feldherrnviten des Cornelius Nepos*, Klassische Philologie). 2004 - 2009 Assistentin am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Prof. Dr. Klaus H. Kiefer). 2009 Habilitation (*Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung*). 2010 Privatdozentin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, LMU München. Seit 2014 Leiterin der Forschungsstelle *Werteerziehung und Lehrerbildung*, LMU München. 2015 - 2016 Vertretung der Professur für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität zu Köln. Seit 2017 Professorin an der LMU München. Forschungsschwerpunkte: Fragen ästhetischer und ethischer Bildung, Werteerziehung im Deutschunterricht, Vermittlung von Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen der Diskurs-Arena, Professionalisierung personaler Sprechstile in dialogischen Lehr-Lern-Kontexten (sabine.anselm@germanistik.uni-muenchen.de).

Dr. Bianca Barbu, Studium der Germanistik, Anglistik und Europa-Studien an der West-Universität Temeswar (2006 – 2009), M.A. *Germanistik im europäischen Kontext* an der West-Universität (2009 – 2011), 2009 – 2010 Studium an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau (Erasmus-Stipendium), 2012 Internationales Parlaments-Stipendium in Berlin, 2017 Promotion an der West-Universität Temeswar bei Professor Dr. Roxana Nubert mit einer Dissertation zum Thema *Deutsche Kulturgeschichte in Orawitza*. Mitglied des deutschsprachigen Literaturkreises *Stafette*, tätig als Lehrkraft und Beraterin für das Lehrmittelzentrum am Deutschen Kulturzentrum Temeswar (biancabarbu@yahoo.com).

Mag. Dr. Martin A. Hainz: Studium der Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik (Lehramt) in Wien, 2000 Promotion mit der Dissertation *Entgöttertes Leid* zu Rose Ausländer und Fragen der Interpretation. Nach Lektoraten an der West-Universität Temeswar und der

Al. I. Cuza-Universität in Jassy ab 2003 Lehrbeauftragter und Assistent an der Universität Wien, ferner Gastdozenturen bzw. Lehraufträge und Projekte u.a. an der NTNU Trondheim, der Freien Universität Berlin und am Trinity College in Dublin. Redakteur der Hamburger Literaturplattform *fixpoetry*. 2008 – 2010 Alexander von Humboldt-Stipendium am Peter Szondi-Institut der FU Berlin. Publikationen u.a.: *Masken der Mehrdeutigkeit. Celan-Lektüren mit Adorno, Szondi und Derrida*, Wien: Braumüller 2001, ²2003, *Entgöttertes Leid. Zur Lyrik Rose Ausländers unter Berücksichtigung der Poetologien von Theodor W. Adorno, Peter Szondi und Jacques Derrida*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2008, *Paul Celan. Fadensonnen, -schein und -kreuz*, Hamburg: Dr. Kovac 2009, *Lapsus. Annotationen zu einer Fehler[kultur]wissenschaft*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, »*Silbenzwang*«. *Text und Transgrefß bei Friedrich G. Klopstock, unter besonderer Berücksichtigung des Messias*, Tübingen: A. Francke Verlag 2017.

(http://members.liwest.at/martin_hainz/; martin.hainz@eduhi.at)

Dr. Ana Karlstedt: studierte Germanistik, Anglistik und Europäische Kulturstudien an der Universität Bucureşti (Bukarest) und hat ein Masterat im Studiengang Literatur und Medien an der Universität Bayreuth absolviert. Sie unterrichtet seit 2008 Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bukarest, wo sie auch Literaturseminare hält und mit der Dissertaion *Interkulturelle Kommunikation im studienbegleitenden DaF-Unterricht. Eine Analyse von ausgewählten Unterrichtsmaterialien mit Schwerpunkt Literatur- und Filmvermittlung* promoviert hat. Im Rahmen ihrer Tätigkeit für das Goethe-Institut hat Ana Karlstedt das Grüne Diplom (international anerkannte Deutschlehrausbildung) abgeschlossen und war aktiv in der Koordinierung des Projekts *Schulen, Partner der Zukunft*“ (PASCH) involviert. Ana Karlstedt verfügt außerdem über einen Magisterstudiengang im Berich der Literarischen Übersetzung und hat drei Romane aus dem Deutschen ins Rumänische übersetzt.

(ana.karlstedt@lls.unibuc.ro)

Dr. Beate Petra Kory: Studium der Germanistik und Anglistik an der Westuniversität Temeswar/Timişoara (1991 -1996), DAAD – Stipendium für Forschung und Dokumentation an der Heinrich Heine – Universität Düsseldorf unter der Betreuung von Prof. Dr. Herbert Anton (1998 – 1999), Lektorin für Neuere Deutsche Literatur an der Westuniversität Temeswar (ab 2002), 2003 – Promotion mit einer Arbeit über Hermann Hesse:

Hermann Hesses Beziehung zur Tiefenpsychologie. Traumliterarische Projekte (Hamburg: Verlag Dr. Kovacs, 2003), Franz-Werfel-Stipendiatin mit einem Forschungsvorhaben zum Einfluss der Freud'schen Psychoanalyse auf die Literatur: *Im Spannungsfeld zwischen Literatur und Psychoanalyse. Die Auseinandersetzung von Karl Kraus, Fritz Wittels und Stefan Zweig mit dem „großen Zauberer“ Sigmund Freud* (Stuttgart: ibidem-Verlag, 2007) unter der Betreuung von Prof. Dr. Wendelin Schmidt-Dengler (2003 – 2005), zur Zeit Lektorin für Neuere deutsche Literatur an der Westuniversität Temeswar mit den Forschungsschwerpunkten: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts, Literatur und Psychoanalyse, Deutsche Literatur im rumänischen Sprachraum. (bpetrakory@yahoo.com)

DDr. Patrick Lavrits: Studium der Germanistik und Anglistik an der West-Universität Timișoara (Temeswar) (1996 – 2000); Magisterstudiengang *Germanistik – interdisziplinäre und interkulturelle Studien* an der West-Universität Timișoara (Temeswar) (2000 – 2002); Promotion 2009 an der West-Universität Timișoara (Temeswar) bei Prof. Dr. Victor Neumann mit der Dissertation *Die Banater Schwaben in der Zeitspanne der Österreichisch-Ungarischen Monarchie* und 2014 an derselben Universität bei Professor Dr. Roxana Nubert mit der Dissertation *Die kulturellen Dimensionen in der Werbung*. In der Zeitspanne 2002 – 2010 war er als wissenschaftlicher Assistent und ab 2010 ist er als Univ.-Lektor an der Fakultät für Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre innerhalb der West-Universität Timișoara (Temeswar) tätig. Forschungsschwerpunkte: regionale Geschichte, interkulturelle Kommunikation und Wahrnehmung, Schriftverkehr in der Wirtschaft. Mehrere Veröffentlichungen in Periodika und Sammelbänden sowie Herausgeber der Lehrbücher *Interkulturelles Bewusstsein* (Temeswar: Solness, 2011) und *Schriftverkehr im Wirtschaftsbereich* (Temeswar: Eurostampa, 2012). (patricklavrits@yahoo.com)

Dr. Anca-Raluca Maghețiu: 2002 – 2006 Studium der Germanistik und Anglistik an der West-Universität Timișoara (Temeswar), 2004 – 2005 DAAD-Stipendiatin an der Universität Konstanz; 2006 – 2008 Magisterstudiengang im Bereich Germanistik an der West-Universität Timișoara (Temeswar); 2013 Promotion mit der Dissertation *Zur Didaktik der Fachsprachen – mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Wirtschaftssprache* unter der Betreuung von Prof. Dr. Roxana Nubert, 2012

Forschungsstipendium an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 2006 – 2015 wissenschaftliche Assistentin an der West-Universität Timișoara (Temeswar), Fakultät für Volks- und Betriebswirtschaft, zuständig für die Seminare Wirtschaftsdeutsch und Business English. Seit 2015 Univ.-Lektorin an der gleichen Fakultät, zuständig für die Vorlesungen Handelskorrespondenz und Interkulturelle Kommunikation. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Fachsprachen, Deutsche Wirtschaftssprache, Interkulturelle Kommunikation. Veröffentlichungen: *Zur Didaktik der Fachsprachen – mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Wirtschaftssprache*, Hamburg: Dr. Kovac, 2015; *Wirtschaftsdeutsch im Unterricht, Unterrichtsmodelle für die deutsche Wirtschaftssprache*, Timișoara: Eurostampa, 2014; Lavrits, Patrick/ Maghețiu, Anca: *Schriftverkehr im Wirtschaftsbereich*, Timișoara: Eurostampa, 2012 und zahlreiche Aufsätze in Periodika. (anca.maghetiu@gmail.com)

Prof. Dr. Roxana Nubert: Studium der Germanistik und Romanistik an der Universität Temeswar. Promovierte 1993 an der Universität Bukarest bei Doz. Dr. Hans Müller mit der Dissertation *Oscar Walter Cisek als Mittler zwischen deutscher und rumänischer Kultur* (Regensburg: S. Roderer 1994). Seit 1997 Professor für Neuere deutsche Literatur, Deutschsprachige Literatur im rumänischen Kulturraum, Erzähltheorie, Landeskunde und Interdisziplinäre Studien an der West-Universität Temeswar; Forschungsschwerpunkte: Wiener Moderne, Zeit- und Raumprobleme im modernen deutschsprachigen Roman, die deutschsprachige Literatur des Banats, Oscar Walter Cisek; Gastprofessor an der Ludwig-Maximilians-Universität München, an der Justus-Liebig-Universität Gießen, an der Østfold Universität und an der Wiywaterands-Universität Johannesburg; zahlreiche Veröffentlichungen im In- und Ausland (*Mitteleuropäische Paradigmen in Südosteuropa*, Wien: Praesens, 2006; *Einführung in die literarische Moderne – Naturalismus und Jahrhundertwende 1900*, Temeswar: Mirton, 2008u. a.); seit 1997 Herausgeberin der Fachzeitschrift *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*; seit 1996 Mitglied der IVG; seit 2006 Mitglied und seit 2010 Mitglied im Vorstand der Deutsch-Rumänischen Akademie Mainz; 2008 – 2014 Vizepräsidentin der FILLM (International Federation for Modern Languages and Literatures); Mitglied des Rumänischen Schriftstellerverbandes; Vizepräsidentin der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens; Trägerin des Österreichischen Ehrenkreuzes für Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich. (roxana.nubert@e-uvr.ro)

Damaris Nübel: 2003 - 2009 Studium der Dramaturgie an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Bayerischen Theaterakademie August Everding. Seit 2013 akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Kultur- und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Promotionsvorhaben: *Biografisches Arbeiten mit KJL im Kontext von Jugendfreiwilligendiensten*. (damaris.nuebel@gmx.de)

Dr. Margit Riedel: seit 2000 akad. Oberrätin am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dissertation am Lehrstuhl für Deutschdidaktik (Prof. Dr. Karl Stocker) – *Die „Frauenthematik“ im Deutschunterricht. Fachdidaktische Ansätze und fachübergreifende Modelle zur GENDER-Problematik* (Neuried 1996). Seit 2013 staatlich geprüfte Filmlehrerin. (mriedel@lmu.de)

Prof. Dr. Ute Barbara Schilly: 2013 Ruf an die Technische Hochschule Köln, Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation: Lehrstuhl für Angewandte Deutsche Sprach- und Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt „Interkulturelle Kommunikation“; davor Lehraufträge in Germanistik an der Universität Düsseldorf und der TU Darmstadt; langjährige Auslandstätigkeit als Hochschullehrerin für Germanistik/DaFin Singapur sowie in Portugal (DAAD-Lektorat); 2005-2013 Lehrerin/Oberstudienrätin (II. Staatsexamen) für Deutsch/Kommunikation, DaZ und Fremdsprachen an verschiedenen Schulformen in NRW und Hessen, Lehrerausbilderin und wissenschaftliche Beraterin für DaZ in der Schulaufsicht; seit 2001 Beraterin an internationalen Schnittstellen und selbständige Trainerin für deutsche Sprache und Kultur sowie Interkulturelle Kommunikation (u. a. für Goethe-Institut); 2002 Promotion zum Themenrahmen „Interkulturelle Kommunikation“, gefördert durch DFG-Graduiertenkolleg „Interkulturelle Kommunikation in kulturwissenschaftlicher Perspektive“ an der Universität Saarbrücken und durch das Landesgraduiertenstipendium des Saarlandes; Studium der Germanistik (mit DaF), Anglistik, Hispanistik, Fachdidaktik und Pädagogik in Deutschland und Spanien. (ute_barbara.schilly@th-koeln.de)

Claudia Spiridon: Doktorandin an der Babeş-Bolyai-Universität Klausenburg mit der Arbeit *Zensur in der rumäniendeutschen Literatur der 1970er und 1980er Jahre*. Forschungsschwerpunkte: Literatur der Moderne, Rumäniendeutsche Literatur. (Claudia.spiridon@ymail.com)

Dr. Gabriela Șandor: Dr. phil. M. A., Studium der Germanistik und Romanistik (Französisch) an der West-Universität Temeswar/ Timișoara, seit 2003 wissenschaftliche Assistentin für Neuere deutsche Literatur und Deutsch als Fremdsprache an der West-Universität Temeswar; 2010 Promotion mit der Arbeit *Übersetzen als kultureller Transfer – Oscar Walter Cisek: „Die Tatarin“* bei Professor Dr. Roxana Nubert; Mitarbeiterin am *Wörterbuch der Banater deutschen Mundarten*; Forschungsschwerpunkte: Neuere deutsche Literatur, Deutschsprachige Lyrik, Deutschsprachige Literatur im rumänischen Kulturraum, Literarische Übersetzung. (gabriela.sandor@e-uvt.ro)

Dank an externe Gutachterinnen und Gutachter der Temeswarer Beiträge zur Germanistik

Wir danken an dieser Stelle den Kolleginnen und Kollegen, die die **Temeswarer Beiträge zur Germanistik** mit ihrer Sachkompetenz bei der Begutachtung eingereicherter Manuskripte unterstützt haben.

Desgleichen sagen wir Frau Dozentin Dr. Luminița Frențiu von der West-Universität Temeswar unseren Dank für die Korrekturen der Abstracts.

Die Redaktion

Temeswarer Beiträge zur Germanistik

Manuskripthinweise

Für eine optimale Gestaltung der **Temeswarer Beiträge zur Germanistik** ist eine Vorbereitung Ihres Manuskripts (WORD-Datei) für den Verlag sehr hilfreich. Ihr Beitrag sollte mit Anmerkungen und Literaturverzeichnis 20 Seiten nicht überschreiten.

Typografische Textgestaltung

Wichtig ist vor allem, dass möglichst *keine manuellen Formatierungenvorg*enommen werden, sondern alles auf automatischer Basis (Formatvorlagen) definiert wird.

Der Name und der Herkunftsort des Verfassers stehen über der Hauptschrift. Überschriften *ohne* Punkt.

Absätze werden mit Ausnahme des ersten Abschnitts in jedem Unterkapitel mit *Einzug* gekennzeichnet.

Hervorhebungen können in *Kursivschrift* vorgenommen werden.

Einklammerungen stehen innerhalb von runden Klammern (). Auslassungen in Zitaten werden durch eckige Klammern [...] gekennzeichnet.

Im *Text* werden alle Titel von Werken **fett** und Titel von Kapiteln *kursiv* wiedergegeben. Zeitungs- bzw. Zeitschriftenaufsätze benötigen Anführungszeichen.

Sollten Sie in Ihrem Text *Sonderzeichen* bzw. *spezielle Schriftarten* (Fonts) verwendet haben, stellen Sie diese bitte den Herausgebern zur Verfügung.

Schriften und Schriftgrößen

- Formatvorlage STANDARD: Times New Roman, 12 Punkte, Zeilenabstand 1, Blocksatz
- Formatvorlage ZITAT: Times New Roman, 10 Punkte, Zeilenabstand 1, Blocksatz

Vers- und Prosazitate (Primär- und Sekundärliteratur) von vier oder mehr Zeilen werden in der Regel durch *Einrückung* und *Leerzeile* vor und nach dem Zitat-Block hervorgehoben. Anführungszeichen entfallen dann.

Zitate werden im Text durch „Anführungszeichen“ kenntlich gemacht (Formatvorlage STANDARD)

Zitate in Zitaten werden durch einfache Anführungszeichen (,) wiedergegeben.

Bitte *keine Endnoten* verwenden! Quellennachweise sind im laufenden Text als *Textnoten* anzugeben. Eventuelle Bemerkungen können als *Fußnoten* angeführt werden.

- Formatvorlage FUßNOTEN: Times New Roman, 10 Punkte, Zeilenabstand 1, Blocksatz
- Formatvorlage ÜBERSCHRIFT 1: Times New Roman, 14 Punkte, **fett**, Zeilenabstand 1, zentriert
- Formatvorlage ÜBERSCHRIFT 2: Times New Roman, 12 Punkte, **fett**, Zeilenabstand 1, linksbündig

Allgemeines

Bitte beachten Sie bei der Gestaltung Ihres Manuskripts auch folgende Punkte:

- **Gedankenstriche:**
Achten Sie bitte darauf, dass Gedankenstriche (–) nicht dieselbe Länge haben wie Bindestriche (-).
Bei *Seitenangaben* und *Jahreszahlen* (Bsp.: S. 12-14; 1985-1997) sind die kürzeren Bindestriche zu verwenden, nicht die Gedankenstriche!
- **Anführungszeichen:**
Bitte beachten Sie, dass *typografische Anführungszeichen* zum Einsatz kommen, das sind: „...“ (im Gegensatz zu "..."). Das öffnende Anführungszeichen soll dieses sein: „ – das schließende sieht so aus: “.

Quellennachweise

Allgemeine bibliografische Begriffe werden abgekürzt (z.B.: Bd., Diss., Hrsg., Jg., H., Nr., Zs. usw.).

Quellennachweise sind im laufenden Text in Klammern als **Textnoten** anzugeben (Autor Jahr: Seite) – z.B. (Kaser 1990: 45)

Abkürzungen von Seitenangaben in Form von f. und ff. sind zu vermeiden. Statt S. 45f. bzw. S. 45 ff. werden 45-46 bzw. 45-47 angegeben
Die vollständigen Quellenangaben sind im **Literaturverzeichnis** zu vermerken:

- Monographie:
Kaser, Karl (1990): **Südosteuropäische Geschichte und Geschichtswissenschaft**, Wien/Köln: Böhlau.
- Aufsatz in Sammelband:
Baumgartner, Gerd (2002): *Geboren in Czernowitz: Walther Rode*. In: Cécile Cordon/ Helmut Kusdat (Hrsg.): **An der Zeiten Ränder: Czernowitz und die Bukowina – Geschichte, Literatur, Verfolgung, Exil**, Wien: Theodor Kramer Gesellschaft, 59-70.
- Aufsatz in Periodikum:
Marschang, Eva (1997): „Johann Lippet – ein rumäniendeutscher Autor“. In: **Südostdeutsche Vierteljahresblätter**, 2/1997, 147-151.
- Quelle im Internet:
Car, Milka: *Unheimliche Nachbarschaften. Der österreichische Einfluß auf die Entwicklung des kroatischen Theaters 1840-1918*. Internet-Plattform **Kakanien revisited**. <http://www.kakanien.ac.at/-beitr/fallstudie/MCar1.pdf> [19.03.2014].

Zusammenfassung

Mit der Abgabe des Beitrags bitten wir um eine englische Zusammenfassung der Arbeit (**Abstract**), die ungefähr 10 Zeilen umfassen soll. Desgleichen bitten wir um Angabe der Schlüsselwörter (**Keywords**) auch auf Englisch.

Druck :



TRADIȚIE ȘI CREDIBILITATE

MIRTON®
editură-tipografie-legătorie

IMPRIMERIA MIRTON

RO-Temeswar, Samuil Micu străße. 7

Tel.: 0256-225684, 272926; Fax: 0256-208924;

E-mail: mirton@mirton.ro; www.mirton.ro

