Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Cathedra Magistrorum

2017/2018

Literatur



Eötvös-József-Collegium
Budapest
2018



Cathedra Magistrorum 2017/2018



EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA

EMBERI ERŐFORRÁS TÁMOGATÁSKEZELŐ

Nemzeti Tehetség Program

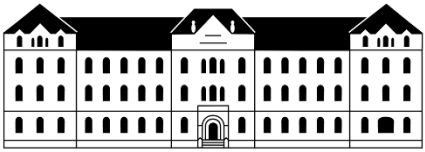
A kiadvány „A hazai és határon túli magyar nyelvű szakkollégiumok támogatása” című pályázat keretében (NTP-SZKOLL-19-0010) valósult meg.

Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung

2017/2018

Literatur



herausgegeben

von

Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2018

CM-Beiträge zur Lehrerforschung

Begründet von der Lehrerakademie
Cathedra Magistrorum
des Eötvös-József-Collegiums

Band IV
Literatur

Herausgeber der Reihe
László Horváth und Ilona Feld-Knapp C.M.

Herausgeberin des Bandes
Ilona Feld-Knapp

Schriftleiter
Balázs Sára

Wissenschaftlicher Beirat

Katalin Boócz-Barna
Sabine Dengscherz
İnci Dirim
Marion Döll
Dóra Faix
Ilona Feld-Knapp
Gabriele Graefen
László Horváth
Krisztina Károly
Hans-Jürgen Krumm
Erwin P. Tschirner

AutorInnen des Bandes

Ildikó Annus
Mária Antal
Camilla Badstübner-Kizik
Regina Bartha
Anna Daróczy
Zsófia Domsa
Sarah K. Eisenprobst
Ilona Feld-Knapp
Paula María Fernández
Judit Gera
Dorottya Holló
Géza Horváth
László Horváth
Erika Kegyes
Amália Kerekes
Patrícia Kertes
Stephan Kitzberger
Péter Mádl
István Nagy
Gábor Nyéki
Anita Soós
Sándor Trippó
Péter Varga
Bernhard Winkler

Die Cathedra Magistrorum wird durch das Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum bud

Inhaltsverzeichnis

I Literatur im didaktischen Kontext

Ilona Feld-Knapp

Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende 23

Der Beitrag will die angehenden und praktizierenden Lehrenden im Sinne der Cathedra Magistrorum beim Ausbau und bei der Erweiterung ihres Lehrerwissens unterstützen und knüpft an den Beitrag *Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I* in Band 3 der CM-Reihe an. Zuerst setzt sich der Beitrag mit den Lehrendenkompetenzen auseinander, neue Initiativen zur Förderung der Lehrendenkompetenzen werden reflektiert. Anschließend wird das Fachwissen der DaF-Lehrenden in den Mittelpunkt gestellt und am Beispiel eines textlinguistischen Instrumentariums vorgestellt.

Ilona Feld-Knapp

Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende 43

Der Beitrag setzt sich mit dem Thema des LehrerInnenwissens auseinander und stellt die literarischen Kenntnisse der DaF-Lehrenden in den Mittelpunkt. Er knüpft an die Beiträge der Autorin *Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I* (CM-Reihe, Band 3) und *Fachliche Kompetenzen II* im vorliegenden Band an.

Camilla Badstübner-Kizik

Erinnerungsort Literatur? 57

Der Beitrag thematisiert das fremdsprachendidaktische Potenzial ausgewählter deutschsprachiger literarischer Texte und Autoren vor dem Hintergrund der Konzeption des kulturellen Gedächtnisses und der ‚Erinnerungsorte'. Zu-

nächst wird die zugrundeliegende Konzeption vorgestellt und anschließend ein Blick auf die vorliegenden Essay-Sammlungen zu Erinnerungsorten aus dem deutschsprachigen Raum unter der Perspektive der darin thematisierten literarischen Texte und Autor/innen geworfen (François/Schulze 2003, Brix/Bruckmüller/Stekl 2004/2005, Kreis 2010, Sabrow 2010). Dieses vorliegende Angebot wird aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik kritisch interpretiert und durch weitere Beispiele ergänzt. Zum einen liegen einige der so angesprochenen Texte und Autoren als multimedial, mehrsprachig und z.T. grenzüberschreitend präsente Phänomene vor, zum anderen sind viele der in ihnen aufgegriffenen Themen universal und sprachenübergreifend relevant – sie lassen damit Anschlussmöglichkeiten in anderen sprachlichen und kulturellen Konstellationen zu. Vor allem aber ist es ihre Stellung im Erinnerungshaushalt größerer gesellschaftlicher Gruppen, die literarische Texte und ihre Autoren zu einer festen Größe eines kulturreflexiven Fremdsprachenunterrichts macht. Eine wichtige Rolle spielen dabei kindliche und schulische Sozialisation (z.B. literarischer ‚Kanon'), aber auch die multimediale Präsenz vieler literarischer Texte (z.B. Literaturverfilmungen). Literatur, verstanden als ‚Erinnerungsort', bietet konkrete Lernanlässe in authentischen multimodalen Medienverbünden sowie Einblicke in die diskursive Aushandlung von Bedeutungsstrukturen. Neben konkreten fremdsprachlichen Fertigkeiten (z.B. Lesen, Hör-/Hör-Sehverstehen, Übersetzen) erlaubt sie die Förderung von Sprach-, Medien- und Kulturaufmerksamkeit sowie die perspektivische Entwicklung einer fremdsprachlichen diskursiven Kompetenz. In diesem Sinne stellt sie ein wichtiges Reservoir für eine zeitgemäße integrative Sprach- und Kulturdidaktik dar. Der Beitrag versteht sich als eine Stimme in der laufenden Diskussion zur Rolle von Literatur in der Fremdsprachendidaktik (vgl. z.B. Stichwort Literarizität) und stützt sich auf frühere Texte der Autorin.

Amália Kerekes

Belletristische und filmische Pressefiktionen im DaF-Unterricht 79

Der Beitrag geht von der vergleichsweise konstanten Erfahrung aus, wonach Heinrich Bölls *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* zu den häufigsten ersten deutschsprachigen Lektüreerlebnissen der Lernenden gehört. Um die Gründe für die anhaltende Popularität dieser Erzählung im DaF-Unterricht zu erhellen, bietet sich eine Vielzahl von Werken aus der Gattung Pressefiktion an, die einzelne Elemente von Bölls Darstellungstechnik vorwegnehmen bzw. wieder aufnehmen und zum Teil selber das Potenzial haben, im

DaF-Unterricht eingesetzt zu werden. Der Beitrag behandelt erstens jene Pressezitate, die in Form von Montagen Eingang in die bildenden Künste und in die Belletristik gefunden haben. Mit Beispielen aus der klassischen Avantgarde und aus kürzeren, für Unterrichtszwecke geeigneten Prosatexten von Alfred Döblin (*Die beiden Freundinnen und ihr Giftmord*) und Thomas Bernhard (*Der Stimmenimitator*) sollen die besondere Funktion der Typografie, die referentielle Rolle der Presse und der Umgang mit Faktizität und Motivierung der Ereignisse in den erfundenen Zeitungsartikeln beleuchtet werden. Zweitens lassen sich mit Blick auf die fiktionalen Journalistenfiguren Lektüreempfehlungen formulieren, die die Prozesse der Professionalisierung bzw. der Berufskonkurrenz veranschaulichen. Am Beispiel von Hugo Bettauers mit Greta Garbo verfilmtem Kriminalroman *Die freudlose Gasse* und von Daniel Glattauers Satire *Geschenkt* werden die investigativen und in sozialpolitische Themen intervenierenden Techniken des Journalismus exemplifiziert. Abschließend soll ein Beispiel für den Medienwechsel innerhalb der Pressefiktionen erörtert werden, und zwar Hugo Hartungs von Kurt Hoffmann verfilmter Roman *Wir Wunderkinder*, der vierzig Jahre deutsche Geschichte durchstreifend die Spielarten der Medienkonkurrenz Revue passieren lässt.

Péter Varga

Spielen im Konzept einer ganzheitlichen Pädagogik: Theaterpädagogisches Rollenspiel, Psychodrama und Psychodramaturgie im Unterricht 91

Meine nun über dreißig Jahre angesammelten Erfahrungen im Unterricht zeigten mir, wie wichtig die ständige Motivierung und Sensibilisierung für neue Unterrichtsmethoden sowohl für Lernende, als auch für Lehrende sind. In der Bestrebung nach einem erlebnisorientierten und interaktiven Lernprozess entstehen immer wieder neue Konzeptionen in der Fachdidaktik in allen möglichen Fachbereichen des Unterrichts. Die abnehmende Konzentrationsfähigkeit von Lernenden bzw. die zunehmende Belastung von einer enorm anwachsenden und anzueignenden Wissens- und Informationsflut stellen die Fachleute vor extrem große Herausforderungen. In der vorliegenden Studie versuche ich weniger einen Beitrag zu der reichlichen und vielfältigen Fachliteratur hinzuzufügen als vielmehr ein Fallbeispiel aus der Position des Literaturwissenschaftlers und Psychodramatikers in einer Person liefern. Dabei versuche ich auf die aktuellen ‚Lesarten' einer uralten, aber von Zeit zu Zeit vernachlässigten Gattung des griechischen Dramas,

nämlich der Vergegenwärtigung, sowie nicht zuletzt auf die Rolle dieser Gattung in der eigenen Qualifizierung und der Gestaltung von Lehrenden selbst einzugehen.

Patrícia Kertes

Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema *Über mich selbst* 103

Im vorliegenden Beitrag wird die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht durch ein konkretes Unterrichtsbeispiel veranschaulicht. In der thematischen Unterrichtseinheit *Über mich selbst* stehen drei Texte im Mittelpunkt: Der Text *Über mich selbst* von Heinrich Böll, der Text *Születtem Magyarországon* von Tamás Cseh und Géza Bereményi und Texte der Lernenden mit dem Titel *Über mich selbst*. Anhand der Beschreibung, Analyse, Reflexion und didaktischer Kommentare der einzelnen Schritte der Textarbeit wird gezeigt, wie vielfältig literarische Texte im DaF-Unterricht einzusetzen sind. Ein besonderer Akzent wird darauf gelegt, wie die Arbeit mit literarischen Texten durch die Auseinandersetzung mit Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zur Entfaltung der Persönlichkeit, zur Selbsterkenntnis und zur Standortbestimmung beitragen kann.

Gera Judit

Egy műfordítói kurzus tanulságai az irodalomértés szempontjából 120

A tanulmány részben empirikus, részben analitikus módszerrel tárja fel, hogyan változik meg az irodalmi szöveg értelmezése a műfordítói folyamat során. Egy suriname-i holland szerző hosszú elbeszélésének több szemeszteren át tartó fordításán és annak tanulságain keresztül mutat rá a jelentéstulajdonítás fázisaira és ennek irodalompedagógiai jelentőségére.

Domsa Zsófia

Álomének (*Draumkvedet*) – módszertani gondolatok egy norvég népballada kapcsán..... 130

A kognitív megismerési szempontot előtérbe helyező tudományok, különösen a pszichológia és a nyelvészet a kognitív irodalomtudomány forrásaként szolgál és arra törekszik, hogy az irodalmi szövegek struktúrája és hatása közti összefüggésekre szisztematikus magyarázatot adjon. Az irodalom-

oktatásban kötelező olvasmányként szereplő szövegek elemzésében a kognitív poétikai megközelítés friss irányt adhat, mivel lehetőséget biztosít arra, hogy mindig az adott befogadói közeg szempontjai szerint tárgyalja a kanonizált szövegeket, azaz ne a bevett, sokat alkalmazott megközelítési szempontokat alkalmazza, hanem mindig új kérdéseket és megközelítési szempontokat vessen fel az olvasatot készítő közeg tudásának, irodalomtörténeti ismereteinek megfelelően. Cikkemben ennek módszernek a skandináv balladaköltészet egyik remekművének oktatásában alkalmazott módjáról és a módszerben rejlő lehetőségekről számolok be.

Erika Kegyes

Interkulturelle Texte in den germanistischen DaF-Literaturstunden am Beispiel von Emine Sevgi Özdamar, Alev Tekinay und Hatice Akyün 146

Im folgenden Beitrag wird am Beispiel drei türkischstämmiger Autorinnen und ihrer Texte aufgezeigt, wie interkulturelle Literatur- und Spracharbeit in die universitären DaF-Studien so integriert werden kann, dass nicht nur die interkulturelle Kompetenz der Studierenden entwickelt wird, sondern auch ihr Selbst- und Fremdverstehen. Durch einen bewussten Umgang mit fremden Sprachen, Kulturen und Menschen wird auch auf die eigene Kultur und Sprache mit anderen Augen geschaut. Aus diesem Grund spielen Texte der interkulturellen Literatur auch in der Fremdsprachendidaktik eine immer wichtigere Rolle, was auch die Forderung von DaF-LehrerInnen nach didaktisierten Materialien erklärt. Auch in der Fachliteratur wird oft darauf hingewiesen, dass es schon sehr viele unterschiedliche theoretische Kontextualisierungsversuche gibt, um die Position der Interkulturellen Literaturdidaktik im DaF-Unterricht zu verstärken, aber nur sehr wenige empirische Arbeiten stehen zur Verfügung, die DaF-LehrerInnen beim Unterrichten interkultureller Literatur einsetzen könnten. Diese Arbeit versteht sich in Anlehnung an das didaktische Konzept von Hofmann und Patrut (2015) als ein solcher Versuch.

Sándor Trippó

Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht: Ansätze für eine Comicdidaktik 178

Auch wenn die literatur- und medienwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der graphischen Erzählkunst in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt, werden Comics häufig immer noch als unse-

riöse und künstlerisch nicht besonders anspruchsvolle Bilderzählungen angesehen. Ungeachtet dieser Vorurteile finden sich jedoch spätestens seit der audiovisuellen Methode Comicstrips, bzw. comicähnliche Geschichten mit Sprech- und Denkblasen in zahlreichen DaF-Lehrwerken. Neuerdings gibt es auch komplette Lehrerhandreichungen (z. B. Brinitzer 2015) und Unterrichtsmaterialien (wie das Online-Projekt *Grammatik einmal anders*), in denen Comics nicht mehr als bloße Unterhaltung oder als Motivationsmittel zum Einsatz kommen, sondern im Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit stehen. Dabei werden mit diesen Geschichten sowohl rezeptive wie auch produktive Fertigkeiten geschult und die Strips dienen mal als Sprechanlass, mal als eine situationsbezogene Übung von grammatikalischen Strukturen. Die Comics, die unter dem Label *Graphic Novel* im Buchformat erscheinen und meistens autobiographisch inspirierte, komplexe Geschichten darstellen, eignen sich außerdem ausgezeichnet zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte. Der Beitrag widmet sich diesem – in der einschlägigen Fachliteratur bisher eher vernachlässigten – Aspekt von Comics. Als erster Schritt werden die Auswahlkriterien für Graphic Novels im Hinblick auf Landeskundevermittlung herausgearbeitet; am Beispiel der Graphic Novel *drüben!* (2009), in der das Leben einer geflüchteten ostdeutschen Familie zur Zeit der deutschen Teilung dargestellt wird, sollen anschließend auch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Comics veranschaulicht werden.

Sarah K. Eisenprobst

Das Bild als Text. Überlegungen zur Entwicklung der Visuellen Textkompetenz als Teil der Textkompetenz von ungarischen Germanistikstudierenden 194

Der Artikel entstand im Zuge des DaF-Praktikums an der ELTE-Universität in Budapest. Zunächst werden einführend theoretische Überlegungen zu Textkompetenz und der Relevanz von Visueller Textkompetenz gegeben. Anschließend wird die praktische Durchführung eines Seminars beschrieben und reflektiert, das zum Ziel hatte, die Visuelle Textkompetenz von Germanistikstudierenden zu fördern. Im Zuge dieses Seminars stellte sich heraus, dass durch die Analyse visueller Medien sowohl die sprachlichen als auch die kritischen Kompetenzen der Studierenden erweitert werden konnten.

Anna Daróczy

Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen ohne Grenzen: Klassiker im schulischen DaF-Unterricht 211

Der Beitrag behandelt die Frage, wie das Fremdverstehen der Lernenden im schulischen Bereich gefördert werden sollte. Zunächst werden die Begriffe ‚Fremd' und ‚Fremdheit' erläutert und die Prinzipien zur Didaktik des Fremdverstehens vorgestellt. Im Mittelpunkt steht das Potenzial, das Texte der klassischen deutschen Literatur dafür bieten, dass die Lernenden mit der fremden Welt reflektiert und distanziert umgehen können. Anhand der Ergebnisse einer empirischen Forschung (Interviews mit ehemaligen AustauschschülerInnen und ihrer Lehrerin bzw. die Beobachtung des Einsatzes von Hölderlins Briefroman *Hyperion oder der Eremit in Griechenland* im Unterricht) wird für eine ganzheitliche Förderung der Fähigkeit zum Fremdverstehen plädiert.

Gábor Nyéki

Literarische Werke im DaF-Unterricht: Über die Vorbereitung eines literarischen Projektes..... 232

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Einblick in die Integrations- und Didaktisierungsmöglichkeiten eines klassischen literarischen Werkes zu gewähren. Werke wie *Michael Kohlhaas* bedeuten eine große kognitive Herausforderung: Sie können auf die Heterogenität der Sprache hinweisen, außerdem sind die in ihnen erscheinenden Themen oft provokativ und motivieren zum Weiterdenken, so dass sich die Suche nach Wegen der Integration dieser Texte in den DaF-Unterricht auf jeden Fall lohnen würde. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Didaktisierung sowie eine Projektvorbereitung dargestellt. Das Projekt wurde in einer Gruppe der 12. Klasse in drei Unterrichtstunden verwirklicht; sein vorrangiges Ziel war, einen Einblick in die Beschäftigungsmöglichkeiten mit fremdsprachigen Klassikern zu geben und potenzielle Zugangswege zu markieren.

II Literarische Texte interpretieren und analysieren lernen

Géza Horváth

Hermann Hesse: *Klein und Wagner* – eine expressionistische Novelle 255

Die Novelle *Klein und Wagner* ist in Hermann Hesses expressionistischer Schaffensperiode im Jahre 1919 entstanden. Im Aufsatz werden Entstehungsgeschichte, Struktur- und Handlungsschema des Textes, die existentielle Angst als Vorgefühl des Untergangs einer – der abendländischen – Kultur, der innere Weg des Protagonisten Klein-Wagner, sein Individuationsprozess sowie der Durchbruch des *pricipii individuationis* und das Eingehen ins All im Selbstmord, die toposartige Ambivalenz zwischen Nord und Süd, des strengen und kalten Verstandes (*ratio*) und der heißen Sinnlichkeit (*emotio*), d. h. zwischen dem Bewussten (apollinisch) und Unbewussten (dionysisch) aufgezeigt. Zum Schluss werden Hesses Liebesauffassung („begierdelose Liebe") und Schopenhauers „Weltauge" verglichen, weil der deutsche Philosoph in dieser Zeit großen Einfluss auf Hesse ausübte. Bei der Texterklärung wurden didaktische Aspekte mitberücksichtigt, mit denen die Novelle Gymnasialschülern und Studierenden im Literatur- und Sprachunterricht nähergebracht werden kann.

Dorottya Holló

Understanding Australian Aboriginality through Sally Morgan's autobiography: considerations for English as a foreign language readers 277

This paper examines how non-native English speakers with no background in Australian history or social issues may be assisted in understanding a book on Australian Aboriginality: Sally Morgan's autobiographical text *My Place* (1987). Limited language proficiency and a lack of cultural background knowledge can make reading authentic texts very difficult for foreign language learners and users. Yet, authentic texts can provide the kind of background that is needed to understand the culture and history of a country or community. In order to overcome the challenge, it is proposed that significant passages be used to engage non-native readers. Following a few considerations concerning reading texts and constructing meaning in English as a foreign language, a short historical outline and an overview of the book, excerpts from *My Place* are used to discuss important social issues related

to Aboriginality and the treatment of Aborigines by white Australians in the 20th century.

Péter Mádl – Ildikó Annus

**En kanon ser sig i spegeln:
svensk litteratur i Ungern på 1980- och 1990-talen 321**

Az irodalomoktatásnak – mint ahogy az irodalomtörténeti kutatásoknak is – alapvető kérdése a tárgyalandó irodalmi művek kiválasztása. Ha más ország irodalmának oktatásáról van szó, ez a választás még összetettebb feladat, az adott ország irodalmi kánonja mellett figyelmet érdemel még az a tükrözött kánon is, amely a műfordításokból, az adott irodalom hazai recepciójából rajzolódik ki. Az elmúlt 240 évben több száz svéd szépirodalmi mű jelent meg magyar nyelven. A szépirodalmi fordítás olyan rekanonizációt jelent, amelyben a fordításra kiválasztott művek megerősítik vagy éppen újraírják a kánon feladójának saját nemzeti kánonját. A választás azonban nem közvetlenül történik; és bár befolyásolják a feladó ország kanonikus folyamatai, a fogadó ország könyvpiacának szereplői mégis elsősorban saját kultúrájuknak, ideológiai irányultságuknak, valós vagy vélt érdekeiknek megfelelően választják ki a rendelkezésre álló művekből azokat, amelyekből azután műfordítás készül és amelyek azután megjelennek a könyvpiacon. A cikk az 1980-as és 1990-es években megjelent svéd szépirodalmi művek magyarországi megjelenését és ezzel együtt egy új svéd kánon létrehozásának folyamatát vizsgálja. A kérdéses időszakban mind Svédországban, mind Magyarországon jelentős politikai és társadalmi változások zajlottak; a kérdés tehát az, hogy ezek a változások mennyire váltak láthatóvá a svéd kánon magyarországi újraírása során. Ebben az összefüggésben különös figyelmet érdemel az eredeti kiadás és a fordítás kiadása között eltelt idő, amely minél nagyobb, annál erőteljesebb hatással lehet mind a kánon feladójára, mind pedig a fogadó ország irodalmára nézve.

Soós Anita

**Történetek szövevénye. Sorsok és választások
Karen Blixen *Babette lakomája* c. elbeszélésében 334**

Karen Blixen *Babette lakomája* c. elbeszélése rövid terjedelme ellenére rendkívül összetett szöveg, és felvonultatja a blixeni univerzum leglényegesebb tematikai és narratológiai jellegzetességeit. A szakirodalom gyakran emlegeti a művészet allegóriájaként. Jelen tanulmány arra kíván rávilágítani, hogyan

fonódik össze a személyes sors, az identitás és a művészet kérdése a kierkegaard-i választásfogalom mentén.

Nagy István

„… azt akarom, hogy Rilke rajtam keresztül beszéljen." – Marina Cvetajeva a fordításról 342

A tanulmány Marina Cvetajeva és Rainer Maria Rilke hermeneutikai indíttatású levelezését tárgyalja, különös tekintettel a fordítás problematikájára. Aki fordít, annak a nyelvi létezést kell tetten érni, vagyis – Heidegger, Gadamer és Walter Benjamin szerint – el kell jutnia a „tiszta nyelvhez". Heidegger szerint a fordító dolga „a nyelvet nyelvként szóba hozni", W. Benjamin pedig azt tartja, hogy a fordítónak minél többet kell átmentenie az idegen, a fordítandó nyelv szelleméből. Cvetajeva egyik Rilkének írott levelében annak ad hangot, hogy a költő számára a versben való megszólalás az anyanyelv, a nemzeti nyelven írott vers pedig a tulajdonképpeni fordítás. A költészet eljut a nyelvhez, ahhoz, „ami maga a nyelv". Cvetajeva ezt írja: „Paszternak lát a versben, én hallok" – vagyis azt hallja, amit a nyelv beszél, s végső következtetése szerint a fordítás másik személyen keresztül való beszéd: „egymást-áthatás". A többjelentésű német „fordítani" igének metafizikai rezonanciája van, s ezt közvetíti Cvetajeva költői metaforája: „Úgy fordítom Rilkét oroszra, ahogy valamikor majd ő vezet át a túlvilágra. […] Kézen fogva, át a folyón."

Bernhard Winkler

„Außer Dante kein Weltbild". Zur mythophorischen Intertextualität in Dantes *Divina Commedia* und Botho Strauß' *Oniritti Höhlenbilder* 350

Botho Strauß schreibt sich mit seiner poetischen katábasis des Jahres 2016 in die Tradition von Dantes *Divina Commedia* ein. In seinem onirischen Palimpsest nimmt er explizit Bezug auf die Bedeutung der Jenseitsvorstellung, wie sie in der *Göttlichen Komödie* poetisch entworfen wurde. Damit stellt er die revolutionäre, dichterische Weltanschauung, die Dante durch einen Abstieg ins Inferno und einer anschließenden Ascension ins Paradiso gestaltet hat, der postmodernen Zersplitterung und Orientierungslosigkeit gegenüber. Strauß sieht sich als Schriftfortsetzer, der poetischen Texten der Tradition neues Leben einhaucht und sie dichterisch-transformiert der Jetztzeit zugänglich macht. Diese Poetik einer intertextuellen Erinnerungskultur fokussiert er in *Oniritti Höhlenbilder* schwerpunktartig auf das Werk Dan-

tes. In diesem Beitrag soll Strauß' poetische Kreation eines postmodernen Infernos analysiert werden, indem intertextuelle Verweise zur *Göttlichen Komödie* nachgezeichnet werden. Dabei steht die mythophorische Transformation (Wunenburger) der von Dante geschaffenen Mytheme im Zentrum der Untersuchung. Wie schafft Strauß eine Remythisierung der *Commedia* in der Postmoderne? Welche Bilder und Erzählstränge organisiert er um und auf welche Weise transformiert er die archetypische Matrix Dantes, um eine neue Erzählung zu schaffen? Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Intertextualität für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Wie können Verbindungen gezogen werden zwischen mittelalterlichen Texten wie Dantes *Commedia* und einer Literatur der Gegenwart? Hierfür werden neben Wunenburgers Mythentheorie auch andere Formen der Intertextualität erprobt und einer kritischen Analyse im Hinblick auf ihren didaktischen Wert unterzogen.

Stephan Kitzberger

Plagiarismus als ästhetisches Schreibverfahren, literaturtheoretische Konzeption und Kulturtechnik 372

Innerhalb dieser Arbeit soll Plagiarismus aus ästhetischer Sichtweise behandelt und fernerhin darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich beim Plagiieren um eine gegenwärtige Kunstform (quasi eine *ars incerta*) resp. um einen durchaus ästhetisch zu besetzenden Begriff (Stichwort: *Uncreative Writing* von Kenneth Goldsmith) handeln kann. Nichts, was die Kunst betrifft, ist mehr selbstverständlich – so beginnt Adornos *Ästhetische Theorie*; dasselbe gilt für das Plagiieren, nur ist es auch eine Kunst? In unserem Lesealltag stoßen wir auf Schritt und Tritt auf so genannte Plagiate. Dieses Phänomen hat am Buchmarkt oder im öffentlichen Diskurs enorme Ausmaße angenommen – das Plagiat ist aber weder ein rechtlicher Begriff, auch wenn er in der Rechtssprache gebräuchlich ist, noch stellt es ein rein ästhetisches Phänomen dar. Fernerhin führen auch die digitalen Medien (Informations- und Kommunikationstechnologien) zu einem Umdenken, einerseits der rechtlichen Auslegung des Plagiats, andererseits der bestehenden ästhetischen, um nicht zu sagen künstlerischen, Deutungen von Plagiarismus. Während sich die Kunst wiederum nach Adorno aus dem ergibt, was sie einmal war, wozu sie geworden ist und was sie werden kann, spezifiziert sich das Plagiat vielmehr an dem, woraus es wurde. Wenn jedoch der Kunst ein Bewegungsgesetz innewohnt, welche Bewegung kann dem Plagiat zugeschrieben werden: StrgC+StrgV als ein künstlerischer Akt? Inwieweit werden dabei dann die

Grenzen bezüglich einer Anleihe oder eines Diebstahls innerhalb des ästhetischen Raumes gezogen und wie sind diese zu interpretieren? Aufgrund einer ästhetischen Besetzung fällt auch der „kriminelle" Charakter (im Sinne einer Urheberrechtsverletzung) weg, der dem Plagiat allgemein anhaftet bzw. diesem zugeschrieben wird. Des Weiteren sollen hier auch Fragen nach dem komplexen Wechselspiel zwischen ästhetischer Theorie und dem juristischen Plagiatsvorwurf aufgeworfen werden: Ästhetisch zu rechtfertigende Transfiguration oder einfach nur Plagiat? Ließe sich vielleicht unter dem Terminus „Plagiarismus" (oder auch *Playgiarism*) eine noch einmal gesteigerte postmoderne literaturtheoretische Konzeption im Sinne von *Uncreative Writing* erfassen? Charakterisiert das Plagiat die Gegenwartsliteratur und lässt sich Plagiieren, wie Kenneth Goldsmith postuliert, auch didaktisch verarbeiten resp. lehren? Und nicht zuletzt stellt sich dabei auch die Frage: Welche Rolle spielen noch der/die Autor/in und Leser/in und schließlich welche spielt dabei die Literaturwissenschaft?

Paula María Fernández

La nueva oralidad y los audiolibros 395

A tanulmány témája a hangoskönyvek vizsgálata az újfajta szóbeliség szempontjából. Alberto Manguel, az Argentin Nemzeti Könyvtár volt igazgatója, akinek meghatározó élménye volt, hogy ifjúkorában felolvasott a megvakult Borgesnek, 1996-ban kiadta *Az olvasás történetét*. Ennek a könyvnek egy fejezete a mások számára történő felolvasásról szól, ami napjainkban is egyre népszerűbbé válik a hangoskönyvek elterjedésének köszönhetően. A szóbeli kifejezésmód már 150 000 évvel ezelőtt, az írás feltalálása előtt is létezett, azonban még ma is vannak olyan, Walter Ong által elsődleges szóbeliségűnek nevezett, kultúrák, amelyek nem ismerik az írást. A másodlagos szóbeliség 1878-ban jelent meg, amikor Edison feltalálta a fonográfot, 2002-ben pedig megjelentek a hangoskönyvek, először letölthető formátumban, majd streamingben is. Ezek ugyan hangfelvételek, de az írástól és a nyomtatástól függenek. A másodlagos szóbeliséghez tartoznak a technológia használata miatt. A digitális szóbeliség jellemzői a közvetítés, a technológia, a távközlés, a tárolás és az interakció lehetősége. A hangoskönyvek olvasása az Egyesült Államokban a legelterjedtebb, de Spanyolországban és Latin-Amerikában is egyre többen hallgatják őket, általában okostelefonon keresztül, utazás vagy sportolás közben. Legtöbbjük Google Playen vagy az Audible című oldalon érhető el. Zygmunt Bauman szociológus szerint kialakult egy „mobil kultúra", amely megváltoztatja tanulási és olvasási szokásainkat. A spanyol fiata-

lok idejük nagy részét a mobiljukkal töltik, azonban az olvasás még mindig a második legnépszerűbb kulturális tevékenység, ezért egyre elterjedtebb a digitális olvasás. Mivel a könyvekre nincs idő, sokan a hangoskönyveket választják. Ezek ugyan formájukat tekintve nem számítanak könyvnek, azonban mégis azok, mivel az olvasásnak egy módját teremtik meg. Legnagyobb előnyük, hogy elérhetők a látásukban vagy értelmileg és érzelmileg korlátozottak számára is. Ezenkívül más tevékenységek végzése közben is lehet őket fogyasztani. Más módon lehet koncentrálni a történetre, mint ahogy azt az írott szöveg engedné, a hallható hang akár társaságérzetet is nyújthat. Egy vizsgálat szerint hallgatásuk intenzívebb fiziológiai és érzelmi reakciót idéz elő, mint a látott jelenetek. Ezeknek a társadalmi jelenségeknek a vizsgálata és értelmezése fontos, hogy eredményeiket be lehessen építeni az oktatási és könyvtári gyakorlatba.

III Berichte

Regina Bartha

**Debattieren als Schlüssel zum Deutschlernen.
Reflexion über einen deutschsprachigen Debattierwettbewerb 407**

Im Beitrag werden meine Erfahrungen vom deutschsprachigen Debattierwettbewerb „Jugend debattiert“ (bzw. „Jugend debattiert international“) vorgestellt und reflektierend analysiert. Im ersten Teil wird das Projekt vorgestellt, indem allgemeine wichtige Informationen geliefert werden, die Zielsetzung des Projektes umrissen sowie auch darauf eingegangen wird, was ‚Debatte‘ und ‚debattieren‘ im Rahmen des Projekts bedeuten. Im zweiten Teil wird der Wettbewerb aus meiner Sicht als ehemalige teilnehmende Gymnasialschülerin dargestellt, wobei in erster Linie über zwei wichtige Fähigkeiten reflektiert wird, die ich mir vor allem während des Wettbewerbs aneignete: Deutsch als Fremdsprache und die Kunst des Debattierens. Es wird detailliert analysiert, wie und wodurch diese Fähigkeiten gefördert wurden, wie mein Lernprozess aussah und wie ich diese Fähigkeiten und Kompetenzen während meiner Schulzeit nutzen konnte. Im letzten Teil wird das Projekt aus meiner Sicht als Studentin und Lehramtsstudentin vorgestellt, d. h. wie die während des Projektes angeeigneten Fähigkeiten mein Studium

unterstützt und gefördert haben. Schließlich wird auch darauf eingegangen, wie sich meine Lehrerattitüde durch das Projekt veränderte und in welcher Form ich mich als Alumna am Projekt weiterhin beteilige.

Antal Mária

Mászassuk-e fára a halat? 428

A dolgozat célja, hogy német–magyar–német vonatkozásokban rámutasson a fordítás / közvetítés mint részkészség oktatásának elkerülhetetlen fontosságára az idegennyelv-oktatás folyamatán belül. Az ELTE ONYC által 2017-ben először meghirdetett Szabari Krisztina Fordítási Verseny Középiskolásoknak nagy visszhangra talált. Országosan 234 jelentkező adott be pályamunkát a felhívásra. A 40 éves tanári gyakorlattal rendelkező szerző részben ebből a tapasztalatból, részben pedig a fordítás / nyelvi közvetítés mindennapi gyakorlati szükségességéből kiindulva vonja le az idegennyelv-oktatásra vonatkozó következtetéseit konkrét példák és jelenségek tükrében.

IV Interjú

Egy oktatói és kutatói pálya mérföldkövei –
beszélgetés Horváth Lászlóval,
az ELTE Eötvös József Collegium igazgatójával 443

Autorinnen und Autoren des Bandes 453

I

Literatur im didaktischen Kontext

Feld-Knapp, Ilona (Budapest)

Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende

1 Einleitung

Über die Aus- und Fortbildung von Lehrenden wird in den letzten Jahrzehnten auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens viel diskutiert. Diese Diskussion geht auf diverse Gründe zurück, hervorzuheben ist erstens der Anspruch auf die Professionalisierung des Lehrerberufs unter stärkerer Berücksichtigung des Praxisfeldes DaF, zweitens die Analyse der Ergebnisse der Lernenden bei internationalen Studien. Eine besonders anregende Rolle hatten dabei die PISA-Studien, die die Defizite des Bildungswesens klar zum Vorschein brachten und die Notwendigkeit von Änderungsmaßnahmen im Bildungswesen auf nationalen Ebenen in den Mittelpunkt rückten.

Der Fremdsprachenunterricht erfüllt seine fachspezifischen Aufgaben, wenn sich die Lernenden im schulischen Fremdsprachenunterricht eine *über die Versprachlichung* alltagsbezogener Inhalte hinausgehende sprachliche Handlungsfähigkeit aneignen, die ihnen im Späteren eine selbstsichere Orientierung in unserer vielfältigen und sprachlich heterogenen Welt ermöglichen. „Die Professionalität von Lehrenden besteht darin, dass sie die an sie gerichteten widersprüchlichen Anforderungen erkennen und zwischen ihnen vermitteln können." (Bredella 2004: 23).

Auf den ersten Blick scheint es einfach zu sein, dieser Erwartung Rechnung zu tragen. Laut der letzten PISA-Studie sind jedoch die Ergebnisse des institutionellen Fremdsprachenunterrichts in Ungarn bei der Förderung der Fremdsprachenkenntnisse kaum sichtbar. Wie diese Studien zeigen, sind auch andere Länder betroffen, aber in unserem Fall ist es besonders schmerzhaft, denn durch unsere wunderbare Muttersprache sind wir in der Welt sprachlich isoliert – um verstanden zu werden, sind wir auf Fremdsprachenkenntnisse angewiesen (Boócz-Barna 2014, Feld-Knapp 2014a und 2014b).

In Bezug auf die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts sind sich die ExpertInnen in einer Sache einig: Den Fremdsprachenlehrenden kommt eine zentrale Rolle und große Verantwortung zu, folglich stellt ihre Aus- und

Fortbildung eine der wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben in jedem Land dar.

Dieser Beitrag will die angehenden und praktizierenden Lehrenden im Sinne der Cathedra Magistrorum beim Ausbau und bei der Erweiterung ihres Lehrerwissens unterstützen und knüpft an den Beitrag *Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I* im Band 3 an. Zuerst setzt sich der Beitrag mit den Lehrendenkompetenzen auseinander, neue Initiativen zur Förderung der Lehrendenkompetenzen werden reflektiert. Anschließend wird das Fachwissen der DaF-Lehrenden in den Mittelpunkt gestellt und am Beispiel eines textlinguistischen Instrumentariums vorgestellt.

2 Initiativen zur Förderung der Lehrendenkompetenzen

Auf europäischer Ebene wurden im letzten Jahrzehnt neue Initiativen ins Leben gerufen, die sich zum Ziel setzten, einen Beitrag zur Steigerung der Professionalität des Fremdsprachenlehrerberufs zu leisten. Es ist lehrreich, bei diesen Projekten *näher zu betrachten,* auf welche Weise und in welchem Maße sie zum Ausbau der Professionalität der Lehrenden und zur Entwicklung der Lehrendenkompetenzen beitragen und welche Relevanz sie für die Aus- und Fortbildung der Fremdsprachenlehrenden haben (Feld-Knapp 2018).

Erstens soll das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA; Newby et al. 2007) erwähnt werden, das 2007 am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelt wurde. Es zielt direkt auf die LehrerInnenbildung. Das EPOSA ist ein Dokument für angehende Fremdsprachenlehrkräfte. Es stellt die erste systematische kompetenzorientierte Beschreibung des LehrerInnenkönnens dar. Die Kompetenzen sind sieben Handlungsbereichen zugeordnet, die wiederum in Subkategorien unterteilt sind, in denen sich dann jeweils vier bis zwölf Kann-Beschreibungen finden. Im Zentrum stehen die 193 „Beschreibungen von Kompetenzen" zur Selbstbeurteilung, die das breite Spektrum der Aufgaben der Lehrpersonen, in denen ihre Kompetenzen erforderlich sind, abzudecken versuchen. Die angehenden Lehrpersonen können einerseits ihren eigenen Kompetenzstand und die Entwicklung ihres Könnens beurteilen und diese für sich selbst transparent machen. Andererseits können sie mithilfe dieses individuellen Instruments die Komplexität ihrer Aufgaben erkennen und die Studieninhalte in ihrer Bedeutung für das spätere Berufsfeld top-down erfassen. Durch die Reflexionen des eigenen Kompetenzstandes wird das professionale Selbstbewusstsein der angehenden Lehrenden entwickelt.

Zweitens wird das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR; North et al. 2013) behandelt, das 2013 veröffentlicht wurde und auf die LehrerInnenfort- und -weiterbildung fokussiert. In diesem Dokument sind die Kompetenzbeschreibungen sechs aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen zugeordnet. Mithilfe dieses Instruments können die Lehrenden ihr eigenes Profil erfassen und auf den Prüfstand stellen, über welche Kompetenzen sie schon verfügen und in welchen Bereichen sie eine Fortbildung für ihre Arbeitsbereiche anstreben sollten. Dieses Instrument fungiert als Diagnoseinstrument und dient vor allem zur Bestandaufnahme des LehrerInnenkönnens in Bezug auf die Aufgaben im konkreten Praxisfeld. Diese Art der Beschreibungen von Lehrkompetenzen fördert das reflexive Lehren, so dass Lehrende zum einen über den eigenen Unterricht individuell nachdenken, d.h. darüber, was sie und warum sie etwas machen, bzw. welche Wirkung ihre Entscheidung auf den Lernerfolg der Lernenden hat. Zum anderen werden sie angeregt, sich über den Unterricht mit den KollegInnen auszutauschen und ihre eigenen Entscheidungen zu erläutern, die Einstellungen der anderen kennenzulernen und zum Schluss die eigene zu revidieren oder eine Bestätigung zu erhalten.

Das dritte Projekt, das hier erwähnt wird, wird unter dem Titel *Deutsch Lehren Lernen* vom Goethe-Institut als Fortbildungsprogramm betreut und interessierten DaF-Lehrenden als Fortbildungsprogramm angeboten. In der Reihe *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* steht der Unterricht im Mittelpunkt. Die Lehrenden sollten befähigt werden, den Unterricht selbst zu erforschen, sie können unterschiedliche konkrete pädagogische Situationen kennenlernen, analysieren, sich Lehrkompetenzen aneignen, die sie in ihrer eigenen Praxis anwenden. Das *Deutsch Lehren Lernen*-Projekt wurde auch bei uns als Fortbildungsprogramm erfolgreich gestartet (Legutke/Schart 2012).

Bei diesen Projekten spielt das Konzept der reflexiven Praxis, die Förderung der allgemein pädagogischen und didaktischen Kompetenzen eine zentrale Rolle. Dadurch leisten sie einen wichtigen Beitrag für die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. Das große Verdienst dieser Projekte für die LehrerInnenaus- und -fortbildung kann nicht in Frage gestellt werden, aber sie können die systematische universitäre Bildung nicht ersetzen. Die universitäre LehrerInnenausbildung muss aufgrund eines eigenen Curriculums durchgeführt werden und den Begriff der Lehrkompetenz als ein äußerst komplexes Phänomen beschreiben, als ein Bündel von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, über welche Lehrende verfügen müssen, um Lernprozesse zu fördern und den Unterricht zu gestalten. In diesem Bündel haben alle Bereiche eine wichtige Funktion und im Rahmen der universitären Ausbildung müssen sie aufeinander abgestimmt gefördert

werden (Krumm 2014, 2016). Den Reflexionskompetenzen liegt immer ein spezifisches bewusstes Fachwissen zugrunde, auf das die Lehrenden bei ihren didaktischen Entscheidungen zurückgreifen können.

3 Das Lehrendenwissen

Traditionell werden unter Fachwissen im Falle von DaF-Lehrenden Kenntnisse der deutschen Sprache und ihrer Varietäten, der Kultur, Literatur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums, der Sprachlehr- und -lernforschung und der Bildungspolitik genannt. In der Fachdiskussion der letzten Jahrzehnte wird das fachliche Wissen viel differenzierter dargestellt.

> Lehrende besitzen theoretisches Wissen und wissenschaftliche Deutungsschemata, die sie während ihrer Ausbildung erwerben. Um jedoch den jeweiligen Einzelfall im Unterricht zu verstehen, genügt es nicht, ihn als Fall unter ein Deutungsschema zu subsumieren. Auf diese Weise würden sie ihm nicht gerecht. Das bedeutet nicht, dass sie ihr theoretisches Wissen und ihre wissenschaftlichen Deutungsschemata vergessen sollen, aber sie müssen eine weitere Kompetenz ins Spiel bringen. Sie müssen lernen, den Sinn der jeweiligen Situation hermeneutisch zu rekonstruieren. (Bredella 2004: 14f.)

Das Fachwissen hat im Falle der Lehrenden spezifische Merkmale und unterscheidet sich vom Fachwissen im traditionellen Sinne. Eine Lehr- und Lernsituation hermeneutisch rekonstruieren zu können, setzt die Fähigkeit voraus, sich in der Situation zurechtfinden, sie verstehen und sich problemorientiert damit auseinandersetzen zu können. Diese Fähigkeit äußert sich in der fachdidaktischen Kompetenz, die einen wichtigen Bestandteil des LehrerInnenwissens darstellt und eine Brückenfunktion zwischen den Fachwissenschaften und der Lehr- und Lernsituation einnimmt. Professionelle Lehrende sind in der Lage, den Gegenstand der Fachwissenschaften in eine Lehr- und Lernsituation zu übertragen und ihn als Lerngegenstand zu betrachten, sowie Lehr- und Lernziele zu bestimmen.

> Lehrende nutzen dabei das im Verlauf ihrer Ausbildung erworbene Wissen und Können, um ihr Fach, in unserem Fall das Deutsche als Fremdsprache (DaF) zu unterrichten, d.h. um es in einer spezifischen Situation zum Lehr- und Lerngegenstand werden zu lassen. (Thonhauser 2017)

Nehmen wir ein konkretes Beispiel dafür, wie ein Gedicht von Goethe in einem DaF-Lehrwerk zum Lerngegenstand im DaF-Unterricht wird (*Lehrwerk studio d*, B1, S. 13). Der Text wird als Hörtext im Unterricht eingesetzt. Dabei

sollen mehrere Lehr- und Lernziele verwirklicht werden: Die Förderung der Aussprache und der Lesekompetenz, die *Fähigkeit des logischen Denken*s, Textzusammenhänge zu erfassen, die Konzentrationsfähigkeit wird trainiert und die Pr*ä*sentationstechnik geübt. Die Möglichkeiten gehen über die reine Spracharbeit hinaus und Kompetenzen beispielsweise im Bereich der Landeskunde werden gleichfalls erweitert. Die Bedingung für die erfolgreiche Planung der Textarbeit ist die Fähigkeit der Lehrenden, den Text genau zu verstehen, Lehrziele zu bestimmen und Lernziele zu antizipieren.



4 Zeit lyrisch

1.6

a) Hören Sie das Gedicht von Goethe und lesen Sie leise mit.

Hat alles seine Zeit

Das Nahe wird weit
Das Warme wird kalt
Der Junge wird alt
Das Kalte wird warm
Der Reiche wird arm
Der Narre gescheit
Alles zu seiner Zeit.

J. W. v. Goethe

b) Welcher Satz passt zu welcher Zeile?

1. Während wir reden, wird das Essen kalt. – 2. Für alles im Leben gibt es einen richtigen Zeitpunkt. – 3. Jeder Mensch lernt jeden Tag etwas Neues. – 4. Am Ende des Lebens sind alle Menschen arm, auch wenn sie vorher reich waren. – 5. Eis schmilzt in der Sonne. – 6. Menschen werden älter. – 7. Was heute sehr wichtig ist, kann morgen unwichtig sein.

c) Lernen Sie das Gedicht auswendig und präsentieren Sie es im Kurs.

(Abbildung aus: *studio d, B*1, S. 13)

Es ist lehrreich, in diesem Zusammenhang die Gedanken von Harald Weinrich aus seiner Antrittsvorlesung nach der Gründung des DaF-Instituts an der Ludwig-Maximilians-Universität München aus dem Jahre 1981 in Bezug auf das LehrerInnenwissen wieder durchzulesen (Feld-Knapp 2012):

> Es scheint mir [daher] für den Fremdsprachenunterricht keine zwingende Methode zu sein, alle Anstrengungen darauf zu richten, daß die Fremdheit seiner Gegenstände möglichst rasch und möglichst restlos vernichtet wird. Da die Aufhebung aller Fremdheit im Modus vollkommener Vertrautheit erst am Ende, am idealen und vielleicht nie ganz erreichten Ende des Lernprozesses steht, scheint es mir ein Gebot realistischer Didaktik zu sein, auf dem langen Weg dahin mit der Fremdheit zu paktieren, und aus ihr, solange sie besteht, alle Vorteile zu ziehen, die dieser interessante Zustand seinen Liebhabern freigiebig gewährt. Um den Pakt mit der Fremdheit jedoch schließen zu können, ist es erforderlich, dass die zukünftigen Sprachlehrer nicht nur solide linguistische, sondern auch subtile literarische Kenntnisse erwerben, wozu nicht nur, was sich von selber versteht, Belesenheit gehört, sondern auch Einsicht in die Bedingungen literarischer

> Kommunikation, wie sie in der Hermeneutik, Rezeptionsästhetik sowie in den Schulen der formalen und strukturalen Literaturbetrachtung gewonnen worden ist. Und selbst wenn man im Sprachunterricht, was bei bestimmten Zielgruppen berechtigt ist, nur die Alltagssprache lehren will und dabei dennoch, wenn ich es noch einmal mit einem Wort Goethes sagen darf: „Der unendlichen Langweile des täglichen Lebens" zu entgehen wünscht, so gehört zu diesem Geschäft als didaktisches Rüstzeug auch eine Ästhetik des Alltags. Ich bin also insgesamt der Ansicht, daß wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprachen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen. (Weinrich 1981: 16f.)

Weinrich schreibt also den lingustischen und den literarischen Kenntnissen als absolut unabdingbaren Bestandteilen des LehrerInnenwissens große Bedeutung zu. An dieser Stelle soll betont werden, dass es im Unterricht nicht um die Vermittlung von linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Kenntnissen gehen soll, sondern um den Erwerb und Ausbau der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache.

Im Folgenden wird die Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende in Bezug auf das textorientierte fremdsprachliche Lehren und Lernen beschrieben und anhand von konkreten Beispielen veranschaulicht (Feld-Knapp 2014b). Diese Kenntnisse werden im Rahmen der universitären Bildung von den unterschiedlichen Fachwissenschaften bereitgestellt und bei der Vorbereitung des Unterrichts und bei den didaktischen Entscheidungen und Überlegungen genutzt.

Der *nächste* Abschnitt gliedert sich nach den folgenden Schwerpunkten:

- **Aufgaben**, die die Lesenden zur Mitarbeit einladen und zum Nachdenken anregen
- **Erörterungen** aufgrund der einschlägigen Fachliteratur zu einem Teilthema: hier können die Vorkenntnisse überprüft, aktiviert und vertieft werden
- **Vorschläge**, wie Lehrende ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können.

4 Ein textlinguistisches Instrumentarium

Bei der Umsetzung der fachspezifischen Ziele, die in einem Komplex der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz zusammengefasst werden, erfüllen Texte im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Textarbeit im weitesten Sinne ist für die SchülerInnen im Allgemeinen Kern des

Fremdsprachenunterrichts. Bei der Textarbeit können Lehrende auf ihre Kenntnisse aus dem Bereich der Textlinguistik zurückgreifen.

Texte begegnen uns **im alltäglichen Sinne** in vielfältigen Erscheinungsformen (mündlich und schriftlich), z.B. als privater Brief ebenso wie als Roman, als Zeitungsartikel oder als Gedicht. Der Begriff „Text" ist aus dem lateinischen Wort textus abgeleitet und damit sind ganz bestimmte Assoziationen verbunden.

Bei dem Versuch, „Text" genauer zu fassen, wird man mit der Tatsache konfrontiert, dass ein allgemein akzeptierter Textbegriff nicht vorhanden ist: der Begriff des Textes kann weder linguistisch noch psycholinguistisch zufriedenstellend definiert werden.

Nach der geläufigen Vorstellung ist ein Text eine Abfolge einzelner Sätze, die zu einem Ganzen verbunden werden. Die Textkonstitution ist somit ein grundlegendes Prinzip (Beaugrande/Dressler 1981).

4.1 Text, Textsorte, Textmuster, Textmusterwissen

⇨ **Aufgabe**

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über den Begriff „Text".*
  Nutzen Sie die untenstehenden Erörterungen. Ziehen Sie Schlussfolgerungen in Bezug auf Ihren Kenntnisstand.
- *Wie können Texte beschrieben werden?*
- *Wie sehen Sie den Unterschied zwischen der Textbearbeitung und der Textverarbeitung?*
- *Welche Konsequenzen können für die Textarbeit gezogen werden? Warum?*
- *Aufgrund der folgenden Erörterungen* können Sie Ihr Wissen überprüfen und aktualisieren.
- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die Begriffe „Textsorte", „Textmuster", „Textmusterwissen". Nutzen Sie die untenstehenden Erörterungen. Ziehen Sie Schlussfolgerungen in Bezug auf Ihren Kenntnisstand.*
- *Wie können Sie diese drei Begriffe voneinander abgrenzen?*

⇨ **Erörterungen** (Beaugrande/Dressler 1981; Brinker 1997; Feld-Knapp 2005; Heinemann/Viehweger 1991; V. Rada 2014)

Für das LehrerInnenwissen wird zum einen eine Definition von „Text" benötigt, die grundsätzlich von etwas Fassbarem, vom Sprachmaterial selbst ausgeht. Sie soll es ermöglichen, den Text sprachlich und inhaltlich zu beschreiben und seine kommunikative Funktion, die er beim textorientierten fremdsprachlichen Lernen erfüllt, mit zu umfassen:

> Ein Text ist eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt. (Brinker 1997: 17).

Diese Definition von Brinker ermöglicht es, den Text als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu beschreiben. Bei konkreten Texten, d.h. Sprachgebilden, die in einen Kommunikationsprozess eingebettet sind, bilden Struktur und Funktion eine Einheit, die nur als solche bestimmten kommunikativen Zwecken dient. Durch die Analyse des Textes kann die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel in ihrer Bedeutung für das Verstehen des Textes veranschaulicht und bewusstgemacht werden.

Zum anderen ist für Lehrende eine Textdefinition von Relevanz, die eine Hinwendung zu verstärkter psychologischer Erklärung von sprachlichen Prozessen darstellt:

> Ausgehend vom Prinzip der Einheit von Tätigkeit und Bewußtsein, besinnt man sich mehr und mehr darauf, daß jedes Tun – auch jede praktisch-gegenständliche Tätigkeit – von kognitiven Prozessen begleitet ist, daß jeder Handelnde über innere Modelle von Operationen und Operationsmustern verfügt. Eine stärkere Akzentuierung des Kognitiven läßt dann Texte als primär psychisch fundierte Phänomene erscheinen, als Resultate mentaler Prozesse. (Heinemann/Viehweger 1991: 66)

Die Bedeutung des prozeduralen Ansatzes besteht vor allem in der Einbeziehung verschiedener Kenntnissysteme der Kommunikationspartner in die Textbeschreibung und in der Aufdeckung von Prozeduren für deren Aktualisierung und Verarbeitung im Rahmen von Motivation und Strategien der Textproduktion und des Textverstehens (Heinemann/Viehweger 1991: 68). Nicht mehr der Text als Objekt, sondern die Prozesse der Textproduktion und des Textverstehens stehen im Vordergrund. Textinhalt und Textfunktion sind keine stabilen, objektiven Größen, sondern konstituieren sich auf der Basis individueller Vorwissensbestände, Einstellungen oder Interessen. Dennoch existiert neben Sprach-, Welt- und Erfahrungswissen ein individuell vergleichbares Textwissen über Textmuster.

Für die Lehrenden haben beide Definitionen eine große Bedeutung in Bezug auf die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts: „Diese Dimension [Text] kann im Sprachunterricht nicht dadurch gewonnen werden, indem bei der Sprachvermittlung einfach von der Grammatik, d.h. vom Satz zum Text vorangeschritten wird." (Heinemann/Viehweger 1991: 280). Der Text wird erst dann nicht mehr bloß bearbeitet, sondern auch verarbeitet, wenn er mit der kommunikativen Handlung, in die er eingebettet ist, funktional verbunden und somit verstanden wird. Auf diese Weise kann mit Texten eine wirkliche Dimension „Text" in den Unterricht eingebracht werden. Ein

solcher Textbegriff hat vieles gemeinsam mit jenen Texten der natürlichen Kommunikation, wie sie in der Alltagskommunikation von Lernenden rezipiert und produziert werden.

Die sprachlichen Mittel der Texte sind für uns an der Oberfläche sichtbar, funktional werden sie in der Tiefenstruktur wirksam. Die Oberflächenstruktur eines Textes (Kohäsion) zeigt die grammatische Verbundenheit der Wörter. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um bestimmte Abhängigkeiten von Wörtern untereinander, von Satzgliedern und von Teilsätzen. In der Texttiefenstruktur (Kohärenz) vollzieht sich die Sinnbildung. Der Sinnzusammenhang des Textes, seine inhaltlich–semantische Strukturiertheit und die Relation zwischen den abstrakten Konzepten müssen von den Lesern selbst erkannt werden. Kohärenz kommt erst durch die Verknüpfung des Textwissens und des allgemeinen Weltwissens zustande. Damit sind der Zusammenhang auf der inhaltlichen, gedanklichen Ebene, sowie die Verbindungen zwischen dieser inhaltlichen Ebene und der sprachlichen Ebene der Oberflächenstruktur gemeint. Es geht hierbei um die Bedeutung, um den Sinn eines Textes. Dabei ist nicht der Text an sich kohärent, sondern er wird dann als kohärent angesehen, wenn Textproduzent und -rezipient Textwelt und Weltwissen sinnvoll miteinander verknüpfen können (ebd., S. 126).

In der textlinguistischen Literatur werden die Begriffe Textsorte und Textmuster meist als Synonyme verstanden oder zur „Erklärung" des Begriffs Textsorte miteinander prädikativ verknüpft (Sandig 1976, Brinker 1991). Heinemann (2000: 20–24) bezieht die Begriffe „Textsorte" und „Textmuster" in der Weise aufeinander, dass einerseits von Textsorten auf Textmuster geschlossen werden kann, andererseits Muster eine Voraussetzung für die Identifikation einer Textsorte sind. Die Textsorten sind an konkrete Realisationsformen von Texten gebunden, die auch atypische Merkmale aufweisen, die Bezeichnung „Textmuster" dagegen wird auf etwas Idealtypisches bezogen, als abstraktes Modell verstanden, in dem atypische Elemente keinen Platz haben. In der Erwartung der Kommunizierenden enthalten daher Textsorten immer mehr als das abstrakte Muster; sie sind also mit dem Modell nicht identisch. Textmuster werden individuell unterschiedlich gespeichert, sie bilden sich auf der Basis individueller kommunikativer Erfahrungen und gesellschaftlicher Lernprozesse heraus. Vor allem jene Ablauf- und Strukturmuster von Kommunikationsereignissen werden von den Handelnden als Erfahrung gespeichert und behalten, die sich bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben als erfolgreich erwiesen haben.

> Textmuster sind Teilmengen des Interaktionswissens der Kommunizierenden. Sie fungieren als gesellschaftlich determinierte, von Individuen interiorisierte Schemata/

> Muster, die auf komplexe Interaktions- und Textganzheiten bezogen sind. Sie basieren auf kommunikativen Erfahrungen der Individuen und werden als Orientierungsraster zur Auflösung kognitiver Prozesse einer bestimmten Klasse mit dem Ziel der Lösung spezieller kommunikativer Aufgaben aktiviert. (Heinemann 2000: 517)

Auf der Grundlage der gespeicherten Muster entsteht ein Textmusterwissen. Das Textmusterwissen ist nicht als etwas Statisches zu betrachten, es ist prozedural geprägt, wird immer neu aufgebaut und aktiviert. Wenn wir eine Situation kommunikativ zu bewältigen haben, sehen wir eine Folge von Sätzen als Text an, da wir uns als Sprechende oder Schreibende an unserem Textmusterwissen orientieren. In vielen Fällen reicht ein einziger Indikator für die Abrufung von komplexen Mustern und sorgt damit für ein wesentlich schnelleres Erfassen des Textsinns. In diesem Sinne ist Heinemann zuzustimmen, wonach dieses Ineinandergreifen von Textsorten und Textmustern durchaus auch praktische Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik hat. Textmusterwissen spielt bei der Festigung der kommunikativen Kompetenz der Sprachlernenden eine wichtige Rolle.

4.2 Textanalyse

⇨ **Aufgabe**

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse in Bezug auf die Textanalyse. Nutzen Sie die untenstehenden Erörterungen. Ziehen Sie Schlussfolgerungen in Bezug auf Ihren Kenntnisstand.*
- *Warum liegt der Textanalyse der kommunikative Textbegriff zugrunde?*
- *Worauf zielen die pragmatische und die strukturellen Analysen ab, wie ergänzen sie einander?*
- *Welche Relevanz haben die Textanalyseergebnisse für die Vorbereitung der Textarbeit?*
- *Aufgrund der folgenden Erörterungen* können Sie Ihr Wissen überprüfen und aktualisieren.

⇨ **Erörterungen** (Gross 1990; Brinker 1997; Feld-Knapp 2005; Kertes 2013; Perge 2015; V. Rada 2010, 2014)

Schauen wir uns im Folgenden die Schritte einer möglichen Textanalyse an, wobei der Text einer pragmatischen und einer strukturellen Analyse unterzogen wird.

Der Analyse liegt eine kommunikative Textdefinition zugrunde. Ein Text wird als eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt, beschrieben.

Pragmatische Analyse

- Funktion *(Sachtexte: Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion, Deklarationsfunktion, literarische Texte: poetische, ästhetische Funktion)*
- Kontextuelle Kriterien/Situation *(Kommunikationsform: Face-to-face-Kommunikation, Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Schrift*
- *Handlungsbereich: privat, offiziell, öffentlich)*

Strukturelle Analyse

Auf der Mikroebene spielen eine wichtige Rolle:

GRAMMATISCH: **Wiederaufnahmen** und **Verweise (Koreferenz, d.h. Referenzidentität der sprachlichen Mittel)**. Eine Wiederaufnahme kann eine Wiederholung sprachlicher Elemente oder eine Substitution durch Synonyme im weitesten Sinne sein, aber auch ein Ersetzen durch Pronomen oder Proformen. Es kann in zwei Richtungen verwiesen werden, meistens erfolgt der Verweis rückwärts (**anaphorisch**), auf bereits genannte Elemente. **Kataphorische** Verweisformen sind demgegenüber nach vorne gerichtet und dienen vielfach dazu, Spannung zu erzeugen. Die Hauptfunktion von Verweisformen und Wiederaufnahmen in einem Text besteht darin, eine Einheit des Textes, die Textkohärenz (=satzübergreifenden Sinnzusammenhang) zu schaffen. Eine wichtige Funktion als Textverknüpfungsmittel haben auch der **Artikelgebrauch** und die **Konnektoren**. Die Konnektoren sorgen für **Verbindungen** im Text, die über die Satzgrenze hinausreichen. Sie drücken inhaltliche Beziehungen aus (kausal, lokal, temporal usw.), die zwischen Satzgliedern, Sätzen und größeren Textabschnitten bestehen können. Auch die **Deixis** (=Zeigewörter wie *ich, hier, jetzt*) und der **Tempusgebrauch** spielen als kohärenzstiftende Mittel eine wichtige Rolle. So besteht etwa die Aufgabe von verschiedenen Tempusformen darin, einen zeitlichen Bezug zwischen verschiedenen Ereignissen oder Handlungen herzustellen.

SEMANTISCH**: Die thematische Progression** stellt das Fortschreiten im Informationsfluss des Textes dar. Damit ist gemeint, dass im Text ständig neue Informationen geboten werden, diese aber gleichzeitig immer an Bekanntes gebunden sind. Die **Isotopieebenen** helfen bei der Monosemierung von Lexemen (Lexeme werden im Text wie im Satz eindeutig gemacht). Auf diese Weise kann die Isotopie-Analyse zur Textinterpretation und damit zum Textverständnis beitragen.

Die wichtigsten Begriffe **auf makrostruktureller Ebene**:

Textthema bzw. **thematische Entfaltung** (deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ), **Textstruktur** und **Textgliederung**. Sie werden zunächst nur

als Analysekategorien betrachtet, mit deren Hilfe die thematische Struktur der Texte transparent gemacht werden soll. Dadurch soll die globale Bedeutung des Textes, also die semantische Texttiefenstruktur erkennbar werden. Im Mittelpunkt stehen Fragen wie: Lässt sich im Text ein Grundgedanke (=Thema) erkennen, der den einzelnen Textteilen ihren Ort zuweist? Kann man den Aufbau des Textes herausfinden, ist der Text in Abschnitte gegliedert, gibt es zwischen den Abschnitten einen logischen Zusammenhang? Ist der Text so gestaltet, dass man ihm Schritt für Schritt folgen kann?

Schauen wir uns ein konkretes Textbeispiel1 an:

Kinder in Krabbelgruppen:

egoistisch und unkooperativ?

Nicht selten plagt Eltern das schlechte Gewissen, wenn sie ihr Kind schon in frühen Jahren der Obhut einer Kinderkrippe überlassen. Dabei beschäftigt sie insbesondere die Frage, ob dies ihrem Sprössling nun schadet oder nützt: Sind die Eltern das beste Vorbild für das kindliche Erlernen sozialen Verhaltens? Oder erleichtert der frühe Umgang mit gleichaltrigen Kindern später die Integration in die Gesellschaft?

Eine Studie, vorgestellt auf einer Konferenz der British Psychological Society in Oxford, zeigte jetzt, dass Kinder, die ausgesprochen früh und lange in Kinderkrippen untergebracht waren, erstaunlicherweise weniger Respekt vor den Rechten anderer Kinder haben. Der Psychologe Dario Varin von der Universität Mailand ließ 86 Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren beobachten und zeichnete ihr Verhalten per Video auf. Knapp die Hälfte dieser Kinder wurde bereits vor ihrem dritten Lebensjahr in Kinderkrippen betreut. Die restlichen Kinder wurden daheim großgezogen.

Bei jenen Kindern, die bereits ab dem ersten oder seit Beginn des zweiten Lebensjahres regelmäßig mehr als acht Stunden täglich in einer Kinderkrippe untergebracht waren, gab es ein überraschendes Ergebnis. Der Psychologe musste feststellen, dass diese Kinder später zu egoistischem und unkooperativem Verhalten neigten. Sie zeigten nicht nur eine Tendenz, sich energisch und im Zweifel auf Kosten anderer durchzusetzen. Sie hatten auch eine Schwäche dafür, gleichaltrige Kinder zu schikanieren und zu tyrannisieren.

[1] Dieser Text wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien im Sommersemester 2010 unter meiner Leitung bearbeitet. Die Analyseergebnisse gehen auf diese Arbeit zurück.

Möglicherweise sind die gefühlsbezogenen Beziehungen der Krippenkinder zu Erwachsenen – allen voran zu Vater und Mutter – verkümmert. Gerade aber jene enge Beziehung zu Erwachsenen spielt für die kindliche Verinnerlicherung von Werten und Normen eine große Rolle. Wenn der Sozialisierungsprozess fast ausschließlich durch eine Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet, kann es zu unerwünschtem Sozialverhalten kommen. Kinderkrippen sind jedoch nicht an und für sich schädlich für die soziale Entwicklung der Kinder. Viel mehr ist entscheidend, ab welchem Alter und für wie viele Stunden pro Tag man sein Kind der Krabbelgruppe anvertraut. Darüber hinaus sollte nach Ansicht des Forschers der Qualität der Krippen und Qualifikation der Betreuerinnen und Betreuer große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die beste Lösung sei aber, den arbeitenden Eltern mehr Flexibilität zu verschaffen, so dass diese ihren Kindern insbesondere in den ersten drei so wichtigen Lebensjahren so viel Zeit wie nur möglich widmen können.

(Psychologie Heute, 2/1997)

Der Text wird einer Analyse unterzogen. Beobachten Sie:

- *Wie werden die fachlichen Kenntnisse bei der Textanalyse genutzt?*
- *Welche textuellen Funktionen erfüllen die sprachlichen Mittel im Text?*
- *Welche Erkenntnisse aus der textlinguistischen Textanalyse können bei der Textarbeit genutzt werden?*

Ergebnisse der pragmatischen Analyse

Nach dem Aufzeigen allgemeiner Fragen informiert der Text seine LeserInnen über die Ergebnisse einer Studie zum Thema Kinderbetreuung in Kinderkrippen (Informationsfunktion), gegen Ende des Textes steht die Funktion des Appells im Mittelpunkt, implizite Appelle an die LeserInnen, die ihr zukünftiges Handeln beeinflussen sollen, werden formuliert (z.B. *Die beste Lösung sei aber,…*: Appellfunktion).

Die Kommunikation erfolgt zwischen dem Text und dem/der Lesenden schriftlich über das Medium des Zeitschriftenartikels. Der Text entstammt einer Fachzeitschrift, die öffentlich zugänglich ist.

Ergebnisse der strukturellen Analyse

Auf der Mikroebene

Die sprachlichen Mittel erfüllen diverse **textuelle Funktionen**:

(0) *Kinder in Krabbelgruppen: egoistisch und unkooperativ?* | *Kinder*: Einführung eines der zentralen Themen des Textes, Verwendung des

Nullartikels unterstützt die Aussage, dass nicht eine spezielle Gruppe von Kindern gemeint ist, sondern dass hier Kinder im Allgemeinen angesprochen sind; *Krabbelgruppen*: Einführung eines der zentralen Themen im Text. **(1a)** *Nicht selten plagt Eltern das schlechte Gewissen,…* | Einführung des Themas im ersten Absatz (*die Eltern*): kein spezifisches Elternpaar ist angesprochen, sondern Eltern im Allgemeinen, daher Verwendung des Nullartikels. **(1b)** *…wenn sie ihr Kind schon in frühen Jahren der Obhut einer Kinderkrippe überlassen.* | *wenn*: Textkonnektor; *sie*: Pro-Form des zuvor eingeführten Wortes *Eltern*; *ihr*: Possessivpronomen, bezieht sich auf *sie* (die Eltern). (2) *Dabei beschäftigt sie insbesondere die Frage, ob dies ihrem Sprössling nun schadet oder nützt.* | *dabei*: Pronominaladverb, anaphorische Funktion, bezieht sich auf die Aussage des Satzes (1a+b); *sie*: Pro-Form des Wortes Eltern und zugleich Rekurrenz des Wortes *sie*; *ob … oder*: Subjunktion mit konzessiver Funktion, oder hat hier exklusiven Charakter (es ist entweder nur Schaden oder nur Nutzen möglich, beides zeitgleich ist unmöglich); *dies*: Rhema: die Beobachtung aus Satz (1a+b); *ihrem*: Possessivpronomen, bezieht sich auf das zuvor eingeführte Wort *Eltern*; *Sprössling*: Substitution/Synonym des zuvor genannten Wortes *Kind* in Satz (1b). (3) *Sind die Eltern das beste Vorbild für das kindliche Erlernen sozialen Verhaltens?* | *die Eltern*: Rekurrenz, Wiederaufnahme des Wortes *Eltern*; *das beste Vorbild*: Verwendung des definiten Artikels, weil eine ganz bestimmte Auffassung von Vorbild (das beste Vorbild zu sein) hier gemeint ist. (4) *Oder erleichtert der frühe Umgang mit gleichaltrigen Kindern später die Integration in die Gesellschaft?* | *oder*: alternative Konjunktion. **(5a)** *Eine Studie, vorgestellt auf einer Konferenz der British Psychological Society in Oxford, zeigte jetzt, …* | *eine Studie*: Einführung eines weiteren Themas, Verwendung des indefiniten Artikels, da Wesentliches über die Studie im Text noch nicht genannt wurde und daher noch unbekannt ist; *einer Konferenz*: Verwendung des indefiniten Artikels, da weitere Informationen zur Konferenz (z.B. Datum, Name der Veranstaltung etc.) ausgespart werden. **(5b)** *…dass Kinder, die ausgesprochen früh und lange in Kinderkrippen untergerbacht waren, erstaunlicherweise weniger Respekt vor den Rechten anderer Kinder haben.* | *dass*: Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (5a) einbettet; *Kinder*: Rekurrenz des Wortes *Kinder* aus (0); *die*: Relativpronomen, das sich auf das vorangehende Wort *Kinder* bezieht; *Kinderkrippen*: Rekurrenz; *Kinder*: Rekurrenz. (6) *Der Psychologe Dario Varin von der Universität Mailand ließ* 86 *Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren beobachten und zeichnete ihr Verhalten per Video auf.* | *der Psychologe*: Verwendung des definiten Artikels, da nur ein bestimmter Psychologe, der auch namentlich genannt wird, gemeint ist; *Kinder*: Rekurrenz; *und*: kopulative Konjunktion; *ihr*: Possessivpronomen, das sich auf das im Satz zuvor genannte Wort *Kinder* bezieht. (7) *Knapp die Hälfte dieser Kinder*

wurde bereits vor ihrem dritten Lebensjahr in Kinderkrippen betreut. | *dieser*: Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die in Satz (6) erwähnten Kinder zurück; *Kinder*: Rekurrenz; *Kinderkrippen*: Rekurrenz. (8) *Die restlichen Kinder wurden daheim großgezogen.* | *die restlichen Kinder*: Rekurrenz, die sich auf die erwähnten Kinder aus Satz (6) bezieht. (9) *Bei jenen Kindern, die bereits ab dem ersten oder seit Beginn des zweiten Lebensjahres regelmäßig mehr als acht Stunden täglich in einer Kinderkrippe untergebracht waren, gab es ein überraschendes Ergebnis.* | *jenen Kindern*: Demonstrativpronomen mit kataphorischer Funktion, weist die präzisere Beschreibung der Kinder im daran anschließenden Relativsatz voraus; *die*: Relativpronomen, das sich auf die unmittelbar zuvor erwähnten Kinder bezieht; *oder*: alternative Konjunktion mit inklusivem Charakter (beide Angaben sind hier miteinbezogen); *als*: modale Subjunktion mit komparativem Charakter; *Kindergrippe*: Rekurrenz; *ein überraschendes Ergebnis*: Verwendung des indefiniten Artikels, da Details zum Ergebnis erst im Folgenden genannt werden. (10) *Der Psychologe musste feststellen, dass diese Kinder später zu egoistischem und unkooperativem Verhalten neigten.* | *der Psychologe*: definiter Artikel, nur ein bestimmter Psychologe (Dario Varin) aus Satz (6) ist gemeint; *dass*: Subjunktion mit finalem Charakter, die den NS in den HS einbettet; *diese*: Demonstrativpronomen, anaphorische Funktion; *Kinder*: Rekurrenz; *egoistischem und unkooperativem*: gebeugte Rekurrenz; *und*: kopulative Konjunktion. (11) *Sie zeigten nicht nur eine Tendenz, sich energisch und im Zweifel auf Kosten anderer durchzusetzen.* | *sie*: Pro-Form des Wortes *Kinder*; *nicht nur*: getrennt-mehrteilige Konjunktion mit kopulativem Charakter; *sich*: Reflexivpronomen, das sich auf die Kinder bezieht. (12) *Sie hatten auch eine Schwäche dafür, gleichaltrige Kinder zu schikanieren und zu tyrannisieren.* | *sie*: Pro-Form von *Kinder*; *auch*: Partikel mit koordinativ-inklusiver Funktion; *eine Schwäche*: indefiniter Artikel, da die Informationen, die diese Schwäche betreffen, erst folgen; *dafür*: Pronominaladverb; *Kinder*: Rekurrenz. (13) *Möglicherweise sind die gefühlsbezogenen Beziehungen der Krippenkinder zu Erwachsenen – allen voran zu Vater und Mutter – verkümmert.* | *Krippenkinder*: Substitution des Wortes *Kinder*; *Erwachsenen*: Nullartikel, da Eltern im Allgemeinen gemeint sind und nicht etwa ein bestimmtes Elternpaar; *Vater und Mutter*: Substitution des Wortes *Eltern*. (14) *Gerade aber jene enge Beziehung zu Erwachsenen spielt für die kindliche Verinnerlichung von Werten und Normen eine große Rolle.* | *gerade aber*: Partikel mit heraushebend-exklusiver Funktion; *jene*: Demonstrativpronomen mit kataphorischer Funktion; *Erwachsenen*: Rekurrenz. (15**a**) *Wenn der Sozialisierungsprozess fast ausschließlich durch eine Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet,…* | *wenn*: Subjunktion mit konditionaler Funktion; *Gleichaltrigen*: Substitution des Wortes *Kinder*. (15**b**) *…kann es zu unerwünschtem Sozialverhalten kommen.* (16) *Kinderkrippen sind jedoch nicht an und für sich schädlich für die soziale Entwicklung der Kinder.*

| *Kinderkrippen*: Rekurrenz; *jedoch*: Partikel; *Kinder*: Rekurrenz. (17) *Viel mehr ist entscheidend, ab welchem Alter und für wie viele Stunden pro Tag man sein Kind der Krabbelgruppe anvertraut.* | *man*: Indefinitpronomen, verleiht Charakter der Allgemeingültigkeit; *sein*: Possessivpronomen, bezieht sich auf *man*; *Kind*: Rekurrenz; *Krabbelgruppe*: Rekurrenz. (18) *Darüber hinaus sollte nach Ansicht des Forschers der Qualität der Krippen und Qualifikation der Betreuerinnen und Betreuer große Aufmerksamkeit geschenkt werden.* | *darüber hinaus*: explizite Textverknüpfung; *des Forschers*: Substitution, bezieht sich auf den zuvor erwähnten Psychologen; *Krippen*: Substitution des Wortes *Kinderkrippen*. (19**a**) *Die beste Lösung sei aber, den arbeitenden Eltern mehr Flexibilität zu verschaffen,…* | *die*: definiter Artikel, nur eine bestimmte Lösung ist gemeint; *aber*: Partikel, die zusätzlich Betonung erzeugt; *Eltern*: Rekurrenz. (19**b**) *…so dass diese ihren Kindern insbesondere in den ersten drei so wichtigen Lebensjahren so viel Zeit wie nur möglich widmen können.* | *so dass*: Subjunktion mit konsekutivem Charakter, der damit eingeleitete NS gibt die Folge aus dem Sachverhalt des Haupt- und Nebensatzes an; *diese*: Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion; *ihren*: Possessivpronomen, das sich auf *Kinder* bezieht; *Kindern*: Rekurrenz; *so*: Partikel (zusätzliche Betonung der Wichtigkeit der ersten drei Lebensjahre).

Auf makrostruktureller Ebene

Die Themenentfaltung ist deskriptiv (auch argumentative und reflexive Stellen im Text partiell enthalten). Im ersten Absatz werden allgemeine Fragen, die sich bei der Betreuung von Kindern ergeben, aufgeworfen. Tempus: Präsens, verstärkt den Ausdruck der Aktualität und Generalität; Absätze 2 und 3 informieren die LeserInnen über die Studie des Psychologen Dario Varin. Tempus: Präteritum, kennzeichnet den Sachverhalt als bereits in der Vergangenheit abgeschlossen und damit als gesichert. Der vierte und letzte Abschnitt des Textes informiert die LeserInnen über die Schlussfolgerungen, die aus der Studie gewonnen wurden. Tempus: Präsens, verstärkt wiederum den Ausdruck der Aktualität und Generalität.

Anhand dieses Textbeispiels wird gezeigt, wie Lehrende ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können. Voraussetzung für dieses didaktische Handeln ist, dass die Lehrenden in der Lage sind, Was und Warum ihres Tuns für sich selbst zu erklären und methodisch den optimalen Lernkontext zu schaffen.

Aufgrund der theoretischen Überlegungen können folgende konkrete Vorschläge für mögliche Lehr- und Lernziele sowie ihre Umsetzung in Bezug auf die Arbeit mit diesem konkreten Text gemacht werden:

⇨ **Vorschläge**

Lehr- und Lernziel: Förderung der Lesekompetenz durch die Bewusstmachung der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel

- *Finden Sie die Schüsselwörter im Text.*
- *Ordnen Sie ihnen die Informationen zu.*
- *Stellen Sie den inhaltlichen Leitfaden schematisch dar.*
- *Sammeln Sie die sprachlichen Mittel im Text, die satzübergreifend wirken.*
- *Erklären Sie, wie die Konnexion zwischen den Satzgliedern und den Sätzen im Text entsteht.*
- *Sammeln Sie die sprachlichen Mittel, die zur Wiederaufnahme dienen.*
- *Beschreiben Sie die Artikel in ihrer textuellen Funktion.*
- *Erklären Sie die textuelle Funktion des Tempusgebrauchs.*
- *Beschreiben Sie die textsortenspezifischen Merkmale.*
- *Beschreiben Sie schematisch die Textsorte „Zeitungsbericht".*
- *Stellen Sie das strategische Handeln beim Verstehen in den Mittelpunkt.*
- *Erklären Sie den Zusammenhang zwischen der Textsorte und dem strategischen Handeln.*
- *Beschreiben Sie relevante Lesetrategien für das Verstehen von Zeitungsartikeln.*

Literaturverzeichnis

Beaugrande, Robert Alain / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös-Collegium. S. 33–60.

Bredella, Lothar / Burwitz-Melzer, Eva (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Narr.

Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4. Aufl. (=Grundlagen der Germanistik 29). Berlin: E. Schmidt.

Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium. S. 17–52.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.

Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-Collegium. S. 15–31.

Feld-Knapp, Ilona (2018): Was Lehrende heute können müssen. Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Internationale Deutschlehrertagung 2017, Bd. 1: Hauptvorträge. Berlin: E. Schmidt. S. 175–185.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke / Winzer, Britta (2012): *studio d. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B*1. Berlin. Ungarische Ausgabe von Ildikó Sóti. Szeged: Maxim.

Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (=Studium Deutsch als Fremdsprache-Sprachdidaktik 8). München: Iudicium. S. 105–121.

Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 508–523.

Kertes, Patrícia (2013): Zur Rolle und Funktion von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten. In: Studia Linguistica Hungarica 28, S. 17–34.

Krumm, Hans-Jürgen (2014): Braucht es „Gute Lehrpersonen" für einen erfolgreichen Deutschunterricht? In: AkDaF Rundbrief 67, S. 6–16.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Francke. S. 311–314.

Legutke, Michael / Schart, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (= Deutsch Lehren Lernen 1). München: Langenscheidt.

Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan, Kristine (2007): EPOSA. Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion. Online unter: **http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf** (zuletzt geprüft am 28.11.2018).

North, Brian / Mateva, Galya / Rossner, Richard (2013): EPR. Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende. Online unter: **https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf** (zuletzt geprüft am 28.11.2018).

Perge, Gabriella (2015): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen 1, S. 128–139.

Sandig, Barbara (1979): Textsortenbeschreibung unter dem Gesichtspunkt einer linguistischen Pragmatik. In: Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages 1. bis 4. April 1979. Berlin: E. Schmidt. S. 93–102.

Thonhauser, Ingo (2017): „Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die ‚Textarbeit' im Fremdsprachenunterricht." Vortrag auf der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Fribourg/Freiburg, Schweiz. 31. Juli–4. August 2017 (Vortragsmanuskript).

V. Rada, Roberta (2010): Humor – stilistisch betrachtet. In: T. Litovkina, Anna / Barta, Péter / Daczi, Margit (eds.): Humour and Culture 1. Linguistic Shots at Humour. Kraków: Tertium. S. 159–174.

V. Rada, Roberta (2014): Die Sortenhaftigkeit von Texten im Spiegel der stilistisch motivierten Abweichungen vom Textmuster. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a.M.: Lang. S. 439–468.

Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 1–17.

Feld-Knapp, Ilona (Budapest)

Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Thema des LehrerInnenwissens auseinander und stellt die literarischen Kenntnisse der DaF-Lehrenden in den Mittelpunkt. Er knüpft an den Beitrag der Autorin „Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I" im CM-Band 3 und an den Beitrag „Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden II" in diesem Band an.

Seit Mitte der 1980er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik wieder verstärkt literarischen Texten zugewandt. Das neue Interesse an Literatur resultierte einerseits aus der Kritik an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts (Piepho 1974; Hunfeld 1982), andererseits aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können (Bredella 1995). Durch das Einbeziehen von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht werden unter dem Motto der Förderung der kommunikativen Kompetenz ganz neue Aspekte ins Spiel gebracht. Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen. Insofern eignet sich Literatur im Unterricht besonders für die Erreichung von Lehr- und Lernzielen, die über den reinen Spracherwerb hinausweisen.

Der nächste Abschnitt gliedert sich nach den folgenden Schwerpunkten:

- ⇨ **Aufgaben**, die die Lesenden zur Mitarbeit einladen und zum Nachdenken anregen
- ⇨ **Erörterungen** aufgrund der einschlägigen Fachliteratur zu einem Teilthema: hier können die Vorkenntnisse überprüft, aktiviert und vertieft werden
- ⇨ **Vorschläge**, wie Lehrende ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können.

2 Der literarische Text im didaktischen Kontext

⇨ **Aufgabe**

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über literarische Texte.*
- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die Interpretation von literarischen Texten.*

⇨ **Erörterungen** (Bredella 1995; Ehlers 1992 und 2016; Feld-Knapp 2005a, 2015b und 2009; Hunfeld 1990; Kast 1995)

Literarische Texte sind Gegenstände der Literaturwissenschaft. Sie wurden im Laufe der Zeit unterschiedlich definiert und beschrieben. Es gab beispielsweise Versuche, sie von ihrem Stil her zu definieren. Heute werden sie mehrheitlich als fiktionale Texte bezeichnet und damit von nichtfiktionalen Texten abgegrenzt. Der Begriff „fiktional" bezeichnet einer geläufigen Definition zufolge Texte, die von DichterInnen/SchriftstellerInnen verfasst sind und nicht unmittelbar auf eine empirisch gegebene, außersprachliche Wirklichkeit referieren. Das, wovon erzählt wird, ist fiktiv, im Gegensatz zu real: „Merkmal von Fiktionalität ist, dass die Fiktion (die fingierte Wirklichkeit) nicht unabhängig vom Erzählen existiert, sondern erst durch das Erzählen konstituiert wird." (Ehlers 2016: 92). Anzumerken ist, dass zwischen Fiktionalität und Faktualität oft Überschneidungen, Hybridisierungen bestehen, wie zum Beispiel bei Autobiographien. Diese Aufteilung von Texten ist aus didaktischer Sicht auf jeden Fall sinnvoll, sie wird in der Fremdsprachendidaktik allgemein akzeptiert und liegt der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht zugrunde.

In Bezug auf die Interpretation von literarischen Texten im Literaturunterricht gibt es gleichfalls unterschiedliche Konzepte. Im Folgenden werden zwei Konzepte in ihrer Bedeutung für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht beschrieben (ausführlicher dargestellt unter anderem bei Bredella 1995).

Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich in der Germanistik die sogenannte werkimmanente Methode für die Interpretation von literarischen Texten. Diese stellt den literarischen Text in den Mittelpunkt. Das literarische Werk wird als autonomes, unabhängig von geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen verstehbares ästhetisches Gebilde betrachtet. Bei der werkimmanenten Methode gibt es eine scharfe Trennung zwischen dem, was der literarische Text ist, und dem, was er hervorruft. Für die Praxis ergab sich daraus, dass der Text bei der Textarbeit im Mittelpunkt stand und der Kontakt zwischen den Lesenden und dem Text von dem/r LehrerIn durch sich auf die Textinterpretation beziehende Fragen in einem lehrerInnenzentrierten Unterricht hergestellt wurde. Die/der Lesende selbst war im Lektüreprozess ein

passiver Mitspieler/eine passive Mitspielerin, der den Text als etwas Statisches, Abgeschlossenes richtig oder falsch verstand. Die richtige Bedeutung war im Text enthalten. Diese Methode wurde aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht in den Fremdsprachenunterricht ohne Berücksichtigung der spezifischen Züge des Fremdsprachenunterrichts übernommen.

Ab Mitte der 1970er Jahre wurde für den muttersprachlichen Literaturunterricht ein rezeptionsästhetischer didaktischer Ansatz entwickelt. Nicht mehr der literarische Text, sondern der/die LeserIn selbst und seine/ihre Reaktionen werden in den Mittelpunkt gestellt (Iser 1976). Es geht nicht um die Wirkung der Literatur auf den Lesenden, sondern vor allem um die Tätigkeiten, die notwendig sind, um aus der Abfolge der Wörter eine fiktive Welt entstehen zu lassen (Bredella 1995: 63). Der Leseakt stellt eine Interaktion zwischen Text und dem Lesenden dar. Ein Text hat immer zwei AutorInnen: eine/n, der den Text schreibt und eine/n zweite/n, die/der ihn rezipiert und ein im Text vorhandenes Sinnpotential konstituiert. Der Text selbst enthält keine Bedeutung, sondern bietet Möglichkeiten zur Konstituierung von Bedeutung an (Kast 1994: 7). Dieser rezeptionsästhetische Ansatz hat einen großen Einfluss auf die fremdsprachige Literaturdidaktik ausgeübt (Hallet 2010).

In der Diskussion über die Lehr- und Lernziele beim Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht kristallisierten sich im leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz zwei maßgebende Richtungen heraus: eine interkulturell hermeneutisch orientierte und eine kommunikativ handlungsorientierte Richtung. Sie unterscheiden sich darin, wie eine Kommunikation, die auf dem Verstehen literarischer Texte beruht, entsteht und welche Aktivitäten dabei im Unterricht durchgeführt werden sollen.

Das interkulturelle Konzept fördert einen Fremdsprachenunterricht, der zur Hermeneutik des Fremden beiträgt. Der interkulturell hermeneutische Ansatz der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht baut auf diesem Anspruch auf. Hunfeld rief zu einem „anderen Unterricht" auf, dessen Ziel darin liegt, bei der Unterrichtsplanung allgemein didaktische Gedanken mit fachdidaktischen Perspektiven zu verbinden:

> Der andere Unterricht trägt die hermeneutische Skepsis in den fremdsprachlichen Lehrgang hinein, welche darauf beharrt, daß die Möglichkeiten des Verstehens immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind. Er will das eigene Verstehen am fremden Verstehen überprüfen, er begreift die fremde Vokabel zugleich als Aufforderung zu einem erweiterten Verständnis und als Warnung vor der Überschätzung sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten. Er lehrt die Mühe des Verstehens und den Respekt vor der anderen Weltsicht, die sich im anderen Sprechen und in der anderen Sprachhaltung ausdrückt. Das Programm dieses Unterrichts steht unter dem Leitsatz, daß ich das andere Meinen weder übernehme noch ablehne, sondern auf mein Meinen zurückbeziehe. (Hunfeld 1990: 15)

Das oben genannte übergeordnete erzieherische Ziel, die Förderung einer Haltungsänderung dem Fremden gegenüber, lässt sich nur in einem Lernprozess verwirklichen. Das rezeptionsästhetische Konzept zielt auf eine aktive Rolle des Lesenden beim Rezipieren. Die SchülerInnen müssen zu dieser aktiven Lesendenrolle befähigt werden, weil sie von sich allein aus nicht in der Lage sind, die verstehenssteuernden Elemente des Textes selbständig zu erkennen, sie sollten dazu sensibilisiert werden. Bei Ehlers lautet das übergeordnete Lehrziel: eine fremdsprachliche/fremdkulturelle Verstehensfähigkeit zu entwickeln, die den Schüler instand setzt, in einen eigenen Dialog mit einem fremden Text zu treten und selbständig Sinn zu bilden (Ehlers 1992: 23). Das Ziel ist also die Befähigung der SchülerInnen zum Verstehen. Ein solcher Unterricht ist ein prozesshafter Unterricht, der auf analytischen Unterrichtsverfahren aufbaut.

Im kommunikativ handlungsorientierten Literaturunterricht geht es im wahrsten Sinne des Wortes um ein Lernen aus Erfahrung, um eine Einlösung der Forderung learning by doing. In einem schülerInnen- und handlungsorientierten Literaturunterricht spielen Verfahren und Methoden eine prominente Rolle, in denen SchülerInnen, ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen, ihrem Wissen mit dem und an dem Text Handlungen durchführen, d.h. mit dem Text etwas tun – und in denen nicht nur über den Text geredet wird. Handeln heißt: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren. Handeln heißt: selbständig den Mut haben, dem Text einen Sinn zu verleihen. Allerdings bedeutet das nicht, dass ausschließlich ein solches Vorgehen imstande ist, den SchülerInnen einen Text näher zu bringen. Denn natürlich sollte er auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden, indem sich die Lernenden mit seiner Struktur, mit seiner Sprache beschäftigen, formale Gesichtspunkte beachten und deren Funktion beachten und begreifen. Freilich müssen diese Aspekte insbesondere im Anfängerunterricht, in einem handlungsorientierten Umgang mit dem Text integriert werden (Kast 1995; Lenčová 2006 und 2009).

3 Das Verstehen von literarischen Texten

⇨ **Aufgabe**

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die textorientierten Prozesse.*
- *Wie vollzieht sich das Verstehen von fiktionalen und nicht fiktionalen Texten?*

⇨ **Erörterungen** (Burwitz-Melzer 2007a, 2007b; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005a, 2005b; Groeben 2009)

Textverstehen setzt die Fähigkeit des Lesens voraus. Das fremdsprachliche Lesen muss demnach auch erlernt und eingeübt werden, weil die Lesefähigkeit in der Fremdsprache nicht automatisch vorhanden ist. Dem Zusammenhang von Textverstehen und Spracherwerb kommt somit eine besondere Wichtigkeit zu. Das Sprachenlernen und das fremdsprachliche Lesenlernen sind eng miteinander verbunden, die beiden Bereiche bauen aufeinander auf und bedingen einander. Beim Lesen hängen sprach- und lesebezogene Prozesse und allgemein kognitive Prozesse zusammen. Im Fall des fremdsprachlichen Lesens reichen die sprachbezogenen Probleme über die Phase des Lesenlernens hinaus und beeinflussen die Leseperformanz auch auf einem höheren Profizienzniveau (Ehlers 1998). Im Leseprozess entsteht eine Interaktion in einer wechselseitigen Beziehung zwischen dem Text und der/dem Lesenden.

Der Leseprozess wird durch das allgemeine Vorwissen der/des Lesenden, ihre/seine Vorkenntnisse über die Organisation des Textes und auch die Erzählstrukturen und -strategien sowie dadurch beeinflusst, wie thematisch wichtige Inhalte sprachlich ausgedrückt und signalisiert werden. Auch die Leseziele und die Lesesituation spielen dabei eine Rolle. Der Text muss natürlich nicht nur gelesen, sondern auch verstanden werden. Nur der gelesene und verstandene Text kann seine Funktion im Unterricht erfüllen. Um einen Text zu verstehen, sollte die/der Lesende Wörter und deren Bedeutungen nicht von den Satzbedeutungen getrennt auffassen, sondern sie/er muss Wörter und Sätze untereinander verknüpfen und zu einem kohärenten Ganzen integrieren können. Das bedeutet, dass die/der Lesende zum einen die wörtliche, also rein semantische Bedeutung eines Wortes, zum anderen die spezifische Bedeutung eines Wortes im Satz, also auf pragmatischer Ebene, verstehen muss.

Das Wechselspiel von aufsteigender und absteigender Verarbeitung des Textes führt zum erfolgreichen Textverstehen. Bei absteigenden Prozessen werden die vorhandenen Wissensbestände aktiviert, bei aufsteigenden Prozessen werden die sprachlichen Stimuli des Textes realisiert (Burwitz-Melzer 2007a; Groeben 2009).

Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Verarbeitungsprozesse im Fremdsprachenunterricht ist in der Umsetzung des Prinzips der SchülerInnenorientierung bei der Förderung der Lesefertigkeit besonders wichtig. Es gibt verschiedene LernerInnentypen mit unterschiedlichen Lesegewohnheiten, ihnen soll viel Freiraum gegeben werden. Deshalb haben beide Prozesse eine entsprechende Funktion im Fremdsprachenunterricht und ergänzen und bedingen einander gegenseitig. Die top-down-Modelle beschreiben den Leseprozess als einen Prozess der Erwartungen, der Hypothesenbildung, der Sinnentnahme, während die datengeleitete Textverarbeitung eher zur Bestätigung der top-down-Verarbeitung eingesetzt wird. Das eigentliche

Ziel beim Lesen auch im Fremdsprachenunterricht ist in letzter Instanz die Fähigkeit zur Sinnentnahme und Sinnbildung; die Dekodierung ist nur ein Mittel (Burwitz-Melzer 2007a; Ehlers 1998; Lutjeharms 2001).

Unter den Textsorten im fremdsprachlichen Unterricht nehmen literarische Texte nicht nur durch ihre Funktion, sondern auch dadurch einen besonderen Platz ein, dass sie ihre eigenen Spielregeln besitzen, um die Lesenden anzusprechen. Diese Qualität von literarischen Texten muss in der Lesepraxis berücksichtigt werden.

Didaktisch gesehen lassen sich zwei Typen von Verstehenssituationen unterscheiden. Es gibt solche, in denen sich das Verstehen automatisch einstellt, und andere, in denen diese Automatismen zerrissen sind und die/der Lesende mit etwas konfrontiert wird, das sich nicht auf Anhieb erschließen lässt, wodurch für sie/ihn ein Deutungsproblem entsteht. In diesem Fall muss die/der Lesende seine Ressourcen mobilisieren und Deutungsstrategien zur Lösung des Problems einsetzen. Verstehen bedeutet in diesem Sinne ein „Problem-Lösungs-Handeln". Solche Verstehenssituationen sind in lerntheoretischer und lesedidaktischer Hinsicht von großem Wert. Das Entstehen von Deutungsproblemen hängt auf der einen Seite von der Kompetenz der/des Lesenden ab, auf der anderen Seite jedoch vom Text selbst, seinem Schwierigkeitsgrad und seiner Struktur. Um den Konventions-/Regelbruch und das, was in der Perspektive des Textes als neu oder befremdlich erscheint, zu verstehen, muss der/die LeserIn wissen, was die Konvention, die Erwartungsnorm oder das Vorausgesetzt-Vertraute ist, mit dem der Text operiert. Hier kommt dem Textmusterwissen der/des Lesenden eine große Bedeutung zu, da ihr/ihm diese Kompetenz beim Verstehen hilfreich sein kann. Das Problem der Selektivität und Zielgerichtetheit der/des Lesenden stellt sich für literarische Texte anders dar als für Sachtexte, die Zusammenhänge explizit darstellen. Literarische Texte lesen lernen heißt u.a. Strategien der Problemlösung zu erwerben und sie zu automatisieren. In diesem Zusammenhang verfügt der/die kompetente LeserIn über eine Flexibilität, die es ihm/ihr ermöglicht, sein/ihr Leseverhalten aufgaben- und situationsgemäß anzupassen (Ehlers 1998: 221).

Die Bedeutung des Lesens als ein textorientierter Prozess im Fremdsprachenerwerb geht über die Rezeption von Texten hinaus, denn Lesen ist einerseits ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen, andererseits ist der Spracherwerb die wichtigste Vorbedingung zum Lesen in der Fremdsprache (Lutjeharms 2001: 906). Die Lesenden in der Fremdsprache werden zu schwachen Lesenden, weil es beim Dekodieren keinen lexikalischen Zugriff geben kann, solange für die Wörter oder Morpheme keine mentalen Repräsentationen im Lexikon vorhanden sind. Es muss nicht bloß der Wortschatz gelernt, sondern auch seine Verwendung automatisiert werden.

5.3 Die literarische Analyse

⇨ **Aufgabe**

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die literarische Textanalyse.*
- *Erklären Sie die Analyseschritte in ihrer Bedeutung für die Interpretation der Texte.*
- *Erklären Sie die literarische Analyse in ihrer Bedeutung für Ihre didaktischen Entscheidungen.*

⇨ **Erörterungen**

Die literararischen Texte lassen an der Textoberfläche vieles ungesagt und explizieren nicht, was zum Verständnis erforderlich ist. Die/der Lesende muss die verborgenen Zusammenhänge selbst erfassen. Für das Verstehen literarischer Texte ist ein geteiltes Wissen über die Welt, Sprache, Texte und Gattungen nötig. Die Herstellung dieser gemeinsamen Verständigungsbasis fordert Interpretationsarbeit. Die/der Lesende überlegt, was hinter dem Verhalten von Figuren in einem literarischen Text stehen könnte, sie/er schließt vom sichtbaren Verhalten auf innere Vorgänge, sucht nach Erklärungen, die Ereignisse plausibel machen, löst Mehrdeutigkeiten auf oder leitet das Thema eines Textes ab. Informationen, die die/der Lesende beisteuert, um zu einer kohärenten Struktur zu gelangen, werden Inferenzen genannt. Mit Inferenzen ist sowohl das Hinzufügen von Informationen, als auch das Herstellen von Beziehungen zwischen verstreuten Textelementen gemeint. Inferenzen werden auf der Wortebene (Ausdifferenzierung von Wortbedeutungen), auf der Satzebene (z.B. Instrumente, Folgen von Handlungen) und auf der Textebene (Themabildung) gezogen. Inferenzen sind sowohl text- als auch wissensbasiert: Grundlage sind linguistische Merkmale des Textes einerseits, allgemeines Weltwissen und spezifisches, auf Erfahrungen beruhendes Wissen andererseits (Ehlers 2007: 107–127).

Die DaF-Lehrenden interpretieren literarische Texte aus zwei Blickwinkeln. Erstens setzen sie sich mit dem jeweiligen Text für sich selbst auseinander, sie führen eine literarische Analyse durch. Auf der Basis der Ergebnisse vollzieht sich ihre didaktische Analyse. Der Text wird in einem Lehr- und Lernkontext betrachtet und aus der Lernerperspektive analysiert, die möglichen Lernprobleme werden antizipiert. Je komplexer die Analyse ist, desto sicherer ist die Orientierung für die Lehrperson im Text. Durch diesen selbstbewussten Umgang mit Texten können die Potenziale des Textes für den Unterricht erkannt werden.

Im Folgenden wird an einem konkreten Textbeispiel gezeigt, nach welchen Kategorien eine Erzählung literarisch analysiert werden kann. Der literarischen

Analyse liegt ein Raster zugrunde. Dabei wurden die Analysekategorien von Ehlers (2016) berücksichtigt und durch weitere Kategorien ergänzt, um die Komplexität des Textes vollständig erfassen zu können.[1]

Erzählen	Der Text ist in erlebter Rede geschrieben, sodass nicht immer klar ist, ob der Erzähler oder die Hauptfigur spricht oder denkt. Tendenziell herrscht Interne Fokalisierung (der Erzähler sagt nicht mehr, als die Figur weiß; Martínez/Scheffel 64) vor. Lediglich der erste Satz wirkt wie aus einer Außenperspektive (Nullfokalisierung) und rafft in nur wenigen Worten eine zeitlich lange Sequenz (der Entführung, Lösegeldzahlung und Rückkehr). Im ersten Satz wird extradiegetisch erzählt und von außen ein knapper Überblick über die Situation gegeben. Der zweite Satz beginnt einen Übergang zum intradiegetischen Erzählen, das dann ab dem dritten Satz durchgehalten wird (die Perspektive verschiebt sich von einem personalen Erzähler zur erlebten Rede).
Thema/ Inhalte	Der Text thematisiert Verhalten, Gedanken, Motive und Wahrnehmungskonflikte von Menschen innerhalb einer Paarbeziehung, die durch ein Ereignis aus dem Gleichgewicht gebracht wird. Der stets mögliche Umschwung der Gefühle und der Einbruch des Archaisch-Elementaren in die Alltagswelt stehen im Zentrum. Auch das Nützlichkeitsdenken des Fabrikanten, der bereit ist, seine frühere Frau gegen eine andere einzutauschen und sogar ihre mögliche Gefangenschaft und Folter in Kauf zu nehmen, wird angesprochen. Der Liebesdiskurs wird hier mit dem Bereich der Ökonomie in Verbindung gebracht, sodass Liebe als Tauschgeschäft erscheint, das rein taktischen und utilitaristischen Zwecken folgt.
Aufbau von Geschichten	1. Zu Beginn wird ein groteskes Szenario präsentiert. 2. Die fremde Frau wird aufgenommen. 3. Sie repariert ein Fahrrad und teilt eine gemeinsame Erinnerung mit. 4. Der Protagonist trifft sich mit einem guten Freund. 5. Der Fabrikant und die Fremde spielen Mikado. Die Konfrontation beginnt.

[1] Das Textbeispiel von Botho Strauß' *Mikado* ist aufrufbar unter: **https://www.dtv.de/_files_media/title_pdf/leseprobe-13788.pdf** (22.11.2018). – Ich bedanke mich bei Herrn Bernhard Winkler für die Erstellung des neuen Analyserasters, für die Auswahl des Textes von Botho Strauß und für die Durchführung der Analyseschritte. Er hat durch seine professionelle Unterstützung meine Arbeit auf diese Weise wesentlich erleichtert. Einige erzähltheoretische Begriffe wurden an die Theorie Gérard Genettes angelehnt (Gérard Genette: *Die Erzählung*. München: Fink 1994) und aus Matias Martinez' und Michael Scheffels *Einführung in die Erzähltheorie* (8. Auflage, München: Beck 2009) entnommen.

Funktionen	1. Die Einleitung stellt den Konflikt vor und stiftet gleichzeitig Verwirrung. 2. Der innere Konflikt des Mannes wird dargestellt. 3. Der Fabrikant stellt Vergleiche mit seiner echten Gattin an und es kommen ihm Zweifel bezüglich der Fremden. 4. Um zu prüfen, ob er oder seine Umwelt sich so schlagartig verändert hat, versucht er einen intersubjektiven Abgleich durch ein Gespräch mit einem Freund. 5. Es erfolgt ein abrupter Umschlag, der aus der scheinbar rational agierenden Frau eine aggressive Kontrahentin macht, die ihm symbolisch den Krieg erklärt und sein Lebensmodell in Frage stellt, woraufhin auch der Mann imaginativ aus seiner bürgerlichen Haut schlüpft und archaische Rache- und Gewaltphantasien entwickelt.
Komplikation	Der Grundkonflikt wird bereits im ersten Satz ausgesprochen: Die falsche Frau scheint heimgekehrt zu sein. Aus diesem Konflikt leiten sich alle anderen ab: Der Wahrnehmungskonflikt des Protagonisten; der psychische Konflikt (der Mann ahnt, dass seine Frau noch immer in Gefangenschaft ist), der ökonomische und ethische Konflikt: der Mann entscheidet sich für eine extrem unethische aber wirtschaftlich günstige Lösung (ein zweites Lösegeld wäre zu teuer); der soziale Konflikt mit der neuen Frau und seinem Freund, die beide völlig verändert sind; der Kampf beim Mikado-Spiel, der mit Gewaltphantasien endet.
Lösungen	Es wird nicht geklärt, ob die Wahrnehmungsverschiebungen psychische Projektionen des Fabrikanten sind, oder ob tatsächliche Veränderungen innerhalb der Diegese stattgefunden haben. Die scheinbare Lösung der Annahme der neuen Frau erweist sich nach dem Mikado-Spiel als der Beginn einer weiteren Konfrontation, die Gewaltphantasien auslöst und eine aggressive Lösung der Probleme in Aussicht stellt.
Gliederungssignale	Der kurze Text ist durch Absätze in fünf Teile gegliedert, wie sie hier unter „Aufbau“ beschrieben werden.
Handlungen	Ereignisse der Handlung sind die Entführung der Frau des Fabrikanten und die ‚Rückkehr‘ der Fremden; das Gespräch über ihre vermeintliche gemeinsame Vergangenheit (Madrid) bei der Fahrradreparatur; das Treffen des Protagonisten mit seinem (ebenfalls radikal veränderten) Freund; die Erinnerung/Vision des Fabrikanten an seine Ehefrau; das Mikado-Spiel mit dem Zerbrechen des Stäbchens. Die Motivation des Geschehens ist durchgängig mehrdeutig gestaltet. Eine grundsätzlich homogen dargestellte Welt wird durch die Wahrnehmung des Mannes in Frage gestellt. Der/die unschlüssige LeserIn weiß nicht, ob es sich um einen unzuverlässigen Erzähler handelt, dessen Wahrnehmung nicht zu trauen ist, ob die Frau seine echte Gattin ist und sich nach der Entführung verändert hat, ob tatsächlich eine Fremde die Stelle der Frau eingenommen hat oder ob ein fantastischer Wiedergänger eingeführt wurde.

Figuren	Der Protagonist des Textes ist ein Fabrikant, dessen Name nicht genannt wird. Die zweite Hauptfigur ist eine anscheinend fremde Frau, die sich als seine Ehefrau ausgibt. Die eigentliche Ehefrau wurde Opfer einer Entführung und ist als Figur nicht körperlich anwesend. Als Nebenfiguren werden Beamte genannt, die die ‚neue' Frau ins Haus des Fabrikanten bringen. Schließlich wird ein guter Freund des Protagonisten erwähnt, mit dem er sich trifft.
Emotionen von Figuren	Die Hauptfigur reagiert zunächst pragmatisch und erkennt, dass die Frau nicht seine Gattin ist. Dann ist er über die Situation verwirrt und seine Zweifel wachsen immer mehr. Er ahnt, in welcher Situation sich seine echte Frau befindet, verdrängt diese Gedanken allerdings rasch. Das Mikado-Spiel ist erotisch aufgeladen und der Mann versucht das Spiel wie mit seiner eigentlichen Frau zu spielen. Nachdem die Fremde das Mikado-Stäbchen zerbrochen hat, reagiert er mit innerlicher Wut und er imaginiert gewalttätige Rachephantasien. Die Frau scheint während der Erzählung sehr selbstbewusst, überlegen und vernunftbetont. Am Ende kommt es schon während des Spiels zum Durchscheinen von Gewalt, die sich im Zerbrechen des Stäbchens tatsächlich in einem aggressiven Akt äußert.
Äußere Reaktionen	Der Großteil der Emotionen wird von den Figuren geheim gehalten bis sich der agonale Charakter der Paarbeziehung im Spiel am Ende offenbart.
Einstellungen/ Weltbilder	Der Fabrikant erscheint als entscheidungsunfähiger Zauderer, dem seine bürgerliche Behaglichkeit wichtiger zu sein scheint als das tragische Schicksal seiner Ehefrau. Ökonomisch orientiertes Nützlichkeitsdenken prägt sein Verhalten wie auch seine Gedanken. Die Fremde gibt sich als pragmatisch und simpel, bis am Ende versteckte Aggressionen zum Vorschein kommen.
Beziehungen	Die Beziehung zur Ehefrau scheint eine bürgerliche Ehe der sozialen Mittelschicht gewesen zu sein, die über sublimierte Erotik funktionierte, während die neue Frau einen Durchbruch der Gewalt und des Elementaren einführt.
Schauplatz/ Raum	Der Ort der Handlung wird nicht durch geographische Angaben spezifiziert. Die Frau wurde auf einem Messebesuch entführt und der Rest der Handlung findet im Haus oder der Garage des Fabrikanten statt. Es wird ein zurückliegender Urlaub in Madrid erwähnt.
Zeit	Auch Zeitangaben fehlen nahezu völlig. Durch Details wie ein Campingklo, das in der Imagination des Mannes auftaucht und auf die Zeit des Massentourismus verweist, kann man von einer möglichen Zeitspanne der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart ausgehen. Die Geschichte wird linear erzählt, lediglich die Gedanken und Erinnerungen des Fabrikanten bestehen aus Rückblenden. Eine zukunftsungewisse Vorausdeutung (Martinez/Scheffel 2009: 37) beendet die Erzählung in offener Erzählhaltung.

Intertextualität	Der erste Satz erinnert im Sprachduktus sehr stark an Erzählungen des 19. Jahrhunderts. In nahezu allen von Kleists Novellen wird häufig in nur einem Satz ein ähnlich verwickelter Handlungsknoten geschürzt. Thematisch erinnert die Bezeichnung des Protagonisten als Fabrikant und die geradezu ökonomisch gedachte ‚Ersetzung' der entführten Frau an den *Findling* (1811), der durchgehend die Diskurse von Liebe und Wirtschaft miteinander verschlingt. Der Kaufmann Piachi nimmt dort einen Waisenjungen als Stellvertreter seines gestorbenen Sohnes auf, woraus ein Streit um Erbe, Autonomie, Moral und die Ehefrau beginnt und gewaltsam endet. Auch in den von Kleist herausgegebenen *Berliner Abendblättern* werden häufig ähnlich kuriose (reale und fiktive) Geschichten dargeboten und die Verwechslungsthematik findet sich in vielen Werken Kleists (Das Motiv des Doppelgängers, auf das von Strauß hier angespielt wird, ist insbesondere in der deutschen Romantik bei Jean Paul, Tieck, Eichendorff und E.T.A. Hoffmann überaus beliebt, findet sich u. a. bei Poe, Stevenson, Dostojewskij, Wilde und im Expressionismus sowie der frühen Stummfilmzeit). Die biblische Erzählung von Lea und Rahel thematisiert ebenfalls einen Austausch von Frauen, der von Jakob in der Brautnacht nicht bemerkt wird (*Gen* 29, 20–26).
Intermedialität	Der Verweis auf das Medium des Mikado-Spiels ist hier nicht nur inhaltlich bedeutsam, sondern strukturiert auch den gesamten Erzählband, der 41 Geschichten für 41 Spielstäbe beinhaltet.
Stil/ Sprache	Vgl. Intertextualität; die erlebte Rede und das Schwanken der Wahrnehmungsebenen in einer eigentlich als real dargestellten Welt (ähnlich wie in Kafkas *Verwandlung*) führen zu einer Verunsicherung, aber auch zur Neugier der/des Lesenden. Der „Prozess" der Introspektion und Selbstevaluierung ähnelt dem Vorgehen Josef K.s in Kafkas gleichnamigem Roman. Die Eingangsszene, in der Beamte in K.s Wohnung kommen, um ihn festzunehmen, ist ähnlich grotesk und ebenso in erlebter Rede verfasst. K.s Versuche der Aufklärung und das gleichzeitige Verdrängen von Schuld finden einige Parallelen beim Fabrikanten von Strauß.
Ästhetische Elemente	Lust am Text entsteht durch Spielmetaphern, die auch ein stilistisches Element ausmachen und das bereits erwähnte Changieren der Wahrnehmungsebenen. Auch das abrupte Ende, die plötzliche Wendung beim Mikado-Spiel und die Offenheit des Textes tragen zu dieser Lust bei.

Form und Gattung	Strauß schreibt sich in die Tradition der Kalendergeschichte ein, die von Johann Peter Hebel im *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes* (1811) auf künstlerisches Niveau gebracht und etwa auch von Brecht fortgeführt wurde. Auch die „sich ereignete unerhörte Begebenheit" (Goethe) findet sich schon zu Beginn, ein straffer Handlungsaufbau erinnert an das Drama (Storm), viele Wendepunkte sorgen für Spannung (Tieck) und das Dingsymbol (Heyses ‚Falke') ist durch das Mikado-Spiel gegeben, sodass hier von einer Mini-Novelle gesprochen werden könnte.

Didaktisierungsansätze in Bezug auf weiterführende Schreibaufgaben zum Text von Botho Strauß: Mikado, bzw. eine sprachwissenschaftliche Stilanalyse finden sich unter:

https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/927206_0003_3.pdf (22.11.2018)

Text mit weiterführenden Schreibaufgaben:

https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1873/file/Eichinger_+Verwirrende_Orientierungshilfe_+Zum_Stil_von_Botho_Strau%c3%9f_+Erz%c3%a4hlung+_Mikado_2008.pdf (22.11.2018)

Stilanalyse, sprachwissenschaftlich:

https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=808105#vollanzeige (22.11.2018)

⇨ **Vorschläge**, wie Lehrende anhand dieses Textbeispiels ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können. Die Vorschläge basieren auf der folgenden Definition der literarischen Lesekompetenz von Burwitz-Melzer:

> Bei der Beschreibung der literarischen Kompetenz handelt es sich [also] um ein Konstrukt, das im Gegenstandsbereich des Lesens literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht relevante aufgabenorientierte Fertigkeiten, aber auch situtationsgebundene generelle Fähigkeiten zusammenfasst, um eine zeitüberdauernde Handlunsgposition zu beschreiben. Die relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in diesem Zusammenhang als Teilkompetenzen zur fremdsprachlichen Lesekompetenz gezählt werden können, orientieren sich am Ablauf des aufgabenorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts und setzen sich in der Regel zusammen aus: motivationalen, kognitiven und affektiven, interkulturellen Kompetenzen und Kompetenzen der Anschlusskommunikation und der Reflexion (Burwitz-Melzer 2007b: 39).

⇨ **Lehr- und Lernziel**: Förderung der literarischen Lesekompetenz:

- Erwartungshaltung aufbauen und erhalten
- Über den Begriff „Mikado" nachdenken, Einfälle sammeln
- Hypothesen über den Textinhalt aufstellen

- Erfahrungen und Weltwissen einsetzen
- Textverstehen, Sinnkonstruktion
- Den Text global verstehen, das Thema erfassen
- Den Text genau lesen und entschlüsseln
- Herausfinden der Leerstellen, inferieren, antizipieren
- Text- und Weltwissen verbinden
- Herausfinden der Gliederung des Textes
- Herausfinden der Funktion der Textstellen
- Herausfinden der zentralen Konflikte
- Herausfinden der Komplikationen
- Herausfinden der Lösungen
- Herausfinden der Handlungen
- Herausfinden der Figuren
- Erfassen der Beziehungen zwischen den Figuren
- Beschreibung des Raums und der Zeit
- Begründungen für Auswahl des Raums und der Zeit finden
- Herausfinden, welcher Sinn durch den Raum und die Zeit geschaffen wird
- Erfassen von Anspielungen auf andere Texte
- Beschreibung der Sprache und des Stils
- Beschreibung der Wirkung der Sprache und des Stils
- Erfassen von Gattungsmerkmalen
- Reflexionsphase, eigene Textproduktion
- Entwicklung von Identifikation und Empathie
- Erkennen von fremdkulturellen Elementen, Werten und Konflikten
- Thema auf die persönliche Ebene beziehen
- Stellungnahme formulieren.

Literaturverzeichnis

Bredella, Lothar (1995): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke. S. 58–66.

Burwitz-Melzer, Eva (2007a): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 127–158.

Burwitz-Melzer (2007b): Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Ein Plädoyer für ein neues Konzept. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 37–49.

Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik. Berlin/München: Langenscheidt.

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Ehlers, Swantje (2007): Lesetheorie, Lesekompetenz und Narrative. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 107–127.

Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Stuttgart: Reclam.

Feld-Knapp, Ilona (2005a): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač.

Feld-Knapp, Ilona (2005b): Rezeptive und produktive Textprozesse im Spracherwerb. In: Szigeti, Imre (Hrsg.): Junge Germanisten aus Ungarn stellen sich vor. Frankfurt a.M.: Lang. S. 209–229.

Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 60–73.

Groeben, Norbert (2009): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz". In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa. S. 11–25.

Hallet, Wolfgang (2010): Literaturdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 200–205.

Hunfeld, Hans (1990): Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Ders.: Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt. S. 9–17.

Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung (=Uni-Taschenbücher 636). München: Fink.

Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 2, S. 4–13.

Lenčová, Ivica (2006): Die Rolle des literarischen Textes für die Persönlichkeitsentwicklung im Fremdsprachenunterricht. In: Zbudilová, Helena / Matyušová, Zdeňka (eds.): Lingua Viva 2. České Budějovice. S. 68–78.

Lenčová, Ivica (2009): Phantasieland Lesen 2. Bratislava: Príroda.

Lutjeharms, Madeline (2001): Leseverstehen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 905–907.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Camilla Badstübner-Kizik (Poznań)

Erinnerungsort Literatur?[1]

1 Literatur im Fremdsprachenunterricht in der ‚Pragmatik-Falle'?

Welchen Stellenwert Literatur im Kontext Deutsch als Fremdsprache hat, ist auch abhängig von den Erwartungen, Bedingungen, Zielen und Erfahrungen, die Lehrende und Lernende in diesen Kontext einbringen – in Bezug auf Fremdsprachen im Allgemeinen, in Bezug auf die Fremdsprache Deutsch im Besonderen und in Bezug auf den Umgang mit Literatur im Speziellen. Die ‚klassische' DaF-Situation (außerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder) ist der Unterricht in der fremden Sprache Deutsch im staatlichen bzw. privaten Bildungssystem, in der Regel für heranwachsende Lernende. Er verläuft weithin in der Konstellation Deutsch nach Englisch. Die konkreten Bedingungen unterscheiden sich von Land zu Land, in vielen Fällen aber ist mit durchschnittlich 2 Wochenstunden für Lernende zwischen dem 12./13. und 18./19. Lebensjahr zu rechnen, optimistisches Ziel ist das Niveau B1/B1+ (GER). Übergeordnete Bildungsziele, Fachcurricula, Lehrprogramme, Stundentafeln, zugelassene (und bezahlbare) Lehrwerke, verfügbare Lehrmaterialien sowie natürlich die Einstellung von Lernenden und Lehrenden determinieren, was im DaF-Unterrichtsraum konkret passiert. Die Lehrkräfte sind in ihrer Mehrheit ‚Produkte' konkreter germanistischer Ausbildungstraditionen: sowohl im Hinblick auf sprachenpolitische Gewichtungen, auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts, auf Lehr- und Lerntraditionen, auf das Verständnis und die Platzierung von kulturbezogenen Lerninhalten sowie – natürlich – in Bezug auf die Rezeptions-, Analyse- und ggf. Didaktisierungstraditionen von Literatur. Weder Lehrende noch Lernende sind in ihrem Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht ‚frei': Wie der Umgang mit Literatur emotional besetzt ist, welche literarischen Texte wann und mit welchem Ziel in institutionalisierten Lernkontexten

[1] Der vorliegende Text stellt Ansichten zum Thema dar, die die Autorin bereits in früheren Texten und ausschnittweise an anderer Stelle dargelegt hat, vgl. insbesondere Badstübner-Kizik 2014a, 2015a, 2015c, 2015d, 2019.

thematisiert werden, was Lehrende und Lernende vom Umgang mit ihnen (nicht) erwarten, wie mit literarischen Texten (in der Bildungssprache, in anderen Fremdsprachen) konkret gearbeitet wird, ob Literatur eher ‚ernst und erhaben' oder als Prozess und Produkt eines kreativen Umgangs mit Sprache/n wahrgenommen werden kann – all das wird zu erheblichen Teilen von einem ‚geheimen Lehrplan' determiniert. Hinzu kommt der Stellenwert, der Literatur außerhalb didaktischer Zusammenhänge in der Gesellschaft zugemessen wird, darunter dominierend Fragen der Lesesozialisation und des altersspezifischen Leseverhaltens. Inwieweit sind Lesen und Literatur überhaupt (noch) ‚cool'? Was wird (nicht) freiwillig gelesen? Welche Themen, Zeiten und Gattungen spielen (k)eine Rolle? Wie ist es um Bibliotheken, Buchhandlungen und Buchpreise bestellt? Welche alternativen Quellen, Formen und Rezeptionswege für Literatur (digitale Texte, Filme, Serien, Graphic Novels usw.) sind verfügbar und wie werden sie genutzt? Solche Fragen ließen sich mehren und die Antworten darauf sind je nach Kontext verschieden. Für andere Zielgruppen im DaF-Kontext – Jugendliche und Erwachsene, die in (kommerziellen) Sprachschulen Deutsch als Fremdsprache lernen, Studierende im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht – muss mit einer deutlich pragmatischeren Haltung gerechnet werden. Deutsch als Fremdsprache ist hier stark utilitaristisch konditioniert, der Unterricht verläuft in der Regel entlang kommerzieller Materialien mit deutlich kommunikativen und auf schnellen messbaren Erfolg gerichteten Zielstellungen. Die kulturelle oder gar literarische Attraktivität der deutschsprachigen Länder, die Lust an Sprache/n und ihrem kreativen Potenzial insgesamt, der Wunsch, sich umfassende kulturelle Reflexions- und Deutungskompetenzen anzueignen – all das spielt nur selten eine erwähnenswerte Rolle. Um hier Freiräume für Literatur zu schaffen, braucht es auf der Seite der Lehrkräfte eine gehörige Portion Selbstbewusstsein, Argumentationskraft und Durchsetzungsvermögen – gegenüber Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und nicht zuletzt gegenüber Lernenden. Eine vergleichsweise exklusive, wenn auch nicht automatisch günstigere Situation stellt der sprachpraktische Unterricht in der internationalen Germanistik und verwandten Studienrichtungen dar. Dieses Setting impliziert in der Regel eine personelle, inhaltliche und methodische Abkoppelung von ‚seriöser', prüfungsrelevanter, chronologisch und systematisch organisierter Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik bleibt dabei häufig marginal. Damit schließt sich ein Kreis: Die Absolvent/innen dieser Studiengänge arbeiten später vielfach als DaF-Lehrende, aber nicht alle werden bereit und in der Lage dazu sein, die eigenen Erfahrungen und Prägungen in Bezug auf die Rolle und das Potenzial von Literatur im fremdsprachendidaktischen Kontext kritisch zu reflektieren und ihnen ggf.

entgegenzusteuern. Eine stichprobenartige Umfrage (vgl. Badstübner-Kizik 2015a) hat deutlich gemacht, dass Literatur im DaF-Unterricht pragmatischen Zielen gern nach- bzw. untergeordnet, als (zu) schwer eingeschätzt und daher an höhere Sprachniveaus verwiesen wird, dass sie ggf. fast ausschließlich in Form schriftlicher gedruckter Texte erscheint und dass sie oft einseitig funktionalisiert wird, als Zulieferer von grammatischen, phonetischen oder lexikalischen Impulsen, die in Anschlussaufgaben zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation aufgehen. Zudem ist eine deutliche Abkoppelung von privaten (auch fremdsprachlichen) Leseerfahrungen und -gewohnheiten zu bemerken: Die Lesefreude von Fremdsprachenlehrkräften scheint wenig Einfluss auf ihre eigene Unterrichtspraxis zu haben, die eigenen Vorlieben, Erfahrungen und Bedürfnisse gelten als inkompatibel mit denen von Lernenden – in der Hauptsache wegen deren ‚defizitärer' Sprachkenntnisse. Eine besondere Diskrepanz zwischen angenommener didaktischer Eignung und deklarierter persönlicher Vorliebe ergibt sich z.B. im Umfeld von Kriminal-, Fantasy- und Spionageliteratur, die zwar als spannend und motivierend eingeschätzt wird, aber sich nicht für den Klassen- und Kursraum eignen würde. Auffällig ist ebenfalls das weitgehende Fehlen von Kinder- und Jugendliteratur, von trans- und intermedialen literarischen Textsorten (z.B. Verfilmung, Graphic Novel) oder von elektronisch zugänglicher Literatur (z.B. die Nutzung von Textdatenbanken). Die Aktualität oder Popularität eines literarischen Textes im zielsprachigen Raum werden ebenfalls kaum als sinnvolles Auswahlkriterium und als Grund für die Thematisierung literarischer Texte in Betracht gezogen. Im Gegenteil: Deutschsprachige Literatur schneidet hinsichtlich ihrer angenommenen Lebensnähe, Relevanz und Anschlussfähigkeit an die Erfahrungen von (jungen) Lernenden ausgesprochen schlecht ab („das interessiert sie nicht / das brauchen sie nicht / das hat nichts mit ihnen zu tun").

Was können wir angesichts eines solchen recht deprimierenden Befundes tun? Was muss geschehen, damit Lehrende wie Lernende bereit sind, literarische Texte im DaF-Unterricht weniger auf ihren vordergründigen ‚Informationsgehalt' und ‚Nutzen', auf lexikalischen und grammatikalischen Input zu befragen, sondern vielmehr auch oder sogar vor allem auf ihre Bedeutung und Wirkung in der zielsprachlichen Gesellschaft, auf ihre unterschiedlichen, z.T. sehr attraktiven medialen Erscheinungsformen, ihre formalen Gestaltungsmerkmale sowie schließlich auf ihre ‚lebensweltliche Relevanz'? Wie schaffen wir es, die literarischen Texten eingeschriebene Mehrdeutigkeit in Kauf zu nehmen, wenn diese kommunikativer Effektivität und Abrechenbarkeit entgegensetzt scheint? Und was wäre zu tun, wenn die Sprache zu ‚fehlen' scheint, um dies alles auszudrücken? Neben dem Beharren

auf der Schlüsselrolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht,[2] neben den zahlreichen innovativen Konzepten auf der Grundlage immer neuer literarischer Gattungen und Texte (vgl. z.B. Dobstadt/Riedner 2011; Schweiger 2013; Schweiger 2015), neben der bewussten und konsequenten Medialisierung über den gedruckten Text hinaus (vgl. Badstübner-Kizik 2015a), zeichnet sich aus meiner Sicht ein weiterer Weg ab, um Literatur aus der ‚Pragmatik-Falle' zu befreien und kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten die so nötige inhaltliche Relevanz zu verleihen: So wie um andere kulturbezogene Phänomene auch können sich um literarische Texte (ihre Autor/innen, ihre Protagonist/innen, ihre Schauplätze usw.) ‚Erinnerungsorte' bilden.

2 Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte

Dem Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte liegt die im Kontext soziologischer, historischer und kulturwissenschaftlicher Forschungen ausgearbeitete Erkenntnis zugrunde, dass das dynamische und flüchtige Gedächtnis eines jeden Individuums immer auch Teil größerer Gedächtnisnetzwerke ist (vgl. grundlegend zur Konzeption z.B. Erll 2005, dort auch Literaturhinweise). Voraussetzung dafür ist zum einen die Möglichkeit unmittelbarer Kommunikation auf der Basis gemeinsamer Erlebnisse und Erfahrungen, wobei diese auch sekundär sein und beispielsweise über Familiengeschichten oder die Erlebnisse von Angehörigen einer (z.B. sozial, generationell, regional, national, religiös, beruflich determinierten) Gruppe entstehen können (kommunikatives Gedächtnis). Zum anderen besteht die Möglichkeit, weit über den zeitlichen und räumlichen Rahmen des eigenen Erlebens und der unmittelbaren Kommunikation hinaus, an generationell (sprachlich, generationell, regional usw.) übergreifenden Erinnerungsgemeinschaften teilzuhaben. Dafür werden Erinnerungsträger und Vermittlungswege benötigt, die zeitliche und räumliche Grenzen überwinden können. Die potentiellen Inhalte eines solchen – in Medien bewahrten, mit Hilfe von Medien transportierten und durch mediale Phänomene auslösbaren[3] – Erinnerungsbestandes bildet der „jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümliche Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten […], in deren Pflege sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt"

[2] Vgl. einführend dazu den Text von Michael Dobstadt und Renate Riedner *Von der Literatur lernen*: **https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/idt/21012881.html** (01.08.2018).

[3] In der Fachliteratur werden dafür die Begriffe Speichermedium, Zirkulationsmedium und Abrufmedium gebraucht.

(Assmann 1988:15). Damit öffnet sich der Blick auf eine unüberschaubare Menge an kulturellen Phänomenen, die in materieller Form vorliegen und als solche weitergegeben und wahrgenommen werden können (z.B. Texte, Bilder, Gegenstände, Gebäude, Orte, Räume) oder die, weil sie immateriell sind (z.B. Worte, Klänge, Begriffe, Konzepte), auf mediale Träger und Praktiken angewiesen sind (z.B. gedruckte Texte, Konzertaufführungen, Filme). Die Gedächtnisforschung spricht auch vom ‚semantischen Gedächtnis': Seine Inhalte stehen außerhalb des eigenen (Wieder)Erlebens, sie müssen extern enkodiert und gespeichert sein und können „erst dann als kollektiv gelten, wenn eine Gemeinschaft ihnen aktuelle Relevanz und eine Funktion für gegenwärtiges Handeln zuspricht" (Echterhoff 2004:80). Greifbare und mit anderen teilbare ‚Erinnerungen' dieser Art konzentrieren sich um „Kristallisationspunkte" (François/Schulze 2003a:18), die sog. Erinnerungsorte. Grundlage des Begriffes sind die lateinischen *loci memoriae*, virtuelle Stellen (*loci*) im kollektiven Gedächtnis, an denen sich Assoziationen, Konnotationen, Interpretationsmuster u.ä. festmachen lassen, die großen Gruppen gemeinsam sind. Sie gelten als wichtig und wesentlich (willkommen, erwünscht, akzeptiert) und werden gepflegt (Funktionsgedächtnis) oder aber sie werden aus verschiedenen Gründen als unwesentlich betrachtet, sind ‚ungewollt', ggf. mit Traumata behaftet, werden ausgemustert, verdrängt und bleiben (zeitweise) unzugänglich (Speichergedächtnis). Auf der Ebene einer Stadt, einer Region, einer Nation, einer ethnisch, historisch, sozial, konfessionell, sprachlich, generationell oder anderweitig fassbaren größeren Gruppe können sie verbindenden oder auch abgrenzenden (ausgrenzenden), identitätsbildenden Charakter haben – je nachdem, ob man an ihnen teilhat oder nicht. Aus dem unbegrenzten Fundus des kulturellen Gedächtnisses können Erinnerungsorte immer wieder neu und nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt und aktiviert werden. Ihr Weg aus dem Speicher- ins Funktionsgedächtnis läuft über „Verfahren der Auswahl und Wertzuschreibung" (Assmann 2004:48): „[W]as im Funktionsgedächtnis einer Gesellschaft gesichert wird, hat Anspruch [und besondere Chancen, CBK] auf immer neue Aufführungen, Ausstellungen, Lektüren, Deutungen, Auseinandersetzungen" (ebd.) – nicht nur affirmativ, sondern auch kritisch, selektiv, destruktiv und auf neue Weise konstruktiv. Inhalte, die zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht im Zentrum des Funktionsgedächtnisses stehen, bedürfen eines besonderen Anlasses (z.B. eines Jubiläums) und medialen Aktes (z.B. ein biographischer Film), um sie (u.U. nur für eine kurze Zeit) ans Tageslicht zu holen. Erinnerungsorte sind verhandelbar, wandelbar und funktionalisierbar bis hin zur Manipulierbarkeit. Je öfter und anhaltender sie aufgerufen werden, je vielfältiger und affektiver sie medial enkodiert und je

besser sie untereinander vernetzt und an vorhandene Strukturen angeschlossen werden können, desto fester ist ihre ‚erinnerte' Position, desto nachhaltiger ihre Verankerung als Erinnerungsort (vgl. Echterhoff 2004:81). Dabei können Inhalt und Form massiven Veränderungen und Neuinterpretationen unterliegen. Die mediale Form, in der ein Erinnerungsort vorliegt und weitergegeben wird, beeinflusst seinen Inhalt und nimmt an der Konstruktion seiner Wahrnehmung und Bedeutung teil. Prozesse dieser Art lassen sich gerade im Umfeld literaturbezogener Erinnerungsorte gut verfolgen.[4] Die Gesamtheit aller Erinnerungsorte wird „kein verbindliches Gesamtbild der Erinnerung" ergeben, sondern „jeder Einzelne wird seine Auswahl [daraus] treffen" (Erll 2005:23), allerdings ist er bzw. sie darin nicht frei und unabhängig. Rezeption und Adaptation kultureller (darunter literarischer) Phänomene verlaufen zu wesentlichen Teilen entlang der bekannten Sozialisierungsschienen und Bildungseinrichtungen (Elternhaus, Schule, Religionsgruppen, Peergruppen, Massenmedien) und über mediale Repräsentationen wechselnder Popularität. ‚Erinnern' bedeutet im Kontext des kulturellen Gedächtnisses die immer neue Anbindung an individuelles ‚Erleben', auch über lange Zeit hinweg. Erinnerungsorte sind in weit gespannten Konnotationsnetzen verortet, die Interpretations- und Deutungsstrukturen bilden. Diese zu thematisieren und zu reflektieren ist Bestandteil einer „Didaktik eines umfassenden kulturbezogenen Lernens" (Dobstadt/Riedner 2011a:7), das sprachliche und kulturelle Komponenten in sich aufnimmt und miteinander verwebt: Kommunikative und (inter)kulturelle Kompetenz münden hier in ‚symbolische Kompetenz' (Claire Kramsch).[5]

Für den deutschsprachigen Raum liegen – in Fortsetzung, Reaktion und z.T. bewusster Abkehr von den monumentalen „Erinnerungsorten Frankreichs" (Nora 1984–1992) – mehrere Essay-Sammlungen zu kulturellen Phänomenen vor, denen der Satus von Erinnerungsorten zugeschrieben wird (vgl. François/Schulze 2003; Brix/Bruckmüller/Stekl 2004/2005; Sabrow 2009; Kreis 2010). Daneben gibt es zahlreiche grenzüberschreitende und regional orientierte Publikationen, die auch den deutschsprachigen Raum einschließen (vgl. z.B.

[4] Vgl. z.B. die Versuche einer ‚Revitalisierung' literarischer ‚Sockelfiguren' wie Goethe und Schiller durch *Biopics* (*Goethe!*, D 2010; *Die geliebten Schwestern*, D/A 2013). Zu dieser Entwicklung ist (mittelbar) auch die an ein breiteres Publikum gerichtete Filmserie *Fack ju Göthe* I–III (D, 2013–2017) zu rechnen. Sie gibt Anlass zu vielen – auch literaturdidaktisch spannenden – Fragen.

[5] Symbolische Kompetenz „umfasst eine differenzierte Deutungskompetenz sowie die Fähigkeit, Bedeutungen im Prozess der sprachlichen Interaktion flexibel auszuhandeln" (o.A. 2011:70). Vgl. dazu zuletzt auch Kramsch 2018.

Boer/Duchhardt/Kreis 2012; Hahn/Traba 2012–2015[6]). Dies ist als Glücksfall für den Kontext Deutsch als Fremdsprache zu werten. Diese Textsammlungen repräsentieren unterschiedliche Auswahlkriterien, sie enthalten Bekanntes, Überraschendes und auch Vergessenes, sehr vieles fehlt auch (z.B. Erinnerungsorte in Bezug auf Migration). Die jeweils konkret erfasste Anzahl, Auswahl und Gewichtung der Phänomene ist dem jeweiligen Schwerpunkt der Konzeptbildung und nicht selten auch den Interessen und Perspektiven der Autorinnen und Autoren verpflichtet (vgl. dazu genauer Badstübner-Kizik 2014a; 2015b). In den einzelnen Essays spielen Gebäude, Orte und geographische Regionen, Personen (darunter v.a. Künstler/innen, Politiker/innen und Sportler/innen), Ereignisse (insbesondere politischer und gesellschaftlicher Natur), künstlerische Produkte und Erscheinungen der Massenkultur, Alltags- und Gebrauchsgegenstände, Begriffe, Mythen und komplexe Programme eine Rolle. Selbstverständlich gehört dazu auch Literatur im weitesten Sinne, wenn sie auch nicht immer im Zentrum des jeweils thematisierten Erinnerungsortes steht und die Form eines konkreten literarischen Textes annimmt. In den drei Bänden der Textsammlung „Deutsche Erinnerungsorte" (François/Schulze 2003) werden literaturbezogene Phänomene z.B. unter den interpretierenden Oberbegriffen „Dichter und Denker" (z.B. „Das Nibelungenlied", „Goethe", „Die Familie Mann"), „Volk" („Grimms Märchen"), „Zerrissenheit" („Heinrich Heine"), „Freiheit" („Die Wartburg", „Schiller"), „Die Moderne" („Moloch Großstadt", „Marlene Dietrich"), „Romantik" („Die Loreley", „Richard Wagner"), „Identitäten" („Faust") und „Disziplin" („Professor Unrat") thematisiert. Kinder- und jugendliterarische Texte erscheinen in der Kategorie „Gemüt" („Karl May", „Der Struwwelpeter", „Weihnachten"). Unter den breiter gefassten Kategorien der „Memoria Austriae" (Brix/Bruckmüller/Stekl 2004/2005) finden sich literarische Bezüge im Teil „Mythen" (u.a. Hinweise auf Adalbert Stifter, Robert Musil, Karl Kraus). Die „Erinnerungsorte der DDR" (Sabrow 2009) thematisieren Literatur im Kontext „Gesichter der Macht" („Zensur", u.a. Hinweise auf den Schriftstellerverband, Verlagspolitik) und „Herrschaftskultur" („[Konzentrationslager] Buchenwald", u.a. Ernst Wiechert, Bruno Apitz). In den „Schweizer Erinnerungsorten" (Kreis 2010) ist ausschließlich „Heidi" mit einem eigenen Essay präsent. Die grenzüberschreitend angelegten „Europäischen Erinnerungsorte" (Boer/Duchhardt/Kreis 2012) thematisieren Literatur z.B. unter den Stichworten „Mythen" (z.B. „Aeneas", Antigone", „Europa-Hymne"), „Gemeinsames Erbe" (z.B. „Homer und Troja", „Shakespeare", „Goethes *Faust*", „Tolstois *Krieg und Frieden*", „Das

[6] Eine laufend aktualisierte Bibliographie und viele weiterführende Links finden sich auf der thematischen Plattform **http://memodics.wordpress.com/**.

Chanson“) und „Grundfreiheiten“ („Anne Frank“). Bei aller Verschiedenheit der Ansatzpunkte versuchen die Autorinnen und Autoren, die Komplexität und Mehrschichtigkeit des jeweiligen Phänomens zu zeigen und dabei deutlich zu machen, welche Rolle Schriftsteller/innen, Interpret/innen und Leser/innen, Textformate, Textadaptionen oder Textübersetzungen bei der Konstituierung seiner jeweiligen Bedeutung hatten bzw. haben. Aus literaturdidaktischer Perspektive ist es sinnvoll, danach zu fragen, an welcher Stelle eines Erinnerungsortes tatsächlich ein konkreter literarischer Text greifbar wird. So kann ein einzelner Text die ‚Wurzel‘ eines Erinnerungsortes bilden und (scheinbar) weiterhin in seinem Kern stehen, dabei aber aus unterschiedlichen Gründen zunehmend in den Hintergrund treten, durch andere mediale Erscheinungsformen überlagert oder ersetzt werden (z.B. „Heidi“). Auch ganze Textkorpora können erinnerungskonstruierende Funktionen übernehmen, dabei kann den einzelnen Teilen allerdings unterschiedlicher Stellenwert zukommen, sie werden stark selektiv (z.B. „Grimms Märchen“) oder vielleicht erst in einem sekundären Erinnerungsschritt aus dem Gedächtnis aufgerufen (z.B. „Karl May“). Darüber hinaus kann der Fall vorliegen, dass literarische Texte zwar potenziell an der Konstruktion eines Erinnerungsortes Anteil haben, dieser aber auch ohne sie bestehen bleibt, wenn auch mit einer anderen Ausrichtung (z.B. „Zensur“).

Nicht alle der in den vorliegenden Essay-Bänden thematisierten Erinnerungsorte eignen sich thematisch für den fremdsprachendidaktischen Kontext und die Form des voraussetzungsreichen wissenschaftlichen Textes macht eine direkte Rezeption für DaF-Lernende und -Studierende zu einer sprachlichen und inhaltlichen Herausforderung. Gleichwohl wird die ihnen zugrundeliegende Konzeption seit etlichen Jahren mit Erfolg für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar gemacht (vgl. u.a. Schmidt/Schmidt 2007; Roche/Röhling 2014; Badstübner-Kizik/Hille 2015; Badstübner-Kizik/Hille 2016; Fornoff 2016). Als für den Kontext der Fremdsprachendidaktik besonders geeignet gelten dabei diejenigen Phänomene, die nach Möglichkeit mehrere der folgenden Kriterien erfüllen (vgl. dazu Badstübner-Kizik 2014a):

1. Sie besitzen für größere Gruppen einen gewissen Wiedererkennungswert, man kann an ihnen verschiedene regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten (des deutschsprachigen Raumes) veranschaulichen. Das kann einen hohen Bekanntheitsgrad außerhalb des deutschsprachigen Raumes einschließen (z.B. „Karneval“[7]).
2. Ihre mediale Tradierung erfolgt über einen längeren Zeitraum hin (ggf.

[7] Alle Beispiele stammen aus den genannten Essay-Bänden.

über mehrere Generationen) bis in die Gegenwart und über verschiedene mediale Kanäle (z.B. „(Wiener) Heldenplatz“).
3. Geeignete Phänomene sind immer wieder – und vor allem in der Gegenwart – rezeptionswürdig. Das schließt verschiedenste Formen der Rezeption und Bearbeitung ein, darunter Neuauflagen, Theateraufführungen, Verfilmungen, Übersetzungen, Parodien usw. (z.B. „Wilhelm Tell“).
4. Rezeption und Gebrauch sind in gewisser Weise ritualisiert, d.h. die Erinnerung erfolgt zu bestimmten, zyklisch wiederkehrenden Anlässen oder ist relativ fest im Alltag verankert und wird dadurch medial auch immer wieder aktualisiert (z.B. „Donauwalzer“).
5. Es besteht ein symbolischer Bedeutungsüberschuss, d.h. das Phänomen bedeutet mehr, als es auf den ersten Blick scheint (z.B. „Die Mauer“ als Symbol für Kalten Krieg, Teilung Deutschlands, Spaltung Europas u.ä.).
6. Das Phänomen lässt Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsbeständen zu, z.B. zur unterschiedlichen Perspektivierung von Ereignissen, zur Veränder- und Manipulierbarkeit von Wahrnehmung, es liefert für diese Merkmale gleichsam handfeste Beweise (z.B. „Córdoba 1978“ als ‚Wunder‘ aus österreichischer und als ‚Schmach‘ aus deutscher Perspektive).
7. Es besitzt Bedeutung im Kontext einer konkreten Konstellation – etwa deutsch–polnisch (z.B. „Willy Brandt“) oder deutsch–französisch (z.B. „Rhein“).

Daneben stehen didaktische Auswahlkriterien:

8. Das Phänomen lässt sich auf relativ überschaubare Einzelaspekte und einzelne mediale Formate reduzieren (z.B. schriftliche Texte, Hörtexte, Bilder, Filmausschnitte, Gegenstände usw.), die mit dem bewährten Instrumentarium der Fremdsprachendidaktik bearbeitet werden können (z.B. Text-, Hör-, Bild-, Film-, Projektdidaktik, Arbeit an außerschulischen Lernorten usw.).
9. Das gewählte Phänomen oder einzelne seiner Aspekte sind immer wieder neu vernetzbar. Die Einzelaspekte liegen in unterschiedlichen medialen Formaten vor, die zu immer neuen multi- und intermedialen Lernumgebungen zusammengestellt werden können – unter Berücksichtigung der Lebenswelt konkreter Lernerguppen (z.B. „Sandmännchen“).
10. Es kann auf unterschiedlichem sprachlichen Niveau, in unterschiedlicher Ausführlichkeit und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden und lässt damit spiralförmige Progression zu, d.h., es gibt sprachlich und kulturell immer wieder neue Aspekte zu entdecken und zu bearbeiten.

3 Literatur als Erinnerungsort verstehen

Literatur im Allgemeinen und Kinder- und Jugendliteratur im Besonderen gebührt im Kontext dieses Konzepts besondere Aufmerksamkeit. Gerade über die Beschäftigung mit literarischen Texten können Lernende einer Fremdsprache Zugang zu eigenen und neuen Denk- und Interpretationsfiguren erhalten. Diese werden z.B. über die Kodes und Metaphern sichtbar, mittels derer größere Gruppen im fremdsprachigen Raum auf der Grundlage gemeinsamer Assoziationen und Konnotationen rund um literarische Texte scheinbar problemlos miteinander kommunizieren können, etwa in Form von Anspielungen auf Namen, Verhaltensweisen oder Orte, über intertextuelle Bezüge oder – grundlegender – über die (stillschweigend vorausgesetzte) Zuerkennung des Wertes, der einem literarischen Text, einem Autor, einer Autorin, einem literarisch konnotierten Begriff, einem literarischen Schauplatz usw. zugemessen wird. Aus diesen Denk- und Interpretationsfiguren können andere (z.B. jüngere, anders sozialisierte) Gruppen ausgeschlossen sein, wenn ihnen der entsprechende Assoziations- und Konnotationshaushalt unbekannt ist, bedeutungslos erscheint oder anders ausgerichtet ist. Der Bezug (oder eben auch der fehlende Bezug) zu diesem ‚Erinnerungsbestand' im Umkreis literarischer Texte wird immer auch identitäts- und gemeinschaftsbildend wirken. Über aus den oben vorgestellten Auswahlkriterien exemplarisch abgeleiteten Fragestellungen könnten sich Fremdsprachenlernende an solche ‚eigenen' wie ‚fremden' identitäts- und gemeinschaftsbildenden Muster annähern: Welche literarischen Texte haben Menschen im Kontext ‚unserer' / der anderen Sprache geprägt? Wo liegen diesbezüglich Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen (Regionen) und woraus könnten sie resultieren? Wer liest was (nicht)? Welche Sicht auf die eigene Person, die Region, das Land, andere Länder, Sprachen, Menschen usw. wird in diesen Texten angeboten? Welche dieser Texte werden gegenwärtig (immer noch / wieder) in welcher Form rezipiert und warum? Welche dieser Autoren und Werke besitzen globale, nationale, regionale oder lokale Reichweite? Welche Literatur wird aus anderen Sprachen (aus unserer Sprache) ins Deutsche übersetzt (und umgekehrt)? Welchen Anteil haben Schule, Verlagsstrategien oder Medien an der Weitergabe literarischer Texte? Welche dieser Texte kennen / lesen wir auch und warum (nicht)? Welche vergleichbaren Texte kennen und lesen wir? Antworten auf diese Fragen werden je nach der Perspektive der Fragenden unterschiedlich sein, sie können zudem immer nur punktuell und exemplarisch ausfallen. Ihr Vorteil beruht darauf, dass sie Literatur eine ‚authentische Relevanz' und ‚Lebensnähe' (im eigenen und im deutschsprachigen Kontext) zugestehen und zu echten ‚Lernmotoren' werden können, die Anstoß zu immer neuen Fragen und Recherchen geben – auch jenseits des

Klassen- und Kursraumes. Sie lenken die Aufmerksamkeit zudem auf eine Vielfalt an literarischen Texten (z.B. Kinderlieder, Reime, Märchen, Gedichte, Bilderbücher, Geschichten, Romane, Reportagen usw.), sowie auf weitere, didaktisch und methodisch sehr potente authentische Textsorten, die sich als Para- und Metatexte um literarische Texte herum gruppieren und ihrerseits vielversprechende inhaltsorientierte Lernanlässe bieten. Sie können in vielen Fällen als sprachlich und strukturell ‚einfach' und hochkompatibel mit den pragmatischen Bedürfnissen des DaF-Unterrichts gelten (z.B. Statistiken, Verlagskataloge, Umschlagtexte, Bücherblogs, Rezensionsplattformen, Interviews mit Autor/innen und Illustrator/innen, Literatur-, Film- und Bilddatenbanken, schulische Lektürelisten usw.).

Das fremdsprachendidaktische Potenzial dieser Perspektive ergibt sich zum einen aus dem komplexen Verhältnis zwischen literarischen Erinnerungsorten und der Frage nach ihrer medialen Repräsentation und Tradierung, über das eine Fülle von Textsorten sowie ein umfangreiches methodisches Instrumentarium ins Blickfeld rückt. Zum anderen werden punktuelle Einblicke in die Entstehung und Formung identitätsbildender Deutungs- und Interpretationsstrukturen möglich. Grundlegend dafür ist die in diesem Ansatz angelegte reflexive, auf Perspektivenwechsel orientierte Fragehaltung, die zwischen subjektiver Bedeutung und kritischer Distanz zu vermitteln sucht und dabei unterschiedlichste Repräsentationen von ‚Literatur' zueinander in Beziehung setzt. An die Stelle des (grundsätzlich immer unerfüllbaren) Anspruchs auf chronologische Erfassung und vollständige Beschreibung ‚toter' Literatur tritt die exemplarische Erarbeitung historisch gewachsener und gesellschaftlich relevanter literaturbezogener Phänomene mit obligatorischem Gegenwartsbezug. Dies hat für das kulturreflexive Lernen im Fremdsprachenunterricht insgesamt Bedeutung: „[…] Erinnerungsorte erlauben, den kollektiven und individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von Kulturen zugänglich und reflektierbar zu machen" (Koreik/Roche 2014:22). Geeignete Beispiele führen auch in diejenigen Bereiche, die in der eingangs angeführten Umfrage als defizitär besetzt erschienen – allem voran in die Kinder- und Jugendliteratur sowie in den Bereich der Unterhaltungsliteratur (z.B. Kriminalliteratur): Sie sind besonders nah am eigenen Erleben und Leseverhalten und präsentieren sich vielfach sehr multimodal und multimedial. Damit erhöht sich die Chance, dass unterschiedliche Rezeptions- und Bearbeitungsformen (neben Lesen z.B. Sehen, Hören, Hör-Sehen) methodisch umgesetzt werden können und das gut ausgebaute Instrumentarium der fremdsprachlichen Lese-, Hör-, Bild- und Filmdidaktik, des Lernens an außerschulischen Lernorten, der Projektarbeit usw. zum Einsatz kommen kann. Damit erhöht sich auch die Chance, dass unterschiedliche Erscheinungsformen von Literatur nebeneinandergestellt,

miteinander verglichen und auf ihre spezifischen Merkmale und Wirkungen befragt werden können. Medienaufmerksames und -reflektierendes Lernen kann auf diese Weise mit kulturreflektierenden Lernprozessen und konkreten kommunikativen Fertigkeiten (Lese-, Hör-, Seh-, Hörsehkompetenzen, Recherche- und Präsentationskompetenz usw.) wenigstens zeitweise zusammengeführt werden. Zwei in diesem Sinne exemplarische literarische Erinnerungsorte für den Kontext DaF (und DaZ) werden im Folgenden kurz vorgestellt.

4 Beispiele aus der Praxis – für die Praxis

Ein im deutschsprachigen Raum fest verwurzelter kinderliterarischer Erinnerungsort hat sich um den Autor und Illustrator Janosch (Horst Eckert, geb. 1931) und sein Werk gebildet (vgl. zum Folgenden Badstübner-Kizik 2015c). Von den oben aufgelisteten Auswahlkriterien erfüllt er mindestens die Merkmale 1 (hoher Wiedererkennungswert), 2 (Tradierung über einen längeren Zeitraum hinweg), 3 (anhaltende Rezeption), 4 (Ritualisierung der Erinnerung), 5 (symbolischer Bedeutungsüberschuss), 8 (Überschaubarkeit, gute didaktisch–methodische Handhabbarkeit) sowie 10 (Arbeitsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Sprachniveaus und Abstraktionsstufen). Der unverwechselbare verbal–visuelle Kosmos an Figuren, Namen und kurzen Geschichten des Autors und Illustrators Janosch ist Speicher-, Zirkulations- und Abrufmedium zugleich. Dies bedeutet, dass die Texte und Bilder zum einen von sehr vielen Personen im deutschsprachigen Raum mit ihren vorhersehbaren Assoziationen und Konnotationen direkt ‚erinnert' werden, dass Janoschs Bücher (sowie die davon ausgehenden Folge-Produkte) zum anderen diese Assoziationen und Konnotationen weiter durch Raum und Zeit transportieren und dass sie schließlich (bei den an diesem Erinnerungshaushalt teilhabenden Personengruppen) vergleichbare Assoziationen und Konnotationen auslösen. Den Kern des Erinnerungsortes bildet eine überschaubare Anzahl illustrierter literarischer Texte. Sie haben mehrere Jahrgänge heutiger Erwachsener in ihrer Sozialisierung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und sind auch für jüngere Generationen weiterhin verfügbar. Durch den Namen des Autors, die charakteristischen Figuren, den Zeichenstil und durch ausgewählte Buchtitel[8] wird ein bestimm-

[8] Dazu gehört in erster Linie die 1979 mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnete Geschichte *Oh wie schön ist Panama. Die Geschichte, wie der kleine Tiger und der kleine Bär nach Panama reisen* (1978), die 2006 verfilmt wurde. Das Buch liegt in zahlreichen Übersetzungen vor, darunter Englisch, Italienisch, Türkisch, Polnisch, Bulgarisch. Janosch hat auch für Erwachsene geschrieben, seine Kinderbücher sind allerdings bekannter.

tes Konzept von ‚Kindheit' aktiviert, das durchaus spezifisch und nicht direkt auf andere ‚Kindheiten' übertragbar ist. In diesem Sinne handelt es sich um einen z.T. ‚ausschließlichen' Erinnerungsbestand, der nur partiell geteilt wird. Gemeint ist die (westdeutsche) Kindheit eines vor allem in den in späten 1970er und den 1980er Jahren sozialisierten, eher antiautoritär eingestellten Personenkreises. Zeitgleich sozialisierte Personengruppen (z.B. in der DDR, in der Schweiz, in anderen Ländern) oder jüngere Generationen haben mittelbaren Kontakt zu Janosch – über Eltern/Großeltern oder die inzwischen stark kommerzialisierten Folgeprodukte. Insbesondere „Tigerente", „Kleiner Bär" und „Kleiner Tiger" haben sich als Zentren eines erfolgreich agierenden Medienimperiums etabliert, der bis heute an Kinder und ihr erwachsenes Umfeld gerichtet ist. Bücher, Bilder und Gebrauchsgegenstände aller Art für den kindlichen Alltag sorgen für eine ständig neue, im Tages- und Jahresablauf ritualisierte Verankerung des ‚Prinzips Janosch'.[9] Die Sprache der Geschichten ist scheinbar einfach, in besonderer Weise prägnant, die Sätze meist kurz und dialogreich. Der Autor arbeitet mit einer Fülle stilistischer Mittel (u.a. Alliterationen, Phraseologismen, Rhythmisierungen und Reime, Etymologien, Wortschöpfungen), die zu Sprachspielen und -reflexionen einladen und zur Sensibilisierung für sprachliche Formen und das Zusammenspiel zwischen Text und Bild beitragen (vgl. Badstübner-Kizik 2016). Rund um ‚Janosch' ergeben sich Aufgaben zur Schulung von erweiterter Textkompetenz (z.B. Text–Bild-Zuordnungen, Textvergleiche, Übersetzungen), mündlicher und schriftlicher Ausdruckskompetenz (z.B. schriftliches und mündliches Nacherzählen, Paraphrasieren, Fortsetzen, Umschreiben), Hör-/Seh-Kompetenz (z.B. Vergleiche zwischen Textvorlage und Verfilmung), fremdsprachiger Recherche- und Präsentationskompetenz (z.B. im Bereich Produktmarketing, zu weiteren Werken des Autors), Interpretations- und Deutungskompetenz (z.B. Suche nach vergleichbaren Erinnerungsorten im deutschsprachigen Raum und/oder im eigenen Erfahrungsbereich). In diesem Sinne ist dieser literarische Erinnerungsort für unterschiedliche Altersgruppen und für die Arbeit auf verschiedenen sprachlichen und inhaltlichen Niveaus geeignet. Am einen Ende des Spektrums wäre die Konzentration auf die Arbeit an den Texten und ihren Ergänzungen zu platzieren. Janoschs sprachlich–visuelle Kreativität ist hierbei besonders gut dafür geeignet, das Spielerische und Leichte von Literatur erlebbar zu machen. Am anderen Ende des Spektrums lassen sich sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle Aufgaben

[9] Vgl. z.B. *Janoschs schönste Zahnputzlieder. Richtig Zähneputzen mit Ente und Bär* (2012), wo Anweisungen zum Zähneputzen auf die Melodien bekannter Kinder- und Scherzlieder gelegt werden, siehe auch Geburtstagskalender, Bettwäsche usw. Weitere Beispiele für das extensive Produktmarketing auf **https://www.janosch-shop.com** (01.08.2018).

ansiedeln, die insbesondere Recherche-, Diskussions-, Interpretations- und Deutungskompetenzen erfordern: Was war (ist?) das Attraktive am Janosch-Kosmos? Ist diese Attraktivität immer die gleiche? Welche Sicht auf die Welt steckt hinter seiner Wort- und Bilderwelt? Was macht Janosch ggf. für andere Sprach- und Kulturregionen interessant? Worauf beruht das Janosch-Marketing? Welche Kinderbuchautoren mit vergleichbarer Reichweite und Wirkung sind im deutschsprachigen Raum (gegenwärtig? bei uns?) präsent? Für die Suche nach Antworten auf Fragen dieser Art können unterschiedliche Textsorten (Statistiken, Verlagskataloge, Webportale, Sekundärliteratur, schriftliche und mündliche Befragungen, Blogs usw.) ausgewertet oder angelegt werden. Die sich dafür anbietenden Aufgabentypen reichen bis zur Durchführung längerfristig angelegter Forschungsprojekte.

Anders liegt der Fall bei einem Erinnerungsort, der hier „Babylon Berlin“[10] genannt werden soll. Dieser Erinnerungsort hat ‚längere‘ historische Wurzeln und führt zu einem sehr facettenreichen historischen Erinnerungsbestand, der in den 1920er und 1930er Jahren („Die Goldenen Zwanziger Jahre“, „Zwischenkriegszeit“, „Weimarer Republik“) platziert ist. Ort und Zeit – die zu dieser Zeit äußerst dynamische und kulturell wie politisch–sozial schillernde deutsche Hauptstadt und die Zeit zwischen dem Ende der strukturell schwachen Weimarer Republik und dem Beginn des im sog. Dritten Reich legalisierten deutschen Faschismus – erfreuen sich inner- wie außerhalb des deutschsprachigen Raumes anhaltenden Interesses, ja, sie werden nicht selten als ‚das Interessanteste‘ gehandelt, das Deutschland zu bieten hätte. Die 1920er und 1930er Jahre in Deutschland gehören zu den Themen, die für die Unterhaltungsindustrie wie für die soziologische, historische, kunsthistorische und nicht zuletzt die literatur- und filmwissenschaftliche Forschung nach wie vor einen wichtigen Schwerpunkt bilden. Für viele DaF-Lernende weltweit enthält gerade diese Epoche eine noch bei weitem nicht näher ausgelotete ‚Faszination‘, mit Elementen von ‚Grusel‘ ebenso wie von ‚Bewunderung‘ und beachtlicher medialer Attraktivität. Diese liegt nicht zuletzt in der hohen multimedialen und multimodalen Überlieferungsdichte – Literatur, Graphik, Malerei, Fotografie, Film, Tanz, Kabarett, Musik, Technik, Architektur, Design usw. vor politisch und sozial schwierigem Hintergrund bilden ein dichtes Netz von Quellen in unterschiedlicher medialer Form. „Babylon Berlin“ bildet einen wahren multimedialen Erinnerungsort, der auf vielfältige Art am Leben erhalten wird. Seine literarische Dimension kann an einer Fülle historischer

[10] Der Titel leitet sich von der Verfilmung (2017ff.) des Romans *Der nasse Fisch. Gereon Raths erster Fall* (Volker Kutscher, 2008) ab und wurde hier v.a. wegen seiner übergreifenden metaphorischen Aussagekraft gewählt.

und aktueller Texte festgemacht werden, anders als beim Erinnerungsort „Janosch" bildet Literatur aber nur *eine unter vielen anderen* (filmischen, musikalischen, architektonischen, bildkünstlerischen, personenbezogenen, begrifflich–konzeptionellen, ökonomisch–sozialen, politischen) möglichen Facetten. Anders auch als bei Janosch speichern hier die literarischen Texte selbst nur bedingt ‚Erinnerung' oder sind für große Gruppen erinnerungswürdig. Sie und ihre vielfältigen Anschluss- und Nachfolgeprodukte sowie die darauf basierenden Rezeptionsmechanismen sorgen vielmehr *unter anderen* dafür, dass der damit angesprochene Erinnerungsbestand insgesamt weitergegeben wird (Zirkulationsmedium) und ‚lebendig' bleibt (Abrufmedium). Von den oben aufgeführten Kriterien erfüllt dieser Erinnerungsort in geradezu exemplarischer Weise die Kriterien 2 (Tradierung über einen längeren Zeitraum hinweg), 3 (Rezeption in verschiedenen Formaten), 5 (symbolischer Bedeutungsüberschuss), 6 (Aussagen über die Entstehung und Formung von Erinnerung), 8 (Zugänglichkeit in unterschiedlichen Formaten), 9 (immer neue mediale Vernetzbarkeit) sowie 10 (Möglichkeit der Arbeit unterschiedlichen Sprach- und Abstraktionsniveaus). Die hier nicht einmal ansatzweise auslotbare literarische Dimension[11] von „Babylon Berlin" soll an den Bausteinen *Dreigroschenoper* (Bertolt Brecht und Kurt Weill, 1928) und *Gereon Rath* (Volker Kutscher, seit 2008) angedeutet werden. Sie unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht – nicht zuletzt aus dem Blickwinkel etablierter literaturwissenschaftlicher Qualitätskriterien – voneinander, stellen auf Grund ihrer besonderen Affinität für zeitgleiche bzw. nachgeordnete Rezeptions- und Transformationsversuche jedoch vergleichbare mediale Phänomene dar, die sich inhaltlich gut miteinander verbinden lassen. Sie gestatten es darüber hinaus in exemplarischer Weise, die Sicht auf Literatur als Erinnerungsort zu illustrieren: Es geht eben nicht (nur) um einmal etablierte oder kanonisierte ‚Qualität', sondern es geht (auch) um die konkreten medialen Erscheinungsformen, in denen sich ein (literarischer) Erinnerungsort präsentiert sowie um die unterschiedlichen Funktionen und Wirkungen, die diese im Einzelnen entfalten können.

Der historische Text der *Dreigroschenoper* steht im Zentrum eines mehrsprachigen multimedialen primären Medienverbundes, der vielfältige

[11] Beispielhaft sei auf die Person und das Werk Erich Kästners, Kurt Tucholskys, Hans Falladas oder Carl von Ossietzkys verwiesen. Im Hinblick auf die Fülle der von ihnen präsentierten literarischen Formen sowie die rund um sie greifbar werdenden Para- und Metatexte (prominent in jüngster Zeit z.B. Literaturverfilmungen und *Biopics*) bildet jeder dieser Autoren einen eigenen, medial sehr attraktiven ‚literarischen Baustein' innerhalb des Erinnerungsortes „Babylon Berlin".

Möglichkeiten für sekundäre Erweiterungen bietet.[12] Er illustriert die soziale Diversität seiner Entstehungszeit in Adaption einer Vorlage von 1728 (*The Beggar's Opera*, John Gay und Johann Christoph Pepusch) und ist gleichzeitig deren herausragendes literarisch–musikalisches Produkt mit ‚zeitloser' Botschaft. Auch wenn man trotz regelmäßiger Aufführungen nicht davon ausgehen kann, dass die *Dreigroschenoper* in allen ihren Erscheinungsformen heute von sehr großen Gruppen aktiv ‚erinnert' wird, so ist sie doch als (immer noch) wirkungsvolles Zirkulations- und Abrufmedium für den Erinnerungsbestand der „Zwanziger Jahre" zu betrachten. Der Bühnentext liegt in zahlreichen Auflagen im Original und in Übersetzungen gedruckt vor, 1934 veröffentlichte Brecht einen (Kriminal-)Roman zum selben Stoff (*Dreigroschenroman*). Das Theaterstück enthält längere Gesangseinlagen (Songs) zur eigens komponierten Musik von Kurt Weill, viele davon haben sich verselbständigt. Weill gab 1929 zusätzlich eine Orchestersuite heraus (*Kleine Dreigroschenmusik*). Orchestersuite, Oper und Songs liegen in einer umfangreichen Diskographie aus verschiedenen Jahren und von verschiedenen Interpreten, ggf. in unterschiedlichen Sprachen, vor. Drei Jahre nach der Uraufführung wurde die Brechtsche Oper in prominenter Besetzung verfilmt (D 1931, Regie: Georg Wilhelm Pabst), 1962 (D, Regie: Wolfgang Staudte), 1989 (*Mack the Knife*, USA, Regie: Menahem Golan), 1995 (TV) und 2004 (TV) folgten weitere Verfilmungen. Die Verfilmung des Stoffes durch Brecht selbst wird in der jüngsten Produktion *Mackie Messer. Brechts Dreigroschenfilm* (D/B 2018, Regie: Joachim A. Lang) thematisiert. Bis heute wird das Theaterstück (bzw. Auszüge daraus) in verschiedenen Sprachen an professionellen Theatern, Kleinkunstbühnen sowie off-Theatern weltweit szenisch aufgeführt, es liegt als Hörbuch und Hörspiel vor. Einzelne Songs werden immer wieder prominent gecovert, eine Spitzenposition nimmt die *Moritat von Mackie Messer* ein (u.a. Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Tschechisch, Polnisch), nicht selten unter weitgehender Bearbeitung des Textes (u.a. durch Rammstein). Neben der kreativen Song-Rezeption gibt es unzählige professionelle und private medienübergreifende Verarbeitungen (u.a. Tanz, Performance, Comic, Videoclip usw.). Dieser primäre – autorisierte, inten-

[12] Ein primärer Medienverbund ist intendiert und entsteht durch Fruchtbarmachung unterschiedlicher intertextueller, intermedialer und transmedialer Beziehungen (z.B. Verfilmung einer literarischen Vorlage, Illustrierung eines literarischen Textes, Umsetzung einer literarischen Textvorlage als Graphic Novel usw.). In einem sekundären Medienverbund werden Relationen zwischen unterschiedlichen medialen Formaten aufgebaut, die zunächst unverbunden nebeneinander bestehen (z.B. Zuordnung von Fotos zu einem literarischen Text), vgl. Badstübner-Kizik 2014a, dort ebenfalls genauere und ausführlichere Angaben zum Medienverbund „Dreigroschenoper".

dierte – Medienverbund kann durch unterschiedliche sekundäre Ergänzungen erweitert werden. In besonderer Weise bieten sich hier sozialkritische Graphiken und Gemälde der 1920er und 1930er Jahre aus dem Umkreis der Künstler der Neuen Sachlichkeit oder auch zeitgenössische Fotografien an. Darüber hinaus ergeben sich zahlreiche literarische und musikalische Anschlussmöglichkeiten (z.B. Ballade, Song, Jazz usw.).

Auch „Gereon Rath" steht für einen sehr dynamischen Medienverbund. Sein Verdienst ist es u.a., die 1920er und 1930er Jahre medial zu ‚aktualisieren' und für die Gegenwart ‚tauglich' zu machen. Gleichzeitig wird hier in besonderer Weise der interpretierende Blick fassbar, der diesen Erinnerungsbestand neu interpretiert und formt und so rückwirkend die ‚Erinnerung' an diese Zeit maßgeblich prägen wird. Dieser Mechanismus beruht nicht zuletzt auf der enormen Wirkkraft visueller und audiovisueller Medien, die „sich [als] ein riesiges Inventar von Bebilderungsmaterial" vor die Deutung von Vergangenheit „schieben" (Welzer/Moller/Tschuggnall 2010:108) und die damit zu „Deutungsvorgaben" (ebd., S. 105) werden. Dies wird umso deutlicher, je weiter eine ‚erinnerte' Epoche zurückliegt und je ‚realistischer' und ‚authentischer' ihre Darstellung wird. Unzählige mediale Formate, darunter Spielfilme, Docufiction, Dokumentarfilme, TV-Serien oder Einzelfotos, prägen die ‚Erinnerung' daran, wie es ‚wirklich' gewesen ist und ‚wirklich' ausgesehen hat – und sie entfalten dabei mitunter eine stärkere Wirkungskraft als der literarische Text. Literarischer Ausgangspunkt ist hier die bisher sechsteilige Romanserie[13] um Kriminalkommissar Gereon Rath, die zwischen 1929 (Band 1) und 1934 (Band 6) in Berlin spielt und bereits in mehrere Sprachen übersetzt wurde. Das gewählte mediale Format (Kriminalroman) ist im deutschsprachigen Raum äußerst populär, die Verkaufszahlen belegen zudem das nicht erlahmende Interesse an der konkreten räumlichen und zeitlichen Anbindung der Krimi-Handlung an die späten 1920er und frühen 1930er Jahre in Berlin, die durch eine Flut von weiteren (literarischen, dokumentarischen, populärwissenschaftlichen) Texten, Bildern und Filmen, überlieferten Gegenständen und sorgfältig rekonstruierten und musealisierten Orten abgedeckt ist. Kutschers historisierende Romanserie ist dabei fest in der Medienrealität von 2018 verankert: Statistiken, Umschlagabbildungen, Textauszüge in digitaler Form, Bestseller-Listen, Verlags-Seiten, Rezensionsblogs, Buchtrailer usw. verweisen auf die ‚Lebendigkeit' und ‚Relevanz' für das gegenwärtige Publikum. Die Romane werden von zahlreichen aktuellen Marketingformaten flankiert,

[13] Bisher sind folgende Bände erschienen: *Der nasse Fisch* (2008), *Der Stumme Tod* (2009), *Goldstein* (2010), *Die Akte Vaterland* (2012), *Märzgefallene* (2014), *Lunapark* (2016).

erwähnenswert ist dabei v.a. das Webportal rund um die Hauptfigur Gereon Rath.[14] Es führt mittels Fotos, Stadtplänen, Leseproben, Rezensionen, erklärenden Texten sowie zahlreichen weiterführenden Verlinkungen in einen multimedialen, hypermedialen Kosmos aus Texten, Klängen, festen und beweglichen Bildfolgen, die potenziell einen immer weiter ausbaufähigen sekundären Medienverbund bilden. Seit 2009 erscheinen die Gereon-Rath-Romane als Hörbücher, damit kommt eine akustische Dimension hinzu. *Der nasse Fisch. Gereon Raths erster Fall*, der erste Roman der Serie (2008), wird seit 2017 unter dem Titel *Babylon Berlin* extensiv als TV-Serie verfilmt, die beiden ersten Staffeln liegen derzeit mit 16 Folgen vor (Regie: Tom Tykwer, Achim von Borries und Hendrik Handloegten). Intertextuelle und intermediale Ergänzungen besonderer Art bilden der illustrierte Band *Moabit* (Volker Kutscher und Kat Menschik, 2017), der eine Nebenhandlung erzählt, sowie die Umsetzung des ersten Romans der Folge als Graphic Novel (*Der nasse Fisch*, Arne Jysch, 2017). Weitere Bestandteile des Medienverbundes bilden die Filmmusik (Titelmusik), ausgewählte Liedtexte, beschreibende, erklärende und interpretierende Sekundär-Texte, die Präsenz einzelner Schauspieler/innen in den sozialen Medien usw. Hier liegt ein themenspezifischer multimedialer, hypermedialer, primärer Medienverbund mit unzähligen sekundären Erweiterungsmöglichkeiten vor, der sich inhaltlich sehr gut an die „Dreigroschenoper" anschließen lässt und die Arbeit mit einzelnen Texten, Musikstücken, Fotografien und Filmausschnitten sowie weitere Recherchen ‚im Netz' und ggf. ‚vor Ort' (z.B. in Museen, an Handlungsorten usw.) möglich macht. Über vielfältige Abschlussaufgaben kann dabei auch an die Gegenwart des deutschsprachigen Raumes und/oder an das Lebensumfeld der Lernenden angeschlossen werden. Dies kann über ‚landeskundliche' Themen im Umkreis der konkreten historischen und politischen Konstellation geschehen (z.B. Parteien, Staatsformen, Wahlen, konkrete Ereignisse), über Themen wie „Alltag" (z.B. Wohn-, Lebens- und Arbeitsverhältnisse), „Großstadt" (z.B. Infrastruktur, Verkehr, soziale Gegensätze), Freizeit- und Vergnügungsindustrie oder „Musik" (Musik- und Tanzstile, konkrete Musikschaffende). Dabei besteht die Möglichkeit, einen konkreten Zeitraum weiter zu explorieren oder aber andere Zeiten, Städte und/oder Länder als Vergleich und Kontrast einzubeziehen (z.B. Literatur der 1920er/1930er Jahre, Berlin und Wien in den 1920er Jahren, die 1920er und 1930er Jahre ‚bei uns', Berlin heute usw.). Darüber hinaus können übergreifende Entwicklungen thematisiert werden (z.B. globale Retrotrends). Schließlich sind es die medialen Koordinaten, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und die eine Fülle von Textsorten mit ihren

[14] Vgl. **https://www.gereonrath.de** sowie zur Verfilmung **https://www.babylon-berlin.com/de/**.

formalen Merkmalen und sprachlichen sowie medialen Anforderungen entdecken und erschließen helfen, darunter prominent Statistiken, Bestsellerlisten, Trailer und Rezensionen, informierende, kommentierende und analytische Texte, andere literarische Textformate (z.B. ‚Großstadtlyrik'), analoge und digitale, visuelle, auditive und audiovisuelle Phänomene, transmediales Marketing usw. Ihre unterschiedlichen Ziele und Funktionen manifestieren sich auch in ihren jeweils unterschiedlichen formalen und sprachlichen Eigenschaften.

Für „Janosch" wie für „Babylon Berlin" stellt sich – wie für andere (literarische) Erinnerungsorte auch – immer die Frage danach, wer an den darin enthaltenen, dadurch transportierten und abgerufenen Erinnerungsbeständen teilhat, wer möglicherweise von ihnen ausgeschlossen ist und inwieweit es sich um sprach- und kulturübergreifende gemeinsame Erinnerungsorte handelt. Ein Erinnerungsort „entsteht im plurimedialen Zusammenhang, durch seine Einbettung in ein komplexes sozialsystemisches Netzwerk, das ihn durch verschiedene Formen der medialen Vorformung und Bezugnahme zu einem solchen *macht*" (Erll/Wodianka 2008:7; Hervorhebung der Autorinnen). Wichtig ist also immer, wann, wo, in welcher Form, unter welchen Umständen, mit wem, in welcher Stimmungslage usw. ein Erinnerungsbestand wahrgenommen wird. „Das Attribut [‚literarischer Erinnerungsort', bei Erll/Wodianka: ‚Erinnerungsfilm', CBK] verweist damit nicht (allein) auf eine Machart, sondern auch und vor allem auf einen erinnerungskulturellen, prozessual und plurimedial ausgehandelten Status" (ebd., S. 7).

5 Fazit

Die Arbeit mit (literarischen) Erinnerungsorten kann immer nur exemplarisch sein, sie kann die systematische Erarbeitung von Lexik und Grammatik nicht ersetzen. Sie kann sie allerdings in Richtung eines inhaltsorientierten und kulturbezogenen Lernens profilieren, ohne dass dabei auf intensive Spracharbeit und Fertigkeitentraining verzichtet werden muss. Literarische (und in literarischer Form greifbare) Erinnerungsorte sind dafür wichtige punktuelle Marker, mit deren Hilfe kulturelle Vielfalt und Komplexität sichtbar und (auch in ihrer historischen Dimension) ansatzweise erfahrbar gemacht werden kann. Sie bieten die besondere Chance, die Schlüsselrolle wahrzunehmen, die literarische Texte bei der Konstruktion des kulturellen Gedächtnisses haben, sie zeigen aber auch, inwieweit sich dieses wandelt und von unterschiedlichen medialen Phänomenen geformt ist. Die Dimension medienübergreifenden und intermedialen Arbeitens rund um den gedruckten Text scheint mir dabei besonders bedenkenswert, sie korrespondiert mit

einer längst diskutierten Erweiterung des Textbegriffs um visuelle, auditive, audiovisuelle und hypermediale Dimensionen.

Literaturverzeichnis

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan / Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 9–19.

Assmann, Aleida (2004): Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität. Berlin/New York: de Gruyter. S. 45–60.

Badstübner-Kizik, Camilla (2014a): Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 87). Göttingen: Universitätsverlag. S. 43–64.

Badstübner-Kizik, Camilla (2014b): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im fremdsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur (=MatDaF 93). Göttingen: Universitätsverlag. S. 297–312.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015a): Literatur multimodal? In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 2, S. 77–86.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015b): Über ‚Erinnerungsorte' zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: Fremdsprache Deutsch 52: Themenheft „Landeskunde und Kulturelles Lernen", S. 11–15.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015c): Heidi, Janosch und Otfried Preußler. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Erinnerungsort? In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht (=Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 2). Wien: Präsens. S. 13–35.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015d): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache (=Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 37–63.

Badstübner-Kizik, Camilla (2016): Einfache Sprache, einfache Bilder, einfache Welt? Janoschs Tausend Bilder Lexikon und Janoschs Grosse Tigerschule. In: Burwitz-Melzer, Eva / O'Sullivan, Emer (Hrsg.): Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur: ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht (=Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 3). Wien: Praesens. S. 177–192.

Badstübner-Kizik, Camilla (2019): Fremdsprachen und Medien. Ein Versuch. In: Welke, Tina / Faistauer, Renate (Hrsg.): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Praesens. S. 17–36.

Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache (=Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.) (2016): Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache (=Język Kultura Komunikacja 17). Poznań: Wyd. Naukowe UAM. Online: **https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/17418** (10.12.2018)

Boer, Pim de / Duchhardt, Heinz / Kreis, Georg (Hrsg.) (2012): Europäische Erinnerungsorte. Gesamtausgabe, Bd. 1–3. Berlin: Oldenbourg.

Brix, Emil / Bruckmüller, Ernst / Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004/2005): Memoria Austriae, Bd. 1–3. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (Hrsg.) (2011): Fremdsprache Literatur (=Fremdsprache Deutsch 44).

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011a): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 44, S. 5–14.

Echterhoff, Gerald (2004): Das Außen des Erinnerns: Was vermittelt individuelles und kollektives Gedächtnis? In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität–Historizität–Kulturspezifität. Berlin/New York: de Gruyter. S. 61–82.

Erll, Astrid (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.

Erll, Astrid / Wodianka, Stephanie (2008): Phänomenologie und Methodologie des ‚Erinnerungsfilms'. In: Erll, Astrid / Wodianka, Stephanie (Hrsg.): Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1–20.

Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 33). Baltmannsweiler: Schneider.

François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.) (2003): Deutsche Erinnerungsorte, Bd. 1–3. München: Beck.

François, Etienne / Schulze, Hagen (2003a): Einleitung. In: François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte, Bd. 1. München: Beck. S. 9–24.

Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hrsg., in Zusammenarbeit mit Maciej Górny und Kornelia Kończal) (2012–2015): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte, Bd. 1–5. Paderborn: Schöningh.

Koreik, Uwe / Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte" in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 9–26.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch 44, S. 35–40.

Kramsch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium. S. 189–206.

Kreis, Georg (2010): Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness. Zürich: Neue Züricher Zeitung.

Nora, Pierre (Hrsg.) (1984–1992): Les lieux de mémoire, 7 Bde. Paris: Gallimard (deutsche Ausgabe [2005]: Erinnerungsorte Frankreichs. München: Beck).

o.A. (2011): Symbolische Kompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 44, S. 70.

Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider.

Sabrow, Martin (Hrsg.) (2009): Erinnerungsorte der DDR. München: Beck.

Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: ÖDaF-Mitteilungen 2, S. 61–77.

Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: Fremdsprache Deutsch 52, S. 22–27.

Welzer, Harald / Moller, Sabine / Tschuggnall, Karoline (2010): „Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M.: Fischer.

Amália Kerekes (Budapest)

Belletristische und filmische Pressefiktionen im DaF-Unterricht

1 Problemaufriss

„Ehrlich gesagt, es war der Tagesprophet, die magische Zeitung in den Harry-Potter-Romanen, der uns inspiriert hat", antwortete ein Vordenker in der Produktentwicklung von Facebook auf die Frage nach dem Vorbild für „Instant Articles", die sich „wie durch Zauberhand" aktualisieren und „statt Fotos" auf „bewegte Bilder" setzen (Hamann 2015: 20). Pressefiktionen haben zwar selten das Potenzial, künftige Entwicklungen vorwegzunehmen,[1] teilen allerdings mit diesem Beispiel den Wunsch, das Idealbild der Presse auch in satirisch verzerrten Formen durchscheinen zu lassen. Dass dieses Idealbild nicht frei von Ambivalenzen ist, zeigt sich in den Versuchen, dieses Bild mit Blick auf die üblichen Gegensatzpaare zu verorten: Was gilt als mutige journalistische Handlung und wo schlägt sie in Aggression um, wie lässt sich die Neugierde und Offenheit der Journalisten von einer vermeintlichen Charakter- und Gewissenlosigkeit trennen, wie lange kann man sie als Vertreter der vierten Gewalt und Anwälte der Demokratie erachten und nicht als Handlanger kommerzieller Interessen?[2]

Diese Dilemmata verschärfen sich in letzter Zeit zusehends, nicht zuletzt infolge der Perfektionierung der „Zauberhand", die den Hintergrund der Herstellung von Medieninhalten allmählich ausblendet und den Nachrichtenfluss den detektierten Interessen der Leser entsprechend organisiert. Forderungen nach einem „Schulfach an der Schnittstelle von philosophischer Ethik, Sozialpsychologie, Medienwissenschaft und Informatik" werden laut, das die Kompetenz vermitteln soll, Medien als „Wirklichkeitsmaschinen und Werkzeuge der Welterkenntnis" zu erfassen, und das – in die Praxis des Schreibens gewendet – dazu einlädt, nicht im „Jargon der Unumstößlichkeit"

[1] Zu den Zukunftsentwürfen der Journalismusfiktionen wie etwa die Tendenz zur Fiktionalisierung oder die von Computern generierten Nachrichten vgl. Ghiglione 1991.

[2] Zur relativen Zeitlosigkeit dieser Klischees vgl. Weischenberg 1995:392ff.; Weber 2004; Engesser 2005.

zu formulieren und „Rezepte der Quellen- und Wissensüberprüfung" mitzuliefern (Pörksen 2018: 68). Der Einsatz von Pressefiktionen im DaF-Unterricht, in dem Heinrich Bölls *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* seit geraumer Zeit eine stabile Position innehat, könnte dabei den Lernenden die Einsichten der betroffenen Disziplinen mit plastischen Beispielen näher bringen, indem einerseits die Medienreflexion, die Selbstbeobachtung der Medien[3] als technisches und ethisches Problem in den Raum gestellt wird, um die stereotypen Vorstellungen von Neutralität und Objektivität zu hinterfragen: Wie weit ist die Presse ein „Produktionsbetrieb von (Informations-)Waren" (Altmeppen/Löffelholz 1998:414), über welche Freiräume verfügen die Journalisten? Was bedeutet also die originelle journalistische Gestaltung von Fakten und Erzählungen? Andererseits bieten Pressefiktionen die Möglichkeit, den mechanischen Umgang mit Medien zu unterbrechen, indem sie die Aufmerksamkeit auf den Prozess der Herstellung von Texten lenken, Techniken der Recherche und Entscheidungssituationen bei der Textkomposition vor Augen führen, womit nicht nur der kritische Mediengebrauch gefördert werden könnte, sondern darüber hinaus generell auch die Textkompetenz der Lernenden.

2 Zitiertechniken

Jene Pressezitate, die in Form von Montagen Eingang in die bildenden Künste und in die Belletristik finden, stellen womöglich die eindrücklichsten Beispiele für die Unterbrechung solcher Automatismen dar. Aus der endlosen Kette von Sensationen, die sich in der Presse fast nahtlos aneinander schließen, werden dabei „in strategischer Beliebigkeit" (te Heesen 2006: 179) Artikelteile ausgeschnitten oder ausgerissen, um die homogene Masse der Printmedien zu dekomponieren und ihre eigentliche Semantik offenzulegen. Durch die Herstellung von Kontexten und Kontrasten in den Montagen dürfte sich der ursprüngliche und potenzielle Nachrichtenwert der Fragmente bzw. die Logik jener typografischen Techniken erhellen, die bei der antrainierten Zeitungslektüre mit der Zeit in Vergessenheit geraten.

Die Bewusstmachung dieser Verfahren dürfte im Unterricht den Sinn für Akzentsetzungen schärfen, indem am Beispiel der Zerlegung der Zeitungstexte und der Zusammenlegung der Montagen das Lesen und Sehen der Medienprodukte, die auch in den Online-Medien täglich gelieferte Erfahrung des Oszillierens zwischen lesendem Sehen und sehendem Lesen (te Heesen 2006:189) reflektiert werden. Mit Hilfe der Zeitungsmontagen aus

[3] Zur Problematik der Selbstbeobachtung der Medien vgl. Kerekes 2018.

der klassischen Avantgarde etwa von Hannah Höch, George Grosz oder Kurt Schwitters lassen sich die „Dynamiken der Recycling und Rekombination" (Nantke 2017:109) veranschaulichen, indem einerseits die Frage nach den möglichen ursprünglichen Kontexten der Zeitungsfragmente gestellt wird, andererseits die Lernenden dazu eingeladen werden, typografische, lexikalische oder syntaktische Einheiten der Journaltexte zu isolieren und mit anderen Inhalten in Form von Montagen in Verbindung zu setzen.

Die Desautomatisierung des Medienkonsums und die Dramatisierung der Medientexte könnten von den optischen Qualitäten der Aufmachung der Presse ausgehend zur Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Zeitungsprosa führen, die in ihren fiktiven Bearbeitungen – mit den in den Montagen offengelegten Techniken der typografischen Anordnung und Hervorhebung vergleichbar – die Gattungskonventionen persiflieren. Das direkte oder indirekte Zitieren der Diktion der Zeitungen, wie sie in polemischer Form in der allmählich verschwindenden Gattung der Glosse praktiziert wird, verweist auch in diesem Fall auf Routinen, die meist unauffällig am Werk sind und über die tiefer greifenden Probleme der Referentialisierung und Motivierung der berichteten Ereignisse hinwegtäuschen. Viele kurze Texte aus Thomas Bernhards Band *Der Stimmenimitator* (1978) greifen explizit auf das Muster „wie die Zeitungen schreiben" (Bernhard 1991:37) zurück, um die Kontingenz der Berichterstattung mit einer starken Referenz (Fenyves 2009) auszugleichen und das Ereignis in die serielle Form der Nachrichtenproduktion einzufügen. Das Spiel mit der zufälligen oder sehr wohl motivierten Betriebsstörung in Bernhards kurzen Erzählungen setzt auf die Übertreibung und abschließende Aufhebung des Nachrichtenwerts des Ereignisses, wie es im Text *Neunhundertachtundneunzigmal* erkennbar ist:

Unlängst ist bekannt geworden, daß ein Gymnasiast auf der sogenannten Floridsdorfer Brücke zusammengebrochen ist, nachdem er an die tausendmal auf der Floridsdorfer Brücke hin- und hergegangen war. Er hat angegeben, auf dem Weg in die Schule, von einer plötzlichen, wie er es genannt haben soll, *unmenschlichen Schulangst* befallen worden zu sein, die ihn nicht mehr von der einmal betretenen Brücke heruntergehen und auf der Brücke an die tausendmal hin- und hergehen habe lassen. Er habe, um sich von seiner Angst abzulenken, seine Schritte gezählt, die er auf seinem Hinundherweg auf der Floridsdorfer Brücke gemacht habe, schließlich in dieser Ablenkung aber aufgegeben, weil sie über seine Kräfte gegangen sei. Er habe aber doch wenigstens *zählen und sich merken* können, wie oft er auf der Floridsdorfer Brücke hin und wie oft her gegangen ist. Genau neunhundertachtundneunzigmal. Die Eltern haben den erschöpften, von Beamten in eine Polizeiwachstube auf dem sogenannten *Floridsdorfer Spitz* abgeführten Sechzehnjährigen abgeholt. Was

weiter mit ihm geschehen wird, kann nicht gesagt werden. (Bernhard 1991: 176f.; Hervorhebungen im Original)

An diesem kurzen Text ließe sich im Unterricht der Mechanismus des Sensationsjournalismus durch die „ironische Über- oder Untererfüllung von Ereignishaftigkeitskriterien" (Gruber 2014:159) vor Augen führen. Die Frage nach der Trivialität des Erzählten und des Erzählens, wie es in der Rezeptionsgeschichte des Bandes mehrmals zur Sprache gebracht wurde (Schmidt-Dengler 1997:61f.), könnte dabei Anlass geben, die vermeintlich sensationelle Neuigkeit auf ihre Einmaligkeit hin zu testen: Was verrät der Text über die Motivation des Gymnasiasten bzw. soll oder kann die Geschichte ausgebaut, fortgesetzt werden? Was ist die Funktion der Fakten, referentiellen Angaben und der indirekten Rede im Text? Wie in vielen Texten von Bernhard wird auch in diesem Fall eine scheinbar strikte Kausalität suggeriert, deren sprachliche Konstruktion speziell im DaF-Unterricht Einblick in die syntaktischen Möglichkeiten kausaler Ergänzungen gewähren könnte. Umgekehrt ließe sich ebenfalls die Frage stellen, inwiefern dieses „Schwanken […] zwischen unnötiger Redundanz und schroffer Einsparung" (Schmidt-Dengler 1997:83) eine Geschichte hergibt, die die Lernenden nach den Kriterien der Wahrscheinlichkeit bewerten könnten.[4]

Die Faktizität der Zeitungstexte als Teil der Nachahmung und Ziel der Enthüllung der Presse, wie es in der operativen Literatur seit den 1960er Jahren immer wieder der Fall war, galt in der früheren Phase der Massenmedien nicht selten als konkurrierender Modus des literarischen Erzählens, den die experimentellen, den Reportagen näher stehenden Formen der Belletristik integrieren wollten. Die Ansätze zur „Tatsachenliteratur" sind in Alfred Döblins Erzählung *Die beiden Freundinnen und ihr Giftmord* (1924) in Reinform und gleich auf der Metaebene vom Erzähler kommentiert anzutreffen, um Antwort auf die Frage nach der Leistungsfähigkeit der speziellen Diskurse zu bekommen, die an der Aufklärung des Mordfalls beteiligt waren. Döblins Montage aus den unterschiedlichen Prozessmaterialien, die „auffällig sachlich sowie sprachlich bis in die Parataxen lakonisch" gestaltet wurde, reproduziert „juristische, psychiatrische und journalistische Textfluten", die diesen besonderen Fall der mörderischen „Graphomanie" begleiteten (Pethes 2016:184 u. 194f.). Diese Reproduktion sei dem Erzählerkommentar zufolge gegen das Vertrauen in die blinde Kausalität der Urteilsfindung und gleichermaßen gegen die abstrakten Begriffe der Wissenschaft gerichtet, die „den Zugang zu den Tatsachen" versperren: „Zeitungsberichte und Romane, die solche Lebensläufe hinstellen, haben, indem man sie oft hörte, viel dazu beigetragen, daß man

[4] Zum geplanten Titel des Bandes *Wahrscheinliches, Unwahrscheinliches* vgl. Gruber 2014: 150ff.

sich mit solchen leeren Worten begnügt" (Döblin 1992:106). Die vorgebliche Verwissenschaftlichung und gleichzeitige Entleerung der journalistischen und belletristischen Diktion ließe sich im Unterricht mit einer Auswahl der Textstellen aus den verschiedenen Diskursen der Erzählung oder mit dem Nebeneinander der „Zeitungsnotizen" im abschließenden Teil exemplifizieren, die „nach der politischen und religiösen Färbung" (Döblin 1992:99) des Blattes das Urteil interpretieren und den Stellenwert der geschriebenen und gesprochenen Sprache in diesem spektakulären Medienereignis zum Thema haben.

3 Fiktionalisierungen

Pressefiktionen, die nicht nur die Darstellungslogik der Presse imitieren, sondern ihr auch eine Funktion in der Handlungsführung zusprechen, lassen sich vereinfacht mit den dominanten Richtungen innerhalb der Publizistikwissenschaft vergleichbar in zwei Gruppen teilen, und zwar in die „organisationssoziologisch" und „normativ–ontologisch" orientierten Ansätze, die die betriebsmäßigen bzw. individuellen Aspekte des Journalismus betonen (Altmeppen/Löffelholz 1998:414). Zahlreiche prominente Beispiele nehmen die Presse als Institution zum Anlass, Kritik am Kapitalismus zu üben, indem sie den Nachrichten- mit dem Warenverkehr kurzschließen und die Presse als Marktunternehmen oder als wirtschaftspolitischen Faktor positionieren. Die Legitimierung der Herstellung fiktiver Nachrichten in Gustav Freytags Komödie *Die Journalisten* (1854), die zeitgleich mit den ersten Fake News, der sog. Tatarenmeldung entstand und den Wirklichkeitsbegriff der Literatur angriff, oder die satirische Karrieregeschichte in Zeiten des Marktliberalismus in Heinrich Manns Roman *Im Schlaraffenland* (1900), der die fehlende Autonomie der Journalisten in der Parteipresse mit der freien Entfaltung der Talente in der Marktwirtschaft kontrastiert, gaben bereits sehr früh die wichtigsten Themen der Pressefiktionen an.

Der Journalist als individueller Akteur in den Pressefiktionen modelliert in einem historischen Längsschnitt den Prozess der Professionalisierung des Berufs: Der Weg führt grob vereinfacht vom Image des gescheiterten Künstlers und unverfrorenen Lebenskünstlers, Hochstaplers um die Jahrhundertwende über die Aufwertung journalistischer Darstellungsformen, allen voran der „Königsdisziplin" Reportage in der Zwischenkriegszeit zur Verzweigung der Typisierung in die seriöse Kritik der Massenmedien und in humoristisch–trivialliterarische Abenteuer- und Liebesgeschichten (Weber 2004). An diesen Fiktionen ließe sich im DaF-Unterricht die Entstehung eines Berufs zur Diskussion stellen, indem die Frage nach der Relevanz der Bildung als Frage

der Erlernbarkeit, der praktischen Erfahrungen aufgeworfen wird: Wie wird man professionell in einem Beruf, der handwerkliches Können voraussetzt, aber genauso die Fähigkeit, dem eigenen Ziel selbstständig, neugierig, gar verbissen und gegen die Regeln verstoßend zu folgen?

Ein vergleichsweise frühes, aber sprachlich, inhaltlich einfacher zugängliches und spannungsbeladenes Beispiel für die Arbeit des Journalisten bzw. für die Berufskonkurrenz stellt Hugo Bettauers mit Greta Garbo verfilmter Kriminalroman *Die freudlose Gasse* (1924) dar. Dieser Wien-Roman aus der Zeit der großen Inflationen und finanziellen Spekulationen nach dem Ersten Weltkrieg dürfte dabei auch jenseits der Gestaltung der Journalistenfigur als Modell für die soziale Mobilität von Interesse sein: Der Roman „bietet das Panorama einer exaltierten Stimmungslage" (Mattl 2008: 120), wodurch die bürgerlichen Moralvorstellungen ins Wanken geraten und die mit Wien verbundenen Klischees entblößt werden. Der Mord in der Wiener Halbwelt wird mit Hilfe des Journalisten Otto Demel aufgeklärt, eines „der geistvollsten Causeure der Wiener Journalistik, gefürchtet wegen seiner boshaften Witze, aber bei den Lesern beliebt wegen seiner tiefgründigen Beleuchtung alltäglicher Dinge".[5]

Demel arbeitet eng mit einem Kriminalbeamten zusammen und steht somit exemplarisch für das Nahverhältnis des investigativen Journalismus und der detektivischen Ermittlung, wie diese Formel in den Pressefiktionen vielfach variiert wird. Der Detektiv-Journalist, in dessen Figur der Spezialistenblick des Kriminalisten durch den professionellen Allround-Blick des Journalisten ersetzt wird (Weber 2004:67ff.), findet Zugang zu unterschiedlichsten Lebenswelten der Stadt, bewahrt eine professionelle Distanz zu den Geschehnissen, lässt aber auch seine tiefe Empathie erkennen: „‚Welch grauenvolle Schicksale wohl alle diese geschminkten, forciert lustigen Mädchen in sich bergen, die im Kampf um seidene Strümpfe und scheinbares Wohlleben unaufhaltsam die Lebensleiter abwärts rutschen, bis sie eines Tages im Abgrund verschwinden, im Sumpf versinken!'" Anhand einzelner Kapitel ließe sich dabei zeigen, welche zivilen alternativen Techniken ein Reporter entwickelt, die Formen der teilnehmenden Beobachtung genauso umfassen wie die Tricks der gezielten Täuschung, d.h. solche Mittel zum Einsatz bringt, die „die alten Methoden […], das bewährte Klischee" der Polizeiarbeit überbieten. Mit Hilfe der Filmadaptation könnte darüber hinaus die Frage gestellt werden, welche Konsequenzen sich aus der Ablösung der womöglich viel zu erfahrenen, längst nicht mehr unbescholtenen Reporterfigur „durch den über alle moralischen Zweifel erhabenen amerikanischen Leutnant Davy" (Vana 2008:132) des amerikanischen Hilfswerks ergeben.

[5] Der Roman ist online verfügbar: **http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-freudlose-gasse-2105/1.**

Welche Macht der journalistischen Arbeit aktuell innewohnen kann und wie der neue Formen der Teilnahme und gemeinsame Lösungssuche erzielende partizipative Journalismus funktioniert (Engesser 2013), deren Logik die Lernenden aus ihren Erfahrungen im Umgang mit den sozialen Medien nachvollziehen könnten, lässt sich an Daniel Glattauers Satire *Geschenkt* (2014) exemplifizieren, die die investigativen und in sozialpolitische Themen intervenierenden Techniken des Journalismus vor Augen führt. Der von einem realen Vorfall inspirierte Roman über eine „anonyme Spendenserie", der den Konventionen der Trivialliteratur entsprechend „die Einteilung in die bösen, kapitalistischen Boulevardmedien und die hehren Tageszeitungen" etwas „eindimensional" (Pertramer 2014) in Szene setzt, wartet mit etlichen Beispielen für die konkrete Schreibpraxis der Journalisten auf, die mit Hilfe des vierzehnjährigen Jungen Manuel verdeutlicht wird, der seinen Vater, den Mitarbeiter bei einem „weitgehend kulturlose[n] Blatt für ein weitgehend kulturloses Publikum" (Glattauer 2014: 10) erst im Laufe der Geschichte kennenlernt. Im Zentrum des Romans steht das Idealbild des Journalismus, „der auf die Not von Menschen hinweist und zu guten Taten anspornt" (Glattauer 2014:22), und bei der Entfaltung dieser „Robin Hood"-Aktion (ebd., S. 40) lässt Glattauer zahlreiche Spielarten der auch von den digitalen Technologien profitierenden Textproduktion und des Medienkonsums Revue passieren.

Die wundersame Erfolgsgeschichte um die Figur des dem Klischee folgend in allen Lebenslagen gescheiterten Journalisten Plassek, der „eine relativ klar eingegrenzte Vorstellung von den Dingen hatte, die auf ihn zukamen" (Glattauer 2014: 145), vermittelt in einer mit Blick auf den Unterricht leicht verständlichen und unterhaltsamen Weise die grundlegenden Griffe der journalistischen Arbeit. Von den Methoden der Recherche über die Zusammenstellung eines Features bis hin zu den feinen Details der Titelwahl findet man im Roman Beispiele für die korrupten Tricks der auf die wirtschaftlichen und politischen Interessen der Eigentümer schielenden Presse, etwa im Fall einer Reportage über die vor der Abschiebung stehende Flüchtlingsfamilie, deren Sohn von Manuel via SMS interviewt werden sollte:

> „Er soll schreiben […], was er am liebsten isst …" „Spaghetti und Tiramisu", warf Manuel ein. „Ah so? Okay, dann sag ihm bitte, dass wir das wahrscheinlich zu Wiener Schnitzel und Kaiserschmarren ausbessern müssen." Manuel lachte. Er hatte mich verstanden, mehr noch, er hatte im Grunde bereits den Journalismus verstanden, und das mit vierzehn Jahren. (Glattauer 2014:6of.)

Manuels „Hauptkommissar-Blick" (ebd., S. 153) und Engagement löst die Veränderungen aus, die sich schließlich zu einem alternativen, die allzu üppige romantische Aufladung immer wieder ironisch färbenden Bild vom

Journalismus zusammenfügen und die Praktiken der Teilnahme an zivilen Initiativen genauso veranschaulichen wie an den sie unterstützenden Medien:

> Die beste Geschichte allerdings – wir gaben ihr den Titel *Machi, wir brauchen dich* – hatte eindeutig Manuel abgeliefert. Sie war zwar einfach formuliert und artig abgefasst wie ein Schulaufsatz, und man merkte ihr das Bemühen des Schreibers um eine tadellose Abfolge von Subjekten, Prädikaten und Objekten an. Aber jeder Satz war vollgepfropft mit Leidenschaft, und das war eine Kunst, die weder eine Journalistenschule noch eine Literaturschmiede lehren konnte – aus Buchstaben gebaute Gefühle in eine Badewanne zu gießen und sein Leserpublikum dort mitten hineinzusetzen. (Glattauer 2014:80)

Dass mit Manuels Figur eine Perspektive gegeben ist, die den Roman für Unterrichtszwecke qualifiziert, stellt nur eine Möglichkeit der Didaktisierung von *Geschenkt* dar, indem die Funktionsweise der Presse und ihr ziviler Charakter reflektiert werden können. Darüber hinaus könnten die einzelnen von Vater und Sohn gemeinsam bearbeiteten und vom „Serienwohltäter" (ebd., S. 213) begleiteten Aktionen Anlass geben, die Lernenden zur Produktion der im Roman zwischen wortkargen Dreizeilern und aufwendigen Reportagen variierenden Textsorten zu motivieren, um die Vielfalt und Effektivität der Berichterstattung über sozial brisante Themen zu erkunden. Die im *Geschenkt* kurz angerissenen Problemlagen und die einzelnen konkreten Textbeispiele dürften für das Fortschreiben eine probate Grundlage hergeben, eventuell auch in Kombination mit den von den Lernenden aktuell präferierten sozialen Netzwerken.

Dass die in den belletristischen Pressefiktionen formulierten Dilemmata des Berufs ebenfalls durch einen zweiten Medienwechsel ihre dauerhafte Bekanntheit erlangten, gehört zu den basalen Einsichten der Studien über die Journalistenfilme aus Hollywood (Ghiglione/Saltzman 2002). Das sprichwörtliche „Vertrauen durch Misstrauen", der Umgang mit „selbsterzeugter Unsicherheit" in den Medien (Kohring 2008:617) wird im Kontext der deutschen Filmgeschichte meistens mit Nicolas Borns von Volker Schlöndorff verfilmtem Roman *Die Fälschung* (1979) belegt, der den im Roman angelegten „Überlegenheitsanspruch der Literatur" (Stopka 2011:128) gegenüber dem Journalismus durch den Film als Supermedium der Beobachtung verunsichert. Von Umfang und Komplexität der literarischen Vorlage und des historischen Hintergrunds her dürfte dieses Beispiel für die Medienkonkurrenz relativ schwer Eingang in den Unterricht finden, für den sich Hugo Hartungs Roman *Wir Wunderkinder* (1957), der aus der Perspektive eines eher apolitischen, als Idealist wahrgenommenen Feuilletonisten vierzig Jahre deutsche Geschichte durchstreift und von Kurt Hoffmann verfilmt wurde, wesentlich besser

anbieten würde. Der Film ist trotz der betonten Narratorfunktion eine äußerst freie Adaptation mit einer „kabarettistisch–satirischen Rahmenhandlung", die „auf Vorführungstechniken aus der Frühzeit des Mediums Kino zurückgreift" (Vatter 2008:155). Die mit der Einschaltung mehrerer Medien wie Varieté, Filmwochenschau, Rundfunk, Songs konzipierte „lebendige Zeitung", die Formen des epischen Theaters in Erinnerung ruft, komprimiert längere Teile der Vorlage, die im Unterricht mit Blick auf die Notwendigkeiten und Freiheiten der Adaption untersucht werden könnten.

Die Vielzahl der Medien, die auch ein Stück Mediengeschichte hinsichtlich der „Verbreitung der nationalsozialistischen Ideologie" (Vatter 2008:160) vermittelt, ließe sich mit der Frage nach den unterschiedlichen Registern im Roman verbinden. Die Aufzeichnungen des späteren Nationalsozialisten Tiches, der nicht nur für die Vorgeschichte des Nationalsozialismus, sondern auch für das problemlose Fortleben des Faschismus eine exemplarische Biografie liefert, sollen vom Ich-Erzähler für die Zeitungsveröffentlichung bearbeitet werden, und zwar mit der folgenden Auflage seitens der Redaktion:

> Ich habe zwar Geschichte nur im Nebenfach studiert, bin aber dadurch historischen Quellen gegenüber sehr gewissenhaft geworden. In den Zeitschriften-Redaktionen nehmen sie es damit wahrscheinlich nicht so genau; denn der Redakteur der Illustrierten schrieb mir ausdrücklich, ich möge das mir übersandte Material des Bruno Tiches möglichst frei verwenden. In manchen Fällen werde ich sogar dazu gezwungen sein, denn wenn auch mein Klassenkamerad eine ungewöhnliche Karriere gemacht hat, so sind doch manche Dinge von ihm recht primitiv dargestellt worden, und einige auch ziemlich indezent. Da werden Retuschen notwendig sein. Auch liegt es mir gar nicht, „die facts zu dramatisieren", wie das die Illustriertenmänner von mir wollen. (Hartung 1969:8)

Mit Hilfe der Kommentare des Ich-Erzählers bzw. der eingefügten Aufzeichnung von Tiches ließe sich die Frage nach der Quellenkritik und generell nach der Rolle der Presse (und mit Blick auf den Film: die der anderen Medien) in der Geschichte und der Geschichtsschreibung thematisieren, gekoppelt an die Frage nach der Verantwortung der sich in Roman und Film opportun gebenden Medien, wie es im abschließenden Gespräch mit Tiches in der Verfilmung heißt, als er sich um seine Rehabilitierung bemüht und der Journalist die Presse zu rehabilitieren sucht:

> „Hast du vielleicht riskiert, öffentlich deine Meinung zu sagen? Hast du jemals ein Wort gegen Hitler geschrieben?"
>
> „Wenn das Haus erst brennt, mit Tinte kann man das nicht löschen. Man hätte etwas vorher tun müssen."

„Und warum habt ihr nichts getan?"

„Weil wir euch damals nicht ernst genommen haben. Aber inzwischen haben wir hinzugelernt. Auf euch muss man aufpassen, bevor ihr wieder die Zündhölzer in der Hand habt."

4 Fazit

Im Allgemeinen dürfte der Einsatz dieser und ähnlichen Beispiele aus der Gattung der Pressefiktionen einerseits jene Fähigkeiten innerhalb der Lese- und Schreibkompetenz fördern, die die kontextuelle Einbettung der erworbenen Sprachkenntnisse betreffen: Das Dekomponieren der im Unterricht häufig verwendeten Pressetexte bzw. ihre Kontrastierung mit anderen Diskursen könnte dazu beitragen, die Appellstruktur, den Stellenwert der Faktizität und der Erzählens in den Artikeln von den kleinsten sprachlichen Einheiten bis hin zur typografischen Aufmachung des Textganzen und seiner Positionierung unter den konkurrierenden Medien zu erkennen. Andererseits wären diese Beispiele geeignet, über die Relevanz und die Modalität der eigenen Textproduktion nachzudenken, um in den auf Interaktivität setzenden und unter den Jugendlichen populären Medien nicht nur die schier endlosen Möglichkeiten der Unterhaltung, sondern auch wirksame Formen der gesellschaftlichen Intervention entdecken zu können.

Literaturverzeichnis

Altmeppen, Klaus-Dieter / Löffelholz, Martin (1998): Journalismus. In: Jarren, Otfried / Sarcinelli, Ulrich / Saxer, Ulrich (Hrsg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 414–421.

Bernhard, Thomas (1991): Der Stimmenimitator. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Döblin, Alfred (1992): Die beiden Freundinnen und ihr Giftmord. Olten: Walter.

Engesser, Evelyn (2005): Journalismus in Fiktion und Wirklichkeit. Ein Vergleich des Journalistenbildes in literarischen Bestsellern mit Befunden der empirischen Kommunikationsforschung. Köln: Halem.

Engesser, Sven (2013): Die Qualität des Partizipativen Journalismus im Web. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fenyves, Miklós (2009): Lokales. Zu Thomas Bernhards „Der Stimmenimitator". In: Bombitz, Attila / Cornejo, Renata / Piontek, Sławomir / Ringler-Pascu, Eleonora (Hrsg.): Österreichische Literatur ohne Grenzen. Gedenkschrift für Wendelin Schmidt-Dengler. Wien: Praesens. S. 105–126.

Ghiglione, Loren (1991): The American Journalist: Fiction versus Fact. In: Hench, John B. (Hrsg): Three Hundred Years of the American Newspaper. Worcester: American Antiquarian Society. S. 445–463. Online: **https://www.ijpc.org/uploads/files/ghiglione.pdf** (26.02.2018).

Ghiglione, Loren / Saltzman, Joe (2002): Fact or Fiction: Hollywood Looks at the News. Online: **https://www.ijpc.org/uploads/files/hollywoodlooksatthenews2.pdf** (26.02.2018).

Glattauer, Daniel (2014): Geschenkt. E-Book. Wien: Deuticke.

Gruber, Carola (2014): Ereignisse in aller Kürze. Narratologische Untersuchungen zur Ereignishaftigkeit in Kürzestprosa von Thomas Bernhard, Ror Wolf und Helmut Heißenbüttel. Bielefeld: transcript.

Hamann, Götz (2015): „Harry Potter hat uns inspiriert". Interview mit Chris Cox. In: Die Zeit 31, S. 20. Online: **http://www.zeit.de/2015/31/facebook-chris-cox-journalismus-medien** (26.02.2018).

Hartung, Hugo (1969): Wir Wunderkinder. Der dennoch heitere Roman unseres Lebens. West-Berlin: Ullstein.

te Heesen, Anke (2006): Der Zeitungsausschnitt. Ein Papierobjekt der Moderne. Frankfurt a.M.: Fischer.

Kerekes, Amália (2018): Abschalten. Die Paradoxie der Beobachtung in Sabine Grubers Journalistenroman *Daldossi oder Das Leben des Augenblicks* (2016). In: Kerekes, Amália / Löffler, Marion / Spitaler, Georg / Zelger, Sabine (Hrsg.): denken, schreiben, tun. Politische Handlungsfähigkeit in Theorie, Literatur und Medien. Frankfurt a.M.: Lang. S. 107–118 [in Vorbereitung].

Kohring, Matthias (2008): Vertrauen durch Misstrauen. Zur Rolle von Paradoxien in der Journalismustheorie. In: Pörksen, Bernhard / Loosen, Wiebke / Scholl, Armin (Hrsg.): Paradoxien des Journalismus. Theorie – Empirie – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 609–622.

Mattl, Siegfried (2008): Geldentwertung und moralische Revolte. Zeitgenössische Kontexte der „freudlosen Gasse". In: Loacker, Armin (Hrsg.): Wien, die Inflation und das Elend. Essays und Materialien zum Stummfilm „Die freudlose Gasse". Wien: Filmarchiv Austria. S. 107–130.

Nantke, Julia (2017): Ordnungsmuster im Werk von Kurt Schwitters. Zwischen Transgression und Regelhaftigkeit. Berlin/Boston: de Gruyter.

Pertramer, Ingo (2014): Glattauers Gespür für das Gute. In: Die Presse, vom 24.08.2014. Online: **https://diepresse.com/home/kultur/literatur/3858948/Glattauers-Gespuer-fuer-das-Gute** (26.02.2018).

Pethes, Nicolas (2016): Literarische Fallgeschichten. Zur Poetik einer epistemischen Schreibweise. Konstanz: Konstanz University Press.

Pörksen, Bernhard (2018): Alle müssen Journalisten sein. In: Die Zeit 8, S. 68.

Schmidt-Dengler, Wendelin (1997): Der Übertreibungskünstler. Zu Thomas Bernhard. 3., erw. Aufl. Wien: Sonderzahl.

Stopka, Katja (2011): ‚Beobachtete Beobachter'. Literarische Derealisierungstendenzen von Kriegsperspektiven. Am Beispiel der Journalistenromane *Die Fälschung*

von Nicolas Born und *Das Handwerk des Tötens* von Norbert Gstrein. In: Gansel, Carsten / Kaulen, Heinrich (Hrsg.): Kriegsdiskurse in Literatur und Medien nach 1989. Göttingen: V&R unipress. S. 119–136.

Vana, Gerhard (2008): „Wien…, der Ort ist hier nebensächlich." Zur Ausstattung von „Die freudlose Gasse". In: Loacker, Armin (Hrsg.): Wien, die Inflation und das Elend. Essays und Materialien zum Stummfilm „Die freudlose Gasse". Wien: Filmarchiv Austria. S. 131–155.

Vatter, Christoph (2008): Gedächtnismedium Film. Holocaust und Kollaboration in deutschen und französischen Spielfilmen seit 1945. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Weber, Petra (2004): „Nichts ist passiert, aber wir müssen berichten". Das journalistische Berufsbild in der deutschen Literatur von 1945 bis 1995. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Weischenberg, Siegfried (1995): Journalistik. Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation. Bd. 2. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Péter Varga (Budapest)

Spielen im Konzept einer ganzheitlichen Pädagogik: Theaterpädagogisches Rollenspiel, Psychodrama und Psychodramaturgie im Unterricht

Einleitung

Meine nun über dreißig Jahre angesammelten Erfahrungen im Unterricht zeigten mir, wie wichtig die ständige Motivierung und Sensibilisierung für neue Unterrichtsmethoden sowohl für Lernende, als auch für Lehrende sind. In der Bestrebung nach einem erlebnisorientierten und interaktiven Lernprozess entstehen immer wieder neue Konzeptionen in der Fachdidaktik in allen möglichen Fachbereichen des Unterrichts. Die abnehmende Konzentrationsfähigkeit von Lernenden bzw. die zunehmende Belastung von einer enorm anwachsenden und anzueignenden Wissens- und Informationsflut stellen die Fachleute vor erhebliche Herausforderungen.

Es stellt sich daher die Frage, wie traditionelle Unterrichtsrahmen mit Leben erfüllt, oder einfach interessanter gestaltet werden könnten, wenn gruppendynamische Prozesse wahrgenommen und als positive Energiequellen in den Lehrprozess eingebaut werden. Als ich als angehender Lehrer im Hochschulwesen Antworten auf diese Fragen suchte, fand ich die Möglichkeit einer Ausbildung zum Psychodrama-Leiter, was mir eine faszinierende Welt von Selbsterfahrung, Gruppendynamik, Therapie und Rollenspiel eröffnete.

In den folgenden Ausführungen versuche ich weniger einen Beitrag zu der reichlichen und vielfältigen Fachliteratur hinzuzufügen, sondern eher ein Fallbeispiel aus der Position des Literaturwissenschaftlers und Psychodramatikers in einer Person zu liefern. Dabei versuche ich auf die aktuellen ‚Lesarten' einer uralten, aber von Zeit zu Zeit vernachlässigten Gattung des griechischen Dramas, d.h. der Vergegenwärtigung, und nicht zuletzt auf die Rolle dieser Gattung in der eigenen Qualifizierung und Gestaltung der Lehrenden selbst einzugehen.

1 Wurzeln des theaterpädagogischen Rollenspiels

1.1 Mysterienspiel und Schuldrama

Seit etwa den mittelalterlichen Mysterienspielen und später im barocken Schultheater erkannte man die dramatische Vergegenwärtigung als Schnittpunkt zwischen der Tradition pädagogischer und therapeutischer Methoden, „um soziale und personale Konfliktfelder zu erkennen, zu klären und zu verändern" (Lensch 2000: 39). Wenn Christian Weise in seinem Stück Masaniello (Erstaufführung 1683) allen seinen Schülern eine bestimmte Rolle erteilt, um damit zukünftige gesellschaftliche Rollen einzuüben, bedeutet das eine bewusste Verbindung von pädagogischen, dramaturgisch–theatralischen und therapeutischen Verfahren, die eine gemeinsame textuelle Vorlage benutzen. Trotz systematischem Einüben von adäquaten gesellschaftlichen Verhaltensmustern werden bereits im barocken Schultheater grundlegende Skills wie Spontaneität und Kreativität freigelegt und gefördert. Dieser Gedanke wird von Jacob Levy Moreno, dem Begründer des Psychodramas im 20. Jahrhundert, in seinem berühmten Aufsatz Die Spontanitäts-Theorie des Lernens (1949) vervollkommnet, in dem er vor allen Dingen darauf hinweist, dass Spontaneität und Kreativität in jedem Menschen vorhanden sind, aber von den gesellschaftlichen Konventionen kontrolliert, verboten oder gar begraben werden: „In einem Universum, das von Kulturkonserven und sozialen Stereotypen beherrscht wird, ist das Individuum eine vergleichsweise freie und spontane Entität." (L. Moreno 2000: 245). In seinen Ausführungen erklärt er, dass die steigende Zahl von Personen und deren Interaktionen zur Verminderung der Spontaneität des Einzelnen führt, bis hin zu der Stufe, auf der „die sogenannte Masse oder der Mob bereits pathologisch zerstörte Gruppenstrukturen darstellen, für die unsere Weltordnung selbst verantwortlich ist." (ebd.). Gegen die zerstörten Gruppenstrukturen stellt Moreno – unter anderen in Anlehnung an Martin Bubers Ich und Du (1923) – die zwischenmenschliche Begegnung in den Vordergrund und formuliert den Grundsatz des Psychodramas: „Am Anfang war die Begegnung". Somit bilden das Setting zur Entfaltung eines Themas vor allem das Beziehungsgeflecht einer Gruppe und die Bühne, was die Grundlage aller weiteren Arten und Untergattungen des theaterpädagogischen, dramaturgischen Rollenspiels bildet.

1.2 Morenos Psychodrama als Folie für Gruppenereignisse

Aus diesem Grundsatz von Moreno lässt sich eine wichtige Erkenntnis ableiten: es gibt keinerlei Unterschied zwischen einer Psychodrama-Gruppe

und einer Schulklasse oder Seminargruppe in Hinsicht der oben genannten drei Merkmale. Denn jeder Seminar-, jeder Unterrichtsraum funktioniert gleichzeitig als Bühne, wo nicht nur Lernende oder Studierende, sondern Personen mit Gefühlen und mit einer Biographie einander zu einem performativen Ereignis (Unterricht als Thema) begegnen. Um das zu erkennen, muss der Lehrer/die Lehrerin selbst sensibilisiert werden und darf die eigenen Gefühle, den biographischen Hintergrund nicht ausblenden. Erst durch die Berücksichtigung des persönlichen Befindens, durch die gegenseitige Wahrnehmung als Person wird der Unterrichtsprozess zur wahren Begegnung.

Nimmt man diese Identifizierung zwischen Rollenspiel und Spracherlernen ernst, dann lassen sich einige Elemente von Morenos Psychodrama in die Didaktik des Spracherwerbs umsetzen. Vor allem der Ansatz über die spielerische Qualität des Handelns könnte im Unterricht bewusst berücksichtigt werden. Moreno bezeichnet das spielerische Handeln in der Gruppe als Handeln in einer Quasi-Realität, die aus ‚Als-ob'-Situationen besteht, also für die Teilnehmenden die Möglichkeit bietet, festgefahrene Verhaltensmuster, schematische Reaktionen wieder zu erleben, beziehungsweise neue Verhaltensformen auszuprobieren. Der geübte Blick des psychodramatisch geschulten Lehrers lässt allerdings auch erkennen, dass „im aktuellen Rollenhandeln sich der Einfluss der gesamten Biographie eines Menschen zeigt." (Schacht 2003: 25). Wobei Moreno immer wieder den spontanen und kreativen Charakter des Handelns betont, ist das Endprodukt jedes kreativen Aktes doch die Entwicklung von neuen Handlungsmöglichkeiten, die durch stetige Wiederholung feste Formen, das heißt Strukturen annehmen. Die Entstehung von Strukturen führt zu neuen Rollen-Konserven, die jedoch als aktive Konstruktionen ein planvolles Handeln ermöglichen. Dabei können alte, sozial bedingte Rollenkonfigurationen bewusst gemacht, überprüft und korrigiert, es kann somit also von inneren Repräsentationen vergangener Rolleninteraktionen Abstand genommen werden. Ohne diesen spielerischen Ansatz ist weder das Sprachlernen, noch jedweder Lernprozess möglich, wobei jedes spielerische, kreative Handeln eine experimentelle Haltung erfordert. Eine spielerische Haltung kann entstehen, wenn die Lernenden nicht ausschließlich in ihr aktuelles Leben eingebunden sind und eine gewisse innere Distanz zum eigenen Erleben zu wahren fähig sind (ebd., S 25). Das gilt ganz besonders für situative Übungen im Sprachunterricht, in denen Lernende einerseits ganz in dem Erleben aufgehen, gleichzeitig jedoch in der Lage sind auf diese Situation als Quasi-Realität (‚Als-ob') zu reflektieren. Eine Grundbedingung dazu ist die Motivation der Beteiligten, denn Moreno beschrieb spontanes, kreatives Handeln als willentlich, das heißt, wenn der Mensch als schöpferischer Gestalter gesehen wird, muss der Aspekt des Willens mitbedacht werden

(ebd., S. 26). Während dem Prozess des Spracherwerbs müssen Lernende sich bewusst und gewollt von alten, fest angeeigneten (muttersprachlichen) Sprachstrukturen distanzieren, bzw. loslösen und auf spielerisch–kreative Weise neue Strukturen (nach Piagets Konzept Handlungsschemata) einüben und festigen. Diese ‚Als-ob'-Situationen verhelfen den Lernenden dazu, im Klassenzimmer lebensnahe und realistische Konversationen zu erzeugen und zu automatisieren. Wiederum sollte darauf hingewiesen werden, wie schmal die Grenze zwischen Distanz und innerlichem Engagement (z.B. emotionaler Beteiligung) sein kann, so dass der Gruppenleiter/Lehrer ständig darauf achten muss, den Rahmen und damit die spielerische Qualität wiederherzustellen (ebd. S. 33). Sind jedoch die Rahmen deutlich vorgegeben und klar erkennbar, öffnet sich ein unbegrenztes Feld der Möglichkeiten zum Experimentieren.

Zum klar definierten Rahmen gehört ein weiteres Element von Morenos Psychodrama, was auch im (Sprach-)Unterricht direkt eingesetzt werden kann: Das ist die Anfangs- oder Eröffnungsrunde, welche für die Teilnehmenden ermöglicht, sich als Personen zu präsentieren, in der Gruppe anzukommen und etwas von ihrem Selbst mitzuteilen. Seit vielen Jahren beginne ich jedes Literaturseminar an der Eötvös-Loránd-Universität mit einem Anfangsritual, die nicht länger als fünf bis sechs Minuten dauert: Wir hören gemeinsam ein kurzes Musikstück, meistens einen Satz aus einer Händel-, Mozart-, oder Haydn-Symphonie, auf jeden Fall etwas Klassisches. Danach folgt eine kurze Rückmeldungsrunde: eine Assoziation, ein Gedanke, eine Erinnerung, oder einfach nur das gegenwärtige Befinden. Daraus lässt sich auch für mich die aktuelle Befindlichkeit der Gruppe ablesen, es kommen Reflexionen wie „ich habe mir einen Ball in einem Festsaal vorgestellt", „Frühling", „bunte Wiese", „ich habe an meinen früheren Musikunterricht gedacht", „es war einfach schön", „ich spiele selbst Musik", „dieses Stück habe ich auch mal gespielt", „ich bin aufgeregt wegen meinem Referat", „ich habe mich richtig entspannt", „ich bin wach geworden" – und ähnliche mehr. Die Erfahrung zeigte mir, dass es keineswegs eine verlorene Zeit ist, denn die Teilnehmenden haben dadurch die Möglichkeit, einen Übergang vom früheren Tagesgeschehen, Stadtverkehr und Stress in den Unterricht zu schaffen (nach vielen Jahren erinnern sich ehemalige Studierende nur noch an diese Eröffnungsrituale, der Inhalt des Seminars gerät ziemlich bald in Vergessenheit…). Außerdem schafft die Reflexionsrunde am Anfang eine Atmosphäre von Vertrauen, wobei die Reflektierenden selbst die Tiefe ihrer Rückmeldungen regulieren können (manchmal kommen auch negative Erlebnisse zum Ausdruck: „ich bin traurig, besorgt" usw.). Diese Runde erteilt nicht nur für den Seminarleiter wichtige Informationen über den mentalen Zustand der Gruppe, sondern auch für die Teilnehmenden untereinander, und stärkt gegenseitig das Gefühl: ich darf mich äußern, ich

werde nicht beurteilt, bewertet, ich traue mich, vor den Anderen zu reden – oft verhilft das über die Hemmschwelle von Sprachbarrieren, Hemmungen, Angst vor Versagen oder davor, etwas falsch zu sagen.

1.3 Morenos Psychodrama als Folie für dramatische Werke am Beispiel von Schillers *Maria Stuart*

Die Frage nach der eigenen Befindlichkeit sensibilisiert die Teilnehmenden auch für das spätere Verständnis von Lebenssituationen in den behandelten literarischen Werken. Insbesondere bei der Interpretation von dramatischen Werken können Figurenkonstellationen mit ganz einfachen Mitteln – zum Beispiel mit Stühlen – illustriert werden. Ein weiterer Schritt ist, wenn die Stühle besetzt werden, und durch die Rollenidentifikation auch im Werk unausgesprochene Gefühle artikuliert werden. Dazu verhelfen auch die von Dramenautoren häufig verwendeten Regieanweisungen, in denen konkrete Instruktionen für Körperhaltung, Gesichtsausdruck, und Umgang miteinander im Raum (Gestik, Mimik, Proxemik) gegeben werden. So findet man zum Beispiel in Schillers Dramen haargenaue Beschreibungen von inneren Gefühlen durch die Körpersprache, mit Hilfe deren bestimmte Dialoge auch ohne den verbalen Teil vollkommen verständlich sind. In seinem Vortrag an der Jubiläumskonferenz zu Schillers 250. Geburtstag bewies Klaus Manger nachdrücklich, „wieviel Psychologie und auch Psychagogie in [Schillers] Regie liegt. […] In der Regie vermitteln sich die Charakterisierungskunst des Dramatikers und das, was er sich für ihre Realisierung vorstellt, besonders intensiv." (Manger 2012:15). Besonders viel verraten von den inneren Gefühlen zum Beispiel die Regieanweisungen im dritten Aufzug, vierten Auftritt des Dramas Maria Stuart, wo in der nie stattgefundenen, fiktiven Begegnungsszene zwischen Königin Elisabeth und Maria Stuart heftige Emotionen allein durch die Körpersprache zum Ausdruck gebracht werden. Schiller zeichnet die inneren Wendungen der Gefühlspositionen in den äußeren Körpergebärden genial nach, von Marias anfänglicher Untertänigkeit: welche diese Zeit über halb ohnmächtig auf die Amme gelehnt war, erhebt sich jetzt, und ihr Auge begegnet dem gespannten Blick der Elisabeth; Sie schaudert zusammen und wirft sich wieder an der Amme Brust; Sie fällt vor ihr nieder; … will auf die Elisabeth zugehen, steht aber auf halbem Weg schaudernd still, ihre Gebärden drücken den heftigste Kampf aus, und Elisabeths hochmütiger Haltung: Sie fixiert mit den Augen die Maria; kalt und streng; sieht sie lange mit einem Blick stolzer Verachtung an; höhnisch lachend; bis hin zu Marias wachsender Mut und moralischem Triumphieren: mit steigendem Affekt; nähert sich ihr zutraulich und mit schmeichelndem Ton; auffahrend; von Zorn glühend,

doch mit einer edeln Würde; und Elisabeths öffentlicher Beschämung: für Zorn sprachlos, schießt wütende Blicke auf Marien; geht schnell ab […] in der höchsten Bestürzung. Diese typische Szene der für Schillers so charakteristische Seelendramen zeigt archetypische menschliche Situationen, in denen Rivalität, Eifersucht, Hass und Machtbesessenheit ausgetragen werden – unabhängig von Zeit und Ort. Schillers Gestalten sind ohnehin „von den gefährlichsten Leidenschaftsexplosionen gezeichnet, die in Universalhaß oder Universalliebe die meist völlig unvorhersehbaren Handlungsumbrüche bewirken" (Manger 2012:14). Auch hier zeigt sich die Nähe und Verflochtenheit zwischen fiktiven literarischen Konflikten und Verhältnissen sowie lebensnahen, realistischen Situationen, die ebenso auf der Bühne des Psychodramas vorkommen. Dieses Experiment, die Regieanweisungen isoliert zu betrachten, ließe sich durch alle Dramen Schillers hindurch fortsetzen und insbesondere in seinen Schlussszenen beobachten, mit welchen Steigerungen und Pointensetzungen auch im ungesprochenen Text er da arbeitet (ebd., S. 16). Einen noch reicheren Fundus von archetypischen Texten weist die Bibel auf, deren moderne Exegese, das Bibliodrama ebenfalls die Resonanz zwischen eigenem Leben und Textgewebe aufzuzeigen vermag.

2 Fallbeispiel für die theaterpädagogische Bearbeitung eines literarischen Textes – Schiller: *Der Handschuh*

Anstelle eines Bibeltextes soll hier jedoch noch einmal ein Schiller-Text herangezogen werden, um die Anwendung einiger dramaturgisch-dramenpädagogischer Techniken bei der Analyse von literarischen Texten zu illustrieren. Oft und gerne arbeite ich mit der Ballade *Der Handschuh,* denn dieser Text repräsentiert Schillers dramaturgische Konzeption en miniature, was die oben geschilderte Steigerung und Pointierung in einer moralischen Lehre anbelangt. Bei der Planung von komplexer dramenpädagogischer Bearbeitung eines Textes sollte nachdrücklich auf die Rahmenbedingungen geachtet werden, und dürfte womöglich nicht kürzer als zwei Doppelstunden, also etwa 3–4 Stunden dauern. Dieser Zeitraum steht selten im regulären Unterricht zur Verfügung, so bieten meistens Lehrerfortbildungen, Sonderseminare, Workshops an Fachtagungen einen entsprechenden Rahmen und sichern ein interessiertes Publikum. Schillers Text ist auch schon deshalb eine gute Wahl, weil die moralische Lehre nach einem spannenden und handlungsreichen Verlauf der Ereignisse und einem Höhepunkt, einer Peripetie erfolgt. In der Regel verläuft eine dramenpädagogische Sitzung nach den Gesetzen der psychodramatischen Arbeit, das heißt: nach einer verbalen Anfangsrunde soll von

den Teilnehmenden eine Gruppe gebildet werden, was durch Körperarbeit, ice breaking-Übungen bewirkt werden kann, dann kommt die Arbeit mit dem Text, und schließlich eine Abschluss-Reflexionsrunde.

2.1 Erste Begegnung mit dem Text

Die erste Begegnung mit dem Text ist ein akustisches Vernehmen, was mehrmals wiederholt werden kann. Das Vorlesen wird mit der Einladung begleitet: Lass den Text zuerst einfach auf dich wirken! Wo fühlst du dich vom Text angesprochen? Welche Gestalt steht dir nahe, welche ist dir sympathisch, welche weniger? Wo könntest du dich im Handlungsraum verorten? Diese Fragen und Einladungen verhelfen den Zuhörenden sich in die Ereignisse imaginär hineinzuversetzen, sich die Szene vorzustellen, um später eine Rolle auswählen zu können. Schillers Ballade bietet ein ausgiebiges Rollenrepertoire, hinzugesetzt, dass auf der Bühne des theaterpädagogischen Rollenspiels auch Gegenstände (der Handschuh selbst ist eine der wichtigsten Rollen!), Gefühle, Abstrakta und natürlich auch die Tiere vergegenwärtigt werden können und auch sollen. Zwar beschreibt der Balladentext eine kompakte Handlung in einem kurzen Zeitablauf, lohnt es sich die Zeitlinie auszudehnen und auf einzelne Momente zu fokussieren. Außerdem ist in dieser Art der Textbearbeitung auch der nicht geschriebene Text, der sogenannte weiße Text ebenfalls interessant: was geschieht vor und nach der Episode, was passiert außerhalb des Handlungsraumes.

2.2 Der Auftritt des Königs

Ein besonderes Augenmerk in Schillers Ballade verdient der Auftritt des Königs, im Text sind das die ersten drei Zeilen: „Vor seinem Löwengarten, / Das Kampfspiel zu erwarten, / Saß König Franz". Ich setze einen Stuhl in die Mitte, die Rolle des Königs markiere ich eventuell mit einem bunten Tuch, den ich auf den Stuhl lege. Die Teilnehmenden werden eingeladen, einzeln die letzten Schritte bis zum Stuhl zu machen, und sich als König hinzusetzen. Der Rest der Gruppe kann spontan den Hof, das Volk bilden und auf die Gesten des Königs reagieren. Wie fühlt sich an, ein König sein? Welche Körperhaltung, Gebärden, welche Gesten drücken mein Königtum aus? Wie grüße ich mein Volk? Was sind meine Worte zu einem solchen feierlichen Anlass? Auch wenn das für viele der Teilnehmenden eine Anti-Rolle ist, die graziöse Haltung, würdevolle Gesten, gehobener Kopf zeugen davon, dass eine Rollenidentifikation schnell möglich ist. Gegebenenfalls können die dahinter verborgenen Gefühle abgefragt werden: Wie fühlt es sich an, Macht über andere Menschen zu haben, von anderen Menschen geehrt zu sein? Diese

Fragen beziehen sich jedoch auf die Resonanz zur eigenen Biographie, wobei die Rolle als Spiegel dient. Auch wenn die Gruppe keine therapeutische Intention hat, erkennt der geübte Blick der Gruppenleiter in den Gesten und Gebärden, sowie in den Antworten, welche grundsätzliche Charakterzüge den Spielenden eigen sind.

2.3 Die Vergegenwärtigung der Hofgesellschaft

Ein nächster interessanter Moment ist die Vergegenwärtigung der in der Hofgesellschaft herrschenden Dynamik. Es geht um die nächsten drei Zeilen: „Und um ihn die Großen der Krone, / Und rings auf hohem Balkone / Die Damen in schönem Kranz." In jedem politischen Gebilde, Hofgesellschaft, aber in jeder Art menschlicher Gruppierung gibt es eine Hierarchie, Rivalitäten, Subgruppen, Sympathien und Konflikte. Bei der spontanen Darstellung dieser Atmosphäre kann die Rollenwahl sehr vielsagend sein: Welche Rolle wähle ich mir aus, auf welche Stufe der Hierarchie ordne ich mich ein, wie verhalte ich mich gegenüber den Anderen? Es entsteht meistens eine sehr lebensgetreue Gruppendynamik in dem viel Raum für Spontaneität gesichert wird, wobei sehr bald die typischen Frauen- und Männerthemen auftauchen: Kleider, Mode, Liebäugeln mit den Männern, Eifersucht auf der einen Seite, sowie Heldentaten, Ruhm, Karriere, Frauenaffäre auf der anderen Seite. Der spontane Rahmen ermöglicht den Teilnehmenden sich selbst zu geben, oder aber auch mit sonst fremden Verhaltensmodellen zu experimentieren. Auch diese Einheit kann reflektiert werden: Was war mir in der Rolle vertraut, was habe ich ausprobiert, wie ging es mir dabei?

2.4 Die Schlüsselszene

Die Vergegenwärtigung der Schlüsselszene wird umsichtig vorbereitet. Prinzipiell geht es in jedem Gruppenspiel darum, dass alle Teilnehmende eingeladen sind, irgendeine, auch wenn passive Rolle zu wählen. Es soll womöglich vermieden werden, dass jemand lediglich als Zuschauer dasitzt („durch das Guckloch schaut"). Da Schillers Text ein ungeheuer großes Rollenspektrum bietet, muss die Rollenwahl etwas strukturiert werden, dazu verwende ich wiederum bunte Tücher: die Hauptpersonen, wie der König, die Hofdamen, Ritter insbesondere der Ritter Delorges und Fräulein Kunigund, aber auch nicht genannte Nebenpersonen wie Tierwächter, Hilfspersonal, Familienmitglieder, sowie auch die Tiere, selbst der Handschuh werden mit farbigen Tüchern markiert und auf den Boden gelegt. Nun haben die Teilnehmende eine ganze Palette von Rollenmöglichkeiten vor sich und werden aufgefordert eine Rolle zu wählen, das heißt gleichzeitig ein Tuch zu sich

zu nehmen. Wenn sich alle für eine Rolle entschieden haben, werden alle darum gebeten, ihre eigene Rollenidentität zu kreieren, nach einigen Leitfragen: Wie heiße ich, wie alt bin ich, was ist meine wichtigste Tätigkeit, wie geht es mir dabei? Die Tücher dienen auch dazu, als symbolische Kleider auf verschiedene Weise angelegt, die Rolle zu vertiefen Der nächste Schritt ist die Einrichtung der Bühne: die Spielenden sollen sich darüber einigen, wo die Tribüne steht, wo ist die Kampfarena, wo lagern die Tiere, etc. Dazu können die vorhandenen Gegenstände des Raumes, wie Stühle, mitgebrachte Sachen als Markierungszeichen verwendet werden. Dann werden sie eingeladen, ihren Platz einzunehmen, welcher ihrer Rolle am Anfang des Geschehens am ehesten entspricht. Nun steht alles bereit, um das Spiel zu beginnen, dennoch wird noch eine wichtige Sequenz dem Spiel vorangesetzt, das ist das Rolleninterview. Bereits in der Rolle werden die Spielenden einzeln nach ihrer neuen Identität abgefragt, vor allem nach ihren Gefühlen, wie sie sich im Moment befinden. Obwohl dieses Interview einen fiktionalen Charakter hat, entpuppt sich die selbst geschaffene Rollenfigur wegen den spontanen Fragen und Antworten oftmals der hinter der Rolle stehenden Person als sehr ähnlich. Die Rollen selbst laden auch zu unterschiedlichen Erlebnisvariationen ein: in der Rolle des Königs lassen sich Erfahrungen in der Führungsposition sammeln: als Oberhaupt einer Gemeinschaft, als Verantwortungsträger, als beliebter – oder eben unbeliebter Chef, usw. In den Gruppen der Hofdamen und Ritter können ebenfalls mehrfache gruppendynamische Prozesse wahrgenommen werden, die auch im realen Leben vorkommen: Rivalität, Neid, Eifersucht, Argwohn, etc. Tier-Rollen sind besonders dankbare Spielarten, denn sie bieten die Möglichkeit einer unkontrollierten, spontanen Ventilierung von Emotionen, so entstehen oft ausgelassene, selbstvergessene Tierkämpfe in der virtuellen königlichen Arena. Schiller selbst führt drei verschiedene (Tier) Charaktere auf die Bühne: der vermutlich alte, reservierte, weise Löwe tritt mit bedächtigem, beinahe gleichgültigem Schritt hinein, „sieht sich stumm / Rings um, / Mit langem Gähnen, / Und schüttelt die Mähnen, / Und legt sich nieder." Dagegen zeigt der Tiger mehr Aggression, indem er mit wildem Sprung und lautem Brüllen aus dem Tor rennt, mit dem Schweif einen furchtbaren Reif schlägt „Und recket die Zunge, / Und im Kreise scheu / Umgeht er den Leu / Grimmig schnurrend, / Drauf streckt er sich murrend / Zur Seite nieder." Bemerkenswert ist dabei die typische (menschliche) Haltung, wie sich die anfängliche Aggression durch die Konfrontation mit einer größeren Macht zur Kompromissbereitschaft oder sogar zum Rückzug und zur Schwäche verwandelt. Schiller steigert die Spannung durch die zwei vom Tor ausgespuckten Leoparden, die das vorhandene Kräfteverhältnis der bereits anwesenden beiden Tiere auf einmal verändern: sie „stürzen mit

mutiger Kampfbegier / Auf das Tigertier, / Das packt sie mit seinen grimmigen Tatzen, / Und der Leu mit Gebrüll / Richtet sich auf […]." Der sich zurücknehmende Tigertier und der von vornherein ruhige Löwe werden durch die Provokation der zwei Tiger wieder aktiv. Schiller zeichnet auch bei der Darstellung der Tiere die menschlichen Verhältnisse meisterhaft nach, aber ohne Zweifel erreicht die Handlung ihren Höhepunkt erst durch die Einbeziehung menschlicher Akteure. Den absoluten Höhepunkt und gleichzeitig den Umschlag der Handlung (Peripetie) bildet der Moment, in dem die schöne Hand den Handschuh in die Arena, „Zwischen den Tiger und den Leun / Mitten hinein" fallen lässt. An dieser Stelle lohnt es sich unbedingt eine dramaturgische Technik anzuwenden: das Spiel kann kurz angehalten werden um Gefühle und Gedanken zu verlautbaren (laut auszusprechen?). Durch diese Technik können wichtige, entscheidende Momente ausgedehnt, vertieft werden, wodurch auch die Gefühle intensiver erlebt werden können. Die unnötige, sinnlose Herausforderung der Kunigund, indem sie ihren Geliebten auf die Probe stellt, ist ein häufiges Motiv in Schillers balladischem aber auch dramatischem Werk. Ähnlich, wie in der früher geschilderten Episode der Maria Stuart und der Königin Elisabeth, ist auch hier das große Thema die Beschämung, wobei die Beschämende selbst zur Beschämten wird. Indem Fräulein Kunigund Ritter Delorge beschämen will, wird sie selbst zum Opfer ihres Vorhabens. Bereits die ‚spöttische' Aufforderung verrät Kunigundas moralische Unterlegenheit gegen den schnellen Lauf des Ritters, mit dem er in den furchtbaren Zwinger hinabsteigt, und den festen Schritt, und kecken Finger, mit dem er den Handschuh aus der Ungeheuer Mitte nimmt. Die Gelassenheit des Ritters zeugt von einer inneren Ruhe, Entschlossenheit und Würde, die nicht nur vom Publikum, sondern erwartungsgemäß auch von seiner Partnerin geschätzt und gepriesen werden sollte. Schillers Pointierung läuft aber gegen diese Erwartung und bestätigt in der moralischen Lehre der Ballade, dass unnötige und riskante Provokationen, Missbrauch der Liebe und des Vertrauens in den Partnerbeziehungen schwere Folgen haben und die Beziehung ruinieren können. Indem Ritter Delorges ihrer Partnerin den Handschuh in das Gesicht schlägt, bestraft er sie öffentlich auf härtester Weise: jemandem etwas ins Gesicht schlagen, seien das Worte, Gegenstände, jemandem ins Gesicht spucken sind die übelsten Formen der Beschämung, geschweige denn wenn es vor einem Publikum geschieht.

2.5 Abschlussrunde

Das Spiel endet meistens an diesem Punkt, oder eventuell kann noch experimentierend fortgesetzt werden: was geschieht am Abend, wie sprechen

die Augenzeugen über das Erlebte, wie geht das Leben des Ritters Delorges, des Fräuleins Kunigund am nächsten Tag weiter? Das Abrunden des Spiels ist genauso wichtig, wie das Anfangsritual: Die Szene wird eingefroren, das heißt, jeder Spielende bleibt in der letzten Geste, Körperhaltung stehen, während dessen noch ein letztes Gefühl abgefragt wird. Darauf folgt ein ritueller Ausstieg aus der Rolle, was notwendig ist, damit niemand in der Rolle steckenbleibt. Die Tücher werden abgelegt, die Teilnehmenden helfen einander, indem sie sich beim ursprünglichen Namen nennen. Sehr aufschlussreich sind meistens die darauffolgenden Reflexionen der Spielenden, denn sie sind ein Spiegelbild des Alltags: bereits im Rolleninterview, aber besonders im spontanen Spiel werden für die Person charakteristische Eigenschaften sichtbar, gerade weil es um eine spontane Handlung geht, welche einen unkontrolliert Charakter hat, deshalb authentisch ist. Das Spiel ruft oft Erinnerungen an Situationen aus dem eigenen Leben hervor, Erfahrungen, wo Menschen einander ausnützen, unnötig demütigen, herablassend behandeln, oder provozieren.

3 Fazit

Wie ersichtlich, bietet Schillers Ballade unzählige Variationen von Rollenmöglichkeiten, in denen vertraute, unbekannte, erwünschte oder sogar unvorstellbare Verhaltensmodelle oder -Muster ausprobiert, erlebt und eingeübt werden können. Darin liegt eigentlich die Faszination des theaterpädagogischen Rollenspiels und die Aktualität von Morenos Psychodrama auch heute noch. Die Teilnehmenden werden nämlich während des Gruppenspiels in eine Stegreiflage gebracht, wo entsprechende Ressourcen wieder zugänglich und im Sinne sozialer Gestaltungs- und Beziehungsfähigkeiten verfügbar werden: „Mit anderen Worten, Psychodrama will ‚Spontaneität' und ‚Kreativität' im Sinne individueller Entwicklung und eines ‚menschlichen' Fortschritts fördern. ‚Konserven', die diese Entwicklung behindern, sollen ‚aufgelöst' und durch bessere ersetzt werden." (Wildt 2000:68) Darin liegt der vielleicht wichtigste Ertrag dieser Gattung, und aus diesem Grund sollten zukünftige Lehrer sich mit theaterpädagogischem Rollenspiel und Psychodrama aus eigenem Interesse und zum Spaß der ihnen anvertrauten Lernenden unbedingt bekannt machen.

Literaturverzeichnis

Lensch, Martin (2000): Spielen, was (nicht) im Buche steht. Münster: Waxmann

Moreno, Jacob L. (2000): Die Spontaneitäts-Theorie des Lernens. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald. S. 240–246.

Buber, Martin (1923): Ich und Du. Berlin: Leipzig: Insel.

Schacht, Michael (2003): Spontaneität und Begegnung. Zur Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht des Psychodramas. München: inScenario.

Manger, Klaus (2012): Schiller – im Atemzug der Freiheit. In: Balogh, András F. / Kurdi, Imre / Orosz, Magdolna / Varga, Péter (Hrsg.): Im Schatten eines anderen? Schiller heute. Frankfurt a.M.: Lang.

Wildt, Beatrix (2000): Wie psychodramatisch verfahren an der Universität? Mit Praxisbeispielen aus der LehrerInnenausbildung. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald. S. 64–86.

Patrícia Kertes (Budapest)

Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema *Über mich selbst*

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht durch ein konkretes Unterrichtsbeispiel veranschaulicht. In der thematischen Unterrichtseinheit Über mich selbst stehen drei Texte im Mittelpunkt: Der Text Über mich selbst von Heinrich Böll, der Text *Születtem Magyarországon* von Tamás Cseh und Géza Bereményi und Texte der Lernenden mit dem Titel *Über mich selbst*. Anhand der Beschreibung, Analyse, Reflexion und didaktischer Kommentare der einzelnen Schritte der Textarbeit wird gezeigt, wie vielfältig literarische Texte im DaF-Unterricht einzusetzen sind. Ein besonderer Akzent wird darauf gelegt, wie die Arbeit mit literarischen Texten durch die Auseinandersetzung mit Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zur Entfaltung der Persönlichkeit, zur Selbsterkenntnis und zur Standortbestimmung beitragen kann.

2 Vorüberlegungen

2.1 Zielgruppe und Zielsetzungen

Die vorliegende Textarbeit wurde für Studierende, die Germanistik als Hauptfach studieren, zusammengestellt. Die Zielgruppe der sogenannten „Major"-Studierenden zeichnet sich durch heterogene Sprach- und Vorkenntnisse aus. Bis zum zweiten Studienjahr, in dem die Zielgruppe der vorliegenden Textarbeit studiert, gleicht sich das sprachliche Niveau mehr oder weniger an. Am Ende des ersten Studienjahres legen die Studierenden die Grundprüfung ab, in der ihre Sprachkenntnisse und

ihre landeskundlichen Kenntnisse geprüft werden. Nach der erfolgreichen Ablegung der Grundprüfung haben sie im dritten und vierten Semester die Möglichkeit, je nach Interesse aus dem thematisch vielfältigen Angebot der Spezialseminare zu wählen. Die Textarbeit zum Thema Über mich selbst, die im Folgenden beschrieben, analysiert und didaktisch kommentiert wird, wurde für eines dieser Spezialseminare konzipiert.

Die Zielsetzungen, die für jeden Kurs im Bereich der Sprachpraxis als maßgebend gelten, liegen auch dieser thematischen Einheit zugrunde: Die Förderung der kommunikativen Kompetenz, Handlungskompetenz, Textkompetenz und landeskundlich–interkulturellen Kompetenz. Der Schwerpunkt liegt bei dieser Einheit in der Förderung der Textkompetenz mit besonderer Berücksichtigung landeskundlicher und interkultureller Inhalte, wobei auch einer intensiven Spracharbeit eine bedeutende Rolle zukommt. Die Förderung der oben genannten Kompetenzbereiche kann nur mit Hilfe der Herausbildung autonomen Lernverhaltens verwirklicht werden, auf deren Förderung großer Wert gelegt wird (Kertes 2015a: 109f.; Kertes 2015b: 110f.). Diesen grundlegenden Zielsetzungen kommt als ein weiteres Ziel die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung vor allem unter den beiden Aspekten der Selbsterkenntnis und der Standortbestimmung zu, zu denen die Arbeit mit literarischen Texten beitragen kann.

Didaktischer Kommentar:
Bei der Planung dieser thematischen Einheit werden die Zielgruppe, deren sprachliches Niveau und fachliche Vorkenntnisse sowie die Zielsetzungen berücksichtigt. Bei den Zielsetzungen werden neben den allgemeinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts wie Förderung der kommunikativen Kompetenz, Handlungskompetenz, Textkompetenz und landeskundlichen und interkulturellen Kompetenz auch die in den curricularen Grundlagen formulierten weiteren Ziele in Betracht gezogen wie die Ziele im Nationalen Grundlehrplan, in den Rahmenrichtlinien und in den lokalen Lehrplänen – im Falle des universitären Deutschunterrichts im Curriculum für das Fach Germanistik (Kertes 2015a: 110).

Der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht trägt zur Verwirklichung der oben genannten Zielsetzungen bei: Literarische Texte bieten Anreiz zur echten Kommunikation, sie fördern die Lust am Lesen und erhöhen den Motivationsfaktor für das Lernen. Durch die Arbeit mit literarischen Texten wird ermöglicht, die Persönlichkeitsentwicklung bei Lernenden zu fördern, indem sie sozial, emotional und kognitiv angesprochen werden. Des Weiteren können literarische Texte durch ihre Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt den Lernenden die Möglichkeit aufweisen, ihren

eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern und ihren eigenen Blickpunkt zu relativieren (Ehlers 2010: 1531).

2.2 Themenwahl und Textauswahl

Die vorliegende Unterrichtseinheit basiert auf dem Thema Über mich selbst. Durch dieses Thema wird den Studierenden ermöglicht, sich mit sich selbst, bzw. mit Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen, wobei diese Auseinandersetzung vor kulturellen und geschichtlichen Kulissen abläuft. Der Unterrichtseinheit liegen drei Texte zugrunde: Der Text Über mich selbst von Heinrich Böll (vgl. Anhang 1), der Text *Születtem Magyarországon* von Tamás Cseh und Géza Bereményi (vgl. Anhang 2) und Texte der Lernenden mit dem Titel *Über mich selbst*.

Didaktischer Kommentar:
Bei der Didaktisierung literarischer Texte werden die Lehr- und Lernzusammenhänge thematisiert. Die literarischen Texte sollen in den folgenden Analyserahmen gestellt werden: Der Text wird u.a. im Hinblick auf Lehrziele und Lernziele bewertet und in seinem Bezug zu Lernenden, zu den Lernkontexten und -traditionen, zu seinem Umfang und Schwierigkeitsgrad, zu seinen Anknüpfungsmöglichkeiten, zu seinem Aufbau und zu seinen Inhalten analysiert (Ehlers 2010: 1532; Feld-Knapp 2016: 199f.). Literarische Texte mit landeskundlichen Inhalten – wie auch der Text von Heinrich Böll – sind Zeugnisse fremden Lebens, sie geben Einblick in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertsysteme und soziale Hierarchien und thematisieren den Bereich des Mentalen mit seinen Wertvorstellungen, Glauben, Ideen, Meinungen (Ehlers 2010: 1535).

3 Reflexion über die Arbeit mit literarischen Texten zum Thema *Über mich selbst*

3.1 Über mich selbst von Heinrich Böll

3.1.1 Vor dem Lesen: Aktivierung der Vorkenntnisse und Vorentlastung

Heinrich Böll hat das literarische Kurzporträt Über mich selbst im Jahre 1959 geschrieben und schildert darin seine wichtigsten Lebensereignisse. Das Porträt umfasst mehr als vier Jahrzehnte seines Lebens, vier Jahrzehnte der deutschen Geschichte, vier Jahrzehnte seiner Heimatstadt Köln.

Bei der Aktivierung der Vorkenntnisse und Vorentlastung werden Schlüsselwörter in drei Themen (Köln, Heinrich Böll und dem behandelten Abschnitt der deutschen Geschichte), die dem Kurzporträt zugrunde liegen, hervorgehoben, die das Verstehen des Textes ermöglichen bzw. erleichtern, indem das zur Interpretation nötige Hintergrundwissen bereitgestellt wird:

- Köln – Daten, Geographie, Geschichte, Bevölkerung, Politik (Konrad Adenauer), Kultur und Sehenswürdigkeiten, Sprache
- Heinrich Böll – Lebenslauf; literarische Laufbahn mit besonderer Berücksichtigung literarischer Strömungen der Nachkriegsliteratur wie Trümmerliteratur, Gruppe 47; Werke
- die deutsche Geschichte – wichtigste Ereignisse zwischen 1917 und 1959.

Die Vorentlastung erfolgt mit Hilfe von Ergänzungsmaterialien, von Texten, Karikaturen (vgl. Anhang 3), Bildern, die teilweise von den Lernenden vorbereitet, teilweise vom Lehrenden zusammengestellt werden. Die Bearbeitung der Ergänzungsmaterialien erfolgt in Gruppenarbeit, die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit werden im Plenum präsentiert und zur Diskussion gestellt. Bei diesem Arbeitsschritt ist vor allem vernetzendes Denken vorausgesetzt: Da die Lernenden über gute Vorkenntnisse verfügen, sollen sie aufgrund ihres vorhandenen Wissens neue Perspektiven schaffen. Wie die vorhandenen Kenntnisse auf diese Weise vertieft, erweitert und bewusst gemacht werden können, kann durch das Beispiel der Arbeit mit den Karikaturen veranschaulicht werden. Statt einer trockenen Aneinanderreihung der geschichtlichen Daten wird mit Hilfe von pointierten Zeichnungen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – ein leichterer Zugang zum Verständnis der deutschen Geschichte gesichert. In diesem Sinne liegt die Beschäftigung mit der Geschichte darin, vor allem Fragen zu stellen. Die bearbeiteten Themen sollen auch miteinander in Verbindung gesetzt werden, wie es zum Beispiel durch das Lesen und Bearbeiten einer Reportage *Die fünf Köln des Heinrich Böll* (Schulz 2008) ermöglicht wird, in der die behandelten Informationen in ein neues Licht gerückt werden.

Didaktischer Kommentar:

Bei diesem Arbeitsschritt sollen die Vorkenntnisse nicht nur aktiviert, sondern auch systematisiert werden. Durch eine Systematisierung wird ermöglicht, das vorhandene Wissen neu zu strukturieren. Obwohl das Bereitstellen von Vorwissen für literarische Texte nicht in jedem Fall empfehlenswert ist, weil die Interpretationsmöglichkeiten dadurch determiniert werden (siehe Ausubel-Forschung 1968), ist dieser Arbeitsschritt bei dem Böll-Text unverzichtbar. Die landeskundlich relevanten Themen sind der Zielgruppe mehr

oder weniger bekannt, da sie die Grundprüfung abgelegt haben. Die während des Studiums erworbenen Kenntnisse – vor allem im Bereich Landeskunde – gelten als gute Grundlagen für das Textverstehen, aber die inhaltliche Komplexität und Implizität des Böll-Textes setzen weitere Kenntnisse voraus, um den Sinn des Textes deuten zu können. Die Anlehnung an die Aktivierung der Vorkenntnisse hat das Ziel, die neu erworbenen oder erweiterten Kenntnisse in das eigene Vorwissen einzuordnen. Die Diskussion in der Gruppe trägt dazu bei, die Perspektiven der Anderen kennen zu lernen und das eigene Wissen zu erweitern (Kertes 2015a: 110ff.).

3.1.2 Lesen

Während des Lesens haben die Lernenden die Aufgabe, die Schlüsselwörter und die wichtigsten informationstragenden Elemente des Textes zu markieren.

Didaktischer Kommentar:

Der größte Unterschied zwischen dem fremdsprachlichen und dem muttersprachlichen Literaturunterricht besteht in den Besonderheiten fremdsprachlichen Lesens wie die Verringerung der Lesegeschwindigkeit, das Involvieren der Erstsprache, mangelnde Sprachkompetenz, Aufbau des L2-Lexikons, geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, weniger differenzierte Konzepte (Ehlers 2006: 196; Ehlers 2010: 1531; Perge 2017: 95–98).

Beim Lesen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht wird ein bewusstes Leseverhalten vorausgesetzt, um der doppelten Aufgabe, sich gleichzeitig im Text zu orientieren und Distanz zum Text zu halten, gerecht werden zu können (Feld-Knapp 2006: 204). Lernende sollen befähigt werden, mit den Schwierigkeiten umgehen zu können, „das eigene Lernen verantwortlich in die eigene Hand zu nehmen […] die eigene Lernmethode und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können." (Wolff 1996: 554f.). Die Lernerautonomie kann mit Hilfe von Lernstrategien, Lerntechniken verwirklicht werden. Auf den Ergebnissen der Bezugswissenschaft basierend lassen sich Lernstrategien „als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert" (Tönshoff 2007: 332f.), die der Lernende absichtlich und planvoll anwendet (Rampillon 2007: 340). Beim Lesen ist es notwendig, Lernstrategien zu verwenden, mit deren Hilfe Lernende während des Lesens den Prozess überwachen, Aha-Erlebnisse reflektieren, sich Verständnisschwierigkeiten bewusst machen, die Probleme überwinden können (Arató 2006: 153). Die Hervorhebung von Schlüsselwörtern gilt als effektive Strategie für die Selektion von relevanten Informationen, für das Erfassen der Kerninhalte (Ehlers 2006: 195).

3.1.3 Nach dem Lesen

Als ersten Schritt des Textverstehens diskutieren die Lernenden darüber, welche Wörter sie im Text als Schlüsselwörter markiert haben, und sie begründen ihre Wahl. Bei diesem Gespräch wird ein Vergleich mit den während der Vorentlastung behandelten Begriffen angestellt. Nach dieser Diskussion bearbeiten die Lernenden als zweiten Schritt Aufgaben zum Textverstehen (vgl. Anhang 4: Aufgabenblatt zum Textverstehen): Um über die vielschichtigen Ereignisse einen Überblick zu gewinnen, sollen die Lernenden anhand des gelesenen Textes eine Zeit–Ort–Personen–Geschehen-Karte anfertigen. Nach dieser Übersicht wird das Thema *Vergangenheitsbewältigung–Kollektivschuld* hervorgehoben und aufgrund einer Textstelle mit Hilfe von offenen Fragen diskutiert. Bei der Diskussion bietet sich die Möglichkeit, sich über Leseerfahrungen auszutauschen, Standpunkte und Eigenperspektive zu formulieren und kritisch zu überprüfen. Nach der inhaltlichen Bearbeitung des Textes ist der nächste Schritt die sprachliche Bearbeitung. Die Lernenden bearbeiten den Wortschatz des Textes selbständig, wofür eine ausführliche Besprechung der Möglichkeiten für eine systematische und effektive Wortschatzarbeit (Synonyme, Antonyme, Fremdwörter, Wortfelder, Wortfamilien, Hyponyme, zweisprachiges Glossar) als Voraussetzung gilt. Es wird dabei auch darauf großer Wert gelegt, was die hervorgehobenen Wörter im Kontext bedeuten und wie sie im Text funktionieren. Diese Art und Weise der Beschäftigung mit dem Wortschatz des Textes hat für die Herausbildung autonomen Lernverhaltens eine hohe Relevanz.

Didaktischer Kommentar:

Die Diskussion über die Schlüsselwörter des Textes ermöglicht einen ersten Einstieg ins Thema. Nach dem Lesen des Textes eignet sich die Methode Zeit–Ort–Personen–Geschehen-Karte als hilfreiche Arbeitstechnik zur inhaltlichen Bearbeitung des Textes, sowohl zum globalen als auch zum detaillierten Verstehen. Durch die Anfertigung dieser Karte ist es möglich, sich mit den einzelnen thematischen Einheiten tiefgehend auseinanderzusetzen. Da die Tabelle mit eigenen Worten ausgefüllt wird, bietet sich die Möglichkeit, sich vom Text zu lösen. Dieser Schritt hat maßgebende Bedeutung,

> […] weil der Sinn eines Textes nicht einfach abgelesen werden kann, sondern von uns in der Interaktion mit ihm formuliert werden muss. Und dazu gehört auch, dass wir auf den Sinn des Textes antworten. Würden wir nicht antworten, bliebe das, was der Text sagt, wirkungslos und unverbindlich. (Bredella 2002: 41)

Für die Interpretation ist die Bewusstmachung der Dialogizität eine der Voraussetzungen (Orbán 2006: 85). Wenn Lernende intensiv miteinander und

in Bezug auf den Text interagieren, kann literarisches Lernen zur Sprach(en)- und Kultur(en)bewusstheit beitragen (Blell 2012: 12).

Im Zusammenhang mit dieser ästhetischen Erfahrung ist das sprachfördernde Potenzial zu sehen (ebd., S. 20). Wie darauf auch Hallet hinweist, ist im Fremdsprachenunterricht zu bedenken, „dass ästhetisches Erleben und Reflexion stets an das sprachliche Dekodieren des fremdsprachigen Texts und an das Leseverstehen gebunden sind" (Hallet 2010: 201). Indem literarische Texte gelesen und sprachlich bearbeitet werden, dienen sie sowohl als Rezeptionsvorlage als auch als Sprechanlass. Dieser letztere Aspekt trägt dazu bei, dass Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen ist, sondern in und mit ihr ausgedrückt werden kann, was Lernende selbst betrifft (Feld-Knapp 2015a: 196).

3.2 Születtem Magyarországon von Tamás Cseh und Géza Beremény i

Der zweite Text der thematischen Einheit Über mich selbst ist das Lied von Tamás Cseh und Géza Beremény i mit dem Titel *Születtem Magyarországon*. Das Lied wurde von Tamás Cseh zum ersten Mal im Jahre 1979 als Teil der absurden, sich aus Prosa und Musik zusammensetzenden Geschichte *Frontátvonulás* vorgetragen. Die Tätigkeit von Beremény i–Cseh wird auch als Liedtextdichtung bezeichnet (Halmai 2002: 83) und gilt für mehrere Generationen als Referenzpunkt bei der Formulierung des Unsagbaren in Bezug auf Fragen geschichtlicher, gesellschaftlicher oder privater Phänomene. Durch die Lieder wird die einzigartige Atmosphäre der Jahrzehnte vor und nach der Wende hervorgerufen, und es wird auch aufgezeigt, welche Spuren die geschichtlichen Ereignisse in der Gesellschaft, im kulturellen Leben und im Leben der Einzelnen hinterlassen haben.

Im Lied *Születtem Magyarországon* wird die Lebensgeschichte eines alten, 87jährigen Mannes erzählt. Der Ich-Erzähler berichtet darüber, wie er die wichtigsten Ereignisse des 20. Jahrhunderts in Ungarn erlebt und überlebt hat, und formuliert seine Skepsis der Zukunft und den nachfolgenden Generationen gegenüber.

Als Aktivierung der Vorkenntnisse und Vorentlastung findet eine Auseinandersetzung mit Schlüsselwörtern aus dem Text und mit Begriffen, mit deren Hilfe auch implizite Textinhalte erschlossen werden können, statt:

- der Erste Weltkrieg und der Zweite Weltkrieg
- Wendepunkte in der ungarischen Geschichte
- Überleben – Überlebende
- die sogenannte „*Herder-Prophezeiung*".

Als Vorentlastung werden nicht nur die oben genannten Begriffe nachgeschlagen. Die Lernenden sollen im Familien- bzw. Bekanntenkreis nachfragen, wie zeitgenössische Geschichte miterlebt wurde. Dadurch wird aus gelernter Geschichte erlebte Geschichte, die auch in einen zeitgeschichtlichen Kontext eingeordnet wird. Die Ergebnisse der Vorentlastung gelten als Diskussionsgrundlage: Die Lernenden können die Begriffserklärungen miteinander vergleichen und die eigenen Lösungen mit den neu gewonnenen Kenntnissen ergänzen. Bei der Präsentation der Recherche über die erlebte Geschichte werden Präsentation für Präsentation neue Perspektiven eröffnet, die Ergebnisse werden auch auf einer höheren Abstraktionsebene systematisiert.

Nach der Vorentlastung wird das Lied abgespielt und der Text mehrmals gelesen. Nach dem Lesen werden die bei der Vorentlastung systematisierten Ergebnisse mit dieser fiktiven erlebten Geschichte verglichen und die ersten Eindrücke besprochen. Um über den ganzen Textinhalt einen Überblick zu gewinnen, wird der Text mit der Methode Flussdiagramm bearbeitet. Diese Methode ist für die Bearbeitung der Texte, in denen Prozesse, (fiktive oder reale) Handlungen, Geschehnisse ablaufen, gut geeignet. Nach dieser inhaltlichen Auseinandersetzung werden die bei der Vorentlastung besprochenen Begriffe auch im Spiegel des Textes interpretiert. Neben der Beschäftigung mit dem Textinhalt wird auch auf Fragen des Stils näher eingegangen. Die Lernenden stellen fest, wie sie die sprachliche Gestaltung des Liedes finden, und machen sich Gedanken darüber, was der Grund für den verbitterten Ton sein kann. Dieser Arbeitsschritt wird mit einer abschließenden Diskussion über das Verhältnis von Fragen der Dreiheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zur Selbsterkenntnis und Standortbestimmung abgerundet.

Didaktischer Kommentar:

Wie bereits angedeutet wurde, sollen literarische Texte bei der Didaktisierung im Hinblick auf Lehrziele und Lernziele bewertet und in ihrem Bezug zu Lernenden, zu den Lernkontexten und -traditionen, zu ihrem Schwierigkeitsgrad, zu ihren Anknüpfungsmöglichkeiten, zu ihrem Aufbau und zu ihren Inhalten analysiert werden (Ehlers 2010: 1532).

Bei der Arbeit mit dem Text *Születtem Magyarországon* wurde das Ziel gesetzt, das Verhältnis der Fragen von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft zur Selbsterkenntnis und Standortbestimmung zu beleuchten. Die zum Verstehen relevanten Kenntnisse über die ungarische Geschichte sind Lernenden nicht leicht zugänglich, da die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit in den Schulen nicht so ausführlich behandelt werden, dass eine Diskussion

aufgrund der eigenen Standpunkte und Eigenperspektiven geführt werden könnte. Die Vorentlastung und die Diskussion über den Text bieten Lernenden Anknüpfungsmöglichkeiten an Erfahrungen und Alltagswissen. Des Weiteren ist die Förderung der Fähigkeiten wie Empathie oder Perspektivenwechsel besonders gut über das behandelte Lied zu verwirklichen (Ehlers 2010: 1535). Die Beschäftigung mit der (gelernten und/bzw. erlebten) Geschichte trägt zum besseren Verständnis der Gegenwart bei und gilt als Grundlage und Voraussetzung für eine erfolgreiche und positive Zukunftsgestaltung.

3.3 Texte der Lernenden mit dem Titel *Über mich selbst*

Bei der Textproduktion haben die Lernenden die Aufgabe, ein Kurzporträt mit dem Titel Über mich selbst zu verfassen. Vor dem Schreiben werden die textsortenspezifischen Merkmale besprochen: Eine Definition für das Kurzporträt, die Funktion der Textsorte, ihr inhaltlicher und formaler Aufbau und ihre sprachliche Gestaltung. Nach der Besprechung der textsortenspezifischen Merkmale sammeln die Lernenden die Schritte, die man beim Schreiben durchführt und nach denen man eruieren kann, wie der Schreibprozess abläuft.

Didaktischer Kommentar:

Bei diesem letzten Schritt der Textarbeit werden zwei Zielsetzungen in den Mittelpunkt gestellt: Erstens die Lernenden auf persönlicher Ebene anzusprechen und zweitens für die Kreativität der Lernenden Raum zu bieten:

> Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Lebenswelten kann während der Arbeit mit literarischen Texten oder auch in einer anschließenden Phase der Textproduktion stattfinden. Die Erfahrungen können dann in neue Textwelten einfließen und dazu beitragen, diese bewusster zu verarbeiten und die Persönlichkeit zu entwickeln. (Feld-Knapp 2015a: 198)

Es ist wichtig, vor dem Schreiben die textsortenspezifischen Merkmale der Textsorte zu klären, da Lernende sich in Texten, besonders in literarischen Texten besser orientieren können, wenn sie mit Textsorten bewusst umgehen (Feld-Knapp 2015b: 33f.). Andererseits ist auch auf die einzelnen Schritte des Schreibens einzugehen. Die Lernenden sollen sich der Prozesshaftigkeit der Textproduktion bewusst werden, da nur diese Bewusstheit es ermöglicht, Texte adäquat gestalten zu können. Für die Förderung der Schreibfertigkeit ist die Bewusstheit besonders wichtig, da der Schreibprozess im Vergleich zu anderen Fertigkeiten die größte Selbständigkeit und innere Aktivität voraussetzt (Kertes 2015a: 127).

4 Fazit

> Az irodalomtanítás meg külön is nehéz. A kultúrához való klasszikus európai magatartás van ugyanis változóban. Úgy mondanám, amerikanizálódik, azaz a gyakorlatiasság kerül előtérbe, a használhatóság, azaz a műveltség önértéke kérdőjeleződik meg. Lényegében az tehát, hogy a világ középpontja a könyv. (Esterházy 1994: 120)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass literarische Texte im DaF-Unterricht vielfältig einzusetzen sind. Durch die Arbeit mit literarischen Texten kann die Persönlichkeitsentwicklung bei Lernenden gefördert werden, die Auseinandersetzung mit Fragen der Vergangenheit trägt zum besseren Verständnis der Gegenwart bei und gilt als Grundlage und Voraussetzung für eine erfolgreiche und positive Zukunftsgestaltung. Auf dieser Grundlage wird Lernenden ermöglicht, den Weg der Selbsterkenntnis und Standortbestimmung zu betreten.

Sei es muttersprachlicher Literaturunterricht oder Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: Die Beschäftigung mit literarischen Texten sollte im Sinne des obigen Esterházy-Zitats einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass die allgemeine Bildung in der Gesellschaft weiterhin als einer der höchsten Werte angesehen wird – damit der Mittelpunkt der Welt (doch) das Buch bleibt.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Beréményi, Géza / Cseh, Tamás (1983): Születtem Magyarországon. In: Beréményi, Géza / Cseh, Tamás: Frontátvonulás. Budapest: Krém. Online unter: **https://csehtamasarchivum.hu/lemezgyujtemeny-track/szulettem-magyarorszagon-eleje** (Stand: 15.08.2018)

Böhle, Klaus (1998): Kleine Geschichte der Deutschen. Bonn: Inter Nationes.

Heinrich Böll (1959): Über mich selbst. Online unter: **http://www.heinrich-boell.de/HeinrichBoellUebermich.htm** (Stand: 15.08.2018)

Schulz, Frederike (2008): Die fünf Köln des Heinrich Böll. Online unter: **https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-fuenf-koeln-des-heinrich-boell.1076.de.html? dram:article_id=175898** (Stand: 15.08.2018)

Verwendete Fachliteratur

Arató, László (2006): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos, Lajos (Hrsg.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest: Krónika Nova. S. 144–160.

Blell, Gabriele (2012): Literarisches Lernen und Sprach(en)lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Ehlers, Swantje (2006): Literatur im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 192–203.

Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1530–1539.

Esterházy, Péter (1994): Egy kékharisnya feljegyzéseiből. Budapest: Magvető.

Feld-Knapp, Ilona (2006): Romane im fremdsprachlichen schulischen Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 204–215.

Feld-Knapp, Ilona (2015a): Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen: Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 194–206.

Feld-Knapp, Ilona (2015b): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 23–37.

Halmai Tamás (2002): Műveltség nélküli nemzedék? Kultúra és kulturáltság dimenziói az ezredfordulón. In: Iskolakultúra 8, S. 81–85.

Halett, Wolfgang (2010): Literarische Kompetenzen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. S. 200–201.

Kertes, Patrícia (2015a): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 108–134.

Kertes, Patrícia (2015b): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (=DUfU: Deutschunterricht für Ungarn, Jg. 27). Budapest: UDV. S. 106–120.

Orbán, Gyöngyi (2006): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Sipos, Lajos (Hrsg.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest: Krónika Nova. S. 78–91.

Perge, Gabriella (2017): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (unveröff. Dissertation, ELTE Budapest).

Rampillon, Ute (2007): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 340–344.

Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 331–335.

Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 5, S. 541–560.

Anhang



1 Heinrich Böll: Über mich selbst (1959)

Geboren bin ich in Köln, wo der Rhein, seiner mittelrheinischen Lieblichkeit überdrüssig, breit wird, in die totale Ebene hinein auf die Nebel der Nordsee zufließt; wo weltliche Macht nie so recht ernst genommen worden ist, geistliche Macht weniger ernst, als man gemeinhin in deutschen Landen glaubt; wo man Hitler mit Blumentöpfen bewarf, Göring öffentlich verlachte, den blutrünstigen Gecken, der es fertigbrachte, sich innerhalb einer Stunde in drei verschiedenen Uniformen zu präsentieren; ich stand, zusammen mit Tausenden Kölner Schulkindern Spalier, als er in der dritten Uniform, einer weißen, durch die Stadt fuhr; ich ahnte, daß der bürgerliche Unernst der Stadt gegen die neu heraufziehende Mechanik des Unheils nichts ausrichten würde; geboren in Köln, das seines gotischen Domes wegen berühmt ist, es aber mehr seiner romanischen Kirchen wegen sein müßte; das die älteste Judengemeinde Deutschlands beherbergte und sie preisgab; Bürgersinn und Humor richteten gegen das Unheil nichts aus, jener Humor, so berühmt wie der Dom, in seiner offiziellen Erscheinungsform schreckenerregend, auf der Straße manchmal von Größe und Weisheit.

Geboren in Köln, am 21. *Dezember* 1917, *während mein Vater als Landsturmmann Brückenwache schob; im schlimmsten Hungerjahr des Weltkrieges wurde ihm das achte Kind geboren; zwei hatte er schon früh beerdigen müssen; während mein Vater den Krieg verfluchte und den kaiserlichen Narren, den er mir später als Denkmal zeigte. „Dort oben", sagte er, „reitet er immer noch auf seinem Bronzegaul westwärts, während er doch schon so lange in Doorn Holz hackt"; immer noch reitet er auf seinem Bronzegaul westwärts. Meine väterlichen Vorfahren kamen vor Jahrhunderten von den Britischen Inseln, Katholiken, die der Staatsreligion Heinrichs VIII. die Emigration vorzogen. Sie waren Schiffszimmerleute, zogen von Holland herauf rheinaufwärts, lebten immer lieber in Städten als auf dem Land, wurden, so weit von der See entfernt, Tischler. Die Vorfahren mütterlicherseits waren Bauern und Bierbrauer; eine Generation war wohlhabend und tüchtig, dann brachte die nächste den Verschwender hervor, war die übernächste arm, brachte wieder den Tüchtigen hervor, bis sich im letzten Zweig, aus dem meine Mutter stammte, alle Weltverachtung sammelte und der Name erlosch.*

Meine erste Erinnerung: Hindenburgs heimkehrende Armee, grau, ordentlich, trostlos zog sie mit Pferden und Kanonen an unserem Fenster vorüber; vom Arm meiner Mutter aus blickte ich auf die Straße, wo die endlosen Kolonnen auf die Rheinbrücken zumarschierten; später: die Werkstatt meines Vaters: Holzgeruch, der Geruch von Leim, Schellack und Beize; der Anblick frischgehobelter Bretter, das Hinterhaus einer Mietskaserne, in der die Werkstatt lag; mehr Menschen, als in manchem Dorf leben, lebten dort, sangen, schimpften, hängten ihre Wäsche auf die Recks; noch später: die klangvollen germanischen Namen der Straßen, in denen ich spielte: Teutoburger-, Eburonen-, Veledastraße, und die Erinnerung an Umzüge, wie mein Vater sie liebte, Möbelwagen, biertrinkende Packer, das Kopfschütteln meiner Mutter, die ihren Herd liebte, auf dem sie das Kaffeewasser immer kurz vor dem Siedepunkt zu halten verstand. Nie wohnten wir weit vom Rhein entfernt, spielten auf Flößen, in alten Festungsgräben, in Parks, deren Gärtner streikten; Erinnerung an das erste Geld, das ich in die Hand bekam, es war ein Schein, der eine Ziffer trug, die Rockefellers Konto Ehre gemacht hätte: 1 *Billion Mark; ich bekam eine Zuckerstange dafür; mein Vater holte die Lohngelder für seine Gehilfen in einem Leiterwagen von der Bank; wenige Jahre später waren die Pfennige der stabilisierten Mark schon knapp, Schulkameraden bettelten mich in der Pause um ein Stück Brot an; ihre Väter waren arbeitslos; Unruhen, Streiks, rote Fahnen, wenn ich durch die am dichtesten besiedelten Viertel Kölns mit dem Fahrrad in die Schule fuhr; wieder einige Jahre später waren die Arbeitslosen untergebracht, sie wurden Polizisten, Soldaten, Henker, Rüstungsarbeiter – der Rest zog in die Konzentrationslager; die Statistik stimmte, die Reichsmark floß in Strömen; bezahlt wurden die Rechnungen später, von uns, als wir, inzwischen unversehens Männer geworden, das Unheil zu entziffern versuchten und die Formel nicht fanden; die Summe des Leidens war zu groß für die wenigen, die eindeutig als schuldig zu erkennen waren; es blieb ein Rest, der bis heute nicht verteilt ist.*

Schreiben wollte ich immer, versuchte es schon früh, fand aber die Worte erst später.

2 Bereményi Géza – Cseh Tamás: Születtem Magyarországon (1983)



Születtem Magyarországon, nyolcvanhét éves vagyok,
fejemben összekeveredtek a földecik, s kormányzatok.
Neveltek hazaszeretetre, hittem az Istenben is,
harcoltam két háborúban, túléltem, az istenbe is!

Elhagytam, kérném, vagy harminckilenc asszonyt,
s vagy kétannyi elhagyott.
Tankcsapdákba hugyoztam, ettem lótetemet,
és mégis itt vagyok.

Fejemben egy verkli jár, mely verkli így muzsikál:
„Túléltem mindeneket, kormányt és féldeciket.
Egy magyar túlélő, címzetes, vitézlő,
tönkrement lábain, de áll önök előtt!"

Fiamból idegbeteg lett, nem bírta a váltásokat,
és elnézem az unokámat, látom, hogy gyönge alak.
Hogy lesznek ezek túlélők, valami itt korcsosul.
Kérdezném, hogy száz év múlva ki tud majd itt magyarul?

És ahogy magukat nézem, egyik sem betonkemény,
hát elszállnak az első szélre, mi lesz így? – kérdezem én.

Fejemben egy verkli jár, mely verkli így muzsikál:
„Túléltem mindeneket, kormányt és féldeciket.
Egy magyar túlélő, címzetes, vitézlő,
tönkrement lábain, de áll önök előtt!"

3. Karikaturen – gezeichnete deutsche Geschichte

Adolf Hitler wird Reichskanzler
(Benecke 1998: 60)



Neuanfang
in Ruinen
(Benecke 1998: 68)



4 Aufgabenblatt zum Textverstehen zum Böll-Text

1. Ergänzen Sie die folgende Tabelle anhand des gelesenen Textes.

ZEIT	ORT	FIGUREN	GESCHEHEN

2. Lösen Sie die Aufgaben zum folgenden Zitat.

… bezahlt wurden die Rechnungen *später, von uns, als wir, inzwischen unversehens Männer geworden,* das Unheil zu entziffern versuchten *und die Formel nicht fanden;* die Summe des Leidens war zu groß für die wenigen, die eindeutig als schuldig zu erkennen waren*; es blieb ein Rest, der bis heute nicht verteilt ist.*

A) Charakterisieren Sie die genannte Zeitperiode der deutschen Geschichte.

B) Worauf beziehen sich die folgenden Textstellen?

a. *die Rechnungen*

b. *das Unheil entziffern*

c. *die Summe des Leidens war zu groß für die wenigen, die eindeutig als schuldig zu erkennen waren*

C) Erläutern Sie die Begriffe *Vergangenheitsbewältigung* und *Kollektivschuld* im Spiegel des Zitats.

Gera Judit (Budapest)

Egy műfordítói kurzus tanulságai az irodalomértés szempontjából

Bevezetés

Ezt a tanulmányt az úgynevezett PETRA-E Network Erasmus+-projekt inspirálta.[1] A *PETRA* betűszó a Platforme Européenne pour la traduction littéraire kezdőbetűiből áll, az *E* pedig az Education szót jelzi. A hálózatnak 2014-es indulása óta 20 európai egyetem – többek között az ELTE BTK – és más, műfordítással foglalkozó intézmény tagja. Létrejöttét és támogatását a Holland Nyelvuniónak (Nederlandse Taalunie) és az Utrechti Egyetemen működő Műfordítói Szakértői Központnak (Expertisecentrum Literair Vertalen, ELV) köszönheti. A projekt 2014-től 2016-ig terjedő első időszakában a hálózat szakértői olyan követelményrendszert dolgoztak ki, mely a műfordítók egyetemi vagy egyetemen kívüli képzésének különböző fázisait és az ezekhez tartozó kompetenciákat térképezte fel. Ez a követelményrendszer egy analitikus modellt kínál, amely betekintést nyújt a műfordítás tanulási folyamataiba, s teszi ezt mind a műfordítást oktatók, mind pedig a hallgatók számára. Ez az első olyan kezdeményezés, melynek során a műfordítóképzés akadémiai és nem akadémiai formáit egységbe rendezték. A műfordítás oktatásában öt szintet különböztet meg a képzési ütemterv (Leerlijn Literair Vertalen). Az ütemterv megalkotói szerint az első szint a bachelor, illetve az annak megfelelő egyetemen kívüli szakmai képzés alatt szerezhető meg. Az ütemtervben nyolc kompetencia szerepel, melyek a következők: 1) fordítói, 2) nyelvi, 3) szövegértési, 4) problémamegoldó, 5) irodalmi–kulturális, 6) szakmai, 7) didaktikai–evaluatív és 8) kutatói kompetencia. A kompetencia ebben a kontextusban a projekt szakértői szerint nem más, mint „az a bizonyított képesség, mely alkalmassá tesz valakit a megszerzett tudás és a különféle készségek alkalmazására."

A tanulási ütemterv nyitott struktúra: a már leírt részkompetenciák mindig kiegészíthetőek újakkal. A szintekhez rendelt kompetenciákat úgynevezett deszkriptorokkal jellemzik. Ezek a deszkriptorok foglalják össze, hogy egy

[1] URL: **https://petra-education.eu/about-petra-e/**.

bizonyos szinten mit kell tudnia, milyen készségekkel rendelkeznie és miféle tevékenységekre kell képesnek lennie a műfordítónak. A tanulási ütemterv, melyet a nyelvvizsgák Európai Referencia Keretének (ERK) példájára állítottak össze a projekt résztvevői, egy még fejlesztés alatt álló dokumentum.[2]

A tudás és a készségek mellett a szakértők szerint az attitűd is lényegi, konstitutív elemét alkotja a kompetenciának. Tanulmányom az attitűd elemére és az attitűddel szorosan összefüggő jelentéstulajdonításra reflektál.

1 Cél és módszertan

A 2014, 2015 és 2016-os akadémiai év tavaszi szemesztereiben, a műfordítói kurzus keretében a suriname-i holland író, Albert Helman *Mijn aap schreit* [Sír a majmom] c. hosszú elbeszélését fordítottuk több néderlandisztika szakos MA-hallgatóval.[3] Az 1928-ban megjelent elbeszélés egy fiatalember egyes szám első személyben elmesélt története, aki egy majmot vásárol egy vadásztól. Az én-elbeszélő és a majom között ambivalens kapcsolat alakul ki. Mivel az én-elbeszélő nem tudja feldolgozni az ambivalenciából fakadó feszültségeket, a majmot megöli, majd úgy határoz, hogy ő maga is vadász lesz.

1.1 Történelmi kitérő: a holland gyarmati múlt egy szelete

Az egyik jelentős holland gyarmatosító társaság a West-Indische Compagnie (Nyugat-Indiai Társaság, rövidítve: WIC) nevet viselte, 1621-ben alapították, részvénytársaságként működött. Felhatalmazása szerint Nyugat-Afrika, Amerika, továbbá az Amerika és Új-Guinea keleti pontja között elterülő Csendes-óceáni szigetek tartoztak hatókörébe. A WIC egykori fennhatósága alá tartozó területek közül a legfontosabbak: Nieuw-Nederland (a mai New York állam, New Jersey, Delaware és Connecticut, ezeken a területeken 1643 és 1645 között véres harcokat vívtak az indiánokkal), Curaçao, Brazília és Suriname. Az Európába importált legfontosabb termények a cukor és a dohány voltak. A WIC azonban az idegen hajók elrablásáról és a rabszolga-kereskedelemről híresült el igazán. A fennhatósága alá tartozó hajók egy háromszöget alkotó utat jártak be: Hollandiából csereárukkal megrakodva először Afrikába mentek, ahonnan rabszolgákat szállítottak Amerikába és a karibi térségbe. Innen cukorral és dohánnyal tértek vissza Hollandiába. A legnyereségesebb vállalkozás a rabszolga-kereskedelem volt, így a WIC nem

[2] ELV: *Leerlijn Literair Vertalen*. Antwerpen/Utrecht 2014. URL: **https://literairvertalen.org/kennisbank/leerlijn-literair-vertalen**.

[3] Albert Helman: *Mijn aap schreit.* Amsterdam: Querido 1966 [1928].

tekinthető kizárólag kereskedelmi társaságnak. Tevékenysége erősen katonai és politikai színezetű is volt.

A felvilágosodás hatására Hollandiában is megindult az a folyamat, melynek során követelni kezdték a rabszolgaság és a rabszolga-kereskedelem megszüntetését, noha ez később vette kezdetét, mint Angliában, és sokkal erőtlenebb volt. A Nyugat-indiai gyarmatokon mindeközben egyremásra rabszolgalázadások törtek ki, többek között 1795-ben Curaçaón. A francia mintára megalakult Batáviai Köztársaság (1795–1806) Nemzeti Tanácsában 1797-ben hosszas vita alakult ki az alkotmányról, melynek során ismét felmerült a rabszolgaság megszüntetése, ám ezúttal is sikertelenül. Az 1807-es angliai *Abolition of Slave Trade Act* elfogadása után 1814-ben a Németalföldi Egyesült Királyság (1815–1830) is csatlakozott a rabszolga-kereskedelem eltörléséhez, de csak elviekben, mert a holland gyarmatokon a rabszolgaság intézménye továbbra is fennmaradt. A rabszolgaság eltörlésére – sok-sok politikus és író felszólamlásának, aktív írói tevékenységének következtében és nem utolsó sorban Harriet Beecher Stowe *Uncle Tom's Cabin or Life among the Lowly* c. regényének hatására, melynek holland fordítása már egy évvel az eredeti után, 1853-ban megjelent – csak 1863-ban került sor. Suriname 1975-ben vált függetlenné Hollandiától.

1.2 Albert Helman

Albert Helman, valódi nevén Lodewijk (Lou) Alphonsus Maria Lichtveld, holland költő és prózaíró (Paramaribo, 1903 – Amszterdam, 1996) volt. Helman egy suriname-i kormányhivatalnok fiaként látta meg a napvilágot. 1921-ben egy korábbi hollandiai tartózkodás után ismét visszatért Hollandiába. Rövid ideig tanítóként dolgozott, közben zenei valamint holland nyelv- és irodalmi tanulmányokat végzett. Az amszterdami Szent Bonifác templom orgonistája volt és zenekritikákat írt. Joris Ivens, holland filmrendező *Eső* c. (1929) első hangosfilmjéhez is ő komponálta a zenét. Költőként 1923-ban debütált, a fiatal katolikus költők csoportjához csatlakozott. 1931-ben szakított a katolicizmussal és más jellegű folyóiratoknak kezdett dolgozni, mint addig. 1932 és 1938 között Spanyolországban élt, az *NRC* című napilapnak és a *Groene Amsterdammer* szabadelvű hetilapnak tudósított. A spanyol polgárháborúban a köztársaságpártiak közé tartozott, George Orwellel közösen írtak Franco elleni szövegeket. Hollandiába visszatérve a második világháború alatt az ellenálláshoz csatlakozott, földalatti orgánumokba írt verseket és cikkeket. Ellenálló tevékenységéért később magas kitüntetésben részesítették. 1949-ben tért vissza Suriname-ba,

ahol Oktatásügyi és Népjóléti miniszter lett. Nemcsak a suriname-i Számvevőszék elnöke volt, hanem számos más társadalmi funkciót is betöltött. 1961-től a washingtoni Holland Nagykövetségen a Holland Királyság ENSZ-nagyköveteként dolgozott. Mindeközben elbeszéléseket, regényeket és színdarabokat írt, melyekkel széles közönséget ért el. Azután, hogy szakított a katolicizmussal, Helman anarchoszocialistának nevezte magát. Meggyőződése szerint az írónak non-konformistának kell lennie és társadalmi felelősséget kell vállalnia. Művei univerzális jellege miatt reneszánsz személyiségnek tartotta magát. Műveiben és cikkeiben az antropológia, a zene, a történelem, az irodalom, a politika, az oktatás, a gasztronómia, a film és az egészségügy kérdéseivel is foglalkozott. 1953-ban a jelentős hollandiai Vijverberg díjjal tüntették ki, 1962-ben pedig az Amszterdami Egyetem díszdoktorává avatta.

1.3 A szöveg kiválasztása

Tudatosan választottam egy olyan elbeszélést, melynek értelmezése rendkívül nehéz. Az volt a célom, hogy az interpretáció folyamata, ennek buktatói kerüljenek a műfordítói tevékenység középpontjába.

A hallgatókat először arra kértem, írják meg az elbeszélés nyomán kialakult első benyomásaikat. Ezzel az volt a célom, hogy kiderítsem, megértették-e az irodalmi forrásszöveget. Ezután arra kértem őket, vezessenek műfordítói naplót a fordítói folyamatról. A naplóban rögzíteniük kellett minden nyelvi és kulturális problémát, hogy azután pontosan azonosíthassuk ezeket. E két feladat a fent leírtakon kívül arra is szolgált, hogy rávilágítson a hallgatók fordítói és értelmezői attitűdjére. Az értelmezést segítendő az elbeszélésről készült három tudományos cikket olvastak el.[4] A kurzus végére a rájuk eső szövegrész fordításán kívül egy esszét is be kellett adniuk, amelyben arról számoltak be, hogy a műfordítás eredményeképpen megváltozott-e az elbeszélésről alkotott percepciójuk, azaz sikerült-e mélyebben megérteniük az elbeszélést, mint a kurzus elején. A kurzus célja tehát nem csak a célszöveg megalkotása volt, hanem a fenti három feladat végrehajtása is.

[4] Jensen, Stine (2003): Voorjaar 1928. Albert Helman publiceert Mijn aap schreit. 6. Aap in het diepst van mijn gedachten. In: Buikema, Rosemarie / Meijer, Maaike (eds.): Cultuur en migratie in Nederland. Kunsten in beweging 1900-1980. Den Haag: Sdu Uitgevers. pp. 111–126; Jensen, Stine (2000): Ecce Simius! Over "Mijn aap schreit" van Albert Helman. In: Nederlandse letterkunde 5. pp. 6–85; Michiel van Kempen (2013): Intertekstualiteit en de postkoloniale literatuurinterpretatie. In: van Dijk, Yra / de Pourq, Maarten / de Strycker, Carl (eds.): Draden in het donker. Intertekstualiteit in theorie en praktijk. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt. pp. 287–305.

2 Az első benyomások

Az első benyomásokról szóló esszékben számos minősítés szerepelt a szóban forgó elbeszélésről. Csak néhányat említek: furcsa szövegről van szó, mely egyszerre sokkoló és megrendítő érzelmeket vált ki; ugyanakkor az elbeszélés beleillik a holland irodalom műveiről szerzett tapasztalataikba, nevezetesen, hogy igen gyakoriak a hasonlóan „furcsa" szövegek, amelyekben tabukat döntögetnek a szerzők; az elbeszélés szövegét változatosnak ítélték meg, melyben itt-ott keveredik az archaikus és a köznyelvi, illetve a beszélt nyelvi stílus. A szöveget továbbá szimbólumokban és metaforákban rendkívül gazdagnak találták. Az elbeszélésben egyébként nem szereplő, csak említés szintjén megjelenő nagymama által előadott ősi mese textuális pozícióját Multatuli *Max Havelaar avagy a Holland Kereskedelmi Társaság kávéaukciói* (1860) c. regényének a kelet-indiai bennszülött Saïdjah és Adinda történetét feldolgozó 17. fejezetével hasonlították össze, tehát addigi holland irodalmi olvasmányélményeik alapján sikerült felfedezniük egy lehetséges, tágabb értelemben vett, implicit intertextuális kapcsolatot, melynek alapját többek között a holland gyarmatosítás és az ebből a tapasztalatból kinőtt irodalom kontextusa képezte. A hallgatók megállapították továbbá, hogy az elbeszélésben rengeteg irodalmi műre történő explicit utalás van. A mű valami fontos és tragikus történetet beszél el, de az első olvasás után a hallgatók nem voltak biztosak abban, hogy pontosan miről is szól valójában. Ambivalens érzéseket keltett bennük a szöveg. Mindenesetre az elbeszélésben érintett következő problémákat azonosítani tudták: gyarmatosítás, rasszizmus, hatalmi mechanizmusok, állatkínzás, elnyomás, állat az emberben, az ösztönök hatalma. A szövegben kevés suriname-i bennszülött nyelvi szót találtak. A művet alapvetően valami másként, valami újként élték meg ahhoz képest, mint amit a gyarmati témát feldolgozó más szerzőknél, például Hella Haasse *Urug* c. (1948) kisregényében találtak. Az én-elbeszélő majomgyilkosságának motivációja nem volt világos számukra. Akadtak néhányan, akiknek egyáltalán nem tetszett az elbeszélés, mert szerintük egy „abnormális" viszonyt ábrázol.

Feltűnő módon egyetlen hallgató sem érintette az elbeszélésben egyébként nyomatékosan jelenlévő gender-problematikát és a szexualitás szerepét. Nem szerepelt az esszékben továbbá sem az arra kérdésre adandó válasz, hogy tud-e a hallgató azonosulni az elbeszélés főszereplőjével vagy esetleg más szereplővel, sem pedig az, hogy lehetséges-e egyáltalán bármiféle plauzibilis értelmezéshez jutni, akár az elbeszélés fordítása után.

3 A fordítói napló

A fordítói naplókban alapvetően háromféle probléma jelent meg: 1) azok, amelyek a köznyelven írott szövegrészekben fordulnak elő, 2) a filozófiai eszmefuttatásokban felbukkanó nehézségek és 3) az intertextuális utalások jelentette gondok. Az első kategória problémáit volt a legkönnyebb megoldani, hiszen azok a holland nyelv hiányos ismeretéből adódtak. A szöveg filozófiai részeinél részben a háttérismeretek hiányossága, részben pedig a többnyire hosszú mondatok jelentettek gondot, melyek megértése, s ebből következően magyar nyelvi megformálásuk gyakran jelentős erőfeszítést követelt. A fordítási nehézségek harmadik kategóriáját, mint említettem, az intertextuális utalások, illetve ezek funkciója alkották. Ezek esetében a csoportnak megegyezésre kellett jutnia annak tekintetében, hogy egy esetleges publikáció esetén használjanak-e magyarázó lábjegyzeteket vagy sem. Ez a probléma azokkal a szövegen kívüli körülményekkel függ össze, hogy vajon milyen közönség számára és miért fordítják le éppen ezt a szöveget, továbbá hogyan és melyik kiadó, intézmény adja ki a művet. Közösen az a döntés született, hogy az elbeszélést elsőéves néderlandisztika szakos hallgatók számára fordítják, akik még nem tudnak irodalmi szöveget olvasni hollandul, de fontos számukra, hogy már az első évben megismerkedjenek a holland nyelvű irodalom egyes műveivel. A lefordított elbeszélés a Néderlandisztika Tanszék Németalföldi–Magyar Kultúraközvetítő Központja honlapjának felületén jelent meg, ahol egy egyre bővülő, elektronikus irodalmi antológia készül néderlandisztika szakos MA-hallgatók fordításaiból oktatási célokra, belső használatra.[5] Arra a következtetésre jutottunk, hogy míg a lábjegyzetek egy irodalmi szöveg olvasását legtöbbször megzavarják, jelenlétük egy olyan környezetben, amelyben didaktikus célokat is szolgál a szöveg, nélkülözhetetlen. E megfontolások és mérlegelések világossá tették a hallgatók számára, hogy a szövegen kívüli, célnyelvi kontextus, az úgynevezett irodalmi mező is meghatározó szerepet játszik a fordítás formai és tartalmi megoldásainak tekintetében.

4 Esszé arról, hogyan változtatta meg a fordítás az első benyomásokat

A hallgatók közül egyetlenegy volt, aki szerint a műfordítói folyamat kevésbé segített az elbeszélés jobb megértésében, mint azok a tudományos cikkek, amelyeket az elbeszélésről elolvasott. A fordítói folyamat azon az érzésén

[5] URL: **www.nedcult.hu**.

sem változtatott, hogy az elbeszéléssel szemben kifejezetten idegenkedett. A főhőssel és magával a történettel szembeni ellenszenve nem enyhült.

Egy másik hallgató válasza pozitív volt. A fordítói folyamatot nem csak a nyelvismeret elmélyítése szempontjából tekintette hasznosnak, hanem az elbeszélés filozófiai gondolatmenetének jobb megértését is elősegítette. Végül pedig a számtalan utalás felfejtése bizonyult számára a szöveg értelmezésében a leghasznosabbnak. Azok a mozzanatok, amelyek mint egyszerű olvasónak nem különösebben keltették fel a figyelmét, műfordítóként nagyon is fontosnak bizonyultak számára. Ezért rengeteg időt szentelt annak, hogy utánajárjon az intertextuális utalásoknak és annak, hogy rájöjjön, milyen kapcsolatban állnak ezek a szöveggel, és mik a funkcióik. Az utalások funkcióját nem csupán illusztratívnak tartotta, hanem a jelentéstulajdonítás alapvető feltételének.

Egy harmadik diák számára a műfordítás alkotói folyamatot jelentett, a szöveg újraalkotását és parafrazeálását. Fordítás közben tudatosodott benne a szövegben használt metaforák jelentősége. A folyamat végén nem tudta eldönteni, hogy a csoport által készített célszövegnek elsősorban a forrásszöveg jellegzetességeihez van inkább köze vagy a fordításnak az újrateremtő mozzanata-e az elsődleges a végeredményt tekintve. Az ő számára a fordítás maga olyan performatív cselekvést jelentett, melynek során a jelentés éppen a fordítás révén, a fordításon keresztül generálódott.

5 Attitűd

Kiderült, hogy a fordítói attitűdöt nagy mértékben befolyásolta a szöveghez fűződő affinitás mértéke. Az affinitást pedig a szöveg megértésének minősége alakítja ki. Nemcsak a szöveg szó szerinti megértéséről van szó, hanem a szöveg elfogadásáról is. A *Mijn aap schreit* c. elbeszélés első olvasata a legtöbb hallgatóban ellenszenvet és értetlenséget váltott ki. Ennek többek között a főszereplővel, illetve a majommal történő azonosulás lehetetlensége volt az oka. Nemcsak irodalomszakos egyetemi hallgatók, de szinte minden olvasó valamiféle kapaszkodót keres az irodalmi műben: egy olyan biztos pontot, amelyhez képest saját értékrendjét viszonyítani tudja. A *Mijn aap schreit* nem fedi fel a maga biztos viszonyítási pontját, mintha visszatartaná, megtagadná azt olvasóitól, mintha szándékosan zavarba akarna ejteni minket. A hallgatók bizonytalanságát a rengeteg intertextuális utalás csak növelte, úgy érezték, végképp elvesztették a fonalat bármiféle értelmezés felépítéséhez. Noha nyelvismeretük már elég magas szintű volt, az elbeszélésben és az elbeszélés körül rengeteg olyan tényező merült fel, amely ahhoz vezetett, hogy a fordítói folyamat kezdetekor negatív érzelmekkel fordultak a szöveg felé. Túlságosan

áthidalhatatlannak tűnt a kulturális és pszichológiai távolság, ahhoz pedig, hogy mégis legyőzzék ezt a távolságot, még nem volt meg a kellő eszköztáruk. Magát a fordítói feladatot is alapvetően túl nehéznek találták. E faktorok összessége az elbeszélés és az olvasó/fordító közötti izoláció irányába hatott. A műfordítói folyamatnak ebben a fázisában intuitív vagy naiv olvasói, illetve fordítói attitűdről beszélhetnünk. A következő fázisokban azonban új faktorok jelentek meg.

A fordítás kognitív folyamat. Mindaz, amit a szóban forgó irodalmi mű szókincséről, nyelvtani jellegzetességeiről, stílusáról és egyéb textuális tulajdonságairól és nem textuális körülményeiről megtanulunk, hozzájárul a tudatos attitűd kialakításához. A műfordítónak nem kell, hogy szükségszerűen „tetsszen" a szöveg, amit fordít, nem kell, hogy okvetlenül szeresse vagy hogy azonosuljon bármelyik szereplőjével. A több tudás azonban több megértéshez vezet – a szót ismét mindkét értelmében, azaz az értelmezés és az elfogadás értelmében használva. Ez pedig változtat a naiv olvasói/fordítói attitűdön. Ha a fordító legalább egy okot talál, ami miatt a forrásszöveg a forráskultúra reprezentánsának tekinthető és értéket jelenthet a célkultúra számára, már elsajátította az (ön)tudatos olvasói/fordítói attitűdöt.

6 Összegzés

Fordítás közben a csoport percepciója lassanként megváltozott a szövegről. A szöveg legfontosabb problematikájának a színes bőrű, nem európai rabszolga és a fehér, európai rabszolgatartó közötti kapcsolat bizonyult. Az egyes szám első személyben beszélő szereplő nem szükségszerűen a szerző, Albert Helman alteregója, mint ahogyan a szakirodalomban oly gyakran értelmezik, hanem lehet éppenséggel az a fehér ültetvényes, akinek lelkiismereti problémái adódnak az általa megvásárolt rabszolgával kialakított kapcsolata miatt. Az elbeszélés az alávetés módozatairól szól. Nemcsak a rabszolgatartás jelentette alávetésről, hanem például a textuális jellegű alávetésről is. A számtalan intertextuális utalás ugyanis, melynek alkalmazása egyébként a posztkoloniális értelemben vett centrum előszeretettel alkalmazott módszere, túlnyomórészt az európai kultúrkincsből merít. Az utalások között többek között Dosztojevszkij, Rostand, Goethe, Strindberg, Schopenhauer, Oscar Wilde, Platón, Kempis Tamás, Hölderlin, Mozart szerepelnek. A szerző mintha azért illesztette volna az elbeszélésbe ezeket az utalásokat, hogy a szöveg könnyebb megértését segítse elő az európai olvasó számára, ehelyett azonban paradox módon csak akadályozza ezt. Az utalások többsége ugyanis az európai kultúrkörhöz köthető, jelenlétük egy nem konkretizált, de nyilvánvalóan gyarmati, nem európai

kontextusban anakronisztikusan, idegen testként, kolonizáló erőként hat. A majom megtestesítette vadság és barbárság ellenvilágát hivatottak megjeleníteni. Említésük a természet és a kultúra, Európa és nem Európa, az úgynevezett európai műveltség és az Európán kívüli barbárság hamis, mert eurocentrikus dichotómiáját domborítja ki. Az egzotikusnak ábrázolt karibi kultúrkörben inkább zavaróan hatnak, a feszültségeket, az olvasó és az elbeszélt világ közötti távolságot inkább növelik. Az én-elbeszélő európai műveltsége mintha a figura szellemi fölényét fitogtatná a neki kiszolgáltatott, nyilvánvalóan metaforikus jelentéstartalmakkal felruházott majommal szemben. Az elbeszélésnek van azonban egy olyan része, mely az egyébként római számokkal egymástól elválasztott részekkel eltérően címet is kap: *Intermezzo*. Ebben a részben az európai kultúra, irodalom és filozófia világával szemben egy indián történetet mesél el a főhős nagyanyja. Az ősi történetben egyrészt az eddigiekkel ellentétben, ahol a holland nyelvű szövegben német és francia idézetek bukkannak fel, megjelennek helyi bennszülött nyelvű idézetek, másrészt ember és majom nem különülnek el többé két egymástól radikálisan elválasztott világban, hanem csodás módon összeolvadnak. Az európai kulturális sztereotípiákra épülő hierarchia a mesében megsemmisül, és az ősi kultúra hiedelemvilága érvényesül. Érdekes módon az elbeszélés ezt az összeolvadást a térábrázolásban is megjeleníti: a tájleírásokban ugyanis hol Hollandiát, hol egy suriname-i környezetet lehet felfedezni. A tér ilyenfajta lebegtetése a két világ elválaszthatatlanságát érzékelteti: Hollandia és Suriname tájainak reprezentációjában összeolvad Európa és az Európán kívüli világ, az ismert és az ismeretlen. A főhős azonban képtelen a nagyanya meséjében és a tájábrázolásban megjelenő összeolvadásra: csak dichotómiákban képes gondolkodni. Ezért kell megölnie a majmot, a Másikat, aki túlságosan is emlékezteti önmagára, de aki az ő számára kizárólag csak alávetettként, leigázottként létezhet. Neki magának csak egyetlen választása lehet: ez pedig a rabszolgatartóé, a leigázóé, a gyarmatosítóé, a hatalommal felruházotté. Maga a történet metaforája érvényes a fordító és a lefordított szöveg közötti viszonyra is. Amíg a fordító leigázni, el-, illetve kisajátítani akarja a szöveget, addig a szöveg ellenáll. Amikor az ugyanezen történet felkínálta összeolvadást, azaz az elfogadást választja, a szöveg is készen áll az „összeolvadásra". Fenyegető lázadóból baráttá szelídül, akárcsak a fordító, aki leigázóból társsá válik. A megértés elfogadássá válik és megszületik a fordítás.

A fordítói folyamat során a naiv attitűdöt fel kell váltania a tudatos attitűdnek. Ezt egyedül a szöveg és a kulturális háttér elmélyült ismerete, egyszóval a tudás teszi lehetővé. A tudást a fordító a fordítás közben szerzi meg. A fordítás tehát, ahogy említettem, kognitív–hermeneutikai folyamat. Ezért is használható olyan jól a kevéssé ismert nyelvek oktatása során mind nyelvoktatási, mind

pedig irodalomértési célokra. A nyelvoktatás során a hallgatók grammatikai és stilisztikai ismereteit gazdagítja, az irodalomoktatásban pedig több megértést és toleranciát, alázatot teremt a szöveggel szemben. A műfordítás aktusa ilyeténképpen óhatatlanul politikai állásfoglalássá, elköteleződéssé is válhat.

Domsa Zsófia (Budapest)

Álomének (Draumkvedet) – módszertani gondolatok egy norvég népballada kapcsán

Az irodalom oktatásában általában kihívást jelent a modern irodalmi tapasztalat alapján nehezebben értelmezhető, régi szövegek ismertetése. Ez a kihívás lehet elrettentő és vonzó is attól függően, hogy mennyire tudjuk a diákok irodalmi kompetenciáját olyan művek kapcsán mozgósítani, melyek mind nyelvi, mind tartalmi szempontból megfejthetetlenül távolinak tűnnek, mégis az irodalmi penzum és az általános műveltség részét képezik. Hogyan lehet a kötelező irodalom modern olvasmány? Hogyan válhat egy középkori folklór alkotás a 21. század befogadói horizontjának részévé?

Tanulmányomban a norvég balladakincs egyik kiemelkedő alkotását, a *Draumkvedet* című balladát mutatom be. A mű formájának, keletkezésének bemutatását követően olvasatának lehetséges módjait a kognitív poétika recepcióközpontú fogalomrendszerével közelítem meg. A kognitív poétika az olvasást olyan mentális folyamatként vizsgálja, amelyben a szöveg stimuláló, aktivizáló és formáló tényező. Ebből adódóan a szöveg hatását figyeljük meg, és nem elsősorban a szöveg jelentését (Drangeid 2014: 34). A kognitív szemlélet alkalmazása az irodalomoktatásban hozzájárul ahhoz, hogy „az oktatás legitimitását igazolja azáltal, hogy rámutat az irodalomoktatás által fejlesztett kognitív képességekre" (Kaspersen 2009: 11), továbbá megteremti az „olvasóorientált irodalomoktatás stabil elméleti alapjait" (ibid., p. 12).

A didaktikai reflexió oka részben annak a ténynek elfogadása, hogy korunkban nem magától értetődő az irodalommal való módszeres foglalkozás társadalmi haszna. Míg a 19. században az irodalomtudományos munka kitüntetett diszciplína volt, korunkban az irodalom magasrendűsége is megkérdőjelezhetővé vált:

> […] arguments for literature's unique mimetic power, its ability to break the film of familiarity by which we view the world, or its importance for civilizing the minds of its readers […] no longer carry the conviction they once did. (Miall 2006:1)

Az irodalomoktatás vonatkozásában a kognitív poétikai szempontrendszer alkalmazása ezért produktív lehet, mivel irodalmi vizsgálata nem elitista szemléleten alapszik, hanem a valóságos, hétköznapi olvasó igényeit, szokásait is számba veszi. Ennek a tág látókörű, nyelvészeti és médiatudományi ismereteket

is mozgósító olvasati módnak elsősorban a középiskolai irodalomoktatásban lehet haszna.

Az egyetemi szintű oktatásban, a bölcsész szakokon elvárható az irodalmi művek vitathatatlan státusza, ám a nyelvi szakokon, így a skandinavisztika szakon is érezhető egyfajta fásultság, meg nem értés vagy távolságtartás az irodalomtörténeti kurzusok anyagát képező régi szövegekkel való találkozásban. A kognitív poétikai elemzés alkalmazásával az olyan nyelvi és kulturális akadályt jelentő irodalmi szövegek, mint a népballadák is könnyen befogadható, sőt kedvcsináló olvasmányélményt jelenthetnek a diákok számára.

Tanulmányomban először a kognitív poétika rövid általános bemutatására vállalkozom, kiemelve a balladaelemzés szempontjából releváns megközelítési módokat. Ezt követően a *Draumkvedet* című balladát ismertetem, kitérve a műfaj, a keletkezés és a mű alapját képező kettős világkép kérdésére. Végül a ballada egyes, érzéki benyomásokat, fizikai állapotot kifejező strófáit vizsgálom a kognitív poétika szemszögéből. A ballada elemzett strófáinak szövege magyar nyelven egyelőre nem jelent meg, így a tanulmányban a Moltke Moe által átdolgozott, restituált változat (Masát/Merkl 1998: 25–30) alapján készült nyersfordításom segítségével hivatkozom az eredeti versszakok vagy verssorok feltüntetésével.

1 A módszerről

A kognitív poétika a kognitív nyelvészetre alapulva jött létre az 1970-es éveket követően, és azokat a mentális folyamatokat vizsgálja, amelyek az olvasás során zajlanak le bennünk (Stockwell 2002: 1, Munkholm Davidsen 2015: 2). Ez az irányzat az irodalom eszközeit, konvencióit és stratégiáit vizsgálja annak érdekében, hogy a szöveg hatásmechanizmusáról tudjon meg többet. Eközben nem a szövegjelentést firtatja, hanem az irodalommal kapcsolatos érzések, az olvasói élmények és empatikus képességek kerülnek érdeklődése homlokterébe. A kognitív poétikát nem a hivatásos olvasás és nem az ideális olvasó, hanem a természetes olvasói magatartás foglalkoztatja (Stockwell: 2002: 67), és azt a folyamatot igyekszik feltárni, melynek során az olvasóban teljes mentális kép alakul ki az olvasott világról anélkül, hogy annak minden részletére vonatkozóan pontos leírást kapna a szövegben. Ehhez ugyanis az olvasó valóságos világból származó fizikai, érzéki és kognitív tapasztalatait használja fel (Drangeid 2014: 34).

A kognitív poétika gyűjtőfogalom, melyhez egy sor elmélet kapcsolódik, ebből fakadóan a kognitív poétikai interpretációs stratégia sem egyetlen módszer alkalmazását jelenti (Kaspersen 2009: 25, Horváth/Szabó 2013: 142).

Az irodalom kognitív megközelítése a világ megismerésének és megértésének nyelvi tapasztalatára, főként az olvasás során lezajló mentális folyamaztokra helyezi a hangsúlyt (Munkholm Davidsen 2015: 4). A kognitív poétika a befogadás ilyen módú vizsgálatában az olvasás motivációjának kérdését is felteszi, de nem a tudományos felkészültségű olvasó, hanem a szabadidős tevékenységként, kedvtelésből olvasó ember szempontjából.

A kognitív felfogás szerint a szépirodalmi művek olvasása során „mind-reading" képességünket gyakoroljuk (Zunshine 2006: 16). Ahogy a való életben is embertársaink mentális állapotára vonatkozóan feltételezések születnek a fejünkben és viselkedésüket ezek alapján magyarázzunk, úgy az irodalmi szövegekben is törekszünk mentálisan feltérképezni a szövegben szereplő személyek lelki állapotát. Mivel az irodalmi szövegek gyakran betekintést nyújtanak más emberek gondolat- és érzelemvilágába, illetve olyan válaszhelyzetek elé állítanak, amelyek valós életünkben nem feltétlenül következhetnek be, így függetlenül attól, hogy tisztában vagyunk az irodalom fiktív voltával, mégis gondolatolvasóként és időutazóként bővíthetjük tapasztalatainkat.

A kognitív poétika szerint az interpretáció nem egyenlő a befogadással, és elsősorban „az empirikus olvasóra fókuszál" (Horváth/Szabó 2013: 142). Mindezt azért érdemes még egyszer kihangsúlyozni, mert az egyetemi oktatás során a műelemzés elsődleges célja a művek megértése, a hozzájuk tartozó elméleti vagy irodalomtörténeti kulcs megtalálása, és nem feltétlenül a szövegek élvezete. Az olvasmányok kötelező jellege erősen kihat az olvasói magatartásra, amely szükségszerűen a művel kapcsolatos feladatok elvégzésére koncentrál.

A kognitív olvasat számára az egyik legfontosabb megközelítési alapot a metaforák vizsgálata jelenti, mely a kognitív nyelvészet szerint nem elsősorban az irodalom szférájába tartozik, mivel a metaforák a hétköznapi nyelvhasználatban mindenhol jelen vannak és azon alapulnak, ahogy a körülöttünk lévő világot észleljük és befogadjuk. A metaforikus gondolkodás során egy fogalmat egy másik fogalom alapján ‚ragadunk meg'. Ebben a mondatban is megfigyelhető, hogy egy elvont kognitív jelenséget egy fizikai cselekvésre használt szó képez le, ahogy a *megragadni* ige konkrét jelentése segít érzékeltetni a megértés mentális folyamatát. Az irodalmi szövegben előforduló metaforák esetében a megértés attól függ, hogy ismerjük-e az adott metaforát, mivel a metaforák tükrözik a kor kulturális felfogását. A *Draumkvedet* szóhasználata ilyen módon többször is magyarázatra szorul, mivel már a lejegyzés idején sem voltak használatban azok a metaforák, amelyek a konkrét teret a látomásbéli túlvilág képével kapcsolták össze.

A metaforák irodalmi és hétköznapi használatához számos kognitív elmélet társul. A specifikus és generikus metaforák vagy a képi metaforák beható vizsgálata, a jelentésterületek közti átvezetéseket modelláló ‚mapping' (Crisp

2003: 100) és ‚blending' (Crisp 2003: 109) elméletek a kognitív analízis egyik kiindulópontját képezik. A *Draumkvedet* kapcsán a generikus metaforákról lesz bővebben szó. Ilyen metaforikus kifejezések két elvont fogalom társításával jönnek létre és általában az egyén állapota és térbeli elhelyezkedése összekapcsolásával hoznak létre kognitív többletet (Munkholm Davidsen 2015: 8). Például, ha az alany ‚nagyon lent van', akkor ez azt is kifejezheti, hogy 'rosszul érzi magát'.

Egy másik kognitív poétikai megközelítésben a kognitív modellek (sztereotípiák, szkriptek és szcenáriók) játszanak szerepet, melyeknek megértése az empirikus világból szerzett kulturális, mentális és fizikai tapasztalatokra támaszkodik (Stockwell 2002: 33). Az irodalmi elemzés célja, hogy rámutasson, miként reprezentálnak ezek a kognitív modellek elvont kulturális jelentéstartalmakat konkrét, érzékelhető leírások formájában (Munkholm Davidsen 2015: 14). Egy irodalmi szövegben előforduló osztályterem magunk elé képzeléséhez nem szükséges sem a térről, sem a jelenlévők funkcióiról és tipikus cselekvéseiről alapvető információt kapnunk, hiszen mindez a kulturális tapasztalatunk része. A népballadák azonban gyakran olyan kognitív modellekre építenek, amelyekről a mai olvasóban nem alakult ki kézenfekvő magyarázat. Az oktatásban éppen ezekre a kognitív modellekre, kulturális kódokra érdemes olyan formában ráirányítani a figyelmet, hogy közben nem a távolságot hangsúlyozzuk ki, hanem a szöveget megteremtő közeg világképét, horizontját. Ez részben a recepcióesztétika és a gadameri horizontösszeolvadás elvére, részben pedig a befogadás folyamatának kognitív feltételeire támaszkodik. Az alteritás korában keletkezett balladában maguknak a lehetséges kognitív modelleknek a feltérképezése is produktív folyamat, amely nem feltétlenül függ attól, hogy maradéktalan magyarázattal szolgálunk-e a modellekre.

Egy harmadik lehetséges kognitív megközelítés a képi sémákon (image schemas) alapuló olvasat (Stockwell 2002: 16). A képi sémák a világban való testi létezésünk tapasztalatának szenzuális és topológiai szempontját fejezik ki (Munkholm Davidsen 2015: 14). Mindez bár absztrakt módon hangzik, mégis olyan egészen alapvető fizikai tapasztalatra épül, mint kívül vagy belül lenni egy adott közeghez képest, felfelé vagy lefelé mozogni, ülni, feküdni. Míg az említett metaforikus megközelítésben számtalan kombinációs lehetőség rejlik, a képi sémák száma véges: út, tér, egyensúly, fel/le, elől/hátul, fölötte/alatta, befelé/kifelé, rész/egész, centrum/periféria, előtér/háttér. A képi sémák jelentése olykor egybeolvad a generikus metaforákéval, például a felfelé haladást pozitív dolgokhoz társítjuk, míg a lefelé mozgást a negatív életérzéshez.

A metaforák, kognitív modellek és képi sémák elemzése a kognitív poétika három lehetséges kiindulópontja, melyeket együttesen vagy külön-külön is alkalmazhatunk az elemzett szöveg által támasztott feltételek függvényében.

Az alkalmazott fogalomrendszertől függetlenül leszögezhetjük, hogy a bemutatott módszer szerint a nyelvet mindig kognitív jelenségként fogjuk fel. Az irodalmi elemzés során arra irányítjuk a figyelmet, hogy az irodalom miként tárja fel a világról alkotott elképzeléseinket, és hogyan tükrözi érzékszervi tapasztalatainkat az irodalmi nyelv.

Az alteritásban keletkezett műveknél, mint amilyenek a skandináv népballadák, számos kód, konvenció, üzenetátadási technika ismeretlen a modern olvasó számára. A szövegek interpretációja hamar kimerül a népgyűjtés, a keletkezés, az olykor töredékes narratíva rekonstruálásában és a vélhető morális üzenet megállapításában. A mai olvasó számára azonban a szöveg befogadásában annak a horizontnak az elképzelése is fontos, amelyben a mű született. Ehhez tartoznak azok a kognitív modellek is, amely keretet teremtenek a műben megjelenített világnak, világképnek. Egy másik szempont, amely a mai olvasót önkéntelenül is foglalkoztatja, a szöveg elbeszélőjének, személyes hangjának kérdése. A középkori alkotásokkal kapcsolatos, számtalanszor hangoztatott kijelentés, hogy a szerző, alkotó személye ebben a korszakban kevésbé volt jelentős vagy említésre méltó. A népköltészeti alkotások pedig a folklór-jellegből adódóan nem egyetlen szerzőhöz, hanem egy közösséghez köthető művek, melyek keletkezése gyakran egybeesett a befogadással. Modern szövegértésünk egyik axiómája azonban, hogy a szöveg mögé egy elbeszélőt, feladót, vagy egyszerűen csak egy alanyt gondolunk, aki nem kizárólag a szöveg igazságtartalmát garantálja, hanem azt is, hogy a mű egy egyedi keletkezési mozzanatra vezethető vissza. A *Draumkvedet* esetében látni fogjuk, hogy feltehetőleg egyetlen szerző műve vált a szájhagyomány révén több mint száz változatot számláló korpusszá, és hogy a szöveg a látomásköltészet és balladaköltészet konvencióit a középkori egyházi ideológia jegyében, de az egyházzal szemben megfogalmazott üzenet érdekében egyesíti. A kognitív olvasatban nem a konvenciók ismerete, hanem a szöveg személyes hangvétele, az elbeszélő által tapasztalt másvilág leírásának konkrét testi vonatkozása válik hangsúlyossá.

2 Álomének – *Draumkvedet*

Ez a mű a norvég népballadakutatás önálló fejezetben tárgyalt témája. Bár népköltészeti alkotás, művészi kifejező ereje a nagy nemzetközi látomásköltészet műveinek sorába emeli. Tematikáját tekintve az 1100-as, 1200-as évek európai vallásos látomásköltemányeit idézi, hiszen egy túlvilági utazást beszél el, formája azonban négysoros versszakokból álló ballada. Bár a középkori balladát szokás általában profán műfajként említeni, Észak-Európából számos ún. *legendevise*, azaz legendás ének maradt fenn, melyek mártírok, hívő

emberek életét követendő példaként mutatják. Az Álomének azonban kiválik az átlagos középkori balladák sorából, mivel egyes motívumai Dante *Isteni színjáték*ához vagy az óészaki *Napének*hez (*Sólarljóð*) foghatók, népköltészeti jellege, sajátosan intézményellenes szemlélete azonban letagadhatatlan.

A *Draumkvedet*-et számos változatban őrizte meg a szájhagyomány, az 1840-es évektől lejegyzett korpusz több mint száz tétele közt igen nagy eltérés vehető észre. A legtöbb változat a délkelet-norvégiai Telemarkból származik. A ballada a katolikus vallási elemeken túl kereszténység előtti motívumokat is tartalmaz. A nemzeti romantika számára a *Draumkvedet* maga volt a dán fennhatóság alá tartozó Norvégia önállóságának és különlegességének évszázadokon át rejtve maradt bizonyítéka, amelyet sem a reformáció, sem a dán kulturális fölény nem tudott eltörölni. Ebben a kulturális és politikai kontextusban, akár a finn *Kalevala*, a *Draumkvedet* is átalakult, egységes formát kapott és valóságos nemzeti ikonná vált (Steinsland 2012: 197).

A költemény nem rendelkezik olyan kötött epikus történettel, mint a balladák általában, és ez a laza narratív jelleg indokolhatja a variációk nagy számát is. A tankönyvek, antológiák elsősorban Moltke Moe norvég folklorista által az 1890-es években készített, 52 versszakból álló restituált változatot adják közre. Tanulmányom is erre a szövegváltozatra támaszkodik, mely bár magán viseli a kiváló norvég filológus egységesítő törekvését, mégis az összes, a korban fellelhető lejegyzés ismeretében és alapján készült. Moltke Moe-t megelőzően, Jørgen Moe 1843-ban teszi közzé az általa restituált változatot, 1853-ban pedig M. B. Landstad adja közre a helyreállított és nem helyreállított kiadást *Norvég népballadák* című, korszakos jelentőségű gyűjteményében. A legtöbb változatot Richard Berge jegyezte le 1910 és 1920 között, a jelentős néprajzkutatók és irodalmárok közül pedig később Sophus Bugge és Knut Liestøl is behatóan foglalkozott a költeménnyel (Alver 1971: 9). A *Draumkvedet* esetében kivételes módon a tudomány számon tartja a szájhagyomány őrzőit is, akiknek emlékezetében a ballada hosszabb változatai fennmaradtak (vö. Bø 1995: 21; Steinsland 2012: 195; Alver 1971: 81; Johannesen 1993: 13).

Moltke Moe változata alapján a ballada története a következőképpen foglalható össze. Olav Åsteson karácsony éjjelén mély álomba zuhan, és csak vízkereszt napján ébred fel. Felkelvén, felnyergeli a lovát és a templomhoz vágtat, ahol már zajlik a mise. Olav azonban nem lép be, hanem a templom ajtajában ülve mesélni kezdi álmát mindazoknak, akik meghallgatják. Álmában a túlvilágon járt, a tenger mélyén, a felhők közt az égben, és látta „a forró poklot, és a mennyország egy részét." Nehéz, fájdalmas volt az útja, közben mégis a legmélyebb csendet is megtapasztalhatta, és az angyali paradicsomba is bepillanthatott. Az isteni ítélet hirdetésének is tanúja volt, s látta, ahogy Szent Mihály (*sankte Såle-Mikkjel*) seregei élén legyőzi a Szürkeszakállú Ördögöt (*Grutte Gråskjegge*).

Innen útja a túlvilági kárhozottak felé visz, ahol a bűnös emberek bűnük szerinti büntetést szenvednek. A költemény végül a felebaráti, cselekvő szeretet dicsőítésével zárul, s így lesz a hegyibeszéd skandináv megfelelője (Steinsland 2012: 195). A nagyrészt egyes szám első személyben íródott költemény narratív kerete kívülről, a mindentudó elbeszélő pozíciójából ábrázolja Olavot. Fontos narratív mozzanat, ahogy a költemény utolsó versszakában megtudjuk, hogy az emberek, fiatalok és öregek, egyaránt Olavra figyeltek.

A mű keletkezésének idejéről csak találgatások vannak (Johannesen 1993: 29). A *Draumkvedet* feltehetőleg a késő középkor terméke, amikor a norvég hitvilág alapját még a katolicizmus képezte, és a művészi kifejezés magától értetődő formája a ballada volt (Bø 1972: 48). A szóhasználat alapján a vers legkorábban az 1200-as évekre datálható. Ugyanakkor az is sejthető, hogy a szöveg keletkezésének hátterében valamilyen ínséges vagy nehéz korszak állt, amikor még az általánosnál is jobban foglalkoztatta az embereket a halál utáni létezés kérdése. Emiatt az 1350 körüli pestisjárvány és a 200 évvel későbbi reformáció korszaka tűnik valószínűsíthető keletkezési korszaknak. Mivel a kutatók nagyrészt egyetértenek abban, hogy – elsősorban a költemény által sugallt, egyházzal szembeni kritika miatt – a szöveget nem papi személy költötte, így a leginkább elfogadható hipotézis szerint a *Draumkvedet* keletkezése a reformáció idejére tehető (Bø 1995: 32). Az új vallás bevezetése ugyanis nem a norvég nép akaratából történt, hanem a dán király és egyház nyomására, így a norvég szabadságharc jelképe ebben az időben a katolikus valláshoz való ragaszkodás volt. Az eredeti szöveg megalkotója, aki feltételezhetően nem egy közösség, hanem egyetlen, tanult, de nem klerikális személy volt, egy politikailag felkavart időszakban igyekezett ezt az akkor mindenki által érthető képi és szövegbéli megfogalmazást használva burkolt rendszerellenes üzenetet átadni (Bø 1995: 33).

A szöveg laza szerkezetére vonatkozó kritikai megjegyzések, melyek a mű létrejöttét a feltételezett reformáció koránál jóval későbbre teszik, és valójában egyversszakos rigmusok (*gamlestev*) laza láncaként olvassák, sem tűnnek megalapozottnak (Bø 1972: 30, 48). Annak ellenére, hogy stabil epikus vezérfonal hiányában az 1840-es években a *Draumkvedet*-et megőrző szájhagyomány felbomlani látszik, a szöveg tartalmi, képi és megfogalmazásbéli egységet mutat, amely kizárja a *stev*-eredetet.

A kritikai megközelítések egy másik iránya a mű eredeti norvég jellegét vonja kétségbe és az európai, különösen az ír és a brit vizionárius irodalmat, így például a *Tundal lovag látomásai*t vagy *Gundal/Gunthelin látomásai*t tekinti a *Draumkvedet* alapjának (Bø 1995: 29). A szöveg eredeti északi, sőt norvég jellegére hivatkozva ugyan elvethető a másolás kérdése, a költemény mai olvasata szempontjából ugyanis sokkal érdekesebbek a *Draumkvedet* kereszténység

előtti vonatkozásai. Ilyen elem többek közt a már említett Szürkeszakállú Ördög alakja, aki Odinnal, az északi hitvilág főistenével azonosítható, és a túlvilágra vezető híd, a Gjallarbrui, amely a skandináv mitológiában az élők világát köti össze Hel birodalmával. Hel az óészaki mitológiában a túlvilág egyik csarnokának félig élő, félig halott úrnője, akihez a nem csatatéren elesett és a nem vízbe fúlt emberek kerültek. A skandináv nyelvekben a pokol kifejezés Hel úrnő nevéből származik. Helvíti (a *Draumkvedet*-ben *helvite*), azaz Hel büntetése ugyanazt a középkori keresztény szemléletet tükrözi a túlvilágon ránk váró szenvedésről, mely konvencióra a *Draumkvedet* is alapul.

A vizionárius és óészaki szimbólumvilág együttes alkalmazása bizonyítja, hogy a mű költőjének és befogadó közösségének a katolikus vallás és a kereszténység felvétele előtti mitologikus világkép is hivatkozási alapul szolgálhatott. Sem Szűz Mária alakja, sem a túlvilági hídon vicsorgó pogány Garm kutya nem szorult magyarázatra. A mai befogadó számára sem ezek a szimbólumok jelentenek kihívást, hanem a két világkép együttes és magától értetődő jelenléte egy középkori balladában.

Peter Stockwell *Cognitive poetics* című átfogó művében, az irodalmi művekben felismerhető modellszerű, szkriptekről és sémákról szóló fejezetben a 9/10. századi óangol vers, *The Dream of the Rood* (*A keresztfa álma*, ford. Tellér Gyula) elemzése kapcsán teszi a tanulmányom szempontjából is releváns megállapítást: "Any text schematic knowledge you possess (again, unless you have studied this literature) is likely also to be insufficient" (Stockwell 2002: 83). Stockwell kognitív elemzésében helyet kapnak azok a modern befogadó számára ismert sémák, amelyek a keresztfa megszemélyesítéséből, az álomlogika és a tapasztalati világ anomáliáiból fakadnak. Az elemzés így ráirányítja a figyelmet a mű ma is működő hatásmechanizmusaira. Stockwell következtetése szerint a keresztény séma nem az egyetlen módja annak, hogy befogadó részesei legyünk a műnek:

> The abstractions are not simply made concrete (such as through personification), but are presented with a sensitivity to individual consciousness: the poem directs the listener to listen and see and feel and call to mind familiar homely comforts. (Stockwell 2002: 87)

A *Draumkvedet* esetében is felmerül a kérdés, hogy milyen mértékben lehet az olvasó óészaki mitológiai, valamint középkori keresztény világnézetre vonatkozó tudására számítani, elemzésembe ezért beépítem azoknak a sémáknak a tárgyalását is, melyekből a modern olvasók (esetemben a skandinavisztika szakos hallgatók) is kiindulhatnak.

3 *Auromheimen* és *utexti* – a másvilágon

A *Draumkvedet* egyszerre utazás időben és térben. A főszereplő Olav – akit a hagyomány ugyan Norvégia szent királyával is azonosít, de valószínűbb, hogy a névválasztás egyfajta balladai közhely – karácsony előestéjén merül mély álomba és tizenhárom napon át alszik. Az álomlátás a vizionárius képesség egyik sajátos formája, amely az ókortól kezdve a világirodalom egyik alapvető motívuma. Mivel a középkorban általában ismert volt a látomásköltészet e külön formája, és Észak-Európában a már említett ír és angol költemények fordításai is széles körben elterjedtek, a *Draumkvedet* Olavjának álma ismert kontextuális modellnek tekinthető. Az álom a mai olvasatban is a másvilág, a tetszhalott állapot metaforája. Magyarázatra szorul azonban, hogy az álomlátó miért éppen a karácsonyi ünnepi időszak tizenhárom napján lép ki a *føesheimen*ből, szó szerint 'szülő otthonából', azaz abból a világból, amelybe beleszületett. A karácsony ugyanis különös helyet töltött be az óészaki emlékeket őrző középkori hitvilágban. Az év legsötétebb időszakában nem az isteni születés öröme, hanem a halottak, a veszélyes természeti lények és ártó szellemek megjelenése kötődik a karácsony estéjéhez. Szentestétől Vízkeresztig tizenhárom nap telik el, így a tizenhármas számhoz kapcsolódó hiedelem, triszkaidekafóbia is az álomutazás baljós jellegét fokozza. Nem véletlen tehát, hogy Olav épp szenteste zuhan mély álomba, és csak epifánia ünnepén, a háromkirályok Krisztushoz érkezésének napján tér vissza a valóságos világba.

A szöveg sejteti, hogy Olav nem először kerül önkívületi, *utexti* állapotba. Az *utexti* kifejezés megfejtésére tett kísérletek a *Draumkvedet*-kutatás külön fejezetét teszik ki (Haukaas 1995: 123). A Moltke Moe restituált változatához csatolt szószedet önkívületi állapotként, extázisként definiálja az *utexti* kifejezést, ugyanakkor valószínű, hogy a szó megművelt területeken kívül eső földekre utal, és egy metaforikus áttétel következtében fejezi ki az ismeretlen, veszélyekkel teli túlvilágot. Pontos jelentése már a szájhagyomány őrzői számára sem volt ismert, így az is elképzelhető, hogy a szóalak részben megváltozott. Ha a szószedet magyarázatából indulunk ki, akkor az *utexti* specifikus metafora, amely egy konkrét fizikai tér, az ismeretlen vadon és egy rendkívüli lelki folyamat hasonlóságára épül. A balladában az *utexti* leginkább a már említett *føesheimen* ellenpontja, és a szintén csak ebben a balladában előforduló, 'másvilág' jelentésű szó, az *auromheimen* szinonimájaként szerepel. A kutatásban ez a kapcsolat viszonylag kevés figyelmet kapott, ezért érdemes megemlíteni, hogy a *heim* szó, azaz mai jelentése szerint 'otthon' kifejezés már az óészaki mitológiában is az elképzelt túlvilági terek evilágihoz hasonló, kézzelfogható jellegére utalt. Ilyen például a *Jotunheim*, az óriások földje vagy a Snorri Sturluson által a *Gylfaginning* teremtéstörténetében említett köd-otthona,

a *Niflheim*, és tűz világa, a *Muspelheim*. Hasonló metaforikus jelentéssel bír a mitológiában a *gardr* szó, amely eredetileg a birtokot, gazdaságot fejezi ki, és az emberi létezés konkrét tere alapján utal például az istenek földjére, az *Asgard*ra.

A mitologikus világkép lenyomataként értelmezhető *heim* szó a keresztény használatban is megmaradt. Ugyanakkor nem csak a szó, hanem a *Verses Edda* mitológiai énekeiből ismert nem összefüggő, konkrét térképzet (Sztyeblin-Kamenszkij 1985: 43) is átöröklődött a középkor szakrális tájlátásába. A *Draumkvedet* alapján látható, hogy a keresztény túlvilág sem összefüggő és absztrakt, hanem azon térszeletekből áll, amelyek valamilyen történés helyszíneként szolgálnak. Kiemelt helyszínei például az óészaki mitológiából ismert Gjallar-híd és a szintén mitológiai hatást sejtető *Brokksvalin* fellegcsarnok, „der skò domen stande", azaz ahol elhangzik a végítélet.

A másik, az óészaki hiedelemvilággal kapcsolatos párhuzam, amely megjelenik a műben, az égtájak elvont jelentése. Az észak és a kelet a mitológiában a veszélyes irányokat jelölik és nem a valóságos földrajzi helyet. A *Draumkvedet*-ben délről érkezik Szent Mihály serege, északról pedig a gonosz ördög. Egyik irány sem véletlen, mint ahogy az sem, hogy a szent fehér lovon ül, míg a szürkeszakállas sátán fekete paripán:

31.	31.
Der kom ferdi nordantil,	Északról érkezett a sereg,
det totte eg vera vesst;	gondoltam, hogy ők a rosszak,
fyre rei Grutte gråskjeggje,	elöl a szürkeszakállas ördög
han rei på svartan hest.	fekete paripán vágtatott.
[...]	[...]
33.	33.
Der kom ferdi sunnantil,	Délről érkezett a sereg,
og den rei no so tvist;	oly halkan lovagoltak,
fyre rei sankte såle-Mikkjel,	elöl vágtatott szent Mihály,
neste Jesum Krist.	oldalán Jézus Krisztus.

4 A *Draumkvedet* istenképe

A seregek felvonulásának látomása, főként a Szent Mihály oldalán – azaz mellette, nem pedig előtte – közeledő Krisztus képe egy másik, mai tudásunkkal nehezen egyeztethető szempontot vet fel a művel kapcsolatban. Abban a világban ugyanis, amelyet Olav szemével látunk, Szent Mihály és Szűz Mária hangsúlyosabb helyen szerepel, mint Isten és Krisztus. A szentek, különösen a női princípiumot hordozó Mária közvetítők voltak a transzcendens és az

immanens világ között, kultuszuk jelen volt a középkori művészetben és gondolkodásban (Steinsland 2012: 205–206).

A Moltke Moe által készített változatban Mária háromszor fordul elő „sæle gudmor mi" ('az én szent istenanyám'), és ő az egyetlen, aki közvetlenül megszólítja Olavot. Isten ezzel szemben csak egyszer jelenik meg, akkor is testetlenül Olav gondolatában: „gud skaut de i hugjen min: eg vende meg derifrå" ('Isten irányította a gondolataimat: elmentem onnan" – azaz a pokolból').

25.	25.
Eg var meg i auroheime,	A másvilágon jártam,
ingjen der eg kjende,	senkit sem ismertem,
berre ho sæle gudmor mi	csak az áldott szűzanyámat,
med raude gull på hende.	csillogó arannyal a kezén.
[...]	[...]
28.	28.
Der såg eg att'e gudmor mi;	Ott viszont láttam a szűzanyám,
meg mune kje bet'e gange:	Nem is történhetett volna velem jobb dolog:
Reis du deg til Brokksvalin,	„Menj a Fellegcsarnokba,
der skò domen stande.	ott hangzik majd el az ítélet."
29.	29.
Kjem eg meg åt pilegrimskyrkjun,	A zarándoktemplomhoz értem,
der var meg ingen mann kjend'e,	nem ismertem senkit,
berre ho gode gudmor mi	csak a jó szűzanyámat,
med raude gull på hende.	csillogó arannyal a kezén.

Szemben Dantéval, akit Vergilius kísér a purgatóriumban és a pokolban, vagy az ír Tundallal, aki mellett egy angyal áll, a norvég Olav egyes-egyedül jár a túlvilágon (Steinsland 2012: 2000). A mai olvasatban a fent idézett versszakok által többször kifejezett magány-élmény sémája válik átélhetővé. Az egész versen végigvonul ez az érzés, Olav nem maga választja a túlvilági utat, részben elszenvedi annak testi kínjait, részben pedig olyan bölcsességgel tér vissza, amely az evilági életre vonatkozó, általános tanítást fejez ki. Olav kiválasztott próféta szerepét személyes magabiztossággal fogalmazza meg: „Eg kan noko av kvòrjom / derfyr tykkjest eg frod; / eg var longe i moldi mòka, / ha eg tott den dauden god." ('Tudok egyet s mást / bölcsnek tartanak; / sokáig a földben voltam, / jól tudom, milyen a halál.') Az idézett 15. versszak második felében szereplő eltemetett lét arra utal, hogy Olav esetleg már rég nem él. Ehhez kapcsolódóan érdemes megjegyezni, hogy a halálból visszatérő ember, a *draugr* képe az óészaki hitvilágban nem mindig jelentett rosszat, és erre utal a vers *Draugkvedet* címvariánsa is (Alver 1971: 84).

Olav végig azonosul vátesz szerepével, személyesen elszenvedi a testi megpróbáltatásokat, amelyek nemcsak kínokból, hanem érzékszervi csalódásokból is állnak, s közben, ahogy láttuk, egyedül halad útján. Bár az utat a jó erők, Isten és Mária vigyázzák, Olav magánya mégis sejtetni engedi, hogy a fizikai kínoknál rosszabb, hogy társ nélkül kell látnia, befogadnia és továbbítania a túlvilági tapasztalatokat.

A vers harmadik egységében a túlvilágra való átlépéssel járó testi szenvedés kap hangsúlyt. Olav körmei kezén és lábán leszakadnak, tüskeágyon kell lépnie. Közben hallja, de mégsem látja a túlvilági folyót. A költemény egyik leghatásosabb eszköze az, ahogy Olavot érzékszervei többször becsapják. Mindez a kognitív vizsgálat szerint azért kiemelendő, mert a költeményben többször előfordulnak a látás, hallás és a gondolati észlelés tevékenységére utaló kifejezések. Ennek révén az a benyomásunk, hogy az önkívületi állapot ellenére Olav ura érzéseinek és érzékeinek, s bizonytalanságot benne az érzéki csalódás kelt:

12.	12.
Eg er so trøytt og ferde-mod,	Annyira fáradt vagyok és elcsigázott az úttól,
og inna so mune eg brenne;	mintha belülről égnék,
eg høyrer vatn, og fær det inkje,	hallom a vizet, de nem érem el,
unde jordi so mune det renne.	úgy tűnik, hogy a föld alatt folyik.
13.	13.
Inkje kneggja soten min,	A lovam nem nyerített,
inkje gøydde min hund'e,	a kutyám nem ugatott,
inkje gol dei ottefuglan':	nem kukorékoltak a kakasok,
det tottest meg vera under.	úgy tűnt, csodát látok.

A Gjallar-hídhoz érve három állati teremtménnyel, egy kígyóval, egy bikával és az óészaki mitológiából ismert Garm kutyával kell szembetalálkoznia. A kutatók szerint ebben a képben nem az amúgy igen elterjedt híd-motívum a legfontosabb kapocs a keresztény és pogány hitvilág között, hanem az evilágot és a túlvilágot elválasztó folyam, ami ebben az esetben a mocsárvidék, a Våsemyran és a Gaglemyran (Wellendorf 2006: 18). Olav azt mondja, hogy a mocsárnál még a Gjallar-híd is jobb („men eg totte tyngre dei Gaglemyran" – 'de úgy tűnt, a mocsár rosszabb').

A versből idézett részekben gyakran előfordul az „eg totte" vagy „tottest meg" szókapcsolat, amelyet Olav ennek kifejezésére használ és „úgy gondoltam", „úgy éreztem" fordulattal fordítható. Ennek a retorikai fogásnak a mai olvasat szempontjából szerepe van. Az elbeszélő nem mint mellérendelt megfigyelő vagy kiszolgáltatott kisember, hanem mint feladatával tisztában lévő látnok jelenik meg. A személyes hang a vers végkifejlete felé közeledve azonban fokozatosan eltűnik, átadja helyét a felebaráti szeretet fontosságát hirdető prófétiának.

A vers negyedik és ötödik szakaszában a már idézett, túlvilági seregek látomása jelenik meg, a hatodikban pedig a pokolbéli kínokra ítélt szenvedők sorát láthatjuk Olav szemével. Ezek a versszakok még mind a „láttam" vagy „odaértem" igékkel kezdődnek, de már a középkori egyházi törvények megszegőit mutatják be. Megjelenik a gyermekét megölő (kitevő) apa, az uzsorás, a birtoksértők, a szüleik ellen szegülő gyerekek, a vérfertőzők, a boszorkányok. A szakasz utolsó versszakában meglepő módon egy pap is elnyeri büntetését: „der hengde dei 'pivi ein tjørukjetil / og brytja ned i ein presterygg'e" ('ott felakasztották a kátrányos üstöt, és belevágtak egy papot'). Nem véletlen, hogy a klérusellenes kép az utolsó a bűnösök és büntetések sorában. Az egyházi törvények felett áll a vers utolsó szakaszának üzenete, mely evilági tevőleges szeretetet, felebaráti gondolkodást ír elő.

A vers tehát nem a tízparancsolat parafrázisa, a testi és lelki borzalmak ellenére nem negatív kicsengésű, hanem a szeretet evangéliumát hordozza. A hetedik szakaszban ugyanis elhangzik a templom ajtajában ülő Olav látomásának tanulsága, a hegyibeszéd norvég népi változata. A prédikáció szövegéből Olav beszélő hangja jellegzetesen kiszorul, többé nem jelzi saját fontosságát, közvetítő szerepét, a hegyibeszéd retorikája szerint átadja a felebaráti szeretet örök üzenetét. Ez a néhány versszak Illyés Gyula fordításában megjelent a Bernáth István által szerkesztett *Skandináv költők antológiájában*:

46.	46.
Sæl er den i fødesheimen	Jól jár, aki ad e világban
fatige gjev'e sko:	szegénynek lábbelit.
han tarv ikkje berrføtt gange	Tüske-réten így en ő sem
på kvasse heklemog.	mezétláb érkezik.
Tunga talar,	Szólal az száj
og sanning svarar på domedag.	Igazat a nagy biró-napon.
47.	47.
Sæl er den i fødesheimen	Jól jár, ki ad e világban
fatige gjev'e ku:	szegénynek kis üszőt,
han tarv ikkje sumlug gange	nem tántorul haladtában
på håge Gjallarbru.	Gjöl-hidon ár fölött.
Tunga talar…	Szólal az száj…
48.	48.
Sæl er den i fødesheimen	Jól jár, ki ad e világban
fatige gjev'e braud:	szegénynek kenyeret,
han tarv ikkje rædast i auromheime	rettegnie nem kell másik világban
fyr horske hundegau.	vicsori ebeket.
Tunga talar…	Szólal az száj…

49.	49.
Sæl er den i fødesheimen	Jól jár, ki ad e földi világban
fatige gjev'e korn:	szegénynek gabonát,
han tarv ikkje rædast på Gjallarbrui	rettegnie nem kell másik világban
fyr kvasse stutehorn.	hegyesszarvú bikát.
Tunga talar…	Szólal az száj…
50.	50.
Sæl er den i fødesheimen	Jól jár, ki ad e földi világban
fatige gjev'e mat:	szegénynek falatot,
han tarv ikkje rædast i auromheime	rettegnie nem kell másik világban
anten fyr hæ'e hell hat.	sátán-gúnyt, haragot.
Tunga talar…	Szólal az száj…
51.	51.
Sæl er den i fødesheimen	Jól jár, ki ad e földi világban
fatige gjev'e klæde:	szegénynek testi ruhát
han tarv ikkje rædast i auromheime	rettegnie nem kell másik világban
fyr håge kjellar-bræde.	jéghegyek nagy sorát.
Tunga talar…	Szólal az száj…

(Bernáth 1967:185–186)

Az idézett a versszakok a *Draumkvedet* Moltke Moe által készített 52 versszakos változatában olvashatók, a rövidebb leírásokban ez a rész általában nem szerepel. Kérdés tehát, hogy nem csupán a nagytudású etnológus kompilációjáról van-e szó. Mivel a befogadó általában ezzel a változattal találkozik antológiák, tankönyvek lapjain és a zenei feldolgozásokban, a jelen tanulmány vonatkozásában nem szükséges az autentikusság kérdéséről állást foglalnunk. A jó cselekedetek evangéliuma zárja tehát Olav másvilági útját, amelynek így nem az elrettentés, a megfélemlítés a célja, hanem a mennyországba való bejutás teljesíthető feltételének megfogalmazása. Ez az egyszerűen megfogalmazott, letisztult üzenet a mai olvasatban sem szorul magyarázatra.

A költemény nyilvánvalóan nevelő szándékkal keletkezett, stílusa és képi világa mind a mai napig ható költői erőt kölcsönöz számára. Szemben az európai látomásirodalomban részletesen ecsetelt túlvilági szenvedéssel, Olav isteni sugallatra elmenekül a pokol közeléből. Szinte megkönnyebbülést jelent a mai olvasó számára, hogy nem kell a középkori ember horrorisztikus fantáziájával szembesülnie, és a bibliai üzenet a maga egyszerűségében és emberiességében jelenik meg a norvég irodalom ezen páratlan alkotásában.

5 Didaktikai kitekintés

Az irodalom kognitív jelenségként való értelmezése igazolja, hogy oktatása miért tölt be még mindig központi szerepet egy egyre materializálódó, primer célokat szolgáló oktatási kontextusban. Az irodalom révén ugyanis általános valóságérzékelésünk fejlődik, a különféle irodalmi művek megismerésével fogalmi képességeink is bővülnek, s közben a mindennapi kommunikációhoz is szükséges háttértudásunk is bővül (Munkholm Davidsen 2015: 25). Az irodalomoktatásban fontos kihangsúlyozni, hogy az irodalom olyan közvetítő közeg, amely magas nyelvi, kulturális és empatikus képességeket feltételez a befogadó részéről. Az irodalom kognitív megközelítése rámutat arra, hogy ettől függetlenül lehet az irodalmi szövegeket alapvető emberi tapasztalatok révén olvasni és befogadni, mivel az irodalom valójában ezekről a tapasztalatokról szól. A kognitív elemzés, ahogy a *Draumkvedet* esetében is láttuk, egy egyszerű, kézzelfogható olvasatot egyesít egy magasabb szintű, kulturális háttértudást is feltételező elemzési módszerrel.

Irodalomjegyzék

Alver, Brynjulf (1971): Draumkvedet. Folkevise eller lærd kopidikting. Oslo: Universitetsforlaget.

Bernáth István (szerk.) (1967): Skandináv költők antológiája. Budapest: Kozmosz Könyvek.

Bø, Olav (1995): Det vi veit og det vi ikkje veit om Draumkvedet. In: Draumkvedet Telemark historie nr. 16. p. 21–33.

Bø, Olav (1972): Utsyn over norsk folkediktning. Oslo: Samlaget.

Crisp, Peter (2003): Conceptual metaphor and its expressions. In: Gavins, Joanna / Steen, Gerard (eds.) (2003): Cognitive Poetics in Practice. London: Routledge. p. 99–114.

Drangeid, Magne (2014): Litterær analyse og undervisning. Oslo: Gyldendal.

Haukas, Jon (1995): Om opphavet til ordet „uteksti" i Draumkvedet. In: Draumkvedet Telemark historie nr. 16. p. 123–128.

Horváth Márta, / Szabó Erzsébet (2013): Kognitív irodalomtudomány. In: Helikon 59/2. p. 139–150.

Johannesen, Georg (1993): Draumkvede 1993. Oslo: Samlaget.

Kaspersen, Peter (2009): Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag. Gymnasiepædagogik nr. 74. Odense: Syddansk Universitet.

Miall, David S. (2006): Literary Reading. Empirical and Theoretical Studies. New York: Peter Lang.

Masát, András / Merkl, Hilda (szerk.) (1998): Norlitt. Budapest: Hass.

Munkholm Davidsen, Helle (2015): Kognitiv litteraturanalyse. URL: **https://metodebogen.dk/fileadmin/user_upload/filarkiv/pdf-filer/metodebogen/kognitiv-litteraturanalyse_helle-m-davidsen_dec2015.pdf** (letöltve: 2018. 03. 30.)

Steinsland, Gro (2012): Mytene som skapte Norge. Oslo: Pax.

Stockwell, Peter (2002): Cognitive poetics. An introduction. London: Routledge.

Sztyeblin-Kamenszkij, Mihail Ivanovics (1985): A mítosz. Budapest: Kozmosz.

Wellendorf, Jonas (2006): Over mytologiske floder. In: Maal og Minne 1, p. 15–30.

Zunshine, Lisa (2006): Why we Read Fiction: Theory of Mind and the Novel. Columbus: Ohio State University Press.

Erika Kegyes (Miskolc/Innsbruck)

Interkulturelle Texte in den universitären DaF-Literaturstunden am Beispiel von Emine Sevgi Özdamar, Alev Tekinay und Hatice Akyün

1 Position und Fragestellungen der Interkulturellen Literaturdidaktik

Die Fremdsprachendidaktik hat sich schon oft mit der Frage auseinandergesetzt, ob und wie das Fremdverstehen lehr- und lernbar ist. In dieser Arbeit wird diese Fragenstellung am Beispiel von Werken auf Deutsch schreibender türkischstämmiger Autorinnen diskutiert, die ein gutes Beispiel dafür liefern, dass durch die Entwicklung der Kompetenz zum Fremdverstehen auch die Einstellung zu der eigenen Kultur und Sprache tiefer reflektiert werden kann. Durch die literarische (bzw. literarisierte) Vermittlung aktueller gesellschaftspolitischer Themen, die wir auch als traditionelle Landeskunde-Themen bezeichnen könnten, wird ein paralleler Zugang zum Selbst- und Fremdverstehen angeboten. Von Hofmann wird diese Parallelität als Ziel der kulturellen und sprachlichen Kompetenzentwicklung beschrieben:

> Die Aufnahme von Fremdem in das Eigene, die Offenheit für Fremdverstehen und Fremderfahrung ist als eine Schlüsselqualifikation aller gegenwärtigen Gesellschaften anzusehen, und insofern ist die Einsicht in die Mechanismen der Aufnahme des Fremden von entscheidender Bedeutung für die kompetente Teilnahme an gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Prozessen. (Hofmann 2006: 18)

Die Interkulturelle Fremdsprachendidaktik und des Besonderen die Interkulturelle Literaturdidaktik[1] verfolgen diese Zielsetzung oft aus der

[1] Unter Interkultureller Literatur wird im Allgemeinen die Begegnung zwischen Kulturen in literarischen Texten verstanden (vgl. Hofmann 2006). Die Interkulturelle Literatur „gehört mittlerweile zum Kanon eines lernerorientierten Deutschunterrichts", behauptet unter anderem auch Becker-Honnef (2007:230), mit der Bemerkung, dass sie nach wie vor einer Rechtfertigung im Kontext der Deutschdidaktik bedürfe. Warum das so ist, wird von Wrobel (2008) durch die Problematik der

vergleichenden Perspektive der eigenen und fremden Kultur- und Sprachpraxis. Vor dem Hintergrund des Vergleichs wurden Unterrichtsmodelle herausgearbeitet, die zu den interkulturellen Textwelten, die in den Werken auf Deutsch schreibender, aber das Deutsche nicht als Muttersprache sprechender AutorInnen repräsentiert sind, nicht nur einen interpretierenden Zugang bieten, sondern auch die sprachkulturellen Unterschiede im kommunikativen Gebrauch der Mutter- und Fremdsprache thematisieren. Wintersteiner (2001) weist bezüglich der Methode des Vergleichens auch auf den Lerneffekt der doppelten Fremdheit hin, da von AutorInnen interkultureller Texte oft sowohl die Mutter- als auch die Fremdsprache als fremd empfunden werden. Wintersteiner (2001) ordnet interkulturellen Texten drei Funktionen zu: sie vermitteln aktuelles Literaturmaterial für DaF-Lernende, diskutieren im Stil der Alltagsliteratur die Brennpunkte der deutschen Gesellschaft und machen den emotionalen Effekt der doppelten Fremdheit für DaF-Lernende nachvollziehbar.

Was bedeutet das für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts? Hier schreibt Wintersteiner (2001) interkulturellen Texten vier Funktionen zu: Sprachmaterial besonderer Art, Möglichkeit zur Kontrastierung eigener und fremder Standpunkte/Erfahrungen, interkulturelle Kompetenzentwicklung und eine analytische Annäherungsweise an die so genannte Alltagsliteratur der Gegenwart. Diese vier Funktionen werden in das Konzept der doppelten Fremdheit integriert und schließlich unter dem Begriff *Language Awareness* zusammengefasst. Dieser Terminus deutet auf einen reflektierenden Umgang mit Sprachen und Kulturen hin und hebt die Bedeutung des bewussten, vergleichenden Sprachlernens in einem zwei- oder mehrsprachigen Kontext hervor, wobei bei der kritischen Reflexion auf aktuelle soziale und politische Probleme nicht nur die Erfahrungen und Meinungen von *nativ-Speakern*, sondern auch von *nicht nativ-Speakern* in Betracht gezogen werden müssen.

Kanonbildung erklärt und sehr explizit formuliert: „[…] allerdings bleibt zu fragen, warum der Roman *Der Verlorene* kanonfähig sein soll, während den Texten von Feridun Zaimoglu, Emine Sevgi Özdamar, Yoko Tawada, Terézia Mora, Rafik Schami, Ilija Trojanow, Wladimir Kaminer, Libuše Moníková, Zafer Şenocak und anderen dies nicht zugestanden wird. Problematisch bleibt auch das Plädoyer für ein ‚Kerncurriculum' des Fachs, denn ein interkulturell orientierter Literaturunterricht zielt nicht allein auf Thematisierung von anthropologischen Grunderfahrungen ab, sondern wird darüber hinaus auch Texte zu berücksichtigen haben, die Schülerinnen und Schülern jenseits der historischen Perspektive ermöglichen, sich die Welt anzueignen, in der sie leben." (Wrobel 2008:25). In der Interkulturellen Literaturdidaktik werden Texte als Vermittler zwischen Kulturen aufgefasst, da sie nicht nur das interkulturelle Lernen fördern, sondern auch dazu motivieren, interkulturell zu handeln. Die Interkulturelle Literaturdidaktik hat die Aufgabe, didaktische Konzepte zur Vermittlung interkultureller Texte zu entwickeln. Die theoretischen Entwürfe der Interkulturellen Literatur (siehe z.B. bei Dawidowski 2013) versuchten auch Modelle zur Vermittlung interkultureller Literatur herauszuarbeiten, wobei die pädagogischen und deutschdidaktischen Interkulturalitätskonzepte miteinander verbunden wurden. Auf dieser Grundlage entstand die Idee, das Fremde in das Eigene aufzunehmen, das Eigene und das Fremde durch den semantischen Vergleich von Inhalten von Wörtern, Ausdrücken und Texten zu reflektieren.

Der Begriff *Language Awareness* geht eigentlich auf Luchtenbergs Arbeit mit dem Titel *Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness* etc. (1988) zurück und öffnet einen Weg zur Erschließung literarischer Texte, in deren Mittelpunkt die „Reflexion sprachlicher und kultureller Vielfalt" steht (Luchtenberg 1988:142). Die Anwendung der kontrastierend–reflektierenden Methode von *Language Awareness* bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten zum bewussten Entdecken sprachlicher Strukturen, zum agierenden Kennenlernen der Lebensweisen von Menschen, die die fremde Kultur vertreten, zum Vergleichen kommunikativer Erwartungen und diskursiver Strukturen verschiedener Kulturen. Dies begründet, warum diese Methode Texte der Alltagsliteratur zum Lesen und Bearbeiten empfiehlt und diesen auch im Fremdsprachenunterricht auf allen Niveaustufen eine immer größere Aufmerksamkeit schenkt. Wintersteiner (2001) formuliert so, dass diese Texte den großen Vorteil bieten, interkulturelle Erfahrungen haut- und lebensnah zu vermitteln. Die Alltagsliteratur bietet ja Einblick in das Leben von Menschen, die den Sprachlernenden nahestehen, weil sie selbst auch eine Fremdsprache lernen, wie die ProtagonistInnen der Werke. Oft erleben sie beim Sprachenlernen ähnliche Situationen wie die AutorInnen selbst. Das Lesen der Alltagsliteratur bringt ihnen die Alltagssprache und die Alltagskommunikation näher, aber nicht nur ihre Sprachkenntnisse werden entwickelt, sondern auch ihr Kultur- und Fremdverstehen. Deshalb spricht Wintersteiner (2001) mit Recht von einem dreiachsigen Verdienst der Interkulturellen Literaturdidaktik: Die Lernenden erfahren eine Sprach-Wertschätzung der eigenen Sprache und fremder Sprachen, ihre Sprachkompetenz und ihr Sprachbewusstsein werden aufgrund konkreter interkultureller Kommunikationssituationen, die oft durch Missverständnisse und Konflikte gekennzeichnet sind, schneller entwickelt und ihre Sprach-Aufmerksamkeit wird immer automatischer, denn „der bewusste Umgang mit Sprache ist eine Möglichkeit, Respekt und Wertschätzung für Sprache und Sprecher zu erzielen" (Wintersteiner 2001:178).

Auch Esselborn (2015) betont, dass gerade die neuen Beispiele der inter- und transkulturellen Literatur in Deutschland für den DaF/DaZ-Unterricht besonders zu schätzen sind, da sie „metanarrativ" (ebd.) ein Deutschlandbild vermitteln, das ganz anders ist als in den typischen Landeskundebüchern, da hier die Menschen, die Betroffenen ihre eigenen Erfahrungen erzählen. Malaguti (2017) sieht aber nicht nur eine große Möglichkeit, sondern auch eine große Herausforderung in der Vermittlung der Interkultureller Literatur für den DaF/DaZ-Unterricht, weil dadurch auch der Literaturbegriff der Lernenden verändert wird, denn: eine Literatur, die „die ästhetische Gestaltung des gegenwärtigen Sprach- und Kulturwechsels in den Mittelpunkt ihrer Reflexion" (Malaguti 2017:28) stellt, erfordert „literarische Sensibilisierung für semantische Differenzierungen kultureller und gesellschaftlicher Umstände" (ebd.).

Nicht nur aus der Perspektive des allgemeinen DaF-Unterrichts spielen die interkulturellen literarischen Texte eine wichtige Rolle, sondern auch im Kontext der universitären DaF-Studiengänge. Malaguti gibt einen guten Überblick über die Entwicklung und Position der literarischen Arbeit der Chamisso-PreisträgerInnen und konzeptualisiert dabei auch die Bedeutung ihrer Werke für die DaF-Studiengänge im Ausland. Die folgenden drei Dimensionen sind für die Bearbeitung interkultureller Texte im DaF-Unterricht und in DaF-Studiengängen von Bedeutung: die Dimension der Fremdheit, die Dimension der Mehrsprachigkeit und die Dimension der Intermedialität. Die Dimension der Fremdheit ermöglicht eine gewisse Distanzierung zur eigenen Kultur. Das ist die unabdingbare Grundlage des kritischen Blicks auf die eigene Sprache und Kultur. Die Dimension der Mehrsprachigkeit umrahmt alle sprachlichen Handlungen in relevanten Kontexten, da die AutorInnen interkultureller Literatur die Lernenden der deutschen Sprache oft auch auf eine Sprachreise mitnehmen, indem sie ihnen über viele Phänomene der deutschen Alltagskommunikation erzählen. Und: ihre ProtagonistInnen vermischen Sprachen, kennen nicht alle Wörter und Wendungen der deutschen Sprache, bedienen sich Sprachhandlungen aus ihrer Muttersprache, manchmal übersetzen sie Wendungen wortwörtlich ins Deutsche, wobei sie immer wieder auch den Prozess ihres Sprachlernens (Deutsch) reflektieren, ihre semantischen Fehler und grammatischen Unkorrektheiten analysieren. Die Dimension der Intermedialität bedeutet, dass sich die AutorInnen und ihre ProtagonistInnen auf einem Grenzgebiet befinden, sie bewegen sich zwischen zwei Kulturen.

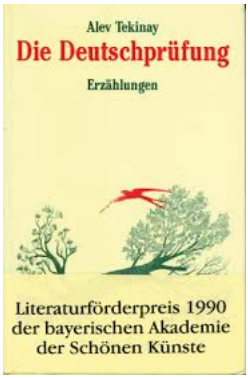
Diese Dimensionen erinnern uns wieder an die ursprünglichen Fragen der Interkulturellen Didaktik[2] und der Interkulturellen Literaturdidaktik: Wie ist Literatur mit Migrationsthemen im DaF-Unterricht zu thematisieren und wie ist sie in DaF-Studiengängen zu positionieren? In mehreren Arbeiten wurden Herangehensweisen an die Texte von AutorInnen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet (Volkmann 2000; Dawidowski 2013) und in letzter Zeit sind auch Arbeiten erschienen, die ausgewählte Texte für den DaF/DaZ-Unterricht didaktisierten (Hofmann und Patrut 2015; Leskovec 2011). Besonders gute Beispiele zeigen für die Didaktisierungsarbeit Hofmann und Patrut (2015), deren Textanalysevorschläge auch für Stunden der DaF-Studiengänge gute Ideen liefern.

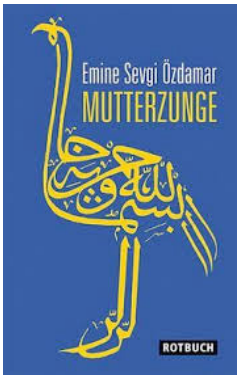
In diesem Artikel werden die oben erwähnten Aspekte der Interkulturellen Literaturdidaktik mit dem Ziel verfolgt, ausgewählte Texte der deutschsprachigen interkulturellen Literatur für Studierende verschiedener DaF-Studiengänge (BA-Germanistik, Deutschlehrerausbildung) sprachlich und

[2] Die Interkulturelle Didaktik wird als Teildisziplin der Interkulturellen Pädagogik aufgefasst. Auernheimer (2007) gibt eine sehr gute Einführung in die Methodik der interkulturellen Bildung und Erziehung und bewertet die Methoden der interkulturellen Zugänge zu Texten, Sprachformen und Kulturrepräsentanz des Fremden auch aus dem Aspekt des Sprachenlernens.

thematisch näher zu bringen. Exemplarisch wurden Texte von drei türkischstämmigen Autorinnen ausgewählt, die von Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung (BA Germanistik, Lehrerausbildung) im Studienfach ‚Regionalität und Interkulturalität' im Wintersemester des Jahres 2017 bearbeitet wurden. Literaturdidaktisch wurde dabei danach gefragt, wie der Prozess von Identitätsverlust und Identitätsfindung bei Özdamar, Tekinay und die jüngere Generation vertretend bei Akyün aus der spezifischen Perspektive der Frau beschrieben werden und auf welche Weise sich das Individuum (sei es die Schriftstellerin selbst oder eine ihrer Protagonistinnen) mit seiner neuen bzw. veränderten Identität abfinden kann. Sprachdidaktisch wurde dabei danach gefragt, was die Sprache in sich und des Besonderen die Muttersprache bzw. die Fremdsprache für die drei Autorinnen bedeuten und wie ihr muttersprachlicher und fremdsprachlicher Sprachgebrauch ihr Leben und Wirken prägt. Um diese Fragen beantworten zu können, wurden in den Stunden in erster Linie[3] die folgenden Texte diskutiert und für den Unterricht didaktisch aufgearbeitet:[4]

1. Alev Tekinay: *Schreie, schrei nur*. Erschienen im Erzählband *Die Deutschprüfung* (Berlin: Brandes und Apsel 1989, S. 53–65)
2. Emine Sevgi Özdamar: *Mutterzunge*. Erschienen im Erzählband *Mutterzunge* (Berlin: Rotbuch 1993, S. 7–12)
3. Hatice Akyün: *Einmal Hans mit scharfer Soße*. München: Goldmann 2005.







[3] Als Paralleltexte wurden aber auch Interviews mitberücksichtigt, in denen sich Özdamar, Tekinay und Akyün zu ihren schriftstellerischen Tätigkeiten und zu ihrem Schreiben auf Deutsch äußern.

[4] Quellen der Bilder: Brandes und Apsel Verlag, Rotbuch Verlag, Goldmann Verlag.

2 Die Schriftstellerinnen Özdamar, Tekinay und Akyün und ihre Werke[5]

Türkischstämmige Schriftstellerinnen[6] thematisieren ihre Erfahrungen über Migration und Integration schon seit den 70er Jahren. Sie zeigen durch ihre

[5] **Emine Sevgi Özdamar** ist am 10. August 1946 in Malatya in der Türkei geboren. 1965 fuhr sie zum ersten Mal nach Deutschland, wo sie in einer Fabrik arbeitete. Um eine Schauspielerschule zu besuchen, ging sie in die Türkei zurück und wurde dort zwischen den Jahren 1967 und 1971 eine erfolgreiche Schauspielerin. Nach den blutigen militärischen Ereignissen in der Türkei im Jahre 1971 musste sie ihre Heimat verlassen und fand in Ost-Berlin ein neues Zuhause. Später studierte sie Theaterwissenschaft u.a. in Paris und Berlin und wurde Regisseurin an verschiedenen deutschen Schauspielhäusern. Sie lebt heute in Berlin, arbeitet als freie Schriftstellerin und Schauspielerin. Nach Theaterstücken begann sie ihre ersten Erzählungen zu schreiben, die zuerst 1990 mit dem Titel *Mutterzunge* veröffentlicht wurden. Ihr Roman *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus* hat sie in wenigen Monaten in ganz Deutschland bekannt gemacht. Für ihr literarisches Schaffen wurde sie mit vielen Preisen, u.a. dem Ingeborg-Bachmann-Preis, ausgezeichnet. – **Alev Tekinay** ist am 15. Oktober 1951 in Izmir geboren. Sie besuchte das Deutsche Gymnasium in Istanbul, machte dort Abitur. 1971 ging sie nach Deutschland. Sie studierte Germanistik und promovierte in Literaturwissenschaft. Sie unterrichtete in mehreren Bildungsinstitutionen Deutsch als Fremdsprache und Türkisch als Fremdsprache. Tekinay ist heute eine bekannte Lehrbuchautorin für Türkisch als Fremdsprache, und ist auch wissenschaftlich tätig. Seit 1986 arbeitet sie auch als Schriftstellerin. Sie veröffentlicht vor allem Erzählungen. Ihr erster Band erschien 1986 mit dem Titel Über alle Grenzen. Bekannt wurde sie mit ihrem zweiten Band, der den Titel *Die Deutschprüfung* trägt. 1990 bekam sie für ihre literarische Tätigkeit den Chamisso-Preis. – **Hatice Akyün** ist am 15. Juni 1969 in der Türkei geboren, wuchs als Kind einer Gastarbeiterfamilie in Duisburg auf. Nach dem Besuch unterschiedlicher Ausbildungen wurde sie Journalistin, arbeitete u.a. für die Westdeutsche Allgemeine Zeitung. Seit 2009 lebt sie in Berlin, engagiert sich für die Integration und schreibt als Autorin immer wieder aktuelle Sozioreportagen für die Toleranz. Als freischaffende Autorin schreibt sie u.a. für den Spiegel und den Berliner Tagesspiegel. 2005 veröffentliche sie ihren autobiographischen Roman *Einmal Hans mit scharfer Soße*. 2008 erschien die Fortsetzung *Ali zum Dessert*. In der Integrationsdebatte lässt sie immer wieder ihre Stimme hören und nimmt eine klare Position gegen Rassismus ein.

[6] Für die Literatur von MigrantInnen werden sogar in der Interkulturellen Literaturwissenschaft unterschiedliche Begriffe verwendet. Wenn wir z.B. Metzlers Literaturlexikon in die Hand nehmen, fällt die Vielfalt der Termini gleich auf: Migrantenliteratur, Literatur der Fremde, multinationale deutsche Literatur, bikulturelle Literatur. Laut Arens' einschlägigem Artikel (ebd.) war zuerst der Begriff *Gastarbeiter-* und/oder *Ausländerliteratur* als Sammelbegriff für Texte im Gebrauch, die von AusländerInnen stammten, „die sich unbefristet oder vorübergehend in deutschsprachigen Ländern aufhalten, ihre Werke direkt in deutscher Sprache schreiben oder sie im Zusammenhang mit dem Entstehungsprozess übersetzen oder übersetzen lassen und im deutschsprachigen Sprachgebiet veröffentlichen" (in Schweikle/Schweikle 1990: 33). Mit *Migrantenliteratur* wurden später in der Phase der kritischen Diskussion über den Wert dieser literarischen Texte Veröffentlichungen bezeichnet, die als Autobiographien zu lesen waren, weil hier der Migranten-Status der AutorInnen im Mittelpunkt ihres literarischen Schaffens stand (Rösch 2004). Zum Begriff *Migrationsliteratur* wurden eher die Arbeiten deutscher AutorInnen eingeordnet, die sich dem Thema Migration literarisch zuwandten. Da all diese Begriffe von vornherein diskriminierend sind, etablierte sich seit den 90er Jahren der Terminus *Interkulturelle Literatur*. Heute taucht immer öfter auch die nicht wissenschaftliche Bezeichnung *Patchwork-Literatur* auf.

Texte einerseits ihre starke individuelle (und oft sehr emotionale) Bindung zur türkischen Kultur und Sprachwelt der Kinder- und Jugendjahre, andererseits schreiben sie über ihre kritische Auseinandersetzung mit der anfänglich fremden, dann im Laufe ihrer persönlichen Entwicklung immer vertrauter werdenden deutschen Kultur. Für sie bedeutet es ein Selbstverständnis als Frau zu schreiben und als Repräsentantinnen von zwei Kulturen die spezifisch weibliche Perspektive zu vertreten. Für sie ist es auch zur Selbstverständlichkeit geworden, die Konflikte zwischen den traditionellen Frauenrollen in einer türkischen Familie und der emanzipatorischen Rolle als Schriftstellerin oder Journalistin literarisch auszutragen. In diesem Kontext ist ihr natürliches literarisches Engagement, ihre eigenen Biographien oder das Lebensschicksal anderer Frauen festhalten zu wollen.

Dieses literarische Ziel wird auch in den Werken von Özdamar, Tekinay oder aber auch von der jüngeren Generation (in dieser Arbeit exemplarisch von Akyün) immer wieder hervorgehoben. Sie schreiben, dass ihre Texte nicht nur als Autobiographien zu lesen sind, sondern auch als „besondere Ethnographien" mit weiblichem Blick, da sie wegen ihrer bewussten Angehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit auf die deutsche Kultur anfangs mit ganz „fremden Augen" geschaut haben, was ihnen (und ganz besonders den Vertreterinnen der jungen Generation) heute oft nicht mehr möglich ist. Heute identifizieren sie sich mit beiden Sprachen und Kulturen. Alle drei Autorinnen stellten den Vergleich der deutschen und türkischen Kultur in den Mittelpunkt ihrer Texte, und haben dabei bewusst das Ziel verfolgt, ihre Art von Schreiben in der deutschen literarischen Landschaft zu etablieren, und zwar durch die ebenfalls bewusst gewählte Vermittlungsrolle der deutschen Sprache.

Alle drei Autorinnen, deren Texte hier als Beispiel für den Umgang mit interkultureller Literatur in DaF-Studiengängen gewählt wurden, schreiben in deutscher Sprache, aber sie konstruieren ihre literarische Selbstfindung, ihre literarischen Identitätspositionen auf eine ganz andere und eigene Weise, und nicht nur deshalb, weil sie zu verschiedenen Generationen der türkischstämmigen Autorinnen gehören. Sie definieren Kultur, Alltagskultur, Familientraditionen und überhaupt den Zusammenhang zwischen kultureller und sprachlicher Zugehörigkeit aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen auch anders (Aytaç 1991).

Viele wissenschaftliche Arbeiten beschäftigen sich mit der Positionierung der Werke von „Autorinnen jenseits des Dazwischen" (Yesidala 2009) innerhalb der deutschen Literatur. Nach Yesidala (2009) z.B. lassen sich auch Trends festlegen, die die verschiedenen zeitlichen Phasen des literarischen Schaffens der ausgewählten Schriftstellerinnen bestimmten und die Unterschiede in ihrer Schreibweise auch begründen. Bis zu den 80er Jahren stellten Autorinnen mit

migrantisch–muslimischem Hintergrund ihre Emanzipationswege literarisch dar. Ein charakteristisches Beispiel dafür ist das literarische Schaffen von Emine Sevgi Özdamar. Ein zweites wichtiges Thema ist die Literarisierung von Problemen der Migrantinnen in Deutschland (vor allem Diskriminierung) und die literarische Darstellung des Lebens von muslimischen Frauen in Deutschland im Vergleich zu den Ländern des Islams. Ein bravuröser Anfang literarischer Texte solcher Art ist Alev Tekinay zu verdanken. Seit den 90er Jahren ist der Trend zum „anekdotischen Schreiben" (Bernard 2012: 150) stärker zu beobachten und das Frauenopfer-Klischee der „geschundenen Suleika" (Yesidala 2009) wurde dabei immer blasser. Die Erfolgsromane von Hatice Akyün z.B. zeigen schon das Bild einer lebenslustigen jungen Frau, die das Kopftuch ablehnt und das Musterbeispiel eines erfolgreichen Integrationsweges darstellt. Yesidala (ebd.) kritisiert sie als „westlich etikettierte" Ich-Erzählerin, die in ihren Werken das perfekte Bild der „netten Türkin von nebenan" abliefert, obwohl sie m.E. mit viel Humor und Selbstironie das Leben in Parallelgesellschaften beschreibt.

Eben aufgrund der oben angedeuteten unterschiedlichen Bewertung ist das literarische Wirken aller drei Autorinnen mittlerweile zum Gegenstand kontroverser literarischer Diskussionen und diverser Analysen geworden.[7] Ihr gemeinsames Verdienst ist es aber, dass sie durch ihre literarische Tätigkeit eine Authentizität in die deutschsprachige Literatur brachten, mit der sie das deutsche Publikum erobern konnten (Heinrichs 2011). Sie erzählen Familien- und Frauenbiographien, Lebensgeschichten in Deutschland lebender türkischer (türkischdeutscher) Frauen. Sie kommunizieren ihr Schicksal nach außen, sie dokumentieren ihre Emanzipation, ihren Umgang mit der Muttersprache und mit der Fremdsprache. Heinrichs (2011) stellt fest, dass bei diesen Autorinnen das Deutsche mit dem Türkischen in einen derart spannenden Dialog tritt, dass sie in der deutschen Literaturlandschaft eine Gegenöffentlichkeit schaffen konnten. Mal erzählen sie die Opfergeschichten türkischer Frauen, mal zeigen sie ihren Emanzipationsweg ohne und mit Kopftuch; bald lassen sie die LeserInnen weinen, bald lachen. Diese oft spontane Spannung macht ihre Texte nicht nur interessant, sondern auch sozialkritisch bedeutend.

Tekinay zum Beispiel bemüht sich in ihren Werken, die Kategorien „Ausländer" vs. „Inländer" oder „das Andere" vs. „das Eigene" miteinander verschmelzen zu lassen. Nach Wierscherke (1996) machte sie dadurch den ersten Versuch auf der Schnittstelle deutscher und türkischer Kultur zu einer

[7] Der aktuelle Forschungsstand mit Bibliographie zu den Werken von Tekinay und Özdamar ist zu finden unter **https://www.chamisso.daf.uni-muenchen.de/bibliographie_autoren/index.html.**

eigenen Identität zu gelangen, die wie „ein kulturelles Amalgam" (ebd., S. 119) für sie funktionierte. Ihre Kritiker u.a. Wierscherke werfen ihr aber vor, dass sie „mit einem überladenen Sprachgebrauch" (ebd., S. 121) schreibt und ihre Emotionen fast nur mit türkischen Interjektionen ausdrückt. Für Tekinay ist Sprache (ihr eigener Sprachgebrauch und der von anderen Menschen) ein oft beschriebenes Objekt. Sie interessiert sich dafür, wie die Menschen die Sprache lernen, deshalb beschreibt sie in allen Einzelheiten, wie ihre eigene Sprechweise ist, wie ihre Protagonistinnen sprechen. Die Sprache ist für sie ein Ausdrucksmittel der Identität, einer zerrissenen Identität. Wie es auch Wierscherke (ebd.) beobachtete, ist Tekinays Sprache suggestiv und sehr metaphorisch, aber manchmal auch idyllisch–romantisch und stereotypisch. Letzteres schlägt sich in Bezeichnungen wie *Strudellandschaft* (für Deutschland), *Rosenmeer* (für Anatolien) nieder. Ein weiteres Merkmal ihres literarischen Stils ist es, dass sie die Gegensätze so weit treibt, dass sie sich fast von sich selbst auslöschen und nur das allgemein Menschliche stabil bleibt, wodurch sie ferne Kulturen einander näher zu bringen versucht. Wierscherke meint deshalb, dass Tekinays Erzählungen ein einziges großes didaktisches Ziel verfolgen: die zwei Kulturen zu versöhnen und ein Beispiel dafür zu zeigen, dass man zwischen zwei Sprachen leben kann. Um dieses Ziel zu erreichen, arbeitete Tekinay in ihren literarischen Werken zuerst mit Geschichten, die sie von anderen türkischen Frauen hörte. Aus diesem Grund wurde immer auch gelobt, dass sie einen besonders realistischen bzw. realitätsnahen Stil hat (ebd., S. 106). Kritiker haben ihr aber auch vorgeworfen, dass die von ihr beschriebenen Gastarbeiterschicksale prototypisiert sind und dass sie – da sie stereotype türkische Namen und stereotype Charaktereigenschaften mit Vorliebe verwendet – eigentlich nicht zum Abbau, sondern zum Festhalten an Gastarbeiterklischees beiträgt (ebd.). In der Hinsicht aber, dass Fatma, die Protagonistin der Novelle *Schreie, schrei nur* andere auf ihr Schicksal aufmerksam machen will, arbeitet die Autorin sozialkritisch. Tekinay zeigt in dieser Novelle mehrere Modelle des Frauenbildes, kontrastiert alte und neue Auffassungen über die Rolle der Frau in Familie und Gesellschaft, und verfolgt konsequent das Ziel, den Frauen zu zeigen, dass sie sich durch Bildung neue Möglichkeiten verschaffen können. Ihre Kritiker, wie zum Beispiel Wanner (1985, in Wierschke) und Basar (1985, in Wierschke) konstatieren aber diesbezüglich, dass Tekinay die Charakterzüge ihrer Protagonistin nicht vielfältig genug darlegte und die Monologe von Fatma des Öfteren in Verallgemeinerungen auslaufen.

Auch bei Özdamar spielen die Metaphern eine besondere Rolle: Auch sie arbeitet oft mit wiederkehrenden Motiven, wie zum Beispiel *Spiegel, Grenze, Wüste*. Aber ihre Sichtweise ist ganz anders als die von Tekinay. Wie Weber feststellt, hat Özdamar einen „pendelnden Blick" (Weber 2009: 148), der

zwischen dem Selbst und dem Anderen, dem Hier und dem Da, der Heimat und dem Fremdland pendelt und diese immer wieder akribisch vergleicht. Auch die Sprache erfüllt eine andere Funktion bei Özdamar. Der pendelnde Blick wandert hin und her, erkennt die Unterschiede und versucht sie nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären. Die Sprache ist ein Mittel, um diese Unterschiede zu formulieren, zu bewerten und zu verstehen. Weber beschreibt diese Sprachtechnik so: „Das zentrale Medium dieser vielschichtigen Durch- und Unterwanderungen ist die Sprache" (ebd.). Özdamar spielt oft mit der Sprache und – wie Wierscherke (1996: 173) mit Recht behauptet – „durchsetzt sie mit fremden Metaphern, fremdklingenden Wörtern und exotischen sprachlichen Konstruktionen und verstößt gegen die grammatischen Regeln". Sie ist eine der meist diskutierten Autorinnen der Gegenwart und wird auch oft scharf kritisiert. Es wird ihr immer wieder vorgeworfen: ihre Texte klingen wie wortwörtliche Übersetzungen aus dem Türkischen oder Arabischen. Sie schafft durch ihren Sprachgebrauch wirklich eine Art Ent- und Verfremdungseffekt, aber gerade durch diesen fremden Klang der Wörter und Sätze erreicht sie, dass wir den von ihr beschriebenen Sprachlernprozess für glaubwürdig halten. Özdamar beschäftigt sich in zwei thematischen Erzählungen (*Mutterzunge, Großvaterzunge*) und in einem frühen Essay (*Die Fremde wohnt in der Sprache*) intensiv mit der Rolle der Sprache bei der Heimat- und Identitätsfindung. Özdamar ist überzeugt, dass eine Sprache, solange sie in ihren Äußerungen die Identität einer sprechenden Person nicht ausdrücken kann, sich in ihrer Fremdheit manifestieren und keine neue oder zweite Muttersprache sein wird. Deshalb schreibt sie in ihren Werken oft bewusst „fehlerhaft". Mit der manchmal ungrammatischen Sprechform der Sprechenden symbolisiert sie ihre unsichere Identität, die Fehler markieren ihre eigene Fremdheit in der anderen, neuen Kultur, demonstrieren ihre Andersartigkeit, ihre andere Identität. Oft lesen wir bei Özdamar „gebrochenes Deutsch", türkische Redewendungen werden nicht selten wortwörtlich übersetzt. Dadurch will Özdamar zeigen, dass nicht unbedingt die grammatischen Konventionen eine Sprache zu einem Kommunikationsmittel machen, sondern die Bilder, die in ihr leben. Özdamar will die deutsche Sprache eben dadurch bereichern, dass sie mit ihrer „gedrehten Zunge" aus dem Türkischen „übersetzend" neue Bilder und Sprachformen in der deutschen Sprache schaffen kann. Wierschke (1996) beschreibt Özdamars Kreativität in der Sprache sukzessiv. Besonders typisch sind für sie die selbst erfundenen Zusammensetzungen, z.B. *Alamanien-Lichter, Vogelnestsprache, Herz- Kopf-Sprache*. Die Sprache, in der man seine Identität finden kann, entwickelt sich von sich selbst zu einer Sprache der Liebe und der Intimität. In der Erzählung *Großvaterzunge* schreibt sie, dass sie zu einer Wörtersammlerin geworden ist, weil sie die deutschen und die türkischen

Wörter immer nebeneinanderstellt, um deren Bedeutungen durch Vergleichen zu begreifen. Man kann in einer fremden Sprache die Wörter kennen, aber nicht die Bedeutungen, erklärt sie. Die Bedeutungen stehen einem nur in der *Mutterzunge* zu. Sie versucht die gleichen Wörter der beiden Sprache zu Rate zu ziehen, damit sie die Tiefe einer Sprache verstehen kann. *Ruh* ist zum Beispiel ein arabisches Wort, so Özdamar über ihre Methode, es bedeutet *Seele*. *Ruhe* bedeutet auf Deutsch *Stille* und *Gelassenheit*. Nach der Festlegung der Bedeutungen verbindet sie nun die beiden Sprachen durch ein Sprachspiel: die Seele braucht Ruh. Mit dieser besonderen Form der Synthese setzt sie sich auch mit den kulturellen Praktiken in Deutschland und in der Türkei auseinander, einen Weg suchend zwischen den Sprachen.

Auch die Texte von Akyün erregten die Aufmerksamkeit der Literaturwissenschaftler. Am Anfang wurde auch sie aus mehreren Gesichtspunkten stark kritisiert. Heinrichs (2011) warf ihr vor, dass sie den literarisierten *Frauen-Opfer*-Diskurs nicht nur nicht vertiefen konnte, sondern ihn in ihren Werken samt der Vorarbeit von Tekinay und Özdamar ignoriert. Sie gehört zur neuen Generation türkischstämmiger Autorinnen, weshalb eine frische Stimme von ihr zu erwarten wäre, stattdessen wiederhole sie nur die gängigen Klischees (ebd.). Andere meinen aber, dass ihr ironischer Stil den *Frauen-Opfer*-Diskurs in ein neues Licht zu stellen vermochte und dass die verwendeten Klischees gerade als Objekt des Lachens sehr gut funktionieren (Bernard 2012). Die eigentlichen kulturellen Unterschiede bringt sie mit Humor, energisch und jugendhaft zur Sprache. Diese Haltung hilft ihr aufzuzeigen, dass ihre Ich-Figur nicht mehr für die kollektive Frauenfigur steht, wie es bei Özdamar und Tekinay noch der Fall war. Mit Humor und Witz schafft sie eine andere und neue symbolische Bedeutungsebene der Sprache, macht Platz für den Ausdruck in zwei Sprachen. Sie beschreibt ihre eigenen sprachlichen Fehler mit viel Humor und erzählt über die sprachlichen Schwierigkeiten ihrer Familienmitglieder Anekdoten. Sogar das Thema Religion wird bei Akyün mit Humor behandelt. Bernard (2012) stellte diesbezüglich fest, dass obwohl die Autorin auch in Bezug Religion Anekdoten über ihre Familie preisgibt, ist die Religion für sie ein Fluchtraum. Der Vater, die Mutter und alle anderen in der Familie sind religiös aktiv und beziehen sich auch sprachlich darauf, wie ihre Religion sie stärkt. Hatice ist dabei die Kontrastfigur, die ihre Religiosität nicht jeden Tag und nicht öffentlich zur Schau stellt. Mulser (2012) untersuchte die Stellen des Sprachwechsels im Roman *Einmal Hans mit scharfer Soße*. Sie kam zu dem Schluss, dass Sprachwechsel einerseits immer auch die Verschiedenheit der zwei Kulturen signalisiert, andererseits aber auch die Trennung der zwei religiösen Welten. Gleichzeitig stehen aber die hybriden Worte und gemischten grammatischen Strukturen auch für die Möglichkeit eines friedlichen Zusammenlebens beider Kulturen.

3 Özdamar, Tekinay und Akyün im DaF-Unterricht

Die DaF-Lernenden, die Lehramt-Studierenden können durch das Lesen und Interpretieren von Texten auf Deutsch schreibender türkischstämmiger Autorinnen ihre interkulturelle Kompetenz entwickeln und Fremdverstehen lernen. Dieser Begriff wird vor allem von Bredella (2000) näher erklärt und als Paradigma des Fremdsprachenunterrichts im 21. Jahrhundert geprägt. Fremdverstehen beginnt mit dem Lernen einer fremden Sprache, wobei das Fremdsprachenlernen als eine Tür funktioniert, welche einen direkten Zugang zu einer anderen Kultur bedeutet, zugleich aber auch Ausdruck der fremden Kultur ist (vgl. Bredella 2000). Fremdverstehen ist ein kognitiver und affektiver Prozess, eines der wichtigsten Ziele des interkulturellen Lernens. Fremdverstehen ist keineswegs nur eine Konfrontation mit der Andersartigkeit (Alteritätserfahrung), sondern ein bewusster Umgang mit dem Fremden und dem Eigenen (Bredella/Christ 1995). Fremdverstehen ist nicht nur eine natürliche Neugierde gegenüber Fremden, sondern auch eine positive und offene Einstellung gegenüber Menschen aus anderen Kulturen (ebd.). Bredella und Christ haben einen Band herausgegeben, in dem didaktische Zugänge zum Fremden erörtert werden und eine „Didaktik des Fremdverstehens" dargelegt wird. Als allgemeiner Ausgangspunkt gilt dabei die These, beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen Gelegenheiten zu ergreifen, mit deren Hilfe ein Perspektivenwechsel durchzuführen ist. Dies bedeutet eine bewusste Übernahme von Perspektiven anderer Menschen, eine gezielte Aneignung ihrer Sprache und Kultur. Es steht außer Frage, dass die Lernenden die Kultur und die SprecherInnen einer fremden Sprache nur dann verstehen können, wenn sie sich nicht nur auf die Aneignung von syntaktischen Strukturen und semantischen Besonderheiten konzentrieren, sondern wirklich das verstehen wollen, was VertreterInnen anderer Kulturen mit dem Gesagten tatsächlich meinen.

Bredella (2000) hebt hervor: Wenn wir lernen, Fremdes zu verstehen, haben wir das höchste Ziel aller Formen des Sprachunterrichts erreicht. Deshalb kann das Konzept des Fremdverstehens auch als eines der wichtigsten Paradigmen der interkulturellen Kompetenzentwicklung aufgefasst werden. Interkulturelle Kompetenz ist seit Jahren das Schlüsselwort der Fremdsprachendidaktik und vor allem die Erschließung literarischer Texte muss mehr als den simplen Erwerb grammatischer Strukturen und semantischer Ausnahmen einer Sprache beinhalten. Damit im Zusammenhang wird sehr oft die Frage formuliert, welche Art von literarischen Texten zum Fremdverstehen führen kann. Volkmann (2000) weist hier darauf hin, dass im Fremdsprachenunterricht der universitären Ebene heute immer wieder nur die klassischen, kanonisierten

Texte der „hohen Literatur" behandelt werden. Das hat aber auch mehrere Gründe. Einerseits sind die Lehrkräfte unsicher, welche Texte sie in den Stunden zum Lesen und Bearbeiten anbieten sollten, andererseits stehen ihnen nur sehr wenige didaktisierte Vorschläge zur Verfügung, die die interkulturelle Kompetenz und das Fremdverstehen der Lernenden und werdenden LehrerInnen gleichermaßen fördern. Außerdem hebt Volkmann hervor, dass die Vermittlung aktueller literarischer Texte im DaF-Unterricht zu einer Problemzone geworden ist, da die gesellschaftlichen und sozialen Fragen, die diese behandeln (wie z.B. class, gender oder race) sehr kontrovers sind.

Beide Autoren (Bredella 2000 und Volkmann 2000) plädieren dafür, dass der universitäre Bereich des Fremdsprachenunterrichts und ganz besonders die DaF-Ausbildungen die Aufgabe haben, ein Ort der Begegnung mit dem Fremden zu sein, wobei die folgenden didaktischen Ziele maßgebend sein sollten:

1. Förderung der bewussten Beschäftigung mit literarischen Problematisierungen politischer, kultureller, gesellschaftlicher und sozialer Herausforderungen des 21. Jahrhunderts
2. Förderung multimodaler und multiperspektivischer (eventuell auch multidisziplinärer) Darbietungsformen der Beschäftigung mit interkulturellen Texten
3. entwickelnde Unterstützung der Reflexionsbereitschaft und sensibler Haltung der Lernenden gegenüber fremden/eigenen Kultur- und Sprachphänomenen.

So können im Fremdsprachenunterricht ganzheitliches Denken und ein Toleranzvermögen gefördert werden, was die eigene Identitätssuche der Lernenden positiv beeinflussen kann und ihr Fremdverstehen unterstützen kann (Bredella/Christ 1995).

Damit im Zusammenhang stellt sich die Frage, welche literarischen Texte zum Lesen und Bearbeiten für universitäre DaF-Kurse in der BA-Germanistik und in der Lehrerausbildung geeignet sind, deren Ziel es ist, die interkulturelle Kompetenz werdender DeutschlehrerInnen durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden und Eigenen zu fördern und sie dadurch darauf vorzubereiten, später auch ihren eigenen Unterricht interkulturell zu gestalten. Mecklenburg formulierte die folgenden allgemeinen Kriterien zur Auswahl literarischer Texte für den universitären DaF-Unterricht interkulturellen Ansatzes:

> Relevant für die fremdsprachige Literaturdidaktik ist ein am Text belegbares Interpretieren im Verständnis einer interkulturellen Hermeneutik, die methodisch

> im Spannungsfeld zwischen ästhetischem Lesen, soziokulturellen Determinanten des Lesens und interkulturellem Verstehen zu sehen ist. (Mecklenburg 2003: 436)

Diese Formulierung lässt es zu, dass wir uns im Unterricht nicht immer wieder an denselben Texten gegebenen Kanons festhalten, sondern experimentierend immer neue Texte bearbeiten.

Heute ist es besonders wichtig, so Esselborn (2010), Texte zu wählen, die die Fremdheitsthematik, Heimatsuche und Heimatfindung, Migration und Identitätskrise thematisieren und eine literarische Beziehung zwischen dem Erlebten bzw. Erfahrenen und dem Gehörten bzw. Gelesenen herstellen. Deshalb sind für die DaF-Literaturstunden universitären Bereichs auch Texte geeignet, in denen auf Themen des sozialen und politischen Alltags und auf Probleme der Gesellschaftspolitik in Deutschland fokussiert wird. Diese Art von Alltagsliteratur[8] entwickelt Toleranz, Fremdverstehen, gleichzeitig aber auch die sprachlichen Kompetenzbereiche der Studierenden.

Die ausgewählten Autorinnen beziehen sich in ihren Texten explizit auf die vielen Formen kultureller und nationaler Identität in Deutschland und untersuchen die Rolle der Sprache als Ausdrucksmittel kultureller und nationaler Identität sehr intensiv. Für sie ist Sprache ein Konstrukt, wo sich die Identität niederschlägt, wo sich das Individuum selbst findet, aber auch ein Mittel, mit dessen Hilfe die Identitätsproblematik besprochen werden kann. Sprache, Kultur und Identität sind die zentralen Begriffe in den Texten von Özdamar, Tekinay und Akyün, sie beziehen diese zirkulär aufeinander, wodurch sie im früheren und aktuellen Integrationsdiskurs in Deutschland die Position einnehmen, dass sich Identität durch erlebte sprachliche und kulturelle Erfahrungen nicht nur konstruiert, sondern auch zum Ausdruck gebracht wird.

Andererseits setzen sich die ausgewählten literarischen Texte vor dem Hintergrund des Fremdverstehens sehr intensiv auch mit stereotypen Zuschreibungen auseinander, d.h. die Autorinnen beschreiben gehörte/erlebte Stereotype über Deutsche und Türken, um zu überprüfen, welche von denen zu revidieren sind. Das Besondere an den ausgewählten literarischen

---

[8] Wie es auch am Anfang des Artikels hervorgehoben wurde, ist Alltagsliteratur ein Parallelbegriff zur Alltagslyrik. Wenn Erzählungen oder Romane die Alltagsprobleme von Alltagsmenschen soziographisch–literarisch porträtieren, soziokulturell wichtige Themen des Alltags mit literarischem Engagement diskutieren, wird zur Unterscheidung zur ‚hohen Literatur' immer öfter der Begriff ‚Alltagsliteratur' gebraucht. Der Begriff bezieht sich nicht speziell auf die interkulturelle Literatur, aber die Problematik wird auch dadurch signalisiert, dass Akyüns erster Roman als „Sachbuch" erschienen ist. In einem Interview hat einmal auch Alev Tekinay den Begriff ‚Alltagsliteratur' benutzt, hier sprach sie darüber, dass sie für ein sehr breites Publikum schreiben will, aber vor allem für die Alltagsmenschen, und zwar mit dem Ziel, ihnen die Identitätsprobleme deutschtürkischer Frauen näher zu bringen.

Texten ist, wie sie mit den Stereotypen umgehen. Scheinbar listet zum Beispiel Akyün die Nationalspeisen nur auf, damit sie die Kochkunst ihrer Mutter loben kann. Özdamar und Tekinay beschreiben die ferne Heimat in allen bunten Farben, damit Deutschland, die neue Heimat umso farbloser erscheint. Diese Beschreibungen verfolgen aber konsequent das Ziel, Stereotype zu thematisieren und zu zeigen, dass deutsche und türkische Frauen und Männer eben gar nicht so sind, wie wir sie uns vorstellen und wie sie uns vorgestellt werden. Die Deutschlernenden und die werdenden DeutschlehrerInnen können durch die ausgewählten interkulturellen Texte ihre eigenen Einstellungen zu den Stereotypen revidieren und dadurch ganz viel auch über die eigene Kultur lernen.

Özdamar, Tekinay und Akyün versuchen durch ihr Schreiben nicht nur Stereotype abzubauen, sondern auch bestimmte Begriffe zu reformulieren, die in den letzten vierzig Jahren die deutsche Geschichte und Sozialgeschichte bestimmten. Was bedeutet ein Deutscher/eine Deutsche, AusländerIn oder ein Fremder/eine Fremde zu sein, die Heimat aufgeben zu müssen und ein neues Zuhause finden zu wollen oder heimatlos zu bleiben? Die Reformulierung dieser Begriffe erfolgt bei den hier besprochenen Autorinnen aber vor dem Hintergrund einer anders bestimmten Identitätsfindung. Dem Prozess der Selbstfindung und dem der kritischen Begriffsbildung folgend können Studierende die Wirkungen und die Gefahren von Stereotypisierung besser verstehen und gegenüber dem Inhalt stereotyper Begriffe eine kritische Haltung entwickeln. Dadurch, dass die Autorinnen alters- und zeitbedingt drei verschiedene Bezugspunkte zum Verstehen der deutschen und nichtdeutschen Identitäts- und Lebensformen der in Deutschland lebenden Menschen anbieten, können Studierende die thematisierte Problematik auch historisch einbetten und von den 80er Jahren bis heute verfolgen.

4 Didaktisierungsvorschläge zu den ausgewählten Texten von Özdamar, Tekinay und Akyün für Germanistik- und Lehramtsstudierende

Im Folgenden wird am Beispiel der ausgewählten Texte vorgestellt, wie man sie in Kursen für BA-Germanistik und/oder in der LehrerInnenausbildung für Deutsch als Fremdsprache bearbeiten kann. Im Curriculum beider Studiengänge[9] wird es explizit betont, dass die Interkulturalität (ferner auch Multi- und Transkulturalität) und die Regionalität zwei grundlegende

[9] Vgl. **www.mab.hu**.

Aspekte bilden, die sowohl in den konkreten Studieninhalt der sprach- und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen als auch in die verschiedenen Formen der Sprachvermittlung konsequent eingebaut werden sollen. Diesem Bildungsziel kommen die hier besprochenen Lektüren sehr gut entgegen, weil sie die Rolle der Mehrsprachigkeit in unserem Alltag aus eigener Erfahrung thematisieren, die Mehrsprachigkeit in ihren Texten fortwährend praktizieren und die daraus folgenden Probleme auch nicht leugnen. Auf Letzteres fokussierend erzählen sie ihre persönlichen Entwicklungswege, Identitätssuchen und Identitätsfindungen in einem multikulturellen und mehrsprachigen Land aus der Perspektive der Frau(en). Die weibliche Interpretationsweise der drei ausgewählten Autorinnen unterscheidet sich natürlich auch, weil sie verschiedene Generationen vertreten und weil sie auf die spezifischen Probleme ihrer Protagonistinnen andere Lösungen fanden. Gemeinsam ist es aber an ihnen, dass sie für die Emanzipation der weiblichen Akteure positive Beispiele bringen und ihre Texte aus der Perspektive der Frau positiv ausklingen lassen.

Die folgenden Didaktisierungsvorschläge können die Arbeit mit interkulturellen Texten nur exemplarisch illustrieren und Möglichkeiten zeigen, wie sie zum Beispiel als Teilinhalt in ein Seminar mit Schwerpunkt Interkulturelle Literatur (oder wie in diesem konkreten Fall *Interkulturalität und Regionalität*) zu integrieren sind. Die Didaktisierung der drei ausgewählten Texte wurde in erster Linie durch die Ideen und Aufgabentypologie des Studienbuchs *Einführung in die Interkulturelle Literatur* von Hofmann und Patrut (2015) inspiriert[10]. Zu den hier vorgeschlagenen Aufgaben und zu den einzelnen Arbeitsschritten sind keine genauen Zeitvorschläge angegeben, da sich der Zeitaufwand von Gruppe zu Gruppe variieren kann. Jedoch ist generell davon auszugehen, dass sie in je zwei bis drei Doppelstunden realisierbar sind, abhängig davon, ob die Lesephase der Primärtexte in die Stunden eingeplant ist oder nicht. Eine Extrastunde (60 bis 90 Minuten) empfiehlt sich zur Zusammenführung der Thematik der Lektüren und zur Evaluation.

4.1 Didaktisierungsvorschläge zu Schreie, schrei nur

Inhalt: Fatma, eine junge, fast bildungslose Türkin, wird gegen ihren Willen nach Deutschland verheiratet. Sie lebte in der Türkei den Alltag eines streng erzogenen, unterdrückten Mädchens. In Deutschland angekommen, ändert sich ihre Lebensauffassung nicht nur wegen des Einflusses einer anderen, ihr fremden Kultur, sondern sie wird auch auf Ermutigung ihres Ehemannes immer selbständiger und selbstbewusster. Ihre Geschichte wird rückblendend

[10] Siehe ganz besonders Kapitel V (*Interkulturelle deutschsprachige Gegenwartsliteratur*) und VI (*Exemplarische Textanalysen*).

aus vielen kleinen Erinnerungstücken aufgebaut. Sie beginnt sich westlicher zu kleiden, vergleicht ihre frühere und jetzige Lebensphase, legt das Kopftuch ab und beginnt in einer Fabrik zu arbeiten. Obwohl es eine Zwangsheirat war, scheint sich am Anfang alles zum Guten zu wenden. Sie wird aber von ihrem Ehemann wegen einer deutschen Frau verlassen. Sie beschließt, ihr Schicksal allein in die Hand zu nehmen und versucht die Kämpfe des Alltags allein auszufechten. Dabei erinnert sie sich immer zurück, was sie in diesen Situationen von ihrem Mann gehört und gelernt hatte. Diese Teile sind die spannendsten im Text, da hier wir sehr viel über die Integration und die Rolle der Sprache im Integrationsprozess erfahren können. Ganz am Ende scheint sich Fatmas Schicksal wirklich zum Guten zu wenden, sie trifft hilfsbereite deutsche Frauen, mit denen sie Freundlichkeit und Anteilnahme austauschen kann, und stellt fest, dass sich in ihr – wenn auch nur langsam – aber ein Heimatgefühl entwickelt. Die ganz natürliche Solidarität und Hilfsbereitschaft, die auch hier als unabdingbare Eigenschaften der Frauen festgelegt werden, sind die immer funktionierende Rettungsmittel der Frauen, „die über alle vermeintlich unüberwindbaren Kulturunterschiede hinweg verbinden" (Wierscherke 1996: 111), und in diesem Punkt verfängt sich die Autorin in Geschlechtsstereotypen. Das von ihr aufgezeigte Männerbild ist aber ein gutes Beispiel zum Abbau stereotypen Denkmustern.

Ablauf der Texterschließung (2 bis 3 Doppelstunden)

Phase	Ziel	Aufgaben/ Fragen	Arbeitsform/ Ergebnis	Material/ Quellen
Vorbereitung	Lebenslauf und Werke der Autorin kennen lernen	Internetrecherche in zwei Gruppen Gruppe A: Lebenslauf von A. Tekinay Gruppe B: Werke von A. Tekinay	Gruppenarbeit Ergebnisse der Recherche auf Plakaten festhalten Plakate im Plenum vorstellen	Internetrecherche: Gruppe A: Lebenslauf von Alev Tekinay[1] Gruppe B: Werke mit Inhaltsangabe[2]
Vertiefung	*Hiersein, dortsein, dazwischen sein.* soziale und emotionale Position der Autorin verstehen	Das Gedicht *Dazwischen* lesen	Diskussion im Plenum zu den **Begriffe**n *Heimat, Heimatlosigkeit* und zur **Frage**: Warum erleben viele ihr Dasein als ein Leben „zwischen zwei Welten"?	Quelle des Gedichts: **http://www.poesiepfad.de/documente/Tekinay%20-%20Dazwischen.pdf** (erschienen in: *Die Deutschprüfung*, 1989)
Überleitung	Lebens-welten der Frauen vergleichen	Interview mit A. Tekinay lesen **Fragen zum Text**: *Was bedeutet Emanzipation für die Autorin?* *Warum greift sie Frauenschicksale auf?*	die Fragen im Plenum beantworten, anschließend Partnerarbeit **Aufgabe:** Das Bild der unterdrückten türkischen Frau und das Bild der emanzipierten deutschen Frau vergleichen	Quellentext: Wierschke: *Schreiben als Selbstbehauptung*, S. 242–249.

[1] **https://web.archive.org/web/20110429032042/http://www.philhist.uni-augsburg.de:80/faecher/germanis/daf/neu/tekinay/vita.php; https://de.wikipedia.org/wiki/Alev_Tekinay; http://rbs.internetwork-bosch.com/content/language1/html/14958.asp.**

[2] **https://www.lovelybooks.de/autor/Alev-Tekinay/.**

Textarbeit	Emanzipationsweg einer Frau kennen lernen	Den Text *Schreie, schrei nur* lesen und den Titel des Textes interpretieren **Fragen:** Was bedeutet *schreien*? Was bedeutet es als Titel des Textes? Warum schreit Fatma? Warum regt sie die Autorin zum Schreien an?	Partnerarbeit: Lebensweg der Protagonistin in Stichpunkten festhalten, vergleichen anschließend Diskussion im Plenum und Schrei-Effekte festhalten Aufgabe (Einzelarbeit): den Satz beenden: „Fatma schreit, weil…." und Zettel/Blätter an Pinnwand kleben alle gehen herum und lesen alle Sätze anschließend Diskussion: Bedeutungsebenen von *schreien* und die Analyse des Imperativs im Titel	Alev Tekinay: *Schreie, schrei nur* (erschienen in *Die Deutschprüfung*, 1989, S. 53–65) Wörterbuch, möglichst zweisprachiges, oder Duden online Blätter/Zettel mit Satzanfang, z.B. *Fatma schreit, weil …*

Textanalyse	„Frauenproblematik“ des Textes verstehen	Ausgewählte Zitate analysieren und aus der Perspektive der Frau besprechen	Plenum: Kreis bilden, Zitate auf Kärtchen verteilen, Zitate analysieren	Zitate auf Kärtchen: „Ja, ja, hatte Fatma genickt, um weitere Diskussionen zu vermeiden, denn ihr Deutsch wäre nicht ausreichend gewesen.“ (S. 54)
		„Ich fange ein neues Leben an.“ (S. 53)		
		„Frau, sagte er immer, das hier ist nicht unsere Heimat, sondern ein anderes Land. Wie gesagt, andere Länder, andere Sitten. Also, wir müssen uns umstellen. Wir müssen uns anpassen, wenn wir die Fremde überleben wollen“. (S. 59)		
		„Meinetwegen brauchst du kein Kopftuch zu tragen, hatte Mehmet gesagt, und wochenlang war sich Fatma wie nackt vorgekommen, bis sie sich daran gewöhnt hatte, ohne Kopftuch unter die Leute zu gehen“. (S. 59)		
		„Wenn wir wirklich reich werden wollen, müssen wir sparen. Und damit wir sparen können, halte ich es für besser, wenn du arbeiten gehst, sagte Mehmet einmal. Ich? Berufstätig? Warum nicht? Ja, ja, nickte Fatma aufgeregt.“ (S. 59)		
		„Fatma hatte die Lehrerin und die Hebamme vergöttert und hatte nie gedacht, daß auch sie eines Tages eine mutige Frau sein würde, die auf ihren eigenen Füßen steht. Eine Frau, allein in einem fremden Land, ohne Arbeit, ohne Obdach, und dann weiterkämpfen würde.“ (S. 59)		
Nachbearbeitung	Informationen zur heutigen Situation junger Musliminnen in Deutschland sammeln	Sich orientieren, und die Frage beantworten: Wie änderte sich seit dem Erscheinen des Textes von Tekinay die Lage junger Musliminnen in Deutschland?	Internetrecherche als Hausaufgabe	Empfohlene Quellen: *Die vielen Welten türkischer Migrantinnen* – Text von Canan Topçu[3] (© *Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit* 2005) *Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration* – Text von Yeliz Gölbol[4] (© *Heimatkunde* 2013)

3 **https://de.qantara.de/inhalt/musliminnen-in-deutschland-die-vielen-welten-turkischer-migrantinnen.**

4 **https://heimatkunde.boell.de/2013/11/18/lebenswelten-t%C3%BCrkischer-migrantinnen-der-dritten-einwanderergeneration.**

4.2 **Didaktisierungsvorschläge zu *Mutterzunge***

Inhalt: *Mutterzunge* thematisiert das Gefühl des Sprachverlustes. Die Ich-Erzählerin berichtet darüber, wie sie ihre Muttersprache verloren hat und wie verzweifelt sie darüber ist, weil die verlorene Sprache, die „Mutterzunge", auch ihre Identität „mit sich genommen hat". Wir erfahren über diesen Prozess alle Einzelheiten und verfolgen mit einem Gefühl tiefer Traurigkeit die erfolglosen Versuche der Autorin, ihre ursprüngliche Identität und Sprache zu finden. Die Melancholie und die Rat- und Tatlosigkeit der Protagonistin werden zerrissen, als sie sich entscheidet, Arabisch zu lernen, um zu ihrer Muttersprache einen Zugang zu finden. Dieser Entschluss wird dann in der Erzählung *Großvaterzunge* verwirklicht, die sich zu einer Liebesgeschichte entwickelt. Besonders wichtig sind die Textteile, in denen die Metaphorik der Muttersprache ausgearbeitet und auch der Ausdruck *Mutterzunge* erklärt wird.

Ablauf der Texterschließung (2 bis 3 Doppelstunden)

Phase	Ziel	Aufgaben/ Fragen	Arbeitsform/ Ergebnis	Material/ Quellen
Vorbereitung	Lebenslauf und Werke der Autorin kennen lernen	Internetrecherche: Gruppe A: Lebenslauf von E. Sevgi Özdamar Gruppe B: Werke von E. Sevgi Özdamar	Gruppenarbeit Ergebnisse der Recherche auf Plakaten festhalten Plakate im Plenum vorstellen	Internetquellen: Gruppe A: Lebenslauf von Emine Sevgi Özdamar[5] Gruppe B: Werke mit Inhaltsangabe[6]
Vertiefung	Kunstsprache und Wirkungsziele der Autorin kennen lernen	Video sehen: *Wegbeschreibung.* Interview mit E. Sevgi Özdamar	Partnerarbeit: Informationen sammeln über das künstlerische Wirken der Autorin diese im Plenum besprechen	Quelle des Videos: **https: BC5719FFC30216B5 8809BC5719FFC30216B5 8809&&FORM=VRDGAR** (ca. 12 Minuten)
Begriffsarbeit	Begriffe verstehen Zusammenhang zwischen Muttersprache und Mutterzunge erkennen	Recherche in verschiedenen Wörterbüchern Bedeutungen vergleichen Begriff *Identität* thematisieren	Einzelarbeit: Begriffe auf Kärtchen verteilen, Wortschatzarbeit, Ergebnisse tabellarisch festhalten Plenum: Diskussion über Identität und die Rolle der Muttersprache für die Identität Reflexion auf das ungarische Wort *anyanyelv*	Kärtchen mit den Begriffen *Muttersprache* *Fremdsprache* *Vaterland* *Mutterland* *Mutterzunge* Wörterbücher[7] und Online-Wörterbücher zu vielen verschiedenen Sprachen (alternativ kann auch eine mehrsprachige Tabelle mit den Wörtern für *Muttersprache/ Mutterzunge* angefertigt werden)

5 **https://de.wikipedia.org/wiki/Emine_Sevgi_%C3%96zdamar; http://literaturfestival.com/autoren/autoren-2005/emine-sevgi-ozdamar; https://www.emma.de/artikel/emine-oedzdamar-einstand-emine-sevgi-oezdamar-264141; http://rbs.internetwork-bosch.com/content/language1/html/14844.asp.**

6 **https://www.kiwi-verlag.de/buecher/buecher-a-z.html?authorid=334.**

7 Z.B. Etymologisches Wörterbuch des Deutsche*n, Wolfgang Pfeifer (Hg.), Berlin* 1993; Duden – Deutsches Universalwör*terbuch,* 6. Aufl., Mannheim 2007 usw.

Lesearbeit	Interpretation des Werkes vorbereiten Zusammenhang zwischen Sprache und Identität vertiefen	Lese-Flashmob gestalten	Plenum **Aufgabe:** Stehformation bilden: alle lesen eine selbst ausgesuchte Passage zum Thema Sprache aus dem Text *Mutterzunge* vor und erklären, was diese Zeilen für sie bedeuten	Text *Mutterzunge* lesen (Text kann zunächst auch in der Stunde gelesen werden und anschließend Lese-Flashmob organisiert werden) In: *Mutterzunge* (Mutterzunge, 1993, S. 7–12)
Textarbeit	Analyse des Textes	Widmung an die Leser auf der Webseite der Autorin lesen aus dem Text Mutterzunge Informationen suchen zu den folgenden Themen: *Sprache, Staat, Öffentlichkeit, Erinnerung, Zugehörigkeit*	Kleingruppen je nach Themen bilden Thema heraussuchen und herausarbeiten anschließend Wirbelgruppe gestalten und Stichwörter besprechen	Quelle des Widmungstextes: „Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin“[8]
Nachbereitung	literaturwissenschaftliche Analyse des Textes	Analyse von M. Dufresne lesen Analyse mit den Ergebnissen aus der Stunde vergleichen	Hausaufgabe	Marion Dufresne: *Emine Sevgi Özdamar: Mutter(s) zunge. Der Weg zum eigenen Ich.* Erschienen in: Germanica 38, 2006 (= Voix étrangères en langue allemande)[9]

[8] **http://mutterzunge.org/the-tongue-german/.**

[9] Erreichbar unter **https://journals.openedition.org/germanica/373.**

4.3 Didaktisierungsvorschläge zu *Hans einmal mit scharfer Soße*

Inhalt: Hatice, die Protagonistin des Romans lebt als freie Journalistin in Berlin, hat eine Familie in Duisburg, die etwa vor 30 Jahren aus der Türkei nach Deutschland auswanderte. Hatice ist eine junge emanzipierte Frau, die die deutsche Sprache sehr gut beherrscht, weder Kopftuch trägt noch zwangsverheiratet ist. Sie ist auf der Suche nach ihrem deutschen Traummann, aber mit „türkischem Feuer". Die Protagonistin erzählt in einer Ich-Erzählform über sich selbst, über ihre Konflikte mit Eltern und Geschwistern, über ihre türkischen Wurzeln und über ihre Identitätsfindung vor dem Hintergrund des Schulbesuchs, des Berufslernens und der Arbeitssuche. Akyün setzt sich mit ihrer Identität sehr oft aus der Perspektive des Sprachgebrauchs auseinander und erzählt, wie selbstbewusst und selbstverständlich sie beide Sprachen benutzen kann. Sie erzählt mit viel Witz und Humor und mit jugendlicher Frische über das Alltagsleben ihrer Familie in zwei Kulturen.

Ablauf der Texterschließung (2 bis 3 Doppelstunden)

Phase	Ziel	Aufgaben/ Fragen	Arbeitsform/ Ergebnis	Material/ Quellen
Vorbereitung	Lebenslauf und Werke der Autorin kennen lernen	Internetrecherche: Gruppe A: Lebenslauf von H. Akyün Gruppe B: Werke von H. Akyün	Gruppenarbeit Ergebnisse der Recherche auf Plakaten festhalten anschließend Plakate im Plenum vorstellen	Internetrecherche: Gruppe A Lebenslauf von Hatice Akyün[10] Gruppe B Werke mit Inhaltsangabe[11] Webseite der Autorin[12]
Vertiefung	„Akyün im Gespräch" – soziales und kulturelles Engagement der Autorin verstehen	Interwies mit von H. Akyün lesen Akyüns politisches und soziales Engagement mit eigenen Worten formulieren	Gruppenarbeit drei Gruppen bilden jede Gruppe bekommt ein Interview Stichwörter zu der Position der Autorin sammeln (Migration, Identität, Familie), ihre Position mit eigenen Worten formulieren Diskussion im Plenum: Vergleich der Stichworte und der Positionen der drei Interviews	Texte und Quellen: Warum muss ich einen Migrations-hintergrund haben? – Planet-Interview mit Hatice Akyün[13] Heimatweh. Die Schriftstellerin Hatice Akyün hadert mit ihrem Land – MAGDA- Planet-Interview mit Hatice Akyün[14] „Wir stehen wieder bei null" – MIGAZIN- Interview mit Hatice Akyün[15]

10 **https://www.modular-housing.de/referenten/**2016**/hatice-akyuen-**67**; https://de.wikipedia.org/wiki/Hatice_Aky%C3%BCn.**
11 **https://www.lovelybooks.de/autor/Hatice-Aky%C3%BCn/.**
12 **https://de.wikipedia.org/wiki/Hatice_Aky%C3%BCn**.
13 **http://www.planet-interview.de/interviews/hatice-akyuen/**34830**/.**
14 **http://www.magda.de/heimatweh.**
15 **http://www.migazin.de/**2011**/**02**/**08**/hatice_akyun-wir-stehen-wieder-bei-null/**.

Themenarbeit	Thema des Buches kennen lernen	Informationen sammeln über Migration in Deutschland und über das Leben deutsch-türkischer Menschen in Deutschland	Gruppenarbeit: PPT-Präsentation/ Plakate anfertigen Thema A: Migration: Phasen, Zahlen Thema B: Deutsch-türkische Menschen in Deutschland anschließend Vorträge im Plenum	Gruppe A bekommt den Hintergrundtext *Zahlen und Fakten / Migration* (Quelle: Informationen zur Politischen Bildung)[16] Gruppe B bekommt den Hintergrundtext *Türkische Minderheit in Deutschland.* (Quelle: Informationen zur Politischen Bildung)[17]
Verstehensarbeit	Migration und Integration als literarisches Thema	Fokuspunkte und Problem-inventar aufstellen	Einzelarbeit (aufgrund der zwei Präsentationen und der Interviews mit der Autorin): auf Packpapier festhalten und die Problematik mit individueller Recherche vertiefen Ergebnisse auf einer Wäscheleine aufhängen und vergleichen	Packpapier, Wäscheleine, Klammern

[16] **http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/**61621**/migration.**

[17] **http://www.bpb.de/izpb/**9698**/tuerkische-minderheit-in-deutschland?p=**0.

Textanalyse	Darstellung von Migration und Integration bei Akyün analysieren	Ausgewählte Textpassagen hören und folgende Fragen beantworten: Welche Probleme bespricht Akyün? Mit welcher Technik beschreibt sie sie?	Partnerarbeit: Textauszug hören, Schlagwörter aus der vorigen Aufgabe zu zweit mit konkreten Situationen ergänzen Plenum: Stilmerkmale von Akyün formulieren (oder: Beispiele sammeln etwa für humorvolle, individuelle, anekdotische, ironische etc. Formulie-rungen)	Hatice Akyün liest aus ihrem Buch *Hans einmal mit scharfer Soße*, Teil 1[18] (ca. 10 Minuten) Hatice Akyün liest aus ihrem Buch *Hans einmal mit scharfer Soße*, Teil 2[19] (ca. 8 Minuten)
Textarbeit	Stereotype Bewertungen erkennen, Kritik	Kapitel 1 des Buches *Neulich in einer Parallelwelt* lesen die Selbst- und Fremdzuschreibungen aussuchen	Partnerarbeit: Textteile gemeinsam besprechen anschließend im Plenum die Selbst- und Fremdzuschreibungen auflisten	Text im Internet[20] oder im Buch (S. 7–13).

[18] **https://www.youtube.com/watch?v=aJwOHNlorzY.**
[19] **https://www.youtube.com/watch?v=WCZfRTdH2lQ.**
[20] **https://www.randomhouse.de/leseprobe/Einmal-Hans-mit-scharfer-Sosse-Leben-in-zwei-Welten/leseprobe_9783442154395.pdf.**

Vertiefungsarbeit	Lebensweisen vergleichen	Kapitel 2 des Buches *Mokkagläser mit Goldrand* lesen und Informationen sammeln über die „türkischen“ und „deutschen“ Lebensweisen, die zwei „Welten“ vergleichen	Partnerarbeit: Textteile gemeinsam besprechen Antworten auf folgende Fragen: Warum verwendet die Autorin die Namen Hans und Helga? Was bedeutet der Titel des Buches? Was heißt Parallelwelt? Wie ist ein Leben in zwei Welten? anschließend Diskussion im Plenum	Text: **https://www.randomhouse.de/leseprobe/Einmal-Hans-mit-scharfer-Sosse-Leben-in-zwei-Welten/leseprobe_9783442154395.pdf** oder im Buch (S. 13–24).
Nachbereitung	intermedialer Vergleich (Verfilmung mit Buchtext vergleichen)	Filmszene, in der die Familie von Hatice vorgestellt wird, heraussuchen und mit dem Text vergleichen	Hausaufgabe: Unterschiede und Ähnlichkeiten feststellen, in einem kurzen Aufsatz formulieren (ca. eine Seite)	Quelle: *Einmal Hans mit scharfer Soße* – Spielfilm, Deutschland 2012/13 (95 Minuten)

4.4 Zusammenführung der drei Lektüren

In einer letzten Stunde kann die Problematik der drei Texte zusammengeführt und verglichen werden. Die Grundlage des Vergleichs bilden die drei Frauenschicksale, die in den ausgewählten Lektüren dargestellt sind. Alev Tekinay betont die Rolle der persönlichen Entscheidungsfähigkeit und der weiblichen Kraft, ohne die keine Emanzipation der Frau denkbar ist. Sie ist aber auch überzeugt, dass die Frauen dazu auch von außen Hilfe brauchen: sie müssen zu dieser Entscheidung ermuntert werden. So ist Mehmet, der Ehemann von Fatma ein Beispiel dafür, dass auch Männer die Frauen zur Emanzipation ermutigen können. Tekinay bildet einen idyllischen und oft nicht realistischen Weg zur Entwicklung der Geschlechterrollen ab, aber auch dadurch vermag ihr Text zu zeigen, das eine „Ende-gut-alles-gut"-Vorstellung vielen Frauen Mut und Kraft geben kann. Özdamar versteht die Problematik der Frauenschicksale anders. Sie beobachtet diese nicht aus der Perspektive der Frau–Mann-Beziehung wie Alev Tekinay, sondern aus der der Mutter–Tochter-Beziehung und arbeitet dabei die Rolle der Muttersprache sehr intensiv heraus. Mutter und Tochter können sich nur in einer gemeinsamen Sprache verstehen. Wenn die Mutter Türkisch spricht, die Tochter aber Deutsch, ist ein Verständnis zwischen den beiden ausgeschlossen. Die Frage lautet: Wer muss daran ändern? Die Tochter oder die Mutter? Özdamar zeigt hier auf, dass die traditionellen Frauenrollen von den Müttern mittels gemeinsamer Sprache vererbt werden und eine Sprachlosigkeit zwischen Mutter und Tochter zu unauflöslichen Konflikten führt. Die Töchter haben aber oft ein doppeltes Rolleninventar vor sich: Zu Hause verhalten sie sich „türkisch", aber sie träumen davon, eine selbständige, emanzipierte „deutsche" Frau zu werden, wie ihre Schul- oder Studienkommilitoninnen. Hatice Akyün bearbeitet genau diese Problematik in ihrem Roman und sieht die ganze Entwicklungsgeschichte türkischstämmiger Frauen nicht mehr durch die Brille türkischer Traditionen, sondern durch ihre eigene „eher deutsche" Lebensform, und kommt zum Schluss, dass die Identität einer Frau nicht nur von ihrer Muttersprache und Ursprungskultur abhängig ist, sondern vom individuellen Wunsch der Frau, sich durchzusetzen.

Weiblichkeit, Emanzipation, Identitätssuche, Heimatfindung, Sprachverlust, Sprachlernen, Sprachfindung und die Frage, welche Rolle dabei der Mutter- und einer zuerst Fremd-, dann Zweitsprache gewordenen Sprache zukommt, sind die wichtigen gemeinsamen Themen der Werke. Dieser thematische Strang verbindet die drei Autorinnen, die aber bei ihrer Suche nach Antworten auf diese Fragen dem Sprechen, dem Sich-Ausdrücken jeweils unterschiedliche Funktionen zuordnen. Tekinay sieht darin ein Mittel der Anpassung,

Özdamar die Quelle zum verlorenen Ich und Akyün den Weg zur erfolgreichen Integration.

In der letzten, abschließenden Stunde können sich die KursteilnehmerInnen mit diesen Unterschieden beschäftigen und die Pressestimmen zu den ausgewählten literarischen Texten lesen.

5 Schlussfolgerungen

Die oben dargestellten Didaktisierungsvorschläge zeigen beispielhaft auf, wie man in DaF-Studiengängen (z.B. BA-Germanistik oder Deutschlehrerausbildung) mit interkulturellen Texten auf der Grundlage des Konzepts des Fremdverstehens arbeiten kann. Dies setzt voraus, dass Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung diverse Möglichkeiten angeboten werden, aktuelle Fragen der deutschen Sozial- und Gesellschaftspolitik auch in literarischer Bearbeitung kennen zu lernen. Die ausgewählten Autorinnen, ihre Texte und ihre literarische Tätigkeit verschiedenen Formats bringen dafür ein gutes Beispiel.

Diese Didaktisierungsvorschläge, die in einem Seminar der Lehrerausbildung an der Universität Miskolc im Wintersemester des Jahres 2017 erprobt wurden, fanden auf ein positives Echo im Kreis der Studierenden. Die TeilnehmerInnen des Kurses *Regionalität und Interkulturalität* lasen und bearbeiteten die Texte aufgrund der in diesem Artikel dargestellten Aufgaben. In der Evaluationsphase der letzten Stunde äußerten sie sich so, dass sie sich durch die Texte angesprochene Problematik auch selbst angesprochen fühlen, weil sie keine „neutralen" Kenntnisse darüber bekommen haben, sondern durch die emotionale Darstellung und im Fall von Akyün durch die humoristische Ausstrahlung des Textes auch eine andere Perspektive, nämlich die Perspektive der Betroffenen kennen lernen konnten. Auch die Aufgaben fanden sie motivierend. Meines Erachtens waren die Diskussionen in den Stunden wirklich sehr fruchtbar und auch bei den Partneraufgaben fehlten Interesse und Aktivität der Studierenden nicht. Das positive Feedback der Studierenden und meine Erfahrungen im Kurs motivieren mich auch, das Experimentieren mit Alltagsliteratur in einem nächsten Kurs fortzusetzen.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

Akyün, Hatice (2005): *Einmal Hans mit scharfer Soße*. München: Goldmann.

Özdamar, Emine Sevgi (1993): *Mutterzunge*. In: Dies.: *Mutterzunge*. Berlin: Rotbuch. S. 7–12.

Tekinay, Alev (1989): *Schreie, schrei nur*. In: Dies.: *Die Deutschprüfung*. Berlin: Brandes und Apsel. S. 53–65.

Verwendete Fachliteratur

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Frankfurt: WGB.

Aytaç, Gürsel (1991): Identität als Problem deutschschreibender türkischer Autoren. Über Alev Tekinays Prosa. München: Universitätsverlag.

Becker-Honnef, Irmgard (2007): Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Becker-Honnef, Irmgard (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 201–236.

Bernard, Veronika (2012): Religion als migrantischer Fluchtraum? Hülya Kandemir und Hatice Akyün. In: Binder, Eva und Mertz-Baumgartner, Birgit (Hrsg.): Migrationsliteratur in Europa. Innsbruck: Unipress. S. 137–152.

Bredella, Lothar (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens". Tübingen: Narr. S. 133–163.

Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr. S. 8–19.

Dawidowski, Christian (2013): Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S. 18–36.

Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: iudicum.

Esselborn, Karl (2015): Neue Beispiele transkultureller Literatur in Deutschland. Literatur mit Migrationsthemen für den DaF/DaZ-Unterricht. Zeitschrift für Interkultureller Fremdsprachenunterricht 20/2, S. 116–130. Online zugänglich unter: **tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/768**

Heinrichs, Petra (2011): Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. Bielefeld: Aisthesis.

Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Paderborn: Fink.

Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015): Einführung in die Interkulturelle Literatur. Frankfurt: WGB.

Leskovec, Andrea (2011): Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Luchtenberg, Sigrid (1988): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutsch-Unterricht. In: Kuhs, Katharina / Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach. S. 137–156.

Malaguti, Simone (2017): Überblick und Perspektive für die interkulturelle Literatur im Fach „Deutsch als Fremdsprache" am Beispiel der Chamisso-Preisträgerinnen und -Preisträger. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1/22, S. 26–35. Online zugänglich unter: **tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/834**

Mecklenburg, Norbert (2003): Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 433–439.

Mulser, Maria (2012): Eingebettet in zwei Kulturen. Die Bedeutung der Sprache und die Identitätsfindung am Beispiel von *Einmal Hans mit scharfer Soße* von Hatice Akyün. In: Binder, Eva / Mertz-Baumgartner, Birgit (Hrsg.): Migrationsliteratur in Europa. Innsbruck: Unipress. S. 229–233.

Rösch, Heidi (2004): Migrationsliteratur als neue Weltliteratur. In: Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft 35. S. 89–110.

Schweikle, Günther / Schweikle, Imgard (Hrsg.) (1990): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart: Metzler.

Volkmann, Laurenz (2000): Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? In: Bredella, Lothar (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens". Tübingen: Narr. S. 164–190.

Weber, Angela (2009): Im Spiegel der Migrationen. Transkulturelles Erzählen und Sprachpolitik bei Emine Sevgi Özdamar. Bielefeld: transkript.

Wierschke, Annette (1996): Schreiben als Selbstbehauptung. Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar; mit Interviews. Frankfurt a.M.: IKO.

Wintersteiner, Werner (2001): Doppelte Fremdheit. Anmerkungen zum Begriff „Interkulturelle Literaturdidaktik". In: Kuri, Sonja / Saxer, Robert (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 162–180.

Wrobel, Dieter (2008): Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. In: Germanistische Mitteilungen 68, S. 23–35. Online zugänglich unter: **http://bgdv.be/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/gm68_wrobel.pdf**

Yesidala, Karin E. (2009): AutorInnen jenseits des Dazwischen. Trend der jungen türkisch–deutschen Literatur. In: Dossier Migrationsliteratur – Eine neue deutsche Literatur? Hgg. von der Heinrich Böll Stiftung. S. 12–19. Online zugänglich unter: **https://1pdf.net/migrationsliteratur-eine-neue-deutsche-literatur-heimatkunde_58743355e12e89a873fccffc**

Sándor Trippó (Debrecen)

Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht: Ansätze für eine Comicdidaktik

1 Unterrichtsmedium Comic: Einleitung und Zielsetzung

Comics und comicähnliche Bild- und Fotogeschichten mit Sprech- und Denkblasen sind aus unseren DaF/DaZ-Lehrwerken nicht wegzudenken und haben zahlreiche didaktische Funktionen. Mal bieten kurze Comicstrips Sprech- und Schreibanlässe und leiten ein Diskussionsthema ein, mal werden mit solchen Bildsequenzen kleine Kontexte geschaffen, mit deren Hilfe sich Grammatikregeln situationsbezogen erschließen und erklären lassen. Außerdem werden Comics häufig eingesetzt, um die Lesekompetenz zu fördern oder landeskundliche Inhalte erlebnisbasiert zu vermitteln. Neuerdings sind Graphic Novels, d. h. Comics, die nicht in Fortsetzungen, sondern in Buchform herausgegeben werden und oft persönliche Schicksale behandeln, auch in fremdsprachendidaktischen Konzepten und Materialien erschienen. Während die Arbeit mit Kurzgeschichten, Gedichten und Romanen im Unterricht schon lange Tradition hat und diesbezüglich unzählige Methoden und Arbeitsweisen entwickelt wurden, gibt es eine Comicdidaktik bisher nicht.

In diesem Beitrag setze ich mich damit auseinander, inwiefern sich zeitgenössische deutschsprachige Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht einsetzen lassen. Als erster Schritt widme ich mich verschiedenen Begrifflichkeiten der Comicforschung. Ziel dieses kurzen Forschungsberichts ist, die vielfältigen Spielarten der graphischen Literatur aufzuzeigen, einen terminologischen Überblick zu geben und nicht zuletzt Graphic Novel als Gattungsbezeichnung zu problematisieren. Aufbauend auf diesen Überlegungen werden Ansätze zum Einsatz von Graphic Novels aus der Fremdsprachendidaktik präsentiert. Anschließend werden zwei unterschiedliche Didaktisierungen zum autobiographisch inspirierten Geschichtscomic *drüben!* untersucht und miteinander verglichen. Das eine didaktische Konzept wurde für deutsche Schulen entwickelt, während sich das andere Unterrichtsmaterial an Deutschlernende richtet. Im abschließenden Teil werden die Ergebnisse dieser kontrastiven Analyse

systematisiert und davon ausgehend Empfehlungen für Comicdidaktisierungen formuliert. Mit diesem Aufsatz möchte ich Anregungen für eine (künftige) Comicdidaktik im Fremdsprachenunterricht geben.

2 Comics – Sequenzielle Kunst – Graphische Literatur

Graphic Novel als Begriff wurde und wird in der medien- und comicwissenschaftlichen Forschung beinahe ebenso viel und kontrovers diskutiert wie der Comicbegriff selbst. Bekanntermaßen herrscht kein Konsens darüber, was Comics sind und wie sich die unterschiedlichen Spielarten voneinander abgrenzen lassen. Während einige Comics als ein eigenständiges Medium betrachten, argumentieren andere dafür, dass es sich um eine graphische Gattung der Literatur handelt. Es gibt Deutungsansätze, die auch mittelalterliche Darstellungen oder auch die ägyptischen Wandzeichnungen als Vorläufer des Comics betrachten, wohingegen andere die Ansicht vertreten, dass Comics (mindestens in ihrer heutigen Form) erst in den Zeitungen des 19. Jahrhunderts erschienen sind. Weiterhin gehen die meisten Wissenschaftler davon aus, dass der Comic ein Erzählmedium darstellt, das mit dem Ineinandergreifen von sprachlichen und visuellen Erzählverfahren *Storyworlds* herstellt. Gleichzeitig wird bezweifelt, ob Narrativität ein distinktives Merkmal des Comics ist. Am häufigsten wird auf die Definition eines der berühmtesten Comictheoretikers verwiesen, der zugleich bis zum heutigen Tag auch als Comiczeichner tätig ist. Scott McCloud schlägt in seinem Grundlagenwerk *Understanding Comics* (deutsch: *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*) die folgende Beschreibung vor: „Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen." (McCloud 1994: 17). Für McCloud spielt die räumliche Anordnung der Zeichen eine zentrale Rolle, ferner geht er davon aus, dass Comics zwangläufig einen Sinn vermitteln. Diese Definition kann auch Gemälde, Wandteppiche und eine beliebige Komposition von verschiedenen Bildern und Gegenständen umfassen. Wie Martin Schüwer in seiner umfassenden Comicnarratologie bemerkt, ist in diesem Ansatz die Produktionsweise des Comics komplett unberücksichtigt (Schüwer 2008: 6–12). Wenn man Buchstaben in einem Text als ein Nacheinander von visuellen Zeichen betrachtet, könnte man zum Beispiel auch diesen wissenschaftlichen Beitrag als einen Comic ansehen.

Die Bezeichnung *sequential art* oder *sequenzielle Kunst*, die von dem amerikanischen Comiczeichner Will Eisner geprägt wurde (Eisner 1985), erscheint nicht weniger problematisch als McClouds Definition. Mit seinem Begriff

fokussiert Eisner Sequenzialität als Alleinstellungsmerkmal des Comics und betont, dass die Abfolge von Bildern für Comics eine konstitutive und medienspezifische Eigenschaft darstellt. Diesbezüglich ist jedoch zu bemängeln, dass sich auch Filme und Zeichentrickfilme aus Einzelbildern zusammensetzen und trotzdem nicht als Comics betrachtet werden. Außerdem wird mit dem Begriff *sequential art* auch der Kunstcharakter des Comics akzentuiert und damit werden medienspezifische Produktions- und Rezeptionsweisen ausgeblendet: Dass Comics in mehrfachen Ausfertigungen seriell entstehen, massenmedial verbreitet werden und meist eine ausgedehnte Sammel- und Fankultur begründen, wird hier nicht beachtet. Ebenso wenig wird auf mögliche Traditionslinien in der Kunst und Literatur verwiesen.

Im Gegensatz zu Eisners Konzept betont der Ausdruck *graphische Literatur* und damit auch die Bezeichnung *Graphic Novel* nicht die Bezüge zur bildenden Kunst, sondern zu literarischen Erzählformen und Gattungen. Wie Juliane Blank zusammenfassend feststellt, werden Graphic Novels in der Regel im Gegensatz zu Comics bzw. zu Comicstrips definiert. Nach Blank beinhalten die gängigen Begriffserklärungen folgende Elemente:

1. Graphic Novels erzählen abgeschlossene Geschichten […]
2. Graphic Novels richten sich eher an Erwachsene. […]
3. Graphic Novels unterliegen keinen thematischen oder strukturellen Einschränkungen. […]
4. Graphic Novels sind komplexer und anspruchsvoller als andere Comics. (Blank 2014: 21–23)

Obwohl diese Kriterien sinnvoll erscheinen mögen, erweisen sie sich bei genauerem Betrachten eher oberflächlich und undifferenziert: Nicht alle Comics, die als Graphic Novel etikettiert werden, zeichnen sich durch eine kohärente Geschichte aus, sondern es gibt auch hier Fortsetzungen und äußerst fragmentarische Erzählungen. Werke, die als Comics oder Graphic Novels bezeichnet werden, adressieren je nach Erzählweise und Erzählgegenstand verschiedene Altersgruppen, wobei die Adressierung nicht vom Format abhängig ist. Auch Comichefte weisen eine enorm große thematische Vielfalt auf und sind folglich keineswegs mit Kindergeschichten gleichzusetzen. Ob die Erzählungen, die unter der Bezeichnung Graphic Novel firmieren, einem höheren künstlerischen Standard entsprechen, sei ebenfalls dahingestellt, weil hierfür ja keine eindeutigen Gütekriterien zu bestimmen sind.

Aus diesen Gründen wird die Bezeichnung *Graphic Novel* in der deutschsprachigen Comicforschung tendenziell als Label betrachtet. Diese Betrachtungsweise veranschaulicht wohl Thomas Hausmanningers folgende ironische Einschätzung:

> Der Gehalt des Begriffs Graphic Novel ließe sich deshalb mit Recht auf das reduzieren, was er haptisch ist, nämlich einen Aufkleber, der auf alles passt, an dem er haftet. (Hausmanninger 2013: 19)

Der Comicwissenschaftler hält die wissenschaftliche Verwendung des Begriffs für fehlgeleitet, weil das Konzept nur scheinbar zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Anerkennung des Mediums beitrüge. Vielmehr führe dieser Begriff unsichtbar die Unterscheidung zwischen der Hoch- und Populärkultur in die Diskussion zurück:

> Da das Hochkulturstereotyp der Spaltung dient und auf diese Weise mit einer schlichten Dichotomie operiert, kann die Unterscheidung zwischen Graphic Novels und Comics außerdem den Blick für die hohe Ausdifferenziertheit der Comics selbst verstellen. Sollte dies geschehen, so bewirkt der Aufkleber nicht nur keinen Fortschritt im kulturellen Bewusstsein, sondern evoziert vielmehr sogar einen Rückschritt. (Hausmanninger 2013: 26)

So wird also vor allem kritisiert, dass die graphische Literatur nur bestimmte Spielarten und Erscheinungsformen des Comics umfasse und andere als künstlerisch minderwertig und erzähltechnisch weniger anspruchsvoll positioniere. Eine ähnliche Meinung vertritt auch Ralf Palandt:

> Im Bereich der Werbung mag die Verwendung des Marketing-Labels, wie andere verkaufsfördernde Maßnahmen auch, legitim sein. Kritik an der darüber hinausgehenden Verwendung gibt es, auch wenn sie sich bisher kaum Gehör schaffen konnte. (Palandt 2014: 112)

In seinem ausführlichen Aufsatz zeichnet Palandt die Entstehungsgeschichte des Comics nach und gelangt ebenso wie Hausmanninger zum Schluss, dass Graphic Novels keineswegs als das Erwachsenwerden des Mediums zu erachten seien, sondern vielmehr eine gesellschaftliche Betrachtungsweise widerspiegeln würden. Dass sich der Begriff trotz seiner Undifferenziertheit massiv durchsetzte, beweist auch die thematische und erzählerische Vielfalt, die heute unter Graphic Novels subsumiert wird. So verweist Bernd Dolle-Weinkauff darauf, dass die Formate und Genres, die als Graphic Novels kategorisiert werden, recht unterschiedliche Erzählungen „wie den Comic in Buchform, den nichtseriellen Comic, den an Erwachsene adressierten Comic sowie alle Arten von Comic – und Bildgeschichtenhybride" (Dolle-Weinkauff 2014: 459) darstellen. Aus diesem Grund erscheint die Graphic Novel für Ole Frahm (2014) als ein diskursives Konstrukt und er argumentiert dafür, dass die immanente ironisch–parodistische Wirkung des Comics in den als Graphic Novels etikettierten Erzählungen nicht verloren geht. Frahm behauptet, dass sich Graphic Novels im Hinblick auf ihre Erzählweise nicht wesentlich von

Comicstrips unterscheiden und diese Werke mit ihren visuell-sprachlichen Verfahren auf narrative Techniken Bezug nehmen würden, die meist mit der Schundliteratur assoziiert werden. Für Frahm handelt es sich um eine parodistische Spielart des Comics:

> Jede Fiktion des graphischen Romans, die dessen Produktionsbedingung verdrängt, übersieht auch die immanente Kritik an den gesellschaftlichen Zeichenverhältnissen, die in ihm strukturell arbeitet. In dieser parodistischen Struktur stellen Graphic Novels die gesellschaftlichen Machtverhältnisse aus, die kein [sic!] Anfang und kein Ende haben; in der die Subjekte sich auch durch die Fiktion einer eigenen Biographie nicht selbst setzen können, sondern immer von einer eigentümlichen Doppelgängerhaftigkeit heimgesucht werden; Machtverhältnisse schließlich, die Wertungen und Abwertungen produzieren, die umkämpft sind. (Frahm 2014: 74f.)

In diesem Sinne ermögliche die Graphic Novel eine kritisch–ironische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich–kulturellen Hierarchien und Kategorien. Wolfgang Hallet betrachtet diese Bildgeschichten, die in Buchform erscheinen und comicspezifische Erzählverfahren einsetzen, ähnlich wie Frahm als eine vielfältige soziale Praxis, mit der Gesellschaften komplexe und diffuse Erscheinungen wie Migration, Industrialisierung, Urbanisierung oder Kriegserfahrungen darzustellen und zu deuten versuchen. Hallet hebt diesbezüglich hervor:

> Die spezifische Leistung und ein Teil der Faszination der *graphic novel* liegt gewiss darin, dass sie solche Phänomene im wörtlichen Sinne zur Anschauung bringt und aus der Perspektive von Individuen in Form sich „bewegender", d.h. sequenzierter Bilder darstellt. Anders als der Film aber bringt sie die Bilder zum Stillstand. Somit erlaubt sie das reflektierende Verweilen beim Einzelbild, die kontemplative Betrachtung einer Situation und ein Vor und Zurück zwischen den Bildern (*panels*). (Hallet 2012: 3)

In meinen folgenden Überlegungen verwende ich *Graphic Novel* als Begriff auch in diesem Sinne und keineswegs als eine literarische Gattungsbezeichnung. Simon Schwartz' autobiographisch inspirierter Geschichtscomic, der im Mittelpunkt der ausgewählten Didaktisierungen steht, betrachte ich demzufolge nur insoweit als Graphic Novel, dass diese Erzählung im Buchformat mit comicspezifischen Erzählweisen zeithistorische Erfahrungswelten inszeniert und eine Auseinandersetzung mit Erinnerungen und Ereignissen der jüngsten Vergangenheit ermöglicht. Insofern handelt es sich also um eine besondere Erscheinungsform des Prinzips Bildgeschichte, wie der Kunstdidaktiker Dietrich Grünewald vorschlägt. (Grünewald 2014). Nach diesem Konzept sind antike Wandmalereien, bebilderte Kinderbücher, Comics, Filme und

Karikaturen miteinander verwandte Kommunikationsformen, die sich alle dadurch auszeichnen, dass sie mit visuellen Elementen eine Geschichte hervorbringen. So gesehen wäre es falsch, Graphic Novels als Literatur im engeren Sinne einzustufen, da man dann eben wichtige Strukturelemente wie das Nacheinander von Bildern und das Zusammenspiel von filmisch–graphischen und literarisch–textuellen Elementen ausblenden würde. In diesem Beitrag verwende ich jedoch Ausdrücke wie *graphische Erzählkunst, graphische Literatur, sequenzielle Kunst* und *Comics* weitgehend synonym und werteneutral. Zudem betrachte ich Comic als ein narratives Medium, d.h. als ein Medium, mit dem Geschichten erzählt werden, auch wenn es mir wohl bewusst ist, dass nicht alle Comics Geschichten erzählen.

3 Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme

Wie es aus den Ausführungen über die charakteristischen Merkmale und Definitionsschwierigkeiten hervorgeht, unterscheiden sich Graphic Novels von literarischen Texten. Graphic Novels erfordern daher zwangsläufig andere didaktische Zugänge und Arbeitsweisen als Romane oder Kurzgeschichten. Zwar lassen sich die Aufgaben und Herangehensweisen der Literaturdidaktik teilweise auf Graphic Novels übertragen, aber eine Comicdidaktik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache soll auch andere Aspekte berücksichtigen. Vor allem sollte man Lernende auch für die comicspezifischen Erzähl- und Darstellungsweisen sensibilisieren und die Aufmerksamkeit nicht nur darauf lenken, was in der jeweiligen Graphic Novel erzählt wird. Anregungen für eine solche kritische und medienbewusste Arbeit mit Comics im DaF/DaZ-Unterricht können die Literatur- und Geschichtsdidaktiken liefern. Weiterhin wäre es sinnvoll, auch in anderen fremdsprachigen Didaktiken nach bereits erprobten Modellen Ausschau zu halten.

In der Kunst- und Literaturdidaktik arbeitete beispielsweise Dietrich Grünewald bereits in den 1980er Jahren Ansätze für einen fächerübergreifenden Einsatz von Bildgeschichten heraus (Grünewald 1982) und plädierte dafür, dass Comics die Förderung von mehreren Kompetenzen gleichzeitig ermöglichen. In der Geschichtsdidaktik widmeten sich u.a. Christine Gundermann (2007) und René Mounajed (2009) der Frage, inwiefern sich die verschiedenen Gattungen des Geschichtscomics zur Vermittlung historischen Wissens eignen. Im Hinblick auf den Englischunterricht stellte Daniela Elsner (2013) aufgabenorientierte Ansätze für die Arbeit mit Comics bereit und untersuchte, inwieweit sich *multiliteracy,* d.h. die Fähigkeit, die narrative Verknüpfung von

Text, Bild und Ton zu verstehen und kritisch zu betrachten, durch die graphische Erzählkunst fördern lässt. In einem Beitrag macht Roswitha Henseler (2012) konkrete Vorschläge dafür, wie man inhaltsbezogene Aufgaben zu Graphic Novels erstellen kann. Anna Castelli (2016) und Michael Stenz (2006) stellen außerdem die Möglichkeiten zur Kompetenzförderung am Beispiel von französischen Comics dar.

Wie Chiara Cerri (2014) in einem Beitrag im 90. Band der FaDaF-Publikationsreihe über visuelle Medien festhält, finden sich zum Einsatz der sequenziellen Kunst im Hinblick auf die DaF/DaZ-Unterricht nur sporadisch didaktische Ansätze: Für die Arbeit mit deutschen Geschichtscomics wird ein Aufsatz von Marc Hieronimus (2009) als einziges Beispiel erwähnt. Empirische Beobachtungen zum Einsatz von Comics und Graphic Novels würden nach Cerri so gut wie fehlen. Cerris Beitrag zu einer Comicdidaktik ist ein Katalog von Auswahlkriterien für Geschichtscomics. Weiterhin präsentiert sie exemplarisch ein paar Aufgaben zu zeitgenössischen Graphic Novels, in denen die deutsch–deutsche Teilungsgeschichte und der Mauerfall inszeniert werden. Außerdem gibt es Aufgaben zu einer Comicadaption des Tagebuches der Anna Frank. Als Grundlage für ihre Vorschläge dient Wolfgang Hallets Aufgabentypologie aus der Englischdidaktik.

Nach Hallet (2012) lassen sich durch die Arbeit mit Graphic Novels mehrere Kompetenzbereiche fördern, weil diese Geschichten durch komplexe sprachliche und visuelle Erzählverfahren hervorgebracht werden. Graphic Novels würden jedoch eben aus diesem Grund auch eine Herausforderung darstellen. Daher sei es notwendig, dass sich die Aufgaben nicht nur inhaltliche Aspekte aufgreifen. So unterscheidet Hallet insgesamt sieben Aufgabentypen:

1. leseunterstützende Aufgaben, die beim Verstehen des Gelesenen helfen
2. Plot-Rekonstruktionsaufgaben, bei denen Lernende wichtigste Handlungselemente erfassen
3. Story-orientierte Aufgaben, bei denen die Darstellung von einzelnen Figuren oder Szenen unter die Lupe genommen wird
4. thematische Aufgaben, die sich auf die thematischen Schwerpunkte der Graphic Novel fokussieren
5. narrative Discourse-Aufgaben, welche die Aufmerksamkeit auf das Gemacht-Sein von Bildgeschichten lenken
6. Aufmerksamkeitslenkende Aufgaben, bei denen einzelne Aspekte der Gestaltungsweise hervorgehoben werden und
7. produktionsorientierte Aufgaben, bei denen Lernende ausgehend vom Gelesenen eigene Texte verfassen (Hallet 2012: 7–8).

Diese Klassifizierung berücksichtigt die medienspezifischen Merkmale der graphischen Erzählkunst und ermöglicht, dass nicht nur inhaltsbezogene, sondern auch darstellungstechnische Fragen im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. Während sich die Aufgaben der zweiten und dritten Kategorie vorwiegend auf die Handlungsebene der Geschichte beziehen, lassen sich durch leseunterstützende, thematische und produktionsorientierte Aufgaben kommunikative sprachliche Lernziele verwirklichen. Die restlichen zwei Aufgabentypen konzentrieren sich hingegen auf das Medium und regen zum Nachdenken über die Gestaltung an. Diese Klassifizierung dient als Ausgangspunkt für den folgenden Abschnitt, in dem ich zwei unterschiedliche Didaktisierungen der Graphic Novel *drüben!* darstelle. Anhand der Ergebnisse dieser Analyse werden anschließend Empfehlungen für Comicdidaktisierungen herausgearbeitet.

4 Didaktische Konzepte im Vergleich

Die nachfolgend diskutierten Didaktisierungen und Arbeitsblätter bieten Anregungen für die Arbeit mit der Graphic Novel *drüben!*. Dieser Comic, der 2010 mit dem Independent Comic Preis ausgezeichnet wurde, inszeniert die Vorwendezeit aus der Perspektive eines Kindes. Simon Schwartz setzt sich mit der Geschichte seiner Familie auseinander und stellt mit seiner eindrucksvollen Bildsprache dar, wie ihre Eltern die DDR verließen. Thematisiert werden dabei Konflikte zwischen Familienmitgliedern, Unterdrückung und Opposition. Die Graphic Novel ist eine Comic-Autobiographie und eignet sich daher zur Vermittlung historisch–landeskundlicher Informationen und ermöglicht eine Diskussion über zeitgeschichtliche Ereignisse und Familiengeschichte.

Die erste Didaktisierung, die sich an Deutschlernende auf der GER-Niveaustufe A2/B1 richtet, stammt aus Michaela Brinitzers Materialsammlung (2015), in der didaktische Empfehlungen und Kopiervorlagen zu weiteren drei zeitgenössischen deutschsprachigen Comics präsentiert werden. Diese Publikation zeichnet sich durch eine starke Praxisorientierung aus und beinhaltet daher nur einen kurzen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten von Comics sowie über die Entwicklung des Comics in Deutschland. Grundlegende Konzepte und Fachbegriffe wie „Panel" oder „Rinnstein" werden nicht geklärt und in den Arbeitsanweisungen wie auch im didaktischen Kommentar nur sparsam verwendet. Das Kapitel über Schwartz' Graphic Novel umfasst insgesamt 25 Seiten, Comicseiten inbegriffen. Eingangs gibt es eine Übersicht über den Comiczeichner und die Handlung sowie allgemeine Hinweise

zum Einsatz. Hervorgehoben wird dabei, dass die Arbeit mit diesem Comic grundlegende Kenntnisse über die deutsche Nachkriegsgeschichte erfordert. Die Didaktisierung gliedert sich in zwei Teile, die einen identischen Aufbau haben. Zuerst werden die jeweiligen Aufgaben mit didaktischen Hinweisen im Überblick dargestellt. Der Kommentar beinhaltet Empfehlungen für die Durchführung der Unterrichtseinheit, wobei auch auf mögliche Variationen und Arbeitsformen verwiesen wird. Teil-Lernziele werden in diesem Abschnitt ebenfalls kurz umrissen. In dem ersten Auszug steht eine Sequenz im Mittelpunkt, in der die Wahrnehmung der deutschen Teilung aus der Perspektive des Kindes problematisiert wird. Die zweite Sequenz fokussiert sich auf eine Szene an der Grenzübergangsstelle.

Zum ersten Auszug gibt es elf Aufgaben, welche im Sinne des klassischen Drei-Phasen-Modells nacheinander folgen. Zum Einstieg wird die Coverdarstellung benutzt, wobei die Lernenden zunächst das Bild beschreiben und die Geschichte zeitlich und räumlich verorten sollen. In einem weiteren Schritt werden Ausdrücke wie *Drüben!* und *Er kommt von drüben.* erarbeitet. Aufgabe 3 ist eine Zuordnungsaufgabe und dient zur lexikalischen Vorentlastung, während Aufgabe 4 historische Vorkenntnisse aktiviert und nach Schlüsselbegriffen der deutsch–deutschen Teilungsgeschichte fragt. Zur Beantwortung dieser Fragen wird eine Internetquelle empfohlen, die in leicht verständlicher Sprache verfasst ist. Zur Panelsequenz gibt es anschließend nur eine globale Frage: *Was beschäftigt den kleinen Jungen?* In Aufgabe 7 sollen die Lernenden Denkblasen in die Graphic Novel einfügen und diese entsprechend betexten, indem sie über die Gefühle des Kindes kurze Sätze schreiben. Aufgabe 8 ist ein Rollenspiel aufbauend auf der dargestellten Situation. Aufgabe 9 ist ein visuelles Diktat anhand eines beliebig ausgewählten Panels, Aufgabe 10 ist eine Schreibaufgabe zum gezeichneten Bild. Die letzte Aufgabe bietet ein paar Fragen für eine Diskussion über Großeltern und leitet ebenfalls eine Schreibaufgabe an.

Zur zweiten Sequenz stehen insgesamt sechs Aufgaben zur Verfügung. Die erste Aufgabe fragt nach der Bedeutung des Wortes *Grenzübergang* und die zweite Aufgabe beinhaltet drei offene Fragen zum Inhalt. In Aufgabe 3 sollen die Lernenden Adjektive und Ausdrücke sammeln und diskutieren, mit denen sich Simons Gefühle und die Atmosphäre beschreiben lassen. Diese Aufgabe dient als Vorentlastung zur Schreibaufgabe über Erinnerungen an diese Grenzübergansstelle. Zu Aufgabe 6 gehört eine Karte mit dem geteilten Berlin: die Lernenden sollen nach Sehenswürdigkeiten suchen und diese auf der Karte markieren. Die abschließende Aufgabe führt das Thema weiter und fragt nach Assoziationen und nach symbolischen Bedeutungen des Wortes *Grenzübergang*. Nach einem mündlichen Austausch folgt wieder eine Schreibaufgabe.

Die zweite Didaktisierung wurde 2016 im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft der Stadt Berlin von Gabriele Klussmann, Karin Lehmann und Peter Schott (2016) erstellt. Es handelt sich um eine kostenlose Handreichung, die vollständig als PDF zum Download verfügbar ist. Dieses Material, das aus 64 Seiten, inklusive Kopiervorlagen, besteht, richtet sich an deutsche Jugendliche in der Jahrgangsstufe 9 oder 10 und behandelt die ganze Graphic Novel. Nach dem Vorwort folgen allgemeine didaktische Vorbemerkungen und eine kurze Inhaltsangabe. Zur Orientierung beinhaltet der einführende Teil auch eine tabellarische Übersicht zum Comic. Dabei werden je nach Kapitel wichtige Handlungselemente und Szenen mit Seitenzahlen dargestellt. Im Anhang sind Fachbegriffe, relevante historische Konzepte wie *SED* oder *Staatssicherheit* und wichtige Persönlichkeiten wie Wolf Biermann oder Margot Honecker aufgelistet – Definitionen und Erklärungen werden jedoch nicht angegeben. Auch dieses Material setzt das Coverbild zum Einstieg ein. Zur Arbeit mit ausgewählten Panelsequenzen und Einzelpanels bietet die Handreichung insgesamt sieben umfangreiche Kapitel. Die einzelnen Abschnitte setzen sich jeweils aus Kopiervorlagen, Arbeitsaufträgen und didaktischen Hinweisen zusammen. Zu den behandelten Bildern sind nicht selten ausführliche und komplett ausformulierte Modellanalysen vorhanden. In dem Material werden nur ausgewählte Panels abgedruckt. Im Gegensatz zu der anderen Didaktisierung gehen die Autoren davon aus, dass Lernende die Graphic Novel komplett lesen. Die Aufgaben sind vielfältig und lenken die Aufmerksamkeit vorrangig auf die visuelle Gestaltung des Comics.

Die Grenzübergangsszene wird in dieser Didaktisierung ebenfalls bearbeitet: In der ersten Aufgabe bekommen die Lernenden kurze Texte und sollen entscheiden, in welchen Situationen man solche Sätze verwenden würde. Außerdem sollen sie anhand dieser Äußerungen auch die Personen und ihre Gefühle beschreiben. Anschließend werden die Texte sortiert und in zwei Kategorien (Textfeld oder Sprechblase) unterteilt. Ausgehend davon werden Lernende aufgefordert, einen möglichen Handlungsverlauf zu schildern und eine logische Reihenfolge aufzustellen. Erst nach dieser Aufgabe werden die Panels in der Klasse verteilt und mit den Kurztexten verbunden. Mit Bildern wird später eine ähnliche Herangehensweise empfohlen: Zuerst werden im Arbeitsblatt mehrere Panels präsentiert, die zwar aus demselben Kapitel stammen, aber nicht in der Reihenfolge wie im Comic. Die Lernenden sollen zuerst die unterschiedlichen Perspektiven und Darstellungsweisen charakterisieren und dabei auch Gefühle und Gedanken beschreiben. In einem weiteren Schritt folgt eine Rekonstruktionsaufgabe: Die Lernenden sollen wieder über eine mögliche Abfolge diskutierten und danach ihre Vorschläge mit der tatsächlichen Sequenz in der Graphic Novel vergleichen. Mehrere Fragen beziehen

sich außerdem auf die Zusammenhänge der Raum- und Figurendarstellung. Häufig wird nach dem Verhältnis zwischen Text und Bild gefragt: Anhand von inhaltlichen Fragestellungen werden allmählich formale Besonderheiten herausgearbeitet. Über deskriptive Aufgaben hinaus sind für dieses didaktische Material Fragestellungen typisch, die die Lernenden zu Hypothesen oder Reflexionen anregen. Zu diesem Zweck werden nicht nur Aufgaben mit gemischten Panels und Textteilen angeboten, sondern auch Panelsequenzen, die Lernende sinngemäß beschriften sollen oder denen sie Sprechblasen oder Überschriften zuordnen sollen. Die kurzen Schreibaufgaben werden in der Handreichung vorwiegend zur Systematisierung genutzt: die Lernenden sollen dabei Personen oder einzelne Handlungselemente mit eigenen Worten beschreiben oder Situationen aus einer anderen Perspektive darstellen. In diesem Zusammenhang werden Motive und Gründe fokussiert, wodurch die Lernenden Kausalitätsverhältnisse erkennen und interpretieren sollen.

Die Didaktisierung enthält zwar keine Lösungsvorschläge, aber zu jedem Kapitel gehört ein umfangreicher didaktischer Kommentar, in dem Lehrkräfte Deutungsansätze und Anhaltspunkte für die jeweilige Kopiervorlage bekommen. Als Nachbereitung der Comiclektüre wird eine Diskussion über autobiographische Geschichten im Comic vorgeschlagen. Lernende sollen dabei Vor- und Nachteile dieser Ausdrucksform erwägen. Weitere Anregungen und Aspekte werden dazu nicht bereitgestellt. Die Materialsammlung beinhaltet keine weiteren Empfehlungen für die Durchführung: zeitliche Rahmen, Arbeitsformen und Lernziele werden hier nicht angesprochen.

5 Systematisierung und Empfehlungen

Nach dem Überblick über die Struktur und Schwerpunkte dieser unterschiedlichen Didaktisierungen ist es ersichtlich, dass sich die Aufgaben nicht immer eindeutig in die von Hallet vorgeschlagene Klassifizierung einfügen, bzw. dass die didaktischen Ziele der einzelnen Aufgaben erst in ihrem Verhältnis zu weiteren Aufgaben nachvollziehbar sind. So ist eine Aufgabe, in der die Lernenden gemischte Panels aus der Graphic Novel in eine logische Reihenfolge bringen sollen, zwar als eine narrative Discourse-Aufgabe einzustufen, aber diese Aktivität wäre auch als eine aufmerksamkeitslenkende Aufgabe anzusehen. Damit Lernende eine sinnvolle Abfolge erstellen können, müssen sie nämlich auch visuelle und sprachliche Erzählelemente berücksichtigen und als wichtige Kohäsionsmittel des Comics wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit Einstellungen und Perspektiven ist ebenfalls mit mehreren Aufgabentypen zu verbinden: Einerseits handelt es sich eindeutig

wieder um eine narrative Discourse-Aufgabe, weil hier die Bildsprache im Mittelpunkt steht; anderseits wäre diese Aufgabe auch als leseunterstützende Aufgabe zu erachten, weil die Lernenden auf diese Weise auch zu einem besseren Verständnis der Erzählung verholfen werden. Wenn Lernende darüber nachdenken, welche Wirkungen bestimmte visuelle Elemente entfalten, befassen sie sich auch mit der Erzählwelt und können auch die Motive und Emotionen der Figuren nachvollziehen.

Bei Brinitzer kommt es auch zu Überschneidungen: Wenn Lernende die Panels mit Denkblasen ergänzen, produzieren sie kurze Texte. So gesehen ist das eine produktionsorientierte Aufgabenstellung. Gleichzeitig werden mit dieser Aufgabe auch nur visuell vermittelte Handlungsstränge und Gefühle versprachlicht, d.h. rekonstruiert. In diesem Sinne wäre diese Aktivität teilweise auch als Plot-Rekonstruktionsaufgabe zu klassifizieren. Wenn Lernende unterschiedliche Sprech- und Denkblasen in die Sequenz einfügen sollen, müssen sie sich zwangsläufig auch darüber im Klaren sein, welche zusätzliche Bedeutung zum Beispiel eine gezackte Sprechblase hat. Insofern enthält diese Aufgabe auch Elemente, welche die narrativen Discourse-Aufgaben haben.

Ungeachtet dieser Überlappungen ist festzuhalten, dass in der Didaktisierung für deutsche Schulkinder kaum rein leseunterstützende und produktionsorientierte Aufgaben zu finden sind. In diesem Material überwiegen Plot-Rekonstruktionsaufgaben, story-orientierte, aufmerksamkeitslenkende und narrative Discourse-Aufgaben. Im Fokus steht in erster Linie die Förderung der narrativen und medienkritischen Kompetenz und die Aufgaben regen dementsprechend zur Reflexion über Darstellungsweisen an. Die comicspezifischen Erzählweisen werden häufig explizit thematisiert, indem Lernende zeichnerische Eigenschaften beschreiben sollen. Es gibt aber auch Aufgaben, in denen die strukturellen Merkmale schrittweise erarbeitet werden: Dafür ist ein Beispiel die erwähnte Aufgabe zu der Sequenz, die an der Grenzübergangsstelle spielt. Durch die Hypothesen und die Zuordnungsaufgabe können Lernende bei dieser Sequenz erzähltechnische Merkmale entdecken, anstatt mit abstrakten Analysekriterien zu arbeiten.

Im Gegensatz dazu fokussiert sich Brinitzer stärker auf die leseunterstützenden Aufgaben, was ja auf Grund der unterschiedlichen Zielgruppe auch verständlich ist. Thematische und produktionsorientierte Aufgaben sind ebenfalls charakteristisch, indem die Lernenden mehrere Texte zum Comic produzieren. Da sich diese Didaktisierung nur auf zwei ausgewählte Sequenzen beschränkt, überschneiden hier die Plot-Rekonstruktionsaufgaben und die story-orientierten Aufgaben. Die Aufgaben, die für die mittlere Phase, also während des Lesens vorgeschlagen werden, zielen einerseits auf das Erfassen von inhaltlichen Zusammenhängen (Plot-Rekonstruktion) ab, andererseits

nehmen diese Aufgaben teilweise auch Figuren, Gefühle und Schauplätze (d.h. Story-Elemente) in den Blick.

Die Unterschiede zwischen den vorgestellten Didaktisierungen sind auf die unterschiedlichen Unterrichtskontexte und Zielgruppen zurückzuführen. Des Weiteren sind die Abweichungen auch zweifelsohne dem unterschiedlichen Umfang zu verdanken. Gleichzeitig ist es doch zu konstatieren, dass die didaktischen Empfehlungen für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht in großem Maße inhaltlich und sprachlich orientiert sind und Aufgaben zu den Funktionsweisen des Comics eher vermieden werden. Das erklärt sich möglicherweise dadurch, dass diese Arbeitsblätter für A2- bzw. B1-Lernende gedacht sind und diese Niveaustufen keine Metadiskussionen erlauben. Es wäre für diese Zielgruppe eine allzu große Zumutung, das comicanalytische Vokabular zu verwenden und die visuelle Gestaltung zu beschreiben. Dennoch möchte ich dafür plädieren, dass Comicdidaktisierungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch weitere Aufgabentypen berücksichtigen sollen.

Lernende sollen zwar nicht explizit, aber doch auf irgendeine Weise für die comictypischen Erzähl- und Darstellungsweisen sensibilisiert werden, ansonsten werden die Möglichkeiten, die Comics im Vergleich zu literarischen Texten und Filmen bieten, nicht hinreichend genutzt. Lernende sollen daher von Anfang an darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Geschichten nicht nur rein sprachlich vermittelt werden und folglich durch das Zusammenspiel von Text und Bild zusätzliche Bedeutungen entstehen können. Eine solche Sensibilisierung kann auch durch einfache Arbeitsaufträge erfolgen, welche auf die Zusammenhänge zwischen zwei Panels oder zwischen Panels und Texten hinweisen. Einige Aufgaben aus der Handreichung für deutsche Schulen wären deshalb auch im Fremdsprachenunterricht durchaus denkbar: Reihenfolgen- und Zuordnungsübungen schärfen nämlich den Blick für das Verhältnis zwischen dem Gezeigten und Gesagten. Eine sinnvolle Diskussion könnte auch dann entstehen, wenn sich Deutschlernende über ihre unterschiedlichen Vorstellungen über die Abfolge von gemischten Panels austauschen. Zudem können Lernende durch entdeckendes Lernen (schon im Anfängerunterricht) die Gestaltungsprinzipien von Comics erkennen, auch wenn sie diese zwangsläufig nicht in der Fremdsprache beschreiben können. Aufgaben mit einem Perspektivenwechsel, d.h. wenn Lernende eine Situation aus der Perspektive einer anderen Figur darstellen sollen, fördern ebenfalls die kritische Medienkompetenz. Dadurch, dass Lernende aus einer nicht unbedingt chronologischen Panelfolge Motive und persönliche Betrachtungsweisen herausfiltern und mit eigenen Worten beschreiben, beschäftigen sie sich intensiv mit dem komplexen Geflecht von visuellen und sprachlichen Elementen und entwickeln ihre Medienkompetenz.

6 Fazit

Zwar lässt sich die Medienkompetenz auch durch einfache Aufgaben implizit fördern, es hängt aber stark von der jeweiligen Zielgruppe ab, inwieweit solche Auseinandersetzungen möglich sind. Zudem bietet nicht jede beliebige Graphic Novel die Möglichkeit, über das Ineinandergreifen von visuellen und sprachlichen Darstellungsweisen zu diskutieren und comicspezifische Eigenschaften anschaulich vorzuführen. Gleichzeitig sind nicht alle Graphic Novels thematisch relevant oder aus anderen Gründen für den DaF/DaZ-Unterricht angemessen. In diesem Beitrag wurden die Definitionsmöglichkeiten von Graphic Novels problematisiert, ausgewählte didaktische Ansätze zum Einsatz diskutiert und anschließend aus einem Vergleich von unterschiedlichen Didaktisierungen für eine medienkritische Arbeit plädiert. Die Frage nach Auswahlkriterien für Graphic Novels blieb aber unbeantwortet. So sollen künftig zum einen didaktische Empfehlungen für die Auswahl herausgearbeitet werden. Zum anderen sollten verschiedene Aufgabentypen erarbeitet, in unterschiedlichen Unterrichtskontexten erprobt und empirisch untersucht werden, um überprüfen zu können, inwiefern sich Hallets Modell, das für die Englischdidaktik entwickelt wurde, auf die DaF/DaZ-Didaktik übertragen lässt. Ohne die enge Verzahnung von Theorie und Praxis kann nämlich auch eine (künftige) Comicdidaktik nicht auskommen.

Literaturverzeichnis

Blank, Juliane (2014): Vom Sinn und Unsinn des Begriffs Graphic Novel. Berlin: Bachmann.

Brinitzer, Michaela (2015): Zack. Deutsch lernen mit Comics. Stuttgart: Klett. S. 27–52.

Castelli, Anna (2016): Graphic Novels als ästhetische (Vor-)Erfahrung. Didaktische Überlegungen zur Kooperation von Bild und Text in Dino Battaglias Inszenierung von Maupassants La Mère Sauvage. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 10/1, S. 119–148.

Cerri, Chiara (2014): Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 90). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 119–145.

Dolle-Weinkauff, Bernd (2014): Comic, Manga, Graphic Novel. In: Tillmann, Angela / Fleischer, Sandra (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer. S. 457–468.

Eisner, Will (1985): Comics and Sequential Art. Tamarac/Florida: Poorhouse.

Elsner, Daniela (2013): Pop! Wow! Zoom! Mit graphic novels fremdsprachliche literacies fördern. In: Grünewald, Andreas-Plikat / Jochen-Wieland, Katharina (Hrsg.): Bildung–Kompetenz–Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch. Seelze: Kallmeyer/Klett. S. 194–205.

Frahm, Ole (2014): Die Fiktion des Graphischen Romans. In: Hochreiter, Susanne / Klingenböck, Ursula (Hrsg.): Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel. Bielefeld: transcript. S. 53–77.

Grünewald, Dietrich (1982): Comics, Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik. Weinheim/Basel: Belz.

Grünewald, Dietrich (2014): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne / Klingenböck, Ursula (Hrsg.): Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel. Bielefeld: transcript. S. 17–51.

Gundermann, Christine (2007): Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau.

Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 46/117, S. 2–8.

Hausmanninger, Thomas (2013): Die Hochkultur-Spaltung. »Graphic Novel« aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie. Bochum: Bachman. S. 17–30.

Henseler, Roswitha (2012): Story-orientierte Aufgaben zu einer graphic novel stellen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 46/117, S. 10–13.

Hieronimus, Marc (2009): Geschichtscomics im DaF-Unterricht. In: Nieradka, Magali Laure / Specht, Denise (Hrsg.): Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht. Münster: Lit. S. 101–114.

Klussmann, Gabriele / Lehmann, Karin / Schott, Peter (2016): Umgang mit Texten in anderer medialer Form. Unterrichtsmaterialien zur Graphic Novel „drüben!" von Simon Schwartz. Eine Handreichung für den Deutschunterricht. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft. URL: **https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_C/Deutsch/2016_05-26_Graphic_Novel.pdf** (10.10.2018)

McCloud, Scott (1994): Comics richtig lesen. Hamburg: Carlsen.

Mounajed, René (2009): Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Palandt, Ralf (2014): Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 90). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 77–118.

Schüwer, Martin (2008): Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur. Trier: Wissenschaftsverlag Trier.

Stenz, Michael (2006): Bandes Dessinée im Französischunterricht – pour quoi faire? In: Fremdsprachen praktisch 19, S. 122–127.

Sarah K. Eisenprobst (Wien)

Das Bild als Text. Überlegungen zur Entwicklung der Visuellen Textkompetenz als Teil der Textkompetenz von ungarischen Germanistikstudierenden

1 Einleitung

Der vorliegende Artikel entstand im Zuge des DaF-Praktikums an der ELTE-Universität in Budapest in Zusammenhang mit einem Seminar, welches während dieses Praktikums abgehalten wurde. Das Seminar war Teil des Moduls „Sprachlernen und Textkompetenz" und hatte das Ziel, die Textkompetenz der Studierenden neben verbalen Texten auch auf visuelle Texte, also Bilder, zu erweitern. Vor meiner Anreise schlug ich diese Thematik vor, da ich mich während meines Studiums in Wien bereits im Zuge mehrerer Seminare vertieft damit auseinandergesetzt hatte und die ‚Visual Literacy' im Fremdsprachenunterricht einen meiner Studienschwerpunkte darstellte. Weil sich das Thema gut in das Modul einfügte, wurde mir die Chance gegeben, mich nicht nur theoretisch mit dem Thema auseinanderzusetzen, sondern es auch praktisch in einer Unterrichtssituation im Kontext der Auslandsgermanistik umzusetzen. Ziel dieses Artikels ist es nicht nur, einen kurzen Überblick zu dem Begriff der ‚Visual Literacy' zu geben und den abgehaltenen Kurs zu erläutern, sondern auch meine eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse mit dem Seminar und den Ergebnissen zu reflektieren.

Im Moment befindet sich die Medienproduktion und -konsumption im Umbruch, wobei sich durch die rasante Entwicklung des Internets in den letzten zwanzig Jahren die Tendenz von gedruckten zu digitalen Texten hin verschiebt. Diese Verschiebung der Materialität bringt jedoch auch eine Veränderung in der Medialität mit sich: Nun ist es Textproduzenten einfacher möglich, Bilder und auch Videos zu einem Bestandteil ihrer geschriebenen Texte zu machen. Dadurch werden geschriebene Texte unterschiedlicher Formate mit Bildern ‚geflutet'. Auch in der schriftlichen Kommunikation finden Bilder eine immer größere Verbreitung. So werden etwa Emoticons in geschriebene Nachrichten

eingebettet, um die Emotionen der Schreiber_innen zu transportieren. Sie stellen eine Art Substitution für die visuellen Informationen dar, auf welche wir bei der Face-to-Face-Kommunikation in Form der Mimik des Gegenübers zurückgreifen können.

Diese Bilder sind dabei nicht bloße Beifügungen zu verbalen Texten, sie sind selbst Texte, die Inhalte transportieren und hervorbringen. Sie lenken unsere Wahrnehmung, beteiligen sich an unserer Informationsaufnahme und stellen somit auch einen Teil unseres Wissenserwerbs dar. Dadurch entstehen komplexe, multimediale Texte, deren Dekodierung mehrere Kompetenzen von Lesenden verlangt. In diesen Texten gehen Bilder mit Wörtern Hand in Hand. Sie sind jedoch keine bloße Zugabe oder Beifügung, sondern in Texte und Diskurse eingebunden und an diesen beteiligt. Vor diesem Hintergrund sollte man Bilder auch betrachten und sie als selbstständige Produzenten von Bedeutungen wahrnehmen.

Der kritische und reflektierte Umgang mit Bildern führt zum Wort zurück, da er uns erst durch den Prozess des Versprachlichens ermöglicht wird. Durch das Wort können wir Bilder analysieren und über sie diskutieren, ihre Bedeutungen aushandeln und ihre Inhalte kritisch reflektieren. Diesem Gedanken folgte auch das durchgeführte Seminar. Die Studierenden sollten ihre Textkompetenz durch die ‚Visuelle Textkompetenz' erweitern und in geschriebenen und vorgetragenen Analysen zeigen, wie sie die Aussagen und Inhalte von diversen visuellen Texten deuten. Dies erweitert nicht nur ihre Handlungskompetenz in Bezug auf Textanalyse im universitären Umfeld, sondern ebenso in ihren täglichen Leben. Durch das Seminar sollte den Studierenden ermöglicht werden, ihr Studium durch weitere Texte zu erweitern und diese auch kritisch wahrzunehmen.

Der vorliegende Artikel gliedert sich in zwei größere Abschnitte: Im ersten werden auf Grundlage der theoretischen Forschungsliteratur zunächst Überlegungen zu den Begriffen und Lernzielen von ‚Literacy' und ‚Visual Literacy' (dt. Textkompetenz und Visuelle Textkompetenz) und die Frage, welche Bedeutung der kompetente Umgang mit Bildern im Fremdsprachenunterricht hat, ausgeführt. Der zweite Teil des Artikels bezieht sich konkret auf das durchgeführte Seminar. In ihm werden zunächst die Überlegungen erläutert, welche im Vorfeld des Seminars zur Auswahl der visuellen Medien angestellt wurden. Anschließend werden die Durchführung und die konkret zum Einsatz gekommenen Fachtexte beschrieben. Im dritten Teil dieses Abschnittes werden schließlich die Ergebnisse des Seminars besprochen, einerseits in Bezug auf den Wissenszuwachs der Studierenden, andererseits in Zusammenhang mit den Erkenntnissen, die ich als Lehrperson während der Arbeit an diesem Seminar sammeln konnte.

2 Visuelle Textkompetenz: Theoretische Grundlagen

2.1 Literacy – Textkompetenz

Textkompetenz ist eine Kompetenz, die sich auf den Umgang mit Texten bezieht, sowohl auf ihre Rezeption als auch auf ihre Produktion. Wie diese Kompetenz genau aussieht und was alles als ein Text gewertet werden kann, wird in der Forschung bis heute diskutiert.

Zunächst muss man in Betracht ziehen, dass das deutsche Wort ‚Textkompetenz' auf den englischen Begriff der ‚Literacy' zurückzuführen ist und sich aus diesem entwickelt hat (Feld-Knapp 2014:127). Dieser Begriff bezog sich anfangs auf die Schriftkundigkeit der Gesellschaft und einzelner Individuen, spätestens seit den 90er Jahren jedoch geschieht eine Ausweitung von ‚Literacy'. Diese wird nun über eine bloße sprachliche Ebene hinaus auch als kommunikative und soziale Kompetenz betrachtet. Damit wird die Fähigkeit, „sich an literalen Diskursen einer Gesellschaft im jeweiligen soziokulturellen Kontext zu beteiligen" (Schmölzer-Eibinger 2008:40), Teil von ‚Literacy'.

Diese Überlegungen und Entwicklungen in Bereich des ‚Literacy'-Begriffs helfen auch dabei, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was „Text" und „Kompetenz" im deutschen Terminus beinhalten.

> Text bezieht sich in diesem Kontext auf die Erscheinungsformen schriftlicher Sprache im weiteren Sinne. Der Text wird dabei als prototypische Kategorie aufgefasst und zwar als Ergebnis soziokulturell bestimmter kommunikativer Praxis […], der Begriff Kompetenz wird im Kontext von Lernen und Lehren durch die Erziehungswissenschaften mehrheitlich als Problemlösungsfähigkeit aufgefasst und definiert. (Feld-Knapp 2014:129f.)

Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008:5) beschreiben Textkompetenz als „die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können." In Bezug auf die Erweiterung des ‚Literacy'-Begriffs ab den 90er Jahren und der Kontextualisierung von Sprachgebrauch in der heutigen Gesellschaft sowie mit Voraussicht auf das nächste Kapitel scheint es mir hier wichtig, noch hinzuzufügen, dass der Erwerb von Textkompetenz seine Relevanz darin findet, dass Texte rezipiert und produziert werden können, was uns neben dem Zugang zu Wissen und Informationen auch Kommunikation und die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen ermöglicht.

2.2 Visual Literacy – Visuelle Textkompetenz

Nachdem der Inhalt und die Bedeutung von ‚Textkompetenz' erläutert wurden, wird diese im folgenden Abschnitt um eine Komponente erweitert,

nämlich um die des Visuellen. Hier spielt vor allem der Sehsinn eine wichtige Rolle. Es ist klar, dass beim Lesen und Schreiben der Sehsinn ebenfalls von Bedeutung ist, da man Schriftzeichen über diesen Sinn erfasst. Das Visuelle im Sinne der ‚Visuellen Textkompetenz' umfasst jedoch noch genauer ein anderes Medium als die Schrift und zwar das Bild.

Schon lange wird versucht eine Definition des ‚Bild'-Begriffes zu finden, der Forschung fällt es jedoch bis heute schwer, sich auf eine einheitliche Definition zu einigen. Im Rahmen dieses Beitrages wird nur kurz auf wichtige Eckpunkte eingegangen und eine Arbeitsdefinition gegeben. In Arbeiten zu Bildern im Unterricht wird immer wieder auf die Bildtheorie von Mitchell verwiesen (siehe u.a. Bütow 2002; Oomen-Welke/Staiger 2012). Dabei handelt es sich um einen sehr weiten Bildbegriff, der neben materiellen Bildern auch geistige und sprachliche Bilder umfasst. An Mitchells Systematik wurde jedoch kritisiert, dass weder Fotos noch bewegte Bilder Eingang in seine Theorie gefunden haben (Bütow 2002:4). Die Einteilung nach Mitchell scheint in Bezug auf ‚Visual Literacy' möglicherweise zu eng. Als Alternative bietet es sich an, die Beschaffenheit von Bildern in Kontrast zu Schrift zu betrachten. Der Begriff der „Textkompetenz" bezieht sich in erster Linie auf verbale Texte. Bilder unterscheiden sich von diesen in dem Sinne, dass man sie nach Sachs-Hornbach (2003) als „wahrnehmungsnahe Zeichen" betrachten können, während Schriftzeichen und Wörter arbiträr sind. Sowohl Schrift als auch Bild verweisen auf etwas, Bilder stehen jedoch in einem Ähnlichkeitsverhältnis zu dem, worauf sie verweisen.

Genau dieses Ähnlichkeitsverhältnis führt zu dem Missverständnis, dass Bilder allgemein verständlich sind und man keine eigenen Kompetenzen benötigt, um diese zu dekodieren. Dieser Gedanke wird u.a. sichtbar, wenn man den Gebrauch von Bildern im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Über einen langen Zeitraum hinweg konzentrierte sich der Unterricht einer fremden Sprache v.a. auf verbale Texte, da der Fokus des Unterrichts auf der Sprache und ihrem Erwerb liegt, aber auch weil angenommen wurde, dass kulturelle Bedeutung v.a. über verbale Sprache hergestellt wird (Hallet 2008:167). Bilder dienen bis heute in erster Linie zur Unterstützung von geschriebenen Texten und haben eine illustrierende oder auflockernde Funktion im Unterricht. Hallet (2008) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Bilder im Fremdsprachenunterricht verbalen Texten hierarchisch untergeordnet sind, da sie zwar eine unterstützende Funktion haben, aber selbst nicht als Vermittler von Inhalten eingesetzt werden.

Die Frage, die sich hier stellt, ist jene danach, ob es im heutigen Zeitalter noch genügt, Bilder im Fremdsprachenunterricht oder in Bildung allgemein in dieser unterstützenden Funktion zu belassen. Diese Frage wird v.a. mit

dem Ausmaß der Bedeutung von Bildern in heutigen Diskursen und auch in heutigen Texten gerechtfertigt. In den Kulturwissenschaften spricht man in diesem Zusammenhang von dem ‚iconic turn' (siehe hierzu Bachmann-Medick 2014:346; Bütow 2002:4; Hallet 2008:169). Seit über hundert Jahren verbessern sich Drucktechniken rasant, aber vor allem durch das Internet wurden die verbalen Texte unserer Gesellschaft mit Bildern ‚geflutet'. In unserer alltäglichen Kommunikation gebrauchen wir ebenso vermehrt Bilder, sei es nun in Form von Emoticons, Gifs, Memes oder Fotos und Videos, die wir auf unterschiedlichen Plattformen teilen. Die meisten Texte, die täglich konsumiert und produziert werden, bestehen sowohl aus verbalen als auch aus visuellen Teilen.

Auch wenn Bilder häufig im Verbund mit anderen, meist verbalen Texten auftreten, ist zu bedenken, dass sie selbst ebenfalls Inhalte und Bedeutung erzeugen. Dies spielt u.a. im Fremdsprachenunterricht eine Rolle, besonders in Bezug auf ‚kulturelles Lernen'. Hallet meint in diesem Zusammenhang, dass „Bilder nicht nur etwas über eine Kultur vermitteln, sondern dass sie selbst diese Kultur auch mit hervorbringen, indem sie zum Selbstkonzept oder Selbstbild einer Gesellschaft beitragen" (Hallet 2008:177) und damit selbst zu Produzenten von Inhalten und Bedeutung werden. Sie weisen eine „ganz eigene kommunikative Qualität" auf (Chen 2014:264). Hier kommt ein weiterer, v.a. für den Fremdsprachenunterricht relevanter Aspekt ins Spiel, und zwar das sogenannte ‚kulturelle Sehen', welches synonym zu ‚Visual Literacy' gebraucht werden kann, jedoch auch eine weitere Komponente hinzufügt, welche u.a. für Fremdsprachenkontexte relevant ist.

Der Begriff ‚Kultur' eröffnet wieder ganz neue Dimensionen. Wie er im Zuge dieses Beitrages verstanden wird und welcher Zusammenhang mit der ‚Visuellen Textkompetenz' sich daraus ergibt, soll folglich kurz erläutert werden. Kultur wird hier nach Altmayer und seiner Theorie um kulturwissenschaftliches Lernen als „Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung der Welt und der Wirklichkeit zur Verfügung steht" (Altmayer 2013:19) definiert. Dieses Repertoire an Wissen prägt unser Verständnis, aber ebenso unsere Deutung von verbalen und visuellen Texten. Dies wird etwa deutlich, wenn man sich Karikaturen in unterschiedlichen österreichischen Tageszeitungen ansieht. Diese verweisen auf der visuellen Ebene häufig auf Kunstbilder des österreichischen Bildungskanons, sowie auf Personen des öffentlichen Lebens, wie etwa auf Prominente und Politiker_innen. Häufig fällt es Personen, welche nicht über genügend Kontextwissen verfügen, schwer, diese zu entschlüsseln oder sie können die Inhalte nicht erschließen.

Ausgehend von diesen Überlegungen werden Bilder als eigene Texte begriffen (Hallet 2008 und 2010), die einen Teil größerer Textmengen darstellen.

Die Analogie zwischen Text und Bild ist in der Forschung nicht vollkommen unumstritten, da sie wieder auf eine Vormachtstellung des Wortes verweist (Hecke 2010:22f.). Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird diese Analogie jedoch angewendet, da einige Parallelen zwischen Bildern und Texten in (fremdsprachlichen) Kontexten bestehen. So müssen Lernende einerseits etwa über ein gewisses Kontextwissen verfügen, um manche Bilder entschlüsseln zu können, andererseits können sie neben Sprache auch Bilder zum Erlernen neuer Inhalte nutzen. Des Weiteren erfüllen Bilder wie geschriebene Texte in vielen Situationen auch eine kommunikative Funktion.

Parallel zu den weiter oben beschriebenen Teilgebieten von ‚Textkompetenz' kann man auch die Bedeutung und die Ziele von ‚Visueller Textkompetenz' herleiten. Auch hier geht es um „die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können" (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008:5), mit dem Unterschied, dass die produzierten und rezipierten Texte in diesem Fall Bilder sind.

‚Visuelle Textkompetenz' ist folglich die individuelle Fähigkeit, Bilder zu sehen, herzustellen und mit ihnen kommunizieren zu können, oder mit den Worten von Lewalter gesagt, um „visuelle Informationen zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können" (Lewalter 1997:44). Hecke und Surkamp erweitern Visual Literacy noch durch die Fähigkeit,

> […] Bildinhalte verbalisieren zu können […], die Darstellungsmittel eines Bildes zu identifizieren, Inhalt und Form in Bezug zueinander zu setzen und dabei auch den Bildkontext zu berücksichtigen. Denn die Rezeption wird in erheblichem Maße durch bildimmanente Strukturen gesteuert. […] Das visuell kompetente Betrachten unterscheidet sich vom bloßen Wahrnehmen also dadurch, dass die visuellen Reize kritisch begutachtet und bewusst unter Bezugnahme auf Gestaltungsweise und Kontext des Bildes gedeutet werden. (Hecke/Surkamp 2010:15).

‚Visuelle Textkompetenz' geht folglich über das bloße Wahrnehmen und Betrachten von Bildern hinaus, Form und Kontext sollen ebenso berücksichtigt werden. Anstatt Bilder als bloßen Sprechanlass für den Unterricht zu nutzen, geht das Postulat der ‚Visual Literacy' im Fremdsprachenunterricht weiter: Sie will Bilder und unterschiedliche Bildmedien selbst zu den Inhalten des Unterrichts machen, um Lernenden einen kompetenten Umgang mit diesen zu ermöglichen. Lernenden soll die Möglichkeit gegeben werden, Bilder zu nutzen, um ihre kulturellen Kompetenzen und die Teilhabe an fremdsprachlichen Diskursen und fremdsprachlicher Kommunikation zu ermöglichen. Daneben spielt die ‚Visual Literacy' auch eine Rolle im Zusammenhang mit

der Medienkompetenz der Lernenden, da viele Informationen und Inhalte heute nicht nur verbal, sondern auch visuell aufbereitet werden.

2.3 Möglichkeiten zur Förderung von visueller Textkompetenz

Ziel im Fremdsprachenunterricht oder in der Auslandsgermanistik kann nicht sein, Lernenden einen gewissen ‚Bildkanon' des deutschsprachigen Raumes und das gesamte Kontextwissen zu diesem zu vermitteln, da so ein Bildkanon auch nicht existiert und erst ausgehandelt und konstruiert werden müsste. Vielmehr besteht das Ziel darin, die Lernenden für die Komplexität von visuellen Inhalten zu sensibilisieren und ihnen somit das kritische und kompetente Betrachten von Bildern näher zu bringen. M.E. ist es zielführend, sich vertieft mit visuellen Produkten eines Sprachraumes auseinanderzusetzen, um bei Lernenden ‚Visuelle Textkompetenz' herauszubilden und zu fördern.

3 Visuelle Textkompetenz: Praktische Umsetzung im Seminar

Im Wintersemester 2017 wurde mir ermöglicht, im Zuge eines Projektseminars das Thema der visuellen Textkompetenz mit Studierenden der ELTE-Universität in Budapest zu erarbeiten. Das Projektseminar war Teil des Wahlmoduls „Textkompetenz und Sprachenlernen", welches Bachelorstudierende der Germanistik absolvieren können. Das Modul besteht aus drei Teilen: einer einführenden Vorlesung, einem Seminar zu Präsentationstechniken und einem Projektseminar, in welchem die Studierenden selber Produkte zu dem Thema erstellen und vorangegangene Techniken, etwa Präsentationen und ihre eigene Textkompetenz, praktisch anwenden können.

Das vorrangige Ziel des Seminars war der Ausbau der Textkompetenz und kommunikativen Kompetenz der Studierenden mit besonderer Berücksichtigung der ‚Visuellen Textkompetenz', des ‚Hör-Seh-Verstehens' und der Erweiterung ihrer analytischen Fähigkeiten. Diese Ziele sollten durch das Lesen und die Reflexion von zwei Fachtexten, durch die Analyse von Texten (Filmen und Graphic Novels), sowie durch das Erstellen eigener Texte erreicht werden.

3.1 Vorüberlegungen

Um die erwähnten Ziele zu erreichen, wurde der Kurs folgendermaßen aufgebaut: Die erste Hälfte des Kurses bestand aus fünf theoretischen Einheiten,

danach folgten drei Einheiten, in welchen die Projekte besprochen und vorbereitet wurden, und am Ende standen schließlich die Präsentationen der Studierenden. Ziel der Präsentationen war es einerseits, die Erkenntnisse aus den Projekten mit allen Kolleg_innen zu teilen, andererseits die im vorangegangenen Seminar erworbenen Techniken praktisch umzusetzen. Im Folgenden werden kurz Überlegungen zum Aufbau und zum Einsatz der unterschiedlichen Medien angestellt, bevor in dem nächsten Abschnitt auf die konkrete Durchführung des Seminars eingegangen wird.

Im Seminar standen vor allem zwei Medien im Mittelpunkt, welche aus unterschiedlichen Gründen zur Vertiefung der ‚Visuellen Textkompetenz' gewählt wurden. Zunächst ging es um Graphic Novels bzw. Comics. Das Medium erlebt seit den 80er Jahren eine Aufwertung und wird auch seit den 90er Jahren vermehrt im deutschsprachigen Raum publiziert. In der Forschungsliteratur zu Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht Deutsch und Englisch wird als Argumentationsgrund für den Einsatz des Mediums immer wieder die Bekanntheit von diesem bei jungen Menschen genannt. Die Teilnehmer_innen des Seminars gaben jedoch an, dieses Medium nicht regelmäßig zu konsumieren und auch in ihrer Jugend nicht regelmäßig gelesen zu haben. Damit bestätigte sich mein Verdacht, dass diese Generalisierungen, die häufig in der oben erwähnten Literatur getroffen werden, nicht auf alle Gruppen und Kontexte, sondern nur auf gewisse Zielgruppen zutreffend sind.

Warum ich die Besprechung und den Einsatz von Graphic Novels mit der Erweiterung der ‚Visuellen Textkompetenz' als Lernziel und auch die universitäre Auseinandersetzung mit dem Medium in der Auslandsgermanistik trotzdem für sinnvoll halte und mich entschieden habe, es neben Film in dem Seminar zu besprechen, soll deshalb im Folgenden kurz dargestellt werden. Zunächst handelt es sich bei Graphic Novels um eine Erzählform, welche in der Regel in mehreren Zeichensystemen kommuniziert. In ihrem Fall handelt es sich um visuelle und verbale Zeichen. Visuell sind u.a. die bewegungslosen Einzelbilder, in der Fachterminologie des Comics ‚Panel' bezeichnet, sowie Symbole, die etwa Emotionen ausdrücken und in der Fachsprache als ‚Korona' bezeichnet werden. Verbale Zeichen hingegen ist alles, was mit Schrift wiedergegeben wird, wie etwa die Texte in den Sprachblasen und den Blocktextkommentaren sowie ‚Soundwords'.[1] Dieses Zusammenspiel unterschiedlicher Modi und Codes macht Comics und Graphic Novels zu komplexen Texten, welche sich Leser_innen nicht immer ohne Weiteres erschließen. Es braucht ein gewisses Textsorten- und -konventionenwissen, um etwa zu erkennen, dass gewisse Linien im Comic für Bewegung stehen oder um den

[1] Zur Fachsprache des Comics siehe auch Abel/Klein 2016.

Unterschied zwischen Sprech- und Denkblasen wahrzunehmen. Beim Lesen einer Graphic Novel handelt es sich um einen komplexen Prozess,

> [d]enn am Lesen einer graphic novel sind mehrere literacies beteiligt: das Lesen einer graphic novel ist ein multiliteraler Akt, an dem lesendes Verstehen, Sehverstehen, die Wahrnehmung von Formen und Farben, das Dekodieren von Soundeffekt-Zeichen und andere symbolische Zeichen der Comic-Sprache sowie die Erfassung der panel-Sequenz, der panel-Komposition und des Seitenlayout beteiligt sind. (Hallet 2012:4)

Durch ein Bewusstmachen der Komplexität von Graphic Novels und dem Ausstatten der Studierenden mit den Tools zur Analyse dieser, wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich mit einem weiteren Feld der heutigen deutschsprachigen Literatur inhaltlich und formal auseinanderzusetzen. Hallet spricht davon, dass sich die Graphic Novel heute „einen Status als anerkannte literarische Gattung erobert, die mittlerweile im Feuilleton wie in der literaturwissenschaftlichen Forschung große Beachtung findet." (Hallet 2012:2) Auch in der Germanistik finden heute vermehrte Auseinandersetzungen mit dem Medium statt, was etwa Tagungen und Publikationen zu diesem Thema beweisen.[2] Die Auseinandersetzung mit Graphic Novels ermöglicht Studierenden der Germanistik folglich nicht nur, ihre ‚Visuelle Textkompetenz' zu erweitern, sondern auch ihre Kompetenz mit dem Umgang einer ‚neuen' literarischen Gattung, welche auch im deutschsprachigen Raum vermehrt Vertretung findet.

Das Medium Film wurde aus ähnlichen Gründen gewählt. In der Fremdsprachendidaktik ist Film häufig mit der Forderung nach der Einführung einer fünften Fertigkeit verbunden. Das Verstehen von Filmen findet sich auch in den Niveaubeschreibungen des GER wieder (Thaler 2007:12). Während lange Zeit der sprachliche und textuelle Teil von Filmen im Mittelpunkt standen und die bildliche Komponente mehr als Verständnishilfe gesehen wurde, gilt es heute auch im Zusammenhang mit dem vermehrten Einsatz des Mediums zur Förderung verschiedener Kompetenzen der bildlichen Komponente von Filmen mehr Beachtung zu schenken. Filme kommunizieren nicht nur über ihre sprachlichen, sondern auch über ihre visuellen Bestandteile. Thaler (2007:13) stellte hierzu ein Modell auf, welches die unterschiedlichen Modi des Mediums berücksichtigt und aufzeigt, wie komplex der Verständnisprozess von audiovisuellen Medien ist. Diese Komplexität macht eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Medium im Fremdsprachenunterricht und m.E. auch in der Auslandsgermanistik notwendig.

[2] Für Informationen zu Tagungen und Publikationen im deutschsprachigen Raum (v.a. Deutschland) siehe auch: **http://www.comicgesellschaft.de/** (zuletzt aufgerufen am 02.04.2018).

Der Aufbau des Seminars gliederte sich in zwei große Teile, wobei man den ersten Teil als ‚Input' und den zweiten als ‚Output' bezeichnen könnte. Im ‚Input'-Teil erhielten die Studierenden theoretisches Grundwissen über Bildtheorien und die Medien Graphic Novel und Film. Dazu gehörte auch die Vermittlung von Fachwortschatz. Nach Hecke (2010) ist die Verbalisierung, folglich der sprachliche Austausch über Bilder, ein Bestandteil v.a. der rezeptiven ‚Visual Literacy'. Um sich möglichst unmissverständlich über die Inhalte von Bildern austauschen zu können, benötigen Lernende neben einer allgemeinen Sprachkompetenz auch die passende Terminologie (Hecke 2010:184f.). Dies gilt m.E. nicht nur für Einzelbilder selbst, sondern auch für unterschiedliche Medien, die sich u.a. auch aus Bildern zusammensetzen. Der Erwerb fachlicher Terminologie kann sich m.E. auch auf die Wahrnehmung von Bildern und visuellen Medien auswirken, indem es durch den Akt der Benennung gewisser Phänomene diese auch in die bewusste Wahrnehmung der Lernenden rückt. Dies kann zu einer Veränderung des Sehens und zu einer kritischeren und reflektierteren Auseinandersetzung mit visuellen Medien führen. Somit war es auch Ziel der Lehrveranstaltung, den Lernenden die passende und im deutschsprachigen Raum gebräuchliche Terminologie zur fachlichen Diskussion und inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Medien in dieser Phase zu vermitteln.

Im ‚Output'-Teil wurde ihnen anhand von Projekten, welche weiter unten noch genauer erläutert werden, ein praktisches Anwenden dieses theoretischen Wissens und auch der deutschen Terminologie ermöglicht, wodurch sie ihre ‚Visual Literacy' erweitern konnten.

3.2 Durchführung

Die erste Einheit des Seminars befasste sich mit Bildern und ‚Visual Literacy' allgemein. Anhand der drei Fragen „Wieso über Bilder reden?", „Was ist ein Bild?" und „Was ist visuelle Textkompetenz?" sowie von dazugehörigen Beispielen und Theorien sollten die Lernenden für die Komplexität visueller Texte und den Verständnisprozess für diese sensibilisiert werden. Dabei wurden die Fragen zuerst von den Studierenden selbst beantwortet, bevor eine Beantwortung auf Grundlage der Fachliteratur von Seiten der Lehrperson kam. Interessant war hier zu beobachten, dass eine Studierende auf die Frage „Wieso über Bilder reden?" antwortete, dass Bilder „eindeutig" seien. Auf die Nachfrage, was genau sie damit meine, antwortete sie, dass man Bilder anders als Wörter immer verstehen konnte, was darauf verweist, dass es sich bei Bildern anders als bei Schrift und Sprache um wahrnehmungsnahe Zeichen handelt.

Um diese analytischen Fertigkeiten zu erlernen, wurden die zweite und die dritte Einheit des Seminares genutzt. Als Grundlage diente das Kapitel *Leitfaden zur Comicanalyse* von Julia Abel und Christian Klein, welcher in *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (2016) erschienen ist. Dieser Text wurde u.a. aus folgenden Gründen gewählt: Zunächst bietet er einen übersichtlichen und verständlichen Überblick über alle Bestandteile von Comics und zum zweiten gibt es am Ende jedes Unterkapitels Leitfragen, welche den Studierenden bei der Analyse helfen konnten. Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit der Formensprache wurde in der nächsten Einheit praktisch gearbeitet. Dazu bekamen die Studierenden paarweise deutsche und österreichische Graphic Novels, von welchen sie einige Seiten nach einem selbst gewählten Gesichtspunkt analysierten und schließlich einen Text dazu verfassten. Hierbei ging es einerseits darum, Inhalt und Form aufeinander zu beziehen und die Studierenden so für die Art und Weise, wie Graphic Novels erzählen, zu sensibilisieren, andererseits wendeten sie auch das theoretische Wissen sowie die erworbene, im deutschen Sprachraum gebräuchliche Terminologie an.

In der vierten Einheit wurde das Medium Film eingeführt. Dieses unterscheidet sich von den bisher behandelten visuellen Medien in zweierlei Hinsicht. Zunächst handelt es sich diesmal nicht um statische, sondern um bewegte Bilder und zum Zweiten kommt die Ebene des Auditiven hinzu. Zur Vorbereitung lasen die Studierenden den Text *Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten* von Arno Rußegger aus dem Jahr 2003. Dieser Text wurde einerseits gewählt, weil er prägnant die wichtigsten Bestandteile des komplexen Mediums Film übersichtlich darstellt, und andererseits, weil darin auch eine Anleitung zur Erstellung eines Sequenzprotokolles gegeben wird, welches bei der genauen Analyse von filmischen Texten dienlich sein kann.

In der darauffolgenden Stunde wurde dann ein Filmausschnitt analysiert. Dabei handelte es sich um die Schlussszene des ungarischen Kurzfilms *Mindenki* (Kristóf Deák, 2016). Die Studierenden hatten den Film bereits im Vorfeld des Seminars angesehen und kannten die Handlung. Alle Lernenden sahen die gleiche Szene mehrmals auf ihren Geräten und analysierten diese nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. Beim Plenumsgespräch stellte sich heraus, dass alle Bestandteile des Filmes (das Auditive und das Visuelle) sowie die filmischen Mittel (Einstellungen, Kamerabewegungen, Schauspieler_innen) zum Erzählen der Handlung und zur Darstellung des Innenlebens der Figuren genutzt wurden. Diese Aufgabe hatte einerseits das Ziel, die Studierenden für die Komplexität des Mediums Film zu sensibilisieren und andererseits das genaue Hinsehen und bei Filmen auch Hinhören zu schulen. Durch

die davor gelernte Fachterminologie wurde es ihnen auch ermöglicht, ihre Beobachtungen auszutauschen und mit den Kolleg_innen im Kurs zu teilen.

Die letzte Phase des Seminars galt den Projekten. Um diese durchzuführen, teilten sich die Studierenden in vier Gruppen auf. Für die Projekte konnten sie aus drei unterschiedlichen Möglichkeiten wählen, welche alle darauf abzielten, das im theoretischen Teil erworbene Wissen und den Wortschatz praktisch umzusetzen und ihre Visuelle Textkompetenz sowie ihre Medienkompetenz zu schulen.

1. Analyse: Hier sollte ein Film oder eine Graphic Novel ausgewählt und nach einem Gesichtspunkt analysiert werden. Im Fokus sollte die Verbindung zwischen Form und Inhalt stehen.
2. Vergleich: In der heutigen Zeit ist transmediales Erzählen sehr verbreitet. Viele Bücher und Graphic Novels werden verfilmt, aber auf der anderen Seite werden auch Bücher zu Filmen geschrieben. Hier sollten sich die Studierenden einen Text aussuchen und vergleichen, was sich bei einem Medienwechsel verändert.
3. Produktion: Eigene Erstellung eines kurzen Filmes oder einer kurzen Graphic Novel mit einer Reflexion des Arbeitsprozesses.

In diesem konkreten Seminar entschieden sich alle Teilnehmer_innen dazu, Filme bzw. den Vergleich zwischen Buch und Film als Inhalt ihrer Projekte zu wählen. Keine Gruppe behandelte Graphic Novels und keine Gruppe entschied sich für die Produktion eigener Filme oder Graphic Novels.

3.3 Ergebnisse

Im Gegensatz zu Graphic Novels schien Film bei vielen der Studierenden auch in seiner theoretischen, wissenschaftlichen Fundierung bekannt zu sein. Mehrere Studierende gaben an, während ihres Studiums der Germanistik an der ELTE-Universität bereits Filme behandelt zu haben und ihre Abschlussarbeiten unter anderem über Literaturverfilmungen zu verfassen. Dies ist durchaus keine Ausnahme. Film findet in der Forschung an Universitäten und in den Lebensrealitäten von Studierenden heute mehr Beachtung und hat für sie auch eine größere Bedeutung. Während Graphic Novels ihre Reichweite in den letzten 20–30 Jahren durch mehrere Faktoren ebenfalls erweitern konnten, konnte ich beobachten, dass das Medium in Ungarn noch nicht so verbreitet zu sein scheint wie im deutschsprachigen Raum. Am Ende des Seminars gaben auch mehrere Student_innen an, dass sie in diesem Bereich den größten Wissenszuwachs hatten, da sie sich vorher

noch nicht mit diesem Medium beschäftigt hatten. Auch in den Texten, welche sie zu den Einheiten über Graphic Novels verfassten, wurde sichtbar, dass sie sich im Zuge des Seminars trotz der anfänglichen „Fremdheit" der Texte sehr gründlich mit diesen auseinandergesetzt hatten.

Anhand der Äußerungen im Seminar sowie der am Ende verfassten Projektarbeiten konnte ich feststellen, dass sich sowohl die Medienkompetenz als auch die ‚Visuelle Textkompetenz' der Studierenden erweitert hat. Die Projektarbeiten waren sehr komplex und beschäftigten sich etwa mit unterschiedlichen Raumdarstellungen in Roman und Film oder mit der Visualisierung des Geruchssinns, einem Sinn, der in heutigen Filmen noch nicht umgesetzt werden kann. Dass sich alle Studierenden für das Medium Film entschieden, bestätigte, was sich im Zuge der ersten Hälfte des Seminars bereits andeutete: Die Studierenden sind bereits durch andere Lehrveranstaltungen in ihrem Studium sowie durch ihre alltägliche Medienkonsumption vertrauter mit dem Medium Film als mit dem Medium Graphic Novel. ‚Visuelle Textkompetenz' wurde von ihnen stärker mit den bewegten Bildern des multimodalen Mediums Film als mit Comics und Graphic Novels in Verbindung gebracht.

Die Studierenden sahen auch davon ab, eigene Filme und Graphic Novels zu produzieren, was an unterschiedlichen Faktoren, etwa an der Komplexität dieser Medien und den für die Erstellung solcher benötigten Fertigkeiten liegen könnte. Teil der visuellen Textkompetenz stellt jedoch nicht nur die Rezeption, sondern auch die Produktion von Bildern dar. Nur eine Gruppe produzierte ebenfalls Bilder: Jene, die sich mit der Darstellung des Geruchschlosses in Süskinds „Das Parfum" auseinandersetzten, arbeiteten heraus, warum diese visuelle Metapher bei der Umsetzung des Films von 2006 nicht gewählt wurde. Diese Gruppe fertigte auch Skizzen an, wie das Geruchsschloss visuell dargestellt werden könnte. Ihre visuelle Textkompetenz sowie ihre Medienkompetenz hatte sich im Zuge des Seminars eindeutig erweitert, da sie erkannten, dass die visuelle Umsetzung der sprachlich-bildlichen Metapher des Schlosses im Film möglicherweise doch problematischer gewesen wäre, weswegen andere filmische Mittel (Detailaufnahmen) eingesetzt wurden.

Auch bei den anderen Gruppen wurde sichtbar, dass sich ihre Medienkompetenz erweitert hatte. Eine Gruppe arbeitete anhand der finalen Szene des Filmes „The Walk" das Zusammenspiel verschiedener filmisch *filmischer* Mittel, sowohl der visuellen als auch der auditiven, zur Inszenierung des vermeidlichen Heldentums in der abschließenden Szene heraus. Wieder eine andere Gruppe verglich zwei Schneewittchen-Verfilmungen, die Disneyverfilmung von 1937 und „Mirror Mirror" (2012), und stellte Unterschiede in Darstellungskonventionen und Rollenbildern fest, die sie u.a. auf den langen Zeitraum zwischen den Verfilmungen und die Veränderungen

in Mode und Gesellschaft zurückführten. Die letzte Gruppe arbeitete mit Raumdarstellungen in der Literaturverfilmung „Tschick" (2010) und stellte in ihrer Arbeit nicht nur Verbindungen zu anderen Textsorten wie dem Reiseroman her, sondern beschrieb auch, wie die Darstellung äußerer Räume auf das Innenleben und die soziale Positionierung der einzelnen Figuren verweist.

Auffällig war, dass sich die Studierenden für sehr unterschiedliche Filme entschieden. Während eine Gruppe einen klassischen Hollywood-Film wählte („The Walk"), entschieden sich die anderen Gruppen alle für Stoffe und Filme, die etwas mit deutschsprachiger Literatur zu tun hatten. Zwar handelte es sich bei den Märchenverfilmungen auch um Hollywood-Filme, jedoch wird in ihnen ein alter Märchenstoff verarbeitet. „Das Parfum" basiert auf dem gleichnamigen Roman von Patrick Süskind und mit „Tschick" wählte die letzte Gruppe sogar einen deutschen Film, der auf einer deutschen Buchvorlage basiert. Da ich den Studierenden vollkommen freie Wahl ließ, war ich über die Entscheidungen zunächst überrascht, aber scheinbar hatten sie von diesen Büchern und Filmen bereits im Zuge ihres Studiums gelernt.

Im Zuge der Arbeit mit den Studierenden sowie bei der Rezeption der Texte konnte ich mehrere Erfahrungen machen und in einer vertieften Auseinandersetzung im Zuge dieses Artikels zu folgenden Erkenntnissen kommen:

1. Visuelle Medien wecken bei Studierenden Interesse und Motivation. Dies kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass Bilder, wie einleitend bereits erwähnt, eine nicht zu verachtende Rolle in ihrem alltäglichen und mittlerweile auch universitären Leben haben, und wurde u.a. an der hohen Unterrichtsbeteiligung der Lernenden sowie an ihren abschließenden Projektarbeiten sichtbar.
2. Dabei scheint das Interesse gegenüber dem Medium / für das Medium Film, zumindest in dieser einen Gruppe, ausgeprägter zu sein als jenes gegenüber von Graphic Novels. Dies lässt sich, wie oben bereits erwähnt, möglicherweise auch darauf zurückführen, dass es für sie vertrauter und bekannter ist und sie Filme auch häufiger konsumieren.
3. Die vertiefte Auseinandersetzung mit Bildern kann auch zu einer Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Studierenden beitragen. Einerseits erlernten die Studierenden die Terminologie, die sie benötigen, um sich fachlich über Bilder, Filme und Graphic Novels auszutauschen, andererseits erlangten sie durch schriftliche und mündliche Reflexionen über die Bildmedien Erkenntnisse über ebenjene und vertieften sowie trainierten dabei auch ihre sprachlichen Kompetenzen.

4. Durch den Erwerb der Terminologie und die Erweiterung der Medienkompetenz erlernen die Studierenden, wie sie visuelle Medien kritisch und reflektiert wahrnehmen können. Diese Handlungskompetenz ist nicht nur für ihre Orientierung und Weiterentwicklung im akademischen Umfeld von Bedeutung, sondern ebenso im alltäglichen Leben, wo man bereits von einer Omnipräsenz von Bildern sprechen kann.

4 Fazit

In dem vorliegenden Artikel wurde mit einführenden Überlegungen zu Textkompetenz und visueller Textkompetenz begonnen und anschließend zu der praktischen Durchführung im Seminar übergeleitet. Es war für mich das erste Mal, dass ich ‚Visuelle Textkompetenz' unterrichtet habe, und ich habe gemerkt, dass die Lernziele umsetzbar sind. Dazu haben mehrere Faktoren beigetragen. Zunächst sowohl mein persönliches Interesse und mein Wissen über die visuelle Textkompetenz, als auch meine eigene Lernerfahrung auf diesem Gebiet. Zum zweiten war hilfreich, dass der Aufbau gemeinsam mit Frau Dr. Ilona Feld-Knapp erarbeitet wurde und ich so erkennen konnte, welche Reihenfolge sinnvoll ist, um den Studierenden den Zugang zu dieser Kompetenz zu ermöglichen. Zuletzt trugen auch die gemeinsamen Reflexionen nach den einzelnen Unterrichtseinheiten dazu bei, dass ich mich persönlich als Lehrkraft weiterentwickeln konnte. Die Reflexionskompetenz ist für Lehrpersonen für ihre Weiterentwicklung und Professionalisierung wichtig. Dadurch gelang es mir, meinen Unterricht zu evaluieren und mich für zukünftige Seminare weiter zu professionalisieren. Im Zuge dieser Reflexionen konnte ich auch zu der Erkenntnis gelangen, dass es in zukünftigen Seminaren und Kursen zu dem Thema der visuellen Textkompetenz wohl zielführend wäre, den Schwerpunkt auf ein Medium, folglich entweder auf Film oder auf Graphic Novels oder etwa auf Kunst, zu legen, da es sich um sehr komplexe Inhalte handelt, die eine noch vertiefendere Auseinandersetzung verlangen, als jene, wie sie in manchen Einheiten im Seminar stattgefunden hat.

Trotzdem konnten die Studierenden die von mir angestrebten Lernziele erreichen. In den abschließenden Arbeiten konnte ich beobachten, dass sie die Terminologie nicht nur erlernt hatten, sondern sie auch anwenden konnten, um abstrakte und kritische Gedanken zu den analysierten Filmen zu äußern. Durch diese neuen Inhalte und Analysekriterien wurde ihre Handlungskompetenz nicht nur für ihr Studium, sondern auch für ihren Alltag erweitert. Damit verfügen sie nun über ein Werkzeug, über eine Kompetenz, welche ihnen den kritischen Umgang und die Interpretation von visuellen oder verbal-visuellen

Texten ermöglicht, eine Kompetenz, die – wie in der Einleitung beschrieben – in der heutigen Zeit stetig an Relevanz gewinnt.

Literaturverzeichnis

Abel, Julia / Klein, Christian (2016): Leitfaden zur Comicanalyse. In: Abel, Julia / Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 77–106.

Altmeyer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicum. S. 15–31.

Bachman-Medick, Doris (52014): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Bütow, Wilfred (2002): Bilder lesen. Lesen in der Bilderflut – eine pädagogische Herausforderung. In: Deutschunterricht 2/55, S. 4–9.

Chen, Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils / Lechner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kust – Film – Musik (Materialien Deutsch als Fremdsprache 93). Göttingen: Universitätsverlag. S. 261–277.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter (et al.) (Hrsg.): Zugänge zum Text (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a.M.: Lang. S. 127–150.

Hallet, Wolfgang (2008): *Visual Culture, Multimodal Discourse* und *Tasks*. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Ditfurth, Narita / Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.): Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze und Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M. (u.a.): Lang. S. 167–183.

Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 26–54.

Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels: Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 46, S. 2–8.

Hecke, Carola (2010): Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaften als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz. Göttingen [Dissertation].

Hecke, Carola / Surkamp, Carola (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola / Surkamp, Carola

(Hrsg): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 9–24.

Lewalter, Doris (1997): Lernen mit Bildern und Animationen. Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen. Münster (u.a.): Waxmann.

Oomen-Welke, Ingelore / Staiger, Michael (2012): Über Bilder. Eine Einleitung. In: Oomen-Welke, Ingelore / Staiger, Michael (Hrsg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 7–16.

Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, S. 5–16.

Rußegger, Arno (2003): Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Film im Deutschunterricht (=ide 4, Jg. 27), S. 15–35.

Sachs-Hornbach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln: von Halem.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 4/2007, S. 12–17.

Internetquelle

http://www.comicgesellschaft.de/ (zuletzt gesehen am 02.04.2018)

Anna Daróczy (Budapest)

Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen ohne Grenzen: Klassiker im schulischen DaF-Unterricht

1 Einführung

Im 21. Jahrhundert, im Zeitalter des Internets und in einem Mitgliedstaat der Europäischen Union ist es sehr einfach, den Vertretern einer fremden – in diesem Fall der deutschen – Kultur zu begegnen. Wer möchte, kann eine Unzahl von deutschsprachigen Medien (z.B. Zeitungen, Fernsehsendungen, Webseiten) per Mausklick entdecken, und durch die E-Mail-Korrespondenz und die sozialen Netzwerke hat sich eine ganz einfache Möglichkeit für die Kommunikation mit Personen aus anderen Kulturen eröffnet. Einen Urlaub mit der Familie oder einen Schulausflug in den deutschsprachigen Raum zu unternehmen ist ebenfalls nicht mehr kompliziert. Die Aufgabe und die Verantwortung der Lehrenden wurde aber nicht geringer: Wegen der Qualität und Quantität von Informationen sollen die Lernenden besser denn je dazu befähigt werden, mit dem Fremden bewusst und mit kritischer Distanz umzugehen.

Im Unterricht liegt der Schwerpunkt aber nicht nur auf der Vorbereitung auf den Umgang mit der Fremdheit, sondern auch auf der Auswahl der Materialien: sie sollen nicht nur authentisch sein, sondern die fremde Welt in ihrer Komplexität darstellen (vgl. Feld-Knapp 2009). Dabei sollen sowohl die Vielfalt des deutschsprachigen Raums, als auch die Geschichte dieser Regionen thematisiert werden, denn diese Aspekte bedeuten eine wichtige Basis für die Entwicklung der kulturellen, sozialen und historischen Referenzrahmen der Lernenden. In der vorliegenden Arbeit werden zwei Möglichkeiten dargestellt, die einen großen Beitrag zur Ganzheitlichkeit des Fremdsprachenunterrichts unter dem Motto Fremdverstehen leisten: literarische Texte und Schüleraustausch.

Die Arbeit soll gegen die allgemeine Meinung provozieren, dass Fremdsprachenlernen in der Schule beendet sei, wenn das zum höchsten Ziel gesetzte sprachliche Niveau B2 (seltener C1) erreicht ist. Die Autorin geht der Frage nach, wo die Grenzen des schulischen Fremdsprachenunterrichts

liegen, und zeigt an einem Beispiel aus der Praxis, wie das Fremdverstehen von Lernenden nach der Sprachprüfung anhand literarischer Texte weiterentwickelt werden kann.

Der Beitrag gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil werden die wichtigsten Begriffe in Bezug auf das Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht bzw. das Potenzial der literarischen Texte bei der Förderung des Fremdverstehens erläutert. Den zweiten Teil bildet eine empirische Untersuchung: In Form einer Fallanalyse wird hier die Hypothese überprüft, ob die Texte der klassischen deutschen Literatur geeignet sind, die Lernenden zu sensibilisieren, damit sie mit der fremden Welt reflektiert und distanziert umgehen können.

2 Fremdverstehen und Literatur im Fremdsprachenunterricht

2.1 Fremd, Fremdheit, Fremdverstehen

Die Begriffe „Fremd" und „Fremdheit" spielen eine zentrale Rolle in verschiedenen Disziplinen der Geisteswissenschaften (z.B. Kulturwissenschaft, Interkulturelle Germanistik, Deutsch als Fremdsprache) und werden divers definiert. Die vorliegende Arbeit teilt die Grundannahme, die das Fremde nicht als Objekt oder als Eigenschaft eines Objekts auffasst, sondern als Verhältnis zwischen dem, was als Eigenes gesehen wird und dem, was nicht zum Eigenen gehört und in seiner Andersheit in den Vordergrund gestellt wird (vgl. Albrecht 2003, Bredella/Christ 1995, Krusche 1993).

Beim Fremdsprachenlernen kann die Begegnung mit der Fremdheit auf verschiedene Arten erfolgen, von denen Christ und Bredella drei Typen unterscheiden, die sich aber parallel vollziehen. Zum ersten lernen die Lernenden eine fremde Sprache, die ihnen in ihrer eigenen Kombinatorik und sprachgeschichtlichen Ausprägung fremd ist. Zum zweiten sollen sie sich mit einer fremden Kultur auseinandersetzen, da jede natürliche Sprache mit einer Sprachgemeinschaft und deren Geschichte verbunden ist, was in der Sprache ständig zum Vorschein kommt. Zum dritten begegnen sie den Angehörigen einer anderen Sprachgemeinschaft, die jeweils als Individuen mit eigener Biographie, eigenen Wertvorstellungen und Gewohnheiten zu verstehen sind bzw. die vieles in Frage stellen können, was die Lernenden über die fremde Kultur und Sprache gelernt haben (Bredella/Christ 1995).

Fremdverstehen im Sinne dieser Begegnungsarten mit der Fremdheit ist eine besondere Form vom Verstehen: der Abstand und die Unterschiede,

die in jeder Situation zu überwinden sind, wenn zwei Individuen miteinander kommunizieren und sich verständigen wollen, sind größer, als wenn diese Personen eine gemeinsame Sprache und eine gemeinsame Kultur als Bezugsrahmen für die Kommunikation haben. Die Gefahr des Missverstehens ist natürlich größer, aber eben deshalb bedeutet die Fremdbegegnung ein großes Potenzial: Die Personen, die sich begegnen, sind sich der Gefahr in diesem Fall mehr bewusst, so kann das Verstehen in einer Fremdsprache zur kritischen Reflexion führen (vgl. Bredella/Christ 1995:13). Ein Fremdsprachenunterricht, der das Fremdverstehen unterstützt, leidet daher nicht unter der Trivialisierung der fremdsprachlichen Verstehensprozesse, weil das Verstehen selbst und die bewusste Auseinandersetzung mit den Hindernissen auf dem Weg zu diesem thematisiert und reflektiert werden. Dadurch lässt sich nicht nur die „Langeweile des Sprachunterrichts" vermeiden, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden fördern (Weinrich 1981).

2.2 Literatur im Dienste des Fremdverstehens

Literarische Texte lesen und das Fremde verstehen: diese Prozesse begegnen sich im Punkt „Verstehen", welches als Dialog zwischen dem Text und den Rezipienten, bzw. zwischen der fremden Kultur und der eigenen Kultur aufgefasst wird. Christ betont diese Parallele auch, indem er das Verstehen mit medialen Ereignissen (Texten, Bildern, Denkmälern) wie eine Begegnung mit einer fremden Person als Wechselspiel von Perspektiven darstellt: man trifft auf Figuren bzw. deren Handlungen, Gedanken und Wertvorstellungen während der Lektüre (vgl. Christ 1997). Einerseits bieten literarische Texte dem Lesenden/Lernenden „einen Zugang zum subjektiven Erleben fremden Handelns und Denkens", für den nur begrenzte Möglichkeiten in einem zielsprachenfernen Land zur Verfügung stehen (Ehlers 2010:1535). Andererseits ist diese Qualität der literarischen Texte besonders geeignet für die Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie: Die Lernenden können sich mit den Figuren identifizieren, die Perspektiven der verschiedenen Personen miteinander vergleichen und nach Motiven suchen.

Literarische Texte sind immer als Ausprägungen des jeweiligen kulturellen Kontexts zu interpretieren, in diesem Sinne enthalten sie explizit oder implizit landeskundliche Inhalte (vgl. Ehlers 2010). Das geschieht auf zwei Ebenen. Erstens beziehen sie sich auf die fremde Wirklichkeit und geben Einblick in die soziokulturellen Verhältnisse und materiellen Lebensbedingungen: z.B. aus einem Jugendroman kann der Lernende erfahren, wie das Leben eines deutschen Schülers in einer deutschen Stadt aussieht, welche Lebensumstände und Probleme er hat und welche Lösungen er findet. In dieser Hinsicht birgt

sich die Gefahr, dass literarische Texte nur als landeskundliche Dokumente verstanden werden und das Potenzial, das in der Fiktionalität steckt, bei der Suche nach objektiven Informationen über die fremde Kultur ungenutzt bleibt (Sommer 2000:28f.). Zweitens spiegeln literarische Texte Wertvorstellungen, Glauben, Ideen aus der fremden Kultur wider, die zwar nicht unbedingt explizit genannt werden, aber das Verhalten des Einzelnen stark beeinflussen. Ehlers nennt als Beispiel die verschiedenen Glücksvorstellungen, die in Gattungen wie dem Märchen oder der Utopie erscheinen (Ehlers 2010).

Literarische Texte als Träger der genannten landeskundlichen Inhalte können dazu beitragen, dass die eigene und fremde Kultur miteinander verglichen werden: Unterschiede, aber auch Ähnlichkeiten können anhand der Lektüre festgestellt und bewusst gemacht werden. Die Bearbeitung literarischer Texte kann auch zur Thematisierung der eigenen Wertvorstellungen und subjektiven Einstellungen zur fremden Welt führen und dadurch die interkulturelle Kompetenz der Lernenden entwickeln.

Schließlich verfügen literarische Texte als Kunstwerke auch über einen ästhetischen Charakter und können eine emotionale Wirkung auslösen. Wenn die Lernenden literarische Texte treffen, die für den Unterricht sorgfältig ausgewählt wurden, können sie sich mit sympathischen Figuren identifizieren, am Spiel mit der fremden Sprache Freude finden oder aber irritiert sein. Da sich die Einstellung zur fremden Welt nicht nur auf einer kognitiven, sondern auch auf einer emotionalen Ebene entwickelt, lässt sich dieses Potenzial im Fremdsprachenunterricht sehr gut ausnutzen.

2.3 Der Beitrag von Klassikern der deutschen Literatur zum Fremdverstehen

Die Texte der klassischen Literatur standen lange im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. In der Zeit der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde der sog. „Bildungswert" der Texte aus der klassischen deutschen Literatur (z.B. Werke von Goethe und Schiller) betont. Die Texte wurden vom Lehrer bestimmt und durch Fragen geleitet interpretiert oder übersetzt, das oben beschriebene Potenzial der Literatur blieb ungenutzt. Nach der Neuentdeckung der literarischen Texte für die kommunikative Didaktik wird die Gegenwartsliteratur – und zwar besonders die Kinder- und Jugendliteratur – bevorzugt, weil sie von ihrer Thematik her die Zielgruppe des schulischen Fremdsprachenunterrichts ansprechen kann und geringere sprachliche Schwierigkeiten bedeutet.

Diese Arbeit vertritt den Standpunkt, dass die Klassiker unter speziellen Bedingungen über ein besonderes Potenzial verfügen, das bisher vernachlässigt

wurde. Im Hinblick auf die Förderung des Fremdverstehens ist es von großer Bedeutung, dass die klassischen Werke einen festen Bestandteil der kulturell und historisch geprägten Referenzrahmen bilden. Sie enthalten also nicht nur Informationen über die fremde Kultur, mit denen die Lernenden konfrontiert werden sollen, sondern helfen bei der Orientierung in der fremden Welt (vgl. Christ 1997). In diesem Sinne können die Texte aus früheren Jahrhunderten auch Hilfe leisten, weil sie die Lernenden mit dem historischen Referenzrahmen bekannt machen. Das bedeutet natürlich eine enorme Herausforderung für die Lernenden, trotzdem kann diese gerechtfertigt werden, wenn ihnen eine gründliche Vorentlastung vor der Lektüre geboten wird und wenn die Herausforderungen als Möglichkeit für die Weiterentwicklung aufgefasst werden.

Diese Überlegungen werden im nächsten Kapitel anhand eines konkreten Beispiels in Form einer Fallanalyse belegt, zu der einige Passagen aus dem Roman *Hyperion oder der Eremit in Griechenland* von Friedrich Hölderlin für den Unterricht ausgewählt wurden. Dieses Werk zählt zu den Klassikern der deutschen Literatur aus dem 18. Jahrhundert. In dem Briefroman, der in zwei Bänden 1797–1799 erschien, berichtet Hyperion, die Hauptfigur, über sein trauriges Schicksal in Briefen an seinen Freund Bellarmin, nachdem er vor einem gescheiterten Befreiungskrieg nach Deutschland geflohen ist, aber das Leben unter den Deutschen als unerträglich empfunden hat und in seine Heimat Griechenland zurückgekehrt ist. Das besondere Potenzial der ausgewählten Textstellen besteht in dreierlei Hinsicht:

1. Das einseitig negative Deutschlandbild der Hauptfigur kann die Lernenden provozieren und dazu motivieren, das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen zu vergleichen und auf den Text kritisch zu reagieren.
2. Der Text bietet die Möglichkeit zur Förderung des Perspektivenwechsels, weil die Briefe über Deutschland zur Hölderlins Zeit aus der Sicht eines Griechen geschrieben wurden.
3. Die Lernenden sollen mit der kulturräumlichen und mit der zeitlichen Distanz gleichzeitig umgehen können.

Diese Aspekte tragen dazu bei, dass die Lernenden sowohl auf die fremde als auch auf ihre eigene Welt kritisch reflektieren, indem sie den Text mit ihren eigenen Erlebnissen konfrontieren.

3 Eine Fallanalyse: Hölderlin im DaF-Unterricht

3.1 Die empirische Forschung

Entsprechend der Zielsetzung der Arbeit wurde an einem ungarischen Gymnasium ein Versuch durchgeführt, in dem die persönlichen Erfahrungen von Lernenden, die an Schüleraustauschprogrammen teilnahmen, und ihre Arbeit mit einem Text aus der klassischen deutschen Literatur verglichen wurden.

Als Forschungsmethoden dienten die Unterrichtsbeobachtung und das Interview. In der beobachteten Stunde wurden Textpassagen aus dem Briefroman von Friedrich Hölderlin bearbeitet, anschließend wurden zwei Interviews (mit der Lehrperson und mit den Lernenden) durchgeführt. Diese Form der Fallanalyse ermöglichte eine ganzheitliche Beschreibung des behandelten Themas. Die Fähigkeit der Lernenden für das Fremdverstehen und die Rolle der (klassischen) literarischen Texte bzw. des Schüleraustausches wurden aus mehreren Perspektiven beleuchtet (Beobachterperspektive, Lehrerperspektive, Schülerperspektive), was zusammen mit der geringen Anzahl der Probanden die Voraussetzungen schaffte, über den Gegenstand tiefgehende Erkenntnisse zu bekommen.

Das Forschungsfeld bildete eine Ausbildungsschule der ELTE, in dem der Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle einnimmt und der Unterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache über einen besonderen Stellenwert verfügt: Die Lernenden können Deutsch nicht nur als zweite, sondern auch als erste Fremdsprache wählen, außerdem stehen ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, wenn sie ihre Sprachkenntnisse außerhalb des Klassenraums vertiefen möchten, z.B. durch verschiedene internationale Projekte wie Austauschprogramme, die ein fester Bestandteil des Pädagogischen Programms der Schule sind. Diese Austauschprogramme sind immer komplexe, an Themen gebundene Projekte, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, Kontakte zu knüpfen, das Zielland kennenzulernen und die Sprache außerhalb der Schule, in zielsprachiger Umgebung zu benutzen.

Die Probanden waren drei Lernende aus der 12. Klasse, die ihre Lehrerin auswählte, weil sie bereits seit 12 Jahren Deutsch als erste Fremdsprache lernten, das Niveau C1 erreichten und ihrer Ansicht nach fähig waren, die Texte zu bearbeiten. Am Gymnasium arbeiteten sie seit sieben Jahren mit ihrer Lehrerin zusammen, außerdem wurde die Entwicklung ihrer sprachlichen Kenntnisse von einem deutschen Lektor unterstützt. Die Lehrperson war eine besonders

erfahrene DaF-Lehrerin, die seit vielen Jahren am Gymnasium als Mentorin der Lehramtspraktikanten tätig ist.[1]

3.2 Hölderlin im DaF-Unterricht

Die beobachtete Stunde wird im Folgenden unter drei Aspekten dargestellt und analysiert:

1. Welche Lehr- und Lernziele setzte die Lehrperson mit den einzelnen Aufgaben für die Förderung des Fremdverstehens?[2]
2. Wie wurden diese Lehr- und Lernziele erreicht?
3. Wie lässt sich das Fremdverstehen der Lernenden charakterisieren?

Zu Beginn der Stunde bekamen die Lernenden ein Arbeitsblatt, das aus Textpassagen zusammengestellt wurde, die in Hölderlins Briefroman zu finden sind.[3] Die erste Aufgabe, in der die Lernenden Schlüsselbegriffe zu Deutschland sammeln sollten, diente dazu, sich spontan zur fremden Kultur zu äußern und das Vorwissen zu aktivieren. Es wurden die Bundeskanzlerin, deutsche Produkte, Begriffe aus der Gastronomie, aus der Volkstradition und aus der Geographie aufgelistet. Die gesammelten Begriffe bezogen sich auf diverse Bereiche der fremden Kultur und spiegelten einerseits tiefgehende landeskundliche Kenntnisse, andererseits die Begegnungsmöglichkeiten und eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit der fremden Kultur (z.B. *Austausch*, *Fremdsprache*) wider. Die Aufgabenstellung ermöglichte, dass auch Stereotype und Klischees über Deutschland zur Sprache gebracht werden konnten, trotzdem wurden nur einige klischeehafte Objekte erwähnt (*Bier*, *Wurst*, *Oktoberfest*).

Mit der zweiten Aufgabe, in der darüber nachgedacht werden sollte, wie die Deutschen aus verschiedenen Perspektiven (eines Ungarn und eines Südländers) erscheinen, wurden mehrere Ziele gesetzt. Die Übernahme der fremdkulturellen Perspektive und die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenwechsel standen dabei an erster Stelle, weil sie bei der Arbeit mit dem literarischen Text von großer Bedeutung sind: Die Lernenden sollten damit umgehen können, dass Deutschland und die Deutschen in Hölderlins Roman in einem

[1] An dieser Stelle möchte ich dem Trefort-Ágoston-Gymnasium (Budapest), besonders Éva Szabó und der kleinen Gruppe von ihren Schülern und Schülerinnen danken, dass sie die Durchführung der Untersuchung ermöglicht und unterstützt haben.

[2] Bei der Feststellung der einzelnen Lehr- und Lernziele wird sich auf den interkulturellen Lernzielkatalog von Burwitz-Melzer (2000: 54–60) gestützt.

[3] Siehe im Anhang.

anderen Zeitalter aus der Sicht eines Griechen beschrieben werden. Dieses Ziel wurde erreicht: die Lernenden konnten zwischen der Perspektive eines Deutschen, eines Ungarn bzw. eines Südländers unterscheiden, die fremde Sicht eines Südländers übernehmen, die deutsche Mentalität aus dieser Sicht beschreiben und potentielle Konfliktquellen erkennen. Ein weiteres Lernziel war, die fremde Kultur zur eigenen Kultur in Beziehung zu setzen, wenn die Lernenden die Deutschen aus der Perspektive eines Ungarn beschreiben. Das wurde nur zum Teil erreicht: die Lernenden machten zwischen ihren persönlichen Erfahrungen und den Stereotypen, die aus der Sicht eines Ungarn erscheinen können, keinen Unterschied: sie beschrieben die Deutschen z.B. als *gastfreundlich*, weil sie als Austauschschüler die Gastfreundlichkeit bei einer Gastfamilie erlebten. Sie konnten auch schwierig die Frage beantworten, wie die Deutschen sich selbst sehen. Sie sammelten Eigenschaften, die sie in anderen Aufgaben schon aus ihrer eigenen Perspektive benannten: *freundlich*, *locker*, *sportlich*. Außerdem beeinflusste sie auch die Erfahrung mit dem Sprachlektor, einem Vertreter der deutschen Kultur wesentlich: es wurde zur Sprache gebracht, dass sie zwei Eigenschaften nur wegen dieser Person aufschrieben. Ein weiteres Lernziel war das Benennen von Vorurteilen und Stereotypen, um auf diese später kritisch reflektieren zu können. Dieses Ziel wurde verwirklicht, indem einige stereotype Züge (z.B. *pünktlich*, *organisatorisch*) bei der Perspektive eines Ungarn und bei der Sicht eines Südländers erwähnt wurden. Im Hinblick auf den Umgang mit dem Fremden ist es sehr wichtig hervorzuheben, dass die Lernenden bei der Perspektive der Deutschen feststellen konnten: die Menschen sind sehr unterschiedlich, daher sollte man keine verallgemeinernden Behauptungen stellen. D.h. die Lernenden sind fähig, mit den Stereotypen kritisch umzugehen.

Mit der dritten Aufgabe wurde das Ziel gesetzt, ein fremdkulturelles Objekt, in diesem Fall ein Porträt einer Person aus der fremden Kultur zu beschreiben. Die Lernenden äußerten Vermutungen über Hölderlin, die zeigten, dass sie zur Sprache bringen können, was sie an einer Person aufgrund ihres Aussehens fremd finden (z.B. *weibliche Züge, altmodische Frisur, merkwürdiges Gesicht*). Anhand ihrer Bemerkungen konnten sie auch Folgerungen ziehen und feststellen, dass die Person früher lebte, demzufolge geht es nicht nur um eine kulturräumliche, sondern auch um eine zeitliche Distanz. Diese Feststellung war eine Voraussetzung für die Lernenden, während der Textarbeit den Text zu verstehen, der sowohl zeitlich (18. Jahrhundert) als auch kulturell weit von ihnen entfernt liegt.

Bei der vierten Aufgabe sollte Hölderlins Kurzbiographie gelesen werden. Diese Unterrichtssequenz sollte zur Vorentlastung der späteren Arbeit mit dem literarischen Text beitragen, indem die Lernenden den kulturellen, historischen

und biographischen Kontext des zu bearbeitenden literarischen Werks kennenlernen, um sich später mit Hölderlins Deutschlandbild auseinandersetzen zu können.

Mit der fünften Aufgabe, in der die Zusammenfassung des Briefromans gelesen werden sollte, wurde ein zweiter Beitrag zur Vorentlastung vor der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text geleistet: der textuelle Kontext der Textauszüge wurde den Lernenden zur Verfügung gestellt. An diesem Punkt wurde auch erläutert, zu welchem Volk Hyperion gehört und in welcher Beziehung er zu Hölderlin steht. Ein weiteres Ziel war, dass die Lernenden zu einem kulturellen Konflikt ihre Meinung äußern, indem sie verschiedene Gründe benennen, warum die Hauptfigur das Leben in Deutschland unerträglich findet. Dafür wurden Unterschiede aufgezählt, die verschiedene Bereiche der fremden Welt abdecken: *Mentalität*, *Klima*, *Landschaft*, *Sprache*, *Menschen.* Von diesen lässt sich die Sprache hervorheben: Da die mangelhaften Sprachkenntnisse als Schwierigkeit aufgefasst wurden, haben die Lernenden die Sprache als Brücke zwischen den Menschen gedeutet, die zur Aufhebung der Fremdheit führen kann.

Mit der Bearbeitung der Textauszüge aus dem Briefroman von Hölderlin wurden mehrere Lernziele gesetzt. Einerseits sollten die Lernenden den fremdkulturellen Konflikt im Text erkennen, indem sie Ausdrücke dazu sammeln, was Hyperion an den Deutschen kritisiert. Dank der Hilfestellung neben dem Text (ungarische Übersetzung, Bedeutungen) bzw. der gründlichen Vorentlastung wurde diese Aufgabe hervorragend gelöst: die Lernenden selegierten die relevanten Informationen im Text: z.B. *Barbaren*, *keine positiven Gefühle füreinander*, *zerrissenes Volk*, *Gesellschaft*, *verdorben*, *dumpf*, *harmonielos*. Im darauffolgenden Gespräch waren sie auch fähig zu abstrahieren und festzustellen, dass Hyperion die deutsche Mentalität im Allgemeinen kritisiert. Zwei Aspekte der Kritik wurden betont: erstens wurde bemerkt, dass die Hauptfigur die Emotionalität und die menschliche Seite in Deutschland vermisst, zweitens wurde erkannt, dass die Deutschen aus Hyperions Sicht als Teile einer Maschine erscheinen, unter denen weder Individualität noch Zusammengehörigkeit zu finden sind.

Im zweiten Teil der Textarbeit sollten die eigenen Erfahrungen der Lernenden mit dem im Text dargestellten Deutschlandbild im Rahmen eines Gesprächs verglichen werden. Dabei wurden vier Aspekte des Fremdverstehens in den Vordergrund gestellt und zielgerichtet unterstützt:

1. Die Lernenden sollen sich mit der fremdkulturellen fiktionalen Person auseinandersetzen.[4]

[4] Dieser Punkt wurde im Unterricht nicht explizit thematisiert, deshalb wird auf ihn bei der Analyse des Interviews mit den Lernenden näher eingegangen.

2. Während der Auseinandersetzung mit der fremden Person sollen die Lernenden zum Perspektivenwechsel befähigt werden.

Während die Lernenden im ersten Teil der Aufgabe die Kritik an den Deutschen und Deutschland aus Hyperions Sicht betrachteten, sollten sie im zweiten Teil ihre persönliche Perspektive vertreten. Sie artikulierten anhand ihrer Erfahrungen als Austauschschüler oder als Stipendiat ihre eigene Meinung: sie erlebten den Kontakt mit den Deutschen und die deutsche Mentalität ganz anders.

3. Der Text soll die Lernenden provozieren und Emotionen hervorrufen.

Das einseitig negative Bild über die fremde Kultur weckte die Emotionen der Lernenden, was anhand ihrer Reaktion auf eine Frage der Lehrperson ersichtlich wurde. Nachdem die Lernenden gefragt wurden, ob das Deutschlandbild von Hyperion ihren Erfahrungen entspricht, riefen sie sehr heftig auf: „*Absolut anders!*" Anschließend belegten sie ihre Behauptung mit konkreten Beispielen, die sie während des Aufenthalts in Deutschland erfuhren (z.B. Mülltrennung, kreative Projekte in der Schule).

4. Die Lernenden sollen mit dem Deutschlandbild der Hauptfigur kritisch umgehen und anhand ihrer eigenen Erfahrungen bzw. dank ihrer kritischen Denkweise ihre eigene Meinung äußern.

Die Verwirklichung dieses Ziels baut auf dem vorherigen Punkt auf. Die Provokation durch den Text motivierte die Lernenden auch dazu, Stereotype zu überprüfen, die am Anfang der Stunde gesammelt wurden: Die Arbeit erschien sowohl in ihren Aufzählungen als auch in Hölderlins Text als wichtiger Bestandteil des deutschen Wertsystems, obwohl im zweiten Fall mit negativer Konnotation. Die Lernenden analysierten dieses Stereotyp und fanden Gründe, warum die Arbeit für die Deutschen ein Wert sein könnte, der im Mittelpunkt steht: Sie nehmen ihren Beruf ernst, weil sie wissen, dass sie mit Hilfe der Arbeit ein angenehmeres Leben erreichen können. Ein anderes Beispiel für die Überprüfung der Stereotype und Klischees war der Fußball: dieses Wort wurde schon in der ersten und zweiten Aufgabe als Assoziation und als wichtiger Identifikationsfaktor für den Deutschen aufgelistet. Im Vergleich mit Hölderlins Text wurde das Fußballspiel als ein Ereignis erwähnt, bei dem man die Zusammengehörigkeit des Menschen als Wert für die Deutschen beobachten kann. Ein besonderes Niveau der kritischen Reflexion konnte auch in dem Fall beobachtet werden, als eine von den Lernenden feststellte, dass sie im Text mit einem übertrieben negativen Deutschlandbild konfrontiert wurden, das einerseits mit der von ihnen gekannten fremden Wirklichkeit nicht übereinstimmt, andererseits verallgemeinernd ist,

deshalb kann diese Darstellung die Vielfalt der deutschen Kultur und die Verschiedenheit der Deutschen nicht widerspiegeln.

3.3 Interviews mit der Lehrperson und den Lernenden

3.3.1 Die Lehrerperspektive

3.3.1.1 Arbeit mit literarischen Texten und ihr Beitrag zum Fremdverstehen

Die Arbeit mit Literatur hält die Lehrperson für einen wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts. Sie bearbeitet mit Lernenden literarische Texte seit der ersten Schulwoche in der siebten Klasse, sogar ganze Romane (z.B. den Jugendroman *Emil und die Detektive* von Erich Kästner). Das Potenzial dieser Texte sieht sie in drei Aspekten, die sie zugleich als wichtigste Lehr- und Lernziele auffasst:

1. Die Erweiterung der Sprachkenntnisse, d.h. die Förderung der kommunikativen Kompetenz im engeren Sinne.
2. Die Thematisierung der eigenen Erfahrungswelt der Lernenden, damit sie in den Texten Probleme auffinden können, denen sie im Alltagsleben begegnen.
3. Die Begegnung mit dem deutschen Kulturkreis.

Für die Verwirklichung dieser Ziele bearbeitet sie in erster Linie Lektüren aus der Jugendliteratur des deutschsprachigen Raums, weil sie wegen ihrer Thematik die Jugendlichen ansprechen können.

Da sie die Förderung des Fremdverstehens als erstrangiges Ziel im Deutschunterricht im Allgemeinen und bei der Arbeit mit literarischen Texten im Besonderen auffasst, führt sie keinen objektbezogenen, einseitig informationsorientierten Landeskundeunterricht durch, sondern will das Alltagsleben der Schüler in den deutschsprachigen Ländern und in Ungarn vergleichend thematisieren und dabei die eigene und die fremde Erfahrungswelt verknüpfen, damit die Lernenden bemerken, was für Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Welten zu finden sind. Sie sollen dabei auch erlernen, aus welchen Gründen die Unterschiede zu erklären sind, und erkennen, dass sie ähnliche Schwierigkeiten und Herausforderungen haben wie ein Schüler aus Deutschland oder aus der Schweiz. Die Lehrerin hält es dabei für essentiell, dass die Lernenden „ein Auge dafür haben, dass Europa in diesem Sinne auch zusammenwächst“: es gibt immer weniger Unterschiede zwischen der Erfahrungswelt eines ungarischen und eines deutschen Schülers. Während ihrer Arbeit hat sie

erfahren, wie wichtig dieses Erlebnis für die Lernenden ist, sowie dass sie das auch begreifen und aussprechen können und dürfen.

Die literarischen Texte leisten ihrer Ansicht nach einen besonderen Beitrag zum Fremderstehen, indem sie die Schüler emotional ansprechen: Wenn dieses Potenzial nicht genutzt wird, bleibt der Deutschunterricht auf einer sprachlichen Ebene und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden nicht bei, was der Zielsetzung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts widerspricht. Als Beispiel kann die Arbeit mit Kästners Roman erwähnt werden: Dabei sollten die Lernenden nicht nur mit einer kulturellen, sondern auch mit einer zeitlichen Distanz umgehen – genau wie bei Hölderlins Text. Während sie verschiedene Themen bearbeiteten, die im Hinblick auf das Fremdverstehen von großer Bedeutung sind (z.B. Schauplätze in Berlin, Mentalität, Schwierigkeiten als Waisenkind), hielten sie sich immer vor Augen, dass die Handlung vor siebzig Jahren spielt, was die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Welt stark beeinflusst. Im Gegensatz zum Roman spielt die neue Verfilmung (2001) im heutigen Deutschland, so konnten die Lernenden erfahren, dass das Leben eines deutschen Schülers im Wesentlichen ähnlich aussieht wie das eines ungarischen: sie haben ähnliche Probleme, aber auch ähnliche Lösungsmöglichkeiten.

3.3.1.2 Ein Klassiker im DaF-Unterricht

Bei der Arbeit mit Hölderlins Text betonte sie an erster Stelle die Bedeutung der Vorentlastung, weil die Auszüge die Lernenden sowohl sprachlich als auch inhaltlich vor eine große Herausforderung stellten. Daher wurde ihnen eine sehr gründliche sprachliche und kulturelle Hilfestellung auf dem Arbeitsblatt angeboten. Die sprachliche Vorentlastung zielte aber nicht darauf ab, dass die Lernenden den Text im Ganzen verstehen, sondern dass sie vielmehr den Inhalt der Auszüge nachvollziehen können. Die kulturelle Vorentlastung diente dazu, dass die Lernenden Hölderlins Erfahrungen nicht missverstehen, indem sie Hyperions Deutschlandbild als einzig gültiges Bild über die deutsche Mentalität und Kultur interpretieren.

Das allgemeine Ziel war die Aufarbeitung des speziellen Deutschlandbildes von Hölderlin. Das wurde mit kleineren Lehr- und Lernzielen gestützt, die auch als Einzelziele zur Förderung des Fremdverstehens der Lernenden führen sollten: Die Lernenden sollten Schritt für Schritt mit Identitätsfragen konfrontiert und zum Perspektivenwechsel befähigt werden.[5]

Nach der Textarbeit sollten die Lernenden mit der gleichzeitigen kulturellen und zeitlichen Distanz umgehen und den Unterschied zwischen dem heutigen

[5] Siehe Abschnitt 3.2.

und dem damaligen Deutschland erkennen. Die Verwirklichung der Ziele konnte an den Lernenden wahrgenommen werden: Sie waren mit Hölderlins Deutschlandbild aus eigener Erfahrung nicht einverstanden und konnten dieses Erlebnis auch eindeutig ausdrücken.

3.3.1.3 Förderung des Fremdverstehens durch Austauschprogramme

Austauschprogramme findet die Lehrperson aus vier Gründen sehr wichtig. Zum Ersten wegen der Authentizität des Sprachgebrauchs: die Lernenden können erst im Zielland in einer echten Situation die Kommunikation in einer Fremdsprache selbst erleben. Diese Kommunikation ist authentisch, da sie eine direkte Rückmeldung bekommen, indem sie ihren Kommunikationspartner verstehen oder missverstehen, sich mit ihm verständigen oder eben nicht verständigen können. Anhand dieser Rückmeldung können sie feststellen, wie weit sie im Fremdsprachenlernen sind. Zum Zweiten bedeuten die Austauschprogramme eine Möglichkeit für die direkte Begegnung mit der fremden Kultur und ihren Vertretern. Die Lehrerin möchte ihren Lernenden beibringen, dass sie im fremden Land auch ihre eigene Kultur vertreten sollen und dass diese Kultur ein Teil von Europa ist. Zum Dritten betont sie die Wichtigkeit der Verstärkung der eigenen Identität: nach einem Austauschprogramm definiert sich eine Gruppe zum ersten Mal als „Deutschgruppe", in der Kontakte aufgebaut werden und ein Zusammengehörigkeitsgefühl erfahren wird. Diese Faktoren sind von großer Bedeutung im Hinblick auf die spätere Arbeit im Unterricht. Neben diesen Erlebnissen lernen die Schüler während des Austauschprogrammes auch ihre Lehrerin anders kennen, was auch ein wesentlicher Aspekt in der Zusammenarbeit ist. Zum Vierten erleben auch die einzelnen Schüler große Veränderungen während eines Austauschprogrammes: „Es gibt ein Leben vor dem Austausch und es gibt ein Leben nach dem Austausch und die beiden sind nicht vergleichbar." Das gilt auch für den schulischen Deutschunterricht: vor dem Austausch bedeutet das Sprachenlernen nur einen Unterrichtsfach, weil die meisten nicht wissen, was das Ziel der Arbeit ist, und begreifen erst während des Austauschs, dass die Sprache ein Mittel zum Zweck ist, um mit anderen kommunizieren zu können.

3.3.2 Die Schülerperspektive

3.3.2.1 Fremdverstehen aus der Sicht des Austauschschülers

Die Lernenden hatten nur positive Erwartungen vor dem Auslandsaufenthalt. *A* interessierte sich in erster Linie für das deutsche Schulsystem und den Lebensstandard der Deutschen. *B* wollte das Land kennenlernen, von dem

er sehr viel gehört hat, aber seine Erwartungen beeinflusste auch wesentlich, dass er schon während eines Urlaubs in Österreich erlebte, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu Ungarn zu finden sind.[6] *C* wollte lediglich erfahren, wie das Leben in Deutschland aussieht. Alle hofften darauf, dass sie einen Austauschpartner bekommen, mit dem sie gut auskommen können, und eine Familie, in der sie nicht vernachlässigt werden. Vor der Kommunikation in der Fremdsprache hatten sie keine Angst: Einerseits lernten sie ihre Austauschpartner schon vor der Ausreise in Ungarn kennen, andererseits waren sie sich sicher, dass sie das sprachliche Niveau erreicht hätten, auf dem sie sich verständigen können. Ein Bild über Deutschland oder die Deutschen hatten sie zu dieser Zeit nicht, sie hörten nur Stereotype und Klischees. *C* vertrat hier aber den kritischen Standpunkt, dass man kein allgemeines Bild über ein Volk haben kann, weil die Menschen Individuen und daher sehr unterschiedlich sind.

Im Vergleich zu diesen Erwartungen erlebten die Lernenden die Austauschpartner und ihre Familien als überwiegend offen, freundlich und hilfsbereit. (Ihr Bild über die Deutschen beeinflusste den Kontakt mit der Gastfamilie soweit, dass sie in der beobachteten Stunde die Deutschen im Allgemeinen als gastfreundlich bezeichneten.) Mit anderen Menschen machten sie ähnliche Erfahrungen. Als wesentlichen Unterschied nahmen sie nur die Mentalität wahr, aber ihre Behauptung konnten sie nicht begründen. Sie empfanden auch einen Unterschied zwischen dem Leben auf dem Lande und in der Stadt und stellten fest, dass der Lebensstandard in Deutschland tatsächlich höher ist.

Dank der Gastfamilie fühlten sie sich in Deutschland gar nicht fremd. Dabei leistete ihnen auch die Sprache eine große Hilfe: sie konnten sich ohne besondere Schwierigkeiten mit den anderen verständigen. Weiterhin wurden sie in der Partnerschule auch nicht als Fremde behandelt und erlebten ein großes Interesse an ihrer eigenen Sprache und Kultur.

Die Behauptung der Lehrperson („Es gibt ein Leben vor dem Austausch und es gibt ein Leben nach dem Austausch und die beiden sind nicht vergleichbar.") wird von den Lernenden weitgehend bekräftigt. Sie haben das Gefühl, dass sie sich dank des Aufenthaltes in Deutschland in vieler Hinsicht verändert haben: sie fühlen sich offener für andere Kulturen und haben keine Angst mehr, allein in ein fremdes Land zu fahren. *A* und *B* erklären es damit, dass sie nicht mehr nur abstrakte Vorstellungen, sondern konkrete, positive Erfahrungen über die Wirklichkeit in Deutschland haben und Kontakte mit den Vertretern der deutschen Kultur pflegen, deshalb fühlen sie sich dem

[6] Die Lernenden werden mit den Buchstaben A, B und C bezeichnet.

fremden Land näher. Eine andere wesentliche Veränderung beobachten sie in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse: nach dem Austauschprogramm sprechen sie auf einem höheren Niveau und mit größerer Selbstsicherheit auf Deutsch. Dabei wird die Rolle der positiven Rückmeldungen betont (im Einklang mit der Meinung der Lehrperson).

Das vermutliche Ungarnbild ihrer Austauschpartner konnte nicht ausführlich beschrieben werden. Erwähnt wurde lediglich, dass die deutschen Schüler Budapest schmutzig fanden und die Produkte für sehr billig hielten. Weiterhin vermuten die Lernenden, dass ihre Partner in Ungarn positive Erfahrungen sammeln konnten, obwohl es ihnen sehr unangenehm war, dass die ungarischen Schüler untereinander auf Ungarisch sprachen, was sie nicht verstehen konnten.

3.3.2.2 Fremdverstehen bei der Arbeit mit Hölderlins Roman

Die Arbeit mit Hölderlins Text wurde als große Herausforderung erlebt: *B* betont sowohl die sprachlichen Schwierigkeiten als auch die Rolle der kulturellen und kontextuellen Bezugsrahmen im Hinblick auf Hölderlins Weltanschauung.

A und *C* finden den Text radikal und übertrieben. Den Grund dafür sieht *A* darin, dass es um ein Kunstwerk geht, welches man als Fiktion interpretieren soll. *C* weist auf Hölderlins Biographie und seine Enttäuschungen hin. Hyperions radikale Sichtweise erklärt sie mit seiner Herkunft und seinen Lebensumständen: er vermisst die Mentalität der Südländer, besonders ihre Offenheit und das Zusammengehörigkeitsgefühl, deshalb leidet er am Gefühlsmangel in Deutschland. Als einen weiteren, psychologisch motivierten Aspekt erwähnt *B*, dass sich Hyperion wahrscheinlich leichter fühlt, wenn er das fremde Land beschimpfen kann.

Beim Vergleich mit ihren eigenen Erfahrungen können die Lernenden mit Hyperions Perspektive kritisch und distanziert umgehen: Sie bringen zur Sprache, dass sie Deutschland während während der Austauschprogramme ganz anders erlebt haben. *B* erklärt den Unterschied mit der zeitlichen Distanz, *A* betont Hölderlins romantisch-übertriebenen Stil und seinen Pessimismus und weist außerdem darauf hin, dass sie während des Austauschprogramms als Gast behandelt wurden. *C* warnt wieder vor der Gefahr der Verallgemeinerung und bemerkt, dass der Umgang mit dem Fremden in Westeuropa anders aussieht als im Süden: im letzten Fall wird ihnen größeres Interesse geschenkt, während sie im Westen als „Touristen" oder „Migranten" wahrgenommen werden.

Das Leben eines Fremden in Hyperions Deutschland finden die Lernenden sehr unangenehm, wobei *B* es für unwahrscheinlich hält, dass das Leben unter

den Deutschen zur Hyperions Zeit tatsächlich so unerträglich war, wie es die Hauptfigur darstellt. *A* betont die Bedeutung der Sprache: Man kann als Fremde(r) mit guten Fremdsprachenkenntnissen im heutigen Deutschland ohne besondere Probleme ein Leben führen, weil die Deutschen für andere offen sind.

Beim Vergleich der heutigen Auswanderung aus Ungarn nach Deutschland mit Hölderlins Wunsch, Deutschland zu verlassen, werden der Zwang und das Ziel des Aufenthaltes in dem fremden Land als wesentliche Unterschiede benannt. Die Lernenden meinen, dass die zwei Erscheinungen keine Vergleichsbasis haben: Hyperion flieht vor dem Krieg, sein Ziel ist es, in Deutschland zu überleben, deshalb ist es verständlich, dass er sich nach seinem Land zurücksehnt. Die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Situation, die viele Migranten aus Ungarn als Grund für ihre Auswanderung angeben, interpretieren die Lernenden nicht als Zwang, weil sie meinen, dass diese Menschen Ungarn freiwillig verlassen: sie folgen ihrem eigenen Wunsch nach einem besseren Leben, deshalb sind sie auch kompromissbereiter im fremden Land.

Auf die Frage, ob sie selbst in Deutschland leben möchten, antwortet *C*, dass sie sehr gerne in Deutschland studieren würde, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, und weil sie das Leben in einer deutschen Universitätsstadt wie Marburg attraktiv finden würde. Diese Idee hält auch *A* für anziehend, aber es ist für sie wichtiger, dass sie in Ungarn in der Nähe ihrer Familie und ihrer Freunde leben kann. *B* fühlt sich auch an sein Zuhause gebunden, trotzdem kann er sich vorstellen, einmal in Deutschland zu leben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Analyse des Interviews das gleiche Ergebnis aufzeigt wie die Unterrichtsbeobachtung. Die Lernenden stehen auf einem sehr hohen Niveau des Fremdverstehens: sie können mit der zeitlichen und kulturräumlichen Distanz gleichzeitig umgehen, die Perspektive von verschiedenen Personen übernehmen, aus anderen Perspektiven Gründe finden und die eigene und fremde Kultur anhand ihrer eigenen Erlebnisse kritisch vergleichen.

4 Fazit

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, auf das Potenzial der Texte aus der klassischen deutschen Literatur in Bezug auf die Förderung des Fremdverstehens aufmerksam zu machen. Die Ergebnisse der Fallanalyse belegen die Hypothese, dass diese Texte einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zum Vergleich der

eigenen und fremden Kultur und zur Förderung der Diskursfähigkeit bieten. Die Bearbeitung von Hölderlins Briefroman zeigt, wie ein Text aus dem 18. Jahrhundert Möglichkeiten für die Perspektivenübernahme und für den Vergleich zwischen dem Text und den eigenen Erlebnissen öffnen kann. Die zeitlich-kulturräumliche Distanz und die Sprache der Lektüre bedeuten dabei eine enorme Herausforderung, die auch ausgenutzt werden kann: Sie trägt dazu bei, dass der Unterricht die Neugier der Lernenden weckt und die Entwicklung des kritischen Denkens unterstützt, indem die Lernenden mit komplexen Problemen konfrontiert werden. Der Irritationsfaktor, der wegen der zeitlichen Distanz auftritt, kann positiv betrachtet werden: wenn ein Text bei den Lernenden Irritation auslöst, weil das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen oder Normvorstellungen nicht übereinstimmt, finden sie es besonders wichtig, ihre persönliche Meinung auszudrücken.

Es steht außer Zweifel, dass bei der empirischen Forschung vieles vorausgesetzt wurde: die Probanden waren sehr begabte Lernende, die seit 12 Jahren Deutsch lernen und ein sehr hohes sprachliches Niveau beherrschen. Außerdem stehen ihnen besondere Möglichkeiten zur Verfügung, der fremden Welt zu begegnen. Die Erfahrungen, die sie als Austauschschüler in Deutschland sammeln konnten, tragen im Wesentlichen dazu bei, dass sie auf Hölderlins Text kritisch reagieren konnten. Ferner sind sie daran gewöhnt, literarische Texte im Deutschunterricht zu bearbeiten. Diese Aspekte zeigen aber, wie wichtig die ganzheitliche Förderung des Fremdverstehens im Fremdsprachenunterricht ist, damit die Lernenden nicht nur eine Sprachprüfung ablegen können, sondern Intellektuelle werden, die auf ihre Welt kritisch reflektieren können. Der Einsatz von Hölderlins *Hyperion* im Deutschunterricht ist m.E. ein schönes Beispiel für die wohl sehr breite Palette von perspektivischen Möglichkeiten, die – z.T. auch für „klassisch" gehaltene – literarische Texte im Fremdsprachenunterricht bieten können.

Anhang

Arbeitsblatt zum Thema „Hyperion“

I. Sammelt Schlüsselbegriffe zu Deutschland!

II. Wie sind die Deutschen?

Ein Ungar denkt über die Deutschen, …	*Ein Südländer denkt über die Deutschen, …*	*Ein Deutscher denkt über sich selbst, …*

III. Schaut euch das Bild an! Was könnt ihr über ihn vermuten?



IV. Hölderlin-Kurzbiographie

Der deutsche Lyriker Johann Christian Friedrich Hölderlin wird 1770 in Lauffen am Neckar geboren. Er besucht auf Wunsch seiner Mutter die Lateinschule in Nürtingen, später studiert er an der Universität Jena Theologie. 1796 nimmt Hölderlin eine Anstellung als Hauslehrer für die Frankfurter Bankiersfamilie Jakob Gontard an. Hölderlin begegnet dort der Ehefrau Susette Gontard, für die er große Liebe empfindet. Gontard erfährt von den Umständen und fühlt sich in seiner Ehre verletzt, so dass Hölderlin

seine Anstellung und gleichzeitig seinen Wohnort verliert. Nach weiteren Hauslehrerstellen trifft er in schlechtem Zustand in Stuttgart ein, so dass ihn seine Freunde aufgrund seines verwirrten Zustandes kaum wiedererkennen. In dieser Zeit erhält Hölderlin die Nachricht vom Tod Susette Gontards und geht zurück nach Nürtingen zu seiner Mutter. 1804 bekommt er eine Stelle als Hofbibliothekar. Friedrich Hölderlin wird 1806 in das Klinikum nach Tübingen gebracht, er gilt ab diesen Zeitpunkt als wahnsinnig und kommt ab 1807 zur Pflege bei der Tübinger Tischlerfamilie Ernst Zimmers. 36 Jahre lebt er in deren Haus und stirbt 1843 in Tübingen.

V. *Hyperion* – ein Briefroman

Hyperion, der rückschauend seinem deutschen Freund Bellarmin von seinem Leben berichtet, wächst in der Mitte des 18. Jahrhunderts in Südgriechenland im Frieden der Natur auf. Sein weiser Lehrer Adamas begeistert ihn für die griechische Vergangenheit. Sein tatkräftiger Freund Alabanda weiht ihn in die Pläne zur Befreiung Griechenlands ein. In Kalaurea lernt er Diotima kennen. Sie gibt ihm die Kraft zur Tat. Er nimmt im Jahre 1770 am Befreiungskrieg der Griechen gegen die Türken teil, dem Osmanischen Krieg. Die Rohheit des Krieges stößt ihn jedoch ab. Er wird schwer verwundet, Alabanda muss fliehen und Diotima stirbt**. Hyperion geht nach Deutschland, aber das Leben dort wird ihm unerträglich.** Deshalb kehrt er nach Griechenland zurück und lebt dort als Eremit. In seiner Einsamkeit findet er in der Schönheit der Landschaft und Natur zu sich selbst und überwindet die Tragik, die in diesem Alleinsein liegt.

Textauszüge	*kritisch betrachtet wird*	*meine Erfahrungen*
So kam ich unter die Deutschen. Ich forderte nicht viel und war gefaßt, noch weniger zu finden. (…) Wie anders ging es mir! (…) 1) *Barbaren von alters her, durch Fleiß und Wissenschaft und selbst durch Religion barbarischer geworden, tiefunfähig jedes göttlichen Gefühls, verdorben bis ins Mark zum Glück der heiligen Grazien, in jedem Grad der Übertreibung und der Ärmlichkeit beleidigend für jede gutgeartete Seele, dumpf und harmonielos, wie die Scherben eines weggeworfenen Gefäßes…*		

2) *Es ist ein hartes Wort und dennoch sag ichs, weil es Wahrheit ist: ich kann kein Volk mir denken, das zerrißner wäre, wie die Deutschen. Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen – ist das nicht, wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt untereinander liegen, indessen das vergoßne Lebensblut im Sande zerrinnt?*		
3) *Es ist auf Erden alles unvollkommen, ist das alte Lied der Deutschen. Wenn doch einmal diesen Gottverlaßnen einer sagte, daß bei ihnen nur so unvollkommen alles ist, weil sie nichts Reines unverdorben, nichts Heiliges unbetastet lassen mit den plumpen Händen, daß bei ihnen nichts gedeiht, weil sie die Wurzel des Gedeihns, die göttliche Natur nicht achten, daß bei ihnen eigentlich das Leben schal und sorgenschwer und übervoll von kalter stummer Zwietracht ist, weil sie den Genius verschmähn, der Kraft und Adel in ein menschlich Tun, und Heiterkeit ins Leiden und Lieb und Brüderschaft den Städten und den Häusern bringt.*		
Ich wollte nun aus Deutschland wieder fort. Ich suchte unter diesem Volke nichts mehr, ich war genug gekränkt, von unerbittlichen Beleidigungen, wollte nicht, daß meine Seele vollends unter solchen Menschen sich verblute.		

1) „Eleitől fogva barbárok, akiket a szorgalom, a tudomány s a vallás csak barbárabbá tett, teljességgel képtelenek minden isteni érzésre, csontjuk velejéig romlottak, a szent gráciák boldogságára érdemetlenek…" (ungarische Übersetzung von István Bernáth)
2) ein System voller Unterscheidungen und Trennungen, in einer mechanischen Welt der Arbeitsteilung und Funktionalität, nicht aber im Geiste der Harmonie, des Ausgleichs und der Versöhnung der Gegensätze
3) *Zwietracht* ‚viszály'; *schal* ‚áporodott, ízetlen'; *den Genius verschmähn* ‚den Künstler verachten'

Literaturverzeichnis

Albrecht, Corinna (2003): Fremdheit. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 232–238.

Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr. S. 8–19.

Burwitz–Melzer, Eva (2000): Interkulturelle Lernziele bei 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: Narr. S. 43–85.

Christ, Herbert (1997): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: **http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/733/710** (Zugriff: 02.08.2018)

Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1530–1541.

Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 60–73.

Hölderlin, Friedrich (1996): Werke in einem Band. 2. Aufl. München: Hanser.

Krusche, Dietrich (1993): Utopie und Allotopie. Zur Geschichte des Motivs der außereuropäischen Fremde in der Literatur. In: Krusche, Dietrich: Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. 2. Aufl. München: Iudicum. S. 13–43.

Sommer, Roy (2000): Fremdverstehen durch Literaturunterricht: Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael (Hrsg.): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg »Didaktik des Fremdverstehens«. Tübingen: Narr. S. 18–42.

Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 1–17.

Gábor Nyéki (Budapest)

Literarische Werke im DaF-Unterricht: Über die Vorbereitung eines literarischen Projektes

1 Einleitung

Das in den literarischen Texten liegende Potenzial wurde bereits vor Jahrzehnten erkannt, infolgedessen gehören literaturdidaktische Kenntnisse heute ebenfalls zu den grundlegenden Kompetenzen des Lehrerwissens und bekommen in der Lehrerbildung eine besondere Position. Textsorten wie z.B. Kurzgeschichten, Gedichte, verschiedene Auszüge von Jugendromanen usw. haben meistens einen festen Platz in den DaF-Lehrbüchern.

Obwohl die Wichtigkeit und die grundsätzlichen Vorteile der literarischen Texte bekannt sind, bin ich fest überzeugt, dass es innerhalb dieses Segments der Literaturdidaktik noch Gebiete gibt, die in der Forschung bis heute eine untergeordnete Rolle spielen – wobei die Beschäftigung mit diesen zweifelsohne lehrreich wäre (vgl. Feld-Knapp 1996; Feld-Knapp/Schoßböck 2009). Der Ausgangspunkt meiner Arbeit ist, dass, obwohl die erwähnte zentrale Position der Texte klar ist, dieser Einzug im DaF-Unterricht oft um eine Ausnahme ergänzt wird: Die für den Unterricht relevanten literarischen Texte bedeuten eine relativ leicht abgrenzbare Menge von Texten, die wesentliche Bestandteile des Unterrichtsprozesses sein können – d.h. es gibt eine Menge von Texten, die außerhalb des Unterrichtsraumes bleiben.

Die wichtigsten Kriterien der Textauswahl gehen meistens vom Aspekt der sprachlichen Verständlichkeit aus: Texte, deren sprachliche Struktur von den Schülern leicht verarbeitet werden kann und die ein geringes Verständnisrisiko darstellen, genießen einen primären Platz im Prozess der Textauswahl. Die Textauswahl bedeutet natürlich auch in diesem Fall eine Herausforderung für Lehrwerkautoren und Lehrpersonen (vgl. Feld-Knapp/Gyergyádesz/Mester/Szabó 1999). Die Wichtigkeit der Auswahlkriterien wird auch in der Fachliteratur häufig reflektiert, doch sprachliche Struktur und Verständlichkeit bedeuten in jedem Fall eine primäre Bedingung bei der Auswahl. Es ist nicht schwer zu erkennen, dass der Einsatz von Literatur in diesem Fall vor allem als die Didaktisierung von Märchen, Kurzgeschichten oder von Werken der

konkreten Poesie auftritt, die in den Lehrwerken präsentiert werden. Andere Texttypen – ich denke dabei betont an klassische, kanonisierte literarische Texte – bekommen im Unterricht keine (oder nur eine illustrierende) Rolle, weil ihre Lektüre und Rezeption eine Herausforderung bedeutet, zu der die (Fremd-)Sprachenkenntnisse der Lernenden nicht ausreichend sind. Diese Einstellung können wir unter anderem auch bei Kast (1985) entdecken, der die Sprache von Texten, die den Leser – wahrscheinlich teilweise wegen ihrer sprachlichen, thematischen und narrativen Struktur – überfordern, als eine „zu anspruchsvolle Sprache" betrachtet (Kast 1985: 40).

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Einblick in die Integrations- und Didaktisierungsmöglichkeiten eines klassischen literarischen Werkes zu gewähren. Die Chancen und Herausforderungen sollen im Folgenden am Beispiel eines Klassikers, Heinrich von Kleists *Michael Kohlhaas*, thematisiert werden – vor allem aufgrund der zentralen Fragen, über welche Potenziale dieser Klassiker verfügt und wie die im Werk liegenden Möglichkeiten ausgenutzt werden können, bzw. wie man die Entfernung zwischen Kleists Erzählung und den LeserInnen überwinden kann. Mein Text endet mit einem Fazit, in dem im Zusammenhang mit dem Einsatz von klassischen literarischen Werken allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden.

2 Klassiker im Klassenraum: Chancen und Herausforderungen

Nach Gero von Wilpert sind Klassiker im Allgemeinen „Werke, die in der Weltliteratur mustergültig sind" (von Wilpert 1969: 316). Die Integration von als klassisch geltenden Werken wäre sicherlich gewinnbringend, sie sind nämlich nicht nur wichtige Bestandteile der Kultur der Zielsprache, sondern auch der allgemeinen Bildung. Als fremdsprachige Texte können sie des Weiteren auf die Heterogenität der Sprache hinweisen, außerdem sind die in ihnen erscheinenden Themen oft provokativ und motivieren zum Weiterdenken, so dass sich die Suche nach Wegen der Integration dieser Texte in den DaF-Unterricht m.E. auf jeden Fall lohnen würde. Außerdem gibt es in Ungarn Schulen, deren SchülerInnen die diesen Texttypen innenwohnenden Potenziale nicht nur zumutbar sind, sondern die diese Potenziale auch gerne nutzen würden. Werke wie *Michael Kohlhaas* würden eine große kognitive Herausforderung bedeuten, was etwas anderes bietet, als die Welt der DaF-Lehrwerke. „Klassiker" sind eben keine vereinfachten Texte, sondern vollständig authentische Materialien, mit Schwerpunkten, die man im traditionellen Fremdsprachenunterricht nur selten erfahren kann.

Gleichzeitig ist aber klar, dass die Suche nach Chancen und Herausforderungen durch den Einsatz klassischer literarischer Texte auch eine Art von Provokation ist: Ich möchte in diesem Fall Werke in den Unterrichtsprozess integrieren, die den Lernenden auf den ersten Blick unverständlich sind, auch wenn Kleists Werke selbst für Muttersprachler eine echte Herausforderung bedeuten. Obwohl Kleist im deutschen literaturgeschichtlichen Kanon einen soliden Status hat, werden die „Sperrigkeit der Kleistschen Sprache und die Anstößigkeit der Inhalte" bzw. „die Ungleichzeitigkeit" als Schwierigkeiten der Kleist-Texte erwähnt und der Autor nimmt im schulischen Kanon einen eher marginalen Platz ein (Pfeiffer 2009: 469–474).

Sollen aber ähnliche Werke mit ihrer „zu anspruchsvollen Sprache" die Lernenden wirklich abschrecken? Ist ihre Thematik der Welt der SchülerInnen fremd? Wie kann man Zugänge öffnen und das Gefühl der Überforderung verringern? Die Hypothese meiner Arbeit ist eindeutig: Klassische literarische Werke können erfolgreich in den DaF-Unterricht integriert und zugänglich gemacht werden, vor allem werden durch sie die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der SchülerInnen entwickelt. Um zu erfahren, wo die Grenzen der Didaktisierung von Klassikern liegen und um die Richtungen ausarbeiten zu können, wurde die Stichhaltigkeit der oben formulierten Hypothese an einer konkreten Textpassage aus der Erzählung *Michael Kohlhaas* auch in der Praxis erprobt.

Im Folgenden sollen zunächst die theoretischen Grundlagen der Didaktisierung sowie die Projektvorbereitung dargestellt werden. Das Projekt wurde in einer Gruppe der 12. Klasse in drei Unterrichtstunden verwirklicht; das wichtigste Ziel war, einen Einblick in die Beschäftigungsmöglichkeiten mit fremdsprachigen Klassikern zu geben und potenzielle Zugangswege zu markieren. Als erster Schritt hierzu diente die Textauswahl, wobei sich vor allem die Frage stellt, warum gerade diese Erzählung von Kleist zum Einsatz kam. Anschließend wende ich mich der möglichen Rolle von Adaptionen im Integrationsprozess der Klassiker zu, zum Schluss wird noch eine tiefgehende Analyse der Zusammenstellung der Arbeitsblätter gegeben.

3 Warum Kleist? Über die Schwerpunkte der Erzählung Michael Kohlhaas

Meine Entscheidung für Kleists Erzählung als Unterrichtsgegenstand war auf keinen Fall willkürlich. In seiner Studie über Kleist schreibt Bohrer Folgendes:

> Es gibt keinen klassischen deutschen Dichter, dessen Deutung so eindeutig ein Wettbewerb zwischen den angemessensten modernen Lektüren gewesen ist. Zu deren bevorzugten Themen gehören Sprachskepsis, Gefühlskriterium und Identitätskrise, abgesehen von den geistesgeschichtlichen und motivgeschichtlichen Fragestellungen wie Rousseau- oder Shakespeare-Einfluss, Utopie, Eschatologie oder Idylle. Neuerdings ist Kleists Obsession mit Gewalt und Grausamkeit als Thema hinzugekommen. (Bohrer 2014: 47)

Selbst die Erzählung *Michael Kohlhaas* gehört wohl zu den am häufigsten interpretierten und adaptierten Werken der Literatur (zu einem Überblick über die deutschsprachigen Adaptionen siehe Breuer 2009: 410–474).

Die Frage der Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit hebt sich von den thematischen Schwerpunkten des Textes allerdings stark ab: In der Geschichte von Kohlhaas geht es nämlich um den Kampf eines Bürgers gegen die Willkür eines Junkers. Die Handlung spielt im 16. Jahrhundert und fängt in Brandenburg an, als die Pferde von Kohlhaas, dem wohlhabenden Rosshändler, von dem Junker Wenzel von Tronka unrechtmäßig enteignet werden. Nachdem Kohlhaas auf juristischem Weg keine Genugtuung erfahren kann, zieht er zu einem Rachefeldzug gegen den Junker. Am Ende der Geschichte bekommt er seine Pferde wieder, doch er wird wegen Landfriedensbruch zum Tode verurteilt und hingerichtet.

Aus der Handlung entfalten sich ewig aktuelle Fragen: Welche Mittel stehen dem Menschen zur Verfügung, um gegen eine tyrannische Macht zu kämpfen? Wo liegen die Grenzen der Selbstjustiz? Die Antworten sind unterschiedlich, wie dies auch die vielfältige Rezeption der Erzählung beweist. Der Zugang zu diesen Grundfragen auf thematischer Ebene ist aber einerseits wegen der zahlreichen intensiven dramaturgischen Wechsel, Paradoxien und Andeutungen, andererseits wegen des ironischen Stils außerordentlich schwer – man vergleiche hierzu lediglich den ersten Satz des Textes: Kohlhaas soll „einer der rechtschaffensten und zugleich entsetzlichsten Menschen seiner Zeit" gewesen sein (Kleist 2012: 9).

Andererseits spüren wir während des Lesens, wie intensiv Kleists Sprache den Leser – nicht nur thematisch, sondern auch sprachlich, eben durch ihre enorme Komplexität – provoziert. Ein Beispiel dafür ist etwa folgender Satz:

> Kohlhaas erwiderte munter, daß die Pferde nicht besser wären, als die Ritter, die sie reiten sollten; und forderte sie auf, zu kaufen. Der Junker, den der mächtige Schweißhengst sehr reizte, befragte ihn auch um den Preis; der Verwalter lag ihm an, ein Paar Rappen zu kaufen, die er, wegen Pferdemangels, in der Wirtschaft gebrauchen zu können glaubte; doch als der Roßkamm sich erklärt hatte, fanden die Ritter ihn zu teuer, und der Junker sagte, daß er nach der Tafelrunde reiten und sich den König Arthur aufsuchen müsse, wenn er die Pferde so anschlage. (Kleist 2012: 12)

Wie wir lesen können, werden Sätze bei Kleist oft bis auf eine Seite ausgebreitet, wodurch die am Anfang des Satzes aufgetauchten thematischen Fokuspunkte nahezu verschwinden können. Immer neue parataktische Nebensätze (manchmal in Form von Relativ- und Adverbialsätzen) werden eingefügt und obwohl die Reihung von Anaphern und Kataphern die Spannung steigern kann, verliert der unerfahrene Leser leicht den Faden und verliert sich ganz in der Handlung und den Figurenkonstellationen. Ich finde es besonders zutreffend, Kleists Werke als „Architektur aus Haupt-und Nebensätzen" zu charakterisieren (Greiner 2011).

Und falls diese Herausforderungen nicht genug wären, ist das Lesen der Lektüre auch wegen der typographischen Gliederung des Textes anstrengend: Die Handlung wird nicht in Kapitel gegliedert und thematische Wechsel werden in den meisten Fällen nur durch in den Text eingefügte Gedankenstriche angedeutet. Obwohl die Verwendung der indirekten Rede eines der typischsten Stilmittel von Kleist bildet, sind Aussagen nur selten mit Anführungs- oder Fragezeichen markiert. Diese Satzkonstruktionen werden von einer modernen, mit einer Menge von Perspektivenwechseln operierenden Erzähltechnik begleitet, die in viele Textanalysen mit der filmischen Erzählweise parallelisiert werden (vgl. Gräff 2006: 89–90).

Zusammenfassend können wir feststellen, dass, obwohl das Werk von Kleist in der Weltliteratur als einzigartig betrachtet werden kann und wegen seiner Thematik für den Fremdsprachenunterricht interessant zu sein scheint, man infolge des höchst artifiziellen Sprachgebrauchs bei der Textarbeit mit erhöhten Leseschwierigkeiten rechnen muss.

Bei der Textauswahl spielte jedoch neben den aufgeworfenen Fragen der Erzählung auch die enorme Wirkung dieses Werkes eine wichtige Rolle. Diese Wirkung ist nicht nur in literaturwissenschaftlichen Diskursen spürbar, sondern auch im Einfluss der Erzählung auf andere Autoren und Werke. Die Rezeption von Kleist, bzw. der Erzählung *Michael Kolhaas* ist auch in Ungarn bemerkenswert groß – es ist wohl keine Übertreibung, über eine wahrhaftige ungarische Kleist-Renaissance zu sprechen, die etwa seit Mitte des 20. Jahrhunderts in unserer Literatur zu Tage tritt.

Die ungarische Rezeption von Kleist erscheint in verschiedenen Formen: Es gibt zahlreiche Werke, die die *Kohlhaas*-Erzählung, mit der die Autoren in Dialog treten konnten, als Grundlage verwendeten. Zu diesen Werken gehören z.B. das Drama *Egy lócsiszár virágvasárnapja* ('Palmsonntag eines Rosshändlers') von András Sütő und die Erzählung *A fűtő* ('Der Heizer') von Péter Hajnóczy (aus dem Jahre 1975); der Roman *Jacob Wunschwitz igaz története* ('Die wahre Geschichte des Jacob Wunschwitz') von László Márton (1997) und das Drama *A közellenség* ('Der Staatsfeind') von István Tasnádi

(2000). Wie László Márton, der Autor einer Neufassung des Kohlhaas-Themas bemerkte, dient Kleist als „eine Legitimation und Vorbild" für viele ungarische Autoren (vgl. Márton 2003:254f.). Im Jahre 2016 fand ferner im Petőfi Irodalmi Múzeum (PIM) in Budapest eine zweitägige Konferenz zu Kleist statt, auf der neben Kleists ungarischen Übersetzern auch Günter Blamberger, der Autor einer neueren Kleist-Monographie, über das Lebenswerk des Autors diskutiert haben (gleichzeitig wurde im Museum auch eine Kleist-Ausstellung eröffnet).

Für Kleists – und zugleich Kohlhaas' – Figur scheint die literarische Öffentlichkeit heute ein besonders großes Interesse zu zeigen. Um hierfür nur einige wenige Beispiele aus Deutschland zu nennen: die Erfolge der Veranstaltungen und Programme der Kleist-Gesellschaft (wie „Kleist-Quiz") und die des Frankfurter Kleist-Museums („Kleist heben"), ferner stießen auch Schülerwettbewerbe und die Projekte des Kleist-Museums im Kleist-Jahr 2011 auf Neugier des Publikums. Für mein Projekt ist die DVD-Ausgabe des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft (FWU) besonders relevant, denn sie verspricht einen reichen „Materialienpool", indem sie nach einer Methode der Didaktisierung in Form von Inszenierungen sucht: Die Sammlung legt großen Wert auf die Verwendung von multimedialen Unterrichtsmethoden (die allerdings nicht für den DaF-Unterricht entwickelt wurden).

Diese Adaptionen sollen bei der Didaktisierung – und zwar nicht ausschließlich als Illustrationsmaterial – eine bedeutende Rolle spielen: sie bieten nämlich eine Einführung in die Welt des Textes. Dabei werden die in der jeweiligen Interpretation zu erfüllenden so genannten „Leerstellen" des Originals sichtbar, neben denen auch neue entstehen. Es wird ersichtlich, wie ein anderer Autor einen Text demontiert, die Textelemente selegiert und neu zusammensetzt. Die Akteure der Adaption werden dabei auch weit gefasst und nicht nur auf „Autoren" im klassischen Sinne beschränkt, sondern berücksichtigen auch Schriftsteller, Dichter, Theater- und Filmregisseure, Kameraleute, Drehbuchautoren, Schauspieler usw. Dabei wird eine freie Variation in Gang gesetzt, und die Adaptionen zeigen nicht nur ein Verhältnis des Originals zu den Neufassungen (bzw. umgekehrt), sondern setzen auf das freie Spiel nebeneinander geordneter Varianten.

Wie schon erwähnt wurde, ist die Beschäftigung mit einer Adaption in diesem Fall viel mehr als die bloße Verwendung einer textbegleitenden Illustration im Unterrichtsprozess. Sicherlich können die Lernenden mit Hilfe der Veranschaulichung der Handlung eines langen und schwierigen Textes leichter rezipieren und bezüglich der Handlung Vorstellungen entwickeln, aber es gibt zahlreiche weitere Möglichkeiten zur Verwendung dieser Varianten: Zuerst kann man auf die wesentlichen Schwerpunkte eines Textes

dadurch aufmerksam machen, wie sie verändert wurden: welche Textstellen und warum umgestaltet wurden und welche Folgen die Transformation hat. Doch Adaptionen können die SchülerInnen auch zu eigenen Interpretationen anregen: Sie zeigen, dass ein Text (das Medium eines Werkes) immer verändert werden kann und diese Veränderung bzw. Veränderbarkeit zu seinem Wesen gehört (vgl. dazu den Begriff ‚Remediation' von Bolter–Grusin 1999). Kleist-Adaptionen können so als Aufgabenrepertoiren aufgefasst werden.

Gleichzeitig ist aber offensichtlich, dass die Verwendung von Adaptionen nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie mit der Textlektüre eng verbunden ist, d.h. mit den Adaptionen zum Textverstehen beigetragen wird, und wenn die Grenze zwischen Original und Adaption von der Lehrperson deutlich markiert wird. Das von mir durchgeführte Projekt hatte das Ziel, die SchülerInnen in die Kleist-Lektüre einzuführen, wobei der benutzten Adaption (einer Verfilmung) als wichtiges Hilfsmaterial eine entscheidende Rolle zukam.

Wegen der sprachlichen Herausforderungen wurden den Lernenden zur Erleichterung des Textverstehens zwei weitere Hilfsstoffe zur Verfügung gestellt. Ich habe mich für die Verwendung der ungarischen Übersetzung des behandelten Textabschnitts im Unterricht entschieden: Die SchülerInnen haben neben dem Originaltext auch die Übersetzung von László Kardos erhalten. Kardos' Übersetzung steht zwar nicht immer im Einklang mit dem Kleistschen Stil (vor allem wurde bei ihm die typographische Gestalt des Textes vereinfacht), ein wichtiger Vorteil dieser Textausgabe ist aber, dass mit ihrer Hilfe die Handlung und die Figurenkonstellation besser rekonstruiert und nachvollzogen werden können.

Ich habe auch eine deutsch–ungarische Wortliste zu den wichtigsten Wörtern der Textpassage angefertigt. Natürlich kann diese Wortliste das präzise Durchlesen des Textes nicht ersetzen, trägt aber durch die Übersetzung der wichtigsten Grund- und Fachwörter (wie z.B. *die Gäule*, *die Rappen*, *die Mähne* usw.) erheblich zum Textverständnis bei.

Nach den oben geschilderten theoretischen Grundlagen möchte ich im Folgenden die Aufgaben darstellen, mit denen wir im Klassenraum eine ausgewählte Textpassage der Erzählung analysierten. Drei Unterrichtseinheiten wurden geplant: eine Einführungseinheit, in der die wichtigsten Handlungselemente des ganzen Textes rekonstruiert werden sollten; zweitens eine tiefergehende Textanalyse einer ausgewählten Textpassage; schließlich wurde in der dritten Einheit eine Filmadaption mit dem besprochenen Textabschnitt verglichen.

4 Didaktischer Kommentar zu den Aufgaben

4.1 Aufgaben zur ersten Unterrichtsstunde

Das Ziel der ersten Stunde ist die Vorentlastung des Textes durch die Darstellung der Handlung, hier wird auch die Ausgangssituation des Textes geschildert. Zur Rekonstruktion der Handlung wird eine der *Kohlhaas*-Adaptionen, nämlich ein Trailer des Films *Michael Kohlhaas*, verwendet (des Palliéris 2013). Der Trailer bietet einen wesentlichen Beitrag zur Vorentlastung: Er führt die Hauptfiguren der Geschichte ein, fasst die wichtigsten dramaturgischen Einheiten zusammen und macht auch darauf aufmerksam, dass literarische Werke umstrukturiert werden können, d.h. dass man anhand eines Textes neue Werke ins Leben rufen.

Die erste Aufgabe konzentriert sich auf die Rekonstruktion der Handlung. In den späteren Phasen der Arbeit beschäftigen sich die Schüler mit einer konkreten Textpassage, wozu allgemeine Kenntnisse über die Figuren, die Dramaturgie, die Darstellung von Zeit und Ort unverzichtbar sind. Diese drei Aspekte haben auch eine Kontrollfunktion: Als Lehrperson kann man beobachten, wie verständlich die Handlungselemente der Geschichte sind und in welchen Fällen die SchülerInnen eventuell weitere Ergänzungen benötigen. Mit der dritten Frage wird der Vergleich zwischen Literatur und Film vorbereitet: Im Text ist Kohlhaas nicht nur passiver Beobachter der Ereignisse, sondern spielt auch eine aktive Rolle: er führt einen Krieg mit seinen Söldnern. Der Film fokussiert stark Kohlhaas' Verantwortung in Bezug auf die Menschen, die unter der Willkür des Junkers leiden und von ihrem Krieg eine Befreiung erhoffen. Dazu wird die Persönlichkeit von Kohlhaas radikal umformuliert – eine Veränderung, die auch den Schluss des Films weitgehend bestimmt.

Die zweite Aufgabe ist eine kürzere Wortschatzarbeit anhand des Trailers. Obwohl das Verstehen des Textwortschatzes eine Herausforderung ist, ist es eine Absicht des Projekts, dass nur die grundsätzlichsten Wörter der Erzählung in ähnlichen Aufgabentypen reflektiert werden. Viele Elemente der Kleistschen Sprache (z.B. *Gäule*, *Grobian*, *Flegel* usw.) gelten heute bereits als Archaismen – die zitierten Beispiele werden später wohl keine relevanten Elemente des eigenen Wortschatzes bilden. Mit den Lexemen, die im Rahmen der Wortschatzarbeit vorkommen, können die SchülerInnen die Handlung der Erzählung zusammenfassen; wenn sie später über die Textpassage sprechen, werden diese unerlässlich sein. Wie angesprochen wurde, sollten die zu definierenden Wörter auch im Alltag und in der Alltagskommunikation relevant sein.

Die dritte Aufgabe schließt die Einführung des Textes mit einem Lückentext ab. Das Ziel ist eine wesentliche, letzte Rekonstruktion des Textinhalts: In der folgenden Stunde werden sich die SchülerInnen mit einer konkreten Textpassage beschäftigen, bei der die eine derartige Zusammenfassung auch eine Kontextualisierungfunktion übernimmt. Die Gattung des Lückentextes hat den großen Vorteil, dass sie den Lernenden ein grundlegendes inhaltliches Inventar zur Verfügung stellt, auf das sie jederzeit zurückgreifen können. Wie man lesen kann, wurde die Handlung in diesem Fall vereinfacht (so wird etwa die Episode mit der Zigeunerin weggelassen). Weil das Projekt nicht auf eine tiefgehende Textinterpretation, sondern auf die Eröffnung verschiedener Zugänge zu klassischen literarischen Texten im Rahmen des Sprachenunterrichts abzielt, ist diese Art von Vereinfachung auch notwendig.

In der nächsten Stunde lernen die SchülerInnen eine konkrete Textpassage der Erzählung kennen. Es ist wichtig anzumerken, dass diese Passage weitgehend authentisch ist, d.h. keine textuelle Vereinfachung oder Ausklammerungen enthält. Die Kleistsche Sprache soll in ihrer Ganzheit präsentiert werden, wobei diese Absicht meiner Überzeugung nach ausschließlich durch den Originaltext zu verwirklichen ist.

4.2 Aufgaben zu der zweiten Unterrichtsstunde

Bei der ausgewählten Textpassage handelt es sich um die Szene, in der Kohlhaas zum ersten Mal auf die Willkür des Junkers trifft. Er kehrt aus Dresden zurück und bemerkt, dass seine hinterlassenen Pferde abgemagert sind. In dem Textausschnitt lesen wir über seine Gedanken und Gefühle: Er ist zuerst überrascht, dann erschüttert, am Ende droht er sogar wütend dem Junker. Alle diese Emotionen werden im für Kleist charakteristischen Stil dargestellt.

Zur Vorentlastung dienen Zitate zum Schreibstil von Kleist. Die SchülerInnen haben die Textpassage für diese Stunde im Voraus gelesen und gewisse Eindrücke vom Stil des Autors bekommen, die verschiedene Ansichten über Kleist widerspiegeln (so etwa die von László F. Földényi, der Kleists Sprache mit der Sprache des Terrors assoziiert; außerdem Goethes und Th. Manns einschlägige Gedanken), um Kleists Platz im literarischen Kanon, bzw. seine Wirkung auf andere Autoren von mehreren Seiten zu beleuchten.

Diese Aufgaben setzen voraus, dass die Lernenden den zur Lektüre gewählten Textabschnitt vor der gemeinsamen Arbeit in der Stunde bereits mehrmals gelesen haben. Je nach Textkenntnis der Lernenden kann die Reihenfolge der Aufgaben natürlich variiert werden, wobei natürlich zu beachten ist, dass

die Aufgabengruppen verschiedene Aspekte des Textverstehens ermöglichen bzw. kontrollieren sollen.

Die zweite Aufgabe konzentriert sich auf die Auseinandersetzung mit Kleists Sprache. Wie erwähnt wurde, gehören die erweiterten Hauptsätze und die Handlungsintensität seiner Figuren zu Kleists Stil. Diese Eigenartigkeit wird hier reflektiert, indem die Sätze vereinfacht werden sollen. Dabei kann auch die Frage gestellt werden, welche Funktionen diese Erweiterungen haben, welche Informationen in ihnen enthalten sind und wie man dadurch Kohlhaas' Charakter besser kennen lernen kann.

Mit Hilfe der nächsten zwei Aufgaben kann die Handlung der Textpassage rekonstruiert werden. Neben der Bestimmung der Reihenfolge der Ereignisse gibt es auch weitere Fragen zum Textverstehen: hier soll man den Ort der Handlung bestimmen können, außerdem wird die Ausgangssituation zum Krieg von Kohlhaas reflektiert. Die Lernenden sollen möglichst genau verstehen, worin die Willkür des Junkers (bzw. des Schlossvogts) besteht und wie Kohlhaas auf die Ereignisse reagiert. Die Charakterisierung der Figuren kann nur dann erfolgreich werden, wenn die Lernenden verstehen, welche Handlungen von ihnen durchgeführt werden.

Die Beschreibung derselben gehört auch zu den Aufgaben der Stunde. Dazu dient die Verknüpfung der aus dem Text zitierten Aussagen mit Kohlhaas oder mit dem Junker. In den Worten der Figuren erscheinen Stichwörter, die ihre Gefühle und die von ihnen für wichtig gehaltenen Werte ausdrücken können: *menschlich*; *Das sind nicht meine Pferde!* etc. Diese Beschwerde von Kohlhaas erscheint auch in der Filmadaption. Um den entsprechenden Charakter identifizieren zu können, müssen die Kinder sich wieder mit dem Text und sich mit der Sprache beschäftigen.

In der sechsten Aufgabe müssen sie aus den gegebenen Eigenschaften wählen und diese den Figuren zuordnen – die angegebenen Wörter (*brav, naiv, schuldig* usw.) kommen im Text nicht vor, gehören aber zum Grundwortschatz der Niveaustufe B2, dessen Wiederholung im Zusammenhang mit dem Text nützlich sein könnte.

Mit der in der siebten Aufgabe zitierten Aussage des Erzählers (*Doch sein Rechtgefühl, das einer Goldwaage glich, wankte noch*) wird eine zentrale Metapher des Werkes in den Mittelpunkt gerückt: das Bild der Goldwaage. In der Gruppe kann es Lernende geben, deren Sprachkenntnisse überdurchschnittlich sind und die die vorangehenden Aufgaben möglicherweise als ihrem Sprachniveau unangemessen empfinden – im Sinne des Differenzierungsprinzips könnte diese Aufgabe einen wichtigen Beitrag zur „Auslastung" solcher Lernenden leisten. Die Metapher selbst ist einfach zu interpretieren, zu ihrem Verständnis im Kontext der Textpassage sollte der Text jedoch wieder durchgelesen werden.

Eine letzte Aufgabe mit Worterklärungen schließt diese Unterrichtseinheit ab. Die SchülerInnen sollen nicht nur die angegebenen Wörter definieren, sondern diese im Kontext der gelesenen Informationen auch erklären. Das Wort *Elend* kann hier auf zwei Ebenen eine Bedeutung haben – es bedeutet nicht nur 'Armut', sondern bezieht sich auch auf den 'seelischen/geistigen Zustand' des Junkers. Das Wort *Rechtgefühl* dürfte schwer zu definieren sein, wobei die Lehrperson betonen sollte, dass die Lernenden auch persönliche Beispiele dafür nennen können (z.B. in Form von Antworten auf die Frage „In welchen Situationen hast du schon gefühlt, dass du Recht hast?").

Die Textanalyse soll und darf sich natürlich nicht nur auf diese Stunde beschränken: Die Kinder sollen in der späteren Phase des Unterrichts auch auf die gelesenen Informationen verweisen, bzw. den Text dazu nutzen.

4.3 Aufgaben zur dritten Unterrichtsstunde

In der dritten Einheit steht einerseits der Vergleich der filmischen Adaption und dem Text im Zentrum, andererseits kann man hier die Grundthemen des Erzählens in einen breiteren Kontext setzen.

Im ersten Schritt sammeln die Lernenden ihre Vorstellungen über das Aussehen der Figuren der schon gelesenen Textpassage, wobei sie sowohl Wörter (*alt, jung, hoch, niedrig* usw.) sammeln, als auch Zeichnungen zu der Szene entwerfen können. Diese Aufgabe dient als Vorentlastung zum Vergleich der Adaption mit dem Text: Hier können die eigenen Vorstellungen mit dem Film verglichen und das künstlerische Konzept der Filmemacher thematisiert werden.

Anschließend können sich die Lernenden die insgesamt fünf Minuten lange Filmszene anschauen. Neben den Ähnlichkeiten gibt es wesentliche Unterschiede zwischen Text und Verfilmung: Kohlhaas wird im Film als der charismatische Held dargestellt, der selbstbewusst gegen den Junker auftritt, der aber wortlos bleibt und mit Kohlhaas nicht kommuniziert. Die Leistung des Schauspielers in dieser Szene finde ich hervorragend: seine Mimik und Gestik drücken zahlreiche unterschiedliche Emotionen aus, die bereits auch im Text gefunden werden können. Am Ende bleibt Kohlhaas außerhalb der Burg, während er nach Kleists Text er davonreitet, während die Szene im Film mit dem ratlos dastehenden, gedemütigten Helden endet.

Der Vergleich wird anhand der Figurencharakterisierung geführt: Die Lernenden beschreiben die Darsteller aufgrund ihrer Aussagen und von aus dem Film geschnittenen Fotos, anschließend werden die entsprechenden Gefühle im Text gesucht. Wie die Aussagen zeigen, benutzt der im Film erscheinende Kohlhaas vereinfachte, direkte Sätze *(Mein Herr! Die Prinzessin gewährt*

das Privileg nicht mehr. Jetzt will ich meine Pferde zurück. Ich ziehe vor Gericht, Herr.). Diese Einstellung steht dem Kleistschen Kohlhaas des Textes fern.

Als Schluss werden Kohlhaas' Charakter sowie seine Auffassung von Gerechtigkeit im Kontext von Zitaten zur Gerechtigkeit analysiert. Diese Zitate – obwohl nicht in jedem Fall wortwörtlich – stammen von der Internetseite **www.gutezitate.de**, könnten aber durchaus gedankenanregend funktionieren. Die Frage ist, mit welchen von diesen die Handlung des Rosshändlers verglichen werden kann. Es gibt mehrere richtige Antworten: Falls die Lernenden meinen, dass die Kohlhaas' Selbstjustiz richtig ist, wird er wahrscheinlich zum Zitat des Dalai Lama in Verbindung gebracht; wer hingegen etwa der Meinung ist, dass Kohlhaas mit dem Rachefeldzug die Grenzen überschritten habe, kann sich auf folgende Worte des Philosophen Friedrich Heinrich Jacobi berufen: „Die Menschen suchen nicht Wahrheit, Gerechtigkeit, Freiheit; sie suchen nur sich selbst; – und wüßten sie nur sich selbst recht zu suchen!" Die Zitate bereiten einzelne sprachliche Schwierigkeiten, so dass die Lehrperson hier dementsprechend auch differenzierend verfahren kann.

5 Fazit

In meinem Beitrag habe ich die Einsetzbarkeit eines klassischen literarischen Werkes unter die Lupe genommen. In der Erzählung *Michael Kohlhaas* sehe ich große Potenziale, die im DaF-Unterricht ausgenutzt werden können und sollen – andererseits darf man dabei die komplexe sprachliche und thematische Ebene des Textes ebenfalls nicht außer Acht lassen. Der Unterrichtsplanung und Zusammenstellung der Aufgabenblätter liegt das Drei-Phasen-Modell zugrunde. Der Textabschnitt wird mit Hilfe einer Filmadaption zuerst vorentlastet, um die Grundelemente der Erzählung und die Figurenkonstellation kennen zu lernen. In der zweiten Unterrichtstunde war das Ziel, einen tatsächlichen Einblick in die Kleistsche Textwelt zu gewährleisten, wobei durch die Präsentation verschiedener Meinungen über Kleist auf die Intensität seiner Sprache verwiesen wird; anschließend werden mit Hilfe von *w*-Fragen die Handlung der Passage und die Charakterisierung der Figuren unter die Lupe genommen. Der Vergleich der textuellen Szene mit der darauf bezogenen Filmszene erfolgt erst nach einer tiefgehenden Textanalyse. Zum Schluss halte ich es für wichtig, dass die Lernenden über die Thematik des Textes reflektieren und sich zu den Fragen des Werkes äußern.

Die Anzahl der Aufgaben könnte natürlich auch zu hoch sein, weshalb u.U. nicht alle Aufgaben im Unterricht auch faktisch zu bewältigen sein dürften. Andererseits sollte sich die Lehrperson bei der Planung die Bedürfnisse

der Gruppe vor Augen halten und den Unterrichtsprozess individualisieren (vgl. Feistauer 1997: 21–29). Die Lehrpersonen sollten also aus den hier vorgestellten Annäherungen wählen, bzw. diese auch ergänzen oder variieren. Als Grundidee bei der Erstellung der präsentierten Aufgaben wird aber das Hauptziel bestimmt, einen Überblick über die Erzählung zu geben, anhand einer ausgewählten Textpassage einen Einblick in die Textwelt zu bieten und im Allgemeinen die Lernenden für die Ausgangspunkte der Erzählung zu sensibilisieren. Welche von diesen Aufgaben ausprobiert wurden und welche Erfahrungen wir in einer echten Unterrichtssituation sammeln konnten, wird in einem anderen Beitrag (Nyéki 2018) dargestellt und besprochen.

Anhang

Aufgabenblätter zu

Heinrich von Kleist: *Michael Kohlhaas*

(Eine Einführung)

Aufgabenblatt zur ersten Unterrichtstunde

I. **Stelle Vermutungen anhand des Trailers an!**

1) Wer sind die Hauptfiguren?
2) Was ist der Grundkonflikt?
3) Worum könnte es in der Handlung des Films gehen?
4) Mit welchen Schwierigkeiten wird der Held konfrontiert?

II. **Definiere die Bedeutung der Wörter!**

1) *s Privileg*

2) *e Gerechtigkeit*

3) *r Feind*

4) *vergeben*

5) *sich bewaffnen*

III. **Ergänze die Inhaltsangabe mit Hilfe der gegebenen Wörter!**

verfolgen, feststellen, führen, Passierschein, Klage, Gerechtigkeit, Kursfürst, Gespräch, Rachefeldzug, Rosshändler, aufgelöst

Der im Brandenburgischen lebende, angesehene _____ Michael Kohlhaas reist mit Reitpferden nach Sachsen. Unterwegs wird er an der Burg des Junkers Wenzel von Tronka mit der willkürlichen Forderung nach einem _____ aufgehalten. Nachdem Kohlhaas in Dresden _____, dass es einen solchen Passierschein nicht gibt, erfährt er bei seiner Rückkehr, dass seine beiden als Pfand zurückgelassenen Pferde durch den Einsatz in harter Feldarbeit abgemagert und damit wertlos geworden sind. Gegen dieses Unrecht reicht Kohlhaas beim Kurfürsten von Sachsen eine _____ ein, die aber abgewiesen wird.

Kohlhaas kann kann auf juristischem Weg keine _____ erfahren, deshalb beginnt er einen _____ gegen den Junker Wenzel von Tronka. Er überfällt die Tronkenburg und tötet alle Bewohner. Der Junker konnte entkommen und wurde nach Leipzig _____, das Kohlhaas ebenfalls anzünden lässt. Infolgedessen kommt es zu einem _____ mit Martin Luther.

In der Zwischenzeit haben sich die Reste seines _____ Heerhaufens gesammelt und ziehen raubend durch das Land.

Nun betreibt der _____ die Sache von Kohlhaas und er bietet ihm einen erneuten fairen Prozess an. Der _____ zwar zur Verurteilung des Junkers von Tronka auf Schadensersatz, allerdings wird zugleich auch Kohlhaas wegen Landfriedensbruch…

Aufgabenblatt zur zweiten Unterrichtsstunde

_____

I. Meinungen über Kleist

1) „Kleist ist von einer »unheilbaren Krankheit« ergriffen. Er zerstört alles. Die Kunst harmonische Menschen bilden – die Heftigkeit und Maßlosigkeit von Kleist fördern dieses Ziel nicht. Die Geschichte von Kohlhaas ist »beängstigend« und Kleist als Person natürlich ebenso." (Johann Wolfgang von Goethe)

2) „Kleists Erzählsprache ist etwas absolut Singuläres. Auch zu seiner Zeit hat kein Mensch so geschrieben wie er. In diesem außerordentlichen Stil sind Geschichten erzählt, von denen keine es an Außerordentlichkeit fehlen lässt." (Thomas Mann)

3) „Seine Sprache ist die Sprache des Terrors." (László F. Földényi, ungarischer Übersetzer von Kleist)

II. Wie können die folgenden Sätze vereinfacht werden?

Welche Satzteile kann man weglassen?

1) *In Dresden, wo er, in einer der Vorstädte der Stadt, ein Haus mit einigen Ställen besaß, weil er von hier aus seinen Handel auf den kleineren Märkten des Landes zu bestreiten pflegte, begab er sich, gleich nach seiner Ankunft, auf die Geheimschreiberei, wo er von den Räten, deren er einige kannte, erfuhr, was ihm allerdings sein erster Glaube schon gesagt hatte, daß die Geschichte von dem Paßschein ein Märchen sei.*

2) *Kohlhaas, den die Pferde, mit einer schwachen Bewegung, anwieherten, war auf das äußerste entrüstet, und fragte, was seinen Gaulen widerfahren wäre?*

3) *Der Junge, der bei ihm stand, antwortete, daß ihnen weiter kein Unglück zugestoßen wäre, daß sie auch das gehörige Futter bekommen hätten, daß sie aber, da gerade Ernte gewesen sei, wegen Mangels an Zugvieh, ein wenig auf den Feldern gebraucht worden wären.*

III. Ordne die Ereignisse in die richtige Reihenfolge!

a) Kohlhaas kehrt aus Dresden zurück.

b) Kohlhaas verreitet.

c) Der Junker erscheint.

d) Kohlhaas trifft sich mit dem Schloßvogt.

e) Kohlhaas bekommt den Schein.

IV. Beantworte die folgenden Fragen!

1) Wo sind die Figuren?

2) Was passierte dem Knecht von Kohlhaas?

3) Was passierte den Pferden?

V. Wer sagt das? Schreib *K* für Kohlhaas, *W* für Wenzel und *S* für den Schloßvogt!

1) *Das sind nicht meine Pferde, gestrenger Herr!*

2) *Wenn der H… A… die Pferde nicht widernehmen will, so mag er es bleibenlassen.*

3) *Seht den Grobian! Ob der Flegel nicht Gott danken sollte, daß die Mähren überhaupt noch leben!*

4) *Was es hier gäbe?*

5) *Ob das wohl menschlich wäre?*

6) *Schafft Wein!*

VI. Zu welchen Darstellern gehören die folgenden Eigenschaften?
brav – gutgläubig – stolz – fürsorglich – böse – überrascht – menschlich – hilflos – gewaltig – naiv – schuldig – lügnerisch – skeptisch – geduldig

VII. Was bedeutet der folgende Ausdruck und in welchem Kontext erscheint er?

Doch sein Rechtgefühl, das einer Goldwaage glich, wankte noch.

VIII. Was bedeuten die folgenden Wörter und in welchem Kontext kommen sie vor?

a) Elend

b) Wortwechsel

c) menschlich

d) Rechtgefühl

Aufgabenblatt zur dritten Unterrichtsstunde

I. **Sammle deine Vorstellungen über die Figuren des Textes!**

Wie sehen Kohlhaas und der Junker anhand des Textes aus und wie sind sie in dem Filmtrailer erschienen?

II. **Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es zwischen der Filmszene und der Textpassage?**

III. **Charakterisiere die Figuren der Filmszene anhand der projizierten Fotos und der Zitate! Welche Gefühle drücken sie aus?**

Kohlhaas: *Wo ist mein Knecht?*

Schloßvogt: *Er ist weg. Wir mussten uns um die Pferde kümmern. Darum ließen wir sie arbeiten.*

Kohlhaas: *Was ist mit meinem Knecht passiert?*

Schloßvogt: *Er stahl sich mit den Pferden davon. Die Pferde haben wir zurückgeholt, aber er ist weg.*

Kohlhaas: *Ich glaube es nicht.*

Schloßvogt: *Nein? Sie glauben, was Sie wollen.*

Kohlhaas [zu dem Junker]:

Ich suche meine Pferde, mein Herr. Rappen. Ich ließ sie bei euch als Pfand.

Schloßvogt: *Sie stehen im Stall. Er hat gesehen.*

Kohlhaas: *Das sind nicht meine Pferde. Ich überließ euch zwei wunderbare Tiere. So will ich sie wiederhaben, Herr.*

Kohlhaas: *Mein Herr! Die Prinzessin gewährt das Privileg nicht mehr. Jetzt will ich meine Pferde zurück. Ich ziehe vor Gericht, Herr.*

IV. **Lies die Zitate über das Thema „Gerechtigkeit" und denke nach, mit welcher Aussage wäre Kohlhaas einverstanden und warum?**

a) „Ich glaube an Wahrheit und Gerechtigkeit. Ohne sie gäbe es keine Hoffnung für die Menschen." (Dalai Lama)

b) „Wahrheit und Gerechtigkeit, die Ordnerinnen der Welt, als sie sich ein inneres Heiligtum suchten, fanden sie es auf Erden nirgends als im Geist, in der Brust des Menschen. Da wohnen sie noch; da tönt ihre Stimme wieder." (Johann Gottfried Herder)

c) „Meine Gerechtigkeit ist Liebe mit sehenden Augen." (Friedrich Nietzsche)

d) „Die Menschen suchen nicht Wahrheit, Gerechtigkeit, Freiheit; sie suchen nur sich selbst; – und wüßten sie nur sich selbst recht zu suchen!" (Friedrich Heinrich Jacobi)

Wortliste zur Textpassage der Erzählung *Michael Kohlhaas*

r Ungrund	alaptalanság
r Stall	istálló
r Schloßvogt	várnagy
r Schein	papír
Roßkamm	lókereskedő
r Knecht	szolga
s Elend	nyomor
zerprügeln	megverni
r Junker	uraság
r Riegel	kampó
s Erstaunen	csodálkozás
e Gäule	sovány lovak
s Futter	élelem
r Grobian	bunkó (ember)
r Flegel	pimasz
s Schimpfreden	gúnyolódás
r Goldgulden	aranyforint
e Ohnmacht	ájulás
dürr	csonttá aszott
r Rappe	ló
besorgen	ellátni valamit, gondoskodni valamiről
Goldwaage	aranymérleg
widerfahren	megtörténni
übernachten	éjszakázni
s Rechtgefühl	jogérzék
e Mähne	sörény

Literaturverzeichnis

Bohrer, Karl Heinz (2014): Wie plötzlich ist Kleist? In: Gumbrecht, Hans Ulrich / Knüpling, Friederike (Hrsg.): Kleist – Revisited. Fink: München.

Bolter, Jay David / Grusin, Richard (1999): Remediation: Understanding New Media. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Breuer, Ingo (2009): Kleist-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler.

Feistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88, S. 21–29.

Feld-Knapp, Ilona (1996): Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 141–151.

Feld-Knapp, Ilona / Gyergyádész, Zsuzsanna / Mester, Ildikó / Szabó, Éva (1999): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Feld-Knapp, Ilona / Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag. S. 115–135.

Gräff, Thomas (2012): Heinrich von Kleist: Michael Kohlhaas. Lektürenhilfen. München: Klett.

Greiner, Ulrich (2011): Bis an die Grenze des Sagbaren. Online unter: **http://www.zeit.de/2011/02/Kleist-Greiner** (17.6.2018)

Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt.

Kleist, Heinrich von (2012): Michael Kohlhaas. Berlin: Insel.

Márton, László (2003): Über die Frage, ob es möglich ist, mit einem Toten Freundschaft zu schließen. In: Blamberger, Günter (Hrsg.): Kleist-Jahrbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 254–255.

Nyéki, Gábor (2018): Kleist im Unterricht: Erfahrungen eines Projektes. In: DufU – Deutschunterricht für Ungarn [erscheint demnächst].

Palliéris, Arnaud des (2013): Age of Uprising. The Legend of Michael Kohlhaas. Les Films du Losagne – Polyband [Film, 122 Min.].

Wilpert, Gero von (1969): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner.

II

Literarische Texte analysieren und interpretieren lernen

Géza Horváth (Budapest)

Hermann Hesse: *Klein und Wagner* – eine expressionistische Novelle

„Schicksal, das wußte er jetzt, kam nicht von irgendwo her, es wuchs im eigenen Innern."
(Hermann Hesse)

1 Vorbemerkung

Dieser Aufsatz ist eine revidierte Fassung eines Vortrags, den der Autor mit dem Titel *Spießer, Mörder oder Genie? Hermann Hesses Novelle „Klein und Wagner"* am 17. Juni 2016 im Rahmen der „17. Silser Hesse-Tage" in Sils Maria in der Schweiz gehalten hat. Der Text wurde unter Berücksichtigung didaktischer Aspekte in geringem Maß umgearbeitet: Die Analyse und Erklärung des Textes mit Ausblick auf seine Entstehung, Stilrichtung (Expressionismus) sowie seine wichtigsten Motive (Angst, Flucht und Überwindungsversuche der Angst sowie die Nord-und-Süd-Polarität) sollen dazu beitragen, diese eminente Novelle, die man auch als eine spannende Kriminalgeschichte lesen kann, Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe und Studierenden im weiteren Kontext der deutschen Literatur näher zu bringen. So werden zugleich die Struktur und Handlung des Textes, der Entwicklungsweg seines Protagonisten sowie die Parallelen zwischen dem Gedankengut von Hermann Hesse und Arthur Schopenhauer beleuchtet.

2 Zur Entstehungsgeschichte

Autobiographische Elemente wie auch andere außerliterarische Ereignisse im Leben eines Autors können seinen schriftstellerischen Schaffensprozess beeinflussen. Die Wissenschaft bemüht sich ab und zu, Kunstwerke – in der Literatur selbstständige Texte, in sich ruhende Textwelten, die nach eigenen,

spezifischen Regeln und Gesetzmäßigkeiten konstruiert sind – mit dem Leben ihrer Urheber zu erklären. Das mag zum Teil stimmen, denn der Autor lebt und schafft in einer bestimmten Zeit unter bestimmten räumlichen, historischen etc. Bedingungen. Sein Werk muss aber weit über das Persönliche hinaus ins Allgemeine wirken.

Auch in Hermann Hesses Novelle *Klein und Wagner* lassen sich autobiographische Bezüge nachvollziehen, die hier nur kurz anzudeuten sind: Der Erste Weltkrieg stürzt Hermann Hesse in eine tiefe seelisch–geistige Krise. Im März 1916 stirbt sein Vater, Johannes Hesse, der jüngste Sohn Martin erkrankt an Gehirnhautentzündung, Hesses erste Ehefrau, Maria Bernoulli, leidet an einer schweren Nervenkrankheit, Hesse selbst wird von unerträglichen Kopfschmerzen und Depressionen geplagt. Er lässt sich von Juni 1916 bis November 1917 von Dr. Josef Bernhard Lang, einem Schüler von C.G. Jung, in psychiatrischen Sitzungen behandeln, der dem Dichter als Therapie das Malen empfiehlt. Zudem werden die privaten Sorgen vom Ersten Weltkrieg überschattet. Nach dem Ende seiner Tätigkeit in der Kriegsgefangenenfürsorge Mitte April 1919 versucht Hesse ein neues Leben zu beginnen: Er löst den Haushalt im Berner Landhaus des verstorbenen Malerfreundes Albert Welti auf, in dem er mit seiner Familie von 1912 an gelebt hat, und die Familie verlassend übersiedelt er in das Tessiner Dorf Montagnola, wo er im Mai 1919 im Neobarock-Jagdschloss Casa Camuzzi vier kleine Zimmer ohne Fließwasser und Heizung mietet, die er mit Unterbrechungen in den Wintermonaten bis 1931 bewohnt. In einer Tagebucheintragung vom Februar 1921 erinnert er sich an diesen Neubeginn wie folgt:

> Vor zwei Jahren war mein letzter Höhepunkt. Das Jahr 1919 bis zum September war das vollste, üppigste, fleißigste und glühendste meines Lebens. Im Januar schrieb ich „Kinderseele" zu Ende und im selben Monat innerhalb drei Tagen und Nächten den „Zarathustra", gleich darauf den Akt „Heimkehr", dabei war mein Leben sehr gehetzt, meine Frau im Irrenhaus, im April erfolgte die Trennung von meiner Frau und Familie, der Wegzug von Bern, aber kaum war ich im Tessin, so fing ich „Klein und Wagner" an, und kaum war der fertig, schrieb ich den „Klingsor", und daneben malte ich Tag für Tag, viele hundert Studienblätter voll, zeichnete, hatte regen Verkehr mit vielen Menschen, hatte zwei Liebschaften, saß manche Nacht im Grotto beim Wein – an allen Enden zugleich brannte meine Kerze. (Hesse 2003a:638f.)

Mit dieser radikalen neuen Lebensphase geht auch eine neue Periode in Hermann Hesses Schaffen einher – eine höchst intensive, expressionistische Periode psychoanalytischer Prägung, deren erster großer Vorbote *Demian* ist, der 1917 entsteht, aber erst 1919 pseudonym im S. Fischer Verlag erscheint.

3 Die „Angst" als Grundgefühl

In der neuen Wahlheimat Montagnola entsteht *Klein und Wagner*, die Geschichte der amokartigen Flucht eines schizophrenen Verbrechers und Selbstmörders aus dem verhassten Norden in den liebenswürdigen Süden. Die Novelle wird in einem Monat von Mitte Mai bis Mitte Juni 1919 fertig und erscheint in den ersten Nummern der Monatszeitschrift für Erziehungsreform „Vivos voco", die Hesse mit Richard Woltereck vom Oktober 1919 bis 1922 herausgab. Im Juni 1920 bringt dann der S. Fischer Verlag den Band *Klingsors letzter Sommer* mit drei Prosatexten heraus: *Kinderseele*, *Klein und Wagner* und *Klingsors letzter Sommer*. Das erste Stück behandelt die Ängste eines etwa elfjährigen Jungen, der seinen Vater bestiehlt und nach begangener Schuld bestraft werden und sühnen will. Die Strafe kommt aber nicht im erwarteten Moment, sondern etwas verspätet, nachdem der Junge sein Verbrechen abgebüßt zu haben glaubt. So endet die Erzählung mit den Sätzen: „Am Abend dieses traurigen Sonntags gelang es meinem Vater, kurz vor Schlafengehen mich noch zu einem kurzen Gespräch zu bringen, das uns versöhnte. Als ich im Bett lag, hatte ich die Gewißheit, daß er mir ganz und vollkommen verziehen habe – vollkommener als ich ihm" (Hesse 2001a:209). Auch Friedrich Klein kämpft mit seinen Ängsten – mit der Angst vor einem möglichen Mord, den er an seiner Familie hätte begehen können, mit der Angst vor dem begangenen Diebstahl, vor der Strafe, vor dem Geschlecht, vor der Sinnlichkeit schlechthin, mit der Angst vor dem Tod und vor allem mit der Angst vor sich selbst, bis er die Ängste in einem ekstatischen Sterbemoment überwindet. Auch Klingsor leidet in seinem letzten Sommer unter Ängsten, bis er sie als Expressionist gewordener Maler im Selbstporträt bezwingt. Nun kann sich sein Leben und sein Schaffen in einer Legende auflösen.

Zentralthema der drei Texte der Sammlung ist die Angst, eine existenzielle Angst, sowie die Frage nach den Möglichkeiten der Überwindung dieser Angst. Das Angstgefühl beschränkt sich nicht nur auf den Einzelnen, auf den Tod eines Individuums, sondern auch auf den Untergang eines ganzen Zeitalters mit seiner lebensmüden Kultur, mit der Kultur des Abendlandes.[1] Das ist freilich kein neues Thema in und nach dem Ersten Weltkrieg. Die Problematik der *décadence*, des Verfalls, ist in der Literatur der Moderne mindestens seit Charles Baudelaire (vgl. Wild 2002: 5–117) und in der – deutschen – Philosophie vor allem seit Arthur Schopenhauer und Friedrich

[1] Der erste Biograph von Hermann Hesse, Hugo Ball, betont jedoch, dass diese Untergangsstimmung „sehr deutsch betont [ist]; in Frankreich beispielsweise glaubte man damals durchaus nicht an solchen Untergang, in England wohl schon gar nicht, und auch diese kleinen Provinzen gehören zu Europa und zum Abendland." (Ball 1977:142f.).

Nietzsche das wichtigste Thema des Fin de Siècle. Einen Höhepunkt literarischer Bearbeitung des Verfalls stellt Thomas Manns Meisternovelle *Der Tod in Venedig* (1911–1912) dar, die in literaturwissenschaftlichen Versuchen mit Hermann Hesses *Klein und Wagner* mehrmals in Beziehung gebracht und verglichen wurde.[2] Ein Jahr vor *Klein und Wagner* erscheint der erste Band von Oswald Spenglers kulturmorphologischem Essay *Der Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie des Abendlandes: Gestalt und Wirklichkeit*.[3]

4 Der Expressionismus als Vorzeichen des Untergangs

Nach Hermann Hesse sei auch der Expressionismus mit seiner Hinwendung zur Kunst primitiver Völker ein Vorzeichen des Untergangs abendländischer Kultur, wobei der Untergang für ihn – auch der Zerfall politischer Systeme und Weltmächte – Folgen innerer, geistig–seelischer Neuorientierungen sind.

> Es ist möglich, daß der ganze „Untergang Europas" sich „nur" innerlich abspielen wird, nur in den Seelen einer Generation, nur in der Umdeutung verbrauchter Symbole, in der Umwertung seelischer Werte. So ist die Antike, jene erste glänzende Prägung europäischer Kultur, nicht an Nero zugrunde gegangen, und nicht an Spartakus, und nicht an den Germanen, sondern „nur" an jenem aus Asien kommenden Gedankenkeim, jenem einfachen, alten, schlichten Gedanken, der längst da war, der aber damals die Form der Lehre Jesu angenommen hatte. (Hesse 2002c:137)

Am ausführlichsten äußert sich Hesse zum Expressionismus 1918 in seinem Aufsatz *Zu ‚Expressionismus in der Dichtung'* in der sog. Expressionismus-Debatte. Diesen Essay schreibt er auf Einladung der Redaktion der „Neuen Rundschau", in der er neben Alfred Döblin zu Kasimir Edschmids Rede „Expressionismus in der Dichtung" Stellung nehmen sollte. Hier betont Hesse das – seiner Meinung nach – wichtigste Merkmal des Expressionismus, das auch vom Wesen seines eigenen künstlerischen Schaffens viel verrät:

> Denn für mich, in meiner ganz privaten Theologie und Mythologie, nenne ich Expressionismus das Erklingen des Kosmischen, die Erinnerung an Urheimat, das zeitlose Weltgefühl, das lyrische Reden des Einzelnen mit der Welt, das

[2] Vgl. Böhme 2013:19–31. und Györffy 2013:223–233.

[3] 1923 berichtet Hesse in einem offenen Brief an Italo Zalatin kurz u.a. auch über dieses Buch (vgl. Hesse 2002I:426) und äußert sich auch später mehrmals darüber. Er ist nicht begeistert von Spenglers schulmeisterischem Vorwort, aber von „seinem Kapitel über die magische Kultur" (Hesse 2003b:264) ist er entzückt, heißt es im Aufsatz *Bücher-Ausklopfen* von 1931.

> Sichselbstbekennen und Sichselbsterleben in beliebigem Gleichnis. (Hesse 2003c:349)

Diese Begriffserklärung kennzeichnet vor allem die Werke dieser – expressionistischen – Schaffensperiode Hesses von *Demian* bis zu *Siddhartha*, verliert aber nicht ihre Gültigkeit im ganzen Lebenswerk bis hin zu *Das Glasperlenspiel*.

5 Struktur- und Handlungsschema

Die Novelle folgt in der Tektonik dem „pyramidalen Bau“[4] des geschlossenen Dramas. Sie besteht aus fünf größeren Einheiten (Kapiteln), die den fünf Akten eines klassischen Dramas entsprechen.

Die Novelle beginnt mit der ‚Einleitung‘ (1. *Kapitel*). Hier werden die ‚handelnde Person‘ Friedrich Klein und ‚das erregende Moment‘ – Kleins Flucht und seine Konfrontation mit sich selbst – eingeführt. Der Protagonist Friedrich Klein passiert eine Landesgrenze. Es handelt sich um eine doppelte Grenzüberschreitung. Erstens passiert Klein im Schnellzug die Grenze zwischen „Nord“ und „Süd“. Zweitens überschreitet er die Grenze zwischen der hellen, bewussten Sphäre seines Selbst, des Ich, und des dunklen Teils seines Unbewussten, des Es. Bei dieser Grenzüberschreitung versucht er die Gründe seiner Flucht zu enträtseln. Dabei helfen ihm heraufbeschworene zusammenhanglose Erinnerungssplitter sowie ein Traum von einem Automobil, das nicht er, sondern eine Unbekannte fährt, von der er die Führung übernimmt. Den Traum deutet er selbst und kommt zu dem Schluss, dass ein triftiger Grund seiner Flucht seine Frau war, weil er sich ein Leben lang von ihr leiten und seine Jugendträume von ihr unterdrücken ließ. Er wollte sie loswerden und seinen Wunsch, die Sehnsucht nach dem Süden, erfüllen. Im Spiegel erblickt er sein verzerrtes Gesicht und wird von unaussprechlicher Angst übermannt. Es fällt ihm der Name Wagner ein: Wagner, das Musiker-Genie und der Lebemann. Dann kommt er auf den Anfangsbuchstaben eines anderen Namens W, des rätselhaften süddeutschen Gymnasiallehrers und Familienmörders Wagner.[5]

---

[4] Vgl. Freytag 1897:93–122.

[5] Vgl.Am 4. September 1913 tötete der schwäbische Hauptlehrer Ernst August Wagner (1874–1938) gegen 5 Uhr morgens mit einem Dolch kaltblütig seine Frau, seine zwei Söhne und zwei Töchter im Schlaf. Mit drei Mauserpistolen und 500 Schuss Munition bewaffnet fuhr er dann auf seinem Fahrrad zum Bahnhof in Stuttgart, besuchte die Familie seines Bruders, gab dann Briefe und verschiedene Manifeste auf. Im benachbarten Mühlhausen zündete er vier Heuschober auf und begann auf die männliche Bevölkerung zu feuern. Aus Versehen erschoss er auch drei Frauen. Seinem Amoklauf fielen im Dorf insgesamt neun Menschen zum Opfer. Elf Jahre zuvor hatte er in Mühlhausen ein Verhältnis mit der Adler-Wirtstochter Anna, die

Endlich kommt er im Süden an. Die Reise im ersten Kapitel führt vom hellen Tag über die dämmernde Grenze hinein in die dunkle Nacht. Der erste Satz der Novelle beginnt mit der konkreten räumlichen Grenzüberschreitung:

> Im Schnellzug, nach den raschen Handlungen und Aufregungen der Flucht und der Grenzüberschreitung, nach einem Wirbel von Spannungen und Ereignissen, Aufregungen und Gefahren, noch tief erstaunt darüber, daß alles gut gegangen war, sank Friedrich Klein ganz und gar in sich zusammen. Der Zug fuhr […] nach Süden. (Hesse 2001b:210)

Und das erste Kapitel endet mit dem Satz: „Zwischen Wachen und Schlaf vor Erschöpfung fiebernd, immer an der Grenze zwischen Gedanke und Traum, verlor er hundertmal den Faden wieder, fand ihn hundertmal neu. Bis es Tag war und der Gassenlärm zum Fenster hereinscholl" (Hesse 2001b:226).

Das 2. *Kapitel* bildet die ‚Steigerung' mit Fortführung des erregenden Moments. Es beginnt am hellichten Tag im Kurpark im fremden Süden. Hier erblickt Klein die erotisch anziehende Tänzerin Teresina, eine Dame der Halbwelt, die ihn kaum eines verächtlichen Blicks würdigt. Hier ist Klein noch der selbstbeherrschte Philister, in dem der Ruf des Geschlechts und der Liebe zwar erweckt wird, der aber auf diesen Trieb immer noch mit dem Werturteil seiner Ehefrau reagiert: „Wie manchmal hatte er […] die Empörung seiner Frau über solche unweibliche und hetärenhafte Wesen von Herzen geteilt!" (Hesse 2001b:228). Den Nachmittag verbringt er im neuen, eleganten Hotel, und durch Assoziationsketten setzt er die Ermittlung seiner verbrecherischen Taten fort. Er greift nach einem Schopenhauer-Bändchen und findet sich durch ein Zitat bestätigt. Sein Spiegelbild zeigt diesmal ein lächelndes Gesicht. Am Abend findet er das Tor des Parkes – des Paradieses – mit dem See, in dem er sich ertränken wird, geschlossen. Am Abend sieht er Teresina im Hotelgarten beim Tanzen wieder. Dieses Kapitel führt wiederum vom hellen Tag über den dämmerigen Nachmittag im Hotelzimmer zum Garten am Abend in die dunkle Sphäre verbotener Sinnlichkeit.

Den ‚Höhepunkt' mit dem tragischen Moment stellt das 3. *Kapitel* dar. Am Vormittag trifft sich Klein mit Teresina im Park. Dieses Mal – seit dem Vorabend – scheint Klein ein anderer geworden zu sein, als die Frau ihn im

er schwängerte. Sie gebar das Kind heimlich, Wagner wurde strafversetzt. Er unternahm eine Reise in die Schweiz, dann musste er das Mädchen heiraten. Er schrieb Theaterstücke im klassizistischen Stil, die in Rom, Jerusalem spielten und ließ sie auf eigene Kosten drucken. Seinen Nachlass hinterließ er dem schwäbischen Theologen, Philosophen und ersten deutschen Kierkegaard-Übersetzer Christoph Schrempf (1860–1944), den auch Hesse persönlich kannte und hochschätzte. Während seines Amoklaufs wurde Wagner in Mühlhausen fast gelyncht. Die restlichen 25 Jahre seines Lebens verbrachte er in der Heilanstalt Winnenden (vgl. Neuzner/Brandstätter 1996).

Park erstmals erblickte. Sie hält ihn für einen Verbrecher oder Verrückten. Aus ihrem Gespräch geht hervor, dass sie irgendwie verwandt seien. Erregt verlässt Klein die Tänzerin und erlebt gegen Mittag eine ekstatische Einheitsvision. Darauf folgt am Abend die Dorfszene, wo er statt Schinken und Eier nur Brot und herben Rotwein bekommt. Mit diesem ‚Abendmahl' verabschiedet er sich langsam vom sterbenden Klein und tröstet die Bäuerin. Ihn erfasst aber nach der Liebe mit ihr wiederum Ekel, Depression und Selbsthass, weil er sich schon wieder von einer Frau leiten ließ. Auch dieses Kapitel beginnt am hellen Vormittag, erreicht seinen Höhepunkt am Mittag und mündet in die dunkle Nacht mit einer ‚falschen' Liebesepisode.

Das 4. *Kapitel* ist die ‚fallende Handlung' mit dem Moment der letzten Spannung. Klein flieht vor der Bäuerin, er kämpft mit seinem Dämon, schläft im Wald, wo er in einem zweiten Traum vom Theater „Lohengrin" oder „Wagner" mit seinem Unbewussten konfrontiert wird, indem er mit drei Frauen mit verzerrten Gesichtern ums Leben kämpft. Allmählich deutet er auch diesen Traum: Die Frauen sind die eigene Ehefrau, die Bäuerin und wahrscheinlich Teresina, die ihn von hinten erwürgen will. Den Abend und die Nacht verbringt er mit Teresina im Spielcasino in Castiglione: Klein stirbt endlich und Wagner kann in ihm auferstehen. Teresina hält den unausgeschlafenen Klein für einen Morphinisten, später für einen Phantasten.

Klein aber lacht nur, dass „sein Mund und Kinn ganz knabenhaft aussah, während über Stirn und Augen unverändert der Dornenreif lag" (Hesse 2001b:265). Während Klein nach dem Abendmahl beim Bauerweib, bei dem er nur Brot und herben Rotwein zu essen bekam, und nun seinen Passionsweg geht und dem dorngekrönten Jesus ähnlich dem Tode naht, erscheint Wagner noch wie ein Kind, das erwachsen werden will. Kurz nach Mitternacht essen Klein und Teresina Schinkeneier und trinken Champagner – was auf Kleins Auferstehen als Wagner hinweist. Die Parallele zwischen Kleins und Jesu Passion kommt in der Novelle an mehreren Stellen vor. Wenn Teresina meint, Klein sei vielleicht ein Verbrecher, erwidert er ihr: „Wir sind alle Sünder, wir sind alle Verbrecher, nur schon weil wir leben […]. Wichtig ist, daß wir diesen Becher austrinken" (Hesse 2001b:273). Und nach der Liebesnacht mit Teresina fühlt er sich vereinsamt und verlassen, wie Jesus im Garten Getshemane, wo er auf das Sterben wartet und leidet. Hesse sieht in dieser Szene nicht den Mensch gewordenen Gottessohn, das Fleisch gewordene Wort, sondern den verlassenen, mit der Todesangst kämpfenden Menschen. So beschreibt Hesse den leidenden Jesus auch in seinem Aufsatz *Gedanken zu Dostojewskijs „Idiot"* (vgl. Hesse 2002b:114). Klein fiel „das Bild des leidenden Jesus ein, im Garten Getshemane, wo die Todesangst ihn ersticken will, seine Jünger aber schlafen" (Hesse 2001b:274), heißt es in der Novelle und bei Matthäus: „Mein Vater, ist's

möglich, so gehe dieser Kelch an mir vorüber; doch nicht wie ich will, sondern wie du willst. Und er kam zu seinen Jüngern und fand sie schlafend und sprach zu Petrus: Könnt ihr denn nicht eine Stunde mit mir wachen?" (*Mt* 26,39–40). Nach dem Schlaf im Wald nimmt Klein mit seiner zerrissenen Seele dieses Leiden an und will es zu Ende leiden: „Dann durfte man sterben, und dann war es ein gutes Sterben, schön und sinnvoll, das Seligste der Welt, seliger als jede Liebesnacht: ausgeglüht und völlig hingegeben in den Schoß zurückfallen, zum Erlöschen, zum Erlösen, zur Neugeburt" (Hesse 2001b:261). Der Text verweist auf eine Neugeburt, einen Neubeginn auch nach dem Tod nicht nur Kleins, sondern auch Wagners. Das Sterben bedeutet ihm Erlöschen, Erlösung und Neugeburt in einer Sphäre, die hinter oder über den Gestaltungen, dem *principium individuationis*, im Transzendenten liegt. Dieses Kapitel beginnt am Frühmorgen bei Dämmerung und führt über den Tag in die dunkle Nacht.

Das 5. *Kapitel*, das der ‚Katastrophe' im klassischen Drama entspricht, spielt in einer verhängnisvollen Liebesnacht im hellen und heißen Sommer. Nach einem ekstatischen Höhepunkt sexueller Vereinigung mit Teresina fällt Klein-Wagner in tiefste Depression. Völlig vereinsamt tötet er die schlafende Teresina nicht, er geht zum See und begeht Selbstmord. Beim Sterben, indem er sich fallen lässt, erlebt er eine noch intensivere Einheitsvision, als im dritten Kapitel.

6 Der Weg Friedrich Kleins über Wagner bis hin zum Erleuchteten

Kleins Weg wird durch einen inneren Trieb, den er auch Schicksal nennt, bestimmt. Bis zu seiner Flucht aus der nördlichen Heimat, in der er „als braver Beamter und stiller harmloser Bürger mit gelehrten Neigungen […] Vater von vier Kindern" (Hesse 2001b:211) jahrzehntelang auf der öden Straße der Ehe „allein im Staub sich mit schweren Lasten schleppt[e]" (ebd., S. 214), nachdem er sich von einer Frau hatte heiraten lassen, die er nie liebte, sondern hasste und sogar zu töten imstande gewesen wäre, lauerte in ihm ein „alt gewordenes Heimweh" (ebd.).

Dieses Heimweh treibe ihn nach dem Süden: „Eine unbekannte Macht hatte es so gefügt, daß ihm die beiden brennendsten Wünsche seines Lebens sich erfüllten: die längst vergessene Sehnsucht nach dem Süden und das heimliche, niemals klar und frei gewordene Verlangen nach Flucht und Freiheit aus dem Frondienst und Staub seiner Ehe" (Hesse 2001b:215). Das also behauptet Klein über den Grund seiner Flucht nachsinnend.

Der „Süden" als Fluchtziel, die Ambivalenz von „Nord" und „Süd", die Sehnsucht, d.h. das „Fernweh" nach dem warmen Süden aus dem kalten und

kargen Norden ist seit der Romantik ein Topos in der deutschen Literatur. In Novalis' Romanfragment *Heinrich von Ofterdingen* (1801) unternimmt Heinrich in der Begleitung seiner Mutter und einiger Kaufleute eine Reise aus dem nördlichen Eisenach nach dem südlichen Augsburg, das in der „Nachbarschaft von Welschland" liegt (Novalis 1960:206). Das ist das Ziel der konkreten Reise im ersten Buch der Romans, wo Heinrich den romantischen Dichterfürsten Klingsohr kennenlernen und seine Tochter Mathilde in heißer Liebe vermählen wird. Schon Heinrichs Vater hatte „[d]ie südliche Luft" (Novalis 1960:199) aufgetaut und bei Heinrichs Ankunft im Hause des Großvaters in Augsburg sagt er zu seinem Enkel: „‚Man merkt es, daß du aus Norden kömmst' […]. ‚Wir wollen dich hier schon auftauen'" (Novalis 1960:270). Auch in E.T.A. Hoffmanns *Geschichte vom verlornen Spiegelbilde* sehnt sich der jungvermählte, „teutsche" Erasmus Spikher nach dem Süden:

> Endlich war es doch so weit gekommen, daß Erasmus Spikher den Wunsch, den er sein Leben lang im Herzen genährt, erfüllen konnte. Mit frohem Herzen und wohlgefülltem Beutel setzte er sich in den Wagen, um die nördliche Heimat zu verlassen und nach dem schönen warmen Welschland zu reisen […]. Ist ja doch Italien das Land der Liebe. (Hoffmann 1993:342)

Hundert Jahre später wird Thomas Manns Protagonist in *Der Tod in Venedig*, der avancierte deutsche Schriftsteller Gustav Aschenbach, von einer unsichtbaren Macht aus München nach Venedig getrieben, wo er auf seinen Willen verzichten und seinem dunklen Dämon unterliegen wird. Der ersehnte warme Süden, das Land der Freiheit und der Sinnlichkeit, erscheint oft als dämonische Macht, die meistens in der Gestalt einer erotisch–verführerischen Frau auftritt. Es sei hier nur noch auf Rilkes berühmtes Sonett *Die Kurtisane* aus den *Neuen Gedichten* (1907) verwiesen, in dem die emblematische Stadt des Untergangs des Fin de Siècle, Venedig, in der Gestalt einer Kurtisane als Femme fatale erscheint:

> Wer
> mich einmal sah, beneidet meinen Hund,
> weil sich auf ihm oft in zerstreuter Pause
> die Hand, die nie an keiner Glut verkohlt,
>
> die unverwundbare, geschmückt, erholt –.
> Und Knaben, Hoffnungen aus altem Hause,
> gehn wie an Gift an meinem Mund zugrund. (Rilke 1978:439)

Auch Friedrich Klein sehnt sich nach dem Süden, denn die neue Welt verspricht ihm Rausch, unerprobte Gefühle, Freiheit. „Der Süden sei auch

Ausdruck des groß gewordenen Schicksals: Verbrechen und Auflehnung […] Sprung in den Weltenraum […] Vereinsamung und vielleicht Selbstmord" (Hesse 2001b:219). Und dieser Süden, in dem er sich zunächst fremd, allmählich aber immer heimischer fühlt, hat etwas Uraltes, Primitives und doch Kultiviertes, er erinnert an Homer und die Römer. Im Gegensatz zum geordneten und gesitteten, zivilisierten Norden findet hier Klein „eine Unschuld und Reife, die der Norden nicht hat" (ebd., S. 227). Der Süden gilt Klein auch als Trostmittel und Betäubung, er ist Schauplatz seiner äußeren und inneren Verwandlung. Hier wird er Klein mit all seinen mitgeschleppten Lasten los und den verdrängten Wagnerschen Teil seines Selbst ins Leben rufen, ihn auskosten und zuletzt auch ihn überwinden. Im Norden herrschen kalte, kalkulierende Vernuft und Verstand, während im Süden das Herz und die Liebe dominieren:

> Was er damals sagte und meinte, war immer nur die Meinung seines Verstandes gewesen, nicht die seines Herzens. *Sein Herz – jene innerste Wurzel in ihm, aus der das Schicksal wuchs* – hatte schon immer und immer eine andere Meinung gehabt, es hatte Verbrechen begriffen und gebilligt. Es waren immer zwei Friedrich Klein dagewesen, ein sichtbarer und ein heimlicher, ein Beamter und ein Verbrecher, ein Familienvater und ein Mörder. (Hesse 2001b:225)[6]

7 Aufschwung zu Gott – ekstatisch–mystische Erleuchtungsmomente

Wie kommt aber Klein zu dieser Erkenntnis? Aus Erinnerungsstückchen und den Spuren von Assoziationsketten folgend legt er allmählich das Mosaikbild seiner Seele aus. Es fällt ihm der Anfangsbuchstabe W., dann der Name Wagner ein, den er zunächst mit dem Musiker und Genie verbindet. In jungen Jahren hatte er für ihn geschwärmt, sein Jugendschwarm wurde aber von seiner Frau verdrängt. Dann assoziiert er den Namen mit dem Familienmörder Wagner. Im braven Philister Friedrich Klein liegen zwei Wagner auf der Lauer: Ein Verbrecher, ein Mörder, ein Wahnsinniger, der einst ein genauso braver Philister war wie er und das Genie, dessen Musik Klein „sinnenschwül" gefunden hatte. Nach dem ekstatischen Höhepunkt der Einheitsvision im dritten Kapitel fällt Klein in tiefe Depression. In einer Selbstmord-Imagination entdeckt er in sich Wagner: „[…] mit Beifall und Wollust hörte, sah und schmeckte er die gründliche Zerstörung des Friedrich Klein […] Er selbst war Wagner, ein Mensch von guten Gaben, fähig, das Göttliche zu fühlen, fähig zu

[6] Kursivierte Hervorhebungen von mir – G.H.

lieben, aber zu beladen" (Hesse 2001b:260). In Klein-Wagner liegt also auch das potenzielle Genie, das das Göttliche – auch wenn nur manchmal und in kurzen Augenblicken – zu fühlen vermag und Gott, dem Schöpfer des Alls, näher zu kommen glaubt, sogar sich mit ihm zu vereinigen wähnt. Er selbst erklärt wieder seine Situation, dass auf einen euphoristischen Aufschwung zu Gott immer ein leidvoller Rückfall folgt:

> Immer die Kluft vor Augen, die ihn von Gott trennte, immer den Riß der Welt durch sein eigenes Herz gehen fühlend, ermüdet, aufgerieben vom ewigen Aufschwung zu Gott, der ewig mit Rückfall endete – was sollte solch ein Wagner, solch ein Klein anderes tun als sich auslöschen, sich und alles was an ihn erinnern konnte, und sich zurückwerfen in den dunklen Schoß, aus dem der Unausdenkliche immer und ewig wieder die vergängliche Welt der Gestaltungen ausstieß? […] Wagner mußte sterben […]. (Hesse 2001b:260)

Diese Erfahrung Kleins ist mit der Genie-Problematik des Sturm und Drang nahe verwandt. Goethe formuliert die ewige Sehnsucht und den wahren Grund der Leiden des jungen Werther ähnlich. Werther leidet nämlich darunter, dass er kein Genie ist, wie Gott, der alles in sich und durch sich schafft:

> Ach, damals [als Kind], wie oft habe ich mich mit Fittichen eines Kranichs, der über mich flog, zu dem Ufer des ungemessenen Meeres gesehnt, aus dem schäumenden Becher des Unendlichen jene schwellende Lebenswonne zu trinken und nur einen Augenblick in der eingeschränkten Kraft meines Busens einen Tropfen der Seligkeit des Wesens zu fühlen, das alles in sich und durch sich hervorbringt. (Goethe 1998:52)

So beklagt sich Werther, und auch Mephistopheles beschreibt den Menschen im „Prolog im Himmel" im ersten Teil der Faust-Tragödie ähnlich, wo er mit Gott „wettet", dass er Faust verführen kann:

> Der kleine Gott der Welt bleibt stets von gleichem Schlag,
> Und ist so wunderlich als wie am ersten Tag.
> Ein wenig besser würd' er leben,
> Hättst du ihm nicht den Schein des Himmellichts gegeben;
> Er nennt's Vernunft und braucht's allein,
> Nur tierischer als jedes Tier zu sein.
> Er scheint mir, mit Verlaub von Euer Gnaden,
> Wie eine der langbeinigen Zikaden,
> Die immer fliegt und fliegend springt
> Und gleich im Gras ihr altes Liedchen singt;
> Und läg er nur noch immer in dem Grase!
> In jeden Quark begräbt er seine Nase. (Goethe 1996:17)

Wie schon erwähnt, erlebt Klein-Wagner den magischen Moment zwei Mal in der Novelle. Das erste Mal im dritten Kapitel, in der Mitte, am Höhepunkt, nach dem aufregenden Gespräch mit Teresina im Park, und zwar gegen Mittag, am Höhepunkt des Tages. Das zweite Mal im letzen Kapitel, bei seinem Wassertod in tiefer Nacht.

In der ersten Vision erlebt er das Wunder, in dem das Leben als am sinnvollsten erscheint, weil „alle Sinne und Bedeutungen uns verlorengehen" (Hesse 2001b:250). Hier wird auch die Vereinsamung des Menschen durchbrochen und in einem ekstatischen Moment, in dem er aus sich heraus tritt, erlebt er überall und in allem Gott. Die sinnliche Erfahrung dieses Moments erinnert an die Entzückung und Entrückung großer Mystiker. „Die Welle ging durch ihn hin wie Schmerz und wie Wollust" (ebd.) und

> Der Andrang wurde zur Qual, zu einer Qual, die von höchster Wollust nicht zu unterscheiden war […]. Er begriff, daß er nahe am Wahnsinn stehe […] und blickte zugleich in dies neue Seelenland des Irrsinns mit demselben Erstaunen und Entzücken wie in die Vergangenheit, wie in den See, wie in den Himmel […]. Er begriff, warum im Glauben edler Völker der Wahnsinn für heilig galt. (Hesse 2001b:251)

Ähnlich beschreibt die Heilige Teresa von Ávila ihre Entzückung in ihrer Autobiografie:

> Der Schmerz war so stark, daß er mich […] Klagen ausstoßen ließ, aber zugleich ist die Zärtlichkeit, die dieser ungemein große Schmerz bei mir auslöst, so überwältigend, daß noch nicht einmal der Wunsch hochkommt, er möge vergehen, noch daß sich die Seele mit weniger als Gott begnügt. Es ist dies kein leiblicher, sondern ein geistiger Schmerz, auch wenn der Leib durchaus Anteil daran hat, und sogar ziemlich viel. (Ávila 2001:427)

In diesem erleuchteten Moment der Gnade sieht Klein überall Schönheit, Gott, die Allgegenwart, ähnlich, wie in seiner Kindheit, als er Gott noch nicht mit Verstand, sondern mit dem Herzen gesucht hat. Dieses Erlebnis war auch den Frommen und Heiligen zuteil, wie es Klein selbst erlebt, erkennt und behauptet. Hier hören die Angst und die Zeit auf, alles wird bejaht, es gibt kein in Gegensätze gespaltenes Menschenleben mehr, sondern nur Einheit und Ewigkeit. Es gibt nur eine Weisheit: „das Wissen von Gott in uns" (Hesse 2001b:252). Es fallen Innen und Außen zusammen, Schicksal und Gemüt werden Eins, wie bei Novalis oder die Gegensätze fallen zusammen wie in der *Coincidentia oppositorum* bei Cusanus und in *Das Glasperlenspiel*. Und plötzlich entsteht aus dem Chaos eine Neuorientierung und Neuordnung

> Nun aber, mit dem Strahl des Wissens, mit der Erleuchtung, zuckte auch hier plötzlich Ordnung, Sinn und Formung durch das Chaos, Schöpfung begann, Leben und Beziehung sprang von Pol zu Pol […] Dunkles wurde hell und das Einmaleins wurde zum mystischen Bekenntnis. (Hesse 2001b:252f.)

8 Die „begierdelose Liebe" und Schopenhauers „Weltauge"

Diese mystische Einheitsvision erleben manchmal Begnadete, Fromme, Heilige, Wahnsinnige, Weise und Künstler, in der Novelle Buddha und Schopenhauer, Jesus und die Griechen – und Friedrich Klein –, kurz: die Genies. Hier zählt Klein Richard Wagner nicht mehr zu den Erleuchteten, weil ihm der Komponist mit seiner „sinnenschwülen" Musik vor allem das in ihm unterdrückte Sinnliche, Luxuriöse bedeutete, das er mit dem unterschlagenen Geld und in der Liebe zu Teresina auskosten kann und überwinden wird. In dem ekstatischen Moment hört das Individuum kurz auf, es erlebt ein unaussprechliches Glück und Liebe. Das Erleben der Liebe ist für Klein besonders wichtig, weil er als Friedrich Klein zeit seines Lebens nie lieben konnte – weder seine Frau, noch seine Kinder, noch sich selbst. Wenn man sich lieben kann, mit sich in Ruhe ist, kann man in diese Liebe auch andere miteinbeziehen. Die Liebe sucht Klein zunächst in sich, findet sie aber lange nicht, er findet sie dann in der Geschlechtsliebe mit Teresina, und nachdem er auch diese sinnliche Art der Liebe ausgekostet hat, findet er – in diesen magischen oder mystischen Momenten – die „begierdelose Liebe", wie sie Hesse in seinem Aufsatz *Von der Seele* (1917) nennt. Wenn man etwas ohne Interesse betrachtet und nichts von dem Betrachteten will, dann tut sich ihm bei dieser willenlosen Betrachtung die Seele der Dinge, die Schönheit in jedem betrachteten Objekt, auf, unabhängig davon, ob dieses Objekt dem Betrachtenden als nützlich oder unnützlich, wertvoll oder wertlos, schön oder hässlich, gut oder böse erscheint, wenn er also von diesem Objekt nichts erwartet:

> Im Augenblick, da das Wollen ruht und die Betrachtung aufkommt, das reine Sehen und Hingegebensein, wird alles anders. Der Mensch hört auf, nützlich oder gefährlich zu sein, interessiert oder langweilig, gütig oder roh, stark oder schwach. Er wird Natur, er wird schön und merkwürdig, wie jedes Ding, auf das reine Betrachtung sich richtet. Denn Betrachtung ist ja nicht Forschung oder Kritik, sie ist nichts als Liebe. Sie ist der höchste und wünschenswerteste Zustand unserer Seele: begierdelose Liebe. (Hesse 2003d:370)

Der erleuchtete Mensch sieht in seiner Entzückung alles mit dieser begierdelosen Liebe – egal, ob er ein Heiliger oder Künstler ist. Das Endziel der

Betrachtung ist die Seele der Dinge, die die Schönheit selbst ist. Die Seele der Primitiven und der Kinder ist noch nicht entfremdet, deshalb äußern sie sich schon im alltäglichen Verkehr so unverhüllt, während der zivilisierte und entgötterte Erwachsene in einer mechanisierten Welt Personen – Masken – annimmt, um sein wahres Wesen zu verhüllen. Erst auf der höchsten Stufe der Seelenentwicklung eines Heiligen oder Künstlers tut sich das Innerste – die Schönheit – ohne Masken wieder auf. Hesses „begierdelose Liebe" hat Ähnlichkeiten auch mit Schopenhauers „Weltauge".

Es ist kein Zufall, dass Klein auf Reisen immer ein Schopenhauer-Bändchen bei sich hat, es auch liest, sogar zitiert und dass der deutsche Philosoph in der Novelle zu den Heiligen gezählt wird. „Mit Schopenhauer begann ich mich schon in jenen Jünglingsjahren, in denen Nietzsche meine Hauptlektüre war, zu beschäftigen. Je mehr Nietzsche in den Hintergrund trat, desto mehr fühlte ich mich zu Schopenhauer hingezogen" (Hesse 2007:927), bekennt Hesse 1938 im „Jahrbuch der Schopenhauer-Gesellschaft" in Heidelberg und meint vor allem die Neunzehnhunderterjahre.[7] Schopenhauer mutet dem Genie die höchste Form des Erkennens zu, indem es sich als erkennendes Subjekt im zu erkennenden Objekt auflöst, mit ihm eins und so den blinden Willen los wird, dem das Individuum sonst unterworfen ist. Das Genie wird den Willen los, um in die Sphäre der Ideen einzudringen – welche unmittelbare Objektivationen des Willens sind, während die Individuen bloß mittelbare Objektivationen der Ideen darstellen – und diese Ideen in dauerhaften Bildern darzustellen, damit das leidvolle Dasein erträglicher werde.

> So ist GENIALITÄT nichts Anderes, als die vollkommenste OBJEKTIVITÄT […]. Demnach ist Genialität die Fähigkeit, sich rein anschauend zu verhalten, sich in die Anschauung zu verlieren und die Erkenntniß, welche ursprünglich nur zum Dienste des Willens da ist, diesem Dienste zu entziehen, d.h. sein Interesse, sein Wollen, seine Zwecke, ganz aus den Augen zu lassen, sonach seiner Persönlichkeit sich auf eine Zeit völlig zu entäußern, um als REIN ERKENNENDES SUBJEKT, klares Weltauge, übrig zu bleiben: und dieses nicht auf Augenblicke; sondern so anhaltend und mit so viel Besonnenheit, als nöthig ist, um das Aufgefaßte durch überlegte Kunst zu wiederholen und „was in schwankender Erscheinung schwebt, zu befestigen in dauernden Gedanken". (Schopenhauer 1999:253)

[7] László V. Szabó weist auf Grund der frühen Briefe von Hesse nach, dass Hesse Schopenhauer nach seinen Nietzsche-Lektüren schon etwas früher, zwischen 1896 und 1899 begegnet sein mag (vgl. V. Szabó 2013:132).

9 Teresina und Klein – zwei verwandte Seelen?

Welche Funktion hat Teresina in Klein-Wagners Werdegang? Beim ersten Anblick der Frau im Park erwacht in Klein der sexuelle Trieb, das „Geschlecht und Liebesmöglichkeit" (Hesse 2001II:228). Als er sie tanzen sieht, bewundert er in ihr den Menschen, der vollkommen eins mit sich ist, ohne Zwang, ohne Maske und gespielte Rolle instinktiv das tut, was er ist. „Ihr Tanz drückte Glück und Freude aus, Schönheit und Luxus" (Hesse 2001b:241) „Selbstherrlichkeit des Lebens […] Natur und Unschuld der Gefühle und Sinne" (ebd., S. 242). Der Tanz erinnert an „ein fernes Paradies, das man verloren hat" (ebd.) und verweist damit u.a. auf die biblische Geschichte der Erbsünde, als der Mensch seine Unschuld und Natürlichkeit verloren hat. Teresinas Tanz ist ein Schlüssel zum Paradies, weil sie instinktiv, unbewusst und nicht durch Vernunft geleitet handelt und deshalb die natürliche Grazie nicht verloren hat.[8] Natürlich ist bei ihr auch das hetärenhafte Sichzeigen der Schönheit, die Kleins Frau als unweiblich bezeichnete.

> Wenn Sie tanzen, Teresina, und auch sonst in manchen Augenblicken, sind Sie wie ein Baum oder ein Berg oder Tier, oder ein Stern, ganz für sich, ganz allein, Sie wollen nichts anderes sein, als was Sie sind, einerlei ob gut oder böse. Ist es nicht das gleiche, was Sie bei mir sahen? (Hesse 2001b:246)

In Teresina und vor allem in ihren Tanz projiziert Klein das, was er später in seinen ekstatischen Visionen erleben wird, nämlich, dass die Unschuld des Herzens mit Gottes Stimme identisch ist: „Diese Stimme entstand, wenn man im Herzen mit dem Schicksal einig war und sich selber liebte; sie war Gottes Stimme, oder war die Stimme des eigenen, wahrsten, innersten Ich, jenseits von allen Lügen, Entschuldigungen und Komödien." (ebd., S. 232f.). Von der Liebe zu Teresina geblendet bemerkt Klein hier noch nicht, dass sie genauso denkt wie die meisten Menschen. Wenn er meint, sie spiele im Casino als

[8] Der Verlust der Natürlichkeit, der natürlichen, d.h. instinktiven Grazie durch das reflektierende Denken – kurz: durch die Erbsünde – ist u.a. auch in Heinrich von Kleists berühmten Aufsatz Über das Marionettentheater (1810) thematisiert: „Wir sehen, daß in dem Maße, als, in der organischen Welt, die Reflexion dunkler und schwächer wird, die Grazie darin immer strahlender und herrschender hervortritt. – Doch so, wie sich der Durchschnitt zweier Linien, auf der einen Seite eines Punktes, nach dem Durchgang durch das Unendliche, plötzlich wieder auf der andern Seite einfindet, oder das Bild des Hohlspiegels, nachdem es sich in das Unendliche entfernt hat, plötzlich wieder dicht vor uns tritt: so findet sich auch, wenn die Erkenntnis gleichsam durch ein Unendliches gegangen ist, die Grazie wieder ein; so, daß sie, zu gleicher Zeit, in demjenigen menschlichen Körperbau am reinsten erscheint, der entweder gar keins, oder ein unendliches Bewußtsein hat, d.h. in dem Gliedermann, oder in dem Gott." (Kleist 1982:807)

Ersatz, weil sie nicht immer einig mit sich sei, wie beim Tanz, erwidert ihm das Mädchen, dass sie keine Erregung und Betäubung suche, „sondern einfach Geld“ (ebd., S. 249), weil sie glaubt, frei zu sein, wenn sie Geld hat und tut, was sie will. Das ist aber keine Willensfreiheit, sondern nur eine momentane Unabhängigkeit von den anderen, wie Klein das ihr erklärt. Im Glücksspiel scheint sie zwar erregt zu sein, Klein kommt sie aber wie eine „Hausfrau“ (ebd., S. 267) vor: „Dies Mädchen rechnete, wie alle Menschen, und wie auch er selbst es früher getan hatte, immerzu instinktiv mit Zukunft“ (S. 271) – nicht wie Klein-Wagner. Für ihn war jetzt schon „das Tor offen, das in Nichts führte“ (ebd.). Erst jetzt bemerkt er, dass er auch Teresina überwinden muss, nachdem er sein Sinnenleben, sein Triebleben ausgekostet hat.

In dieser Liebesnacht blickt Klein das vierte Mal in den Spiegel und sieht Wagners „irres verzogenes Gesicht“ (ebd., S. 277). Am Anfang seiner Flucht sieht Klein im Schnellzug zunächst das verzerrte Gesicht des Philisters Friedrich Klein in der Fensterscheibe des Waggons. Dieser Klein wurde inzwischen schon überwältigt und erledigt. Das nunmehr leidend verzogene Gesicht Wagners muss aber jetzt schon verschwinden, und auch Wagner muss überwunden werden. Die Kleinschen und Wagnerschen Teile, Klein-Wagner als Individuum, werden in der großen, letzten Visionsszene des Selbstmords im All aufgelöst.

10 Selbstmord als Nirwana?

In einer Tagebucheintragung vom Februar 1921, als Hesse an der indischen Dichtung *Siddhartha* gearbeitet hat und den zweiten, abschließenden Teil noch nicht hat meistern können, schreibt er:

> Nirwana ist, wie ich es verstehe, das Zurückkehren des Einzelnen zum ungeteilten Ganzen, der erlösende Schritt hinter das principium individuationis zurück […] Rückkehr der Einzelseele zur Allseele, zu Gott. […] Wenn Gott mich in die Welt hinaus wirft und als Einzelnen existieren läßt, ist es dann meine Aufgabe, möglichst rasch und leicht wieder zurück ins All zu kommen – oder soll ich nicht vielmehr Gottes Willen gerade dadurch erfüllen, daß ich mich treiben lasse (in „Klein und Wagner“ nannte ich es „sich fallen lassen“), daß ich seine Lust, sich immer wieder in Einzelwesen zu spalten und auszuleben, mit ihm büße? (Hesse 2001a:640f.)

Hesse gestaltet hier schon das „Sichbekennen“ und „Sicherleben“ in „beliebigem Gleichnis“ in der Gestalt des indischen Religionsstifters Buddha. Deshalb bedient er sich solcher Begriffe, wie „Einzelseele“ (Atman) und „Allseele“ (Brahman), die das Gleiche ausdrücken sollen, wie „das ewige, herrliche,

heilige Ausgeatmetwerden und Eingeatmetwerden" (Hesse 2001b:280) Gottes oder der Schritt hinter das *principium individuationis* in *Klein und Wagner*.

Die zweite große Einheitsvision erlebt Klein-Wagner im Wassertod. Das Wasser ist bei Hesse ein Einheitssymbol. Viele Protagonisten Hesses sterben im Wasser: Hans Giebenrath, Friedrich Klein, Josef Knecht, andere sehnen sich danach, wie Klingsor am Kareno-Tag, oder erleben ein Sterben und eine Neugeburt im oder am Wasser, wie Siddhartha oder Goldmund auf seiner letzten, wider Willen unterbrochenen Abenteuerreise.[9] Klein rudert in einem Boot auf den nächtlichen See hinaus und lässt sich fallen: „Sein kleines Boot, das war er, das war sein kleines, umgrenztes, künstlich versichertes Leben – rundum aber das weite Grau, das war die Welt, das war All und Gott, dahinein sich fallen zu lassen war nicht schwer […]. Er war im All." (ebd., S. 278).

Ein ähnliches Bild verwendet Arthur Schopenhauer zur Veranschaulichung des leid- und jammervollen Lebens des Individuums. Diese Stelle zieht auch Friedrich Nietzsche in seiner *Geburt der Tragödie* heran, um den Unterschied zwischen ‚Apollo' und ‚Dionysos' plausibel zu machen:

> Wie auf dem tobenden Meere, das, nach allen Seiten unbegrenzt, heulend Wellenberge erhebt und senkt, auf einem Kahn ein Schiffer sitzt, dem schwachen Fahrzeug vertrauend; so sitzt mitten in einer Welt von Qualen ruhig der einzelne Mensch, gestützt und vertrauend auf das principium individuationis. (Nietzsche 1980:23)

Zwar erscheint das stürmische Meer bei Schopenhauer bedrohlich, während der ruhige See Klein-Wagner friedlich aufnimmt, sind beide Schiffer Individuen, von denen Klein-Wagner eben die Grenzen des Individuums zu durchbrechen versucht. Friedrich Nietzsche erweitert den Schopenhauerschen Vergleich, indem er das *principium individuationis* als Schein, als den im Schleier der Maja befangenen Menschen betrachtet, „aus dessen Gebärden und Blicken die ganze Lust und Weisheit des ‚Scheines' samt seiner Schönheit, zu uns spräche." (Horváth 1999:152) Beim Zerreißen des Schleiers tut sich das Dionysisch-Rauschhafte auf:

> An derselben Stelle hat uns Schopenhauer das ungeheure Grausen geschildert, welches den Menschen ergreift, wenn er plötzlich an den Erkenntnisformen der Erscheinung irre wird, indem der Satz vom Grunde, in irgendeiner seiner Gestaltungen, eine Ausnahme zu erleiden scheint. Wenn wir zu diesem Grausen die wonnevolle Verzückung hinzunehmen, die bei demselben Zerbrechen des

[9] Vgl. Horváth 1999:146. In diesem Aufsatz werden die Parallelen zwischen Hesses „begierdeloser Liebe" und Schopenhauers „Weltauge" sowie die Überwindung des *principii individuationis* in *Klein und Wagner* und bei Schopenhauer mit Ausblick auf Friedrich Nietzsche ausführlicher behandelt.

> principii individuationis aus dem innersten Grunde des Menschen, ja der Natur emporsteigt, so tun wir einen Blick in das Wesen des Dionysischen, das uns am nächsten noch durch die Analogie des Rausches gebracht wird. (Nietzsche 1980:24)

In den Weltenraum gefallen erlebt Klein-Wagner diese Einheit rauschhaft, in der alle Gegensätze gleichzeitig und gleichwertig erscheinen, gleich akzeptiert und aufgehoben werden: die Erschaffung und der Untergang der Welt, Gestalt und Auflösung, Geburt und Tod, Gut und Böse. Jetzt begreift Klein-Wagner, „daß es keine Zeit gab" (Hesse 2001b:282) und nur der Menschengeist diese Gegensätze und ihre Namen erfand. Und aus dem Gesang der Seligen aus dem Paradies und dem Qualgeschrei der Unseligen aus der Hölle entsteht eine Kuppel, ein Dom von Musik, in der Gott umbraust von der Musik der Weltchöre als absolutes, glänzendes Licht strahlt. In Klein-Wagner widerhallt noch der Chor der Seligen und Unseligen, die Gott Frieden oder Kampf, Licht oder Nacht, Vater oder Mutter, Ruhe oder Bewegung, Feuer oder Kühle, Richter oder Tröster, Schöpfer oder Vernichter, Verzeiher oder Rächer nennt: Aber „Gott selbst nannte sich nicht." (ebd., S. 283). Klein singt und wird vom rasenden Strom mitgerissen: „Laut schallte sein Lied, hoch stieg das Gewölbe der Töne auf, strahlend saß Gott im Innern." (ebd.).

Indem Klein singt, entsteht das Gotteshaus aus den Tönen seines Liedes, in dessen Innern – in Klein selbst – der verinnerlichte Gott sitzt: Gott, der jedem innewohnt, wird im Sterbemoment nicht nur geahnt, wahrgenommen, sondern triumphierend erlebt. Im Moment der Verinnerlichung äußert sich Gott – das Selbstfinden vollzieht sich, Innen und Außen, Zufall und Notwendigkeit fallen zusammen, Zeit, Raum und die Kausalkette werden aufgehoben. Kleins Sterben ist eine Rückkehr zur Mutter, aber auch zum Vater, zur Wurzel aller Dinge. Sein Tod ist aber kein Nirwana, keine Ruhe, kein Nichts, sondern ein „Weltstrom der Gestaltungen" (ebd., S. 282), ein ständiges Werden im Sein. Es ist der magisch–mystische Moment des Erlebens der Einheit, der Blick mit der begierdelosen Liebe, mit Schopenhauers Weltauge.

Durch die Wiederholung immer intensiver werdender und sich steigernder ekstatischer und depressiver Erlebnisse wird Klein der Sphäre der Physis, der Welt der Erscheinungen und der darin sich ständig wechselnden Gestaltungen, dem ständigen Werden, immer mehr in die Sphäre des Metaphysischen, des Übernatürlichen entrückt. In seinem Wassertod lösen sich seine Personen, Masken und Rollen, die er in der Welt der Erscheinungen auf sich genommen hat, im ungeteilten Ganzen auf, in dem es keine Gegensätze mehr gibt. Mit seinem Wassertod ist sein Dasein als Individuum vernichtet, das ewige Sein, dessen momentane Objektivation seine zeitlich–räumlich und kausal gekettete

vergängliche Gestaltung war, bleibt aber ewig als unbeweglich–bewegendes schöpferisches Prinzip erhalten.

Die Entwicklungslinie der Protagonisten von Hermann Hesse, die eine Spirale beschreibt, strebt von unten nach oben zum Transzendenten hin und von außen nach innen, vom bewussten Ich zum unbewussten Es. Das Leben mancher Protagonisten Hesses – mindestens seit dieser Schaffensperiode – ist eine Legende, wie die des Malers Klingsor oder des Glasperlenspielmeisters Josef Knecht. Die spiralförmige vertikale Bewegung von unten nach oben sowie die horizontale Bewegung von außen nach innen, bis hin zum Zentrum des sich ständig bewegenden Kreises oder der Spirale, also zur unbeweglich–bewegenden Achse, lässt sich in der immer wieder gesteigerten Wiederholungsstruktur des Textes nur bis zum Sterbemoment, bis zur Schwelle von Immanenz zur Transzendenz mit poetischen Mitteln darstellen. Dann wird die Perspektive ins Unendlich–Ungewisse geöffnet, in eine Sphäre, die sich nur noch ahnen lässt, wie es der Biograph des Magister Ludi Josef Knecht im *Glasperlenspiel* behauptet:

> Er [Josef Knecht – G.H.] hat aber den Bezirk eines Meisters, den Platz in der obersten Spitze unsrer Hierarchie, nicht bloß erreicht und innegehabt; er hat ihn durchschritten, er ist ihm entwachsen in eine Dimension, welche wir nur ehrerbietig zu ahnen vermögen, und eben darum scheint es uns vollkommen angemessen und seinem Leben entsprechend, daß auch seine Biographie die üblichen Dimensionen überschritten hat und am Ende in Legende übergegangen ist. (Hesse 2001c:41)

11 Fazit

Im Aufsatz wurde versucht, neben den in der Vorbemerkung angegebenen motivischen Untersuchungen auf den Entwicklungsweg –die Seelenentwicklung und den Individuationsprozess – des Protagonisten Klein-Wagner zu verweisen und damit auf die tieferen Schichten der Textwelt der Novelle aufmerksam zu machen. Die horizontale und vertikale Bewegungsstruktur des Protagonisten ist nicht nur in diesem Text, sondern in vielen anderen Werken von Hermann Hesse – u.a. in *Klingsors letzter Sommer*, *Siddhartha, Der Steppenwolf*, *Die Morgenlandfahrt* und *Das Glasperlenspiel* – nachzuweisen, wie es auch aus dem letzen Zitat dieser Arbeit hervorgeht.

Die Novelle ist in zahlreichen Ausgaben im Suhrkamp Verlag erschienen. Die adäquateste Ausgabe ist: **Hesse, Hermann (2001): *Klein und Wagner* [1919]. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. v. Volker Michels, Bd.**

8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 210–283. Die Novelle ist in der Übersetzung von Miklós Györffy ebenfalls in mehreren Ausgaben auch auf Ungarisch erschienen. Letzte Ausgabe: **Hesse, Hermann (2002): Gyermeklélek, Klein és Wagner, Klingsor utolsó nyara. Ford.: Györffy Miklós, Horváth Géza. Budapest: Cartaphilus, 57–184. o.**

Literaturverzeichnis

Ávila, Teresa von (2001): Das Buch meines Lebens. Vollständige Neuübertragung. Gesammelte Werke, hgg., übers. und eingel. von Ulrich Dobhan und Elisabeth Peeters. Bd. 1 (=Herder spektrum, Bd. 5211). Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Ball, Hugo (1977 [11927]): Hermann Hesse. Sein Leben und sein Werk (=suhrkamp taschenbuch 385). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Böhme, Dorothea (2013): Das Dionysische in Hermann Hesses „Klein und Wagner". In: Haberland, Detlef / Horváth, Géza (Hrsg.): Hermann Hesse und die Moderne. Diskurse zwischen Ästhetik, Ethik und Politik. Wien: Praesens. S. 19–31.

Freytag, Gustav (1897 [11863]): Technik des Dramas. In: Gustav Freytag: Gesammelte Werke. 2. Aufl. Bd. 14. Leipzig: Hirzel.

Goethe, Johann Wolfgang (1998): Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 6. Romane und Novellen I. Hgg. von Erich Trunz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Goethe, Johann Wolfgang (1996): Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil, Urfaust. Hgg. von Erich Trunz. München: Beck.

Györffy, Miklós (2013): Thomas Mann und Hermann Hesse. Thematisch-motivische Beziehungen. In: Haberland, Detlef / Horváth, Géza (Hrsg.): Hermann Hesse und die Moderne. Diskurse zwischen Ästhetik, Ethik und Politik. Wien: Praesens. S. 223–233.

Hesse, Hermann (2001a [11919]): Kinderseele. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 179–209.

Hesse, Hermann (2001b [11919]): Klein und Wagner. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 210–283.

Hesse, Hermann (2001c [11943]): Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hesse, Hermann (2002a [11924]): Über die heutige deutsche Literatur. Brief an Italo Zaratin. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 18. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 424–428.

Hesse, Hermann (2002b [11920]): Gedanken zu Dostojewskijs „Idiot". In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 18. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 114–120.

Hesse, Hermann (2002c): Die Brüder Karamasoff oder Der Untergang Europas. Einfälle bei der Lektüre Dostojewskijs. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 18. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 125–140.

Hesse, Hermann (2002d): Indische Weisheit. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. v. Volker Michels, Bd. 17. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 168–169.

Hesse, Hermann (2003a): [Tagebuch 1920/1921]. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 11. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 628–654.

Hesse, Hermann (2003b [11931]): Bücher-Ausklopfen. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 19. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 263–267.

Hesse, Hermann (2003c [11918]): Zu „Expressionismus in der Dichtung". In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 14. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 346–351.

Hesse, Hermann (2003d [11917]): Von der Seele. In: Hermann Hesse: Sämtliche Werke. Hgg. von Volker Michels, Bd. 13. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 370–378.

Hesse, Hermann (2007 [11938]): Kleines Bekenntnis [zu Arthur Schopenhauer]. In: Hermann Hesse. Registerband zu den Sämtlichen Werken. Hgg. von Volker Michels. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hoffmann, E.T.A. (1993 [11814]): Die Geschichte vom verlornen Spiegelbilde. In: E. T. A. Hoffmann: Sämtliche Werke. Hgg. von Hartmut Steinecke et al. Bd. 2/1 (=Bibliothek deutscher Klassiker 98). Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.

Horváth, Géza (1999): Schizophrenie und Selbstmord oder Zweiheit und Einheit in Hermann Hesses Erzählung Klein und Wagner, mit einem Ausblick auf Schopenhauer. In: Károly Csúri / Géza Horváth (Hrsg.): Erzählstrukturen II. Studien zur Literatur der Jahrhundertwende. (=Acta Germanica 10). Szeged: JATE. S. 145–152.

Kleist, Heinrich von (1982 [11810]): Über das Marionettentheater. In: Heinrich von Kleist: Werke in einem Band. Hgg. von Helmut Sembdner. München: Hanser.

Neuzner, Bernd / Brandstätter, Horst (1996): Wagner. Lehrer, Dichter, Massenmörder. Samt Hermann Hesses Novelle „Klein und Wagner". Frankfurt a.M.: Eichborn.

Nietzsche, Friedrich (1980): Die Geburt der Tragödie oder Griechentum und Pessimismus. In: Friedrich Nietzsche: Werke in sechs Bänden. Hgg. von Karl Schlechta. München/Wien: Hanser.

Novalis (1960): Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs. 2. nach den Handschriften ergänzte und verbesserte Aufl. in vier Bänden. Hgg. von Paul Kluckhohn / Richard Samuel, Bd. 1. Stuttgart: Kohlhammer.

Rilke, Rainer Maria (1978 [11907]): Die Kurtisane. In: Rainer Maria Rilke: Werke in drei Bänden. Hgg. von Horst Nalewski, Bd. 1. Leipzig: Insel Verlag Anton Kippenberg.

Schopenhauer, Arthur (1999 [11819]): Die Welt als Wille und Vorstellung. In: Arthur Schopenhauers Werke in fünf Bänden. Nach der Ausgabe letzter Hand. Hgg. von Ludger Lütkehaus, Bd. 1. Zürich: Haffmanns.

V. Szabó, László (2013): Taedium vitae. Zu Hermann Hesses Schopenhauer-Rezeption. In: Haberland, Detlef / Horváth, Géza (Hrsg.): Hermann Hesse und die Moderne. Diskurse zwischen Ästhetik, Ethik und Politik. Wien: Praesens. S. 130–143.

Wild, Ariane (2002): Poetologie und Décadence in der Lyrik Baudelaires, Verlaines, Trakls und Rilkes. Würzburg: Königshausen & Neumann [Besonders Kap. 3: Charles Baudelaire, S. 5–117].

Dorottya Holló (Budapest)

Understanding Australian Aboriginality through Sally Morgan's autobiography: considerations for English as a foreign language readers

1 Introduction

This paper examines how non-native English speakers, particularly English language learners and teachers, with no background in Australian history or social issues may be assisted in processing a very interesting and at the same time very complex book on Australian Aboriginality: Sally Morgan's autobiographical text *My Place* (1987). Limited language proficiency and a lack of cultural background knowledge can make reading authentic texts very difficult for foreign language learners and users. At the same time authentic texts provide the kind of background that is needed to understand the culture and history of a country or community. Motivated language learners know this and are keen to read, yet may find understanding many issues a challenge, which eventually may put them off reading altogether. This study offers an awareness raising approach for teachers to help upper-intermediate or advanced English as a foreign language learners read literature or non-fiction texts through the example of *My Place*. The approach can also be used by independent foreign language users themselves. Another aim of the paper is to introduce the reader to a series of important social issues concerning the history and the effects of the relationship between white Australians and Aborigines. This is not only interesting because – from a European perspective – the topic relates to a distant country and everyone likes to learn about 'exotic' or 'unusual' features of Australia, but because questions of identity, the social relationships between dominant and minority groups/communities, and the way people view these are issues that may well be relevant to everyone in their own culture. Looking at something in the distance, may help to see it better in close-up, i.e., in our own context.

Before focussing on the text, a short overview is given about some considerations about reading in a foreign language. As it is hypothesised that the readership of this volume themselves fit the description of the non-native speaker of English who does not have a background in Australian studies,

the book and its reception are described very briefly. This is then followed by an outline of Australian social history in a nutshell focussing on the relationship of the dominant white Australian society and indigenous people. Because the proposed approach recommends using powerful excerpts of a longer text, the narratives of the book are summarised, so that the ensuing passages can be placed in the story. Finally a number of excerpts are shown and commented on with the purpose of providing points of references and ideas that can further contribute to piecing together some mosaics of Australian socio-cultural history.

2 Reading in a foreign language

Being able to read authentic texts in the target language means a huge sense of achievement for language learners. Yet, apart from experiencing the joy of understanding authentic texts and learning about the world, the reader may be daunted by such texts. The difficulties lie in the language difficulties that they may have to face depending on their language proficiency level, and probably even more acutely in their lack of cultural and social background knowledge of the context of the content.

While one aim of reading is gathering new knowledge, in order to do so, readers have to rely on their previous knowledge, their already existing schemata of the world. Readers – whether reading in their mother tongue or a foreign language – therefore create meanings and interpretations for themselves from the text they read. The same text is understood and interpreted differently by different readers. Hence the point made by Barthes (1977) about the 'death of the author' meaning that it is the reader – with their prior knowledge, in possession of prior texts – who makes sense of every text. This idea is also linked to schema theory in reading (Anderson, Reynolds, Schallaert, & Goetz, 1977), which emphasises the role of the reader's prior knowledge, personality as well as socio-cultural understanding in processing a text. Perhaps the skills of abstraction and association could also be added here.

Misinterpreting a text is easy. It goes without saying that it is even easier when reading in a foreign language and when reading outside the context, i.e., when one is unfamiliar with the historical, cultural and social background. In this case one creates their own, very personal view of the context. As Meinhof and Richardson put it: "representations of many kinds and at many levels interact in the consciousness of individual subjects" (1994, p.1). In the case of language learners, this means relating their prior understanding of lexis, discourse, society, culture and history to the content they are reading. Unfortunately, though,

a mismatch often occurs between the foreign language learner's prior knowledge and experience and the new information that needs to be processed. Roberts (1996) points out that contextual information is often not explicit, yet it plays an important role in understanding texts. Understanding depends on how well one makes sense of the context and on how they decode the meaning of the words. Foreign language users are at an obvious disadvantage due to their limited language and cultural proficiency. To identify themselves as competent readers who can make sense of the text at deeper levels than just the surface, they also need a host of other skills and attitudes: skills to acquire information/knowledge on topics related to their readings, critical reading/thinking, open-mindedness, curiosity, tolerance of ambiguity, and empathy to name just a few.

However, language learners do not just develop these skills and attitudes by themselves, and relying on their mother tongue for advancing their reading skills is not very helpful either. At the same time, much of language teaching has been traditionally restricted to sentence or paragraph level instruction and has displayed an approach to distance the linguistic form from its context (Cook, 1989), and this tradition – or at least the neglect of the cultural and social context of the texts used in foreign language teaching – lives on insofar as foreign language teaching still focusses on transmitting knowledge and skills that are objectively testable, which is, in fact, a requirement of testing experts (North, 2000). Cook (1989) argues that foreign language learners should always be given as much information about the context of the situations/texts they study as possible, and if information is not available, they should be motivated to acquire the necessary background on their own. The same goes for including a wide scope of cultural elements into foreign language teaching as advocated by Damen (1987), Kramsch (1993, 2011), Byram (1997), Crozet and Liddicoat (1997), Mangubhai (1997), Holló (2008), Lázár (2011), Liddicoat and Scarino (2013) among many others.

Reading authentic texts is an excellent way for foreign language learners to advance their language proficiency, learn about cultures different from theirs and also develop their skills in inferring and understanding underlying meanings and implications. Lazar's (1993) views about this are very pertinent:

> Literary texts have a powerful function in raising moral and ethical concerns in the classroom. The tasks and activities we devise to exploit these texts should encourage our students to explore these concerns and connect them with the struggle for a better society. […] Our main aim when using literature with our students is to help them unravel the many meanings in a text. Students often need guidance when exploring these multiple levels of meaning in a literary text - we need to devise materials and tasks which help them to do this. (p.3)

The use of authentic texts, particularly of long texts may be difficult to fit into a teaching syllabus for both practical and ethical reasons. Should we use a text if it is obvious that the students will not be able to fully understand all its implications? Having taught courses on Australian films, literature and cultural studies for decades at the University in Barcelona, Susan Ballyn (2008) explains her approach by emphasising that in order to overcome the huge gap between European culture and Australian indigenous culture a socio-historical background must first be provided and then the students must be given opportunities to 'listen' carefully to what the texts say. This can be achieved through close reading and can help shape the students' knowledge and views, but as she says:

> We must tread carefully across the bridge of cultural difference to establish a degree of intercultural understanding. Respect, diffidence and, perhaps paradoxically, unencumbered positive engagement have become keywords in my approach. If we have listened to and understood as much as we can, then a responsible position of knowing can be reached. (p.44)

The responsible position of knowing refers to the use of one's knowledge in a committed way in regard to the culture, community or issue in question, while positive engagement means that as outsiders we have to be aware of how much we do not know about the target culture but should use what we know proactively in our engagement with the given context. This engagement with the context also means engaging with people of different backgrounds, in other word engaging in intercultural communication. As Lázár et al. (2007) point out and even provide guidelines and examples, literature and authentic texts of other genres can be a good source for developing intercultural competence.

Despite all the challenges, setting extensive reading tasks to foreign language learners, will certainly help them become autonomous language users. One way of dealing with the practical difficulties longer texts can pose is breaking them up into shorter sections, or selecting relevant excerpts to offer a useful learning experience for the students. In what follows, an Australian autobiographical text is introduced using excerpts to show how much it can teach us about a culture or society we are not familiar with.

3 Sally Morgan: *My Place*

Author and artist Sally Morgan[1], is of mixed white and Aboriginal descent and after a childhood spent in ignorance as to her indigenous heritage, she

[1] Sally Morgan was also a professor at the Centre for Indigenous History and the Arts, the School of Indigenous Studies, at the University of Western Australia for many years.

grew to identify very strongly with her Aboriginality. Her book, published in 1987 just a year before the bicentenary of the British settlement in Australia, was an instant hit. It appeared – alongside several other Aboriginal writings – at a time when many Australians were examining their identity and were beginning to see what it meant to be Aboriginal and were trying to understand and come to terms with the injustice, exploitation, and oppression that the British settlers and their descendants had inflicted on the indigenous population generation after generation. This was a time when the long process of reconciliation with Aborigines started (Finn, 2008). Despite the spectacular celebrations of the bicentenary, more and more voices were heard emphasising that Australian history did not begin with the white settlement and Aboriginal protest groups describing the settlement as invasion were heard nationwide. Most white Australians at the time had not had (much) contact with Aborigines, and their views had not gone beyond degrading stereotypes about indigenous people, who at the time represented approximately 1.5 per cent of the roughly 16 million population of the country (Australian Bureau of Statistics, 1994). Reading testimonies and memoirs of Aborigines' life was a revelation at both personal and societal levels, and Morgan's text is particularly powerful.

My Place is a compelling book and an easily accessible text even for non-native speakers. It reads like a novel, but it is, in fact, a narrative of several genres. It starts out as a first person singular story, the autobiography of the author herself (Sally). This section of the book describes Morgan's childhood, adolescent years and young adulthood in Perth from the 1950s to the 1980s. This is almost a Bildungsroman, a coming-of-age story, where Morgan grows from a happy-go-lucky girl ignorant of her indigeneity to a mature adult coming to terms with and being proud of her Aboriginal identity. As she grows more and more aware of her Aboriginality, she turns to the past and wants to find out more about the history of her family. The text thus develops into a collection of transcribed interviews, which are the biographies of her mother (Gladys), grandmother (Daisy – Nan for the grandchildren) and great uncle (Arthur). The text – almost like a journal or a detective story – also documents Morgan's increasing efforts of recreating the past and as part of this the trip she and her family make to the area that the family used to be connected to. The account of the journey and the people they meet and make contact with is like a travelogue. Just like travelling is a discovery, so is this book. Morgan's text is a dramatically arranged biography of herself, her family and also of Australia in the 19th and 20th centuries, when a very one-sided relationship between the white society and the indigenous population was the norm. Rowse calls this a "narrative of discovery" (1993, p.102), as this narrative uncovers

secrets of Aboriginal past and heritage. The secrecy and the need to conceal their past were forced upon many Aborigines both by themselves out of fear and by "official attempts to disrupt and silence Aboriginal memory through the cultural apparatus of assimilation" (ibid.).

At the same time this is also a journey of discovery for the reader. Regardless whether they are familiar with Australian social history or not, the reader goes through the process of piecing together history from individual accounts. What started out as a book of a family for the family ended up as a book for all to learn about Aboriginal history and heritage as well as the relationship of majority and minority cultures in Australia. The personal stories bring with them emotions, which affect the reader helping them to grasp some of the trauma that Australian Aborigines live with as the effect and after-effect of the way they were treated by white society.

4 A very short socio-historical overview of the relations between Aborigines and white society[2]

Aborigines[3] have been living in Australia presumably for around 65000 years (Clarke, 2002), but other estimates put this between 60–75000 years. On discovering Australia – then New Holland – in 1770, Captain Cook was well aware of their existence. He made contact with them and, unlike earlier explorers who considered them worthless creatures, regarded them as 'noble savages'. However, because the Aborigines' complex economy, trade, social customs and networks were not recognised by the British as the workings of a legitimate society, and particularly because there was no evidence of the land being cultivated in a European manner, Cook considered the land as 'terra nullius' – no man's land – and claimed the territory of the Eastern Coast for King George III under the name of New South Wales. Australia became crown land, and the dispossession of Aborigines began. Still, the relationship with the land and the environment in general has been vitally important for indigenous people. Aborigines saw themselves – as many do today – as inseparable from nature. Their bond is both spiritual and down to earth.

Australia became a penal colony when the first white settlement of the country was established in 1788. Governor Arthur Phillip initiated friendly relationships with the natives but he and his contemporaries could not relate

[2] This section was written based on Clarke (2002), Haebich & Bulbeck (2000), McGregor (1997), Reynolds (2000), The story of the Healing Foundation (2013) and Tatz (1992).

[3] The word Aborigine in this section is used collectively for Aborigines and Torres Strait Islanders.

to the ways of the Aborigines and therefore saw them as inferior. The number of Aborigines declined (from an estimated 700000 to 30000 in 1929) for a number of reasons: The Aborigines were decimated by diseases introduced by the colonists. The settlers – both the military personnel in the penal colony and then the free settlers – saw them as a threat to their newly acquired land, and massacred many of them.

For the colonists only their own set of beliefs and way of life were acceptable, and after depriving the natives of their land, they also deprived them of their traditional way of living. Following the principle of Social Darwinism – the survival of the fittest – in the second half of the 19th century, it was believed that the 'primitive' indigenous population would die out. This was also a useful pretext for the dominant white society to banish Aborigines to reserves or to work on the farms (in Australian English: stations) of pastoralists. However, as a result of white men's sexual relationships with indigenous women, the number of half-caste Aborigines increased, posing a problem for white society.

The official policy adopted was dubbed 'protection'. Under the Aboriginal Protection Acts – the first one having been introduced in Victoria in 1869 – half-caste children were removed from their families, and were brought up in church missions or in white families. The aim was to 'civilise' them and educate them so that they would become good workers and servants. Converting them to Christianity was also an important aim of this 'protection'. All their ties with their families were broken. Siblings, too, were often separated. They were not allowed to speak their language or to have any contact with their tribes. They were cut off from their culture. All their life choices, like marriage, having and keeping their children or having to give them up, work, moving, etc., were made for them by the protectorates. They were completely dispossessed, demeaned, exploited, and often abused. Though it is a debated term but this process can be described as cultural genocide (Schimmel, 2005) and it caused indescribable trauma for everyone involved, including their descendants. The practice continued till about 1970 with varying degrees of stringency. Even though Aborigines fought alongside white Australians in the World Wars and they were given voting rights in 1962, they were not even counted in the census until after the referendum in 1967, which finally also gave the right for the federal government to make laws concerning the indigenous population.

The forcible removal of Aboriginal children was not widely known or discussed in Australia, it certainly was not part of the school curriculum, and the issue only became publicised after the Bringing Them Home Report (Human Rights and Equal Opportunity Commission, 1997) was published. This report of a national inquiry brought to light – with the help of a very large number of testimonials – the terrible injustices and pain that tens of thousands of

Aborigines suffered. Those affected have been named the Stolen Generations. The publication of the Bringing Them Home Report was followed by apologies on the part of the state parliaments, however, then Prime Minister John Howard (Liberal[4]) refused to apologise and merely expressed his regret. In 2007 he was followed in office by Prime Minister Kevin Rudd (Labor), who – in February 2008 – delivered a full apology to the Stolen Generations.[5]

At the time of the Stolen Generations very few Aborigines lived in cities. With growing urbanization, the number of urban Aborigines has grown, and many people integrated into mainstream society. It was, and perhaps still is a struggle for many to understand and experience their own identity as urban mainstream Aborigines. The question of what it means to be Aboriginal, what constitutes Aboriginal identity has been widely written about. Tatz (1992) discusses how it can be understood as a race, as skin colour, as a class, as a form of spirituality or religion, as culture or even as empowered/empowering activism. Such a short overview cannot possibly show the complexities of indigeneity accurately, however, it may serve to highlight issues connected to Aboriginality that are present in Sally Morgan's *My Place*.

5 *My Place:* The story lines

The first half of *My Place* sets the scene for the journey of discovery. It is an autobiography of Sally from age five to young adulthood, from the mid-1950s to the early 1980s. She is the eldest of five children, and they live in a small house rented from 'State Housing' in a Perth suburb. Her father is non-Aboriginal, and is chronically ill after having served in WWII. His experience as a prisoner of war turned him into an aggressive alcoholic and he finally commits suicide. Sally's mother, Gladys and grandmother, Daisy bring up the children in poverty but with great love. The household also has a number of pets at all times. Sally is a curious child, loves to read and draw, but her teachers ignore and stifle her interests, and even humiliate her in front of class. She loves to draw, and finds it hard to study subjects she has no interest in. For a time she even plays truant from school quite regularly. She pays no particular attention to the fact that she is darker than her school mates and accepts it without any

[4] The Liberal Party of Australia is, in fact, a conservative party.

[5] The reconciliation process continues in good faith, but it has to be admitted that interventionist measures regarding Aboriginal homelands in remote areas are still in practice today, and while the intentions are good, more negotiations are certainly necessary for the mainstream society and indigenous communities to understand each other and come to solutions that satisfy both parties.

questions when she is told that they are Indians. It is not until she is 15 that she realizes that they are Aboriginal. Sometime later she does not understand why the father of a friend of hers at church youth club asks her not to meet her friend any more. The implications of Aboriginality dawn on her gradually. Having graduated from high school and taken a few clerical jobs, she decides to go to university where she gets a scholarship for Aborigines. But someone reports her to the authorities saying that she accepted it under false pretences. Though the Department of Education accepts her explanation and she gets to keep the scholarship, this incident pushes her to want to find out about her family's Aboriginal roots. The quest, however, is not easy, as her mother and grandmother do not want to talk about the past.

The first person she manages to get to talk is her grandmother's brother, Arthur. Arthur is proud of his life. His mother was Aboriginal, and he was fathered by Howden Drake-Brockman, the white owner of the Corunna Downs station where she had been working. However, he was brought up by his Aboriginal 'father', who was also the father of his brother. Like most other half-castes, he was removed from his family into a mission where they treated him cruelly and where he later escaped from. He worked hard all his life and made his way from being a station hand working just for food and shelter to becoming a farm owner himself. He earned everyone's respect through his work. He always went where work took him, and had lost touch with his original family. He got married and raised his own family, and at ninety, is at peace with the world and himself. He dies soon after his story is recorded.

With all the information she gathered, Sally – who is also raising her three young children with her husband, Paul – decides to find people from the past. She talks to members of the Drake-Brockman family. They still remember Daisy, their one time nanny fondly; they kept up contact after their lives took separate directions. Sally also takes a trip with her family to Corunna to see their homeland and talk to people who may have known their ancestors. They return with a heightened sense of their Aboriginality.

Driven by the experience of the trip, the next person to open up to Sally about the past is her mother, Gladys. Sally – who had believed that her mother and grandmother had always lived together – is shocked to learn that Gladys was taken away from her mother at a very young age to be brought up in very harsh circumstances at a mission. Gladys was lucky in that she was not seized by the authorities to be taken for good, and she could see her mother occasionally. Finally they were reunited when she was fourteen. In her case it was her mother's 'owners', the Drake-Brockmans who sent her to the mission under the pretext of giving her an education, and who later sent them both away apparently because of financial reasons. They thus end up in Perth in

different jobs trying to establish a life of their own. It is interesting to contrast Gladys' view of her life with those of the station owners'. Looking back, they see themselves as helping Gladys get a very good education at the mission and also securing her a job later on. Gladys gets married to Bill, a white Australian veteran soldier of WWII. Bill's story unfolds from Gladys' narration. When he dies, Bill's parents reject the family. Gladys is a hard worker, so she takes on several jobs as a florist and as a cleaner, and she and her mother bring up the children with some help from Welfare. All the children get university education. There are a few things that Gladys doesn't know about her own past. The most burning question is who her father was.

Sally's grandmother, Daisy is the last to open up. Her life experience taught her to keep her secrets to herself. She was born on Corunna Downs station and – like Arthur – was fathered by the station owner. She had other siblings, too. She cannot read or write, and grew up to become a cook at the station. She had a baby taken from her before, so she kept silent about her pregnancy with Gladys as well as about who the father was. When telling her story to Sally, though, she alludes to the possibility that her own father, the station owner, was Daisy's father, too. The Drake-Brockmans emphasised that they regarded her as family, still they sent Gladys away to a mission, while Daisy stayed on as their children's nanny. When the children grew up, Daisy was sent off. The family refused to help her out later in life, too. Her experience on the station taught her to be cautious with white people, not to trust them. All her life she felt threatened and was scared of anyone who represented authority. She knew she was dying when she allowed her story to be recorded. This liberated her from the constant fear and secrecy. The interview meant a closure for her, and she died very soon after her memories were recorded.

6 The excerpts

The following excerpts illustrate different facets of Aboriginality[6]. They have been chosen so that they can all be used independently of one another and while they are related to issues of indigeneity, they can also be approached from the non-Australian, non-Aboriginal reader's own cultural background for comparisons of both facts and emotions raised by the events described. The comments on the passages vary in focus and aim to concentrate on issues

[6] The excerpts are printed in italics to differentiate them from the commentary. The quotation marks are used as they are used in the text. The passages within the thematic categories follow the order they appear in the book.

that could be further researched or discussed by the reader on their own or in an instructional setting. Depending on the aims and proficiency level of the reader/learner, the whole book can be read first and some excerpts can be chosen for close reading and discussion, or conversely, a few passages can be used to raise interest and awareness of certain issues and also for language development, and then it is up to the learner to decide if they want to read the book. In either case discussing the passages based on facts related to the topic (provided by the teacher or researched by the learner) and reflecting on them from the reader's personal and cultural point of view can contribute to an empathetic understanding of both culturally and personally very sensitive issues. The texts are presented reflecting these thematic categories:

1. Recognising, accepting and reacting to Aboriginal identity
2. White treatment of Aborigines
3. Aborigines treated with contempt
4. Authority questioning Aboriginal identity
5. Being afraid of 'authority'/representatives of majority culture
6. Secrets and shames of the past
7. History
8. Arthur Corunna – The Aboriginal pioneer
9. Feelings

6.1 Recognising, accepting and reacting to Aboriginal identity

The core topic of *My Place* revolves around Aboriginality. For some, their Aboriginal identity is self-evident, for others it is not. Skin colour, body and facial features may or may not show one's heritage. As in other persecuted cultures, in indigenous communities, too, it was often an option to close out Aboriginality, to hide even the notion from the children, who then grew up with no sense of their heritage. This was the case with Sally Morgan, too, who had been told that they were of Indian extraction, so it was a shock to her when she learnt that they were Aboriginal:

> *Towards the end of the school year, I arrived home early one day to find Nan sitting at the kitchen table, crying. I froze in the doorway, I'd never seen her cry before.*
> *'Nan ... what's wrong?'*
> *'Nothin!'*
> *'Then what are you crying for?'*
> *She lifted up her arm and thumped her clenched fist hard on the kitchen table.*
> *'You bloody kids don't want me, you want a bloody white grandmother, I'm black. Do you hear, black, black, black!' With that, Nan pushed back her chair and hurried*

out to her room. I continued to stand in the doorway, I could feel the strap of my heavy school-bag cutting into my shoulder, but I was too stunned to remove it.

For the first time in my fifteen years, I was conscious of Nan's colouring. She was right, she wasn't white. Well, I thought logically, if she wasn't white, then neither were we. What did that make us, what did that make me? I had never thought of myself as being black before.

That night, as Jill and I were lying quietly on our beds, looking at a poster of John, Paul, George and Ringo, I said, 'Jill ... did you know Nan was black?'.

'Course I did.'

'I didn't, I just found out.'

'I know you didn't. You're really dumb, sometimes. God, you reckon I'm gullible, some things you just don't see.'

'Oh .. .'

'You know we're not Indian, don't you?' Jill mumbled. 'Mum said we're Indian.'

'Look at Nan, does she look Indian?'

'I've never really thought about how she looks. Maybe she comes from some Indian tribe we don't know about.'

'Ha! That'll be the day! You know what we are, don't you?'

'No, what?'

'Boongs, we're Boongs I could see Jill was unhappy with the idea.

It took a few minutes before I summoned up enough courage to say, What's a Boong?'.

'A Boong. You know, Aboriginal. God, of all things, we're Aboriginal!'

'Oh.' I suddenly understood. There was a great deal of social stigma attached to being Aboriginal at our school.

'I can't believe you've never heard the word Boong', she muttered in disgust.

'Haven't you ever listened to the kids at school? If they want to run you down, they say, 'Aah, ya just a Boong'. Honestly, Sally, you live the whole of your life in a daze!'

Jill was right, I did live in a world of my own. She was much more attune to our social environment. It was important for her to be accepted at school, because she enjoyed being there. All I wanted to do was stay home.

'You know, Jill', I said after a while, 'if we are Boongs, and I don't know if we are or not, but if we are, there's nothing we can do about it, so we might as well just accept it'.

'Accept it? Can you tell me one good thing about being an Abo?'

'Well, I don't know much about them', I answered. They like animals, don't they? We like animals.'

'A lot of people like animals, Sally. Haven't you heard of the RSPCA?'

'Of course I have! But don't Abos feel close to the earth and all that stuff?'

'God, I don't know. All I know is none of my friends like them. You know, I've been trying to convince Lee for two years that we're Indian.' Lee was Jill's best friend and her opinions were very important. Lee loved Nan, so I didn't see that it mattered.

'You know Susan?' Jill said, interrupting my thoughts.

'Her mother said she doesn't want her mixing with you because you're a bad influence. She reckons all Abos are a bad influence.'

'Aaah, I don't care about Susan, never liked her much anyway.'

'You still don't understand, do you', Jill groaned in disbelief.

'It's a terrible thing to be Aboriginal. Nobody wants to know you, not just Susan. You can be Indian, Dutch, Italian, anything, but not Aboriginal! I suppose it's all right for someone like you, you don't care what people think. You don't need anyone, but I do!' Jill pulled her rugs over her head and pretended she'd gone to sleep. I think she was crying, but I had too much new information to think about to try and comfort her. Besides, what could I say?

Nan's outburst over her colouring and Jill's assertion that we were Aboriginal heralded a new phase in my relationship with my mother. I began to pester her incessantly about our background. Mum was a hard nut to crack and consistently denied Jill's assertion. She even told me that Nan had come out on a boat from India in the early days. In fact, she was so convincing I began to wonder if Jill was right after all.

When I wasn't pestering Mum, I was busy pestering Nan. To my surprise, I discovered that Nan had a real short fuse when it came to talking about the past. Whenever I attempted to question her, she either lost her temper and began to accuse me of all sorts of things, or she locked herself in her room and wouldn't emerge until it was' time for Mum to come home from work. It was a conspiracy.

One night, Mum came into my room and sat on the end of my bed. She had her This Is Serious look on her face. With an unusual amount of firmness in her voice, she said quietly, 'Sally, I want to talk to you'.

I lowered my Archie comic.

'What is it?'

'I think you know, don't act dumb with me. You're not to bother Nan any more. She's not as young as she used to be and your questions are making her sick. She never knows when you're going to try and trick her. There's no point in digging up the past, some things are better left buried. Do you understand what I'm saying? You're to leave her alone.'

'Okay Mum', I replied glibly, 'but on one condition'.

'What's that?'

'You answer one question for me?'

'What is it?' Poor Mum, she was a trusting soul 'Are we Aboriginal?'

Mum snorted in anger and stormed out. Jill chuckled from her bed.

'I don't know why you keep it up. Why keep pestering them? I think it's better not to know for sure, that way you don't have to face up to it.'

'I keep pestering them because I want to know the truth, and I want to hear it from Mum's own lips.'

'It's a lost cause, they'll never tell you.'

'I'll crack 'em one day.'

(Morgan 1987, pp. 97–99)

These scenes reveal quite a few things: There are differences in the recognition of one's identity even within a family. While Sally was 'colour blind' and accepted what her mother had told her about being Indian, Jill had figured out who they were from her friends. The use of the rudest deprecating words describing Aborigines *Boong* and *Abo,* which are both taboo words today,

accentuates the gap between Sally's world so far and the world she suddenly finds herself in, the perception of which is characterised by one of their friend's mother, who doesn't "*want her mixing with you because you're a bad influence. She reckons all Abos are a bad influence*". It is noteworthy, though and very characteristic of Sally that once she has been presented with this situation, she is determined to find out more. Not even her grandmother's stubborn reluctance deters her. But Daisy is determined to keep her secret:

> *'You don't know nothin', girl. You don't know what it's like for people like us. We're like those Jews, we got to look out for ourselves.'*
>
> *'What do you mean people like us? We're just like anybody else, aren't we? I didn't even know you knew Jews existed, how on earth could we be the same as them?'*
>
> *'In this world, there's no justice, people like us'd all be dead and gone now if it was up to this country.' She stopped and wiped her mouth with a men's handkerchief. Her eyes looked tired and wet.*
>
> *'Nan', I said carefully.*
>
> *'What people are we?'*
>
> *She was immediately on the defensive. She looked sharply at me with the look of a rabbit sensing danger.*
>
> *'You're tryin' to trick me again. Aaah, you can't be trusted. I'm not stupid, you know. I'm not saying nothing. Nothing, do you hear.'*
>
> *I suddenly felt terribly sad. The barriers were up again. Just when I thought I was finally getting somewhere.*
>
> *'Nan', I coaxed, 'I'm not trying to trick you. I just want to know what people we are, that's all.'*
>
> *'I'm not talking, I'm not talking', she muttered as she dropped her rake and put her hands over her ears.*
>
> *I sighed and walked back to the house. Inside, I felt all churned up, but I didn't know why. I had accepted by now that Nan was dark, and that our heritage was not that shared by most Australians, but I hadn't accepted that we were Aboriginal. I was too ignorant to make such a decision, and too confused. I found myself coming back to the same old question: if Nan was Aboriginal, why didn't she just say so? The fact that both Mum and Nan made consistent denials made me think I was barking up the wrong tree. I could see no reason why they would pretend to be something they weren't. And Nan's remark about the Jews had confused me even more. I knew a lot about the Jews because of the war and Dad. In my mind, there was no possible comparison between us and them.*
>
> (Morgan 1987, p. 105)

This is a tricky passage for readers with no knowledge of the context, as Daisy's motives are not explained here. However, the parallel drawn between Aborigines and Jews – a comparison that has been studied by e.g., Gigliotti (2003) and Kennedy (2009) – is very interesting because the persecution of these cultures has nurtured a tradition of silence in both. However, the

parallel may help the out-of-context reader grasp the depth of what Daisy is hiding.

The next – more light-hearted – scene, which is almost an initiation into important family matters, brings certainty and relief for Sally:

> *'Aargh! I don't even want to think about it. Let's go and eat that cake you brought.'*
> *We went in and settled down in the kitchen and I made a cup of tea. Mum was soon in a relaxed and talkative mood.*
> *Then, after a while, there was a lull in the conversation, so I said very casually, 'We're Aboriginal, aren't we, Mum?'.*
> *'Yes, dear', she replied, without thinking.*
> *'Do you realise what you just said?!' I grinned triumphantly.*
> *Mum put her cake back onto her plate and looked as though she was going to be sick.*
> *'Don't you back down!' I said quickly. There's been too many skeletons in our family closet. It's time things came out in the open.' After a few minutes' strained silence, Mum said, 'Why shouldn't you kids know now? You're old enough, it's not as though you're little any more. Besides, it's different now'.*
> *'All those years, Mum', I said, 'how could you have lied to us all those years?'.*
> *'It was only a little white lie', she replied sadly.*
> *I couldn't help laughing at her unintentional humour. In no time at all, we were both giggling uncontrollably. It was as if a wall that had been between us suddenly crumbled away. I felt closer to Mum then than I had for years.*
> (Morgan 1987, p. 135)

The word 'skeleton' is used in the text. In a completely different sense it may also serve to illustrate that this is the point where Sally has a skeleton for her identity, which she will gradually build up to be her true identity. The next passage already illustrates a stage where Sally – though waveringly – uses and carefully considers her new identity:

> *'There's an Aboriginal scholarship you can get, Mum. Anyone of Aboriginal descent is eligible to apply.'*
> *'Oh Sally, you can't', Mum giggled, as if speaking to a naughty child.*
> *'Why can't I', I demanded, 'or are you going to tell me that Nan's really Indian after all?'.*
> *'Oh Sally, you're awful', Mum chuckled, and then she added thoughtfully, 'Well, why shouldn't you apply? Nan's had a hard life Why shouldn't her grandchildren get something out of it?'*
> *'Exactly', I replied.*
> *I don't think Mum realised how deep my feelings went. It wasn't the money I was after, I was still receiving the Repatriation scholarship. I desperately wanted to do something to identify with my new-found heritage and that was the only thing I could think of.*

When I was granted an interview for my scholarship application, Mum was amazed. I think she expected them to ignore me. She was very worried about what I was going to tell them. Mum always worried about what to tell people. It was as if the truth was never adequate, or there was something to hide.

She had been inventing stories and making exaggerated claims since the day she was born. It was part of her personality. She found it difficult to imagine how anyone could get through life any other way, so consequently, when in response to her question about my interview, I answered, 'I'm going to tell them the truth', she was flabbergasted.

I was successful in my scholarship application, but for the next few months, I was the butt of many family jokes. We all felt shy and awkward about our new-found past. No one was sure what to do with it or about it, and none of the family could agree on whether I'd done the right thing or not. In keeping with my character, I had leapt in feet first. I wanted to do something positive. I wanted to say, 'My grandmother's Aboriginal and it's a part of me, too'. I wasn't sure where my actions would lead, and the fact that Nan remained singularly unimpressed with my efforts added only confusion to my already tenuous sense of identity.

'Did Mum tell you I got the scholarship, Nan?' I asked one day.

'Yes. What did you tell them?'

'I told them that our family was Aboriginal but that we'd been brought up to believe differently.'

'What did you tell them about me?'

'Nothing. So relax.'

'You won't ever tell them about me, will you, Sally? I don't like strangers knowing our business, especially government people. You never know what they might do.'

'Why are you so suspicious, Nan?' I asked gently. She ignored my question and shuffled outside to do the garden. A sense of sadness suddenly overwhelmed me. I wanted to cry.

(Morgan 1987, pp. 136–137)

Here we can see how Sally tries to balance between her new-found identity whose implications she still doesn't quite understand, and the family tradition of keeping to themselves. The effort to generally withhold any information about their past surfaces again, only this time, particular themes are added: Gladys always wants to blend in and please others, that is why she hides so much. And Daisy is terrified of 'strangers' and 'government people' – the authority who in her view can do anything they please. At this stage she summarizes the experience of many by saying: *"I told them that our family was Aboriginal but that we'd been brought up to believe differently."* Since there is nothing wrong with this, Sally gets the Aboriginal scholarship, and this helps her in her growth as a person. However, questions start to arise:

By now, both Jill and I had many friends at university. All our lives, people had asked us what nationality we were, most had assumed we were Greek or Italian, but

we'd always replied, 'Indian'. Now, when we were asked, we said, 'Aboriginal'.

We often swapped tales of what the latest comment was. A few of our acquaintances had said, 'Aaah, you're only on the scholarship because of the money'. At that time, the Aboriginal allowance exceeded the allowance most students got. We felt embarrassed when anyone said that, because we knew that that must be how it seemed. We had suddenly switched our allegiance from India to Aboriginal Australia and I guess, in their eyes, they could see no reason why we would do that except for the money.

Sometimes, people would say, 'But you're lucky, you'd never know you were that, you could pass for anything'. Many students reacted with an embarrassed silence. Perhaps that was the worst reaction of all. It was like we'd said a forbidden word. Others muttered, 'Oh, I'm sorry .. .' and when they realised what they were saying, they just sort of faded away.

Up until now, if we thought about it at all, we'd both thought Australia was the least racist country in the world, now we knew better. I began to wonder what it was like for Aboriginal people with really dark skin and broad features, how did Australians react to them? How had white Australians reacted to my grandmother in the past, was that the cause of her bitterness?

(Morgan 1987, pp. 138–139)

The experience of embracing their identity at this point in their life gives Sally and her sister, Jill an opportunity to see how others react. It must have been terrible to be accused of opportunism in order to apply for the scholarship, but it must have been equally disheartening to feel the pity of others or the encouraging words *'But you're lucky, you'd never know you were that, you could pass for anything'*, which, in fact, were contemptuous. Sally connects these reactions to racism. Actually the term subtle racism could be used, where under the disguise of a friendly social interaction, direct racist judgement is passed in a pragmatically and socially accepted form.

Someone accuses Sally of only having taken on her Aboriginal identity to get the scholarship, and reports her to the Department of Education. She defends herself[7], but the case leaves her wondering about what her identity really means to her:

Had I been dishonest with myself? What did it really mean to be Aboriginal? I'd never lived off the land and been a hunter and a gatherer. I'd never participated in corroborees or heard stories of the Dreamtime. I'd lived all my life in suburbia and told everyone I was Indian. I hardly knew any Aboriginal people. What did it mean for someone like me?

[…]Just then, for some reason, I could see Nan. She was standing in front of me, looking at me. Her eyes were sad.

[7] This incident appears below in the thematic category of 'Authority questioning Aboriginal identity'.

'Oh Nan', I sighed, why did you have to turn up now, of all times'. She vanished as quickly as she'd come. I knew then that, for some reason, it was very important I stay on the scholarship. If I denied my tentative identification with the past now, I'd be denying her as well. I had to hold on to the act that, some day, it might all mean something. And if that turned out to be the belief of a fool, then I would just have to live with it. When I told Jill about my interview, she was amazed.

'I'm glad it was you and not me', she said.

'I couldn't have said what I'd have let them think I was guilty. I can't stick up for that.'

'I don't know how I did it, either', I replied.

'But you know I'm really glad I did. From now on, I'm going to say more, be assertive.'

(Morgan 1987, pp. 140–141)

Identity is a very big word to digest. What is it that we are affiliated to? Identifying with a past that one doesn't know about is difficult, but Sally connects Aboriginality to her grandmother, which empowers her. This empowerment helped her when she started out on her quest to learn more about the past. One important step in that process was to travel to the land of their ancestors. The trip left them enriched:

That afternoon, we reluctantly left for Perth. None of us wanted to go, Paul included. He'd been raised in the North and loved it. We were reluctant to return and pick up the threads of our old lives. We were different people, now. What had begun as a tentative search for knowledge had grown into a spiritual and emotional pilgrimage. We had an Aboriginal consciousness now, and were proud of it.

Mum, in particular, had been very deeply affected by the whole trip. 'To think I nearly missed all this. All my life, I've only been half a person. I don't think I really realised how much of me was missing until I came North. Thank God you're stubborn, Sally.'

We all laughed and then, settling back, retreated into our own thoughts. There was much to think about. Much to come to terms with. I knew Mum, like me, was thinking about Nan. We viewed her differently, now. We had more insight into her bitterness. And more than anything, we wanted her to change, to be proud of what she was. We'd seen so much of her and ourselves in the people we'd met. We belonged, now. We wanted her to belong, too.

(Morgan 1987, pp. 233–234)

The trip connected them to people – welcoming distant relatives and acquaintances. The past turns out to be connected to people: Those who lived it and those who pass it on. This resonates with Williams' (1985) tripartite division of culture: the lived culture of a particular time and place, the recorded culture and the culture of the selective tradition. What lives on in Aboriginal culture depends very much on people, as they are the custodians

of the past. Events are traditionally not documented in writing. Perhaps it is because of this oral tradition and the powerful stories passed on that many Aborigines have a very close, even spiritual relationship with their past. And the Morgans now want to reconnect Daisy to her past through the stories these people told them.

Gladys, too, needed some reconnecting. As she tells her story, we can see the different approaches she has had to being an Aborigine:

> *I feel embarrassed now, to think that, once, I wanted to be white. As a child, I even hoped a white family would adopt me, a rich one, of course. I've changed since those days.*
>
> *I'm still a coward, when a stranger asks me what nationality I am, I sometimes say a Heinz variety. I feel bad when I do that. It's because there are still times when I'm scared inside, scared to say who I really am.*
>
> *But, at least, I've made a start. And I hope my children will feel proud of the spiritual background from which they've sprung. If we all keep saying we're proud to be Aboriginal, then maybe other Australians will see that we are a people to be proud of. I suppose every mother wants her children to achieve greatness, or, at least, one of them. All I want my children to do is to pass their Aboriginal heritage on.*
>
> *I suppose, in hundreds of years' time, there won't be any black Aboriginals left. Our colour dies out; as we mix with other races, we'll lose some of the physical characteristics that distinguish us now. I like to think that, no matter what we become, our spiritual tie with the land and the other unique qualities we possess will somehow weave their way through to future generations of Australians. I mean, this is our land, after all, surely we've got something to offer.*
>
> (Morgan 1987, p. 306)

These passages show well how many different routes people can take to coming to terms with their identity: from hiding and concealing it to contemplating it, researching it, experiencing it and finally growing into it and feeling connected to it and to a whole community present past and also future. Finn (2008) refers to Gladys' words as an optimistic vision of what Aboriginal Australia could be in the future.

6.2 White treatment of Aborigines

The first passage to illustrate the relationship of white Australians and Aborigines is the conversation that Sally had with Alice Drake-Brockman, the widow of the station owner, where Daisy worked. They were on good terms, and Alice – now over ninety – remembers a lot:

> *When I went to Corunna, there were about forty natives working for us. Every Sunday night, we'd roll the piano out onto the verandah, it'd be cold, so we'd have a*

big log fire out in the open. The natives would sit around and we'd have a church service and a sing-song. The natives just loved it. They lived for it. At nine o'clock, we'd stop. Then, they'd all be given cocoa and hot buns. That was their life. The natives never liked to work. You had to work with them if you wanted them to work. They always wanted to go walkabout. They couldn't stand the tedium of the same job. We used to change their jobs. Daisy always had that tendency. She'd get tired of one job, so I'd say, 'Come on, let's chuck the housework', and we'd go shopping.'

'Did Nan ever see her mother again?'

'Yes. I sent her back for a holiday with Howden. I said, 'Take her back for a holiday, let her see her mother'. She went back by boat.' She saw them and she was happy, but, by then, we'd become her family.'

'What were her duties at Ivanhoe?'

'Oh housework, that sort of thing. She was always good with Granny, she'd just come quietly and take her shoes off after lunch when it was time for her to have her afternoon sleep. She was simply devoted. No white trained nurse had better experience. She grew up loving us 'and we were her family, there were no servants. It was just family life. She couldn't read a clock, but she knew the time better than any of us. She knew everybody's handwriting that came to the place.'

'Why did she leave Ivanhoe?'

'Why? The police came and took Daisy from me. She was man powered during the war. No one could have any home-help, I wasn't allowed to have her. She was a wonderful cook. Later, she rented a little house near the Ocean Beach Hotel. I gave her quite a lot of furniture, brooms and things that I could do without. That's how she supplied herself.'

'Can you tell me who my mother's father might have been?'

'No. I couldn't tell you. He must have been white, maybe a station hand. When Daisy was pregnant, I was absolutely ignorant. My husband said to me one night, 'I think you'd better get up, Daisy seems to be in pain'. She slept in a room just off ours, it was his dressing-room, we turned it into a room for Daisy. She was groaning and I said, 'What's up, Daisy?'. She said, 'I don't know, mistress, but I think I'm going to have a baby'. I hadn't any idea. She was wearing loose dresses. I called Betty, she was about sixteen at the time. I said, 'Betty, had you any idea?'. 'Yes, of course I had, Mum', she said. Well, I was absolutely ignorant, so I rushed over in the car to the hospital, knowing that Nurse Hedges would be there. I told her and she said, 'Look, don't wait to get permission. Go home and pack for her and get her to the midwifery hospital. They won't be able to refuse her.' So I went and packed a suitcase and took her to the hospital. The baby was born a few hours later, but who the father was, we never found out. Gladys was always a beautiful girl. She went to Parkerville, we took her there. That was a home run by the Church of England sisters, it was a charity home for the ones that had no parents, we sent Gladys there. She grew up with just as nice manners as anybody could wish. Later, when she was grown up, I said to the florist in Claremont, 'Will you take this girl?'. They said, 'No, we wouldn't. We couldn't take a native, because you know they're forbidden.' I said, 'Will you take her on trial for me, I just can't bear to think of her becoming a servant somewhere'. So they took her on trial to please me, and they kept her as one of the family. She looked like a lovely Grecian girl. She never looked

back. You see, she was so well brought up by those Church of England sisters. It was only through my being an old scholar that I was able to get her in. It was very hard to get her in.'

(Morgan 1987, pp. 167–169)

Alice's words imply that she had a very good relationship with Daisy and probably the other Aborigines working for them, too. Her words tell us that she behaved exactly as it was expected of a decent person at the time, perhaps she even did more for her servants than was generally thought necessary. She sees herself as a charitable and caring person, who would even bypass some regulations (e.g., getting permission for admitting an Aborigine to hospital), or exert some pressure to get Gladys a job. While she probably was generous according to white standards, her behaviour was not as spotless from Daisy's point of view as it turns out later.

A more general white approach to Aborigines transpires from Arthur's account:

The first thing they did was christen us. Canon Burton and Sophie McKintosh, I think she was the matron, were our godparents. We were christened Corunna, they didn't give us our father's name. That's when I got the name of Arthur. Albert had always been called Albert and he stayed that way.

For a long time, I was very worried about my mother. She had always been good to me. She loved me. Albert didn't seem to mind so much, I think he was too frightened to mind anything. You see, we couldn't understand why they'd taken us away. We weren't their family. The mission wasn't anyone's family. They called us inmates, then, all us kids, we were all inmates, just like a prison.

(Morgan 1987, p. 183)

They were not only called inmates but were treated as prisoners, too, and were regularly and violently beaten. Arthur and two of his mates manged to escape. On their way they met some well-intentioned people, whose small good deeds meant a lot to the boys at the time:

We walked for a long time after we crossed the railway line, we were very careful not to be seen. Finally, we got to Parkerville and camped in the bush there for a rest. Suddenly, a man appeared out of nowhere.

'What are you boys doing here?' he growled. We jumped up, scared out of our wits. We told him our story and showed him the scars on our legs. We only had shorts on so you could easily see them. He felt sorry for us.

'Stay where you are, boys', he said.

'I'll get you something to help you on your way.' He came back with some bread and dripping and a box of matches so we could light a fire at night and keep warm.

[…]

At Kellerberrin station, the station master spotted us. He came running over and hauled us down.

'You're the boys that are wanted by the police, aren't you?' he said. He had his hand on my shoulder, I wondered what he was going to do with us. He looked us over real good and then said, 'Right boys, you see that building over there, that's the police station. I want you boys to go and present yourselves to the constable, he'll know what to do with you.'

He pointed again to the small building further down the track and sent us on our way. We walked slowly down the track, we wasn't sure if he was watching us or not. When we got near some bush, we veered off and ran for our lives.

No one chased after us, so, after a while, we stopped. We were starving hungry by then. We found some mouldy bread and an old milk can. We ate the bread and scraped out what was left from inside of the can, then we set off again.

We kept following the railway line. Just as the sun was setting, we reached Hines Hill. We were dog tired by then. We sat down at the bottom of a hill to rest. Suddenly, we spotted a tall man coming slowly down the hill towards us. The sun was in our eyes, so we were frightened he was a policeman, but we were too tired to get up and run.

He walked right up and said, 'What are you boys doing here? Where have you come from?' We told him our story, he looked at the scars on our legs and shook his head. He told us he was a farmer. We asked him if he could give us some flour to make damper and some tea and sugar. He went away and came back with some tucker. He warned us to be careful, he said the police had been asking about us.

After he left, we built a fire in the bush, we still had a few matches left and we wanted to fill our bellies real quick.

Just as we were making damper, a man appeared from nowhere and shouted, 'What are you boys up to?'. He said he was the station master from Hines Hill and he'd spotted our smoke and tracked us down. We were scared, tired and starving, we didn't have the heart or the strength to run away. We waited for him to tell us he was going to turn us in to the police. He walked up close to us and looked us up and down.

'Where'd you boys get those scars?' We told him our story and he took pity on us.

'Put out that fire, boys', he said.

'I'll take you to a friend of mine. You'll eat better there.'

We followed him through the bush, we were too tired to care where he took us. We ended up at a small house. It was owned by a contractor with three daughters. He was a widower. They sat us down at a table inside the house. They took us inside, just like that. Wasn't that seething? The girls giggled when they looked at us. They cooked us a big meal and we were allowed to eat as much as we liked. Can you believe that? It was sure better than damper, they even let us sleep the night there.

(Morgan 1987, pp. 188–189)

Interaction with white people was often touch and go. The boys could not be sure that the man who offered to take them to a friend to be fed would not turn them in to the police. On the other hand, the men who helped the boys

on their way were very generous, and acted against the generally ingrained conception that Aborigines were crooks and were to be feared. This shows how vulnerable interaction between majority and minority cultures can be in any society.

Cultural differences can be seen in the next two passages from Arthur's story, too:

> *When we finished loading twelve ton of sandalwood, he gave us half a crown. Then, we gave it back to him in his store for some sardines and biscuits and that was the end of that. It seems like the white fella doesn't want the black fella to get a foot in this world.*
>
> (Morgan 1987, pp. 194–195)

> *Men teased me when I bought the farm, they didn't want a black fella movin' in.*
>
> *'Where you gunna get stock', they said. I just ignored them. When I should have had sheep, they wouldn't give me any, because my colour wasn't right. Everybody else got them, not me.*
>
> *I was on my own, a black man with no one to help him. I done all the fencing myself, bought everything, the dam, too. Paid money to men to clear land. I chopped all the fence posts, dug out the holes and, when there was nothing else to do, helped clear the land. I made sure I owed no one, I didn't want no mortgage. You mortgage a place and you're beat. They've got you then, just over a lousy little bit of money.*
>
> *After I'd improved the farm, a bloke wanted to buy it. Jack Edwards was his name. He already had other farms and he wanted mine as well. You see, the white man gets greedy, he wants to take everything.*
>
> (Morgan 1987, pp. 207–208)

The differences described here go back to basic differences between the Aboriginal attitude to life and that of western white society. Aborigines as hunters and gatherers already were careful not to exploit the land, they only took what was necessary for survival (Clarke, 2002). European societies on the other hand have always taken pride in accumulating. This approach generates enmity more easily, and is partly responsible for the way whites looked upon and treated indigenous people. Arthur's summaries of these two events point this out very clearly.

Evidence for white supremacy also comes up in Arthur's testimony:

> *They never even treated the black fellas right during the war. I heard of this native bloke, he went and fought for the country overseas, when he came back he still wasn't a citizen, he had to get an exemption certificate. And he wasn't even allowed to vote. That's the white man's justice for you. You see, the black man remembers these things. The black man's got a long memory.*

They took a lot of natives away to Palm Flats, Moore River, during the war, old ones and all. Neville was still the Protector of Aborigines. Any black fella that had dealings with Neville got no good word to say about him. He wasn't protectin' the Aborigines, he was destroyin' them!*

These poor black fellas they took away had to live in a compound with soldiers around them. They took natives from Nungarin and the goldfields, too. The young girls would say to the soldiers, 'Why you worried about us for, we not your enemies, Australia's our country'. The soldiers couldn't do anything, it was their business to keep them there. So in the end, the girls made love to the soldiers and got away.

Anyone who escaped, they sent trackers after them. They'd catch them, beat them up and put them back in gaol. Our own country and we not free. They didn't let no one out till the end of the war.

** Neville – Mr. A.O. Neville, Chief Protector of Natives, Western Australia, 1915-1940. Widely credited as a principal advocate and force behind an active policy of miscegenation in Western Australia through the 1930s. The legal removal of 'half-caste' Aboriginal children from their mothers was part of this policy.*

(Morgan 1987, pp. 210–211)

As McGregor (1997) explains, the theory of the 'doomed race' was 'scientifically' supported by eugenics, and was widely accepted. It followed that the complete oppression of Aborigines was the norm. The life of Aborigines was regulated at every level. 'Protection Acts' provided a framework for removing children from their families, for moving Aborigines around at the will of the authorities, for making them work on stations for their bare keep, and for generally controlling all their actions.

In the following excerpts first Gladys and then Daisy describe everyday humiliations:

On Sunday afternoons, visitors were allowed to come. We used to wait and wait, we knew it was a long, uphill walk from the station, and we never knew whether someone was coming for us or not. That was the worst part. You hoped right up to the very last minute. I used to think, well, Mum will be here soon, I'll just wait a little bit longer. She'll be cross if she doesn't see me standing here, waiting for her. I remember some years when I only saw her twice at the Home. […]

Each time Mum came and saw me, she always had a bit of paper with her that said she was allowed to travel. A policeman could stop her any time and ask to look at that paper, if she didn't have it on her, she was in big trouble.

(Morgan 1987, p. 250)

The people were really hungry sometimes, poor things. They didn't get enough, you see. And they worked hard. You had to work hard, if you didn't do it, then they call the police in to make you work hard. When things was like that, one of the men would put me through the window again. I suppose I should feel bad about stealin' that food. Hunger is a terrible thing.

Aah, you see, the native is different to the white man. He wouldn't let a dog go without his tea.

Of course, the men all wanted their tobacco as well. The white man called it Nigger Twist. It was a twist like a licorice, only thicker. It's terrible, when you think about it, callin' something like that Nigger Twist. I mean, we all called it that because we thought that was its name.

Sometimes, we'd pinch the eggs the chooks lay in the hay shed. Aah, that old hay shed, it's kept a lot of secrets. Now there was plenty of stock men up North, then, and they all wanted girls. We'd be hearin' all this noise in the hay shed, the hay'd be goin' up and down, the hens'd be cluckin', the roosters crowin'. Then, by and by, out would come a stockman and one of the girls. They'd be all covered in hay.

'We just bin lookin' for eggs', they'd say.

There was a government ration we used to get now and then. It was a blanket, we all called it a flag blanket, it had the crown of Queen Victoria on it. Can you imagine that? We used to laugh about that. You see, we was wrappin' ourselves in royalty.

Then there was a mirror and a comb, a cake of soap and a couple of big spotted handkerchiefs. Sometimes, the men were lucky and got a shirt, the women never got anything.

(Morgan 1987, p. 328)

Having to get permission for everything, going hungry, only being given the barest of bare essentials to live on, living in uncertainty and being sexually abused were all things that indigenous people had to endure. And the white approach took a very long time to change. Reynolds (2000) describes a shocking case from the 1960s when he encountered a situation where two Aboriginal children were put into a filthy prison cell for a day for swearing at their teacher.

The practice that has even longer lasting effects was the removal of children. This is how Daisy describes how it affected her:

They told my mother I was goin' to get educated. They told all the people I was goin' to school. I thought it'd be good, goin' to school. I thought I'd be somebody real important. My mother wanted me to learn to read and write like white people. Then she wanted me to come back and teach her. There was a lot of the older people interested in learnin' how to read and write, then.

Why did they tell my mother that lie? Why do white people tell so many lies? I got nothin' out of their promises. My mother wouldn't have let me go just to work. God will make them pay for their lies. He's got people like that under the whip. They should have told my mother the truth. She thought I was coming back.

When I left, I was cryin', all the people were cryin', my mother was cryin' and beatin' her head. Lily was cryin'. I called, 'Mum, Mum, Mum!'. She said, 'Don't forget me, Talahue[8]!'.

[8] Talahue was Daisy's Aboriginal name.

They all thought I was coming back. I thought I'd only be gone a little while. I could hear their wailing for miles and miles. Talahue! Talahue!' They were singin' out my name, over and over. I couldn't stop cryin'. I kept callin', 'Mum! Mum!'

(Morgan 1987, p. 332)

Before I had Gladdie, I was carryin' another child, but I wasn't allowed to keep it. That was the way of it, then. They took our children one way or another. I never told anyone I was carryin' Gladdie.

(Morgan 1987, p. 340)

After Gladdie was born, Arthur wanted us both to go with him. I wasn't allowed to go anywhere. I had to have permission and they wouldn't let me go. […]

When Gladdie was 'bout three years old, they took her from me. I'd been 'specting it. Alice told me Gladdie needed an education, so they put her in Parkerville Children's Home. What could I do? I was too frightened to say anythin'. I wanted to keep her with me, she was all I had, but they didn't want her there. Alice said she cost too much to feed, said I was ungrateful. She was wantin' me to give up my own flesh and blood and still be grateful. Aren't black people allowed to have feelin's?

I cried and cried when Alice took her away. Gladdie was too young to understand, she thought she was comin' back. She thought it was a picnic she was goin' on. I ran down to the wild bamboo near the river and I hid and cried and cried and cried. How can a mother lose a child like that? How could she do that to me? I thought of my poor old mother then, they took her Arthur from her, and then they took me. She was broken-hearted, God bless her.

(Morgan 1987, pp. 340–341)

The traumatic experience of the Stolen Generations comes across very powerfully in the above passages. The pain is aggravated by the white approach losing its faceless quality of authority when we see Alice, the landowner's wife, initiating Gladys' removal. In her own account (see above), Alice regarded herself very considerate to Aborigines, she even flattered herself by saying how good it was of her to arrange Gladys' education: "*It was only through my being an old scholar that I was able to get her in. It was very hard to get her in.*" (Morgan 1987, 169). Yet it becomes evident here that she had ulterior financial motives, and no compassion for her Aboriginal servants.

Incidentally it may be interesting to note that the name 'Parkerville Children's Home' reflects the general social attitude of the time to the children who were there: Many missions were called 'homes' implying care and warmth that society and the different churches were giving the children, but in fact, most often the treatment that the children received was very cruel indeed.

To conclude this section, let us see two more accounts by Daisy of incidents that were burnt into her memory:

Helen died and I heard the doctors say, 'Doesn't matter, she was only a native'. Then, they looked at me and the nurse said, 'I think this one's going, too'. You see, they treat you just like an animal. Alice came and got me, she was very cross. She took me back to Ivanhoe and nursed me. She was a good bush nurse.

(Morgan 1987, p. 341)

I 'member there was this beautiful picture of Fremantle that Alice had. She was sendin' a lot of stuff to auction houses, then. You see they was goin' to live in Sydney. I asked if I could have that picture' but they said it was goin' to auction. There was some other pictures I asked for, but they made a big bonfire and burnt them. God will make them pay, they was religious pictures.

(Morgan 1987, p. 344)

Daisy is very critical of Alice who generally is the embodiment of white authority on the station to her. At the same time, she does acknowledge her efforts, too, and this certainly makes her narrative more credible than Alice's account of the past. At the same time, although she is not spiteful, Alice represents the hypocritical and mean approach of many white Australians to Aborigines.

6.3 Aborigines treated with contempt

The hypocrisy in people's behaviour mentioned above was one of Sally's earliest experiences:

One night, one of the deacons of the church asked if he could talk to me. I was friendly with his daughter and he seemed like a nice man, so I agreed.

'You and Mary are having quite a lot to do with one another, aren't you?' he asked.

'I suppose so, but we're not best friends.'

'No. I know that, but you see a lot of each other at Youth Group and church.'

'Yeah.'

'Well, Sally', he smiled, 'I want to ask a favour of you'.

'Sure, anything.'

'I'd like you to stop mixing with Mary.' He smiled his charming smile again.

'Why?' I was genuinely puzzled.

'I think you know why.'

'No, I don't.'

'You're a bad influence, you must realise that.' Believe it or not, that was one part of my character I was unaware of.

'What do you mean?' I wanted him to spell it out.

This is Mary's Leaving year, the same as yours. I don't want her mixing with you in case she picks up any of your bad habits.'

Aaah, I thought. He's heard about my truancy.

'What about after Leaving?' I asked meekly. I sensed there was more to this than just that.

'No. I don't think so. Really, it'd be better if you broke off your friendship entirely. You do understand, don't you', he said in an incredibly charming way.

'Oh, I understand', I replied. I was amazed that he could have such a charming manner and yet be such a day.

'Good girl, I knew you would.' He was relieved.

'Oh, by the way. I can count on you not to say anything to Mary, can't I? You'll find a way of breaking things off between you, won't you?'

I nodded my head, and he walked off.

I was hurt and disappointed. He was a deacon, I'd looked up to him. I was lucky I had my pride, it came to my rescue yet again. I didn't need people like him, I decided.

(Morgan 1987, pp. 102–103)

There are quite a lot of common features between Alice (see the previous section) and the deacon. They are both god-fearing Christians, have good intentions, think of themselves as considerate and respectable people, and still they can afford to be contemptuous and mean to Aborigines. This incident happened sometime in the 1960s, when it was not acceptable any longer to discriminate indigenous people openly, so the deacon does not tell Sally why he does not want her to see his daughter, he only hints at the reason, which is obvious to the reader. The hypocrisy of this all is that society condones this behaviour.

The way people are spoken to is always telling of a society. In the next passage Sally talks to their naughty dog, and Daisy misunderstands the situation:

'Listen, you bloody mongrel', I yelled.

But before I could continue my tirade, Nan came up behind me and said, 'Don't say that, Sally, it hurts me here', she patted her chest. Fancy, my own granddaughter sayin' that. I never thought you'd be the one.'

'You're as bad as Mum', I complained. 'I'm not allowed to say anything.'

'I been called that', Nan replied. 'It makes you feel real rotten inside.'

(Morgan 1987, p. 143)

It followed from the general attitude of whites that using foul language with Aborigines was an accepted way of communication. The use of language can be particularly forceful in setting out power relations between people.

6.4 Authority questioning Aboriginal identity

Mention has been made already about how important it was for Sally that she was awarded an Aboriginal scholarship at university in her process of embracing her Aboriginal identity. When she was accused of abusing this opportunity an official hearing was held[9]:

[9] By this time Sally was married, hence the form of address: Mrs. Morgan.

About half-way through that year, 1973, I received a brief note from the Commonwealth Department of Education, asking me to come in for an interview with a senior officer of the department. I was scared stiff.

Two days later, I sat nervously in the waiting area. I had pains in my stomach. I always got pains in my stomach when I was nervous. I'd been for interviews before, but always with more junior staff of the department. The senior people never usually concerned themselves with trifling matters like students, they were more concerned with important things, like administration. Several people walked past and eyed me curiously. I suddenly had the distinct impression that something was very wrong 'You may go in now', the woman at the reception desk suddenly said.

'Thanks', I smiled and walked slowly into the office.

'Mrs. Morgan', the senior officer said as I sat down.

'We'll get straight to the point. We have received information, from what appears to be a very reliable source, that you have obtained the Aboriginal scholarship under false pretences. This person, who is a close friend of you and your sister, has told us that you have been bragging all over the university campus about how easy it is to obtain the scholarship without even being Aboriginal. Apparently, you've been saying that anyone can get it.'

I was so amazed at the ridiculousness of the accusation that I burst out laughing. That was a great tactical error on my part.

'This is no laughing matter! This is a very serious offence. Have you lied to this department? I want to hear what you have to say for yourself.'

I felt very angry. It was obvious I had been judged guilty already and I knew why. It was because Jill and I were doing well. The department never expected any of their Aboriginal students to do well at tertiary studies. They would have considered it more in keeping if we both failed consistently.

'Who made the complaint?'

'I can't tell you. We promised confidentiality.'

'It was no friend of ours.'

'This person is a student and knows you both extremely well.'

'But that doesn't add up. If they know us really well, they would have been to our home and met my grandmother and mother, in which case they'd never have made this complaint.'

'Is that all you have to say?'

'You've obviously already judged me guilty, what else can I say?'

'I expected more than that from you. You don't seem very keen to prove your innocence. You do realise that this is a most serious offence?'

I'd had it by then.

'Look', I said angrily, 'when I applied for this scholarship, I told your people everything I knew about my family, it was their decision to grant me a scholarship, so if there's any blame to be laid, it's your fault, not mine. How do you expect me to prove anything? What would you like me to do, bring my grandmother and mother in and parade them up and down so you can all have a look? There's no way I'll do that, even if you tell me to. I'd rather lose the allowance. It's my word against whoever complained, so it's up to you to decide, isn't it?'

My heart was pounding fiercely. It was very difficult for me to stand up for myself, I wasn't used to dealing with authority figures so directly. No wonder Mum and Nan didn't like dealing with government people, I thought. They don't give you a chance.

The senior officer looked at me silently for a few minutes and then said, 'Well, Mrs. Morgan. You are either telling the truth, or you're a very good actress!'

I was amazed, still my innocence wasn't to be conceded.

'I'm telling the truth', I said crossly.

'Very well, you may go.' I was dismissed with a nod of the head. I was unable to move.

'I'm not sure I want this scholarship any more', I said. 'What if someone else makes a complaint? Will I be hauled in here for the same thing?'

The senior officer thought for a moment, then said, 'No. If someone else complains, we'll ignore it.'

Satisfied, I left and walked quickly to the elevator. I felt sick and I wasn't sure how much longer my legs would support me. It was just well I'd lost my temper, I thought. Otherwise, I wouldn't have defended myself at all. It was the thought that somehow Mum and Nan might have to be involved that had angered me. It had seemed so demeaning.

Once I was outside, I let the breeze blowing up the street ease away the tenseness in the muscles in my face. I breathed deeply to steady myself and walked slowly to the bus stop.

What if I had been too shy to defend myself, I thought. What would have happened then? I had no doubt they would have taken the scholarship away from me. Then I thought, maybe I'm doing the wrong thing. It hadn't been easy trying to identify with being Aboriginal. No one was sympathetic, so many people equated it with dollars and cents, no one understood why it was so important. I should chuck it all in, I thought. Paul was supporting me now, I could finish my studies without the scholarship. It wasn't worth it.

(Morgan 1987, pp. 139–141)

The long term subordination of indigenous people left its mark on both authorities and Aborigines in their dealings with one another. They assume the position that social hierarchy imposes on them, and it is sad to see that even after winning her case, Sally is almost ready to give up and retreat. Winning the case was a great feat on Sally's part as she was not used to speaking up for herself. Her argumentation was crystal clear and shamed the authorities who had based their accusation on information, which seemed to have come from "*a very reliable source*".

6.5 Being afraid of 'authority'/ representatives of majority culture

The insecurities in dealing with authorities go back a long way and the reasons were presented in previous passages, too. Daisy's long ingrained habits and feelings are described in the two following passages:

It was about that time that I began to analyse my own attitudes and feelings more closely. I looked at Mum and Nan and I realised that part of my inability to deal constructively with people in authority had come from them. They were completely baffled by the workings of government's bureaucracies. Whenever there were difficulties, rather than tackle the system directly, they'd taught us it was much more effective to circumvent or forestall it. And if that didn't work, you could always ignore it.

That summer, the State Housing decided to paint the exterior of the houses in our street. A decision that really panicked Nan. She made sure the front and back doors were kept locked so they couldn't come inside, and she spent most of the day peeping out at them from behind the curtains.

I tried to reason with her, but to no avail. The fact that State Housing employees had only ever called to collect the rent or carry out routine maintenance meant nothing to Nan. For her, they were here to check on us, and the possibility of eviction was always there, hanging over our heads like some invisible guillotine.

I thought back to all the years she had spent buttering up the rent men. Each rent day, Nan would go through the same routine. She rose early and spent all morning cleaning the house, not that she ever intended letting the rent man in. It was just a way of relieving all her nervous tension. Then she washed and dried our best cup and saucer and arranged a plate of biscuits in tempting display. After that, she hunted for a milk jug that didn't have a crack in it. Her final touch was to plump up the cushion we had been sitting on the chair on the front porch. She wanted him to be comfortable.

(Morgan 1987, pp. 103–104)

Nan took an interest in the proceedings as well. She wasn't angry just very pessimistic.

'You shouldn't have done it, Sally', she growled'. 'You don't know what they'll do now. They might send someone to the house. Government people are like that. Best to say nothing, just go along with them till you see which way the wind blows. You don't know what will happen now, you mark my words.'

[…]

'I don't know why she gets like that', Mum said. 'She's frightened, you see. She's been frightened all her life. You can tell her things have changed, but she won't listen. She thinks it's still like the old days when people could do what they liked with you.'

(Morgan 1987, p. 142)

The fears are well founded, as are Daisy's reactions. But in the context of majority-minority interaction – in any culture – members of the dominant group are quick to pass negative judgement on the underdog. Social positions and the communicative roles that these assign to the participants keep affecting the outcome of the interaction. That circle is difficult to break out of.

6.6 Secrets and shames of the past

Because of the fear many people don't want to speak about the past. Like several other features, this is also shared by many persecuted cultures.

> *'Glad, you're always goin' on about the past. You and Arthur are a good pair, you don't know what a secret is.'*
>
> *'It's not a matter of secrets, Nan', Mum reasoned.*
>
> *'You seem to be ashamed of your past, I don't know why. All my life, you've never told me anything, never let me belong to anyone. All my life, I've wanted a family, you won't even tell me about my own grandmother. You go away and let Arthur talk, at least he tells me something.'*
>
> *Nan opened her mouth to reply, but Arthur cut her off with, 'If you don't go, Daisy, I'll tell them your Aboriginal name'.*
>
> *Nan was furious.*
>
> *'You wouldn't!' she fumed.*
>
> *Too right I will', said Arthur. Nan knew when she was beaten, she stormed off.*
>
> *'What is it?' both Mum and I asked excitedly after she'd gone.*
>
> *'No, I can't tell you', he said, 'it's not as if I wouldn't like to, but Daisy should tell you herself. There's a lot she could tell you, she knows more about some of our people than I do.'*
>
> *'But she won't talk, Arthur', Mum replied.*
>
> *'Sometimes, I think she thinks she's white. She's ashamed of her family.'*
>
> *'Aah, she's bin with white fellas too long. They make her feel 'shamed, that's what white people do to you. Why should we be 'shamed, we bin here longer than them. You don't see the black man diggin' up the land, scarin' it. The white man got no sense.'*
>
> (Morgan 1987, p. 148)

> *When Alice finished talking, I felt a little stunned. All my life, I'd been under the impression that Mum had lived with Nan at Ivanhoe. It was a shock to me to discover that she'd been placed in a children's home. Why hadn't she told us? I decided I would ask her as soon as I got back.*
>
> (Morgan 1987, pp. 169–170)

Both passages above link secrecy to shame. The serious problem, though, is that the shame is felt by the victim, which renders their pain even stronger.

Because so many Aborigines were removed from their tribal groups, they forgot their language. And many indigenous languages have become extinct. This issue surfaces during the trip the Morgans take to the land where their family came from:

> *Any of you fellas speak the language?'*
> *'No', I replied, 'but Arthur could and Daisy can. They wouldn't teach us.'*
> *'Shame! There's mulbas here know their language and won't speak it. I'm not ashamed of my language. I speak it anywhere, even in front of white people.'*
> *'Do you speak the same language as my mother?' Mum asked.*
> *'I speak four languages. Light and heavy Nami, Balgoo and Nungamarda and Nybali. Your mother's language would be Balgoo, but she would speak Nami, too. All those old ones from Corunna spoke both. Those two languages are very similar.'*
> (Morgan 1987, p. 221)

Being severed from one's language also means losing contact with their community and thus their culture. The term 'cultural genocide', which is often associated with the Stolen Generations is used powerfully to indicate the outcome of the loss of languages and communities.

Indigenous people have always had a very strong bond to their homelands. Still, Daisy wanted to deter Gladys from seeing it:

> *This is a beautiful place', Mum sighed. I nodded in agreement.*
> *'Why did she tell me it was an ugly place? She didn't want me to come. She just doesn't want to be Aboriginal.' We both sat in silence.*
> (Morgan 1987, p. 229)

Hiding the beauty of the place and lying about it was a form of protection. She would have done anything to distance herself and her daughter from the past, maybe in fear that what happened earlier may happen again. This is confirmed later, when Gladys remembers an exchange with her mother:

> *I tried for a while after that to talk to Mum and get her to explain things to me, especially about the past and where she'd come from. […] She just kept saying terrible things will happen to you if you tell people what you are'. I felt, for her sake as well as my own, I'd better keep quiet.*
> (Morgan 1987, p. 279)

Silence and secrets seem to have evolved as an element of the culture of the Stolen Generations. Maybe this also contributed to why the issue was not known to the public for so long. *My Place* definitely had an important role in making this come about.

6.7 History

One source of the success of *My Place* is perhaps that it is not just a personal story but that it provides factual information about the wider context of the

relationship of Aborigines and white Australians. The following exchange, for instance, contains a very good summary of the historical background:

> *'I went to Battye Library the other day, Mum.'*
> *'What for?'*
> *'It's a history library. Western Australian history. I wanted to read up about Aborigines.'*
> *'Oh', Mum said keenly, 'did you find out anything interesting?'.*
> *'I sure did. I found out there was a lot to be ashamed of.'*
> *'You mean we should feel ashamed?'*
> *'No, I mean Australia should.'*
> *Mum sat down. Tell me what you read.'*
> *'Well, when Nan was younger, Aborigines were considered sub-normal and not capable of being educated the way whites were. You know, the pastoral industry was built on the back of slave labour. Aboriginal People were forced to work, if they didn't, the station owners called the police in. I always thought Australia was different to America, Mum, but we had slavery here, too. The people might not have been sold on the blocks like the American Negroes were, but they were owned, just the same.'*
>
> (Morgan 1987, p. 151)

My Place would not have been possible without Arthur's, Gladys' and Daisy's narratives, but they all needed to be persuaded to talk. Sally uses historical concerns to show Arthur how much his testimony is needed:

> *(Sally persuading Arthur to talk): 'Well, there's almost nothing written from a personal point of view about Aboriginal people. All our history is about the white man. No one knows what it was like for us. A lot of our history has been lost, people have been too frightened to say anything. There's a lot of our history we can't even get at, Arthur. There are all sorts of files about Aboriginals that go way back, and the government won't release them. You take the old police files, they're not even controlled by Battye Library, they're controlled by the police. And they don't like letting them out, because there are so many instances of police abusing their power when they were supposed to be Protectors of Aborigines that, it's not funny! I mean, our own government had terrible policies for Aboriginal people. Thousands of families in Australia were destroyed by the government policy of taking children away. None of that happened to white people. I know Nan doesn't agree with what I'm doing. She thinks I'm trying to make trouble, but I'm not. I just want to try to tell a little bit of the other side of the story.'*
>
> (Morgan 1987, pp. 163–164)

Sally refers to the lack of personal accounts depicting Aboriginal life. This lack is a sore point in the history of life-writing in Australia, particularly because quite a lot of diaries and other forms of life narratives were published from as

early as the end of the 19th century. Accounts of pioneering or farming were very popular in magazines and as books. Aboriginal life writing only started to be published in the 1980s.

Sally Morgan's good judgement is to be commended on the issue of evaluating history:

> *In talking to Alice, it dawned on me how different Australian society must have been in those days. There would have been a strong English tradition amongst the upper classes. I could understand the effects these attitudes could have had on someone like Nan. She must have felt terribly out of place. At the same time, I was aware that it would be unfair of me to judge Alice's attitudes from my standpoint in the nineteen eighties.*
>
> (Morgan 1987, p. 170)

It would have been tempting to let her personal bias show but by demonstrating awareness of the relativity of values across time Morgan added trustworthiness and integrity to her account.

The next excerpt is from the Morgans' trip to the outback:

> *'You lookin' for your mob now?' another asked kindly.*
> *'Yes', I replied.*
> *'My grandmother was taken from here many years ago.'*
> *That's right', he agreed, 'hundreds of kids gone from here. Most never come back. We think maybe some of them don't want to come home. Some of those light ones, they don't want to own us dark ones.'*
> *'I saw picture about you lot on TV, chipped in another.*
> *'It was real sad. People like you, wanderin' around, not knowin' where you come from. Light coloured ones wanderin' around, not knowin' they black underneath. Good on you for comin' back, I wish you the best.'*
>
> (Morgan 1987, p. 222)

The issue of attachment to the homeland and the lack of it is important because this is also a way to preserve or lose one's identity and association with their community. Many Aborigines lost their ties – this is also a sign of the effects of cultural genocide.

The next exchange also took place during the trip, when Sally asked about Gladys' father:

> *'Do any of you know who her father might have been?' I asked quietly.*
> *There was silence while they all thought, then Roy said, 'Well, she was half-caste, wasn't she?'.*
> *'Yes.'*

Then it must have been a white man. Could have been the station-owner. Plenty of black kids belong to them, but they don't own them.'

(Morgan 1987, p. 223)

The word 'own' is important here: Station owners owned the Aborigines on their farms almost as slave owners owned their slaves. But when a child was born to a white man from an Aboriginal woman, he did not take responsibility, he did not acknowledge the child. This passage is also a hint that Gladys' father was probably the station owner himself. This is particularly problematic because he was Daisy's father, too, which meant that he had committed incest. A descendant of the family refuted this (Drake-Brockman, 2001) but there was nothing to refute really because Morgan is cautious about making definitive statements particularly because her sources only gave hints but did not allege anything definite.

Daisy's words also relate to children in this next passage:

In those days, it was considered a privilege for a white man to want you, but if you had children, you weren't allowed to keep them. You was only allowed to keep the black ones. They took the white ones off you 'cause you weren't considered fit to raise a child with white blood.

I tell you, it made a wedge between the people. Some of the black men felt real low, and some of the native girls with a bit of white in them wouldn't look at a black man. There I was, stuck in the middle. Too black for the whites and too white for the blacks.

(Morgan 1987, p. 336)

In Daisy's case the fact that her daughter was taken from her was paradoxical: If she was fit to be the nanny of the station owner's white children, why was she not allowed to bring up her own daughter? Her comment about the hierarchy within the Aboriginal community reflect a very real concern: Even today people may experience their Aboriginality differently based on their skin colour.

6.8 Arthur Corunna – The Aboriginal pioneer

Arthur's summary of his life is the story of a hard worker and pioneering spirit, and also offers comparisons between Aboriginal and white attitudes:

Well, I'd like to finish my story there. That's the important part, I been livin' in Mucka for years now. I got my children all growed up and my farm is comin' along real nice. I still put a crop in and I got my pigs and there's plenty of the wildlife on my place. The wildlife always got a home with me.

I wish I could give advice for the young black fellas of today, but I can't. Each man has to find his own way.

You see, the trouble is that colonialism isn't over yet. We still have a White Australia policy against the Aborigines. Aah, it's always been the same. They say there's been no difference between black and white, we all Australian, that's a lie. I tell you, the black man has nothin' the government's been robbin' him blind for years.

There's so much the white fellas don't understand. They want us to be assimilated into the white, but we don't want to be. They complain about our land rights, but they don't understand the way we want to live. They say we shouldn't get the land, but the white man's had land rights since this country was invaded, our land rights. Most of the land the Aborigine wants, no white man would touch. The government is like a big dog with a bone with no meat on it. They don't want to live on that land themselves, but they don't want the black man to get it, either. Yet, you find somethin' valuable on the land the Aborigine has got and whites are all there with their hands out.

Those Aborigines in the desert, they don't want to live like the white man, owin' this and owin' that. They just want to live their life free, they don't need the white man's law, they got their own. If they want water in the Gibson Desert, they do a rain song and fill up the places they want. If it's cold, they can bring the warm weather like the wind. They don't need the white man to put them in gaol, they can do their own punishment. They don't have to hunt too hard, the spirits can bring birds to them. Say they want a wild turkey, that turkey will come along, go past them and they can spear it. Kangaroo, too. They don't kill unless they hungry, the white man's the one who kills for sport. Aah, there's so much they don't understand.

Now, if I had been born a white man, my life would have been different. I'd have had an education the proper way, without the whipping. As it is, I got to take my papers to someone who's educated get me through. Some things aren't understandable to me. Now I got some of my grandchildren educated, they help me. If I'd have been a wealthy farmer, I'd have given all my kids a real good education.

I'm a great grandfather now and proud of it. Only thing is, Daisy beats me there, she's got more great grandchildren than me. I got to catch up with her. I'm proud of my kids, I'm proud of my whole family. Daisy's family and my family, we special, I got healing powers, but Daisy's got them stronger than me. You see, it runs in our family. The spirit is strong in our family. When I die, someone will get my powers. I don't know who. They have to have a good heart, and live a simple life. Otherwise, you're a motor without petrol. Your power comes from above. You can't cure yourself. You got to use that power to help others.

I'm at the end of my story now. To live to ninety, that's an achievement. I haven't really felt the effect of old age, though, of course, the visibility's gone away a bit, but me mind is not so bad. I've had everything a man could want, really. A little bit of sport and a little bit of music. I'm an entertainer. You take me anywhere and I'll join in, could be playing the mouth organ or anything. I'll give it a go. Everybody liked me, that's what beat me, even some of the men I worked for.

Now my life is nearly over, I'm lookin' forward to heaven. I'll have a better time up there. I'll be a little angel, flyin' around, lookin' after stars and planets, doin' the spring cleaning. God is the only friend we got. God the father, God the son and God the Holy Spirit. You stick to Him, He's the only one. Don't listen to what others tell

you about God, He's the best mate a man could have. You don't have Him, you don't have no friend at all. You look away from God, you go to ruin.

Take the white people in Australia, they brought the religion here with them and the Commandment, Thou Shalt Not Steal, and yet they stole this country. They took it from the innocent. You see, they twisted the religion. That's not the way it's supposed to be.

I look back on my life and think how lucky I am. I'm an old fella now and I got one of my granddaughters lookin' after me. That's something, these days. And I got Daisy's granddaughter writin' my story. I been tryin' to get someone to write it for years, now I'm glad I didn't. It should be someone in the family, like. It's fittin'.

I got no desires for myself any more. I want to get my land fixed up so my children can get it and I want my story finished. I want everyone to read it. Arthur Corunna's story! I might be famous. You see, it's important, because then maybe they'll understand how hard it's been for the black fella to live the way he wants. I'm part of history, that's how I look on it. Some people read history, don't they?

(Morgan 1987, pp. 212–213)

Arthur's story could actually be the story of a typical white 'Australian battler' (Finn, 2008), but Arthur's life can also be understood as a metaphor for the contribution of Australian indigenous people to the development of the country both in everyday practical terms and spiritually. He is critical and open about the traumas and social contradictions that he had experienced and does not go along with the approach of keeping silent maintained by many Aborigines. Whitlock (2001) remarks that "The Stolen Generations testimonies are resonant texts in a critical stage in the shaping of the politics of reconciliation in Australia, and for this reason their potency at this time is extraordinary" (p.201), and while this goes for the whole book, it is particularly valid for Arthur's forthcoming attitude.

6.9 Feelings

Morgan makes the Aboriginal experience accessible to her non-Aboriginal readers not only by transmitting knowledge about important aspects of Aboriginal life and history but by leaving a powerful emotional impression on them, affecting their empathy. Aboriginality in her book is not the exotic but the flesh and blood experience. It is presented as the experience of particular people but it is also an experience that is shared by tens of thousands.

Here Gladys talks about how the films they were shown affected them:

Every Friday night, we had pictures. They were old silent movies and we really loved them. Often, the films were quite heart-rending tales about gypsies stealing a child from a family. Of course, by the end of the film, they'd all be reunited. I really

> *identified with those films. We all did. I always thought of myself as the stolen child. In fact, I lived the part so whole-heartedly that it took me ages to come back to reality after the film had finished. We all loved any films about families. Pictures like that touched something deep inside us. It was every kid's secret wish to have a family of their own. But it was never something we talked about openly. During the week, we usually played the movies in our games.*
>
> (Morgan 1987, pp. 246–247)

She says that she always thought of herself as the stolen child. This phrase has a double meaning here. While it refers to the stolen child or otherwise unfortunate character of the films, it also resonates with the concept of the Stolen Generations quite understandably as Gladys was taken from her mother to be at the mission. The term itself was coined by Read (1981) but was still not widely used at the time *My Place* was written.

In the next excerpt Gladys shows how important their emotions were in making decisions:

> *It was after the visit from the Welfare lady that Mum and I decided we would definitely never tell the children they were Aboriginal. We were both convinced they would have a bad time, otherwise. Also, if word got out, another Welfare person might come and take them away. That would have killed us both.*
>
> *Mum said she didn't want the children growing up with people looking down on them. I understood what she meant. Aboriginals were treated the lowest of the low. It was like they were the one race on earth that had nothing to offer. […]*
>
> *I suppose, looking back now, it seems awful that we deprived them of that heritage, but we thought we were doing the right thing at the time.*
>
> (Morgan 1987, p. 305)

Based on their past experience they had every right to bring up the children ignorant of their heritage but this decision then came back weighing on them and making them feel ashamed. Why are there no good decisions?

The concept of shame is also mentioned by Daisy and needs no further comment:

> *I'm 'shamed of myself, now. I feel 'shamed for some of the things I done. I wanted to be white, you see. I'd lie in bed at night and think if God could make me white, it'd be the best thing. Then I could get on in the world, make somethin' of myself. Fancy, me thinkin' that. What was wrong with my own people?*
>
> (Morgan 1987, p. 336)

Due to all her trauma and fears Daisy was very uncommunicative about her past. It is quite remarkable that despite all her apprehensions she can still envisage a better future:

Now you asked me 'bout the future. That's a hard question. I got no education, how can I answer a question like that? You think I'm a fortune teller, eh?

But I'll tell you what I'm wonderin'. I'm wonderin' if they'll give the black fellas land. If it's one thing I've learnt in this world it's this, you can't trust the government. They'll give the black fellas the dirt and The mining companies'll get the gold. That's the way of it.

I don't like this word Land Rights, people are gettin' upset 'bout it. I dunno what this word means. I've heard it on the news.

You know what I think? The government and the white man must own up to their mistakes. There's been a lot of coverin' up. Maybe they want us all to die off so no one'll talk. No use you goin' on at me, Sal, you can't blame us old ones for not wantin' to talk. We too scared.

Well, I'm hopin' things will change one day. At least, we not owned any more. I was owned by the Drake-Brockmans and the government and anyone who wanted to pay five shillings a year to Mr. Neville to have me. Not much, is it? I know it's hard for you, Sal, hard for you to understand. You different to me. I been scared all my life, too scared to speak out. Maybe if you'd have had my life, you'd be scared, too.

Aah, I can't really say what will happen. I s'pose it don't concern me no more.

As for my people, some of them are naughty, they drink too much. Grog's a curse, I've seen what it can do. They got to give it up. They got to show the white man what they made of.

Do you think we'll get some respect? I like to think the black man will get treated same as the white man one day. Be good, wouldn't it? By gee, it'd be good.

(Morgan 1987, pp. 349–350)

Daisy surprises the reader at the end of her narrative. Coming out of her shell of fears, she pinpoints outstandingly important issues that need to be addressed in the reconciliation process of Aborigines and white Australians. Aboriginal land rights and self-determination, non-Aboriginals owing up to their sins and giving an apology to the members of the Stolen Generations are things that Daisy wishes for. And respect – which is the basic premise of any interaction. While there are still things to achieve, many of Daisy's wishes have come true by now.

7 Conclusion

Sally Morgan's *My Place* has done excellent service to raise social awareness of the traumatic experience of the Stolen Generations. Whitlock (2001) stresses that Stolen Generations testimonies were instrumental in making many Australians recognise issues of responsibility, and that therefore these narratives are "at the heart of the reconciliation process" (p.202). For Aboriginal people *My Place* could have been a form of liberation, a form of empowerment

to break their silence. While a single text has no means to represent the multitude of details in experiencing and perceiving Aboriginality, Morgan was certainly successful in presenting several facets of indigenous identity and life experience in Australia in a way that raised the empathy and involvement of her readers. Finn (2008) points out that "By representing Aboriginality as a hybridised form made up of multiple individual experiences, Morgan resists the homogenising pressure of the new multiculturally aware Australia through the representation of multiple versions of indigeneity"(p.13). She later adds her summary of the message of the book: "Inclusion, rather than assimilation, then, is what *My Place* strives for: inclusion in a family; inclusion in a community; inclusion in a nation" (p.24).

For non-native English speaking readers outside the Australian context, it is obviously more difficult to relate to Aboriginal issues or majority–minority group relations in Australia. However, through the use of excerpts, it is possible to focus on key issues to raise the readers'/learners' interest and facilitate their understanding. When an interesting text is found, it is not difficult for a teacher to provide contextual information or for an independent learner/language user to find this. Following this, significant passages need to be found for close reading and language work, which – most importantly – should lead to reflection on and discussion of the text. This process can be used for any literary or non-fiction text. The topics that *My Place* offers – Aboriginality; issues of identity: shame, pride, hiding, disclosing, ignoring; the experience of the Stolen Generations, etc. – all offer opportunities for discussion and interpretation. It can also be very useful for readers to relate these to their own context and try to understand what social issues lie behind discriminatory behaviour or prejudice and what could be done to counteract these. This would bring the process full circle to experiencing "positive engagement" to use Ballyn's (2008, p.44) term.

* * *

Acknowledgement: I wish to express my gratitude to my colleagues, Cecilia Gall, Ildikó Lázár and Judit Zerkowitz for their insightful comments.

References

Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallaert, D. L., & Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Journal,* 14(4), 367–381.

Australian Bureau of Statistics. (1994). *Statistics on the indigenous people of Australia.*

Retrieved June 25, 2018, from Year Book Australia: http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/7d12b0f6763c78caca257061001cc588/8dc45512042c8c00ca2569de002139be!OpenDocument

Ballyn, S. (2008). Ethical approaches to teaching Aboriginal culture and literature in Spain. In P. Read, F. Peters-Little, & A. Haebich (Eds.), *Indigenous biography and autobiography* (pp. 41–45). Canberra, AUS: ANU E Press and Aboriginal History Inc.

Barthes, R. (1977). The death of the author. *Image, Music, Text*, pp. 142–148.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Clarke, F. G. (2002). *The history of Australia.* Westport, CT: Greenwood Press.

Cook, G. (1989). *Discourse.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Crozet, C., & Liddicoat, A. (1997). Teaching culture as an integrated part of language teaching: An introduction. *Australian Review of Applied Linguistics,* 14 *Teaching Language Teaching Culture*, pp. 1–22.

Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Drake-Brockman, J. (2001). *Wongi Wongi.* Carlisle, AUS: Hesperian Press.

Finn, L. (2008). Postnational hybridity in Sally Morgan's My Place. *Moveable Type,* 4, pp. 11–28. doi:10.14324/111.1755-4527.033 Retrieved June 25, 2018, from https://www.ucl.ac.uk/moveable-type/pdfs/2007-8/finn.pdf

Gigliotti, S. (2003). Unspeakable Pasts as Limit Events: The Holocaust, Genocide, and the Stolen Generations. *Australian Journal of Politics and History,* 49(2), pp. 164–181. doi:10.1111/1467-8497.00302

Haebich, A., & Bulbeck, C. (2000). Aboriginal policy and identity. In C. Bulbeck, & D. Carter (Eds.), *Exploring Australia* (pp. 99–115). Nathan: Griffith University Faculty of Arts.

Holló, D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat [Let's see eye to eye – Culture, language teaching, language use].* Budapest, HU: Akadémiai Kiadó.

Human Rights and Equal Opportunity Commission. (1997). *Bringing them home – National inquiry into the separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from their families.* Canberra, AUS: Commonwealth of Australia. Retrieved June 25, 2018, from https://www.humanrights.gov.au/publications/bringing-them-home-report-1997

Kennedy, R. (2009). Vulnerable Children, Disposable Mothers: Holocaust and Stolen Generations Memoirs of Childhood. *Life Writing*, pp. 161–184. doi:10.1080/14484520802386535

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimension of the intercultural. *Language Teaching,* 44(3), pp. 354–367. doi:10.1017/S0261444810000431

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching – A guide for teachers and trainers.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache,* 5(5), pp. 113–127.

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (Eds.). (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher educators.* Strasbourg, FR: Council of Europe. Retrieved June 28, 2018, from **http://archive.ecml.at/mtp2/Iccinte/results/en/index.htm**

Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning.* Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Mangubhai, F. (1997). Primary socialization and cultural factors in second language learning: wending our way through semi-chartered territory. *Australian Review of Applied Linguistics,* 14 *Teaching Language Teaching Culture*, pp. 23–54.

McGregor, R. (1997). *Imagined destinies: Aboriginal Australians and the doomed race theory,* 1880–1939. Melbourne, AUS: Melbourne University Press.

Meinhof, U. H., & Richardson, K. (1994). Introduction. In U. H. Meinhof, & K. Richardson (Eds.), *Text, discourse and context: Representations of poverty in Britain* (pp. 1–23). London, UK: Longman.

Morgan, S. (1987). *My Place.* Fremantle, AUS: Fremantle Arts Centre Press.

North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency.* New York, NY: Peter Lang.

Read, P. (1981). *The stolen generations: the removal of Aboriginal children in New South Wales* 1883 *to* 1969. Sydney, AUS: New South Wales Department of Aboriginal Affairs.

Reynolds, H. (2000). *Why weren't we told: A personal search for the truth about our history.* Camberwell, AUS: Penguin.

Roberts, C. (1996). A social perspective on understanding: Some issues of theory and method. In K. Bremer, C. Roberts, M.-T. Vasseur, M. Simonot, & P. Broeder (Eds.), *Achieving understanding – Discourse in intercultural encounters* (pp. 9–36). New York, NY: Longman.

Rowse, T. (1993). *After Mabo – Interpreting indigenous traditions.* Melbourne, AUS: Melbourne University Press.

Schimmel, J. (2005). Killing without murder: Aboriginal assimilation policy as genocide. *Lehigh Preserve,* 13, pp. 35–54. Retrieved June 28, 2018, from **https://preserve.lehigh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=cas-lehighreview-vol-13**

Tatz, C. (1992). Aboriginality as civilisation. In G. Whitlock, & D. Carter (Eds.), *Images of Australia – An introductory reader in Australian studies* (pp. 75–93). St Lucia, AUS: University of Queensland Press.

The story of the Healing Foundation (2013). [video]. Retrieved June 28, 2018, from **https://youtu.be/zDN7R6qRpUg**

Whitlock, G. (2001). In the second person: Narrative Transactions in Stolen Generations Testimony. *Biography,* 24(1), pp. 197–214.

Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society.* New York, NY: Oxford University Press.

Péter Mádl – Ildikó Annus (Budapest)

En kanon ser sig i spegeln: svensk litteratur i Ungern på 1980- och 1990-talen

1 Inledning

Kanon finns i oändligt stora mängder. Den återfinns på bästsäljarlistor, i återutgivningar, i filmatiseringar, i hemmens hyllor. Kanon skapas och skapas om, verken väljs och väljs bort, en ny upplaga av litteraturhistorien håller på att skrivas.

Samtidigt håller en annan kanon att ta form. Den är en återspegling av den ursprungliga kanon, en som både befäster och ifrågasätter tidigare val. En återspegling som aldrig kan bli en exakt avbild av originalurvalet.

Den samlade bokutgivningen i ett land kan betraktas som ett slags statisk kanon med alla verk som av någon anledning har ansetts vara lämpliga att komma ut i bokform. Dessa verk har sedan möjligheten att bli sedda av potentiella läsare, att bli köpta, recenserade och älskade, återutgivna och omlästa, och inte minst, upptagna i litteraturhistorien. Självklart är det endast ett fåtal verk som kan nå det allmänna medvetandet och till slut hamna i någon form av kollektivt minne: medan bokmarknaden har plats för många böcker står – på grund av kanonens grundläggande restriktivitet – endast några litteraturhistoriskt kanoniska platser till förfogande. Av de otaliga böcker som ges ut är det ju endast några få som kan få publicitet i det begränsade mediala utrymmet. Kanonbildnigen, som vi ofta uppfattar som en process där en mängd texter blir utvalda för att framstå som det värdefulla, kan och även bör betraktas från motsatt sida, som en process som i sina första steg – där förlagsägare och -anställda, pristilldelare, litteraturkritiker och bokhandelns aktörer fattar sina beslut – är också präglad av att de inblandade selekterar bort det icke önskvärda.

Orsakerna till bedömning och urval i kanoniseringens första skede, innan boken hamnar på bokhandelns hylla eller numera oftare i webbutikens katalog är oftast ekonomiska och ideologiska. I senare delen av processen då boken köps, läses, och i bästa fall även uppskattas av läsaren, spelar personliga och emotionella skäl visserligen en större roll, men betydelsen av den här senare

delen, nämligen läsarnas val och de aktuella försäljningssiffrorna får inte överskattas. Ekonomisk framgång på bokmarknaden garanterar i sig själv ingen plats bland de odödliga, läsarnas personliga kanon påverkar i mycket mindre grad den gemensamma kanonen än tvärtom. Människans val styrs av faktorer som i regel är osynliga för henne: en bok som många läsare väljer har i regel mest pengar och störst ideologiskt inflytande bakom sig, även om läsarna i allmänhet inte inser att de har gjort ett ideologiskt val. Läsarna i ett och samma land är i inget fall en homogen grupp, de är ju olika individer med olika bakgrunder, olika känslor och intressen, men de delar mycket av den allmänna ideologin som kontexten omkring dem, alltså det offentliga samtalet, värdesystem, historia, natur, vardagens tankar och bekymmer, ställer till deras förfogande. Den ideologi som formuleras i en bok känns i normalfall ofta inte som någon ideologi alls: den är snarare en återspegling av själva folket, där ingenting behöver förklaras.

Annat är fallet när boken lyfts ur sin ursprungliga kontext. Genom till exempel en ny ungersk språkdräkt och en helt ny kulturell kontext får den en helt ny betydelse. Ideologibärande element som hittills har varit dolda blir nu synliga, den nya publiken läser texterna enligt sina egna mallar. Med översättningen och översättningens publicering börjar en ny kanon skapas inom mottagarlandets litterära kanon. Den svenska litteratur som existerar i den ungerska kulturen och kan integreras i litteraturundervisningen i ungerska skolor är naturligtvis ingenting annat än den svenska litteratur som har översatts; den här speglingen, översättningskanonen ger en mer eller mindre förvrängd bild av avsändarkulturen i mottagarlandet. Men vilka faktorer påverkade denna kanoniseringsprocess för svensk litteratur i Ungern i en tid av två händelserika decennier vid slutet av förra århundradet?

Under 1980- och 90-talen hände stora och viktiga förändringar i både Sverige och Ungern. Eftersom litteraturen är ett medium som är särskilt känsligt för samhällsförändringar är det otvivelaktigt att både kulturens stora kanon och de olika mindre kanonerna hos grupper av människor och individer återspeglar omvälvningarna. Därför är det just denna period intressant och kommer att granskas i det följande.

När det gäller Sverige präglades 1980-talet av både märkbara och omärkliga samhällsförändringar. Bland de omärkligare förändringarna räknas slutet för folkhemmet. Även om Sverige alltjämt räknas som en välfärdsstat med rika naturtillgångar och en välfungerande ekonomi var folkhemmets dagar räknade redan på 1970-talet. Det var dessutom på 1980-talet som invandringen till Sverige tog fart (Lagerqvist 2002: 185); det dittills homogena Sverige blev plötsligt ett öppet, populärt land, dess samhälle mångfärgat, där många tänkesätt och värdesystem fick samsas. I en värld där all kommunikation gick allt snabbare

reducerades landets geografiskt periferiska läge dessutom till en obetydlighet: Sverige blev på sätt och vis ett centrum. Det tidigare slutna och introverta samhället fick finna sig i att vara föremål för intresset. Välfärdssystemet hade visat sig framgångsrikt, men det var ekonomiskt påfrestande: resultatet blev en lågkonjunktur på 1990-talet (ibid., p.191), vilket satte sin prägel på både näringslivet och människorna.

Under de år som Sverige fick vara med om många förändringar upplevde också Ungern en omvälvning av samhället på slutet av 1900-talet, nämligen att kommunismen avlöstes av den västeuropeiska modellen av demokratiskt, politiskt och ekonomiskt samhällssystem. Å ena sidan var detta systemskifte en förändring som var mindre väsentlig för medelungraren: de politiska besluten var och förblev utom räckhåll för honom. Å andra sidan innebar systemskiftet påtagliga förändringar. Privatiseringen tog fart, många blev av med sina jobb och i brist på arbete var de därmed tvungna att starta eget. Eftersom datorer och informationsteknik hade just börjat bli allmänt tillgängliga och använda var det många som utnyttjade den moderna tekniken, inte minst genom att försöka sig på bokutgivning – den stränga statliga kontrollen upphörde ju i och med systemskiftet – så att bokmarknaden fick uppleva en expansion på många sätt.

2 Svensk litterär kanon i en ungersk spegel: 1980-talet

Även om Ungern har haft en positiv bild om Sverige i många långa år (Mádl/Annus 2018: 15–17, 115–117) är det självklart att denna bild också undergick förändringar. Under kommunismens tid var de ungerska känslorna gentemot Sverige rätt ambivalenta: en östblocksstat med sympatier mot en icke-östblocksstat var allt annat än lojalt mot Sovjetunionen, samtidigt som Sverige inte tillhörde västblocket heller: det politiskt neutrala (eller rättare sagt neutralitetssträvande) nordiska landet gick sin egen väg. De svenska socialdemokratiska regeringarna skapade dessutom ett samhälle som med sin starka statliga närvaro i många avseenden liknade kommunismen. Mindre fördelaktigt i ungrarnas ögon var däremot den närmast amerikanskt liberalistiska världsåskådningen, som på inget sätt överensstämde med de kommunistiska idealen.

Bilden nyanserades förmodligen ytterligare av det faktum att många ungrare hade emigrerat till Sverige. I och med detta var Sverige det land där ens nära och kära bodde, och därför var det naturligt att man följde nyheterna om Sverige med stort intresse – men samtidigt fick man inte glömma att det var Ungern som emigranterna hade valt bort för Sverige, ett Sverige från vilket "farliga liberalistiska idéer" kunde komma. Antagligen var det inte alltid lätt

för det ungerska kommunistiska partiets ideologer att avgöra hur de skulle ställa sig till utgivning av svensk skönlitteratur.

För Sveriges del präglades 1980-talets litteratur av liknande omvälvningar som hela samhället också tog del av. I stället för 70-talets mer realistiska berättarkonst blev 1980-talet framför allt ett decennium som vände sig inåt, mot det mystiska, magiska, och inte sällan religiösa (Olsson/Algulin 2002: 566), där författare som PC Jersild, Torgny Lindgren, Göran Tunström, Lars Andersson, Agneta Pleijel och Gerda Antti var viktiga namn. Det var dessutom den tid då litteraturens mer populära former började erövra bokmarknaden (ibid., p.567): gränserna mellan högt och lågt blev mer flytande.

Den ungerska återspeglingen av denna kanon verkade inte riktigt ta intryck av svenska preferenser. För det första märktes inte mycket av populärlitteraturens starkare kanoniska position. Den samlade översättningsutgivningen uppgick endast till ett par böcker (se tabell), vilket omöjligen kunde göra stort intryck på den ungerska bokmarknaden.

År	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Antalet översatta verk[1]	8	3	6	4	6	6	9	6	9	8

[1] Statistiken gäller endast de översättningar som har kommit ut i bokform. En del av dem är antologier, i andra fall (där till exempel Ingmar Bergman är författaren) är genren svårdefinierad. Källa för statistiken: Mádl 2016.

Till största delen var dessa verk dessutom författade under tidigare decennier – ibland hade de till och med flera decennier på nacken. Det var något som återigen var kännetecknande för efterkrigsdecenniernas ungerska bokmarknad: nämligen att klassiska verk spelade en betydande roll i bokutgivningen.[1] Populärast bland ungrare under detta decennium var utan tvekan August Strindberg: översättningen av hans *Drömspel* gavs ut 1980, och en samling av hans pjäser kom ut fyra år senare. Johan Ludvig Runebergs *Hanna* kom ut 1985 i ungersk översättning. Till de mer klassiska författarna kunde också den då sedan åtta år döde Harry Martinson räknas, vars *Vägen ut* kom ut i ungersk

[1] Serien *A világirodalom remekei*, utgiven av bokförlaget Európa fr. o. m. 1963, hade imponerande stora upplagor: klassikerna gavs ut i minst 60–70000 exemplar, men riktigt stora namn, som till exempel Dickens och Defoe, kom ut i dubbelt så stora upplagor – sådana siffror för klassiker är otänkbara idag.

översättning 1986. Det är viktigt att påpeka att alla dessa tre författare redan hade varit publicerade på ungerska: översättningar av Runeberg har funnits sedan 1800-talets mitt, Strindberg debuterade på slutet av 1800-talet, och Harry Martinsons dikter har också återfunnits i ungerska litterära tidskrifter mm. sedan 1961. Att de gavs ut på 1980-talet syftade alltså till ingenting annat än att erkänna och befästa deras kanoniska status: deras verk betraktades värdefulla också under denna period.

Annat är fallet med den fjärde klassiska författaren som gavs ut på ungerska på 1980-talet, nämligen Selma Lagerlöf (*Kristuslegender* 1984; samt *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* 1989). Under de första decennierna av 1900-talet var hon en ivrigt publicerad och allmänt omtyckt författare, men i mitten av seklet blev det ett märkligt stopp i utgivningen: mellan 1949 och 1958 fanns hon inte med på bokmarknaden med någon nyutgivning. Och när det tog fart igen blev det *Nils Holgerssons underbara resa* som gavs ut om och om igen (som förresten också var det verk som gavs ut 1949): mellan 1958 och 1962 kom verket ut hela fem gånger. Förmodligen är detta anledningen till att Lagerlöf är för nutida ungerska läsare framför allt barn- och ungdomslitteraturens *grande dame*, och att hennes andra verk hamnar, oftast i brist på nyutgivningar, helt i skymundan. Men när det gäller just barn- och ungdomslitteratur har Lagerlöfs litterära insatser varit oumbärliga, som vi senare också kommer att se.

En svårdefinierad mellankategori tillhör de på ungerska på 1980-talet publicerade författare som redan hade haft betydande framgångar hemma i Sverige (och i vissa fall även i utlandet), men fortfarande levde på 1980-talet och var därmed i en mer obestämd kanonisk position. Sådana författare var Artur Lundkvist (1906–1991) och Karl Vennberg (1910–1995) som kom ut med var sin diktsamling 1982 respektive 1986 i ungersk översättning. Bådas verk hade tidigare publicerats i antologier mm., Lundkvist hade dessutom en roman på sin ungerska meritlista. Till gruppen hör även Ivar Lo-Johansson (1901–1990), vars roman *Bara en mor* kom ut 1984. Alla dessa tre författare kunde sägas vara ideologiskt lämpliga för en ungersk översättning (särskilt stataren Lo-Johansson), men något större inflytande fick ingen av dem utöva på den ungerska publiken.

Bland samtidsförfattare var det Sven Delblanc vars verk publicerades mest intensivt under 1980-talet. Han kom ut fem gånger i bokform (*Gunnar Emmanuel* 1980; *Kastrater* och *Gunnar Emmanuel* i en volym 1981; *Speranza* 1983; *Jerusalems natt* 1986; *Primavera* 1986), men egendomligt nog glömdes han efter det så gott som helt av de ungerska bokförlagen. Iögonfallande är också det faktum att den annars rätt produktive och mångsidige Delblanc endast publicerades med ett fåtal verk på ungerska; och dessutom med verk

som mer eller mindre kan betraktas som "internationella", men inte de verk som beskriver svenska förhållanden mot en utpräglat svensk bakgrund. Detta om något är en rejäl omtolkning av avsändarkulturens kanon. I detta avseende kan Delblanc ställas bredvid Lars Gustafsson, en annan produktiv, mångsidig och ur kanonisk synpunkt viktig författare under den postmoderna perioden, som gavs ut endast en gång i ungersk översättning: med *En biodlares död* 1986. Varken Delblanc eller Gustafsson var okritiska mot samhället i allmänhet och folkhemmet i synnerhet, men det är tvivelaktigt att den ungerska publiken fick förstå detta av så få verk; de framstod snarare som två belästa och konstnärligt framstående författare, två intellektuella som med fördel fick läsas på grund av det universella budskapet. Båda författare drabbades dessutom av samma glömska: efter 1986 försvann de från den ungerska bokmarknaden. Efter Delblancs död sex år senare följde inte någon uppståndelse på bokmarknaden – vilket annars ofta är fallet när nyheten om en författares död används till ekonomisk exploatering av redan förvärvade utgivningsrättigheter –, men Gustafsson, som levde till 2016 och därmed hade möjlighet att producera ny litteratur under tre decennier till betraktades som ointressant för den ungerska bokmarknaden. (Men inte för den svenska: där har de fortfarande hög kanonisk status.) Det var endast ett verk som gavs ut på ungerska under senare år, nämligen hans novellsamling *Lyckliga människor* som kom ut på förlaget Széphalom Könyvműhely år 2002, men inte kunde han erövra den ungerska publiken: i en tid då novelläsningen definitivt var mindre attraktiv än romanläsningen kunde en novellsamling, utgiven på ett litet förlag, inte göra mycket för Gustafssons ungerska kanoniska status.

Motsatt väg gick en annan framstående svensk författare, nämligen Per Olov Enquist. Under 1980-talet utkom tre av hans verk i två volymer (*Från regnormarnas liv* och *Till Fedra* i en volym 1985; *Strindberg: Ett liv* 1987), efter vilka det blev en paus på tio år i den ungerska utgivningen (men självklart inte hemma i Sverige). Som vi sett var August Strindberg inte glömd i Ungern under de sista decennierna av 1900-talet; troligen var detta faktum en anledning till att Enquist fick debutera på ungerska redan 1978 med *Tribadernas natt* – ett verk om en klassisk svensk författare betraktades förmodligen som ett verk av hög konstnärlig halt, vilket också påverkade Enquists senare ungerska reception. Hans andra verk ansågs emedan inte intressanta för de ungerska läsarna: hemma i Sverige började han växa sig till en alltmer betydande författare med dokumentärromaner, historiska romaner och prosaexperiment, men i Ungern ignorerades hans romanförfattande sida (och därmed alltså den sida som med framgång skulle ha kunnat tilltala publiken). Vändpunkten kom med *Hamsun: en filmberättelse*, som gavs ut på ungerska 1997 – endast ett år efter den svenska originalutgåvan. Sannolikt glömdes det inte att Enquist var

en betydande författare som skrev om Strindberg, och sannolikt inte heller att han var en ansedd pjäsförfattare; så när Enquist skrev en "filmberättelse" om en annan klassisk nordisk författare var det ungerska förlaget Európa inte sent att köpa rättigheterna till en ungersk översättning. En annan skandinavisk resa i tid och rum befäste slutgiltigt hans kanoniska status: hans *Livläkarens besök* blev en roman som både i Sverige och i utlandet, däribland i Ungern, fick många entusiastiska läsare. Efter detta tog även hans ungerska karriär fart: på 2000-talet gavs hans verk ut (för det mesta på förlaget Európa) vad han än skrev, både romaner och barnlitteratur välkomnades av den ungerska bokmarknaden. På grund av sin ålder (han föddes 1934) och sina litterära framgångar blev Enquist den svenska skönlitteraturens doyen, både i Sverige och i utlandet, en författare som läsarna måste se upp till.

En blygsammare variant av Enquists framgångar kom Torgny Lindgren (1938–2017) till del. Han var en annan av de mer uppmärksammade svenska författarna som under perioden kom ut på ungerska med romanerna *Ormens väg på hälleberget* 1988 och *Bat Seba* 1989. Detta följdes av *Hummelhonung* (1996) och en samling berättelser ur samlingarna *Merabs skönhet* samt *Legender* (1997), på 2000-talet av *Pölsan* (2003) och *Norrlands akvavit* (2012). Att bli utgiven minst en gång under varje decennium tyder på en viss litterär betydelse, baserad på bokmarknadens i detta fall jämförelsevis skarpa litteraturhistoriska minne; men det bör tilläggas att Lindgren, efter att ha givits ut av förlaget Európa på 1980-talet togs över av Széphalom Könyvműhely, ett ansett, men tämligen litet förlag. Det är alltså tveksamt om han verkligen fick göra större intryck på de ungerska läsarna, i motsats till den svenska litteraturhistorien, där Lindgren utan tvekan betraktas som en av de stora.

En del andra, ur svensk synvinkel betydande författare fick ordet ett par gånger på den ungerska bokmarknaden, däribland Per Olof Sundman (*Berättelsen om Såm*, på ungerska 1980), Kerstin Ekman (*Dödsklockan*, 1982), PC Jersild (*Barnens ö*, 1983 och 1986), Sara Lidman (*Din tjänare hör*, 1983), Lars Norén (*Natten är dagens mor*, 1984), och Göran Tunström (*Juloratoriet*, 1986). Trots att dessa författare hade en obestridlig kanonisk position på hemmaplan förblev de i de flesta fall rätt osynliga på den ungerska bokmarknaden (ett undantag var Sara Lidman som gavs ut på 1970-talet, samt Göran Tunström vars ungerska debut 1986 följdes av fyra andra romaner, utgivna på Széphalom Könyvműhely). Dessutom kan man säga att de verk som publicerades inte gjorde dem litteraturhistorisk rättvisa: *Barnens ö* är till exempel ett rätt otypiskt verk i Jersilds författarskap; och Kerstin Ekman är långt ifrån endast deckarförfattare (även om hon började sin litterära bana på slutet av 1950-talet med just detektivromaner). Den svenska litteratur som uppenbarade sig på den ungerska bokmarknaden blev alltså ett

rätt försiktigt och sparsamt urval ur och en tämligen skev återspegling av avsändarkulturens kanon på 1980-talet.

Selma Lagerlöf blev med *Nils Holgerssons underbara resa*, som det redan sagts, ett slags banbrytare för den svenska barnlitteraturens enorma framgångar utomlands. Framför allt var det naturligtvis Astrid Lindgren som sedan gavs ut på ungerska: först lite försiktigt, men från och med just 1980-talet allt oftare och i allt nyare upplagor, nämligen *Bröderna Lejonhjärta* (1983), två böcker om Mästerdetektiven Blomkvist i en volym (1985) och *Ronja Rövardotter* (1986). Samtidigt är det inte underligt att ett av hennes mest kända verk, *Pippi Långstrump*, inte prioriterades under den kommunistiska regimens tid. Huvudfiguren Pippi utmanade de rådande idealen i en så hög grad att hon inte fick framträda i rampljuset: boken kom ut på ungerska först 1972 (i två utgåvor: i en ungersk utgåva och i en gemensam ungersk-slovakisk utgåva) för att sedan försvinna ner och dyka upp igen 21 år senare, efter de stora statsomvälvningarnas tid. En hel del andra svenska barn- och ungdomsförfattare gavs ut på ungerska på 1980-talet, bland många andra Barbro Lindgren-Enskog, Ingrid Sjöstrand, Maria Gripe, Inger Edelfeldt och Tove Jansson, samt en samling barnlyrik som kom ut i tre utgåvor på 1980-talet (1982, som redan var 3:e utgåvan, sedan 1985 och 1988), vilket gjorde att den svenska barn- och ungdomslitteraturens kanoniska status befästes på den ungerska bokmarknaden. Givetvis fanns det väldigt många verk som aldrig kom ut i ungersk översättning, vilket återigen omskapade avsändarkulturens ursprungliga kanon, men det är uppenbart att ungdomsavdelningen av den ungerska bokmarknaden verkade (förutom Pippi förstås) inte präglas av samma försiktighet som var kännetecknande för vuxenlitteraturen på 1980-talet.

3 1990-talet

Även om 1980-talet också var ett färgrikt decennium både i Sverige och Ungern med många olika litterära strömningar och författarpersonligheter framstår det ändå som en period av relativt tydliga ramar jämfört med 1990-talets mångskiftande bokutgivning. Anledningen till detta är inte bara att 1990-talet ligger närmare vår egen tid och är därmed svårare att beskriva, utan också att det rör sig om en tid med många samhälleliga och teknologiska förändringar som visserligen hade tagit sin början under det föregående decenniet men som 90-talet var den verkliga skådeplatsen för. För det första genomgick den svenska bokmarknaden stora förändringar under den här tiden. Boken betraktades allt mer som en produkt som skulle säljas, och som dessutom kunde ges ut i flera format: den inbundna boken och den billiga

pocketboken fick så småningom sällskap av talböcker och digitalt tillgängliga böcker; och i och med nätbokhandlarnas inträde på bokmarknaden blev det både enklare och snabbare att köpa böcker (Olsson/Algulin 2009: 502). När det gäller litterära ämnen finner vi samma svårfångna färgrikhet. I motsats till det föregående decenniet kan man säga att författarna återigen gärna vände sig mot det mer politiska (ibid., pp. 500–501) – lågkonjunkturen satte utan tvekan sina spår i det litterära livet också.

En annan faktor som utövade ett stort inflytande på både bokbranschen och författarna var de många litterära priser som instiftades eller fick större betydelse under just 1990-talet.[2] Viktiga priser hade sedan länge funnits i Sverige och Norden (bl.a. Samfundet De Nios stora pris sedan 1921 samt Nordiska Rådets litteraturpris sedan 1962), men i och med instiftandet av Augustpriset förändrades synen på litteraturen och författarnas framgångsmöjligheter och levnadsvillkor radikalt. Priset delades ut för första gången år 1989, den här gången till "årets bok" oavsett vilken typ av litteratur den var: skönlitteratur, facklitteratur eller barn- och ungdomslitteratur. Sedan 1992 har det dock funnits tre kategorier för dessa tre texttyper, vilket också medförde en ännu mer marknadsinriktad syn på litteraturen. De som tog hem priset eller endast nominerades blev viktiga aktörer på bokmarknaden vilka den svenska litterära kanonen också måste räkna med. De författare som varit verksamma under tidigare decennier befäste sina positioner, och de författare som var nya kunde få en rejäl fart i karriären i och med en eller flera Augustnomineringar: Kerstin Ekman, Sven Delblanc, Göran Tunström, Per Olov Enquist, Torgny Lindgren, Sara Lidman, Lars Gustafsson och Tomas Tranströmer å ena sidan, Birgitta Lillpers, Niklas Rådström, Henning Mankell, Majgull Axelsson, Magnus Florin och Peter Kihlgård mm. å andra sidan.[3] Mer specialiserade priser instiftades också vilka stärkte läsarnas och de blivande författarnas engagemang i litteraturen: till exempel Katapultpriset som instiftades 1991 och som delas ut till debutanter, samt Sveriges Radios romanpris där vinnaren utses av en lyssnarjury i stället för professionella bedömare. Alla dessa priser har blivit institutioner med stark verkan och uppmärksammar texter som i något avseende kan betraktas som betydelsefulla: antingen ideologiskt eller konstnärligt.

Också Ungern var skådeplats för viktiga förändringar. Systemskiftet 1989 följdes som sagt av en både samhällelig och ekonomisk otrygghet där många blev av med sina jobb och tvingades till följd därav ut på okända vatten. Att boken var en produkt som kunde säljas förstod utan tvivel många; problemet var endast att det inte fanns många (på grund av den ekonomiska otryggheten)

[2] Jfr. Olsson/Algulin 2009: 556.

[3] **http://www.augustpriset.se/augustpriset-genom-aren,** läst 2018-04-22.

som hade råd med "lyxartiklar" som böcker och högkulturens andra produkter ansågs vara; och det var först mot slutet av decenniet som ungrarnas ekonomiska situation blev bättre. Decenniets sammanlagda svenska utgivningar blev alltså därefter.

År	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Antalet översatta verk	7 (+1 talbok)	4	4 (+1 talbok)	13 (+1 talbok)	5	2	6	14	12 (+1 talbok)	10

Till en början märktes alltså inte mycket av att den statliga kontrollen hade upphört och det blev fritt för praktiskt taget vem som helst att ge ut vilken bok som helst. Ett mer påfallande uppsving märktes år 1993 då hela 13 böcker gavs ut, men det var endast en skenbar förbättring: fem av de utgivna tretton böckerna var korta, 24-sidiga omarbetningar av Tove Janssons Muminberättelser. Under de tre följande åren föll utgivningen dessutom tillbaka mot rekordlåga nivåer. De ungerska plånböckerna var helt enkelt inte redo för mer omfattande inköp av böcker. Att det litterära livet frodades i Sverige märktes inte mycket i Ungern: svensk litteratur hade därmed knappast någon större möjlighet att se sig i en ungersk spegel.

Dessutom kunde inte mycket kreativitet och företagaranda skönjas i utgivningen under de sju mer eller mindre svåra åren strax efter systemskiftet. Gamla och nybildade förlag satsade på säkra kort: Lagerlöf gavs ut med olika verk både 1990, 1991, 1992 och 1993 (1990 kom hon ut till och med med två böcker), Axel Munthe som gavs ut på 1930-talet återinträdde på bokmarknaden 1990, 1993 och 1994 (år 1990 gavs hans *Boken om San Michele* till och med ut som talbok) och Frank Heller som mellan 1919 och 1944 utgavs flitigt blev återigen utgiven 1990 med en av sina äventyrsberättelser. Per Olof Ekströms *Sommardansen* (i ungersk översättning först utgiven år 1956) också fick en repris, precis som Strindbergs *Ensam* 1996. Dessa återutgivningar innebar för det mesta inga nyöversättningar: förlagen var uppenbarligen inte villiga att betala alltför många extra kostnader.

Ingmar Bergman fortsatte att vara ett framträdande inslag på den ungerska bokmarknaden (1992, 1994, 1995, år 1996 två gånger), och som sagt fanns Torgny Lindgren och Göran Tunström (båda 1996) fortfarande med på den ungerska bokmarknaden. Det märktes alltså ingen riktig skillnad mot det

föregående decenniets preferenser: det verkade som om tiden stod stilla och samma personliga och ideologiska preferenser fortfarande var bestämmande, vilket inte är verkligen överraskande: genom den brådstörtade och ofta oöverskådliga privatiseringen av kulturlivets institutioner hamnade även bokförlagen i nya ägares händer, ägare som ofta hade varit deras ledande anställda under tiden före systemskiftet och även personerna som effektivt fattade beslut om littära verk var mestadels samma.

Till de mer spännande översättningarna kan en samlingsvolym av *Fredmans epistlar* samt *Fredmans sånger* av Carl Michael Bellman samt Swedenborgs *De coelo et ejus mirabilibus* (båda 1993) räknas. Inte händer det ofta att mer än tvåhundra år gamla verk får debutera på den ungerska bokmarknaden, verk som dessutom knappast kan räkna med någon större ekonomisk vinst för förlagen. Bellman och Swedenborg kunde därmed betraktas som de första svalorna som gav en antydan om en annalkande sommar för bokmarknaden där man ibland fick ge ut "smala" böcker som ingalunda förväntades ge klirr i kassan.

Det var dock först från och med 1997 som ekonomin stabiliserades och ett gynnsammare klimat kunde skapas för bland annat bokförlagen. Under 1990-talets tre sista år upplevde den svenska litteraturen en blomstring med både klassiker och samtidsförfattare, visserligen ännu i liten skala, men ändå med en antydan om mångsidighet: Ingmar Bergman (tre verk), Marianne Fredriksson (sammanlagt fyra verk), Selma Lagerlöf (fem böcker och en talbok), August Strindberg (tre böcker), samt Enquist, Torgny Lindgren, Werner Aspenström och Göran Tunström med var sin bok.

Men den författare som verkligen fick sitt genombrott under just de här tre åren var Astrid Lindgren. Äntligen var det fritt fram för den rebelliska Pippi Långstrump som fick en nyutgåva 1993 (den första sedan 1972) vilket fungerade som en katalysator för Astrid Lindgrens ungerska karriär: mellan 1997 och 1999 gavs hon ut inte mindre än nio gånger med olika (eller ibland samma) verk. Det var alltså här system- och ideologiskiftet tydligast kunde märkas, inte minst på grund av att Astrid Lindgren var en obestridlig favorit hos den svenska publiken och därmed var den ungerska översättningen och utgivningen en närmast exakt återspegling av avsändarkulturens kanon och preferenser. En faktor får dock inte glömmas: det skulle inte ha varit möjligt utan ett ekonomiskt uppsving som återuppväckte bokmarknaden.

Ett av de mer överraskande svenska bidragen till den samlade ungerska bokutgivningen var de relativt talrika religiösa skrifterna eller böcker med bibliska motiv. Trenden började redan på 1980-talet med verk som till exempel Gunhild Sehlins *Marias lilla åsna* (1988) och Bo Beskows *Och vattnet stod på jorden* (1989) och fortsatte in på 1990-talet med två nyutgåvor av Sehlins bok (1990, 1998), biskopen Bo Giertz skrifter (1990, 1992), teologen Per-Olof Sjögrens

Jesusbönen (1991) och Britt G. Hallqvists *Bönbok för barn* (1999). Med tanke på att Sverige aldrig har varit något centrum för kristendomen är det tämligen besynnerligt att förhållandevis många religiöst inriktade svenska författare fick ordet på den ungerska bokmarknaden: både författare och tematiken var ur kanonisk synpunkt osynliga i avsändarkulturen och därmed var detta i själva verket en förvrängning av dess kanon. Men när Marianne Fredriksson gavs ut under decenniets senare del med trilogin *Paradisets barn* på ungerska (1997) kunde det inte längre vara något tal om någon förvrängning av avsändarkulturens kanon: även om bibliska motiv inte var det oftast förekommande motivet i 1980- och 1990-talens svenska litteratur kunde Marianne Fredriksson knappast beskyllas med att vara osynlig på den svenska bokmarknaden: tvärtom, på 1980- och 1990-talen rönte hon stora framgångar och hon var en av de mer folkkära författarna i Sverige.[4]

Inte mycket sågs däremot av det litterära uppsving som Augustpriset lyckades åstadkomma hemma i Sverige. Torgny Lindgrens *Hummelhonung* kom visserligen ut på ungerska ett år efter att ha vunnit Augustpriset (1996), men både 1997 års vinnare *Aprilhäxan* av Majgull Axelsson och 1998 års dito *Berömda män som varit i Sunne* av Göran Tunström kom ut först ett par år senare, och i likhet med *Hummelhonung* på små förlag: *Aprilhäxan* kom ut år 2002 på Trivium, och Tunström på Széphalom Könyvműhely år 2004. En vändpunkt var 1999 års vinnare, nämligen *Livläkarens besök* av PO Enquist: visserligen kom romanen först 2001 i ungersk översättning, men den gavs ut på Európa, och den var utan tvekan ett av millennieskiftets stora skönlitterära händelser. Den svenska litteraturen började därmed växa fram till en viktig faktor på den ungerska bokmarknaden – även om denna förvandling inte var påtaglig förrän på 2000-talet, då också intresset för svenska – och nordiska – deckare återigen började öka.

4 Sammanfattning

1900-talets sista två decennier var en tid med många politiska och teknologiska omvälvningar. Bokmarknaden undergick en publicerings- och försäljningsteknisk förändring som aldrig tidigare skådats: boken hade sedan länge varit en produkt som kunde säljas, men i och med den nya teknikens inträde (men innan internet blev en allsmäktig plattform för kommunikationen), och inte minst på grund av att televisionen och filmen blev allt viktigare medier fick även boken ökad betydelse: romaner kunde filmatiseras, hype kunde skapas kring vissa skönlitterära verk. Och i och med att kommunikationen

[4] Jfr. Olsson/Algulin 1995: 569.

blev snabbare blev ett boksläpp ett evenemang av en mer internationell art än tidigare: det blev på det sättet allt lättare för förlagen att läsa av publikens preferenser, och man fick på så sätt möjlighet att studera avsändarkulturens kanon på närmare håll.

En kanon som ser sig i en annan kulturs spegel är inte bara en samling verk som genom den språkliga transformationen får en ny kontext; den får därmed en möjlighet att bli en del av litteraturundervisningen i mottagarkulturen. Eleverna, som för det mesta inte talar avsändarkulturens språk alls eller i alla fall inte så bra att de skulle kunna läsa verken i original, bildar en uppfattning om avsändarkulturen, grundad endast på de få verk som har fått en översättning. Men vilka verk som får en översättning är något som självklart inte den enskilda människan kan rå om: det är i stället institutioner, ekonomiska och politiska faktorer som tämligen osynligt träder in i processen och bestämmer vilken bild avsändarkulturen får teckna av sig själv. Mottagarkulturens läsare är oftast bara en maktlös konsument som inte har möjlighet att granska avsändarkulturen.

Efter ha att undersökt 1980- och 1990-talens svenska översättningskanon på den ungerska bokmarknaden kan vi se att ideologiskiftet, som ju ändå var en betydande händelse i ungersk 1900-talshistoria, spelade en mindre viktig roll än andra, mer materiella faktorer. Självklart spelar ideologier och maktens preferenser en betydande roll i bokutgivningen, men eftersom de avgörande beslutsfattarnas krets inte förändrades avsevärt, var en sådan förändring på bokmarknaden knappast märkbar under 1990-talet, medan ekonomiska motiv satte sina tydliga spår på bokutgivningen. Endast i några få fall kan man iaktta, hur 1990-talets förändrade politiska och ideologiska atmosfär främjar utgivning av verk som före systemskiftet inte hade kunnat publiceras av ideologiska skäl, men även i dessa kan ett kommersiellt motiv skönjas i bakgrunden.

Litteraturförteckning

Lagerqvist, Lars O. (2002): Svensk historia. Stockholm: Svenska institutet.

Mádl, Péter / Annus, Ildikó (2018): A svéd irodalom magyarországi fogadtatása – a kezdetektől 1900-ig. Budapest: Argumentum.

Olsson, Bernt / Algulin, Ingemar (2002 [11987]): Litteraturens historia i Sverige. Fjärde uppl., tredje tryckn. Stockholm: Norstedts.

Mádl, Péter (2016): SCHB: a Bibliography of Scandinavian Literature in Hungarian Translation and Scandinavian Studies in Hungary. Budapest: Argumentum.

Olsson, Bernt / Algulin, Ingemar m. fl. (2009): Litteraturens historia i Sverige. Femte upplagan. Stockholm: Norstedts.

Soós Anita (Budapest)

Történetek szövevénye. Sorsok és választások Karen Blixen *Babette lakomája* című elbeszélésében

> Reszketünk, valahányszor az életben választás előtt állunk. És rettegünk, miután meghoztuk a döntést, hogy talán nem azt választottuk, amit kellett volna. De eljő a pillanat, amikor felnyílik a szemünk és rádöbbenünk, hogy a kegyelem végtelen. Semmi mást nem kíván tőlünk, mint azt, hogy bizalommal kivárjuk, és hálás szívvel elfogadjuk. Nem szab feltételeket és nem választ ki közülünk egyeseket: általános amnesztiát hirdet. Ím, lássátok! Amit választottunk, a miénk marad és ugyanakkor az is a miénk lesz, amit elutasítottunk.

– vallja Lorens Löwenhielm Karen Blixen *Babette lakomája* című elbeszélésében (Blixen 1997: 55sk.), de a történet minden egyes szereplőjének a sorsát kimondva–kimondatlanul meghatározza a fenti lelkesült kijelentésben megfogalmazott meggyőződés. Blixen szereplői egytől-egyig választanak, és választásuk bizonyos értelemben nagyon hasonlít a Søren Kierkegaard életművében tételezett választásra, ami talán nem is véletlen, hiszen a dán írónőt egész életében foglalkoztatta híres elődje filozófiája, amit a műveiben felbukkanó Kierkegaard-idézetek is bizonyítanak. A *Babette lakomájá*nak alapját képező sorsértelmezés a művészetfelfogással összekapcsolódva mintha egyenesen a kierkegaard-i választásfogalom mentén koncipiálódna, ezért a műben többszörösen is konstituáló elemként megjelenő blixeni választás részletes tárgyalása előtt mindenképpen érdemes röviden áttekinteni, mit is jelent Kierkegaard számára ez a fogalom.

A *Vagy-vagy* c. írás már címében is tételezi a választás kategóriáját. Az esztétikai életszemléletet képviselő *A*-nak tulajdonított első részben a választás tárgya külső, a szubjektum nem önmagához viszonyul, így amikor választásra kényszerül, a választás lehetetlenségével szembesül, ami kétségbeeséshez vezet. Ellentétben a mű második részében, *B* írásaiban vázolt választással, mely a blixeni fogalomhasználat tekintetében sokkal lényegesebb. *B* nem két lehetőség, jó és rossz között választ, számára a választás tényén van a hangsúly:

> ‚Mi az hát, amit választok, ez vagy az? Nem, mert abszolút módon választok, és éppen azzal választottam abszolút módon, hogy nem ennek vagy annak a választását választottam. Az abszolútat választom, és mi az abszolút? Az abszolút én magam vagyok, a magam örök érvényességében.' (Kierkegaard 1994: 511)

A választás révén az egyén önmagát választja, önmaga választása által pedig felelős individuummá, szabaddá válik. Ezen a ponton a kierkegaard-i választás egyértelműen kapcsolható Blixenhez, illetve a *Babette lakomája* c. elbeszéléshez.

A történetet Karen Blixen először az amerikai *Ladie's Home Journal* c. lapban jelentette meg 1950-ben, majd két évvel később Isak Dinesen álnéven Dániában is közölte, hogy aztán végleges helyét az 1958-ban kiadott *A sors anekdotája* c. kötetben találja meg, ezzel is hangsúlyozva az elbeszélés tematikus hovatartozását.

A történet a 19. század végén, egy kis norvég településen, Berlevaagban játszódik. Az elhunyt esperes aszketikus életet élő lányai, két idősödő nővér, házába fogad egy francia asszonyt, aki a Párizsi Kommün idején nemcsak egzisztenciáját, de egész családját is elveszítette. Babette, a hazájában elismert szakácsnő, látszólag alkalmazkodik a puritán életmódhoz, de amikor egy tízezer frankos lottónyeremény révén, az elhunyt lelkész születésének századik évfordulóján lehetősége nyílik rá, hogy még egyszer, utoljára kibontakoztassa tehetségét, ínyenceknek való vacsorát készít az önmegtartóztató életet élő, egyszerű norvég parasztoknak.

A múlt különböző idősíkjain (1854 és 1885 között) mozgó, meglehetősen tömör elbeszélés az ünnepi vacsora előkészítésére, szinte mágikus erejének leírására és az azt követő beszélgetésre fókuszál. Ez a művészet allegóriájaként is felfogható történet önmagában is zárt egységet alkot, amit a szerző – mintegy felütésként – egymástól többé-kevésbé független, az egész szempontjából azonban lényeges léttörténetekkel egészít ki. Ez az elbeszéléstechnika általában jellemző a blixeni történetfűzésre. Az írónő előszeretettel ágyazza történeteit valamiféle keretbe. A kronologikus rend felborul, és az auktoriális elbeszélő saját kénye-kedve szerint rendelkezik idő, tér és elbeszélt történet felett. A *Babette lakomája* kínai ládikójátékra emlékeztet, melyben a keretet követően megismerkedhetünk a főszereplők, Martina, Philippa, Löwenhielm, Achille Papin, valamint Babette élettörténetével. Ezek a történetek ugyan kronologikus sorrendben követik egymás, az elbeszélés mégsem lineáris, sokkal inkább mozaikszerű építkezés jellemzi, ami a látszattal ellentétben nem véletlenszerű, hanem tudatos szerzői választás. A történetben minden jelentéktelennek tűnő, apró részletnek szerepe van, ez azonban csak az egész ismeretében válik érthetővé. Az elbeszélésre is igaz Kierkegaard sokat idézett kijelentése, miszerint: „Az életet csak hátratekintve lehet megérteni, de előre nézve kell élni."[1] A motivikusan egymás mellé rendezett történetek ugyan önmagukban is értelmezhetők, összeolvasva azonban átértelmeződnek.

[1] Kierkegaard 1843/2011: 18, 194. Az idézet S.A. fordítása.

A motívumok a fejezetek során újabb és újabb jelentéssel gazdagodva helyezik mindig új kontextusba a már ismert eseményeket, a szöveg távolabbi terei a központi fogalmak (választás, sors, művészet) mentén kapcsolódnak össze, mint egy kirakó darabjai hozzák létre a kész képet, és emelik magasabb szintre a létértelmezést. Ha az élettörténeteket különálló sorsokként olvassuk, eleinte nehéz rájönnünk, mi miért történik, az elbeszélés végén visszatekintve azonban világossá válik, hogy minden a személyes sors elfogadásának témája alá rendeződik. Egyrészt értelmet nyernek a személyes tragédiák, másrészt maga az áldozat, a tragikum fogalma is átértelmeződik. A szöveg mint a leleplezés aktusa a szöveg mint teremtő gesztus lehetőségét teremti meg.

Életének egy pontján a történet minden szereplője választásra kényszerül, és Babette kivételével mindannyian a szerelemről mondanak le. Ha a léttörténeteket leegyszerűsítjük, az aszketikus életet élő nővérek látszólag az élet kiteljesedése és annak vallási alapon történő elutasítása között választanak. Ez azonban esztétikai értelemben vett választás lenne, amire valójában nincs lehetőségük. Martinában csak akkor tudatosul, mekkora hatással volt Löwenhielmre, amikor az örökre búcsút vesz Berlevaagtól és tőle is. A fiatal tiszt a lány tisztaságától lebénulva nem meri meghozni az egész személyiségét meghatározó döntést, nem meri vállalni az érzéseit, megvallani szerelmét és megkérni Martina kezét, egyetlen dologra képes: a távozásra. Élete ezután a karrierben teljesedik ki, ugyan megnősül, de házassága csak eszköz, melynek révén bekerül a legelőkelőbb körökbe. Választása kierkegaard-i értelemben *A* választása, azaz külső, nem önmagát választja, így nem válik önazonossá. Mivel nem abszolút értelemben választ, még idős korában, egy látszólag sikeres élet vége felé is önigazolásra van szüksége, hogy jól választott – ellentétben Martinával, aki elfogadja a férfi döntését: esztétikai értelemben vett választásra nincs lehetősége, ő abszolút értelemben választ, ezáltal identitásra jut, nemcsak Löwenhielmhez fűződő kapcsolatát, hanem teljes egzisztenciáját tekintve is szabaddá válik. A blixeni diskurzusban a nő többek között szerelmi története révén válhat önálló identitássá, ám a beteljesült kapcsolat általában az individuum halálát is jelenti. Martina esetében nem erről van szó: a beteljesületlen szerelem lehetőséget ad neki arra, hogy vállalja sorsát, ezáltal képessé válik a boldogságra, ami Blixennél nem jelent mást, mint az isteni terv elfogadását és beteljesítését.

Philippa esetében a szerelem összekapcsolódik a nagyvilági élettel és a művészetben való kiteljesedéssel. Achille Papint, a híres operaénekest északi turnéján váratlan melankólia keríti hatalmába, amelyből a berlevaagi lelkész házában próbál kilábalni. Mivel úgy érzi, karrierje véget ért, a tehetséges Philippától várja a megújulást, és a saját ízlése és elképzelése szerint próbálja formálni a lányt, így hozván létre saját műalkotását: a párizsi közönséget

meghódító, teremtőjének is halhatatlanságot biztosító énekesnőt. Dédelgetett álma, hogy ő adjon sorsot Philippának, ám terve zátonyra fut, mert a lány nem esztétikai értelemben választ. Ole Wivel szerint Blixen elbeszéléseiben az egyén vagy a saját kezébe veszi az irányítást és megszerzi sorsát, vagy hagyja magát elcsábítani, és így jut hozzá (Wivel 2018: 123). Papin hírnevet és dicsőséget ígérve majdnem elcsábítja Philippát, de amikor a művészet egy ihletett pillanatában csókra ragadtatja magát, a lány visszakozik, és nem hagyja magát megkölteni. Nővéréhez hasonlóan felismeri, elfogadja és a kis norvég településen teljesíti be sorsát. Mivel abszolút értelemben választ, jövőjét illetően ő is szabaddá válik. A kierkegaard-i választásfogalom Friedrich Nietzsche életszemléletének sajátos blixeni értelmezésével egészül ki. A nővérek életigénylése Nietzsche *amor fati* fogalmában teljesedik ki. Amikor választanak, nem fordítanak hátat a múltnak, szerelmi történetük, illetve a szerelemről való lemondás a jövő feltétele. Mivel választásuk révén nyitottá válnak a jövőre, életük nem lezárul a kis faluban, hanem megnyílik egy új történet, mégpedig Babette története előtt. Martina és Philippa az abszolút választás révén jut identitásra, mivel azonban ez az identitás nem lezárt, újra és újra diskurzussá változtatható, egzisztenciájuk ily módon szituatív.

Achille Papin nem képes Philippához hasonló választásra, ezért előbb – ismét egy kierkegaard-i kategóriával élve – kétségbeesik, majd ragaszkodik a saját maga teremtette illúzióhoz, és tizenhat éven keresztül hiszi, hogy a lány a művészet és a hírnév helyett választotta a jámbor falusi életet és valószínűleg a családot. Még annyi év elteltével is az esztétikai értelemben vett választás miatt gyötrődik, és mivel a későbbiekben sem képes végrehajtani, sőt megérteni sem az abszolút választást, képtelen összerakni élete mozaikjait és felfedezni az esetlegesnek tűnő történésekből fokozatosan kirajzolódó képet, így történetét nem tudja diskurzussá alakítani. Létezése lezárult, ezért egyetlen reménye, hogy egykori terve a túlvilágon valósul majd meg.[2] A *Babette lakomájá*ban – ahogy Blixennél oly sokszor – a nők azok, akik képesek szembenézni az életükkel és vállalni sorsukat, ezáltal határozott léptekkel haladnak az isteni terv beteljesítése felé, míg a férfiak, Löwenhielmhez és Papinhoz hasonlóan bizonytalanul tévelyegnek a szöveg útvesztőiben. Ahogy Grethe Rostbøll fogalmaz:

> Karen Blixen ösztönösen ráérzett, hogy meg kell változnia a gondolkodásnak, és ennek az új gondolkodásmódnak olyan értékekhez kell kapcsolódnia, mint

[2] A nővéreknek írt levelében ennek hangot is ad: „De mégis, én elveszített Zerlinám, én csengő hangú havasi hattyúm, midőn e sorokat írom, szívem bizonyosan tudja, hogy ez még nem a vég. A Paradicsomban újra hallom majd dalát! Félelem és aggályok nélkül énekel majd ott, úgy, ahogy Isten rendelte. Az örökkévalóság nagy művésze válik ott Önből, olyan, amilyennek Isten rendelte. Ah, hogy elbűvöli majd az angyalokat!" (Blixen 1997: 20).

> a bátorság, a fantázia és a teremtő erő ahhoz, hogy a nők a férfiakkal egyenrangú, önálló helyet kapjanak a világban. (Rostbøll 2017)[3]

Az írónő késői elbeszéléseiben egyre gyakrabban formál meg tettre kész, tehetséges nőalakokat, akik sorstragédiájukat elfogadva kívánják megvalósítani az isteni tervet. Kitűnő példa erre az elbeszélés címszereplője, Babette is, akinek a művészet lényegét allegóriába tömörítő története egyben Blixen művészetfelfogásának eklatáns kifejezése is. Míg Blixen számos elbeszélésének, így a *Babette lakomájá*nak felütése is arról szól, hogy az egyes szereplők – ily módon jutva önazonosságra – hogyan lesznek képesek elfogadni sorsukat, addig Babette az első pillanattól fogva tisztában van saját rendeltetésével, művész mivoltával, célja tehát nem identitásteremtés, hanem a művészet lényegének megfogalmazása, illetve a művészet hatalmának demonstrálása.

Babette is választ, és mivel egzisztenciája a választás által nem lezárt, hanem szituatív, újra meg újra a választásban konstituálódik, mégpedig abszolút értelemben. Választása azonban nem a történet témája, hanem feltétele. Babette tisztában van saját értékével, művészetével, és azáltal, hogy tudja, mire képes mint művész, egyfajta arisztokratikus fensőbbségi érzéssel tekint környezetére, de míg a Café Anglais-ban az önkiteljesedés mellett az is fontos volt számára, hogy szakácsművészetével bűvkörébe vonja és hatalmában tartsa előkelő vendégeit, addig a szerény norvég lelkészlakban sorsa beteljesedése, Isten rá vonatkozó tervének a megvalósítása lebeg a szeme előtt. Mindeközben persze tudja, hogy mekkora hatalma van a művészetnek, ám annak is tudatában van, hogy a teremtő tevékenység mekkora áldozattal jár, a tökéletes műalkotás elkészítése érdekében mindenét feláldozza, és a művészi kiteljesedésért vállalja azt az életet, amit a sors neki szánt. Ebben kísértetiesen hasonlít Blixenre, de míg Babette a szövegben hozza létre műalkotását, addig Blixen a szövegen kívül – azaz létrehozza magát a szöveget. Babette a Párizsi Kommün idején férjét és fiát veszíti el, az írónő betegsége miatt a szerelemről kénytelen lemondani. Mindketten tudják és vállalják, hogy kívülállóként kell leélniük az életüket, de a művészetért készek akár a lelküket is eladni. Blixen barátjának, Thorkild Bjørnvig-nek így beszél erről az ördöggel kötött szövetségről, azaz a fájdalom művészetté szublimálásáról:

> Amikor megtörtént, és Istentől már semmilyen segítséget nem várhattam – és ugye, megérti, milyen rettenetes egy fiatal nőnek, ha a sors megtagadja tőle, hogy szeressen és öleljen –, eladtam a lelkem az ördögnek, ő cserében megígérte, hogy mindenből, amit ezentúl átélek, történet kerekedik. (Bjørnvig 1974: 69sk.)[4]

[3] S.A. fordítása.

[4] S.A. fordítása.

Az ördöggel kötött szövetségre Babette esetében is számos utalás történik, igaz, nem a francia szakácsnő kijelentéseiben, hanem abban, ahogy a nővérek tekintenek rá. Megjelenése egy teljességgel idegen kultúrával, egy ismeretlen valósággal szembesíti Martinát és Philippát. Az aszketikus, protestáns környezetben ördöginek hat a katolikus pazarlás és a szépség szeretete. Babette külseje, pápista volta már önmagában is megrémiszti őket, nem is beszélve tetteiről, ahogy az ünnepi vacsorát készíti elő. Babette megítélése mégsem egyértelmű, hiszen minden titokzatossága és „gyanús üzelmei" ellenére jelenléte pozitív változásokat hoz a nővérek és a kis falu életébe.

Babette a nővérek házában maszkot visel, ő az álruhás művész, „koldusgúnyában érkező, álruhás uralkodó" (Blixen 1997: 22). Szerepet játszik, amikor hamar alkalmazkodik a berlevaagi szokásokhoz, és elfogadja a puritán körülményeket. Az ínyenc falatok helyett szárított tőkehalat és sörben főtt kenyérlevest készít, mindeközben vágyik a kiteljesedésre, arra, hogy újra elkészíthesse azt a remekművet, amit korábbi életében, a párizsi Café Anglais-ben, ahol szakácsművészetével bűvkörébe vonta és hatalmában tartotta előkelő vendégeit. Gyakorlatilag akkor is maszkot viselt, amikor főztjével nap mint nap halálos ellenségei, az arisztokrácia kedvében járt. A kommün bukását követően pedig egy olyan világba vetetett, amelyben lehetetlenné vált számára a további élet. Látszólag a forradalomban játszott szerepe miatt kénytelen menekülni, de élete azért is ellehetetlenül, mert ellenségei halálával már nincs kin demonstrálnia a művészet – és persze önmaga mint művész – hatalmát, így nincs, ki értelmet adjon életének. Ebben a helyzetben még nem kész arra, hogy vállalja sorsát, nem kész „szembenézni a halállal, és nem elegendő a képzelőereje ahhoz, hogy megértse a teremtés végtelenségét"[5] (Rostbøll 2017), ezért elmenekül. Amikor azonban a nővérek szolgálatába szegődik, már van bátorsága sorsa elfogadásához, szabaddá válik, és sztoikus nyugalommal, egyfajta művészi hübrisszel fogadja a jövőt.

Blixen szereplői gyakran viselnek álarcot, amelynek kiválasztása tükrözi egyéniségüket, identitásuk részét képezi, vagyis az álarcnak nemcsak elrejtő, hanem leleplező funkciója is van. A személy külső megjelenése elárulja a lényegét, ahogy a bíboros az Özönvíz Norderney*ben* c. elbeszélésben fogalmaz:

> A szellemes nő, madame, olyan álruhát választ, mely bölcsen tolmácsolja szellemét és szívét, s amikor fölteszi a csúf, hosszú orrú velencei maszkot, nem csak azt tudatja velünk, hogy saját orra a maszk alatt klasszikus ívelésű, hanem azt is, hogy még ezen kívül is rejteget egyet s mást, és igényt támaszthat a rajongásra bájain kívül más dolgok miatt is. A divat irányítója tehát, a szívek ismerője, az álarcosbálon így szól: A maszkodról ismerlek fel. (Blixen 2007: 178sk.)

[5] S.A. fordítása.

Babette maszkja is árulkodik, mert bár a szakácsnő alkalmazkodik a szerény norvég igényekhez, mégis sikerül apró csodákat véghezvinnie a hétköznapokban:

> [A nővérek] Soha nem hitték, hogy olyasvalaki, mint Babette csodákra lenne képes, de a maguk csendes módján mégis elámultak azon, hogy amióta Babette átvette a háztartást, kis kasszájuk kiadásai egyre csökkentek, a leveses tálak és elemózsiás kosarak tartalma pedig valamiféle misztikus erő révén, gyógyírként hatott a szegényekre. (Blixen 1997: 23)

Rostbøll (2017) szerint az álarc az egzisztencia formája, mely a sikerült élet alapja és feltétele, nélküle nem létezik teremtő aktus. A *Babette lakomája* ennek a tézisnek az újraértelmezése. Babette kényszerű álarcot visel, mely mögül ki kell törnie az individualitásnak, azaz a művésznek.

A berlevaagi ünnepi vacsora lehetőséget teremt számára, hogy létrehozza az isteni művet, jelenvalóvá tegye a múltat és újjáalkossa a tökéletest. Babette léte a liturgikus jelleget öltő lakomában teljesedik ki. A nővérek meg vannak róla győződve, hogy ez egyben búcsúvacsora is, hiszen biztosak benne, hogy Babette ezt követően visszatér hazájába, amit az utolsó vacsorára való utalás is alátámaszt. A tizenkét vendég pont úgy veszi körül az asztalt, mint Jézus tizenkét tanítványa. Az allúziók azonban sosem értelmezhetők egyértelműen a blixeni életműben, az adott kontextusban általában új értelmet nyernek, sőt több értelmezési lehetőség felé is megnyitják a szöveget. A nővérek Babette tettét hatalmas áldozatnak tekintik, hiszen a szakácsnő minden vagyonát a vacsorára költi, és ezáltal megfosztja magát a jövő lehetőségétől. Az egykori konyhaséf ezzel ellentétben inkább a lakoma, vagyis a műalkotás hatásának aspektusát helyezi előtérbe: Az általa létrehozott esztétikai illúzió átlényegíti a lakoma résztvevőit, a művészet kibékíti az ellentéteket, hatalma az imádságénál is nagyobb. Hogy ez lehetővé váljon, mindent oda kell adnia. Az igazi művész nem elégszik meg a majdnem tökéletessel, a romantikában ezért életét adta, Blixennél ellenben vállalja azt. H.C. Andersen *Szerencsés Péter* c. regényének főszereplője a beteljesülés pillanatában holtan rogy össze a színpadon, Babette viszont a beteljesülést követően is tovább él. Tudatában van annak, hogy a pillanat nem csak elérkezett, hanem egyszer s mindenkorra véget is ért. Peer a halálában, Babette pedig az abszolút választásban válik szabaddá. Létrehozza a tökéletes műalkotást, és beteljesíti az isteni tervet, így számára már nincs jelentősége annak, hogy mi lesz a sorsa a jövőben: meghalhat, de ugyanannyi erővel tovább is élhet. Számára nem az áldozaton van a hangsúly, ahogy a nővérek hiszik, hiszen nem a többiekért, hanem a művészetért, illetve önmagáért cselekszik, amit a művész fensőbbségével meg is fogalmaz:

> Művész vagyok, Mesdames, nagy művész. […] Én sohasem leszek szegény. Mert ahogy mondtam, nagy művész vagyok. Egy nagy művész, Mesdames, sohasem szegény. Mi nagy művészek, Mesdames, kaptunk valamit, amiről Önöknek fogalmuk sem lehet. (Blixen 1997: 63sk.)

Ezen a ponton visszakanyarodva a választás fogalmához kijelenthető, hogy a választás mind Kierkegaard-nál, mind Blixennél a szabadság feltétele, de míg Kierkegaard a szabadság vonatkozási pontjaként az Istenhez, addig Blixen a művészethez fűződő kapcsolatot tételezi.

Irodalomjegyzék

Bjørnvig, Thorkild (1974): Pagten. Mit venskab med Karen Blixen. København: Gyldendal.

Blixen, Karen (1997): Babette lakomája. Ford. Kertész Judit. Budapest: Polar.

Blixen, Karen (2011): Breve fra Afrika. 1914–1931. København: Gyldendal.

Blixen, Karen (2007): Özönvíz Norderneyben. In: Blixen, Karen: Hét fantasztikus történet. Ford. Kertész Judit. Budapest: Polar. pp. 152–235.

Czakó, István (2006): A választás választása: Søren Kierkegaard szabadságértelmezésének alapvonalai. In: Vigilia 5/71, pp. 331–341.

Holmberg, Hans (1995): Ingen skygge uden lys. Om livets veje og kunstens i nogle fortællinger af Karen Blixen. København: Reitzels.

Kierkegaard, Søren (1994): Vagy-vagy. Ford. Dani Tivadar. Budapest: Osiris.

Kierkegaard, Søren (1843/2001): Journalen JJ. In: Søren Kierkegaards Skrifter, bd. 18. København: Gads.

Rostbøll, Grethe (2017): Længslens vingeslag – analyser af Karen Blixens fortællinger [e-könyv]. København: Lindhardt og Ringhof.

Schröder, Vibeke (1979): Selvrealisation og selvfortolkning i Karen Blixens forfatterskab. København: Gyldendal.

Wivel, Ole: Karen Blixen (2018): Et uafsluttet selvopgør. København: Lindhardt og Ringhof.

Nagy István (Budapest)

„…azt akarom, hogy Rilke rajtam keresztül beszéljen.” – Marina Cvetajeva a fordításról

1

Minden valószínűség szerint valami lényeges dolgot kezdünk megérteni a nyelvi létezésről, amikor arról gondolkodunk, amit a „fordítás” szóval szoktunk jelölni. Első megközelítésben azt mondhatjuk, egy adott nyelven írt vagy elmondott szöveg más nyelven való megszólaltatása a tulajdonképpeni fordítás. Amikor fordítunk, két nyelvvel van dolgunk, és arra törekszünk, hogy a fordítás szoros összefüggében álljon az eredetivel. Ha viszont arról kezdünk gondolkodni, hogy a műfordítót milyen feladat elé állítja a *költői szöveg*, akkor azt kell tapasztalnunk, hogy a fordítónak is költőileg kell alkotnia, akkor is, ha szépprózát fordít. Ez fokozottan érvényes azokra a szövegekre, melyeket az irodalomtörténet a ‚költői próza' címszó alá sorol. Annak a fordítónak, aki költőileg alkot, már nem egyik vagy másik nyelvvel van dolga, hanem a nyelvvel, mint olyannal, mert minden nyelvben benne van maga a nyelv, az, ami a nyelvet nyelvvé teszi. Következésképpen annak, aki fordít, a nyelvi létezést kell tetten érnie, más szóval: el kell jutnia, úgymond, a ‚tiszta nyelvhez'. A filozófus Heidegger szerint a fordító dolga: „A nyelvet nyelvként szóba hozni.”[1]

A költő Cvetajeva egyik Rilkéhez írt levelében ugyancsak a „nyelv nyelviségét”, a „tiszta nyelvhez” való eljutás eszményét jelöli meg a fordítás feladatául, amikor az alábbi sorokat írja:

[1] „Die Sprache als die Sprache zur Sprache bringen.“ (Heidegger 1994: 224). Van olyan vélemény, miszerint az a kérdés, hogy *mit lehet hallani* a fordítandó nyelvben, fontosabb, mint az, hogy *lehet-e mondani* azon a nyelven, amire fordítunk. Így a fordítás alapvető problémája nem az, hogy a fordító megőrizze saját nyelve szokásait, hanem az, hogy minél többet átmentsen az idegen, a fordítandó nyelv szelleméből. Ezt a vélekedést az ugyancsak német és ugyancsak filozófus Walter Benjamintól vettem át, aki *A műfordító feladata* című, többek által bírált esszéjében azt szorgalmazza, hogy a költőnek, aki egyben fordító is, az eredeti nyelvben és a fordításra kerülő nyelvben egyaránt a „tiszta nyelvhez” kell eljutnia. „Az igazi fordítás áttetsző, nem födi el az eredetit, nem állja el tőle a fényt, hanem biztosítja, hogy a tiszta nyelv mintegy saját médiumán keresztül még teljesebben hulljon az eredeti műre.” (Benjamin 1980: 82).

> A költészet már fordítás, anyanyelvről idegenre, legyen az francia vagy német, nem fontos. A költő számára nincs anyanyelv. Verset írni azt jelenti, fordítani… De minden nyelvben van valami csak rá jellemző, *ami maga a nyelv*. (In: Небесная арка, p. 92)[2]

E pár sorból egyértelműen kiderül, hogy Cvetajeva kétféleképpen érti az „anyanyelvet", ugyanis a költő számára a költészet, vagyis a versben való megszólalás maga az anyanyelv. Nem lehet költővé *válni*, aki költő, születésétől fogva az, s amikor költőként tollat fog, a költészet anyanyelvén szólal meg. „A költő számára nincs anyanyelv" pedig úgy értendő, hogy amikor például az orosz költő oroszul, azaz egy nemzeti nyelven verset ír, akkor voltaképpen a költészet anyanyelvéről fordít idegen nyelvre. A nemzeti nyelven való megszólalás már fordítás a költészet „anyanyelvéről" idegen nyelvre. Majd így folytatja a fent idézett sorokat:

> Ezért nem értem azt, amikor francia, orosz vagy más nyelvről beszélnek. A költő írhat franciául, de nem lehet francia költő. Nevetséges. Én nem vagyok orosz költő, és sosem értem, amikor engem annak tartanak és neveznek. Azért válunk költővé (ha egyáltalán *lehet* azzá válni, ha nem születéstől fogva vagyunk azok!), hogy ne francia, orosz stb., hanem minden nemzet költője legyünk. Más szóval: költő vagy, mert nem francia vagy. A nemzetiség ki- és bezárkózás. Orpheus felrobbantja a nemzetiséget vagy annyira kitolja határait, hogy mindenki (aki volt és aki van) beleférjen.[3]

Amikor Cvetajeva a költő létkérdéséről beszél, vagyis arról, hogy mit jelent költőnek lenni, akkor közel kerül a nyelvhez, vagyis eljut oda, „*ami maga a nyelv*."

Marina Cvetajeva a *Rainer Maria Rilke néhány levele* c. esszéjében szintén a fordítás mibenlétére kérdez rá, igaz, más nézőpontból, mint azt fentebb láttuk. Lévén költő, ezt korántsem elvont tudományos nyelven, azaz poétikai, illetve retorikai nézőpontból teszi, hanem a metaforát hívja segítségül, tőle várja azt, hogy megvilágosodjék a fordítás rejtett értelme. Úgy is mondhatnánk Ricoeur nyomán, hogy költőként így tesz egy lépést a „metaforikus igazság" felé:

> Ma pedig azt akarom, hogy Rilke rajtam keresztül beszéljen. Ezt a köznyelvben fordításnak hívják. (Mennyire jobb a német „nachdichten"! A költő nyomában menni, újra lerakni azt az utat, melyet ő rakott le. Mert legyen bár „nach" [utána], de „dichten", azaz mindig újra. „Nachdichten" – újra lerakni azt az utat, melynek nyomát azonnal benövi a fű.)

---

[2] A Cvetajeva-szövegeket a tanulmány szerzője fordította.

[3] Uo.

> De van a fordításnak még másik jelentése is. Egy nyelvre fordítani (például oroszra), ugyanaz, mint valakit valamin (folyón) átvinni. Úgy fordítom Rilkét oroszra, ahogy valamikor majd ő vezet át a túlvilágra. […] Kézen fogva, át a folyón." (Cvetajeva 2008: 54)

A. A.Tyeszkovának, a cseh írónőnek címzett levelében a fordítás hasonló metaforikus értelmezésével találkozunk: „Meggyőződésem, hogy amikor meghalok, eljön értem [Rilke, N. I.]. *Átvezet* a túlvilágra, ahogyan most én fordítom őt (kézen fogva) orosz nyelvre." (Цветаева 1995: 375).

2

A metaforikus jelentés, ahogyan Ricoeur írja, „a szó szerinti referencia romjai felett" jön létre, vagyis „igazságértékre" tart igényt, mivel valami fontosat mond el a létről, esetünkben a fordításról. A fordításnak ez a metaforikus definíciója olyan „miniatürizált költemény", amelynek teljes és kibontott realizációja a Rilke halálára írt „Újévi vers". A poétikai funkcióval rendelkező metafora „mitikus szintre jut el", amely a jelen esetben kétszeresen is igaz, ugyanis a mitikus képnek kettős „felfedezői funkciója van", azaz a mítosz egyfelől mint „ontológiai naivitás" van jelen, másrészt viszont olyan jelentést szabadít fel, amelyre csak a metafora képes. A fordítás (végeredményben autonóm költői alkotás) és a halál képzetének összekapcsolása egzisztenciál-ontológiai távlatot kölcsönöz a metaforának.[4]

A német többjelentésű „fordítani" igének metafizikai rezonanciája van, ezt veszi észre Cvetajeva. Egyelőre csak utalni szeretnék az idézett szövegrészben rejlő metafizikai távlatra, melyet az út, a *folyó*, illetve a *halál* szavak nyitnak meg. A metafora láthatóan segít megérteni valamit a szó konnotatív jelentéséből. A metaforikus értelem hermeneutikai értelmezésre szorul. A metafora mint nyelvi jelenség tropológiai struktúrája a „nyilvánvaló" (denotatív) és a „rejtett" (konnotatív) együttes jelenléte. Ha a metafora a költő igazságáról szól, melynek forrása a nyelvben van, akkor az út többértelmű jelentése a „látható" és/vagy „láthatatlan" kérdéséhez vezet el bennünket: „A költő igazsága ösvény, melyet benőtt utána a fű. Maga sem lelne rá, ha tudna maga mögött menni." (Cvetajeva 2008: 75).

Ez a Cvetajeva-mondat közel visz a filozófus Heideggernek azon megállapításához, hogy a nyelv valamit nyilvánvalóvá tesz, megvilágít és valamit elfed, elrejt magában a létben. Az út metaforája a halott Rilke kontextusában

[4] Az idézett szókapcsolatokat Ricoeur (2006) könyvének *Metafora és referencia* c. fejezetéből vettem át.

egyáltalán nem véletlen: Az „út" jelentése, hogy a halott lélekben járja meg a túlvilágra vezető utat, lásd a német *Spur* szót és az ugyancsak német [sic!][5] *spiro*-t („lélegezni") (>„душа"): „[…] Az ‚út' jelentése kapcsolatban van a ‚hang' jelentésével az indoeurópai nyelvek mitológiai szimbolikájában." (Маковский 1996: 274).

Heidegger az Út *a nyelvhez* című esszéjében arra a metaforikus jelentéspotenciálra mutat rá, amely a nyelvhez vezető „út" szóban van. Nála a „behavazott mező" és Cvetajevánál az „ösvény, melyet benőtt utána a fű", az *út*, az ösvény szavak legrégibb etimonjára megy vissza:

> Az alemann-sváb nyelvjárásban még ma is használt *wëgen* azt jelenti: utat nyitni pl. egy behavazott mezőn. E tárgyas ige jelentése: utat létrehozni s ekképp készenlétben tartani. Az út-nyitás [Be-wëgen] [Be-wëgung] – így felfogva – egyáltalán nem azt jelenti, hogy pusztán egy már meglévő [vorhanden] úton valamit ide vagy oda vinni, hanem azt, hogy legelébb az útnak el kell jutnia [valamihez] és csak oly módon lesz út… Az út-nyitás a nyelvet (nyelvi létezést) mint nyelvet (mondát) hozza szóba [zur Sprache] (teszi hangzó szóvá). (Heidegger 1994: 245)

Ha a nyelvi emlékezet az út metaforáját ismételten előhívta a tudattalan mélyéről, és olyan értelmi kontextusban, mint fordítás–nyelv–költészet (lásd a *Rainer Maria Rilke néhány levele* és a pár évvel később keletkezett *A művészet a lelkiismeret fényénél* című esszéket), akkor a többjelentésű *fordítani* igét Cvetajeva ugyancsak kétszer járja körbe – először a Tyeszkovához írott levelében („kézen fogva átvezetni őt orosz nyelvre"), másodszor egy hónap múlva („kézen fogva átvezetni folyón át a túlsó partra"), akkor ez azt mutatja, hogy az adott metafora (vagy metaforikus attrakció, ha ide kapcsoljuk a víz metaforáját is) kétséget kizáróan heurisztikus jelentéssel bírt Cvetajeva számára. A *megvilágosodással* járó megértést köszönheti neki. A „Rainer Maria Rilke néhány levele" végső változatában megőrződik a metaforikus lelemény, melyet Cvetajevának a *fordítani* ige ambivalens jelentése súgott meg, de a „tolakodó" metaforába zárt mitopoétikus szerep, már egyértelműen a halott Rilke mint lélekvezető (Seelenführer) felé mutat.

Amikor Cvetajeva Rilkét lélekvezetőként aposztrofálja és mindezt a fordítással köti össze, akkor a német *übersetzen* ige kettős jelentéséből indul ki, ugyanis attól függően, hogy az igére vagy az über- prefixumra esik a hangsúly, alapvetően változik a jelentés. Az *über*-setzen jelentése ‘fordítani egyik nyelvről a másikra, idegen nyelvről az anyanyelvre vagy viszont', az über-*setzen* viszont azt jelenti: ‘átvezetni, áthelyezni (egy másik világba)'. Fontos megjegyezni, hogy a német übersetzen eredetileg ‘folyón való átkelés'-t jelentett (‘über ein

[5] Az eredeti szövegben nyilvánvaló a nyomdai hibának minősülő elírás (helyesen nyilván: „… lásd a német *Spur* szót és a latin *spiro*-t…").

Wasser bringen'). Az oroszul író Cvetajeva a Rilkével való képzeletbeli beszélgetésben németül gondolkodik, és visszavezeti a szót ‚eredeti' jelentésére. A *fordítani* ige (én a fordító, Rilke a lélekvezető) költői értelmezését az etimológia legitimálja, mert az orosz переводчик ('fordító') etimológiai rokona a проводник ('vezető').

Ha figyelembe vesszük azt a körülményt, hogy Hermész (az utak istene) a görög mitológiában kettős funkciót tölt be – a *lélekvezető* és az *istenek hírnöke* – akkor kétségtelen, hogy Rilke az első funkció mellett betölti a másodikat is Cvetajeva személyes mitológiájában. S ha arra is gondolunk, hogy Heidegger szerint a hermeneutika nem csak 'értelmezés'-t jelent, hanem mindenekelőtt 'híradást'-t és 'értesítés'-t is, akkor Cvetajeva Rilkét Hermész mitológiai alakjára vetíti, s ezzel a hermeneutikai beszélgetőtárs helyzetébe hozza, akivel a nyelv és mesterség titkairól cserélnek eszmét. Azt teszik, amiről Heidegger ír, *hallják, ahogyan a nyelv beszél.* A nyelv problémájáról, a fordítás nyelviségéről van szó.

3

Rilke és Cvetajeva levelezésében több olyan helyet találhatunk, ahol a nyelv *hallgatása* a szó eredendő értelméhez vezeti el őket. Cvetajeva nyelvi magatartása, amely a nyelv forrására megy vissza, hermeneutikai indíttatású. Úgy tekint a nyelvre, mint a lét érzéki metaforájára. A nyelv mint hermeneutikai jelenség alapja a *hallás.* Gadamernél olvassuk:

> A látásnak és a hallásnak ez a különbsége azért fontos számunkra, mert a hermeneutikai jelenség a hallás elsőbbségén alapul, ahogy ezt már Arisztotelész is felismerte. Nincs semmi, ami a nyelv révén ne lenne hozzáférhető a hallás számára. Egyetlen más érzék sem részesedik közvetlenül a nyelvi világtapasztalat egyetemességében, hanem mindegyik csak a maga specifikus mezőjét tárja fel, viszont a hallás az egészhez vezető út, mert a logoszt tudja hallgatni. (Gadamer 1984: 32)

A *Lét és idő*-ben Heideggernél pedig ezeket a sorokat olvassuk:

> A hallás konstitutív a beszélés számára. S ahogy a hangnyelvi megformálás a beszéden alapul, úgy alapul az akusztikus felfogás a halláson. A valamit meghallás a jelenvalólétnek mint együttlétnek az egzisztenciális nyitott-léte mások felé. Sőt, a hallás a jelenvalólét elsődleges és tulajdonképpeni nyitottságát konstituálja a maga legsajátabb lenni-tudására, mint a barát hangjának meghallása – a barát hangjáé, amelyet minden jelenvalólét magában hord. A jelenvalólét hall, mivel ért. Másokkal való megértő világban-benne-létként a jelenvalólét „függ" az együttes jelenvalóléttől és önmagától, és ebben a függésben odatartozó. (Heidegger 1989: 309)

Közismert Cvetajevának az a megnyilatkozása, amelyben a Paszternak és saját költészete közötti különbségről beszél, pontosabban arról, hogy miben tér el egymástól kettejük költői poétikája: „…Paszternak *lát* a versben, én *hallok*." (Цветаева 1995: 6, 366). Folytatva ezt az alapvető megállapítást, hozzátehetjük, a költő Cvetajeva új dimenziót nyit a nyelvben, a mélység dimenzióját: „A költő – messziről vezeti a beszédet. A költőt – messzire vezeti a beszéd." (uo., 2, 184).[6] A lét kontextusában vizsgált nyelv, amely Cvetajeva perszonális poétikájának sarkköve, a szó nyíltságával fordul az ember felé: ő a nyelvet a másikért-való-lét lényegeként érti.

Cvetajevának a nyelv *lényegi* megértésében maga az önmagát feltáró nyelv, adott esetben a német segít. Ő hallja, amit a szó mond. A következő idézet Cvetajeva leveléből és a filozófus Heidegger művéből („Az út a nyelvhez") meglepő hasonlóságot mutat abban a tekintetben, hogy Cvetajeva a nyelv létstruktúrájának szervező elvéül a *hören* igét, illetve azonos tövű szinonímáit választja, melyben a filozófus is a nyelv lényegét látja. Ez pedig azt bizonyítja, hogy az ember és a nyelv ontológiailag kölcsönösen egymáshoz tartoznak. Figyelemre méltó, hogy itt Cvetajeva Rilke elsőbbségéről beszél, aki *hallja* a szó-dolgokat, szemben Goethével, aki látja azokat. (Itt köszön vissza a fenntebb látott distinkció közte és Paszternak között.)

Cvetajeva, mint fentebb szóltunk róla, a nyelvet is hallgatja, ‚belehallgat a nyelvbe'. Rilke egykori titkárnőjéhez, N. Wunderli-Volkarthoz írott egyik levelében az ember és a nyelv viszonyát, azt tudniillik, hogy az ember *a nyelvhez tartozik,* éppen a német hören igével és származékaival szemlélteti:

> Én semmit se akarok birtokolni […], csupán benne *lenni* a dolgokban, érteni őket […], nem úgy, ahogyan Goethe (ő éles szemmel lát), én hallgatni akarom a dolgokat, mint R(ilke) ('jó füllel hallgatni'), belehallgatni a dolgokba, engedelmeskedni nekik, hozzájuk tartozni, *maga a dolog lenni* (németül: *hören – horchen – gehorchen – gehören*). (Небесная арка, 190)

Cvetajeva és Rilke levelezése, mondhatni, egyedülálló a nyelvben tett szemiotikai és hermeneutikai utazást illetően. Pontosabban a nyelvi térben tett utazást illetően, amely térben megszűnik *a saját és/vagy idegen, az általános emberi és/vagy nemzeti* duális oppozíciója, és helyére a szellemi találkozás, a párbeszéd (*Ge-spräch*) kerül.

Térjünk vissza a szituatív metaforához, amelyben különböző dolgok kerülnek egymás mellé: a fordítás mint írásaktus és a halál mint az emberi élet

---

[6] A „messziről-messzire" problematikáját a nyelv kapcsán Gadamer (1984: 312) így értékeli: „…a világra és önmagunkra irányuló szemléletünk közvetlensége, melynél kitartunk, a nyelvben őrződik meg és gondoztatik, mert mi véges lények mindig messziről jövünk, és messzire érünk. A nyelvben válik láthatóvá az, ami minden egyes egyén tudatán túl, valóban van."

egzisztenciál-ontológiai eseménye („Én úgy fordítom Rilkét oroszra, ahogyan majd ő vezet át engem a túlvilágra. Kéz a kézben."). A metaforát a képzelet teremti és modalitását tekintve irreális, amelyre azért vagyunk érzékenyek, mert nem egymáshoz tartozó dolgok vannak jelen benne, éspedig a fordítás mint irodalmi tevékenység és a képzelettől előhívott halál képe. A túlvilági találkozás így Cvetajeva magán-mitológiájának része lesz. Hogy mi és hogyan tesz szert metaforikus jelentésre, az attól függ, hogy a metafora mennyire fontos a szerző számára és milyen helyet foglal el a költő szemantikai világában. A költő-ember *megszólítottként* ébred a létre.

Cvetajeva a Rilkével való levelezése idején, de később is olvassa a *Duinói elégiák*at és a *Szonettek Orpheuszhoz* c. kötet verseit. A Rilkével–Orpheusszal való találkozása a hanggal, a halállal való találkozás. Ez újból csak arra int bennünket, hogy az alkotó Cvetajeva világában és hermeneutikai értékrendjében két dolog elválaszthatatlanul összetartozik: *verset írni és meghalni* (ld. *A te halálod* c. esszét).

Mindenütt, ahol a levelezésben szóba kerül a *hang* és a *hallás*, érezhető a *Szonettek Orpheuszhoz* kötettel való talákozása. Rilke Cvetajeva számára nem intertextus, hanem *szövegemlékezet, emlékezet a szövegre.* Mert amikor Cvetajeva úgy fogja fel a fordítást, mint egy másik személyen keresztül történő beszédet („hogy Rilke rajtam keresztül beszéljen"), akkor a fordítást sajátos palimpszeszt szövegként érti, minek eredményeként a költő és a fordító, vagyis két költő két hangjából – *egy* hang: „egymást-áthatás" lesz (Cvetajeva 2008: 54):

> *A lényeget csak a lényeg tárja fel, belülről indulva, belülre tartva. Nem a tanulmányozás, hanem a behatolás.* Kölcsönös behatolás. Hagyni, hogy a dolog belénk hatoljon, és ezáltal mi is belehatoljunk. Ahogy a folyó a folyóba ömlik. Az a pont, ahol a vizek összefolynak, de amely valójában sosem egy pont, ezért a vizek találkozása nem ismeri az elválást, mert a Rajna a Majnát fogadja magába, a Majna pedig a Rajnát. És csak a Majna tudja az igazságot a Rajnáról (a maga igazságát, a Majnáét, ahogyan a Mosel a moselit; az általában vett Rajnát, miként az általában vett Rilkét, nem adatott meg nekünk ismerni). Ahogy kéz a kézben, vagy még inkább, folyó a folyóban. *Egymást-áthatás.*

Irodalomjegyzék

Benjamin, Walter (1980): Angelus Novus. Budapest: Magyar Helikon.

Cvetajeva, Marina (2008): A művészet a lelkiismeret fényénél. Esszék. Válogatta és szerk. Bártfay Réka és Nagy István. Budapest: Tinta.

Gadamer, Hans-Georg (1984): Igazság és Módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata. Budapest: Gondolat.

Heidegger, Martin (1989): Lét és idő. Budapest: Gondolat.

Heidegger, Martin (1994): „…költőien lakozik az ember…". Válogatott írások. Budapest/Szeged: T-Twins/Pompeji.

Ricoeur, Paul (2006): Az élő metafora. Budapest: Osiris.

Маковский, М. М. (1996): Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Москва.

Небесная арка. Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке. Издание подготовил Константин Азадовский. Санкт-Петербург: Акрополь, 1992.

Цветаева, Марина (1995): Собрание сочинений в семи томах. Москва: Эллис Лак.

Bernhard Winkler (Regensburg/Budapest)

„Außer Dante kein Weltbild". Zur mythophorischen Intertextualität in Dantes *Divina Commedia* und Botho Strauß' *Oniritti Höhlenbilder*

1 Einleitung

Der Begriff der Intertextualität hat seit seiner literaturwissenschaftlichen Prägung durch Julia Kristeva in den letzten Jahren auch vermehrt Einzug in literaturdidaktische Diskurse gefunden. Insbesondere die kulturwissenschaftlich orientierte Forschung nutzt die Erkenntnisse der poststrukturalistischen Texttheorien, in denen auf die Verwobenheit einer Vielzahl von Texten innerhalb eines jeden Textes hingewiesen wird. In diesem Beitrag soll eine Kombination aus Intertextualitätstheorie und Mythentheorie als literaturwissenschaftliches Analyseverfahren erprobt werden. Am Beispiel von Dantes *Göttlicher Komödie* (1321) und Strauß' *Oniritti Höhlenbilder* (2016) soll die vielfältige Vernetzung dieser beiden Texte untersucht und ihr Potenzial für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. Dabei ist wichtig, dass die theoretische Basis von Intertextualitätstheorien durch die Lehrenden berücksichtigt, reflektiert und eingesetzt wird und Intertextualität als Grundkonstituente literarischer Texte über Sensibilisierungsstrategien sowie methodisch differenzierte Anwendungen den Lernenden nähergebracht wird.

Zunächst soll in einem theoretisch einführenden Kapitel die Interdependenz von Mythos und Intertextualität herausgearbeitet werden. Dabei werden die verwendeten Theorien vorgestellt und in Verbindung mit den behandelten Texten von Dante und Strauß gebracht. In einem nächsten Schritt wird eine Vergleichsbasis dieser Texte hergestellt, indem das Motiv der Unterweltreise (*katábasis*) in den Augenschein genommen wird. Die Jenseitsvorstellungen Dantes und die Aktualisierung dieser poetischen Gedanken bei Strauß werden mit Hilfe der Mythentheorie Jean-Jacques Wunenburgers gelesen, der eine Kategorisierung verschiedener intertextueller Revitalisierungspraktiken vorschlägt. Die drei Kategorien werden anhand von textuellen Beispielen

jeweils in einem eigenen Abschnitt behandelt, bevor in einem Ausblick Anwendungsmöglichkeiten, die im Verlauf dieses Beitrags sichtbar geworden sind, aufgezeigt werden. Es folgt eine Annäherung der Begriffe Mythos und Intertextualität im Kontext der Werke Dantes und Botho Strauß'.

2 Mythos und Intertextualität

Botho Strauß schreibt sich mit seiner poetischen *katábasis* (Platthaus 2004) des Jahres 2016 in die Tradition von Dantes *Divina Commedia* ein.[1] In seinem onirischen Palimpsest (Genette 1993) nimmt er explizit Bezug auf die Bedeutung der Jenseitsvorstellung, wie sie in der *Göttlichen Komödie* poetisch entworfen wurde: „Außer Dante kein Weltbild, das wirklich zum Menschen *paßt*. Das ihm vollkommen angemessen. Das ihn nie wieder losläßt. […] Dantabel muß etwas sein, damit es wirklich klingt – auf irgendeiner Saite Dantes muß es widerhallen" (Strauß 2016: 252). Strauß meint hier nicht eine mehr oder weniger exakt bestimmbare Weltanschauung Dantes, wie etwa seine politische Einstellung als papsttreuer Guelfe (Scott 2004: 309–336) oder seine an der Scholastik orientierte Theologie (Auerbach 1969: 126). Worum es Strauß geht, wenn er ein Weltbild dantabel nennt, ist die Verbindung von Wissen und Poesie, die sich in Dantes *Commedia* paradigmatisch vollzieht. Für ihn sind Poesie und Wissen untrennbar aufeinander bezogen und nur auf der Grundlage einer „razón poetica", einer „divinatorischen Intelligenz" (Strauß 2005: 205),[2] kann diese Verbindung Früchte tragen. Die „poetische Vernunft" als „Führerin des Wissens, das sich selbst erforschen will" (Strauß 1989: 49),[3] ist der zentrale Leitbegriff im Dichtungsverständnis von Botho Strauß, weswegen Dante, in dessen *opus magnum* die Summe des

[1] Ich verwende in dieser Arbeit die Übersetzung von Philalethes. Dante: *Die Göttliche Komödie*. Aus dem Italienischen von Philalethes (König Johann von Sachsen). Hamburg 2010. Im Folgenden zitiert als Dante 2010 unter Angabe des Buches (*Inferno, Purgatorio, Paradiso*), des Cantos und Verses.

[2] Der Begriff der *razón poetica* wurde von der spanischen Philosophin María Zambrano geprägt. Zambrano zufolge sei ein rein an der Ratio orientiertes Denken auf die Komplettierung durch die poetische Vernunft angewiesen (Zambrano 2005). Vgl. hierzu die Dissertation von Dorang (1995).

[3] Hier wird Strauß' Beeinflussung durch Giambattista Vico (1990) deutlich. Vico plädierte in seiner *Scienza Nuova*, die rationale Wissenschaft mit der Imagination und der Erinnerung zu einer „poetischen Weisheit" zu verbinden. Strauß bezieht sich in seinem Werk auch immer wieder explizit auf ihn, zuletzt in seinem Artikel „Reform der Intelligenz" in der ZEIT (30. März 2017). Vico war einer der Wiederentdecker Dantes, dessen angebliche Rohheit und ungezügelte Phantasie seinen klassizistisch orientierten Zeitgenossen ein Dorn im Auge war (Flasch 2012: 276f.).

mittelalterlichen Wissensbestandes gezogen wurde, immer wieder als poetisches Vorbild dient (Wittschier 2004: 113ff.).

Strauß stellt nun allerdings die revolutionäre, dichterische Weltanschauung, die Dante durch einen Abstieg ins *Inferno* und einer anschließenden *Ascension* ins *Paradiso* gestaltet hat, der postmodernen Zersplitterung und Orientierungslosigkeit gegenüber:

> Nein, wahrhaftig, es lag kein Kult zugrunde all dem Rennen und Hasten, es gab keine ihnen selber geheime Regeln, denen sie in diesem Drunter und Drüber folgten, diesem unaufhörlichen Treppauf Treppab, sie waren nicht die Geschützten eines uneinsehbaren Rituals. […] Früher hätte vielleicht jemand gewagt, von den Weihen des Zweifels zu sprechen, angesichts der Vielheit gangbarer Wege innerhalb ihrer großräumigen Gefangenschaft. Aber damit war es vorbei, das Wahllose selbst hatte von jedem Besitz ergriffen, und Schmerz stieg aus dem ewigen Wühlen unfertiger Entscheidungen. Die Plage, es selber zu sein, das Wahllose, wurde von vielen als unerträglich empfunden. Oh dies Alles-auf-einmal. Oh dies Vielzuviel! Dies Alleszugleich! Oh dies Drunterunddrüber. Toot and scramble. Krach und Mischmasch. Treppauf treppab. (Strauß 2016: 268f.)

Diese Juxtaposition von Dantes poetisch-holistischem Weltbild und dem als chaotischer *information-overload* der Gegenwart wahrgenommenen Szenario schafft einen intertextuellen Raum, der zur Analyse der jeweiligen Diskurse und zum Vergleich derselben einlädt. Die scheinbar monologisch (Bachtin 2008) vorgetragene These provoziert die Leser*in zu Widerspruch und eröffnet eine Möglichkeit der Gegenwehr der Rezipient*in. Dieses provokante Moment kann auch auf didaktischer Ebene methodisch genutzt werden, um Interesse und Kritik bei den Lernenden auszulösen (Nünning 2007: 136).

Durch das Fehlen religiöser und traditionsgebundener Strukturen befindet sich das postmoderne Individuum, wie Strauß es darstellt, in einer Existenz ohne Zentrum, Ziel und metaphysischer Sinngebung. Ohne die einschränkenden und zugleich stärkenden Funktionen des Rituals (Winkler 2018), des Kultes und des Tabus steht der Mensch der Gegenwart als Gefangener der Freiheit und als orientierungsloser, mit chaotischen Informationsfluten begrabener Konsument da. Sein Begehren wird von den digitalen Medien gesteuert, die ihn zu immer mehr Amüsement, wirtschaftlichem Profit und stetigem Konsum anspornen.

In diesem Beitrag soll Strauß' poetische Kreation eines postmodernen Infernos analysiert werden, indem intertextuelle Verweise zur *Göttlichen Komödie* nachgezeichnet werden. Dabei steht die mytho-phorische Transformation – ein Begriff, der von Jean-Jacques Wunenburger (2003: 287–300) geprägt wurde –

der von Dante geschaffenen Mytheme[4] im Zentrum der Untersuchung. Wie schafft Strauß eine Remythisierung und damit Revitalisierung der *Commedia* in der Postmoderne? Welche Bilder und Erzählstränge organisiert er um und auf welche Weise transformiert er die archetypische Matrix Dantes, um eine neue Erzählung zu schaffen? Welche raumpoetischen Muster verwendet er und in welcher Beziehung stehen Dantes Weltbild und das der heutigen Zeit? Mit Wunenburgers Mythentheorie und anderen Theorien der Intertextualität soll somit Strauß' postmodernes Inferno und seine Schriftfortsetzung von Dantes Werk einer eingehenden Analyse unterzogen werden.

Dabei wird von einem weiten Intertextualitätsbegriff ausgegangen, der Intertextualität nicht als lediglich textinterne Komponente wahrnimmt, sondern sie als Grundbedingung von Text und Kultur überhaupt betrachtet (Berndt/Tonger-Erk 2013: 11). Texte werden wie in der klassisch gewordenen Beschreibung Julia Kristevas als „Mosaik von Zitaten" (Kristeva 1972: 348) erfasst, was eine Verschiebung vom selbstbestimmten Subjekt zum Text und von der Intersubjektivität zur Intertextualität nach sich zieht. Ein Text ist somit in eine Gesamtheit anderer Texte – in einen „texte général" (Derrida 1990: 276) – eingebettet und der ‚Autor' wird lediglich als Schnittpunkt von Texten gesehen, durch den diese Texte sprechen (Kristeva 1972a: 170f.).[5] Strauß selbst umschreibt in vielen seiner Texte diesen „Tod des Autors" (Barthes 2000), indem er eine lineare Einflussforschung kritisiert und den Schreibenden als Durchgangsstation von Texten darstellt:

> Was läßt sich schon erfassen und auf Quellen prüfen von den feinsten Beeinflussungen, die unentwegt den, der *schreibt*, konstituieren und wieder auflösen, dies durchlässige Zwischengeweb, das man fälschlich und hochtrabend *Autor* nennt? (Strauß 2004: 20)

Aus dieser Perspektive bedeutet das Machen von Literatur stets ein „Machen *aus* Literatur" (Lachmann 1990: 67) und ist damit nur auf Grundlage der Intertextualität denkbar.

Neben diesem vorwiegend literaturwissenschaftlichen Fokus soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Intertextualität für den

[4] Der Begriff wurde durch Claude Lévi-Strauss geprägt und verbreitet und bezeichnet in seinen strukturalistischen Arbeiten die kleinste Konstruktionseinheit des Mythos (Lévi-Strauss 1958: 227–255).

[5] Die Dezentrierung des Subjekts und die radikale Ausweitung des Textbegriffs in poststrukturalistischen Theorien wurde besonders von Broich und Pfister kritisiert, die einen engeren Intertextualitätsbegriff und eine konkret nutzbare Interpretationsmethode propagieren, bei dem die Intention des Autors mitbedacht und somit von einem starken Subjektbegriff ausgegangen wird (Broich/Pfister 1985: 8).

Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Wie können Verbindungen gezogen werden zwischen mittelalterlichen Texten wie Dantes *Commedia* und einer Literatur der Gegenwart und wie kann „Intertextualität als didaktische Kategorie" (Hallet 2002: 7) in Forschung und Lehre etabliert werden?

3 Die poetische *katábasis*

Strauß sieht sich als Schriftfortsetzer (Strauß 1997: 32),[6] der poetischen Texten der Tradition neues Leben einhaucht und sie dichterisch-transformiert der Jetztzeit zugänglich macht. Diese Poetik einer intertextuellen Erinnerungskultur fokussiert in *Oniritti Höhlenbilder* schwerpunktartig auf das Werk Dantes: „vedrai li antichi spiriti dolenti: Du wirst die Geister der Alten sehen in ihrem Schmerz (*Inf.* I, 116), von denen jeder nach einem zweiten Tod ruft" (Strauß 2016: 253).[7] Die Auseinandersetzung mit den Geistern der Toten – ein Thema, das Strauß immer wieder umkreist und damit eine spektral angehauchte Intertextualität betreibt (Hage 1987) – ist wie für Dante ein Wagnis, das auch in der Postmoderne noch eingegangen werden kann:

> Seht nur (man weiß es ja): überall Höhleneingänge auf dem Weg durch die Stadt, auf dem Weg der Gerechtigkeit, auf dem Weg der Liebe, überall die ein wenig getarnten Stolleneingänge, die vor dem Steinschlag der menschlichen Schäbigkeit Schutz bieten, zu Höhlen führen, in denen man an feuchten Wänden die Urzeichen der Fruchtbarkeit findet. Aber kaum jemand wagt, in den kalten Schacht vorzudringen, der ihm jede Sicht raubt und wo sein Herz, auf den Kopf gestellt, zu rasen beginnt. (Strauß 2016: 8)

Diese „getarnten Stolleneingänge" ermöglichen einen riskanten Abstieg ins Unbekannte, der extrem gefährlich sein kann, allerdings auch die Verheißung von uraltem Wissen und eine hohe Intensität von Erfahrung ermöglichen kann. Mit Hilfe einer Metaphorik der *Descension* wie sie schon in der antiken *Nekya* in Vergils *Aeneis*, in Odysseus' Abstieg in den Hades oder Orpheus' Gang in die Unterwelt angelegt ist, verweist Strauß auf die enorme Chance auf Erkenntnisgewinn beim Überschreiten der Schwelle zum

[6] In seinem jüngsten Buch *Der Fortführer* (2018) wird diese Poetik der Intertextualität noch intensiviert.

[7] Hier scheint Strauß auf die im Limbus gefangenen Verdammten der Antike anzuspielen, die bei Dante als Heiden zwar keine konkrete Sünde auf sich geladen haben, allerdings durch die Anbetung der falschen Götter zum trostlosen Aufenthalt in der Vorhölle verurteilt sind (Dante 2010: *Inferno* IV).

Unbekannten. Die „Urzeichen der Fruchtbarkeit", wie sie in den Höhlen von Lascaux bewahrt sind, führen den Absteigenden zu den Ursprüngen der Kunst (Bataille 1979: 11–81) und ermöglichen über das Wagnis des Abstieges einen „Wiederanschluß an die lange Zeit" der Mythen, eine „Tiefenerinnerung" (Strauß 2012: 62), die nur durch die *katábasis* erzielt werden kann. Dieser Anschluss an die Überlieferung endet nicht mit Dante oder den genannten Autoren der Unterweltsreise, sondern kann sich auf die Texte ausweiten, die für Dantes dichterische Konstruktion des Jenseits ausschlaggebend waren, wie etwa das apokryphe *Buch Henoch* oder die syrische *Baruch-Apokalypse*, wo das Konzept eines Zwischenreichs zwischen Himmel und Hölle entwickelt wird. Auch die Apokryphen des *Neuen Testaments* wie die *Offenbarung des Petrus* und die *Paulusapokalypse* waren Dante bekannt und hatten Bedeutung für die Formung seiner Jenseitsvorstellungen (Morgan 1990: 2).[8] Wie der Begriff der *katábasis* nahelegt, schreibt Strauß seine Texte als Gedächtnistexte, als Auseinandersetzung mit dem Tod[9] und damit als Technik gegen das Vergessen. Diese poetische Mnemotechnik wird von Renate Lachmann mit dem Begriff der Intertextualität verbunden: „Das Gedächtnis des Textes ist seine Intertextualität" (Lachmann 1990: 35). Dantes *Commedia* ist für sie eine Gedächtnisarchitektur (Lachmann 1990: 36), sodass durch ein Weiterdenken dieser Annahme Strauß' Bezugnahme und Umformung des Textes als Gedächtnisraum der Postmoderne bezeichnet werden könnte.

Strauß' Text, der hier als „Gewebe von Zitaten aus unzähligen Stätten der Kultur" erscheint, eröffnet einen „vieldimensionalen Raum, in dem sich verschiedene Schreibweisen [écritures], von denen keine einzige originell ist, vereinigen und bekämpfen" (Barthes 2000: 190). Obwohl Dantes Text hier als konventioneller Prätext präsent zu sein scheint, wie er in der Einflussforschung Verwendung findet (Berndt/Tonger-Erk 2013: 63–99), eröffnet Strauß hier eine rhizomartige Struktur (Deleuze/Guattari 1977: 34f.), die nicht mehr zentriert oder hierarchisch aufgefasst werden muss, sondern ein „Netz mit tausend Eingängen" (Barthes 1987: 16) wird. Es geht also nicht mehr um die lineare und chronologische Abhängigkeit zwischen Quelle und Nachbildung, die eine Kausalbeziehung zwischen Prä- und Posttext suggeriert, sondern um eine dynamische Beziehung, die auch rückwärts funktioniert. Mieke Bal stellt einen linearen Geschichtsbegriff in Frage und weist darauf hin, dass intertextuelle Transformationsprozesse keine Einbahnstraße sind und ein späterer Text aus

[8] Eine weitere wichtige Überlieferungstradition, die Dante stark beeinflusst hat, findet sich in den Jenseitslegenden der irischen religiösen Dichtung, wie z.B. der Vision des Tundalus oder den Legenden von St. Brandan und St. Patrick (Gmelin 1966: 11).

[9] Vgl. zur Verbindung von Traum, Tod und Literatur: Winkler 2016a.

der Perspektive der Leser*in die Lektüre des früheren Textes beeinflussen kann (Bal 1999). Die Rezeption der Bibel verändert sich nach der Lektüre der *Commedia*, das Lesen von Dante wird anders sein, nachdem man *Oniritti Höhlenbilder* kennt und auch die angesprochenen Apokalypsen werden durch Strauß' Text von 2016 tangiert.

Durch dieses intertextuelle *Crossmapping* – ein Verfahren, das in Anlehnung an Aby Warburgs Mnemosyne-Atlas von Elisabeth Bronfen geprägt wurde – kommt es zu einem „Aufflackern kultureller Intensität" (Bronfen 2009: 8).[10] Die Übereinanderschichtung von Texten, die keinem chronologischen Zwang mehr folgen, erzeugen *Textplosionen*, wie ich sie in Anlehnung an Roland Barthes nennen möchte, der auf das explosive Potenzial von tradierten Texten hinweist, die zwar in einer Epoche vergessen werden können, in einer anderen aber durch die Entdeckung eines Leser-Autors mit hoher Intensität hervortreten (Barthes 2010: 49). Aus didaktischer Perspektive können diese *Textplosionen* in mehrfacher Hinsicht fruchtbar gemacht werden: Sie erzeugen nicht nur ein hohes Maß an ästhetischer Intensität und fordern eine Reaktion der Leser*innen, sondern helfen dabei, einen starren und geschlossenen Textbegriff mit festem Sinn, wie er allzu oft im Fremdsprachenunterricht vorausgesetzt wird (Hallet/Nünning 2007: 2), zu attackieren.

Wie bei Dante findet sich der Erzähler von Strauß' fragmentarischen „Dichtungsgewitter[n]" (Strauß 2009: 230)[11] „per una selva oscura ché la diritta via era smaritta" (Dante 2010: *Inferno* I, 2–3)[12] und beginnt mit anderen in einem altmodischen Bus eine Reise ins *Inferno*: „Nun mußte ich mit diesen unseligen Genossen reisen von einem schauerlichen Ort zum nächsten, verfrachtet wie Vieh auf dieser ziellosen qualvollen Schnupper-Tour durch Unterwelt und Vier-Ströme-Reich" (Strauß 2016: 14). Dort trifft er immer wieder auf die „accidiosi, die Gelangweilten, die Trübseligen und Trägen im Fünften Höllenkreis… und später die auf dem Läuterungsberg (wo sie unaufhörlich rennen müssen treppauf treppab)" (Strauß 2016: 165). Das *Purgatorio* ist bei Strauß ein liminaler Ort, der einer „schwach beleuchteten Metro-Station" gleicht, in dessen Warteplateau die „Menschen auf engstem Raum in einer nicht vollständigen Dunkelheit" (Strauß

[10] Bronfens Ansatz ist durch eine hohe Intermedialität geprägt, die etwa Filme, bildende Kunst und mehr einbezieht. Die Verwendung des *Crossmappings* in diesem Aufsatz zielt mehr auf die Verbindung zwischen Texten und deren Wirkung und Intensität.

[11] Auch in dieser Metapher findet sich das explosive Potenzial von Texten.

[12] Strauß stellt eine Parallele zwischen dieser Szene des dunklen Waldes und einer Bemerkung aus der *Hypnerotomachia Poliphili* her: „Ohnmächtig schon begann mein Verstand zu werden und die Sinne begannen sich zu bewölken, denn ich konnte nicht erkennen, welche Möglichkeit ich auswählen sollte: entweder einem häßlichen Tod entgegenzugehen oder aber im schattenverhangenen und finsteren Hain schwankend mein Heil zu suchen." (Colonna 2014: 26; Strauß 2016: 178).

2016: 257) standen. Im *Paradiso* der vernetzten postmodernen Welt wartet keine Epiphanie, sondern eine trostlose Fortexistenz in einem gläsernen Sichtkasten: „Das waren Hartglas-Kästen, in denen der Verstorbene präpariert und luftdicht abgeschlossen auslag" (Strauß 2016: 263).

Die chronotopische (Bachtin 2008: 7–196) Verknüpfung, in der Dantes holistische Vision der Welt der postmodernen Fragmentarisierung (Hassan 1988: 49) gegenübergestellt wird, ist dabei ein zentrales Verfahren, das sich leitmotivartig durch Strauß' Werk zieht:

> War's denn ein Frevel, zu tauschen Dantes höllisches Immerdar für die Gemarterten und Gestraften gegen die mildere Fülle von Alltags-Perpetula? War's Frevel, die mächtige Zeit zu zerschlagen, dichterisch, zu einer Unzahl von gewöhnlichen Unaufhörlichkeiten oder Tempus-Kügelchen? (Strauß 2016: 51)

Hier blickt Strauß mit Wehmut zurück auf die Zerschlagung der Metaerzählungen und beschreibt den Verlust von Tiefe (Hassan 1988: 50) und die Banalisierung der Weltanschauung. Die zahlreichen Alltags-Perpetula und Tempus-Kügelchen sind nur noch eine mediokre Schwundstufe des Weltentwurfs Dantes, deren Schilderung den Schreibenden in der Jetztzeit aufgetragen zu sein scheint. Diese Gegenüberstellung disparater Elemente, die Bredella (1987: 235f.) als „diaphor" bezeichnet hat und auch die Reaktion des Erzählers, fordern die Leser*in auf, Bezüge und Verknüpfungen herzustellen und nach Ähnlichkeiten und Gegensätzen zu suchen.[13] Die scheinbar monologisch-hierarchische Stellung von Dantes Text wird dadurch aufgebrochen und einer intertextuellen Herangehensweise geöffnet. Das Zusammenspiel der Perspektiven, das durch Strauß' Text generiert wird, weist dann eine „didaktisch wünschenswerte Polyphonie" (Decke-Cornill 1994: 282) auf, mit der eine einseitige Interpretation zugunsten einer Vielzahl möglicher Lektüren aufgelöst wird.

4 Mytho-phorien: Strauß und die Revitalisierung von Dantes Jenseitsvorstellungen

Botho Strauß schafft eine Revitalisierung des Mythos, indem er verschiedene Mytheme aus großen Metaerzählungen (Lyotard 1986: 7) kombiniert, sie an

[13] Häufig wird in der Literaturdidaktik-Forschung auf die Nachteile der Fokussierung auf Intertextualität im Unterricht hingewiesen. Neben hohem Zeitaufwand, hohem Anspruch und mangelnder Generalisierbarkeit werden von Buß hohe kognitive Anforderungen genannt. Besonders das didaktische Potenzial des letzten Punktes sollte eher genutzt als kritisiert werden und den Schüler*innen oder Studierenden als überwindbare Hürde und damit als Lernimpuls vermittelt werden (Buß 2006: 113).

die Gegenwart anbindet und dadurch zu einer postmodernen Erweiterung des Mythos beiträgt. Dantes *Commedia* wird in diesem Beitrag ebenfalls als Mythos gelesen, der sich wiederum aus vielen verschiedenen Mythemen der vorangegangenen Tradition zusammensetzt. Sein Werk ist für Ernst Robert Curtius die Tradierung und Erneuerung antiker Dichtung und die Voraussetzung für eine gesamteuropäische Literatur (Curtius 1993: 353–383). Dante hat dabei aus dem poetischen Metaphernschatz der Antike geschöpft und sie mit zeitgenössischen Mythemen zu der vielleicht wirkmächtigsten Sprachschöpfung aller Zeiten gefügt.

In Wunenburgers Mythentheorie wird der Mythos als unendlicher, offener Text betrachtet, der in einem Spannungsverhältnis zur Gesellschaft steht und sich durch mytho-phorische Metamorphosen ständig in Bewegung befindet (Wunenburger 2003: 292). Eine Umschrift insbesondere in literarischen Texten führt zu einer „Wiederbelebung des Mythos", der ohne die Dichtung als eine der „Quellen zyklischer Neumythifizierung" (Wunenburger 2003: 293/291) in Vergessenheit geraten könnte. Wunenburger unterscheidet drei Transformationstypen des Mythos: Die hermeneutische Wiederbelebung, die mythische Bastelarbeit und die barocke Transfiguration. Bei der hermeneutischen Wiederbelebung kommt es zwar zunächst zu einer Entmythifizierung zugunsten des Logos, allerdings können auch dadurch neue symbolische Schichten entstehen und damit ein höheres Quantum an mythischer Vitalität erreicht werden. Im Falle der mythischen Bastelarbeit findet eine Zerkleinerung des Mythos zu Mythemen statt, die dann neu zusammengesetzt werden und durch diese Neukombination innovative ästhetische Verbindungen entstehen lassen. Bei der barocken Transfiguration schließlich wird eine „Rückkehr zum Mythos mit fiktionalisierender Intention" angestrebt. Hier nimmt der Schreibende bewusst Bezug auf eine mythische Matrix, die er mit neuen intertextuellen Überlagerungen anreichert und den Mythos damit in eine neue Schöpfung integriert (Wunenburger 2003: 294–298).

Bei den drei Arten der Mythophorie fällt auf, dass sie allesamt einen zunächst dekonstruktiven Charakter aufweisen, der dann in eine Rekonstruktion gewendet wird. Die hermeneutische Wiederbelebung und die mythische Bastelarbeit funktionieren über Negation, einmal durch Rationalisierung, einmal durch Trennung in einzeln identifizierbare Teile. In Renate Lachmanns intertextueller Triade des Weiter-, Wider- und Umschreibens würden Wunenburgers Techniken dem „Widerschreiben", der „Tropik" zugeordnet, die den Vorgängertext abwehren oder überbieten wollen (Lachmann 1990: 39).

Allerdings sind in Wunenburgers Triade alle Techniken dialektisch angelegt, sodass von einer reinen Negation nicht gesprochen werden kann. Schon die Bezeichnung der Wiederbelebung zeigt, dass es um einen resurrektorischen Anspruch geht, der etwas Totes in Lebendiges verwandeln will und

die Entmythifizierung dabei nur der erste Schritt zur Synthese ist. Auch die Bastelarbeit hat eher das „Weiterschreiben" als das „Widerschreiben" zum Ziel und wäre deshalb im Sinne Lachmanns eher als „Partizipation", als „dialogische Teilhabe an den Texten der Kultur" (Lachmann 1990: 38) zu verstehen.

Lachmann leitet ihre Kategorie der Partizipation von Osip Mandelstam und dessen Dante-Buch ab, das sie hierfür direkt zitiert: „Partizipation schließt im Wiederholen und Erinnern der vergangenen Texte ein Konzept der Nachahmung ein" (Lachmann 1990: 39). Wunenburgers Konzept ist also in seiner dialektischen Verfassung insbesondere an der verbindenden und erinnerungsstiftenden Funktion des Mythos interessiert, der durch Entmythifizierung und Zerkleinerung dekonstruiert und rekombiniert werden kann. Seine dritte Technik der barocken Transfiguration bezieht sich direkt auf das „Umschreiben", das laut Lachmann „viele Texte mischt" und eine „Tendenz zu Esoterik, Kryptik, Ludismus und Synkretismus" (Lachmann 1990: 39) aufweist.

Insbesondere die beiden Typen der Bastelarbeit und der barocken Transfiguration spielen eine eminent wichtige Rolle bei Strauß' Umgang mit dem Mythos. In *Oniritti Höhlenbilder* funktioniert dieser Vorgang über eine Verschränkung von Motiven und Szenen insbesondere aus Dantes *Commedia*, Piranesis *Carceri* (Piranesi 1745/1750) und Francesco Colonnas *Hypnerotomachia Poliphili*. Dabei findet eine Hybridisierung (Hassan 1988: 52) der räumlichen Darstellungen der genannten Werke statt, was zur innovativen Architektur von Strauß' postmodernem *Inferno* führt. Dieser Raum wird hier verstanden als symbolischer Raum im Sinne Ernst Cassirers, der davon ausgeht,

> daß es nicht eine allgemeine, schlechthin feststehende Raum-Anschauung gibt, sondern daß der Raum seinen bestimmten Gehalt und seine eigentümliche Fügung erst von der ‚Sinnordnung' erhält, innerhalb deren er sich jeweils gestaltet. (Cassirer 2010: 494)

Der ästhetische Raum als „Inbegriff möglicher Gestaltungsweisen" (ebd., S. 499) lässt den Raum als symbolischen Raum erscheinen, der von der Dichter*in mit poetischem Sinn – oder sozialer Energie (Greenblatt 1993: 15) – aufgeladen werden kann.

5 *Acedia* und Depression: Die hermeneutische Wiederbelebung

Um diese hybride Verräumlichung verschiedener Mytheme zu veranschaulichen, greife ich auf das bereits genannte Beispiel der *accidiosi* zurück,

das Strauß der *Commedia* entnimmt und schon in einer seiner frühesten Erzählungen, *Die Widmung* von 1977, verwendet hat. Es handelt sich um eine Szene aus dem VII. Gesang des *Inferno*, wo Dante und Vergil den Styx überqueren und der Dichter „schlammbedecktes Volk in dieser Lache" (Dante 2010: *Inferno* VII, 110) erblickt. Das Motiv der Unterweltflüsse ist ein oft verwendeter Topos, sowohl im *Alten Testament*, wo im Zuge des Jüngsten Gerichts Flüsse aus Feuer zur Bestrafung der Sündigen beschrieben werden (Dan 7, 10; 1Hen 18, 11–16), als auch in der klassischen Antike bei Homer, Platon und Vergil (Homer 2001: 11, 172–173; Platon 2011: 112–113; Vergil 2007: 6, 131–132; Morgan 1990: 28).[14] Eine Synthese der Unterweltsflüsse der klassischen Antike und der christlichen Hölle erfolgt in der *Paulusapokalypse*, einem Text, in dem die Schilderung der Höllenqualen eine zentrale Rolle einnimmt (Gmelin 1966: 29).[15] Vergil erklärt sogleich das Schicksal der im Wasser Verdammten:

> Der gute Meister sprach: „Mein Sohn, hier siehst du
> Die Seelen derer, die der Zorn besiegte,
> Und auch will ich, daß für gewiß du glaubest,
> Daß unterm Wasser Volk ist, welches seufzet
> Und Blasen treibt auf seiner Oberfläche,
> Wie dich der Blick lehrt, wo er hin sich wendet.
> Versenkt im Sumpfe, rufen sie: „Wir waren
> Trüb in dem süßen, sonnenheitern Luftkreis,
> Da schleichend Feuer uns im Innern qualmte;
> Uns selbst betrüben wir im schwarzen Schlamm jetzt."
> Sie gurgeln dieses Lied in ihrer Kehle,
> Weil sie's mit klarem Wort nicht sagen können.
> (Dante 2010: *Inferno* VII, 115–126)

Diese *accidiosi* haben sich der Todsünde der *Acedia* schuldig gemacht, die im Deutschen oft mit Trägheit oder Faulheit übersetzt wird, wobei der eigentliche Kern dieser Sünde allerdings verloren geht. Der Begriff wurde von Evagrius Ponticus geprägt, der ihn als Dämon beschrieben hat, welcher die Wüstenväter des vierten Jahrhunderts nach Christus während ihrer Einsamkeit zur Sünde angestachelt habe (Daiber 2006: 42ff.). Bei Thomas von Aquin ist die *Acedia* DIE Todsünde, welche die *filiae acediae* gebiert und somit eine Art Metasünde

[14] Der Name Styx wird häufig mit der *tristizia* gleichgesetzt, was wiederum zur Verortung der *accidiosi* in diesem Fluss passt (Gmelin 1966: 151).

[15] Auch in der *Petrusapokalypse*, die einen Fundus für die Jenseitsvorstellungen des Mittelalters bildete, werden Höllenstrafen und Strafengel detailliert beschrieben (Lang 2003: 54).

(Thomas von Aquin 2018).[16] Dante allerdings siedelt die *Acedia* in einem relativ frühen Stadium des *Inferno* an, das nach der aristotelischen Ethik in die drei Teile der *incontinentia*, *malitia* und *bestialitas* gegliedert ist und interpretiert sie lediglich als *incontinentia*, als Versagen bei der Beherrschung der Triebe (Gmelin 1966: 13). Bei Strauß tritt die *Acedia* erstmals in seiner Erzählung *Die Widmung* auf, wo der Erzähler schreibend den Zustand seiner Trauer inspiziert, nachdem er von seiner Freundin Hannah verlassen wurde. Dort rückt Strauß die *Acedia* in die Nähe von Depression und Melancholie, wobei er die oben angeführte Stelle aus Dantes *Inferno* direkt zitiert. Unmittelbar vor diesem Zitat heißt es:

> Dantes accidiosi, die Schwermütigen, Verdrossenen, Apathischen, die Nachbarn der Jähzornigen im Sumpf des Trauerbachs – sie haben die Fähigkeit verloren, eine deutliche Sprache zu sprechen. Aus ihrem Mund quillt ein unverständliches Gurgeln, sie blubbern im Schlamm. Nur der Dichter versteht sie und kann ihr Kauderwelsch übersetzen. (Strauß 1977: 74)[17]

In dieser Szene findet zunächst eine hermeneutische Wiederbelebung (Wunenburger 2003: 294–296) des Melancholiebegriffs und seiner humoralpathologischen Grundlagen statt. Indem der Erzähler Dantes *accidiosi* und die Behandlung einer Depression in der klinischen Psychologie in eine Linie stellt, wird der Begriff der *Acedia* demythifiziert aber durch seine Neuintegration in den Bereich der Schwermut und der Psychoanalyse in einen anderen kulturellen Bereich eingespeist und damit revitalisiert. In der *Widmung* geht es Strauß noch um die Nähe von Melancholie und Literatur, um die Literatur als das passende Medium für die Darstellung von Schmerz oder gar darum, den Schmerz als Konstitutivum des Schreibakts zu identifizieren. Hier klagt der Dichter das Recht auf Trauer ein, die nicht durch Therapie, Verdrängung oder die Flucht in den Alltag aufgelöst oder abgearbeitet werden soll. Die Trauer um die verflossene Geliebte führt hier zu einer grausamen und autodestruktiven Existenzform, die sich von der Außenwelt abkapselt und die letzten Konsequenzen der Trauer am eigenen Körper ausagiert. Der *accidioso* der Moderne wird nicht in die Hölle Dantes verdammt, sondern muss sich die Strafe des *Inferno* selbst zufügen:

---

[16] Auch die Schriften Bonaventuras, Albertus Magnus' oder Caesarius' von Heisterbach könnten Dante hinsichtlich seiner *Acedia*-Konzeption beeinflusst haben (Gmelin 1966: 149).

[17] Der Erzähler gibt sogar die Fundstelle dieses Zitats an: „Ich nehme an, es ist eine vielzitierte Stelle: Inferno, Siebter Gesang, Vers 121 bis 126. Ich fand sie in Starobinskis ‚Geschichte der Melancholiebehandlung'." (S.74). Starobinski wiederum bezieht sich in seiner Beschreibung der *Acedia* auf Cassianus und legt den Fokus wie Strauß auf die Unfähigkeit zu sprechen (Starobinski 1960: 34).

> Er greift sich in den Mund, bricht vorne die Zähne heraus, zerrt an seiner Zunge, schraubt sie herum, bis sie abreißt, faßt noch tiefer in seinen Rachen, packt sich den Kehlkopf von innen her, zerdrückt die Knorpel und Bänder und gurgelt in diesem blutigen Schlamm. (Strauß 1977: 76)

Dantes ästhetisches Verfahren einer „Exteriorisierung eines sündhaften Seelenzustandes" (Gmelin 1966: 16) wird hier noch einmal gesteigert, wenn die brutale, autodestruktive Selbstentäußerung von Strauß plastisch beschrieben wird. Wie der *accidioso* bei Dante von Gott abgefallen ist, fehlt ihm bei Strauß ein Sinn-Zentrum, an dem er sich orientieren könnte.[18] Lustlos, niedergeschlagen und ohne Leidenschaft durchwandert er in seiner transzendentalen Obdachlosigkeit die Welt, in der es nichts mehr gibt, an das er sein Herz hängen könnte.[19] Die Verbindungen und Gegensätze des Melancholiediskurses im Mittelalter und der Gegenwart können hier zu einer „Reintegration des Verdrängten mit dem kulturellen Realitätssystem" (Zapf 2005: 71) führen. Die Leser*innen werden auf die verdeckte Bedeutung der Schwermut auch in der Gegenwart aufmerksam und es bieten sich eine Menge Möglichkeiten – von einigen der hier behandelten Texte ausgehend über die Begriffe des *Spleen* und *Ennui* des 19. Jahrhunderts oder über berühmte Vorläufer des *Crossmappings* wie Panofskys Melancholie-Buch (Klibansky 1992) – diesen Diskurs im Sinne eines weiteren intermedialen *Crossmappings* mit der Jetztzeit abzugleichen. Im Fremdsprachenunterricht würde etwa die Frage nach der neuerdings verstärkten Produktion und Rezeption von düster-depressiven Bezügen der 1980er Jahre – etwa in der deutschen Serie *Dark* (seit 2017), oder den amerikanischen Serien *Stranger Things* (seit 2016) und 13 *Reasons Why* (seit 2017) – eine lohnende Auseinandersetzung bieten und die Weltsicht und Rezeptionsgewohnheiten der Lernenden miteinbeziehen. Die Lernenden würden somit als kulturelle Subjekte (Hallet 2002a: 32) betrachtet, die ihr eigenes Erleben in den Unterricht miteinbringen und Linien zwischen mittelalterlichen Texten und kulturellen Artefakten des 21. Jahrhunderts zu ziehen lernen. Das ‚andere' Wissen (Winkler 2016), das Strauß in seinen Texten darbietet und das vielen Lernenden zunächst fremd erscheinen könnte, würde so verbunden mit eigenem Weltwissen.

Darüber hinaus findet sich in dieser intertextuellen Verfahrensweise die Möglichkeit, starke, aber oftmals aus dem Diskurs des Unterrichts ausgegrenzte

[18] In seinem schriftstellerischen Debüt *Sieben Nächte* (2017) rückt Simon Strauß, der Sohn von Botho Strauß, ebendieses fehlende Zentrum sowie die Suche nach Gefühlstiefe und Intensität in den Fokus seines Textes (S. Strauß 2017).

[19] Casey spricht sogar von einer Transformation der *Acedia* in der Moderne zu einer regelrechten Zivilisationskrankheit (Casey 2009: 155).

Affekte wie Scham (Winkler 2017) und Ekel (Winkler 2017a) oder die kulturelle Variabilität und ästhetische Dimension von Konzeptionen wie der Liebe (Winkler 2016b) oder dem Bösen (Winkler 2019) genauer in den Blick zu nehmen.

6 Dante – Piranesi – Colonna: Mythische Bastelarbeit

Im Jahr 2016 greift Strauß die metaphysische Ziellosigkeit erneut auf und entwirft durch die Kombination verschiedener Mytheme den Raum eines postmodernen *Inferno*. Auch hier knüpft er an das Motiv der *accidiosi* an, die sich „durch schwache Lieb" (Dante 2010: Purgatorio XVIII, 104) versündigt haben und die bei Dante ein zweites Mal im *Purgatorio* auftreten. Dort werden sie gemäß Dantes Logik des *contrapasso* (Hirdt 1983: 22) bestraft, indem sie zu ewiger Rastlosigkeit verurteilt werden:

> Also voll Wunsch sind wir, uns zu bewegen,
> Daß wir nicht weilen können; drum verzeihe,
> Wenn, was gerecht uns, dir unfreundlich scheinet.
> (Dante 2010: Purgatorio XVIII, 115–117)

Strauß richtet nun seinen Fokus auf den Raum, den jene *accidiosi* durchwandern und verbindet dazu in einer mythischen Bastelarbeit (Wunenburger 2003: 297) Mytheme aus den genannten Quellen Dantes, Piranesis und Colonnas:

> Piranesi. Treppauf treppab – die Gefangenen der *Carceri d'invenzione* können Treppen, Brücken, Balustraden, Plätze, Übergänge belaufen, immerzu aufsteigen und wieder hinunter, das ist das Leben. Ja, mehr: Das Gefängnis ist eigentlich das Modell eines wirren, vielstufiges (sic!) Himmelgerüsts. Ein unübersichtliches Gefüge aus vielen Perspektiven – doch ohne Ausgang. Kein Austritt möglich im Himmel unter den freien Himmel. Ein Raum der vielfältigen Überbrückungen und voller Bewegungsfreiheit ist die Gefangenschaft. (Strauß 2016: 251)

Die postmoderne *katábasis* führt die Leser*in hier in einen verwirrenden „textuellen Raum" (Kristeva 1972: 347) mit chaotischen Perspektiven, wie sie Strauß in dieser poetisch überformten *Ekphrasis* beschreibt. Piranesis *Carceri* spiegeln in ihrer chaotischen Architektur die „endlose Folge von Möglichkeiten" (Wilton-Ely 1978: 93) wider, die Strauß als sinnbildlich für die Lage der Gegenwart ansieht. Für die postmodernen *accidiosi* gibt es anders als in Dantes *Purgatorio* keinen Ausweg, „weil diese sich selbst potenzierende

Architektur keinen Himmel über sich und keine Realität außer sich duldet" (Miller 1978: 208).

Auch Strauß' Erzähler wird von einer Vergil ähnlichen Mentoren-Figur begleitet, dessen Status anders als bei Dante allerdings nicht eindeutig ist: „Mein Betreuer – war's ein Führer, war's ein Wächter?" (Strauß 2016: 253). Die beiden Unterwelt-Wanderer passieren Szenen, die an das *Inferno* Dantes erinnern, wenn sie „aus zwei Löchern die träumenden Beine einer eingemauerten Frau herabhängen [sehen]. Manchmal strecken sie sich und strampeln in Lust oder Abwehr" (Strauß 2016: 254). Beim Aufstieg zum Läuterungsberg werden die Dante- und Piranesi-Motive auch mit Szenen aus der *Hypnerotomachia* gekoppelt:

> Glich's nicht dem Aufstieg aus einer schwach beleuchteten Metro-Station? In die Höhe über mehrere Gitternottreppen, doch immer tiefer ins Finstere hinauf. Stufen über Stufen, verwinkelte Geschosse, lichtstehlende Gänge (*klepto phos* heißt es übrigens im „Traumliebeskampf des Poliphilo"). (Strauß 2016: 257)[20]

Durch die poetische Schilderung der verwinkelten und labyrinthischen Architektur, die verwirrenden Lichtverhältnisse dieser „unreifen Finsternis, wie man sie zwischen Tag und Nacht kaum jemals erblickte" (Strauß 2016: 257) und der ziellos und ewig umherirrenden Verdammten erschafft Strauß eine metaphysische *Heterotopie*. Metaphysisch ist diese *Heterotopie* deshalb, weil das von Foucault geprägte Konzept reale und konkrete Räume beschreibt, die als „Gegenplatzierungen oder Widerlager" (Foucault 1992: 39) der Gesellschaft fungieren. Foucault denkt dabei etwa an Gefängnisse, Friedhöfe oder Bordelle, die alle Teil einer urbanen Topographie sein können, jedoch eine Sonderstellung einnehmen. Das von Dante und Strauß imaginierte *Inferno* trägt als ‚anderer' Ort eindeutig *heterotopische* Züge, die es sowohl in die Nähe von irdischen Gefängnissen oder Friedhöfen rücken und als Gegenlager zur Gesellschaft funktionieren.

7 Die postmoderne Jakobsleiter: Barocke Transfiguration

Über die Beschreibung der dämmrigen Lichtverhältnisse kommt es zu einer Verbindung der zwischen düsterer Beleuchtung und lichtdurchfluteten Räumen schwankenden *Carceri* Piranesis, der lichtstehlenden Gänge im *Traumliebeskampf* und des als liminaler Zwischenort gezeichneten *Purgatorio*

[20] Strauß bezieht sich hier auf einen „Neologismus Colonnas für indirekte Beleuchtung" (Kommentar Reisers in Colonna 2014: 43).

Dantes. Wie Jacques Le Goff bemerkt hat, herrscht im zweiten Teil der *Commedia* ein eigenartiges Halbdunkel vor, das den Übergangscharakter dieser Zone symbolisiert und durch allmähliche Aufhellung zur *Ascension* im *Paradiso* vorbereitet (Le Goff 1984: 430). In dieser „Hölle auf Zeit" (Le Goff 1984: 416) büßen die *accidiosi* durch stetige Rastlosigkeit, eine Strafe, die auch dem Menschen der Gegenwart aufgebürdet zu sein scheint. Ohne die Einbettung in ein metaphysisches System sind die modernen *accidiosi* zur Sinnlosigkeit ihres ewigen Rennens verurteilt. Die in Aussicht gestellte *Ascension*, wie sie bei Dante im „intermediären Jenseits" (Le Goff 1984: 411) des *Purgatorio* zur Hoffnung veranlasst hatte, wird durch eine ziellose Hetzjagd auf ein nicht mehr fassbares Ziel ersetzt:

> Wieder einmal sah ich die Goldene Treppe und sah die Engel herabsteigen wie auf dem Gemälde von Burne-Jones. Doch dann war die Goldene Treppe auf einmal aufgeteilt in viele Gerüste mit schwarzen Stiegen, war sie eingelassen in die Piranesischen Kerker, und was ich sah, war eine Masse irdischer Wesen, welche die Treppe stürmten, von unten hinauf hetzend fliehend drängend, die hinabsteigend Himmlischen beiseite stoßend, umwerfend, rempelnd, überrennend – ohne jedoch den Raum selbst fliehen zu können. Da rannten sie nun, die ehmals Trägen und Müden, endlos auf und nieder. Ein Strom, der nicht mehr abriß. (Strauß 2016: 268)

Diese ungestüme und rücksichtslose Jagd erinnert an das Verhalten der Menschen in den neuen Tempeln der Moderne, den Einkaufszentren und Sport-Arenen, wo eine Sakralisierung des Konsums stattfindet und die Sinnsuche auf hedonistische Lustbefriedigung reduziert wird. Durch die Montage des Gemäldes *Golden Stairs* (1880) von Edward Burne-Jones mit den *Carceri* Piranesis schafft Strauß eine spannungsvolle räumliche Metamorphose, die das ätherische Gefühl der herabsteigenden Engel mit der kruden Rastlosigkeit der Erdbewohner kontrastiert. Steht die Jakobsleiter (Gen 28, 11) traditionell für die Verbindung von Himmel und Erde, wird sie hier radikal entsakralisiert. Die doppelte Bedeutung von *scala* als Treppe oder Leiter (Morgan 1990: 41) nutzt Dante, um das *Purgatorio* als ständige *Ascension* Richtung Gott zu beschreiben und die Verbindung vom Läuterungsberg zum Paradies darzustellen. Bei Strauß wird dieser spirituelle Aufstieg zum richtungslosen Umherirren in der „ummauerte[n] Unendlichkeit" (Miller 1978: 193) kerkerähnlicher Gebäude. Die *accidiosi* hoffen nicht mehr und haben kein Ziel vor Augen, dem sie sich durch ihre Buße nähern könnten.

In dieser intertextuellen Überlagerung von biblischen und heidnischen Mythen schafft Strauß eine barocke Transfiguration im Sinne Wunenburgers (Wunenburger 2003: 298). Er knüpft an die verschiedenen Mytheme an, um

eine eigene[21] neue Geschichte zu erzählen, die hier die Weltanschauung und Situation des Menschen in der Postmoderne beleuchtet, indem sie Mytheme aus der Bibel, der *Commedia*, aus Renaissance-Romanen und der Malerei aus dem 18. und 19. Jahrhundert zu einem Mythenmix einschmilzt. Die Methodik erinnert an Roland Barthes' Modell der Echokammer, in der eine Vielzahl von Stimmen zwar hörbar, aber ohne erkennbaren Ursprung sind (Barthes 1978: 81). Es geht also nicht um den vektorialen Nachweis von Quellen, sondern den Bezug von Texten zu anderen Texten, sodass die Signifikantenebene in den Vordergrund rückt.

8 Fazit und Ausblick

Aus didaktischer Perspektive mag es zunächst verwunderlich erscheinen, eine mittelalterliche, epische Verserzählung wie die *Divina Commedia* oder Strauß' fragmentarische und aphoristische Reflexionsprosa als Gegenstand des Unterrichts zu betrachten. Nicht nur die zentrale Stellung des Romans in der Gegenwartsliteratur und der didaktische Fokus auf psychologische Einfühlung sprechen zunächst gegen eine Auseinandersetzung mit den genannten Texten. Eine Möglichkeit allerdings, die Unzeitgemäßheit Dantes und Strauß' nicht als Nachteil, sondern als Nutzen zu betrachten, bietet eine starke Orientierung an der Intertextualität der besprochenen Literatur.

Wie bereits eine punktuelle Analyse der mythophorischen Intertextualität in Hinblick auf Motive der Melancholie zeigen konnte, gibt es sowohl methodisch als auch inhaltlich eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten, die über das angesprochene *Crossmapping*, die Transformation von Mythemen und den intermedialen Einbezug von anderen Texten, Filmen, bildender Kunst und Musik funktionieren können. Wichtig wäre dabei eine grundsätzliche Sensibilisierung der Lernenden für intertextuelle Strukturen, was auch das Gemachtsein von Texten, wie es etwa der russische Formalismus bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts betonte, und die kulturelle Codierung von Literatur in den Vordergrund rückt. Wenn „Intertextualität als didaktische Kategorie" (Hallet 2002: 7) etabliert werden soll, bedarf es eines Fokus auch auf literaturtheoretische Fragestellungen, die neben einer klassisch-hermeneutischen Herangehensweise Raum für poststrukturalistische oder kulturwissenschaftliche

[21] Hier wäre zu fragen, inwiefern diese starke Dante-Orientierung als *Mimesis* (Aristoteles) oder *Imitatio veterum* (Horaz) bezeichnet werden kann oder ob ein ‚Fehllesen' im Sinne von Harold Blooms psychoanalytischem Konzept der *Anxiety of Influence* vorliegt, bei dem der spätere Dichter den Dichter-Vater durch agonale Zuwendung und Abwehr erst definiert (Aristoteles 1982; Horaz 1984; Bloom 1995).

Debatten und Methoden bieten. Dabei geht es weniger um die Lektüre theoretischer Texte als um eine Bastelarbeit am Text, die verschiedene Mytheme isoliert und deren diachrone Einbettung in der Literaturgeschichte erforscht, sowie Möglichkeiten der Neukombination dieser Mytheme in verschiedenen Texten nachgeht. Die Stoff- oder Motivauswahl ist dabei geradezu unendlich. So lässt sich anhand von Dante und Strauß etwa das für beide Autoren zentrale Thema der Liebe beleuchten, das Dante schon in seiner *Vita Nuova* ins Zentrum rückt sowie über die Allegorisierung Beatrices in der *Commedia* weiterentwickelt und das das geheime Zentrum in den Texten von Botho Strauß ausmacht.[22] Eine Lektüre von Strauß und Dante im Unterricht kann dabei trotz einer vermeintlichen Unzugänglichkeit der beiden Autoren versucht werden, wenn die Beschäftigung in einen theoretischen Rahmen der Intertextualität eingebettet wird. Wie Dante in der *Commedia* eine „metaphorische Versinnbildlichung menschlichen Geschicks" (Auerbach 1969: 120) geschaffen hat, konstruiert der Leser-Autor Strauß über die De- und Rekonstruktion insbesondere räumlicher Mytheme eine symbolische Darstellung des Menschen im 21. Jahrhundert. Ins Zentrum rückt dabei nicht seine intentionale Textproduktion, sondern das Schaffen eines Textraumes, den die Leser*in im Sinne Barthes' weniger verstehen als durchqueren (Barthes 2006: 68) kann, um die *Textplosionen* erfahren zu können. Strauß lässt die poetische Kraft von Dantes *Göttlicher Komödie* neu aufleben und schafft neue „Schaltkreise, die zwischen dem Einst und Jetzt geschlossen sind" (Strauß 1984: 11). Die Verbindung, die Strauß zu Dante herstellt, bezieht ihre Energie aus den Texten der Weltliteratur, dem ewigen Füllhorn der Dichtenden, auch noch in der Postmoderne.

Literaturverzeichnis

Alighieri, Dante (2010): Die Göttliche Komödie. Aus dem Italienischen von Philalethes (König Johann von Sachsen). Hamburg: Nikol.

Aristoteles (1982): Poetik. Übers. v. Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.

Auerbach, Erich (1969): Dante als Dichter der irdischen Welt. Berlin/New York: de Gruyter.

Bachtin, Michail (2008): Formen der Zeit und des Chronotopos im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik. In: Ders.: Chronotopos. Übers. v. Michael Dewey, mit einem Nachwort v. Michael C. Frank und Kirsten Mahlke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 7–196.

[22] Die Bedeutung von Liebe, Eros und Lust in Strauß' Texten untersuche ich derzeit in meinem Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel „Traumliebeskampf – Figurationen des Eros bei Botho Strauß".

Bal, Mieke (1999): Quoting Caravaggio. Contemporary Art, Preposterous History. Chicago: University of Chicago Press.

Barthes, Roland (1978): Über mich selbst. Übers. v. Jürgen Hoch. München: Matthes & Seitz.

Barthes, Roland (1987): S/Z. Übers. v. Jürgen Hoch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Barthes, Roland (2000): Der Tod des Autors. Übers. v. Matías Martínez. In: Fotis Janidis u.a. (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam. S. 185–193.

Barthes, Roland (2006): Vom Werk zum Text. In: Ders.: Das Rauschen der Sprache. Übers. v. Dieter Horning. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 64–72.

Barthes, Roland (2010): Die Lust am Text. Kommentar von Ottmar Ette. Aus dem Französischen von Ottmar Ette. Berlin: Suhrkamp.

Bataille, Georges (1979): Lascaux ou la naissance de l'art. In: Œuvres complètes, Bd. 9: Lascaux ou la naissance de l'art. Manet. La littérature et le mal. Annexes. Paris: Gallimard. S. 11–81.

Berndt, Frauke / Tonger-Erk, Lily (2013): Intertextualität. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Bloom, Harold (1995): Einflußangst. Eine Theorie der Dichtung. Frankfurt a.M. / Basel: Stroemfeld.

Bredella, Lothar (1987): Die Struktur schüleraktivierender Methoden. Überlegungen zum Entwurf einer prozeßorientierten Literaturdidaktik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 34/3, S. 233–248.

Broich, Ulrich / Pfister, Manfred (Hrsg.) (1985): Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen: Niemeyer.

Bronfen, Elisabeth (2009): Crossmappings: Essays zur visuellen Kultur. Zürich: Scheidegger und Spiess.

Buß, Angelika (2006): Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht am Beispiel von Patrick Süskinds „Das Parfum." Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Casey, John (2009): After Lives: A Guide to Heaven, Hell and Purgatory. Oxford: University Press.

Cassirer, Ernst (2010): Mythischer, ästhetischer und theoretischer Raum. In: Dünne, Jörg / Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 485–500.

Colonna, Francesco (2014): *Hypnerotomachia Poliphili.* Übersetzt und kommentiert von Thomas Reiser. Interlinearkommentarfassung. Breitenbrunn: Selbstverlag.

Curtius, Ernst Robert (1993): Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Tübingen/Basel: Francke. S. 353–383.

Daiber, Jürgen (2006): Der Mittagsdämon. Zur literarischen Phänomenologie der Krise der Lebensmitte. Paderborn: mentis.

Decke-Cornill, Helene (1994): Intertextualität als literaturdidaktische Dimension. Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektürereihen. In: Die Neueren Sprachen 93, S. 272–287.

Deleuze, Gilles / Guattari, Félix (1977): Rhizom. Übers. v. Dagmar Berger u.a. Berlin: Merve.

Derrida, Jacques (1990): Grammatologie. Übers. v. Hans-Jörg Rheinberger u. Hanns Zischler. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dorang, Monique (1995): Die Entstehung der *razón poetica* im Werk von María Zambrano. Frankfurt a.M.: Vervuert.

Flasch, Kurt (2012): Einladung, Dante zu lesen. Frankfurt a.M.: Fischer.

Foucault, Michel (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz u.a. (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam. S. 34–46.

Genette, Gérard (1993): Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe. Übers. v. Wolfram Bayer u. Dieter Horning. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gmelin, Hermann (1966): Die Göttliche Komödie. Kommentar 1. Teil: Die Hölle. Stuttgart: Klett-Cotta.

Greenblatt, Stephen (1993): Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance. Übers. v. Robin Cackett. Frankfurt a.M.: Wagenbach.

Hage, Volker: Schreiben ist eine Séance. Der Künstler als nicht mehr ganz junger Mann: Botho Strauß – ein Porträt. In: Die ZEIT 4 (1987).

Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (2002): Einleitung. Neue fachwissenschaftliche Konzepte – neue fachdidaktische Perspektiven: Kontext, Konzeption und Ziele des Bandes. In: Dies. (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 1–12.

Hallet, Wolfgang (2002a): Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet/Nünning (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte. S. 31–47.

Hassan, Ihab (1988): Postmoderne heute. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: Wiley-VCH. S. 47–56.

Hirdt, Willi (1983): Wie Dante das Jenseits erfährt. Zur Erkenntnistheorie des Dichters der Göttlichen Komödie. Bonn: Bouvier.

Horaz (1984): Ars Poetica. Die Dichtkunst. Übers. v. Eckart Schäfer. Stuttgart: Reclam.

Homer (2001): Odyssee. Übersetzt von Johann Heinrich Voß. Zürich/Stuttgart: Winkler Weltliteratur.

Klibansky, Raymond / Panofsky, Erwin / Saxl, Fritz (1992): Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kristeva, Julia (1972): Wort, Dialog und Roman bei Bachtin. Übers. v. Michel Korinman u. Heiner Stück. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik III. Frankfurt a.M.: Athenäum. S. 345–375.

Kristeva, Julia (1972a): Zu einer Semiologie der Paragramme. Übers. v. Michel Korinman u. Heiner Stück. In: Gallas, Helga (Hrsg.): Strukturalismus als interpretatives Verfahren. Darmstadt: Luchterhand. S. 163–200.

Lachmann, Renate (1990): Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lang, Bernhard (2003): Himmel und Hölle. Jenseitsglaube von der Antike bis heute. München: C.H. Beck.

Le Goff, Jacques: (1984) Die Geburt des Fegefeuers. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lévi-Strauss, Claude (1958): La Structure des mythes. Anthropologie Structurale. Paris: Pion.

Lyotard, Jean François (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz: Böhlau.

Miller, Norbert (1978): Archäologie des Traums. Versuch über Giovanni Battista Piranesi. München: Hanser.

Morgan, Alison (1990): Dante and the Medieval Other World. Cambridge: University Press.

Nünning, Ansgar (2007): Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 123–142.

Piranesi, Giovanni Battista (1745/1750): Carceri.

Platon (2011): Phaidon. In: Ders.: Werke in acht Bänden. Griechisch und deutsch. Hrsg. v. Gunther Eigler, Bd. 3: Phaidon. Symposion (Das Gastmahl). Kratylos. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Platthaus, Isabel (2004): Höllenfahrten. Die epische katábasis und die Unterwelten der Moderne. München: Fink.

Scott, John A. (2004): Unterstanding Dante. Notre Dame: Notre Dame Press.

Starobinski, Jean (1960): Geschichte der Melancholiebehandlung von den Anfängen bis 1900. Basel: Geigy.

Strauß, Botho (1977): Die Widmung. Eine Erzählung. München: Hanser.

Strauß, Botho (1984): Der junge Mann. Roman. München: Hanser.

Strauß, Botho (1989): Fragmente der Undeutlichkeit. München: Hanser.

Strauß, Botho (1997): Die Fehler des Kopisten. München: Hanser.

Strauß, Botho (2004): Der Untenstehende auf Zehenspitzen. München: Hanser.

Strauß, Botho (2005): Vom Aufenthalt. München: Hanser.

Strauß, Botho (2012): Anschwellender Bocksgesang. In: Ders.: Der Aufstand gegen die sekundäre Welt. Aufsätze. München: Hanser. S. 55–79.

Strauß, Botho (2016): Oniritti Höhlenbilder. München: Hanser.

Strauß, Botho (2017): Kritisches Denken. Reform der Intelligenz. In: Die ZEIT 14 (30. März 2017).

Strauß, Botho (2018): Der Fortführer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Strauß, Simon (2017): Sieben Nächte. Berlin: Blumenbar.

Thomas von Aquin (2018): Summa theologica IIa-IIæ q.35 art.4 ad 2. In: **http://www.corpusthomisticum.org/sth**3034**.html** (14.09.2018)

Vergil (2007): Aeneis. Übers. v. Gerhard Fink. Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler.

Vico, Giambattista (1990): Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker. Hamburg: Meiner.

Wilton-Ely, John (1978): Giovanni Battista Piranesi. Vision und Werk. München: Hirmer.

Winkler, Bernhard (2016): Der Dichter als Idiot. Zur Poetik des Außenseiters in Botho Strauß' „Lichter des Toren." In: Studia theodisca 23, S. 33–52.

Winkler, Bernhard (2016a): Poetische Experimentalmetaphysik. Jean Pauls Traum-Expedition in die „2te Welt" in der *Rede des toten Christus vom Weltgebäude herab, dass kein Gott sei.* In: Jahrbuch der Jean Paul Gesellschaft 51, S. 123–140.

Winkler, Bernhard (2016b): „Das Unum des Universums". Zur synthetisierenden Kraft der Liebe bei Hölderlin, Novalis und Schlegel. In: Athenäum. Jahrbuch der Friedrich Schlegel-Gesellschaft 26, S. 121–160.

Winkler, Bernhard (2017): Sonnengötter & Sodomie. Der letale Schamkonflikt in Racines *Phèdre*. In: PSYCHE – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 71 (6/2017), S. 479–505.

Winkler, Bernhard (2017a): Der kontaminierte Käfer – Eine „ausnehmend ekelhafte" Annäherung an Franz Kafkas *Verwandlung*. In: literatur für leser 1, 17, S. 73–83.

Winkler, Bernhard (2018): Die Rettung des Heiligen durch die Kunst. Literatur als Ritual bei Botho Strauß. In: Sommadossi, Tomas (Hrsg.): „Polytheismus der Einbildungskraft." Wechselspiele von Literatur und Religion von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 275–292.

Winkler, Bernhard (2019): „It is in our house now" – Zur Ästhetik des Bösen in *Twin Peaks*. In: Frank, Caroline / Schleich, Markus (Hrsg.): „The Owls Are Not What They Seem" – *Twin Peaks* aus interdisziplinärer Perspektive. Köln: Springer VS (Publikation in Vorbereitung).

Wittschier, Heinz Willi (2004): Dantes Divina Commedia. Einführung und Handbuch. Erzählte Transzendenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Wunenburger, Jean-Jacques (2003): Mytho-phorie. Formen und Transformationen des Mythos. In: Barner, Wilfried / Detken, Anke / Weschke, Jörg (Hrsg.): Texte zur modernen Mythentheorie. Stuttgart: Reclam. S. 287–300 [zuerst erschienen in *Religiologiques* 10 (1994), S. 49–70].

Zambrano, María (2005): El hombre y lo divino (1953). Der Mensch und das Göttliche. Übers. v. Charlotte Frei. Wien/Berlin: Turia+Kant.

Zapf, Hubert (2005): Das Funktionsmodell der Literatur als kultureller Ökologie. Imaginative Texte im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Regeneration. In: Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Funktionen von Literatur. Theoretische Grundlagen und Modellinterpretationen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 55–77.

Stephan Kitzberger (Wien/Budapest)

Plagiarismus als ästhetisches Schreibverfahren, literaturtheoretische Konzeption und Kulturtechnik

1 Einleitung

> Sicher sind die kleinsten Teile eines Meisterwerkes immer alt, auch die nächstgrößeren (kombinierten) Einheiten sind meist übernommen, und schließlich verschmäht ein Meister auch nicht, ganze Bruchstücke des Vergangenen einem neuen Werke einzuverleiben. So unendlich reich ist unsere Psyche nicht, daß sie immer von Grund auf neu erbaut. Die Natur tut es auch nicht. (Jung 1971: 13)

In unserem Lesealltag stoßen wir auf Schritt und Tritt auf sogenannte Plagiate.[1] Auch im universitären Bereich werden Lehrende immer wieder damit konfrontiert, sei es u.a. in Form von Seminararbeiten, Masterarbeiten oder Dissertationen. Universitäten widmen sich diesem Thema unterschiedlich, in manchen Hochschulen werden Erklärungen bzw. Verweise auf Homepages[2] verfasst oder es gibt kurze Einführungen resp. Seminare, die in Bezug zu setzen sind mit den „Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis"; ob sich allerdings die Lehrkraft darüber hinaus mit dieser Erscheinung – Plagiat nicht nur als Urheberrechtsverletzung (im rechtlichen Sinne) oder geistigen Diebstahl – auseinandersetzt, bleibt noch immer von einem persönlichen Interesse des/der Lehrenden abhängig. Plagiarismus stellt zweifelsohne ein vielschichtiges Phänomen dar und kann u.a. aus unterschiedlichen Sichtweisen,[3] wie etwa den hier konstatierten: ästhetische, rechtliche und psychoanalytische, betrachtet werden; diese können in der Folge dem/der Lehrenden einen neuen Blickwinkel verschaffen, so dass es sich beim Plagiieren, wie bereits erwähnt,

[1] Der häufigste und somit aktuellste Plagiatsvorwurf ist mittlerweile jener der Handlungsübernahme: Ein inhaltliches Plagiat, dem man allerdings entgegenhalten kann, dass es kaum neue Handlungsstränge gebe, sodass sich der vermeintliche Plagiator so gut wie immer auf eine ältere Vorlage berufen kann.

[2] Beispielsweise auf der Hompage der Universität Wien: **https://studienpraeses.univie.ac.at/infos-zum-studienrecht/wissenschaftliche-arbeiten/plagiat** (03.11.18).

[3] Vgl. dazu Kitzberger 2014.

nicht etwa ausschließlich um eine Verletzung des Urheberrechts, sondern auch um eine gegenwärtige Kunstform (*ars incerta*) resp. um einen durchaus ästhetisch zu besetzenden Begriff (Stichwort: *Uncreative Writing* von Kenneth Goldsmith) sowie um ein psychologisch-komplexes Verfahren handeln kann. Diese Perspektiven wiederum werden jedoch nicht minder auch von den digitalen Medien geprägt bzw. von diesen beeinflusst:

> Mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien besteht erstmals die Möglichkeit, das geistige Kapital der Vergangenheit und der Gegenwart unter Wahrung des Urheberrechts weltweit der Allgemeinheit und den Wissenschaftlern, den Künstlern sowie den Autoren zugänglich zu machen. (Wandtke 2012: 331)

Sie führen zu einem Umdenken, einerseits der rechtlichen Auslegung des Plagiats, andererseits der bestehenden ästhetischen, um nicht zu sagen künstlerischen, Deutungen von Plagiarismus. Aufgrund einer ästhetischen Besetzung – wie hier anhand des Literaturbeispiels *Axolotl Roadkill* von Helene Hegemann veranschaulicht werden soll – und in der Folge eines Neubetrachtens von Plagiarismus (als literaturtheoretische Konzeption) fiele nun auch der „kriminelle" Charakter (im Sinne einer Urheberrechtsverletzung), der dem Plagiat allgemein anhaftet, weg. Innerhalb einer öffentlichen Plagiatsdebatte, wie noch näher ausgeführt werden soll, liegt der Fokus allerdings weniger auf Literatur als auf das Kreisen um Personen (meist jene Person des Plagiators/der Plagiatorin) – in der Folge soll hier auch kurz die Person(a) des Plagiators/der Plagiatorin psychoanalytisch beleuchtet werden.

Nichts, was die Kunst betrifft, ist mehr selbstverständlich – so beginnt Adornos Ästhetische Theorie; dasselbe gilt für das Plagiieren, nur ist es auch eine Kunst? Während sich die Kunst wiederum nach Adorno aus dem ergibt, was sie einmal war, wozu sie geworden ist und was sie werden kann, spezifiziert sich das Plagiat vielmehr an dem, woraus es wurde. Wenn jedoch der Kunst ein Bewegungsgesetz[4] innewohnt, welche Bewegung kann dem Plagiat zugeschrieben werden: StrgC+StrgV als ein künstlerischer Akt? Inwieweit werden dabei die Grenzen bezüglich einer Anleihe oder eines Diebstahls innerhalb des ästhetischen Raumes gezogen und wie sind diese zu interpretieren? Ließe sich vielleicht unter dem Terminus „Plagiarismus" (*Playgiarism*[5]) eine noch einmal gesteigerte postmoderne literaturtheoretische Konzeption im Sinne von *Uncreative Writing* erfassen – ästhetisch zu rechtfertigende Transfiguration

[4] Der Akt des Schreibens besteht nun vielmehr aus einer Bewegung von Sprache bzw. *moving language* im Sinne Kenneth Glodsmiths.

[5] Vgl. Federman 1993.

oder einfach nur Plagiat? Charakterisiert das Plagiat die Gegenwartsliteratur und lässt sich Plagiieren, wie Kenneth Goldsmith postuliert, auch didaktisch verarbeiten resp. lehren? Und nicht zuletzt stellt sich dabei auch die Frage: Welche Rolle spielen noch Autor/in und Leser/in und schließlich welche spielt dabei die Literaturwissenschaft?[6]

2 Plagiarismus (als Grenze) zwischen Recht und Literatur

> Mit meinen Versen ein Dichter zu sein, Fidentius, meinst du und wünschst, dass man es dir glaube? (Martialis 2010: 39)[7]

Das Phänomen des Plagiats hat am Buchmarkt oder im öffentlichen Diskurs enorme Ausmaße angenommen – ‚Verbrechen an der Literatur' führen jedoch keine Statistik, weil es einfach keine einheitliche Definition (=Grenze) von Plagiat gibt: Das Plagiat ist weder ein rechtlicher Begriff,[8] auch wenn er in der Rechtssprache gebräuchlich ist, noch stellt es ein rein ästhetisches Phänomen dar. Es sollte daher auch beachtet werden, dass jede Untersuchung des Plagiats zu gegensätzlichen Feststellungen führt, die wiederum von einem Logozentrismus der jeweiligen Disziplin und in der Folge von Etikettierungen beherrscht wird. Die Literaturwissenschaft lässt sich an dieser Stelle durchaus mit der Gerichtsmedizin vergleichen: So wie der/die Gerichtsmediziner/in den Leichnam analysiert, um zu erkennen, ob die Todesursache eine gewalttätige war oder nicht, so analysiert auch der/die Literaturwissenschaftler/in einen Text, um zu einem Urteil zu kommen, ob und wie stark hier ein Fremdeinfluss im Spiel ist – „es schaut aus wie Mord (bzw. wie ein Plagiat)."

---

[6] Dies führt aber auch notwendig zu einem Überdenken, was Schreiben (und Lesen) in Zeiten der digitalen Medien überhaupt ist, welche Rolle dabei dem Autor/der Autorin „zugeschrieben" wird und inwiefern Begriffe wie ‚Kreativität' und ‚Originalität' noch von Bedeutung sind. Schreiben wird demzufolge zu einer Art Informationsprozess oder, wie an späterer Stelle noch genauer erläutert wird, zu *information management* bzw. *moving information*.

[7] Martialis 2010: 39. Im Falle des Martial bezeichnete dieser Fidentius, der aus Martials Büchern reichlich „zitierte", als *plagiarius*. Er nannte all jene Nutznießer deswegen Menschenräuber (*plagiarii*), da er seine Gedichte als seine eigenen Kinder ansah; wurden die Gedichte/Kinder geraubt, so wurden sie laut Martial auch versklavt.

[8] „Bei den sog. **Plagiaten** (»geistiger Diebstahl«) wird das Werk vorsätzlich ganz bzw. zum Teil unverändert oder verändert übernommen, wobei sich der Plagiator die Urheberschaft an dem Originalwerk anmaßt" (Wandtke 2012: 115). Wer sich somit die Urheberschaft an einem fremden Werke anmaßt, der begeht ein Plagiat. Mittlerweile gibt es etliche unterschiedliche Beispiele für Plagiate in der Literatur, denen sich das gegenwärtige Urheberrecht mit seinen begrenzten Bestimmungsinstrumenten eher hilflos gegenüber sieht.

Ob es nun einer ist, entscheidet weder die Gerichtsmedizin noch die Literaturwissenschaft, sondern immer nur die Rechtswissenschaft. Es kann hier also die Position eingenommen werden, dass eine alleinige literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Plagiatsbegriff jenseits von Recht und Wirtschaft ein Widerspruch in sich selbst ist, da hier ein doch juristisch geprägter Begriff in eine ästhetische Sphäre bzw. auch die ästhetische Sphäre in die juristische eintaucht. Die Literaturwissenschaft kann demnach immer nur einen Verdacht anmelden, von einem Plagiat lesen bzw. ein solches erkennen – dabei geht es meist um Einfluss- und Intertextualitätsstudien und eine, wie hier postuliert wird, vermeintlich gesteigerte postmoderne literaturtheoretische Konzeption –, es aber letztlich „Plagiat" zu nennen, wäre bereits ein juristisches Urteil, das heißt, eine Bewertung, die nach rechtlichen Konsequenzen verlangt, mit anderen Worten: eine Anklage, die, wenn sie ernst genommen wird, in den Bereich der Rechtswissenschaften fällt.[9]

Da aber das Recht gegenüber dem Plagiat keine eindeutige Handhabung aufweist – als Urheberrechtsverletzung[10] gibt es bzw. wird es für das Plagiat bzw. den/die Plagiator/in immer etwaige Schlupfwinkel geben –, sollte zumindest im Gegenzug zu dieser rechtlichen Ohnmacht[11] eine handfeste ästhetische Definition und im weitesten Sinne auch eine Form der Anleitung „herhalten". Eine solche ästhetische Besetzung birgt jedoch auch weitere Schwierigkeiten in sich, da sie erneut die Diskrepanz zwischen ästhetischer und rechtlicher Auslegung eines Plagiats offenbart und auch innerhalb der jeweiligen Disziplin Fragen aufwirft.

---

[9] Anhand des gespaltenen Charakters des Plagiats lässt sich eine Verbindung bzw. ein Grenzüberschreiten resp. -vermischen sehr gut beobachten: Sowohl von Seiten der Literatur, als auch von Seiten des Rechts scheint das Plagiat jedoch zunächst nur schweigend von Hand zu Hand – mit einer abgegriffenen Münze vergleichbar – weitergereicht zu werden. Gleichsam der romantischen ‚Hin und Herdirektion', die hier als Eigenbewegung von Recht und Kunst verstanden werden kann, wird das Plagiat von einer Seite zur anderen geschoben – in manchen Fällen führt es aber auch die literarische Praxis und das Rechtsdenken zusammen: Literatur kehrt in den juristischen Diskurs ein bzw. Recht wird zu Literatur.

[10] Anhand eines Plagiatsvorfalls lässt sich folgender Zwiespalt beobachten: ‚Ich will Freiheit und gleichzeitig ihren Schutz.' Letzteres wiederum weist die Freiheit in Schranken, vergegenständlicht und grenzt sie mit Pfählen ein – das Plagiat scheint diese festgelegten Grenzen zu sprengen, die Grenze von Recht und Ordnung sowie auch jene von Freiheit und Kunst: „Denn die absolute Freiheit in der Kunst, stets noch im Partikulären, gerät in Widerspruch zum perennierenden Stande von Unfreiheit im Ganzen. In diesem ist der Ort der Kunst ungewiß geworden." (Adorno 2012: 9).

[11] Es scheint sich dabei ähnlich wie in einer Erzählung Kafkas zu verhalten: „Die Gesetze sind ja so alt, Jahrhunderte haben an ihrer Auslegung gearbeitet, auch diese Auslegung ist womöglich schon Gesetz geworden, die möglichen Freiheiten bei der Auslegung bestehn [sic!] zwar immer noch, sind aber sehr eingeschränkt." (Kafka 2002: 36).

Die Literaturwissenschaft selbst greift immer wieder auf frühere geistige Errungenschaften zurück, sei es im technischen oder ästhetischen Sinne.[12] Die Tatsache ist also genügend bekannt, dass jede Theorie (auch die des Plagiarismus) ihr Vorbild oder Urbild hat.[13] Der Begriff des Plagiats wiederum, der ab der Entstehung des Urheberrechts an Bedeutung gewinnt und in der Gegenwart der Postmoderne ein immer größeres Lese- und Raubpublikum und folglich an Virulenz erfährt, ist somit als ein Vorzeichen einer Änderung (in Form einer Rückkehr)[14] zu verstehen. Ein Vorzeichen dafür, dass neue Regelungen im Umgang mit dem geistigen Diebstahl und dem Plagiat entstehen werden (und müssen); ein Vorzeichen einer Grenzüberschreitung von Ästhetik und Recht; und zuletzt ein Aufruf, der jedoch in sich so alt ist, wie die Menschheit selbst:[15] Wir ahmen nach, wir stehlen und werden immer darüber urteilen.[16]

> Plötzlich begriff ich, daß es nichts anderes als meine Illusion gewesen war, als ich mir dachte, wir könnten unsere Geschichten selber satteln und deren Lauf lenken: vielleicht sind es gar nicht unsere Geschichten, vielleicht werden sie uns von außen untergeschoben; sie charakterisieren uns in keiner Weise, und wir können nichts für ihren mehr als seltsamen Lauf: sie tragen uns mit sich fort, da sie von irgendwelchen fremden Kräften gelenkt werden. (Kundera 1991: 39)

[12] Nichts anderes macht die Postmoderne, als sich fortwährend neu zu gebären: „So gesehen bedeutet der Postmodernismus nicht das Ende des Modernismus, sondern dessen Geburt, dessen permanente Geburt." (Lyotard 1999: 45).

[13] Es ließe sich somit auch der Schluss folgern: Theorien oder Gesetze werden stets von vorangegangenen beeinflusst (werden), ihre Formulierungen allerdings würden sich demnach nur „verspäten", da deren Inhalt stets ein archaischer sein wird, und sie sich infolgedessen auf Handlungen, die vergangene Geister präsupponieren, beziehen. Mit jedem neuen Gesetz werden in der Folge die Grenzen der bisherigen Handlungen und ihren gesteckten Richt- und Rechtslinien überschritten, die vom Staat bzw. durch dessen Rechtswesen und -walten gesteuert werden.

[14] Und folglich auch als Ersatz für eine vorgehaltene gegenwärtige Realität, was es schließlich zu einem Schlüsselmedium moderner Literatur macht – „Man könnte also auch sagen: Was jetzt geschieht, ist die Rückkehr zu einer vergessenen Normalität." (Liessmann 2012: 9).

[15] „Wahrscheinlich ist das Plagiat gleichaltrig mit aller literarischen und wissenschaftlichen Produktion." (Bergler 1933: 395). Des Weiteren führt Bergler an: „Keinesfalls muß man so weit gehen, wie dies etwa ein Skeptiker tun würde, der – in Analogie zur Frage: Was war früher da, die Henne oder das Ei – behaupten würde, beim Werk und Plagiat sei das ebenfalls unterschieden. Das Plagiat folgt jedenfalls dem Werk auf dem Fuße."

[16] Die Urteile wiederum weisen jedes Mal auf die Richtung der Entwicklung hin: „Es kommt also auf den schöpferischen Schaffensakt durch den Menschen an, um beurteilen zu können, ob eine persönliche Schöpfung vorliegt." (Wandtke 2012: 61).

3 Plagiarismus aus psychoanalytischer Perspektive

> Warum sollen wir uns überhaupt die Mühe machen, uns mit dem analytischen Diskurs zu befassen, wenn er nur einer von mehreren oder gar einer von vielen ist? Ich werde an dieser Stelle nur eine ganz simple Antwort geben: Weil *er es uns ermöglicht, die Funktionsweise verschiedener Diskurse auf einzigartige Weise zu verstehen*. (Fink 2006: 168f.)

Der Fall des Plagiats ist zu komplex, um ihn allein auf ein rechtliches oder ästhetisches Moment zu reduzieren; von Seiten der Psychoanalyse wiederum kann das Plagiat resp. der/die Plagiator/in auf ebenso vielfältige Weise betrachtet werden. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich etliche mögliche bewusste/unbewusste Formen des Plagiats – jene Plagiate, die ein unbewusstes Motiv (mit oder ohne Beteiligung des Bewussten) aufweisen – anführen ließen. Unbewusstes Plagiieren muss jedoch immer, allein schon wie das Unbewusste verlangt und propagiert, individuell begutachtet werden; folglich ergibt sich daraus wiederum eine schier unüberblickbare Fülle an denkbaren Plagiatsformen sowie einzelnen (bewussten und unbewussten) Beweggründen, die daraufhin psychoanalytisch etikettiert werden sollen. Jedoch lässt sich weder der Begriff des Plagiats noch der des *unbewussten* Plagiats wie Schmetterlinge in einer Sammlung aufspießen. Psychologisch gesehen ließe sich indes noch eine Reihe an (unbewussten) Motiven/Mechanismen finden, darunter: unbewusstes Schuldbewusstsein, Ödipus-Komplex, einzelne Symptomhandlungen, narzisstische Beweggründe, aktive Kastrationslust bzw. Kastrationsangst, Plagiat als Ersatz einer Deckerinnerung, Kryptomnesie[17] usf. Fest steht allerdings: Die Kluft innerhalb der unterschiedlichen Disziplinen – sowie auch deren offensichtliche untereinander – beherrscht aber nun auch die öffentliche Diskussion des Plagiats; die Aufnahme

[17] Letzteres, die Kryptomnesie, ist als verborgene Erinnerung zu verstehen und verhält sich nicht minder wie ein Traum, der im Wachzustand vergessen wurde – hier kommt das Geträumte (wie Gelesene oder Gehörte) aus dem Unbewussten und bleibt vorerst im Unbewussten; bis man sich daran, meist fragmentiert, erinnert: „[…] only later to realize—usually by Googling—that he [the writer; Anm. d. Verf.] unconsciously absorbed someone else's ideas that he then claimed as his own." (Goldsmith 2011: 2). Im Falle der Kryptomnesie bedient man sich in der Folge des „Fremden" (die unbewusste Aneignung fremden Eigentums) und hält es für das „Eigene". Diese vergessene Erinnerung oder das sogenannte zweite Subjekt (Stichwort: Identifikation mit einer anderen *Persona*) muss dabei aber ebenso einer Form der Verdrängung unterliegen – das Eigene oder die Eigenleistung besteht hier lediglich darin, den Urheber unbewusst zu eliminieren. Innerhalb des Terrains des Unbewussten lässt sich somit das Plagiat – bzw. jeder Gedanke oder jedes Wort – als ein vergessener Erinnerungsrest verstehen, womit fernerhin auch sämtliche Literatur als gestohlene bezeichnet werden kann. Hierbei ist aber wiederum entscheidend, worin der (un)bewusste Anteil dessen, was zum Plagiieren führt, liegt.

des geistigen Eigentums in die Gesetzbücher (Urheberrecht) kontrastiert nicht nur mit den ästhetischen Einschränkungen geistiger Arbeit sowie mit ihrer ökonomischen Verwertung und Vervielfältigung, sondern erweckt bzw. ruft in dem/der Leser/in (Autor/in) selbst eine Erwartungshaltung, der stets der Beigeschmack des Skandalösen anhaftet, hervor: Bei einem literarischen Diebstahl müsse der/die Plagiator/in, in einfachen Worten, von der Justiz bestraft werden. Denn das geistige Werk bzw. ein geistiger Diebstahl wird innerhalb der öffentlichen Plagiatsdebatte[18] nicht mehr unabhängig von der Persönlichkeit[19] – vordergründig die des Plagiators als Täter/der Plagiatorin als Täterin – wahrgenommen:

> Die Literatur ist weder Person noch Gegenstand, sondern *ein persönlich aufgeladener Gegenstand*. Wer sich fremde Literatur aneignet, der geht also mit Seelen um und führt diese von dem ihnen zugedachten Weg ab. (Theisohn 2009: 169)

Diese (von außen indizierte, aber auch innere) Personalisierung oder Identifizierung[20] von geistigem Eigentum auf der einen, sowie dessen Vergegenständlichung und Ökonomisierung[21] auf der anderen Seite, spiegelt gewissermaßen, wie sie von C. G. Jung genannt wird, unsere eigene *Bipolarität der Psyche*. Die *Persona* als die bewusstseinsfähige Seite unserer Psyche stellt das Ergebnis von Identifikation, Internalisierung, Introjektion sowie auch einer Form der bewussten Nachahmung dar und trägt somit Spuren einer

[18] Das Plagiat (als ein Posttext oder unvollendeter Prätext) ist somit auch als ein Text innerhalb eines Gewebes aus Texten zu betrachten: in jenem entgrenzten Textuniversum scheint der/die einzelne Autor/in zunächst als bedeutungslos, der/die zeitgenössische Erzähler/in, wie Barthes und Foucault andeuten, verschwindet; das Entschwinden eines Autors/einer Autorin aber, der des Plagiats beschuldigt wird, ist so gut wie unmöglich. Wie ein unsichtbares Damoklesschwert, das schon von Beginn an während des Schreibens eines Plagiats über dem Kopf hängt, wird dieses plötzlich nach Entdecken des Diebstahls sichtbar; damit auch dessen Rosshaar, auf dem es befestigt ist, und welches bei einer (weiteren) falschen Bewegung zu reißen droht – ein solcher Faden, der ebenso den/die Plagiator/in festhält und dessen/deren Flucht verhindert, macht es diesem/dieser gleichsam unmöglich, sich aus einer Plagiatsdiskussion zu verabschieden.

[19] Dieser Vorgang spiegelt dadurch auch die persönlichkeitsrechtlichen Bezüge hinsichtlich der Urheberehre wider. Nach Philipp Theisohn wird literarisches Eigentum zu einem Feld der Ehre: Ehre, die gerettet werden soll. Wie aber Theisohn aufmerksam macht, sei die Ehre nach Aristoteles nicht etwas, das im/in der Geehrten ist, als vielmehr vom/von der Ehrenden ausgeht und in diesem/dieser ist (vgl. Theisohn 2012: 87).

[20] Eine Identifizierung, wie sie in der öffentlichen Plagiatsdebatte vollzogen wird, bedeutet nichts anderes als die Zuweisung einer Identität zu einer Person. Fernerhin wird der plagiierte Text mit einer Person identifiziert – so weit, bis der Text letzten Endes verblasst und im Zweifel gar keine Rolle mehr spielt.

[21] Als die Kulturleistung der modernen Wirtschaft (vgl. Bolz 1995: 97).

Charakterspaltung in sich.[22] Dabei kommt jenes Spannungsverhältnis zum Ausdruck zwischen „Wie möchten wir von uns selbst sowie auch von der Welt gesehen werden" und „Wie sollen/dürfen wir sein".[23] Die *Persona* ist somit nicht weniger ein Produkt von unserem eigenen Bild wie auch der Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen (mit all ihren Geboten und Verboten) resp. der Internalisierung und Identifikation von kollektiven Normen und Regeln.

> Sometimes, I'll think that I've had an original thought or feeling and then, at 2 A.M., while watching an old movie on TV that I hadn't seen in many years, the protagonist will spout something that I had previously claimed as my own. In other words, I took his words (which, of course, weren't really „his words" at all), internalized them, and made them my own. This happens all the time. (Goldsmith 2011: 83)

Die Identifikation mit einer anderen *Persona* kann nun auch als eine unbewusste Übernahme von *Persona*aspekten aus den kollektiven Einstellungen angesehen werden. Im Sinne der Analytischen Psychologie wäre ein solches Festhalten an *Persona*anteilen defensiv ausgeprägt und „[…] dient in erster Linie der Abwehr dahinterliegender existenzieller Verunsicherungen." (Vogel 2018: 60). Ferner ließe sich somit der/die Plagiator/in als eine verunsicherte *Persona* charakterisieren, die sich zunächst noch durch überstarke, kritiklose Identifikationen aufrichtet, sie aber noch nicht – zu verstehen als nächsten Schritt innerhalb der menschlichen Entwicklungspsychologie – hinterfragt bzw. diese wieder teilweise abgelegt hat. In anderen Worten: Eine Person(a) plagiiert eine andere Person(a);[24] dies geschieht in den meisten Fällen allerdings unbewusst und ist nicht weniger vergleichbar mit der bereits im Kindesalter vollzogenen Bildung von Repräsentanzen von sich und anderen Personen, die aufgrund von verinnerlichten Bindungserfahrungen die Art des Zugangs bestimmt, wie ein Kind innerhalb der/seiner Umwelt zu leben vermag.[25] Die Identifikation resp. jene Entwicklung von Repräsentanzen kann nun aber auch – erneut im Sinne der Analytischen Psychologie – bewusst gemacht werden, insofern die Person(a), die repräsentiert/plagiiert wird, offen dargelegt wird.[26]

---

[22] Vgl. Vogel 2018: 59f.

[23] „Das »Werde, der du bist« mag das ein oder andere Mal eine andere Richtung einschlagen als »Werde, wie andere dich haben wollen«, Konflikte sind hier vorbestimmt." (Vogel 2018: 61).

[24] Weiters kann hier hinzugefügt werden: „Die kollektiven Schattenanteile stellen auch das Fremde in uns dar, d.h., bei genauer Untersuchung finden wir in unserem Seelenleben Anteile, die nicht durch unsere Biographie erworben wurden […]." (Vogel 2018: 64).

[25] Vgl. Steinbacher 2016: 52.

[26] Eine solche angeführte Bezugnahme auf das Original bzw. den Plagiierten / die Plagiierte mag zwar gewissermaßen an Intertextualitätstheorien erinnern, allerdings scheint auch hier

Dies ist nun auch vergleichbar mit Goldsmiths beinah schon psychoanalytischer Vorgehensweise, Plagiarismus zu unterrichten, innerhalb derer auch darauf aufmerksam gemacht werden soll, die eigene Rolle nach bzw. während des Plagiierens und in der Folge des Sich-hinein-Versetzens in die Person des Plagiierten – als Form einer transzendentalen Erfahrung – zu hinterfragen.[27]

Wie eingangs schon angeschnitten wurde, spielt jedoch innerhalb einer Plagiatsdebatte der „Aspekt des Skandalösen" (auch als Form der Entliterarisierung zu sehen) eine wesentliche Rolle, was zur Folge hat, dass der/die Autor/in ein im öffentlichen Raum vergegenständlichtes Gesicht – ein Abziehbild – erhält, das sich über alle Aspekte des Lebens ausbreiten und im Zweifel, wie Theisohn formuliert, auch ein Leben *vergiften* kann.[28] Eine offene Darlegung von entwendeten Text-, oder wie zuvor postuliert wurde, *Persona*anteilen sowie ein anderer Umgang mit Plagiarismus könnten aber nun diesen oft kalkuliert skandalösen Wind aus den Segeln einer Plagiatsdebatte nehmen, womit auch der „Diebstahl-Charakter", der dem Plagiat allgemein zugeschrieben wird, wegfallen würde: „[…] er wiederholt etwas größere Bruchstücke als andere. Ist er ein anständiger Durchschnittsmensch, so spricht er entweder nicht so oder gesteht offen, woher er es hat." (Jung 1971: 113).

---

der intertextuelle Zugang zu Plagiarismus durch eine Vielfalt der Interpretationsansätze, der Methoden sowie Themen gekennzeichnet. Diese Form der ästhetischen Besetzung sowie Beschäftigung mit dem Plagiatsbegriff birgt zwar die Tendenz in sich, das Plagiat mit seiner nun zugeschriebenen intertextuellen Betonung als eine Art Gegenpol der „klassisch-rechtlichen" Auseinandersetzung (Verletzung des Urheberechts) zu betrachten, doch zeigen erst diese differenzierten Betrachtungsweisen, dass die komplexen Bezugsverhältnisse des Plagiats selbst jene Buntheit der jeweiligen Betätigungsfelder (wie etwa Recht und Kunst) hervorrufen. Für die Beziehung ‚Intertextualität und Plagiat' scheint sich allerdings am meisten der Begriff der *Hypertextualität* der Genettschen Begrifflichkeit anzubieten – zu dieser Form zählen u.a. die Gattungen der Parodie, Persiflage (das satirische Pastiche), des Pastiches (stilistische Nachahmung ohne satirische Absicht) und der Nachahmung, die alle den Begriff des Plagiats zu prägen scheinen.

[27] Siehe hier Abschnitt 6: *Uncreative Writing*.

[28] An dieser Stelle lassen sich auch die Plagiatsvorwürfe von Claire Goll gegen Paul Celan nennen: „Zu dem neuen Goll-Unfall: ich bitte Dich, laß die Geschichten in Dir zugrunde gehen, dann, meine [ich], gehen sie auch aussen zugrund. Mir ist oft, als können die Verfolgungen [uns] nur [etwas anhaben], solang wir bereit sind, uns verfolgen zu lassen. Die Wahrheit macht doch, daß Du darüber stehst, und so kannst Du's auch wegwischen von oben" (Ingeborg Bachmann an Paul Celan [München, 2.2.1959], in: Bachmann/Celan 2009: 85). Wir wissen, dass diese Vorwürfe und Verleumdungen Celan sehr mitgenommen haben: „Ingeborg, Paul est désespéré, Paul est très fatigué, Paul ne va pas bien" (Gisèle Celan-Lestrange an Ingeborg Bachmann [Paris, 2.12.1960), ebd., S. 191]). Was wir jedoch nicht wissen, inwiefern diese Verleumdungen auch zum Selbstmord Celans in der Seine beitrugen. Anhand Celans „Freitod" verbunden mit den Plagiatsvorwürfen ließe sich auch Folgendes behaupten: „Man könnte sagen, das alte Recht, sterben zu *machen* oder leben zu *lassen* wurde abgelöst von einer Macht, leben zu *machen* oder in den Tod zu *stoßen*" (Foucault 1988: 165).

4 Der Autor/die Autorin im Internet

> Digital culture is driven by rapidly changing technologies, which have altered the entire media landscape over a period of less than 20 years at a never-before-seen pace. With the advent of the Internet and the popularisation of the WWW, for the first time in the history of humankind a communication technology based on soft- and hardware has paradigmatically altered the entire media landscape in size, scope, functionality, access and modes of interaction. (Sonvilla-Weiss 2010: 12)

> It's clear that long-cherished notions of creativity are under attack, eroded by file-sharing, media culture, widespread sampling, and digital replication. How does writing respond to this new environment? This workshop [„Uncreative Writing"; Anm. d. Verf.] will rise to that challenge by employing strategies of appropriation, replication, plagiarism, piracy, sampling, plundering, as compositional methods. (Goldsmith 2011: 201)

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien, vor allem das Internet[29], fordern das Urheberrecht immer wieder heraus. Durch die Vernetzung geistiger Leistungen entstehen fortlaufend neue Konfliktfelder sowie „[…] neue unbenannte Verwertungsfelder, weil das bestehende System der Verwertungsrechte nicht ausreicht." (Wandtke 2012: 27). Ist der/die Urheber/in in der Regel kaum in der Lage, seine/ihre Werke selbst zu verwerten, so ist im Internet ein anderer Umgang mit dem geistigen Eigentum zu beobachten: der/die Urheber/in im digitalen Raum macht seine/ihre Werke öffentlich zugänglich, verwertet und vermarktet sie allein:[30]

> The writer is now producer, publisher, and distributor. Paragraphs are ripped, burned, copied, printed, bound, zapped, and beamed simultaneously. The traditional writer's solitary lair is transformed into a socially networked alchemical laboratory, dedicated to the brute physically of textual transference. (Goldsmith 2011: 221)

„Nicht nur das „[…] kulturelle Welterbe in seiner ganzen Vielfalt steht vor der Erschließung für jedermann […]" (Wandtke 2012: 331), sondern „Jedermann" erschließt sich ebenso der weltweiten Öffentlichkeit: „If it doesn't exist on the internet, it doesn't exist. […] If you don't exist on the internet, you don't exist."

---

[29] Folgt man Harold Blooms *Anxiety of Influence*, in der von der Beziehung zwischen dem/der Schüler/in und dem/der Vorgänger/in bzw. Toten/Geist gesprochen wird, so kann hier fernerhin auch das Internet als der Speicher bzw. das Depot von Geistern angesehen werden: „Digital text is the body-double of print, the ghost in the machine." (Goldsmith 2011: 218).

[30] „Das dogmatische Problem ist hierbei der Inhalt und Umfang der Einwilligung" (Wandtke 2012: 371). Würde man nun beispielsweise das Internet aufgrund der zahlreichen vorherrschenden Urheberrechtsverletzungen sperren, würde das wiederum ein Eingriff in verschiedene Grundrechte (Informationsfreiheit oder das Telekommunikationsgeheimnis) bedeuten.

(Goldsmith 2005 [W3]). Mit anderen Worten: „The „world" is turned „outside in" (the physical is being represented in the virtual), and the metaverse is going »inside out« (virtually-controlled sensors are permeating the physical world)." (Sonvilla-Weiss 2008: 13).

Dabei wird auch gleichzeitig der/die Leser/in im digitalen Raum[31] zum/zur Autor/in: „Abermillionen Egos schreien im Netz „Ich! Ich! Ich!" und meinen auch nur sich selbst und ihre kleinen Erzählungen […]." (Ostermayer 2014 [W8]). Das Internet schafft eine neue Art der Kommunikation: so werden beispielsweise Erzählungen bzw. künstlerische Leistungen im WWW in Form von Blogs öffentlich zugänglich gemacht – „In this way, we will ensure that our work exists" (Goldsmith 2005 [W3]) –, und dadurch wiederum wird ein Kommunikationsaustausch mit anderen Internetnutzern ermöglicht: „Instant feedback on your work: does it get any better than that?" (ebd.). Auffällig ist dabei nicht zuletzt die Art und Weise der Aneignung von textuellem Material, wie sie im Netz geschieht. Diese Aneignung, wie Stefan Weber in *Das Google-Copy-Paste-Syndrom* festhält, beginnt bereits im Kindesalter und damit setzt auch ein Verständnis von Text ein, „[…] das diesen als etwas generell frei Verfügbares betrachtet. […] Der kategoriale Unterschied zwischen Texten, die im Sinne des geistigen Eigentums urheberrechtlich geschützt sind, und massenhaften kommerziellen Produkten wird nicht erkannt." (Weber 2012: 94). Man spricht von der sogenannten Copy-Paste-Generation, die, so schreibt wiederum Cora Stephan, noch nicht gelernt hat, „[…] dass »das Recht zum Kopieren und zur Transformation« nur gilt, wo die Transformation in etwas Neues tatsächlich gelingt." (Stephan 2012: 106). Das Internet als ein endloses Depot von Informationen,[32] in dem alles Rohmaterial[33] zu sein scheint, eröffnet demzufolge nicht nur neue Kommunikationswege, sondern es entsteht auch ein anderer (neuer) Umgang mit den gespeicherten Informationen und damit ein anderes Verständnis von geistigem Eigentum;[34]

---

[31] „In such a world, the borders between reader and writer, consumer and producer, are starting to blur." (Jenkins 2010: 99). So heißt es auch bei Goldsmith: „In fact, the Web has become a mirror for the ego of an absent but very present author." (Goldsmith 2011: 123).

[32] Genauer gesagt handelt es sich um ein Depot von so genannter *moving information*: Die Literaturkritikerin Marjorie „Perloff has coined a term, *moving information*, to signify both the act of pushing language around as well as the act of being emotionally moved by that process." (Goldsmith 2011: 1).

[33] „Alles ist Rohmaterial" (Stöcker 2012: 103).

[34] „[…] the emergence of digital culture signified a break with modernism, replacing deconstructive tendencies with strategies informed by the workings of computers and the web: word processing, databasing, recycling, appropriation, intentional plagiarism, identity ciphering, and intensive programming, but to name a few" (Goldsmith 2012 [W4]).

> […] the digital environment has completely changed the literary playing field, in terms of both content and authorship. In a time when the amount of language is rising exponentially, combined with greater access to the tools with which to manage, manipulate, and massage those words, appropriation is bound to become just another tool in the writers' toolbox, an acceptable—and accepted—way of constructing a work of literature, even for more traditionally oriented writers. (Goldsmith 2011: 123f.)

5 Literaturbeispiel: *Axolotl Roadkill* von Helene Hegemann

> Dieser Roman weiß über die Welt, von der er berichtet, genauso wenig wie seine Figuren. Er verdankt sein Wissen, vielleicht: seine Existenz und an einigen Stellen auch seine Diktion fremden, bewusst ungenannt bleibenden Quellen. Er weiß diesen Quellen im Grunde nichts Wesentliches hinzuzusetzen, er kann ihnen auch keinen poetischen Mehrwert abgewinnen. Es ist die Wahrheit dieses Romans, dass er genau den Zustand offenlegt, in dem Literatur und Kultur im digitalen Zeitalter produziert werden. Dieser Text plagiiert also ganz zwangsläufig hin und wieder, weil das schlicht der ihm einwohnenden Logik entspricht. (Theisohn 2009: 60)

Anhand von Helene Hegemanns *Axolotl Roadkill*[35] lässt sich sehr gut beobachten, dass sich die Autorin (Leserin) Verfahren bedient (Stichwort: Montage), die aufgrund der Digitalisierung erleichtert wurden: Hegemann las den Blog von Airen (*Strobo*) und kopierte daraus mehrere Stellen und fügte (nach Copy-Paste-Manier) diese in *Axolotl Roadkill* ein.[36]

> »Wir unterhalten uns gerade über Bisexualität!«, moderiere ich schwerstelegant zu ihr hinüber. (Hegemann 2010: 136)

> »Wir reden gerade über Bisexualität«, moderiere ich mich zu Jan rüber […]. (Airen 2010: 131)

[35] Der Roman *Axolotl Roadkill* erschien am 18. Jänner 2010 beim Berliner Ullstein-Verlag – Helene Hegemann wird kurze Zeit nach Veröffentlichung von den Medien gefeiert. Nicht einmal einen Monat später, am 5. Feber, weist ein Blogger namens Deef Pirmasens darauf hin, dass Fremdmaterialien in Hegemanns Roman integriert wurden.

[36] Goldsmith konstatiert an einer Stelle in *Uncreative Writing*, dass die moderne Literatur womöglich stecken geblieben ist, weil noch immer an Begriffen wie ‚Kreativität' oder ‚Originalität' festgehalten bzw. kreatives Schreiben gelehrt wird – Goldsmith kommt in der Folge auf Hegemanns Roman *Axolotl Roadkill* zu sprechen: „Perhaps the tide is turning. […] After being busted by a blogger, the writer [Hegemann; Anm. d. Verf.] fessed up and did the typical rounds of apologies. Yet, even after the book was outed, it was selected as a finalist for a prize at the Leipzig Book Fair in fiction" (Goldsmith 2011: 230).

> Ich habe Fieber, Koordinationsschwierigkeiten, ein Promille im überhitzten Blut und mich zum wiederholten Mal auf eine Verabredung an einem Ort der absoluten, opportunistischen Hemmungslosigkeit eingelassen. (Hegemann 2010: 23)
>
> Die Party von Samstag steckt mir noch hart in den Knochen, das ist eine Untertreibung, ich habe ein Grad Fieber sowie ein knappes Promill Alkohol im überhitzten Blut. (Airen 2010: 141)

Dies sind nur wenige Beispiele von übernommenen Passagen[37] – über dreieinhalb Jahre nach Veröffentlichung ihres ersten Romans unterstreicht Hegemann noch einmal ihre Stellung:

> Wir sprechen von Sätzen, die ich aus anderen Zusammenhängen übernommen und modifiziert habe. […] Manchmal müssen Autoren ihre eigenen langweiligen Gedanken in Bezug setzen zu den langweiligen Gedanken von anderen Autoren.[38]

Die Gedanken anderer werden vorwiegend aus dem Netz – schließlich hat der Mensch aufgrund des Prozesses der Digitalisierung nun Zugang zu scheinbar unbegrenztem Wissen – mehr oder weniger absorbiert: „But does that mean that you know how to use that knowledge and you are respectful of its source?" (Jenkins 2010: 111).

> The simple act of moving information from one place to another today constitutes a significant cultural act in and of itself. I think it's fair to say that most of us

[37] Es ließen sich noch mehrere Beispiele von übernommenen Passagen anführen, doch sind sie innerhalb dieser Arbeit sowie letztlich auch innerhalb eines Plagiatsgefechts gar nicht so sehr von Bedeutung – einerseits weil: „Source study is wholly irrelevant here" (Bloom 1973: 70), andererseits kreist Plagiarismus immer wieder um die einzelne Person – der Tatbestand oder die Motivik spielen innerhalb der Plagiatsdebatte letztlich nur peripher eine Rolle. Man könnte meinen, es sei wie bei einem Verbrechen; es bietet sich hier der Diebstahl oder erneut der Mord an: Nach Sammeln der Tatbestände sowie der Aufklärung des oder der Motive wird der/die Angeklagte verurteilt. Doch innerhalb einer Plagiatsdebatte sind Tatbestand und Motivik lediglich Mitbringsel oder Nebenerscheinungen, der Fokus wird auf das Verbrechen bzw. vielmehr auf den Verbrecher gelegt, dabei spielt die Unschuldsvermutung (*in dubio pro reo*) nur eine untergeordnete Rolle; innerhalb des Kunstraumes lässt sich Plagiarismus allerdings oder immerhin noch mit dem Ganzen (im Sinne der Intertextualität) verbinden, während ein/e Mörder/in nicht damit argumentieren könnte, seine/ihre Tat beruhe auf einer Übereinstimmung mit dem Universum (dem Ganzen).

[38] Hegemann im Gespräch mit Mara Delius, in: Delius 2013 (W1). Hegemann ist der Meinung, dass der Mensch äußeren Einflüssen ausgesetzt ist, die unweigerlich seine Persönlichkeit (und damit sein Schreiben) mitformen. Auch Goldsmith sieht das nicht anders: „For instance, I don't think that there's a stable or essential »me«. I am an amalgamation of many things: books I've read, movies I've seen, televisions shows I've watched, conversations I've had, songs I've sung, lovers I've loved. In fact, I'm a creation of so many people and so many ideas, to the point where I feel I've actually had few original thoughts and ideas; to think that what I consider to be »mine« was »original« would be blindingly egoistical." (Goldsmith 2011: 83).

> spend hours each day shifting content into different containers. Some of us call this writing. (Goldsmith 2014 [W2])
>
> While it's hard to say where writing fits into all this […], much of the digital page-based writing over the past decade—based on strategies such as sorting, parsing, remixing, culling, collecting, scraping and republishing—has insisted on multiple identities, born of one process while materializing in another. (Goldsmith 2012 [W6])

Stellt Plagiarismus zwar nur ein mögliches Verfahren dar, wie mit geistigem Eigentum bzw. mit Texten aus dem Internet umgegangen wird, so lässt sich dennoch die Behauptung aufstellen, dass das Internet das Plagiat zu fördern und letztlich auch zu normalisieren scheint.[39] Schließlich gibt es in der digitalen Literatur sehr starke, sozusagen medieninhärente Tendenzen, Literatur aus dem Fundus des Internets zu kreieren, sei es durch Umformung (etwa Medienwechsel[40]) oder auch durch direkte Übernahme: „While pastiche and collage have long been part and parcel of writing, with the rise of the Internet, plagiaristic intensity has been raised to extreme levels." (Goldsmith 2011: 3). Noch immer aber hält man an Begriffen wie ‚Kreativität' oder ‚Originalität' fest, und das Recht zum Kopieren/Plagiieren scheint nur dann zu bestehen, wenn auch etwas Neues daraus geschaffen wurde;

> […] plagiarism is a somewhat narrow legal concept within a much broader and older tradition of literary, intellectual, creative, and scholarly borrowing and appropriation. […] So it should not surprise us to learn that plagiarism is bad—don't do it—and at the same time that literary borrowing is a sign of creativity, and that the best writers can be the worst offenders. (Jenkins 2010: 118)

Werden nun, wie bei Hegemanns *Axolotl Roadkill*, Stellen eines Originaltexts aus seinem Kontext gerissen und in Form einer Reproduktion in einen anderen Kontext gestellt,[41] so wird in der Folge entweder von einem kreativen Kunstgriff

---

[39] Das mag mit der meist fehlenden ökonomischen Komponente zusammenhängen: „Copyright law only becomes pressing when that which is being transferred has economic value" (Goldsmith im Gespräch mit Anne Henochowicz, in: Henochowicz 2004 [W7]).

[40] Beispielsweise werden Statistiken automatisch zu Texten, Bildern, Musik umgeformt etc. Mit anderen Worten: „Before digital language, words were almost always found imprisoned on a page. How different today when digitized language can be poured into any conceivable container: text typed into a Microsoft Word document can be parsed into a database, visually morphed in Photoshop, animated in Flash, pumped into online text-mangling engines, spammed to thousands of email addresses, and imported into a sound editing program and spit out as music. The possibilities are endless." (Goldsmith 2011: 25f.).

[41] „[…] the act of writing is literally moving language from one place to another, boldly proclaiming that *context is the new context*" (Goldsmith 2011: 3).

bzw. ästhetischen Verfahren, wie etwa die Autorin und der Verlag postulieren,[42] oder, folgt man wiederum der medialen Einschätzung, von einem Plagiat gesprochen – nicht aber von einem ästhetischen Verfahren mit dem Namen: *Plagiarismus*. Das mag damit zusammenhängen, dass das Plagiat, einerseits aufgrund der Digitalisierung, andererseits weil noch genaue ästhetische sowie auch rechtliche Beimessungen/Einschränkungen bezüglich des Plagiierens fehlen, intransparent ist – genau wie das 21. Jahrhundert, so schreibt der amerikanische Dichter und Gründer des Online-Archivs *UbuWeb*[43] Kenneth Goldsmith, unsichtbar geworden ist:[44] die Technologie verändert (den Umgang mit) Sprache und seit mehr als drei Dekaden „[…] people have been cutting and pasting all the time […]." (Goldsmith 2011: 5).

6 Uncreative Writing

> There's been an explosion of writers employing strategies of copying and appropriation over the past few years, with the computer encouraging writers to mimic its workings. When cutting and pasting are integral to the writing process, it would be mad to imagine that writers wouldn't exploit these functions in extreme ways that weren't intended by their creators. (Goldsmith 2011: 5)

We're early in this game, and I don't need to tell you how fast it's evolving. Still it's impossible to predict where it's all headed. But one thing is for certain: *it's not going away*. Uncreative Writing—the art of managing information and re-presenting it as writing—is also a bridge, connecting the human-driven innovations of twentieth-century literature with the technology-soaked robopoetics of the twenty-first. (ebd., S. 227)

[42] Von Seiten des Verlages wurde der Versuch unternommen, auf die Autorin als Norm zu verzichten und den Text als ästhetisches Gebilde (und nicht als biographisches Dokument einer Autorin) zu betrachten.

[43] „UbuWeb began in 1996 as a site focusing on visual and concrete poetry. With the advent of the graphical web browser, we began scanning old concrete poems, astonished by how fresh they looked backlit by the computer screen. Shortly thereafter, when streaming audio became available, it made sense to extend our scope to sound poetry, and as bandwidth increased we later added MP3s as well as video" (Goldsmith 2011 [W5]).

[44] „The surface of things is the wrong place to find the 21st century. Instead, the unseen, the *Infrathin*—those tiny devices in our pockets or the thick data-haze which permeates the air we breathe—locates us in the present. And in this way, The New Aesthetic is not so much a movement as it is a marker, a moment of observation which informs us that culture—along with its means of production and reception—has radically shifted beneath our feet while we were looking the other way. As such, The New Aesthetic handily articulates the importance of the new writing, situating it and its modus operandi within broader cultural trends" (Goldsmith 2012 [W4]).

Das digitale Zeitalter, so hält Goldsmith in *Uncreative Writing* fest, verändert die Regeln von Sprache – „All language is public now" (ebd., S. 53) – und hat die Voraussetzungen geschaffen für eine literarische Revolution.[45]

> Since the dawn of media, we've had more on our plates than we could ever consume, but something has radically changed: never before has language had so much *materiality*—fluidity, plasticity, malleability—begging to be actively managed by the writer. (ebd., S. 25)

Der Akt des Schreibens besteht nun vielmehr aus einer Bewegung von Sprache (*moving language*) „—select all / copy / paste—" (ebd., S. 6), Verfahren wie etwa Remixing, Sampling oder Plagiieren von Texten haben aufgrund der technischen Revolution Einkehr gefunden im literarischen Schreiben:

> That can mean adopting voices that aren't „mine," subjectivities that aren't „mine," political positions that aren't „mine," opinions that aren't „mine," words that aren't „mine" because in the end, I don't think that I can possibly define what's mine and what isn't. (ebd., S. 84)

Dies führt aber auch notwendig zu einem Überdenken, was Schreiben (und Lesen[46]) in Zeiten der digitalen Medien überhaupt ist, welche Rolle dabei dem/der Autor/in „zugeschrieben" wird und inwiefern Begriffe wie ‚Kreativität' und ‚Originalität' noch von Bedeutung sind.

> Creativity as we've come to know it is bankrupt. What passes for creativity in our culture is actually vastly uncreative. Think of the flood of worn-out narratives, passing for originality, be it novels, films or music, and you'll find that what we term creative is nothing more than repetitious formulas, spun over and over. Should something appear that's truly „creative" it doesn't stand a chance of selling and as such, is rendered culturally insignificant and marginalized to the point of invisibility. By opposing creativity as commonly accepted—in a sense by constructing a negative notion of creativity—perhaps we can breathe new life into this practice. Hence, my concept of the uncreative. (Henochowicz 2004 [W7])

Goldsmith hat es sich also zum Ziel gesetzt, „unkreatives" Schreiben zu praktizieren und zu lehren: „Uncreative writing is a postidentity literature. With digital fragmentation, any sense of unified authenticity and coherence has long been shelved." (Goldsmith 2011: 85).

---

[45] „Clearly this is setting the stage for a literary revolution" (ebd., S. 6).

[46] „Our reading habits seem to be imitating the way machines work by grazing dense texts for keywords. We could even say that, online, we *parse* text—a binary process of sorting language—more than we *read* it to comprehend all the information passing before our eyes." (ebd., S. 158f.).

> For the past several years, I've taught a class at the University of Pennsylvania called „Uncreative Writing." In it, students are penalized for showing any shred of originality and creativity. Instead, they are rewarded for plagiarism, identity theft, repurposing papers, patchwriting, sampling, plundering, and stealing. Not surprisingly, they thrive. Suddenly, what they've surreptitiously become expert at is brought out into the open and explored in a safe environment, reframed in terms of responsibility instead of recklessness. (ebd., S. 8)

Dabei werden auch Verfahren wie etwa Remixing, Sampling oder Plagiieren vorgestellt.

> I'm training them to forget everything they've ever learned about writing: their ego, their sense of narrative, their urge toward the Romantic, the smallness of their own minds and instead tap into something that's much larger than themselves: the world of available language. Our class tools are appropriation, theft, stealing, plundering and sampling—cheating, fraud and identity theft are all encouraged. […] If the kids are too original, they get penalized. (Henochowicz 2004 [W7])

Es gibt unterschiedliche Wege Sprache zu nutzen, warum, fragt Goldsmith, sich also auf eine begrenzen? Der Dichter und Lehrer will seinen Student/innen die Bedeutungen von Sprache[47] näher bringen, um schließlich auch den Akt des Schreibens selbst zu hinterfragen: „[…] so I give them a simple assignement: *retype five pages* with no further explanation." (ebd., S. 202).

> Their responses were varied and full of revelations: some found it enlightening to become a machine (without ever having known Warhol's famous dictum „I want to be a machine"). Others said that it was the most intense reading experience they ever had, with many actually embodying the characters they were retyping. Several students became aware that the act of typing or writing is actually an act of performance, involving their whole body in a physically durational act (even down to noticing the cramps in their hands). Some of the students became intensely aware of the text's formal properties and for the first time in their lives began to think of texts not only as transparent, but opaque objects to be moved around a white space. Others found the task zen-like and amnesia-inducing (without ever having known Satie's „Memoirs of an Amnesiac" or Duchamp's desire to live without memory), alternately having the text lose then regain meaning. Out of the class of 18, there was only one girl who didn't have some sort of a transcendental experience with the mundane act of typing. She was a waitress who took it upon herself to retype her restaurant's menu in order to learn it better for work. She

[47] „In today's digital world, language has become a provisional space, temporary and debased, mere material to be shoveled, reshaped, hoarded, and molded into whatever form is convenient, only to be discarded just as quickly. Because words today are cheap and infinitely produced, they are detritus, signifying little, meaning less. Disorientation by replication and spam is the norm. Notions of the authentic or original are increasingly untraceable" (Goldsmith 2011: 218).

> ended up hating the task and even hating her job more. It was an object lesson in the difference between voluntary and involuntary boredom. It's hard to turn the dreary world of work into unboring boredom. (Goldsmith 2014 [W2])[48]

Unkreatives Schreiben bedeutet aber nicht unmittelbar vor der Kreativität zu flüchten – nicht kreativ zu sein, stellt einen Prozess dar, der zur Folge hat, mit sich und dem Schreiben wieder in Verbindung zu kommen: „The students leave the class more sophisticated and (as) complex thinkers. I, in fact, train them to be 'unoriginal geniuses'." (Goldsmith 2011: 217). Es hat durchaus etwas von einer Meditation bzw. auch einer Form der Psychotherapie an sich, in der aber letztlich nicht ein „geheilter/geheilte Autor/in oder Leser/in" in Erscheinung tritt, als vielmehr eine Art Programmierer/in: „[…] perhaps the best authors of the future will be ones who can write the best programs with which to manipulate, parse and distribute language-based practises." (ebd., S. 11).

7 Fazit: Das Internet im/in der Autor/in

> Er muß sich über die offenbare Tatsache klar werden, daß die Kunst als solche sich niemals stetig entwickelt, daß aber das Material der Kunst niemals ganz dasselbe bleibt. (Eliot 1950: 101)
>
> Was er tut, ist schon getan worden. Sein Leben besteht in der ununterbrochenen Wiederholung von Handlungen, die von anderen eingesetzt worden sind. (Eliade 1984: 17)

Aufgrund des dinghaft geronnenen Kulturbesitzes (Kulturindustrie) und des Lustgewinns (*jouissance*) hat die Kunst, so Adorno, keinen Raum mehr;[49] auch der Ort des Plagiats ist ein unbestimmter – die Ohnmacht bzw. die getrübten Augen der Rechtsprechung wie auch der Literaturwissenschaft bezüglich eines ‚geistigen Diebstahls' ergeben sich folglich nicht nur aufgrund einer ungenauen Definition des Plagiats selbst, sondern auch aufgrund der sich wandelnden Disposition des weiten Kunstbegriffs.[50] Sowohl die Definition

[48] Der Gründer von *UbuWeb* macht in der Folge darauf aufmerksam, dass im Akt des Neuschreibens (*retyping*) die Wahl des Themas, welches neu geschrieben wird, den Unterschied zwischen seinen Student/innen ausmacht: Im Falle der Kellnerin lässt sich somit auch der Wert von Kunst beobachten, nämlich dass sie oft auch keinen praktischen Wert aufweist (vgl. Goldsmith 2011: 203).

[49] Vgl. Adorno 2012: 30.

[50] Eine ästhetische Betrachtung des Plagiats muss aber den Kunstbegriff nicht unmittelbar voraussetzen. Es wird einfach postuliert: *Plagiieren ist (k)eine Kunst* – nur weil etwas nicht Kunst ist, heißt das nicht, es würde nicht nach Kunst „riechen" und sich am selben Ort wiederfinden; etwa nach der Manier: „Là ou ça sent la merde, ça sent l'être" (Antonin Artaud: La recherche de

als auch das Material der Kunst bleibt, wie bereits angeführt wurde, niemals dasselbe, und wenn schon der Raum ein ungewisser ist, wie steht es dann um die Rolle des Autors/der Autorin darin?

Jene Rolle, die sich aufgrund der Digitalisierung gewandelt hat, erweitert sich: „The uncreative writer constantly cruises the web for new language, the cursor sucking up words from untold pages like a stealth encounter." (Goldsmith 2011: 32f.). Schreiben wird demzufolge zu einer Art Informationsprozess oder zu *information management*[51] bzw. *moving information* – „If we can manage language/information, we can manage ideas and thus the world." (ebd., S. 217). Beispielsweise erwirbt der/die unkreative Schreiber/in, Manager/in oder Programmierer/in eine „neue" Kreativität, indem unterschiedliche Versionen eines bereits existierenden Textes produziert (neu-geschrieben) werden.[52] Der Poet Goldsmith beschreibt seine eigene Entwicklung folgendermaßen:

> I've transformed from a writer into an information manager, adept at the skills of replicating, organizing, mirroring, archiving, hoarding, storing, reprinting, bootlegging, plundering, and transferring. I've needed to acquire a whole new skill set: I've become a master typist, an exacting cut-and-paster, and an OCR demon. There's nothing I love more than transcription; I find few things more satisfying than collation. (Goldsmith 2014 [W2])
>
> When retyping a book, I often stop and ask myself if what I am doing is really writing. As I sit there, in front of the computer screen, punching keys, the answer is invariably yes. (ebd.)

Auch wenn sich nun unter dem Terminus Plagiarismus noch keine genaue ästhetische bzw. literaturtheoretische Konzeption erfassen lässt, so wurden aber mit Goldsmiths „Uncreative Writing" die Weichen gestellt, das Plagiat weniger als einen Diebstahl oder als eine Urheberrechtsverletzung zu begreifen: Der „unkreative" Umgang mit dem Plagiat bzw. die spielerische Auseinandersetzung

---

la fécalité). Insofern kann Plagiieren eine Kunst sein, wenn der/die vermeintliche Plagiator/in darauf plädiert, es handle sich beim Kopieren bzw. bei der Übernahme von fremden Quellen um einen Kunstgriff; eine nur allzu gern angewandte Verteidigungsstrategie, gerechtfertigt in den meisten Fällen damit, dass es schlichtweg jeder tut; vergleichbar mit: „Wer leugnet, jemals onaniert zu haben, tut es noch" (Bergler 1933: 412). Fernerhin lässt sich auch konstatieren, dass sämtliche Ideen jedem frei zur Verfügung stünden und es ohnehin unter der Sonne nichts Neues gäbe. Diese zunächst simplifizierte Erklärung lässt sich nun auch wissenschaftlich(er) auslegen, woraufhin (von Seiten des Plagiators oder seines Verlags) Intertextualitätstheorien bzw. Begriffe wie ‚Montage', ‚Collage', ‚Sampling' usf. ins Spiel gebracht werden.

[51] Vgl. ebd., S. 220.

[52] Goldsmith führt hier den britischen Künstler Simon Morris an, der *On the Road* von Jack Kerouac, jeden Tag eine Seite, neu schrieb und auf seinem Blog *Getting Inside Kerouac's Head* veröffentlichte.

mit dem Plagiieren kann als eine Art Kreativitätstechnik[53] betrachtet werden und stellt in der Folge ein wichtiges Mittel zum Selbstausdruck dar. Letzteres gilt nun auch für die Lehrenden: Plagiarismus als ästhetisches Schreibverfahren soll u.a. dazu führen, sich damit auch auf persönlicher Ebene auseinanderzusetzen – schließlich wird auch der/die Lehrende sich innerhalb des Prozesses des „unkreativen Schreibens" hinterfragen (müssen) –, womit wiederum ein neues Verständnis von Plagiieren sowohl für die Lehrkraft als auch für die Studentenschaft geschaffen werden soll.

Zuletzt sei an dieser Stelle noch einmal unterstrichen: Das Internet (bzw. die digitalen Medien resp. die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien) führt notwendigerweise zu einem Umdenken der bestehenden Deutungen von Plagiarismus. Durch die Digitalisierung rückt das Plagiat stärker ins Bewusstsein und Begriffe wie ‚Kreativität' oder ‚Originalität'scheinen immer mehr zu bröckelnden Mythen zu werden.[54] Das Internet ermöglicht neue Formen des Schreibens,[55] es erleichtert die Aneignung von geistigem Eigentum (beispielsweise das Copy-Paste-Verfahren) und schafft neue Möglichkeiten der Transformation (Medienwechsel) usf. – eine „Neue Ästhetik"[56] hat sich daraus ergeben, eine, die zwar noch keinen einheitlichen Namen trägt, die aber den Prozess des modernen Schreibens prägt und immer mehr formt: „I very much live in this culture, how could I possibly ignore such powerful sources?" (Goldsmith 2011: 84).

> The process of digitization—that is, the converting of sounds, texts, and images (both still and moving) into digital bytes of information—has paved the way for more and more of us to create new works by manipulating, appropriating, transforming, and recirculating existing media content. […] A new aesthetic based on remixing and repurposing media content has flowed across the culture […]. (Jenkins 2010: 107)

---

[53] Wenn dem Plagiat oft auch der Vorwurf gemacht wird, es handle sich dabei um einen „unkreativen" Akt, so lässt sich jedoch in Frage stellen, ob bei *Axolotl Roadkill* die Autorin kreativ oder unkreativ im Verwenden von fremden Gedanken umgegangen ist. Im Sinne von *Uncreative Writing* allerdings könnte die Formel nun lauten: Von der Un-Kreativität zur Kreativität; so schreibt auch Goldsmith am Ende von *Uncreative Writing*: „But wait. Here I am, hammering out original thoughts on unoriginality […]." (Goldsmith 2011: 226).

[54] „This demystification of the sacred position and function of the AUTHOR and of the notion of ORIGINALITY suggests that, in fact, all writers can be considered PLAGIARISTS since they do not invent language but simply quote it from someone else who himself quoted it from someone else, and so on." (Federman 1993: 62).

[55] Und ohne das Internet, so hält der Poet Goldsmith fest, würde ein Dichter seiner Position niemals existieren. Und: „[…] if you don't want to exist—and there are many reasons to want to keep things private—keep it off the web." (Goldsmith 2005 [W3]).

[56] Bzw. im weitesten Sinn: eine neue Kulturtechnik.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2012): Ästhetische Theorie. Hrsg. v. Adorno, Gretel / Tiedemann, Rolf. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Airen (2010): Strobo. Berlin: Ullstein.

Bachmann, Ingeborg / Celan, Paul (2009): Herzzeit. Briefwechsel. Hrsg. v. Badiou, Bertrand / Höller, Hans / Stoll, Andrea / Wiedemann, Barbara. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bergler, Edmund (1933): Zur Psychologie des Zynikers. In: Psychoanalytische Bewegung, Jg. 5, Heft 1. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. S. 19–52.

Bloom, Harold (1973): The anxiety of influence. A theory of poetry. New York: Oxford University Press.

Bolz, Norbert (1995): Am Ende der Gutenberg-Galaxis: Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München: Fink.

Eliot, T. S. (1950): Ausgewählte Essays 1917–1947. Berlin/Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Eliade, Mircea (1984): Kosmos und Geschichte. Der Mythos der ewigen Wiederkehr. Frankfurt a. M.: Insel.

Federman, Raymond (1993): Critifiction. Postmodern Essays. New York: State University of New York Press.

Fink, Bruce (2006): Das Lacansche Subjekt. Zwischen Sprache und jouissance. Wien: Turia+Kant.

Foucault, Michel (1988): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Goldsmith, Kenneth (2011): Uncreative Writing. Managing Language in the Digital Age. New York: Columbia University Press.

Hegemann, Helene (2010): Axolotl Roadkill. Berlin: Ullstein.

Jenkins, Henry (2010): Multiculturalism, Appropriation, and the New Media Literacies: Remixing Moby Dick. In: Sonvilla-Weiss (Hrsg.): mashup cultures. Wien/New York: Springer. S. 98–120.

Jung, Carl Gustav (1971): Psychiatrie und Okkultismus. Frühe Schriften I (Zur Psychologie und Pathologie sogenannter okkulter Phänomene, Kryptomnesie, Über manische Verstimmung u.a.). Olten: Walter.

Kafka, Franz (2002): Die Erzählungen. Hrsg. v. Hermes, Roger. Frankfurt a. M.: Fischer.

Kemper, Peter / Mentzer, Alf / Tillmanns, Julika (Hrsg.) (2012): Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart: Reclam.

Kitzberger, Stephan (2014): Das Plagiat in der Gegenwartsliteratur als rechtliches, ästhetisches und psychologisches Phänomen. Eine diskursive Untersuchung anhand der Beispiele *Axolotl Roadkill* von Helene Hegemann und *The Da Vinci Code* von Dan Brown. Wien [Dissertation].

Kundera, Milan (1991): Das Buch der lächerlichen Liebe. Frankfurt a. M.: Fischer.

Liessmann, Konrad Paul (2012): Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Lyotard, Jean-François (1999): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam.

Martialis, Marcus Valerius (2010): Epigramme. Satirisches aus dem alten Rom. Mannheim: Artemis & Winkler.

Sonvilla-Weiss, Stefan (Hrsg.) (2010): mashup cultures. Wien/New York: Springer.

Sonvilla-Weiss, Stefan (2008): (IN)VISIBLE. Learning to Act in the Metaverse. Wien/New York: Springer.

Steinbacher, Raimund (2016): Existenzielle und Existenzanalytische Aspekte der Bindungstheorie. In: Biberich, Roman / Kunert, Andrea / Adenbeck, Birgit / Steinbacher, Raimund (Hrsg.): Existenzanalytische Psychotherapie mit Säuglingen, Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsthemen und Diagnostik. Budapest: GLE.

Stephan, Cora (2012): Wahre Autoren verzweifelt gesucht. In: Kemper, Peter / Mentzer, Alf / Tillmanns, Julika (Hrsg.): Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart: Reclam. S. 105–109.

Stöcker, Christian (2012): Remix. In: Kemper, Peter / Mentzer, Alf / Tillmanns, Julika (Hrsg.): Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart: Reclam. S. 101–105.

Theisohn, Philipp (2009): Plagiat. Eine unoriginelle Literaturgeschichte. Stuttgart: Kröner.

Theisohn, Philipp (2012): Literarisches Eigentum. Zur Ethik geistiger Arbeit im digitalen Zeitalter. Essay. Stuttgart: Kröner.

Vogel, Ralf T. (2018): Analytische Psychologie nach C. G. Jung. Stuttgart: Kohlhammer.

Wandtke, Artur-Axel (Hrsg.) (2012): Urheberrecht. Berlin/Boston: de Gruyter.

Weber, Stefan (2012): Das Google-Copy-Paste-Syndrom. In: Kemper, Peter / Mentzer, Alf / Tillmanns, Julika (Hrsg.): Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart: Reclam. S. 93–101.

W1 = Delius, Mara: „Ich halte nichts von diesem Delirium." (06.08.2013), online unter **http://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article118731586/Ich-halte-nichts-von-diesem-Delirium.html** (26.09.2014).

W2 = Goldsmith, Kenneth: Being Boring (November 2014), online unter **http://epc.buffalo.edu/authors/goldsmith/goldsmith_boring.html** (26.09.2014).

W3 = Goldsmith, Kenneth: If it doesn't exist on the internet, it doesn't exist (27.09.2005), online unter **http://epc.buffalo.edu/authors/goldsmith/if_it_doesnt_exist.html** (26.09.2014).

W4 = Goldsmith, Kenneth: The New Aesthetic and The New Writing (26.04.2012), online unter **http://www.poetryfoundation.org/harriet/2012/04/the-new-aesthetic-and-the-new-writing** (26.09.2014).

W5 = Goldsmith, Kenneth: UbuWeb at 15 Years: An Overview (26.04.2011), online unter **http://www.poetryfoundation.org/harriet/2011/04/ubuweb-at-15-years-an-overview** (26.09.2014).

W6 = Goldsmith, Kenneth: Why I Don't Trust the Cloud (27.04.2012), online unter **http://www.poetryfoundation.org/harriet/2012/04/why-i-dont-trust-the-cloud** (26.09.2014).

W7 = Henochowicz, Anne: Petty Theft: Kenny G Gives A's for unoriginality (18.11.04), online unter **http://wings.buffalo.edu/epc/authors/goldsmith/goldsmith_petty_theft.pdf** (26.09.2014).

W8 = Ostermayer, Fritz: Was wurde aus dem „Tod des Autors"? (21.09.2014), online unter **http://mobil.derstandard.at/2000005795485/Was-wurde-aus-dem-Tod-des-Autors** (26.09.2014).

Paula María Fernández (Budapest)

La nueva oralidad y los audiolibros

> Tanto en los monasterios benedictinos como en las abrigadas habitaciones donde se combatía el frío invernal de la baja Edad Media; en las posadas y cocinas del Renacimiento o en los salones y fábricas de tabaco del siglo XIX – incluso hoy en día, al escuchar a un actor leer un texto grabado en un casete mientras conducimos por la autopista – la ceremonia de escuchar priva al oyente de parte de la libertad inherente al acto de leer – elegir el tono, subrayar un punto, volver a un pasaje preferido –, pero también proporciona al texto polifacético una identidad respetable, un sentido de unidad en el tiempo y una existencia en el espacio que raras veces tiene en las manos caprichosas de un lector solitario (Alberto Manguel, *Una historia de la lectura*, 1996).

El exdirector de la Biblioteca Nacional Argentina, Alberto Manguel,[1] publicó *Una historia de la lectura* en el año 1996. Se trata de un análisis de la lectura desde su propia experiencia personal que incluye un capítulo titulado "Leer para otros". ¿Por qué le dedicaría un capítulo a la lectura en voz alta? La respuesta la podemos encontrar en la adolescencia del escritor, cuando era uno de los jóvenes que le leía textos a Jorge Luis Borges una vez que este había perdido la vista.

En una de las tantas entrevistas que concede Alberto Manguel fue preguntado recientemente sobre la 'moda de los audiolibros'. Su respuesta fue sencilla: contestó que no es una moda, sino "la extensión natural de nuestro deseo de escuchar contar cuentos" (Manguel, 2017). Como veremos a continuación así lo están confirmando recientes estadísticas.

Los audiolibros son un formato que se integra en el panorama de la edición electrónica y que crece exponencialmente, en especial en Estados Unidos y el Reino Unido donde se ha convertido en un éxito de ventas en los últimos años. No constituyen un formato nuevo, pero se encuentran en un nuevo contexto dadas las innovaciones tecnológicas –especialmente la tecnología móvil, que ofrece gran capacidad de almacenamiento y portabilidad–. Por esta razón deben ser estudiados teniendo en cuenta su nuevo estatus dentro del panorama cultural digital, en donde la oralidad vuelve a cobrar protagonismo.

[1] Desarrolló sus funciones desde diciembre de 2015 hasta su renuncia este año, en julio de 2018.

1 La oralidad a través de la historia

Para analizar la forma en la que leemos en la sociedad digital será necesario discutir antes el concepto de oralidad a través de la historia, cómo ha ido cambiando la percepción de la lectura en voz alta y su relación con la escritura, así como los cambios tecnológicos sucedidos tras la aparición de la imprenta.

La expresión oral evolucionó desde hace 150 000 años mientras que la invención de la escritura se sitúa hace unos 6000 años aproximadamente. Actualmente en la mayoría de las sociedades conviven tanto la expresión escrita como la oral, si bien existieron culturas –actualmente casos muy aislados– que ignoraban la escritura. A estas culturas Walter Ong, conocido lingüista y filósofo estadounidense, las denominaba culturas de "oralidad primaria". Son aquellas que se desarrollaron plenamente en comunidades arcaicas ya desaparecidas y en las llamadas culturas primitivas que aún subsisten y están en vías de desaparición. El lingüista define la oralidad primaria en contraposición con la oralidad secundaria del siguiente modo:

> Llamo "la oralidad primaria" a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es "primaria" por el contraste con la "oralidad secundaria" de la actual cultura de la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión. Hoy en día la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto puesto que toda cultura conoce la escritura y tiene alguna experiencia de sus efectos. No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aun en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria (Ong, 1996: 20)

Este giro que se produjo del lenguaje oral al escrito fue un cambio del sonido al espacio visual, que abarcó varios siglos y que se produjo gracias, fundamentalmente, a la irrupción de la imprenta, como resalta Walter Ong en el siguiente fragmento:

> La escritura alfabética había dividido la palabra en los equivalentes espaciales de las unidades fonéticas (en principio, aunque las letras nunca funcionaron como indicadores enteramente fonéticos). Sin embargo, las letras utilizadas en la escritura no existen antes del texto en el cual aparecen. Con la impresión tipográfica alfabética, las cosas cambian. Las palabras se componen de unidades (tipos) que existen como tales antes que las palabras que le darán forma. La impresión sugiere, mucho más de lo que jamás lo hizo la escritura, que las palabras son cosas (...). Pese a las conjeturas de muchos estructuralistas semióticos, fue la impresión, no la escritura, la que de hecho reificó la palabra y, con ella, la actividad intelectual (ibid.: 118)

La actividad intelectual y la lectura en silencio, no obstante, tardó en imponerse como hábito generalizado. Parece existir apenas desde finales del siglo XVIII o comienzos de XIX tras convivir un largo tiempo con la "oralización" de los textos (Frenk, 2005: 3).

Siglos más tarde a la invención de la imprenta, se creó un aparato para reproducir sonidos, el fonógrafo de Edison (patentado en el año 1878). Este avance fue el que introdujo el gran cambio en la comunicación oral-visual y abría la etapa que Ong denominaría "segunda oralidad". A este invento le sucedió el de Guillermo Marconi en la última década del siglo XIX, el radio telégrafo. Casi un siglo después apareció el casete, reemplazado por los discos compactos en la década siguiente. En el año 2002 los audiolibros comenzaron a ofrecerse en formato descargable, primero, y luego en *streaming*.

Pero volviendo al concepto de oralidad primaria y secundaria de Ong, ¿dónde situaríamos a los audiolibros? Es una pregunta que se hacen Have y Stougaard (1996: 128) y que explican de la siguiente manera: como la radio y la televisión, los audiolibros cabrían en la "oralidad secundaria", en el sentido de que ya contienen la tecnología de reproducción de voz, pero, al mismo tiempo, permanecen dependientes de la escritura y de la imprenta para su existencia. Lo que los diferencia de la oralidad primaria es que esta no utiliza herramientas o tecnologías; por ello, sitúan a la oralidad tecnologizada como una forma secundaria de oralidad.

2 La oralidad tecnologizada

Para Ema Rodero, profesora de comunicación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, la vuelta a la oralidad llegó con la aparición de la radio, que hizo posible la comunicación de masas. La profesora resalta también el protagonismo que cobra la oralidad en la era digital y alude a uno de los principales cambios que la nueva oralidad está propiciando respecto a los medios tradicionales – como la radio o la televisión–. Estos cambios tienen que ver con una mayor autonomía por parte de los usuarios, quienes pasan de ser meros receptores a ser usuarios más activos, ya que pueden decidir de qué forma van a consumir los contenidos, dónde y cuándo (Rodero, 2018: 82–83).

Nos encontramos en un momento en el que los consumos culturales se ofrecen a través de internet. Desde cualquier dispositivo, los usuarios pueden acceder a contenidos radiofónicos en línea y a la carta, tanto profesionales como amateurs. Plataformas como iTunes o iVoox han logrado democratizar el acceso a diversos archivos de audio. Entre estos contenidos se encuentran,

por ejemplo, los *podcasts*, que son grabaciones de audio disponibles en internet para su posterior escucha.

La oralidad digital se caracteriza por cuatro factores: "la mediatización tecnológica, la transmisión masiva a distancia, la capacidad de almacenamiento y la reproducción cuando el sujeto decida y las posibilidades de interacción" (ibid.: 83).

3 Desarrollo del sector audiolibro

Cabría matizar en este punto algunos datos estadísticos de los audiolibros en el mercado mundial. Uno de los países más avanzados en el uso de los audiolibros es Estados Unidos, en donde en 2015 se descargaron 3,88 millones de libros en este formato, por un valor de 205,8 millones de euros, según la Asociación de Editores Americanos[2]. La *Audio Publishers Association* (la organización sin ánimo de lucro que estudia la edición de audiolibros en Estados Unidos), en su último informe, destaca abiertamente el exponencial crecimiento de este formato: en concreto un 22,7% en 2017 con respecto al ejercicio anterior. Este aumento se produce desde hace varios años de forma sostenida.

El informe "El sector del libro en España" del 2018, editado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, resalta que no se dispone actualmente de datos en cuanto a los ISBN[3] de libros registrados en formato audiolibro. Pese a no contar con cifras oficiales, el informe indica que se constata una mayor aceptación y una firme apuesta de agentes editoriales por este formato de lectura y que la oferta supera los 4000 títulos, que evolucionan hacia contenidos más relacionados con el ocio y el entretenimiento, mientras que hasta hace poco se limitaban al aprendizaje de idiomas o cursos de autoayuda.

Según el informe 2018 de la "Evolución del mercado digital (ebooks y audiolibros) en España y América Latina", el 48% de los oyentes tiene menos de 35 años y escucha una media de 6,7 libros al año, siendo el *smartphone* el principal dispositivo utilizado. El 52% de las escuchas se realizan en transporte público o en el coche camino al trabajo o de vuelta (27%). También existen usuarios que lo utilizan cuando realizan deportes o pasean (25%).

---

[2] Dato tomado de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Observatorio del libro y de la lectura. El sector de libro en España: (2017): p. 23. Recuperado en: **https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bd29177e-2c26-4dbf-80d5-cc40a12a676d/el-sector-del-libro-en-espa-a--junio-2017.pdf**

[3] *International Standard Book Number* (en español, Número Estándar Internacional de Libros o Número Internacional Normalizado del Libro). Es un identificador único para libros, previsto para uso comercial.

El 76,3% de estas descargas fueron audiolibros de ficción, frente al 23,7% de no ficción.

A finales del año 2018 la plataforma Google Play se lanzó al mercado de los audiolibros en 45 países, incluida España, para dispositivos IOS y Android. Otras plataformas especializadas en audiolibros son: Audible (de Amazon), Storytel, BookChoice, Kobo y Google. La RBIC (Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes), también ofrece un catálogo de audiolibros desde el que se puede acceder a través de la biblioteca electrónica. La red ofrece una nutrida colección literaria y la posibilidad de descargar los audios en MP3 o bien disfrutarlos en *streaming*.

4 La lectura en la era digital

El aumento del consumo de audiolibros no es un fenómeno aislado. Forma parte de una sociedad que está transformando los hábitos de lectura como consecuencia de diversos factores.

El lector actual está enmarcado en lo que se puede definir como "cultura móvil", tiempos líquidos, como lo denominó el sociólogo Zygmunt Bauman. Un proceso que está transformando radicalmente los hábitos de lectura de la población. El sociólogo señalaba que la naturaleza cambiante de nuestra sociedad altera los antiguos esquemas de aprendizaje y de alguna forma rechaza la creación de secuencias narrativas en un contexto donde la atención es escasa y la vertiginosidad impera.

Según los últimos datos del Informe anual Sociedad de la Información (2015) elaborado por Telefónica, el 50% de los jóvenes españoles son «*mobile first*»: consumen entre el 90% y el 100% de su tiempo en red a través de una pantalla móvil. Las estadísticas arrojan que el 86% de los jóvenes posee un *smartphone* y este es utilizado como dispositivo de referencia para mensajes instantáneos, redes sociales, consumo de música y vídeos en *streaming*.

Otro dato a tener en cuenta es que los jóvenes distinguen cada vez menos entre el tiempo laboral o de estudio y el tiempo de ocio, considerando al móvil como una extensión irrenunciable que les mantiene conectados (Quintero Pomares, 2017: 145).

La lectura es, según el "Informe sobre el sector del libro y la lectura en España" de 2017, la segunda actividad cultural más practicada después de escuchar música. Un 62% de personas afirman haber leído algún libro el último año y de estas, un 56% afirmó haber leído por placer, frente al 29% que leyó algo relacionado con su profesión o estudios. Respecto al soporte, un dato interesante es que se ha triplicado la cantidad de gente que elige un soporte digital

para leer, comparando con la encuesta precedente (del 2010–2011), un 17,7% y un 6,5 % respectivamente. El incremento de la lectura digital se registra en todos los grupos de edad y particularmente en los jóvenes de 15 a 24 años. El informe no discrimina los libros digitales textuales de los audiolibros, por lo que no tenemos estadísticas concretas en relación al formato que nos interesa.

La lectura entra en competencia con infinidad de estímulos y propuestas para captar la atención del consumidor y ofrecer un recurso cada vez más preciado y valorado por los usuarios, el tiempo. (Gómez Díaz *et al.,* 2016: 19). Esto queda demostrado en el informe "Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017", en el que el 48% de las personas no lectoras declaran que la falta de tiempo es el motivo principal para renunciar a los libros.

Hace tres años Renó *et al*. (2015: 77–78) realizaron una radiografía de la sociedad actual en la que la cultura digital se situaría en el centro de la interacción humana y enunciaron algunas tendencias que surgirían como resultado de esta hegemonía. Entre ellas incluyeron la "fatiga digital" y movimientos de resistencia orientados a la "vida fuera de línea". Tres años después, Markus Dohle enuncia en una entrevista publicada en *El periódico* de España, que la "fatiga digital", que explica más adelante como "el intento a escapar de las pantallas", es una de las razones que explicaría el aumento de venta de libros impresos y un descenso de ventas de libros electrónicos a nivel global.

¿Y si el descanso de la relación omnipresente con la pantalla lo encontráramos en el audio? En el apartado 6 vamos a profundizar en un nuevo perfil de lector que demanda otras formas de lectura.

5 ¿Es el audiolibro un libro?

Have y Stourgaard (2016: 152–153) se preguntan en uno de los libros de referencia sobre el tema, si un audiolibro puede ser "leído". Para responder esta pregunta elevan la discusión a cuestionar hasta qué punto el audiolibro es un libro y concluyen que si bien materialmente no lo es, escuchar un audiolibro es una nueva forma de lectura y que por esta razón el audiolibro es, de hecho, un libro.

Tiempo atrás los audiolibros eran editados pasados un par de años de la publicación del libro impreso, si este había sido un éxito de ventas. Hoy en día más y más audiolibros son publicados simultáneamente con el libro impreso o el libro electrónico.

Además de este fenómeno se está abriendo otro modelo de edición en relación al audio y consiste en la publicación exclusiva en dicho formato. Resulta interesante la portada de *The New York Times* del 3 de junio de este año en

la que anunciaba que Michael Lewis, uno de los escritores estadounidenses más exitosos de no ficción había optado por publicar en Audible (editorial de audiolibros) antes que en Vanity Fair como venía haciendo en la última década. De esta forma, el escritor se había comprometido a cuatro historias originales exclusivamente en formato audio. Él es uno de una lista de escritores que está saltando la edición impresa. El año pasado también Arturo Pérez Reverte hizo su primera incursión en la lectura sonora con *Bienvenido a la vida peligrosa*, su primera ficción exclusivamente en audio, dirigida por Guillermo Arriaga (guionista de las películas Babel, 21 gramos y Amores perros).

6 Características propias de la audio-lectura y del perfil de los nuevos lectores

Desde el punto de vista del lector, el proceso de la escucha de un audiolibro tiene sus características propias y no puede ser entendido sin su circunstancia social.

La popularización de los audiolibros, dada por la mayor oferta y por cambios sociales que hemos analizado con anterioridad, está estrechamente relacionada con la convergencia de la telefonía móvil. En estos dispositivos uno puede elegir escuchar la radio (música o hablada; en *streamming* o *podcasts*), o bien puede escuchar música o un audiolibro. Mucha gente incluso lleva su material terapéutico, anti-estrés en sus dispositivos (ibid.: 131).

En relación a las ventajas, la accesibilidad se sitúa en primer lugar, cuando no existe la posibilidad de la lectura por cuestiones de orden físico (deficiencia visual, por ejemplo). Judith Elkin amplía el espectro de potenciales usuarios:

> El rango de las discapacidades de las personas que utilizan audiolibros es amplio e incluye discapacidades motoras, visuales, intelectuales y emocionales. Muchos de nosotros probablemente tenemos discapacidades que ni siquiera son reconocidas como tales[4] (Elkin, 2003: 143).

Otro beneficio es que su consumo también permite al usuario hacer otras actividades a la vez, pero se evidencia un cambio más profundo si nos adentramos en la fenomenología de la escucha, un sentido ligado a la introspección. Respecto de la fuerza que tiene el sonido frente a la vista, Walter Ong (1996) dirá:

[4] «The range in disabilities is wide and icludes motor, visual, aural, intellectual and emotional. Many of us probably have disabilities which are not even acknowledged as such». Traducción al español por Paula Fernández, autora del artículo.

> La vista aísla, el oído une. Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente. Como observa Merleau-Ponty (1961), la vista divide. La vista llega a un ser humano de una sola dirección a la vez: para contemplar una habitación o un paisaje, debo mover los ojos de una parte a otra. Sin embargo, cuando oigo, percibo el sonido que proviene simultáneamente de todas direcciones: me hallo en el centro de mi mundo auditivo, el cual me envuelve, ubicándome en una especie de núcleo de sensación y existencia. Este efecto de concentración que tiene el oído es lo que la producción sonora de alta fidelidad explota con gran complejidad. Es posible sumergirse en el oído, en el sonido. No hay manera de sumergirse de igual modo en la vista (Ong, 1996: 75–76).

Desde mi experiencia personal, la escucha de audiolibros es una experiencia que se contrapone a la omnipresencia diaria de la pantalla. Si bien accedo a los archivos través de dispositivos móviles inteligentes, estos son solo un medio que me permite sumergirme en la literatura y conectarme con la historia de un modo que la lectura textual no me permitiría. Más profunda es la conexión si los audiolibros son leídos por el propio autor del texto en donde las barreras del tiempo y el espacio desaparecen cuando, por ejemplo, la voz inconfundible de Julio Cortázar, con su erre afrancesada, me acompaña cuando camino por las calles de Budapest.

Los audiolibros ofrecen un número de beneficios estéticos en comparación con la lectura silenciosa, ya que la presencia de la voz humana es capaz de hacer que cada palabra pueda contener una carga afectiva. Pueden abrirse nuevos caminos interpretativos a través de la prosodia y la modulación de la voz (Kuzmičová, 2016: 218). La voz en los oídos produce efectos de intimidad y ofrece una sensación de compañía social presente, que excede la experiencia literaria, algo que se denominaría 'compañía parasocial' que puede hacer una escucha atractiva (Have y Stougaard, 2016: 15).

La University College of London realizó un estudio muy original. En él se concluye que escuchar audiolibros resulta más emocionante que mirar películas o televisión. El estudio fue realizado en colaboración con Audible, el mayor proveedor mundial de entretenimiento hablado. Los investigadores de la UCL proyectaron escenas de historias conocidas sobre delitos, ciencia ficción, fantasía, acción y géneros clásicos a 103 participantes de entre 18 y 67 años para evaluar el impacto fisiológico de los medios de narración auditiva en comparación con la visual. El análisis de esos datos, así como la respuesta biológica de los participantes, revelaron que escuchar audiolibros provocó una reacción fisiológica y emocional más intensa comparado con la visualización de la escena.

7 Conclusiones

El advenimiento de nuevas plataformas de acceso a colecciones de audiolibros marca una tendencia que va en aumento en relación con el consumo de este formato y tiene que ver con un acercamiento de la sociedad hacia una 'nueva oralidad'.

Este desarrollo de las nuevas tecnologías hace más necesaria que nunca la aparición de estudios que ayuden a comprender estos profundos cambios sociales. Profesores, bibliotecarios y agentes vinculados a los libros necesitamos entender el impacto de este formato para poder integrarlo en las prácticas de educación y en las bibliotecas.

Estar atentos a estos cambios nos posibilitará adelantarnos a las demandas de los lectores, seleccionar contenidos de calidad y contar con los audiolibros, no como una amenaza, sino como otra forma de acercarnos a la literatura y al placer de lo sonoro.

Bibliografía

Alonso-Arévalo, Julio / Cordón-García, José-Antonio (2015). El libro como sistema: hacia un nuevo concepto de libro. En: Cuadernos de Documentación Multimedia, 26.

Audio Publisher Association (2017). Audiobooks Continues Double-Digit Growth. Recuperado en: **https://www.audiopub.org/uploads/pdf/APAC2017PR_final.pdf**

Bauman, Zygmunt (2009). Vida líquida. Paidós: Barcelona.

Cavender, Jennifer / Stuchell, Lisa (2006). Reviving the oral tradition: the evolution of audiobooks. En: The future of the book in the digital age. Oxford: Chandos Publishing.

Dohle, Markus (2018). "La transición hacia la compra por internet, incluso los libros, es inevitable". En: El Periódico. Recuperado en: **https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20180714/entrevista-markus-dohle-ceo-penguin-random-house-6940087**

Dosdoce; Bookwire (2018). Evolución del mercado digital (ebooks y audiolibros) en España y América Latina: Informe 2018. Recuperado en: **http://www.dosdoce.com/wp-content/uploads/2018/03/Informe-Bookwire-sobre-la-evolucion-de-ebooks-y-audiolibros-2018.pdf**

Elkin, Judith (2003). Special Needs/Spacial Places. En: Reading and reader development: the pleasure of reading. London: Facet.

Federación de Gremios Editores de España (2018). Hábitos de lectura y compra de libros en España en 2017. Recuperado en: **http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf**

Frenk, Margit (2005). Entre la voz y el silencio: la lectura en tiempos de Cervantes. México: Fondo de Cultura Económica.

Fundación Telefónica (2016). Informe La sociedad de la Información en España. Madrid: Fundación Telefónica; Barcelona, Ariel. Gómez Díaz, Raquel, et al. (2016). Leyendo entre pantallas. Asturias: Trea.

Have, Iben / Stougaard, Birgitte (2016). Digital audiobooks: new media, users, and experiences. London; New York: Routledge.

Manguel, Alberto (2017). Entrevista. Recuperado en: **https://elcultural.com/revista/esto-es-lo-Ultimo/Alberto-Manguel/40063**

Manguel, Alberto (2006). Una historia de la lectura. Madrid: Alianza Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Observatorio del libro y de la lectura. El sector de libro en España: (2017). Recuperado en: **https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bd29177e-2c26-4dbf-80d5-cc40a12a676d/el-sector-del-libro-en-espa-a--junio-2017.pdf**

Ong, Walter. J. (2016). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Quintero Pomares, Ana (2017). Nuevos talentos: prácticas artísticas y consumo cultural en la era digital. En: Revista de estudios de juventud, 117. pp. 145–162.

Renó, Denís, et al. (2015). Nueva ecología de los medios y desarrollo ciudadano. Bogotá : Universidad del Rosario.

Richardson, Nicole, et al. (2018). Measuring narrative engagement: The heart tells the story. Recuperado en: **https://doi.org/10.1101/351148**

Rodero, Emma (2018). El peso creciente de la voz y el sonido para comunicar en la era digital: el protagonismo de la oralidad. En: Anuario AC/E de cultura digital 2018 (eBook). Madrid: Acción Cultural Española.

III

Berichte

Regina Bartha (Budapest)

Debattieren als Schlüssel zum Deutschlernen

Reflexion über einen deutschsprachigen Debattierwettbewerb

Einleitung

Den meisten SprachlernerInnen fällt es oft am schwersten, sich in einer Fremdsprache mündlich auszudrücken. Diesbezüglich kann wohl behauptet werden, dass es eben auch am schwierigsten ist, solche Möglichkeiten zu finden, wo man die Fremdsprache, die man gerade lernt, verwenden kann. Unter anderem aus diesem Grund sind Initiativen, die solche Situationen schaffen, höchst wichtig. Eine von ihnen, die ich auch selbst mit Erfolg ausprobieren und erleben konnte, ist „Jugend debattiert international", ein Debattierwettbewerb für GymnasialschülerInnen in deutscher Sprache.

„Jugend debattiert international" ist nicht nur ein Wettbewerb, sondern ein ganzes Projekt, das zahlreiche Elemente aufzuweisen hat: Es gibt völlig ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien, ganze Trainingscurricula, Fortbildungen für LehrerInnen und Alumni, Übungshefte etc. Damit ist „Jugend debattiert international" ein Projekt, das sich sehr bewusst zum Ziel setzt, die verschiedenen Kompetenzen – unter diesen auch fremdsprachliche Kompetenzen – der Teilnehmenden möglichst abwechslungsreich zu fördern, wozu es den Lehrenden und Lernenden vielzählige Materialien anbietet.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, das Projekt „Jugend debattiert international" vorzustellen. Zuerst möchte ich die grundlegenden und wichtigsten Begriffe klären. Der erste Teil des Beitrags widmet sich somit der terminologischen Klärung. Im zweiten Teil möchte ich das Projekt „Jugend debattiert international" allgemein vorstellen, die Ziele, das Format usw. schildern. Daran anschließend wird zu einem eher persönlichen Teil übergegangen, in dem ich versuche, das Projekt und die schon geklärten Ziele aus meiner Perspektive als ehemalige Gymnasialschülerin darzustellen. Danach möchte ich das Projekt auch aus meiner heutigen Sicht als Studentin bzw. Lehramtsstudentin zeigen. Ich möchte also ein allgemeines, informatives und ein persönliches, reflektiertes Bild über „Jugend debattiert international" liefern.

1 Begriffserklärung

Bevor man sich mit dem Wettbewerb „Jugend debattiert international" detailliert auseinandersetzt, müssen die zwei Begriffe Debatte bzw. debattieren definiert werden. Debatten sind Teile der Redekultur und der Rhetorik und beantworten Entscheidungsfragen aller Art. Diese Fragen können im Alltag gestellt werden, sowie in der Schule, im Beruf oder eben in der Politik. Die Themen, die diese Fragen berühren, können gleichfalls vielfältig sein. In einer Debatte werden diese Fragen nicht frei besprochen, sondern eine Debatte orientiert sich immer an bestimmten Regeln, was einen elementaren Unterschied zur Diskussion darstellt. Da es verschiedene Debattenformate gibt, können diese Regeln unterschiedlich realisiert werden. Das Ziel der Debatte ist aber immer das Gleiche: Es soll ein faires, sachliches, argumentatives Gespräch, in dem beide Seiten – pro und contra – gleichmäßig vertreten sind, zu einem kontroversen Thema entstehen.

Aus dieser Definition folgt die Erklärung zum Wort *debattieren*. *Debattieren* bezeichnet den Meinungsaustausch in einer geregelten Debatte. Dieser geregelte Meinungsaustausch heißt, dass beide Seiten die Gelegenheit haben, die eigene Stellung darzustellen, sie müssen gleichzeitig einander zuhören und auf das bereits Gesagte adäquat und argumentativ reagieren. Das gegenseitige Zuhören und das argumentative Reagieren ermöglichen, dass das Debattieren sachlich und nicht emotionell geprägt wird.

Die dargelegten Definitionen umreißen die Wichtigkeit des Debattierens: Zum einen sind Debatten in einer Demokratie unentbehrlich, und auch im Alltag brauchen wir sie zum friedlichen Zusammenleben. Zum anderen bieten sie eine gute Möglichkeit, die mit Demokratie zusammenhängenden Fähigkeiten, aber auch sprachliche bzw. fremdsprachliche Kompetenzen zu üben und zu fördern. Genau das ist der Fall beim erwähnten Wettbewerb „Jugend debattiert international", welcher sich zum Ziel setzt, Deutschkenntnisse zu fördern und zur Erziehung denkender, demokratiefähiger Jugendlicher beizutragen.

2 Ein deutschsprachiger Debattierwettbewerb: „Jugend debattiert (international)"

„Jugend debattiert" (Deutschland) und „Jugend debattiert international" sind zwei von mehreren Sponsoren[1] unterstützte Debattierwettbewerbe, die vom

[1] Diese sind: Goethe-Institut, Stiftung EVZ, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA); außerdem gibt es in jedem Projektland weitere lokale Förderer

Format her völlig identisch sind, der eine ist aber ein nationaler Wettbewerb in Deutschland, der andere ein internationaler Wettbewerb in Ost- und Mitteleuropa. Da für SprachlernerInnen in erster Linie „Jugend debattiert international" von Relevanz ist, soll auf die nationale Variante des Wettbewerbs im vorliegenden Bericht nicht näher eingegangen werden.

2.1 „Jugend debattiert international" im Allgemeinen

Um über eigene Erlebnisse und Erfahrungen berichten zu können, muss zuerst der Wettbewerb „Jugend debattiert international" vorgestellt werden. Es muss geklärt werden, welche Ziele das Projekt anstrebt und wie, unter welchen Bedingungen und in welchem Rahmen diese Ziele verwirklicht werden. Des Weiteren soll vorgestellt werden, welche Regeln es bei „Jugend debattiert" gibt, wie das Debattieren bzw. eine Debatte bei „Jugend debattiert" aussieht, und wie das Debattieren trainiert wird. Diese Punkte helfen dann zu verstehen, wie und warum „Jugend debattiert" ein sehr gutes Mittel zur Förderung fremdsprachlicher Kenntnisse sein kann.

2.1.1 „Jugend debattiert international"

„Jugend debattiert international" ist wie erwähnt ein Debattierwettbewerb in deutscher Sprache, der in diesem Jahr zwölf Jahre alt wird, und der momentan in zwölf Projektländern Ost- und Mitteleuropas durchgeführt und veranstaltet wird. Die zwölf Länder sind Polen, Tschechien, Estland, Lettland, Litauen, die Ukraine, Russland, Ungarn, die Slowakei, Slowenien, Bulgarien und Weißrussland. „Jugend debattiert" wird oft auch als Projekt und nicht als Wettbewerb bezeichnet, da es nicht nur aus einem Wettkampf besteht, wo die SchülerInnen mit- und gegeneinander debattieren, sondern aus Rhetoriktrainings und aus vielen Übungen, die unter anderem an den Projektschulen im Rahmen des Unterrichts bzw. der Deutschstunden durchgeführt werden.

Da es um einen Debattierwettbewerb geht, gibt es immer verschiedene kontroverse Fragen, die debattiert werden. Die Fragen sind Jahr für Jahr in allen Ländern so zusammengestellt, dass sie in den einzelnen Runden des Wettbewerbs immer schwerer werden. Natürlich gibt es auch bestimmte Trainingsthemen oder sogenannte Spaßthemen, die besonders leicht sind und keine ausführlichen vorherigen Recherchen brauchen, die folglich zum Beispiel für den Unterricht oder für Trainings sehr geeignet sind.

(Stand: 2018, Projektpartner von „Jugend debattiert international", siehe **https://www.jugend-debattiert.eu**)

Thematisch gesehen kommen die Themen aus diversen Bereichen wie Schule, Grund- und Menschenrechte, Europa, Politik, Sozialpolitik, politische Willensbildung, Wahlen, Umwelt, Medien und Gesundheit. Wichtig ist bei den Fragen, dass es immer um Entscheidungsfragen geht, die aktuell sind, und die auf einem aktuellen gegebenen Sachverhalt basieren, der mit einer Regelung bzw. einem Gesetz verändert werden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass bei den Themen beide Seiten ausgeglichen sein müssen, es also ungefähr gleich viele und gleich schlagkräftige Argumente auf beiden Seiten geben muss.

2.1.2 Die Ziele von „Jugend debattiert international"

Die Ziele von „Jugend debattiert international", die das Projekt sich selbst setzt, hängen in vielen Hinsichten eng mit den Themenbereichen und damit zusammen, dass der Wettbewerb international ist. Diese Ziele werden von „Jugend debattiert international" selbst in vier Kategorien eingeordnet. Im nächsten Teil versuche ich diese kurz vorzustellen, und im Späteren werde ich auch zeigen, wie diese Ziele verwirklicht werden, sowie auch darüber reflektieren, wie ich als Teilnehmerin sie erlebt und erfahren habe.

Durch das Projekt sollen Deutschkenntnisse gefördert werden, indem die SchülerInnen Deutsch in der Deutschstunde während des Übens und im Rahmen des Wettbewerbs verwenden. Die verschiedenen offiziellen Trainings von „Jugend debattiert international" werden in den meisten Fällen von Muttersprachlern gehalten, was auch eine gute Möglichkeit bietet, authentisches Deutsch zu hören und Deutsch zu verwenden. Da Jugendliche aus den unterschiedlichsten Nationen kommen, sind alle gezwungen in einer gemeinsamen Sprache, nämlich auf Deutsch, zu kommunizieren, was natürlich wiederum die Verwendung der deutschen Sprache fördert. So macht „Jugend debattiert" das Sprachenlernen mit diesen Möglichkeiten nicht nur effektiver und authentischer, sondern auch abwechslungsreicher. Außerdem stärkt es das Selbstbewusstsein der SchülerInnen, denn sie erleben immer wieder Situationen, in denen sie Deutsch verwenden müssen. Auf der anderen Seite geht es nicht lediglich um die Verwendung der Sprache, sondern auch darum, wie sie im konkreten Vorgehen des Debattierens verwendet wird: Im Rahmen des Unterrichts und des Trainings lernen die SchülerInnen Redemittel, die nicht nur in den Debatten verwendet werden können, sondern sie können diese in unzähligen anderen Situationen wie z. B. bei Prüfungen, Präsentationen o. Ä. verwenden. Sie bekommen und probieren also gleich Mittel aus, von denen sie in vielen Bereichen Gebrauch machen können.

Ein anderes Ziel von „Jugend debattiert" ist die politische Bildung junger Menschen zu fördern. Da bei „Jugend debattiert" immer wieder auch politische Fragen debattiert werden, müssen sich die TeilnehmerInnen mit diesen

Themen auseinandersetzen, Artikel lesen und recherchieren. Die zweiseitigen Debatten, in denen pro- und contra-Redner gleichzeitig vertreten sind, und die Regel, dass die TeilnehmerInnen erst vor der Debatte erfahren, auf welcher Seite sie debattieren müssen, zwingt die SchülerInnen dazu, Fragen nicht nur aus der eigenen Sicht zu betrachten und die eigene Meinung mit Argumenten untermauern zu können, sondern auch Fragen kritisch zu behandeln und sowohl pro als auch contra Argumente zu sammeln. Das soll die Demokratiefähigkeit der TeilnehmerInnen stärken, denn sie sollen selbst durch die eigenen Recherchen, durch die eigene Arbeit und letztendlich durch die Debatten erleben, dass die Fragen, über die in der Gesellschaft bzw. in den Medien etc. oft gesprochen wird, sehr kontrovers sind. Das Interesse für Politisches, für die eingehende Beschäftigung mit Politik wird geweckt, die SchülerInnen erhöhen ihr kritisches Denkvermögen und natürlich wird die Auseinandersetzung mit Gegenmeinungen, was in einer Demokratie von großer Wichtigkeit ist, gefördert.

Des Weiteren zielt „Jugend debattiert" auch darauf ab, zur Persönlichkeitsbildung der SchülerInnen beizutragen. Diese Persönlichkeitsbildung geschieht auf mehreren Ebenen: Es wurde bereits erwähnt, dass sich die SchülerInnen mit verschiedenen Meinungen auseinandersetzen müssen. Zum einen geschieht diese Auseinandersetzung während der eigenen Recherchen, bei der sie Artikel, Bücher usw. lesen, zum anderen während den Debatten, bei denen es um den gegenseitigen Austausch geht. Durch diesen gegenseitigen Austausch sollen die SchülerInnen eventuell einen Perspektivenwechsel erleben. Wichtig ist außerdem, dass „Jugend debattiert international" möglich macht, dass SchülerInnen aus verschiedenen Ländern oder aus verschiedenen Städten bzw. Regionen eines Landes zusammenkommen und miteinander über Themen debattieren, die in ihren Heimatländern oder in ihrer Umgebung oft ganz unterschiedlich beurteilt werden. Diese Pluralität von Meinungen und Perspektiven erweitert den Horizont der SchülerInnen auch auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung.

Das vierte Ziel von „Jugend debattiert" ist, die Meinungsbildung der Teilnehmenden zu fördern. Unter den vorherigen Punkten wurden schon die hierhin gehörenden Aspekte erwähnt, denn es geht um die Beschäftigung mit diversen Fragestellungen, wodurch eine eigene, differenzierte, kritisch mit Argumenten untermauerte Meinung gefördert werden soll und kann.

Die vier Ziele – wie zu erkennen ist – hängen miteinander sehr eng zusammen, und aus dem einen resultiert schon das andere. „Jugend debattiert international" bietet also eine nationale und eine internationale Plattform mit der gemeinsamen Sprache Deutsch. Diese Plattform ermöglicht folglich die Verknüpfung dieser Ziele.

2.1.3 „Jugend debattiert international" in Ungarn

In Ungarn gibt es momentan 16 sogenannte Projektschulen aus verschiedenen Regionen Ungarns, die am Projekt aktiv teilnehmen, was etwa 350–400 teilnehmende SchülerInnen pro Jahr bedeutet. Der Wettbewerb an sich hat verschiede Ebenen. Nach dem Training im Unterricht erfolgt eine schulische Qualifikationsrunde: Im Rahmen dieser Runde werden an jeder Schule die besten zwei DebattantInnen ausgewählt, die zur Schulverbundqualifikation weiterkommen. Nach den Schulverbundqualifikationen kommen die Landesqualifikation, das Halbfinale und das nationale Finale, bei dem die besten zwei RednerInnen ausgewählt werden, die dann an den internationalen Qualifikationsrunden und eventuell am internationalen Halbfinale und Finale teilnehmen dürfen.

Im Vergleich zu den anderen Projektländern von „Jugend debattiert international" kann festgestellt werden, dass das meiste Training für SchülerInnen in Ungarn angeboten wird. Das Debattieren wird zuerst in den Deutschstunden trainiert, die LehrerInnen der Projektschulen haben die Möglichkeit, an einem Basistraining bzw. an einer Fortbildung teilzunehmen, bei der sie sich die Grundlagen des „Jugend debattiert"-Debattenformats aneignen können. Außerdem werden den Schulen extra auch sogenannte Alumni-Workshops angeboten, die von ehemaligen TeilnehmerInnen durchgeführt werden. Des Weiteren gibt es in den meisten Fällen vor jeder Runde ein Debattiertraining, vor dem Halbfinale wird es sogar in Deutschland mit SchülernInnen aus einem anderen Land veranstaltet.

2.2 Das Wesen des Debattierens bei „Jugend debattiert"

Es gibt zahlreiche Debattierformate, die sich in ihren Regeln unterscheiden. „Jugend debattiert" hat ein völlig eigenes Format, das bewusst mit dem Ziel entwickelt wurde, einen Rahmen zu schaffen, der am besten geeignet ist, das Debattieren jungen Menschen beibringen zu können. Gleichzeitig hat dieses Format aber all die Elemente, die beim Debattieren und in der Rhetorik von Wichtigkeit sind. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Elemente und Regeln dieses Formats vorstellen.

Wie schon erwähnt, gibt es bei „Jugend debattiert international" Entscheidungsfragen. Diese Fragen sind immer als Soll-Fragen formuliert, die entweder mit Ja oder Nein beantwortet werden können und die Veränderung der aktuellen Lage in einer bestimmten Frage implizieren. In einer Debatte ist wichtig, dass beide Seiten gleichmäßig vertreten sind. Bei „Jugend debattiert" ist dieser Aspekt garantiert, da es immer vier Leute gibt, die gleichzeitig debattieren: zwei auf der pro-Seite, die sich für eine Veränderung aussprechen, und zwei

auf der contra-Seite, die gegen die geplante Veränderung argumentieren. So bekommt Teamarbeit eine sehr wichtige Rolle während der Debatte. Bei dem Wettbewerb werden die Themen immer 2–4 Wochen vor dem Wettbewerb öffentlich gemacht, und die Teilnehmenden erfahren erst zwanzig Minuten vor dem Wettbewerb, welche Seite sie vertreten müssen, also haben sie zwanzig Minuten Vorbereitungszeit, in der sie miteinander die Argumente, die Maßnahme usw. abstimmen können.

Die Länge der Debatten ist bei ‚Jugend debattiert' sehr stark geregelt: Alle Debatten dauern genau 24 Minuten und bestehen aus drei Teilen. Diese drei Teile sind die Eröffnungsrunde, die freie Aussprache und die Schlussrunde. In der Eröffnungsrunde stehen allen Rednern zwei Minuten Zeit zur Verfügung, die eigene Position darzustellen. Dieser Teil ist besonders wichtig, denn hier wird eine Maßnahme bzw. ein Gesetz von dem ersten (Pro-1) Redenden formuliert, die einigermaßen die ganze Debatte bestimmt. Die Reden folgen in diesem Teil einem bestimmten Aufbau: Es gibt eine Einleitung, in der Bezug zwischen dem Redenden, dem Publikum und dem Problem hergestellt wird, das Problem wird geschildert, die Frage wird gestellt, eine Maßnahme wird vorgestellt, die Relevanz der Veränderung wird mit Argumenten untermauert, und letztendlich wird wieder die eigene Position ganz eindeutig formuliert. Es ist zu erkennen, dass diese Reden – auch wenn vereinfacht – vom Aufbau her den Regeln einer rhetorischen Rede (*exordium, narratio, peroratio* etc.) folgen. Außerdem bedeutet den debattierenden NichtmuttersprachlerInnen dieser stark geregelte Aufbau eine große Stütze, denn zu den einzelnen Teilen gehören auch bestimmte Redemittel, die verwendet werden können. In der Eröffnungsrunde gibt es auch eine feste Reihenfolge: Zuerst spricht der Pro-1-Redende, dann Contra-1, Pro-2 und Contra-2.

Im nächsten Teil, in der freien Aussprache, die zwölf Minuten dauert, gibt es keine feste Reihenfolge mehr. Dieser Teil ist die „wahre" Debatte, denn hier werden die Argumente ausgetauscht und das genannte Thema genauer und detaillierter besprochen. Im letzten Teil, in der Schlussrunde, folgen die Redenden einander wie im ersten Teil. Hier haben sie eine Minute Zeit, die wichtigsten Argumente zusammenzufassen, und so die eigene Position noch einmal deutlich zu machen.

Die Redezeiten werden mit einer Glocke signalisiert, und die Redenden werden von einer mehrköpfigen Jury nach den folgenden Aspekten bewertet: Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft. Bei der Bewertung und im ganzen Projekt spielt die Reflexion über die eigene Leistung und über die Leistung anderer eine wichtige Rolle. Die Jury gibt beispielsweise nicht nur die Ergebnisse bekannt, sondern alle TeilnehmerInnen bekommen eine persönliche Rückmeldung, die der Technik des Feedback-Sandwich folgt.

„Jugend debattiert international" ist also ein sehr ausgearbeitetes Projekt, das konkreten Zielen folgt und in mehreren Ländern an zahlreichen Schulen durchgeführt wird. Im nächsten Teil meines Beitrags zeige ich aus meiner eigenen Sicht, wie ich diese Zielsetzungen erlebte und wie ich als Schülerin und Studentin vom ganzen Projekt profitierte.

3 „Jugend debattiert" aus der Perspektive einer Gymnasialschülerin

Am Wettbewerb „Jugend debattiert international" nahm ich im Jahre 2014 teil, damals besuchte ich die 12. Klasse eines zweisprachigen Gymnasiums. „Jugend debattiert" stellte für mich eine sehr große Herausforderung dar, brachte schließlich aber auch sehr viel. Im folgenden Abschnitt möchte ich diese Erlebnisse vorstellen und den ganzen Wettbewerb reflektieren. Der Schwerpunkt wird auf zwei Themen gesetzt: darauf, wie dieses Projekt meine Deutschkenntnisse erweiterte und wie ich Debattieren erlernte, sowie darauf, warum diese Kenntnisse wirklich wertvoll waren und sind.

3.1 Während des Debattierens Deutsch lernen

Ich besuchte den deutschen Zug eines zweisprachigen Gymnasiums in Budapest und lernte dort fünf Jahre lang Deutsch. Obwohl ich immer davon träumte, eine zweisprachige Schule zu besuchen, bereitete mir die deutsche Sprache in den ersten paar Jahren große Schwierigkeiten. Deutsch zu lernen fing ich nämlich erst im Gymnasium an, und die zahlreichen Deutschstunden im ersten Jahr, sowie später die verschiedenen Fächer in deutscher Sprache bedeuteten einen sehr großen Kontrast zur Grundschule. Deshalb gab es mehrere Stationen in meinem Lernprozess – eine der wichtigsten und bedeutendsten war aber ganz eindeutig „Jugend debattiert international".

Den Wettbewerb „Jugend debattiert international" lernte ich im Jahre 2013 kennen, damals besuchte ich die dritte Klasse des Gymnasiums. Mit ein paar anderen Schülern aus meiner Klasse schauten wir uns das aktuelle Landesfinale an. Ich saß damals völlig geschockt dort, denn die debattierenden SchülerInnen sprachen Deutsch auf einem so hohen Niveau, dass ich vieles überhaupt nicht verstand. Ich konnte mir nicht einmal vorstellen, so schnell denken zu können, dass ich auf Argumente parat reagieren kann, noch weniger konnte ich mir vorstellen, das alles auf Deutsch zu tun, ich habe ja zu jener Zeit erst seit drei Jahren Deutsch gelernt.

Da ich wusste, dass meine Schule nächstes Schuljahr auch eine Projektschule von „Jugend debattiert international" in Ungarn wird, wurde mein Interesse trotz meines Zögerns geweckt. Im Sommer des Jahres 2013 schaute ich mir viele von den Bundesfinalen des Wettbewerbs „Jugend debattiert Deutschland" online an. Es war sehr motivierend, diese Videos anzuschauen: Die Debattanten waren Muttersprachler, weswegen sie Deutsch natürlich sehr schön sprachen, und diese Debatten waren schon jene der Bundesfinalen, weshalb sie sich auf einem sehr hohen Niveau befanden, auch was das ganze Debattieren und die Fachkenntnis der Teilnehmenden betraf. Ich lernte durch diese ein gerütteltes Maß an vielem, bereits dadurch, dass ich tagtäglich authentisches Deutsch hörte. Bis heute halte ich es für äußerst wichtig, dass man, wenn man eine Sprache lernt, diese Sprache bereits von Anfang an so oft wie möglich von Muttersprachlern hört. Als ich vor zwei Jahren anfing Italienisch zu lernen, praktizierte ich diese Art von Üben schon sehr bewusst.

So war ich im September ganz motiviert, den Wettbewerb auch als Teilnehmerin mitzuerleben, obwohl meine Ängste, v.a. meine Deutschkenntnisse betreffend, nicht völlig verschwunden waren. In diesem Jahr wurde die Internationale Finalwoche in Budapest veranstaltet, also konnte ich sogar die höchste Stufe des Wettbewerbs als Zuschauerin erleben, was wieder ein gravierendes Erlebnis war – ich stellte mir vor, einmal auch dort zu stehen und mit SchülernInnen aus ganz verschiedenen Ländern zu debattieren, was damals natürlich nur ein Gedankenblitz bzw. Traum gewesen war.

Bereits im Herbst fingen wir in den Deutschstunden an, das Debattieren zu üben. Jede Woche gab es Stunden, in denen unsere Lehrerin sich Zeit nahm, uns auch das Debattieren beizubringen; es war somit die ganze Klasse involviert, und alle hatten die Möglichkeit, die Grundlagen zu erlernen. Die behandelten Fragen waren solche, die im Rahmen der Deutschstunden sowieso vorkamen, die ein Teil der Lehrwerke waren und später zum Beispiel bei der DSD II-Prüfung oder beim Abitur auch auftauchten. So kamen diese Fragen aus den Themenbereichen Umweltschutz, Schule, Lebensweise usw. und konnten – und somit auch das Debattieren – sehr effektiv in die Stunden integriert werden.

Damals war es für mich am schwierigsten auf Deutsch zu sprechen. Die Grammatik verstand ich, die Wörter konnte ich zu Hause lernen, mit den Hör- und Leseverstehensaufgaben hatte ich auch keine Probleme, aber das Sprechen war ein kritischer Punkt bei mir, das war etwas, was ich zu Hause nicht üben konnte, deswegen waren diese Stunden eine gute Gelegenheit dazu. Als wir in den Deutschstunden debattierten, musste ich – und eigentlich alle – deutsch sprechen, und das war eine völlig andere Situation: Während der Debatte war es mir wichtig, Argumente zu finden, den anderen zu widersprechen,

adäquat zu reagieren. Da es so viele Aspekte gab, die ich mir vor Augen halten musste, vergaß ich nahezu, dass ich deutsch sprach, meine Hemmungen, die normalerweise vom Deutschsprechen verursacht wurden, waren nicht mehr zu spüren, sogar hatte ich ein bestimmtes Selbstbewusstsein, wenn ich wusste, dass ich ein gutes Gegenargument im Kopf habe. Also schaffte mir das Debattieren zum ersten Mal die Möglichkeit, frei und ohne Hemmungen Deutsch zu sprechen. Es entstand eine Situation, die sich meiner Meinung nach damit vergleichen lässt, wenn man in Deutschland ist und sich verständigen will – da ist es egal, wie man spricht, das Wesentliche ist, dass man verstanden wird. Bei den Trainingsdebatten machte ich immer wieder die Erfahrung, dass ich auch Argumente finden und Zusammenhänge relativ schnell erkennen kann. Und die positiven Gefühle, die ich wegen dieser beiden gleichzeitigen Erfahrungen spürte, gaben mir den Mut, auch in anderen Situationen, in den Deutschstunden, in anderen Stunden oder wo auch immer gerne deutsch zu sprechen. So nutzte ich meine Deutschkenntnisse immer mehr und dadurch wurden sie auch schnell und erheblich erweitert. Debattieren war also ein Impuls, der mein Deutschlernen sehr stark prägte.

Natürlich waren die jeweiligen Wettbewerbsrunden noch erlebnisreicher als die Übung im Rahmen der Deutschstunden. Von der ersten Runde, der schulischen Runde, bis zur letzten, dem internationalen Finale, vergingen etwa 9 Monate – ein langer Weg, auch was den Zeitraum betrifft. Alles, was ich während dieser Zeit lernte, kann in zwei Bereiche eingeteilt werden: Kenntnisse, die mit meinen Sprachkenntnissen bzw. anderen Kompetenzen zusammenhängen, und Wissen über mich selbst, was unter anderem die Entwicklung dieser Fertigkeiten förderte.

Betrachten wir meine damaligen Deutschkenntnisse, oder eher das, was ich selbst über meine Deutschkenntnisse dachte: Es kann behauptet werden, dass ich in diesem Sinne keine selbstbewusste Person war. Soweit ich das retrospektiv beurteilen kann, waren zu jener Zeit meine Sprachkenntnisse überhaupt nicht schlecht, aber mir fehlten zwei Dinge: positive Erlebnisse mit irgendeiner Fremdsprache und positive Erlebnisse mit dem Deutschen. Ich lernte in der Grundschule Englisch, aber diese Sprache eignete ich mir dort nie auf einem Niveau an, wo ich hätte sagen und erleben können, dass ich Englisch gut sprechen kann. Sprachliches Selbstbewusstsein kannte ich also nicht. Mit dem Deutschen war etwas Ähnliches der Fall: Ich sah zwar bei Klausuren, dass ich über die erwarteten Kenntnisse verfüge, was jedoch die mündlichen Äußerungen anging, bekam ich nie die gleichen positiven Rückmeldungen – das kann auch die Tatsache impliziert haben, dass ich mich wegen fehlender positiver Rückmeldungen in den meisten Fällen überhaupt nicht meldete – fast wie ein Teufelskreis.

„Jugend debattiert international" wirkte auf beiden Ebenen. Wie gesagt, ich bekam immer wieder die Möglichkeit, Deutsch zu sprechen, sei es in den Deutschstunden oder bereits im Rahmen des Wettbewerbs. Dadurch, dass ich in den einzelnen Wettbewerbsrunden immer weiterkam, bekam ich positives Feedback. Es bedeutete für mich, dass ich etwas gut mache, und das trug zur Entwicklung meines Selbstbewusstseins und auch meines Sprachbewusstseins bei.

Nach der Landesqualifikation hatten wir, die besten neun DebattantInnen, ein Siegertraining mit tschechischen DebattantInnen und mit deutschen Rhetoriktrainern in Dresden. Dort wurde mir zum ersten Mal wirklich bewusst, dass mir das Sprechen auf Deutsch kein Problem mehr bereitet. Ich machte natürlich Fehler, das gehörte dazu, aber ich konnte fließend meine Gedanken in Worte fassen. Dort erlernten wir darüber hinaus zahlreiche Redemittel, die ich auch später in anderen Situationen verwenden konnte. Natürlich ist nicht zu vergessen, dass dieses internationale Milieu ebenfalls motivierend war: Ich konnte hautnah erleben, wie es ist, wenn man sich mithilfe einer Fremdsprache verständigen kann.

Ebenso bedeutete mir das Landesfinale eine gute Rückmeldung. Damals war ich schon ganz zufrieden mit meinen Ergebnissen, denn ich hätte nie gedacht, dass ich es bis ins Landesfinale schaffe. Trotzdem wollte ich natürlich einen guten Platz erreichen, und das gelang mir auch, denn als Zweitplatzierte qualifizierte ich mich weiter in die internationalen Runden. Sie fanden in Warschau statt, und dort konnten wir uns mit den Teilnehmenden aus all den anderen Projektländern messen. Es war erfreulich, so viele neue Menschen kennenzulernen, es war schön und lehrreich zu erleben, wie ein dermaßen internationales Team funktioniert, was für Verschiedenheiten es gibt, welche Gewohnheiten die SchülerInnen aus anderen Ländern haben usw. Es war ermunternd, dass ich immer wieder Komplimente bekam, wie schön mein Deutsch ist. Natürlich war das ein sehr großes Erlebnis, dass ich auch auf internationaler Ebene, wo wir die Frage „Sollen extremistische Parteien verboten werden?" debattierten, den zweiten Platz belegen konnte (und die andere Teilnehmerin aus Ungarn den dritten – es ist für ein Projektland immer eine große Ehre, wenn am Ende beide TeilnehmerInnen unter den besten Vier sind). Mit dieser internationalen Finalwoche endete das Projekt aber noch nicht. Ein paar Monate später wurden wir, die besten vier Debattanten, von der damaligen Vizepräsidentin des Bundestages nach Berlin eingeladen. 2015 begann auch unsere Tätigkeit als Alumni, in deren Rahmen ich unter anderem viele andere Projektländer bereisen konnte.

Es lässt sich behaupten, dass sich meine Deutschkenntnisse (und meine Persönlichkeit) in diesem fast einem Jahr, in dem ich an „Jugend debattiert" teilnahm, rasant entwickelten. Ich wurde allgemein selbstbewusster, aber auch

mein sprachliches Selbstbewusstsein konnte sich herausbilden und entfalten. Ich konnte erleben, wie es ist, mich in einer Fremdsprache zu verständigen, wie es ist, mit Menschen aus anderen Ländern zu kommunizieren. Ich hatte keine Angst mehr, deutsch zu sprechen, nicht einmal in den Deutschstunden. Es machte mir sogar Spaß, mich zu äußern. Ich fürchtete mich auch vor der DSDII-Sprachprüfung oder vor dem Abitur nicht: Ich wusste, was ich kann, und das bestätigten meine Ergebnisse. Ich nahm sogar zweimal am Landeswettbewerb für Mittelschulen in Deutsch (OKTV) teil und war in beiden Fällen unter den zehn Besten. „Jugend debattiert international" bot mir also eine Plattform, auf der ich mich ausprobieren, Erlebnisse sammeln und mir Kenntnisse aneignen konnte, außerdem regte es mich an, mich auch in meiner Freizeit mehr mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Es trug also zu meinem Deutschlernen dermaßen intensiv bei, wie allein der schulische Deutschunterricht wahrscheinlich nie hätte beitragen können.

3.2 Debattieren lernen

Der Wettbewerb „Jugend debattiert international" förderte meine Deutschkenntnisse. Es handelt sich bei diesem Wettbewerb aber um einen Debattierwettbewerb, also sollten erlernte Debattierkenntnisse auf keinen Fall vergessen werden. Besonders deswegen nicht, weil sie auch zu meiner schon angesprochenen Persönlichkeitsbildung einen Beitrag leisteten.

Als wir anfingen im Rahmen der Deutschstunden zu debattieren, war ich 17 Jahre alt. Zuerst hatten wir eine kurze Einführung mit verschiedenen Übungen: Wir mussten uns entscheiden, was die größte Erfindung der Menschheit ist, mussten unsere Entscheidung auch begründen und plenar vortragen. Danach kam es zu einer Debatte, und zwar zum Thema Gentechnik. Wir bekamen Materialien, Artikel, und dann ging es los. Das war das erste Mal, dass ich erlebte, wie es ist zu debattieren, nicht nur auf Deutsch, sondern überhaupt. Und dieses erste Mal lief es meines Erachtens ganz gut, ich war selbst überrascht, wie schnell ich während der Debatte denken konnte.

Natürlich folgten dieser ersten Debatte noch viele andere und auch eine intensive Lernperiode, das Erlernen des Debattierens. Es ist schwer zu definieren, was unter Debattieren-Lernen alles verstanden werden kann. Nehme ich mein Beispiel, gab es vier Bereiche, die hervorzuheben sind: Regeln in einer Debatte, Kommunikation im Allgemeinen, Kooperation und Interesse.

Zuerst lernten wir die wichtigsten Regeln von „Jugend debattiert" kennen, dabei half mir viel, dass ich mir vorher unzählige Bundesfinale angeschaut und die Regeln mir quasi intuitiv angeeignet hatte. Die Regeln, beispielsweise die Einteilung der Debatte (Eröffnungsrunde, freie Aussprache, Schlussrunde),

halfen mir als Sprachlernerin sehr viel. So bekamen die ganze Debatte und das ganze Debattieren einen Rahmen, und so wusste ich, wussten wir, wann was zu machen ist. Diese Einteilung war nicht nur aus dem Grund nützlich, weil sie direkt vorgab, was man machen soll, sondern ich verstand während des Lernens und Übens, welche rhetorische Relevanz die einzelnen Teile haben. Die Einführung nannten wir beispielsweise immer „Ohrenöffner" oder „Themenanker", und es wurde früh klar, warum man diese Benennungen verwendet, denn das Interesse des Publikums muss in den ersten paar Sekunden geweckt werden, sonst hat man bei einer Rede, Präsentation usw. keine Chance – das wird auch in den vielen erschienenen Rhetorik-Ratgebern immer ausführlich beschreiben. Und während des Wettbewerbs konnte ich das auch erleben, auch später, als ich beispielsweise meine DSDII-Prüfung ablegte, in deren Rahmen man eine Präsentation zu einem kontroversen Thema vortragen muss. Natürlich hatten die anderen Teile ebenfalls große Bedeutung, denn diese ganze Strukturierung half und hilft, logischer zu denken, und die eigenen Gedanken – auch in anderen Situationen – zu strukturieren. Diskutiere oder debattiere ich mit meinen Freunden, mache ich das heute schon unbewusst nach der erlernten Struktur.

Meine Kommunikationskenntnisse erlebten auch eine große Entwicklung. Musste ich einen Vortrag halten, bewies sich immer mein gutes Kommunikationsvermögen. Ich war nie richtig nervös, es machte sogar Spaß vor anderen zu stehen. Bewusst war mir all dies aber für lange Zeit nicht. Erst „Jugend debattiert" machte mir klar, dass ich in solchen Situationen „meine Frau" stehe. Natürlich konnte und musste ich mich noch in vielen Hinsichten verbessern: Am Ende der Debatten bekamen wir zum Glück immer eine Rückmeldung. In den ersten paar Runden bekam ich immer wieder den Vorwurf, dass ich nicht lebendig genug gewesen sei. So fing ich an, aktiv daran zu arbeiten, meine Mimik und Gestik lebendiger zu gestalten. Es gelang mir so gut, dass es, so denke ich, nach einer Zeit schon viel zu viel war. Von den Finalrunden bekamen wir Videoaufnahmen, und der Unterschied zwischen den beiden Aufnahmen (Landesfinale Ungarn und internationales Finale) war sehr deutlich. Ich würde aus heutiger Sicht sagen: Ich musste nach dem Anschauen dieser Videos den goldenen Mittelweg finden: Also wollte ich lebendig aber nicht zu lebendig bzw. aggressiv wirkend werden. Heute scheine ich nach den Rückmeldungen diesen gefunden zu haben.

Nicht nur hinsichtlich der Regeln und der Kommunikation lernte ich viel während des Wettbewerbs, sondern auch hinsichtlich der Kooperation. Mit anderen zusammen zu arbeiten fiel mir und fällt mir oft bis heute schwer, ich mag alles so machen, wie ich will, und allein lässt sich das viel einfacher verwirklichen. Im Rahmen des Wettbewerbs hatte ich aber nicht nur Gegendebattanten,

sondern auch Mitdebattanten, so war ich gleichsam gezwungen, mit anderen zusammen zu arbeiten. Ehrlich gesagt fiel mir das in den ersten Runden sehr schwer, nicht nur deswegen, weil ich sowieso keine gute Partnerin bin, sondern auch aus dem Grund, dass ich die anderen noch nicht kannte und es mir schwerfiel, mit Unbekannten in Kontakt zu treten. Mit der Zeit lernte ich die anderen kennen, was die Kommunikation erleichterte, zum anderen konnte ich meine Ängste – wenn auch nicht völlig, aber erheblich – loslassen, was zum Teil auch „Jugend debattiert" zu verdanken ist, weil ich vielen neuen Menschen begegnete, mit denen ich kooperieren und kommunizieren musste. Hierbei ist die internationale Finalwoche zu unterstreichen, denn dort traf ich wirklich sehr viele neue Menschen, und mit vielen von ihnen bin ich auch heute noch befreundet.

Obwohl sich in meinem Leben alles, was ich bisher aufzählte, nützlich und förderlich erwies, liegt mir immer der letzte Bereich am Herzen, und zwar der Bereich Interesse. Als ich anfing, mich dem Debattieren zu widmen, befand ich mich noch in der Pubertät. Zu der Zeit las ich relativ viel, ich war ganz interessiert, aber dieses Interesse galt lediglich für bestimmte Gebiete, wie Psychologie, Pädagogik usw. Politik, globale Probleme und Ähnliches waren nichts für mich – bis zu dem Punkt, wo der Wettbewerb „Jugend debattiert international" Teil meines Lebens wurde. In den einzelnen Wettbewerbsrunden debattierten wir immer wieder politische Fragen. Jetzt als Studentin sehe ich erst, wie wenig ich zuerst von diesen Fragen verstand. Ich sammelte Argumente, ich sah und wusste, wie sie miteinander zusammenhängen, doch begriff ich diese Themen in ihrer Komplexität in den ersten paar Runden nie ganz. Das veränderte sich aber mit der Zeit rasant. Je mehr ich debattierte, desto komplexere Inhalte konnte ich verstehen. Und ich denke, der Schwerpunkt liegt nicht nur auf dem Verstehen, sondern darauf, dass ich die Beschäftigung mit diesen Themen wirklich genoss. Und das veränderte meine Einstellung in ihren Grundzügen. Heute ist es mir eines der wichtigsten Dinge, gut informiert zu sein, wobei gute Informierung für mich bedeutet – wenn es beispielsweise um Nachrichten geht –, dass ich über einschlägige Themen immer mehrere Artikel in mehreren Sprachen lese und mir die Meinungen beider bzw. mehrerer Seiten anschaue, damit ich meine eigene, begründete und vertretbare Meinung bilden kann – wenn mir „Jugend debattiert" etwas lehrte, dann war es das: alles aus mehreren Perspektiven anzuschauen – auch im wahren Leben.

Es lässt sich anhand der vorgestellten Ergebnisse und Erfahrungen behaupten, dass sich die Ziele von „Jugend debattiert" – wenn mein Beispiel betrachtet wird – wirklich erfüllen. Ich konnte meine Deutschkenntnisse verbessern, veränderte mich tiefgreifend, trainierte mir das Debattieren an und auch mein kritisches Denken wurde stark gefördert.

4 „Jugend debattiert" aus der Perspektive einer Lehramtsstudentin

„Jugend debattiert" brachte mir als Gymnasialschülerin sehr viel, und zwar in vielen verschiedenen Bereichen. Jetzt, wo ich schon an der Universität studiere und als Studentin zurückblicke, spüre ich immer noch, dass dieser Wettbewerb viel langfristiger ist, als man denken würde. Die Ziele des Wettbewerbs, die im zweiten Kapitel angedeutet wurden, sind auch solche, die nicht nur im Moment des Wettbewerbs bzw. der Vorbereitung wichtig sind, sondern sie verändern einen durchgreifend. Aus heutiger Sicht ist mir „Jugend debattiert" aus zwei Gründen bedeutend: Ich eignete mir damals Fähigkeiten an, die heute mein Studium erleichtern, und durch die ich einen ganz anderen Gesichtspunkt habe. Außerdem studiere ich auf Lehramt, und deswegen sehe ich den Wettbewerb aus einer neuen Perspektive, aus der Perspektive einer angehenden Lehrerin, was viele neue Anschauungsweisen eröffnet. Im Fokus dieses Abschnitts stehen also diese beiden Sichtweisen.

4.1 „Jugend debattiert" und mein Studium

Es sind bereits vier Jahre vergangen, seitdem ich an diesem Wettbewerb teilnahm. Seit 2015 studiere ich an der Universität ELTE Deutsch und Geschichte auf Lehramt. „Jugend debattiert" hat natürlich eine Wirkung auch auf mein Studium. In diesem Abschnitt versuche ich diese Wirkung und die Relevanz des Wettbewerbs aus meiner heutigen Sicht vorzustellen. Zuerst möchte ich diesen Aspekt im Allgemeinen behandeln, und erst im nächsten Teilabschnitt möchte ich „Jugend debattiert" mit meinem Lehramtsstudium und Lehrerinnendasein verbinden.

Als Studentin hat man viele neue Herausforderungen, die einem während der Mittelschule überhaupt nicht oder nur selten begegnen. Hervorzuheben ist dabei, dass die Universität auf jeden Fall ein viel komplexeres Denken als das Gymnasium erfordert. Die gelernten Themen werden viel tiefer behandelt, man muss in der Lage sein, Präsentationen auf hohem Niveau zu halten, selbst zu recherchieren und Forschungen durchzuführen. In den letzten Jahren konnte ich beobachten, dass das Verfügen über die erwähnten Fähigkeiten unter den Studierenden überhaupt nicht selbstverständlich ist. Obwohl diese Kompetenzen während des Studiums immer wieder und immer öfter erwartet werden, werden sie nicht direkt erklärt oder unterrichtet, also sind die Studierenden in vielen Fällen auf ihre Vorkenntnisse und Intuition angewiesen.

Ich fühlte bereits in den ersten Monaten, dass ich in vieler Hinsicht einen Vorsprung habe. Als Germanistikstudentin sprang mir die Sprache als Erstes

ins Auge: Was die Grammatik betraf, hatte ich eine sehr sichere Basis, was in erster Linie meiner Schule und meiner Deutschlehrerin zu verdanken war. Relevanter erscheint in diesem Kontext, dass ich auch sprechen konnte, und zwar ohne Hemmungen oder Ängste – was zumindest den sprachlichen Teil meiner Äußerungen angeht. Und mitzureden spielt im Rahmen der universitären Bildung eine zentrale Rolle. Soll man sich zu einer Frage oder Sache äußern, bin ich heute immer noch fast in allen Fällen bereit das zu tun. Und das ist nicht nur aus dem Grund so, weil ich gut Deutsch sprechen kann, sondern auch deswegen, weil ich mich während des Projekts „Jugend debattiert international" daran gewöhnte, dass ich eine eigene Meinung bilde, die ich dann gerne mitteile oder mit anderen diskutiere.

Natürlich es fällt mir auch nicht schwer Referate oder Präsentationen zu halten, denn ich hatte dank des Projekts (und dank meiner Schule) reichliche Möglichkeiten zum Üben. Als größten Vorteil erlebe ich aber immer wieder, dass ich mir die Fähigkeit des Recherchierens aneignete. Soll ich anhand vielerlei Quellen eine Seminararbeit verfassen, habe ich immer das gute Gefühl, in der Lage zu sein, zuverlässige Quellen aufzusuchen und die gelesenen Informationen logisch miteinander zu verbinden. In welchem Maße „Jugend debattiert" zur Entwicklung dieser Fähigkeit beitrug, lässt sich meiner Meinung nach nicht eindeutig feststellen, denn komplexes und logisches Denken ist etwas, was sich langsam herausbildet und von vielen Faktoren vorangetrieben werden kann, aber ganz sicher bin ich mir in dieser Beziehung, dass „Jugend debattiert" einer der wichtigsten Faktoren war.

„Jugend debattiert" hat also allgemein eine bedeutende Wirkung auf mein heutiges Studium. Von meinen Freunden, die an dem Wettbewerb ebenfalls teilnahmen, höre ich immer Ähnliches. Viele von ihnen studieren Jura, internationale Beziehungen, Diplomatie oder Germanistik. Ohne Ausnahme berichten sie alle darüber, dass sie aufgrund der während des Wettbewerbs erworbenen Kenntnisse Vorteile hätten. Und das kann ich von meiner Seite nur bestätigen, denn die erlangten Kenntnisse und die ganze Einstellung und Attitüde zu vielen Sachen machen einem und machen mir das Studium oft leichter.

4.2 „Jugend debattiert" und mein Lehramtsstudium

„Jugend debattiert" beeinflusst natürlich mein Studium im Allgemeinen, vor allem dadurch, dass es meine Attitüde zu vielen verschiedenen Themen veränderte und mir ermöglichte, meine Kenntnisse zu erweitern. Noch mehr beeinflusst es aber mein Lehramtsstudium und mein berufliches Selbstverständnis. Im Folgenden möchte ich auf diesen Aspekt näher eingehen.

Wie angesprochen, wurde meine Attitüde durch diesen Wettbewerb verändert. Diese Veränderung halte ich in Bezug auf mein berufliches Selbstverständnis für sehr wichtig. Denn einen unerlässlichen Teil des Lehramtsstudiums bilden die Reflexion und das Nachdenken über das LehrerInnensein und über die persönlichen Motivationen. Dieses Nachdenken hilft einem die eigenen Prinzipien zu finden, denen man als Lehrkraft folgen möchte. Natürlich gibt es viele Prinzipien, die an der Universität vermittelt werden und als erwünscht angenommen werden, aber die eigene LehrerInnenpersönlichkeit enthält immer auch welche, die von der jeweiligen Person selbst bestimmt werden. Dazu trug bei mir „Jugend debattiert" besonders viel bei, denn dadurch, dass ich erfuhr, wie es ist, Themen, Fragen, Probleme usw. immer zwei- bzw. mehrseitig zu betrachten, entwickelte ich mich nicht nur in dem Sinne, dass ich alles im Leben versuche, immer von beiden Seiten anzuschauen und die möglichen Perspektiven zu untersuchen, sondern entschloss mich auch, diese Einstellung auch meinen SchülernInnen zu vermitteln. Und das finde ich – im 21. Jahrhundert besonders – wichtig, denn heutzutage spielen die Medien, die oft sehr einseitig sein können, eine enorm große Rolle. Lernen die SchülerInnen nicht mit diesen bewusst und reflektiert umzugehen, werden sie zu denjenigen gehören, die alles glauben, was sie lesen oder hören – wenn dieses etwas ihren vorherigen Einstellungen entspricht.

Zu den oben genannten Aspekten gehört noch ein weiterer wichtiger Aspekt: In einer Demokratie wäre höchstwichtig, demokratiefähige Bürger zu erziehen. Demokratiefähig zu sein bedeutet für mich, dass man aktiv mitdenkt, dass man reflektiert, dass man verschiedene Sichtweisen miteinander vergleicht und sich traut, seine eigene Meinung zu äußern. Konstruktive und argumentative Debatten sind in dem Sinne unentbehrliche Teile der Demokratie. Und all das war vor etwa 30 Jahren noch überhaupt nicht selbstverständlich. Eben aus diesem Grund ist die Vermittlung dieser Kenntnisse nicht einmal heute alltäglich. Als künftige Fremdsprachenlehrerin – aber auch als Geschichtslehrerin – sehe ich die Möglichkeit in meinen Fächern, diese Fähigkeiten zu trainieren, und unter anderem wegen „Jugend debattiert" habe ich den starken Wunsch, das zu tun.

„Jugend debattiert" ist ein Projekt, das in sehr hohem Maße mit ehemaligen Teilnehmenden, so genannten Alumni zusammenarbeitet. Wir Alumni bekommen die Möglichkeit, die einzelnen Runden zu jurieren, bei der Organisation zu helfen, Workshops zu leiten und bei Trainings mitzuwirken. Ich möchte die Workshops- bzw. Trainingsleitung ansprechen. In den letzten Jahren wirkte ich bei ganz vielen Workshops und Trainings mit, war eine von mehreren, die sich dafür aussprachen, Alumni-Trainings an Schulen zu organisieren, stellte mit anderen Stundenpläne zusammen und nahm an einer Fortbildung in Prag teil,

bei der mir auch didaktische Kenntnisse gelehrt wurden. Also sammelte ich relativ viele Erfahrungen mit Unterrichten, so viele mindestens, dass ich keine Angst davor habe, vor einer Klasse zu stehen. Als künftige Lehrerin ist das unbedingt von Wichtigkeit, besonders wenn man betrachtet, dass die Universität leider ziemlich wenige solche Möglichkeiten anbieten kann. Außerdem verhalfen mir diese Möglichkeiten zu der Einsicht, dass Unterrichten wirklich das ist, was ich machen will. In diesem Schuljahr leitete ich wöchentlich auch eine AG, einen Debattierclub an meiner ehemaligen Schule. Dort hatte ich die Möglichkeit, meine Ideen und diverse Unterrichtsmethoden auszuprobieren, und das machte ich meiner Meinung nach mit großem Erfolg. Fühle ich mich in meiner Berufswahl aus irgendeinem Grund verunsichert, muss ich nur an die positiven Erlebnisse und Rückmeldungen zurückdenken, die ich während dieses Debattierclubs oder während der Workshops sammelte.

An dieser Stelle würde ich gerne ein paar Beispiele erwähnen, um die Relevanz des Debattierens plastischer zu machen. Dieser Debattierclub wurde beispielshalber so aufgebaut, dass er nicht nur aus purem Debattieren bestand, sondern es wurde großer Wert darauf gelegt, dass die SchülerInnen ihre Ängste loslassen können. Anfangs wurden ihnen solche mündlichen Aufgaben gegeben, bei denen sie schnell vergaßen, dass sie deutsch sprechen, stattdessen konzentrierten sie sich auf den Inhalt. So waren sie nach ein paar Wochen in der Lage, deutlich freier voreinander zu sprechen. Später wurden auch rhetorische Kenntnisse vermittelt (wie man vor einem Publikum steht, wie man es anschaut usw.), und natürlich gab es auch wirkliche Debatten mit vielzähligen Materialien – oft auch zu Spaßthemen, die die SchülerInnen besonders genossen (z.B. *Sollen wir in Australien leben?* oder *Was soll man auf eine einsame Insel mitnehmen?*). Zum Lernprozess gehörte die Reflexion immer dazu, und so war das auch etwas, was die SchülerInnen während des Debattierclubs trainieren konnten, denn es ist überhaupt nicht selbstverständlich, wie man einen Mitschüler / eine Mitschülerin (oder sich selbst) konstruktiv bewertet. Des Weiteren ermöglichte diese AG viel Zusammenarbeit und Kooperation, da die SchülerInnen in den meisten Fällen in Paaren oder in Gruppen arbeiteten, was überraschend gut funktionierte, obwohl die SchülerInnen aus verschiedenen Klassen und aus verschiedenen Jahrgangstufen kamen.

Diese Gelegenheiten waren und sind aber natürlich nicht nur aus dem Aspekt wichtig, dass sich mein Lehrerin-Selbstbewusstsein dadurch verstärkte, sondern ich konnte durch diese Erlebnisse und anhand meiner an der Universität erworbenen Kenntnisse ganz neue Gesichtspunkte erkennen. In den Stunden zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache lernte ich die wichtigsten und relevantesten Prinzipien im Bereich DaF kennen. Lerne ich etwas Neues, versuche ich das immer in Kontext zu bringen. Diesmal war es auch der Fall, und so

erkannte ich, dass „Jugend debattiert" und das Unterrichten des Debattierens sehr effektiv das Deutschlernen unterstützen können.

Heutzutage spielen die Prinzipien kommunikativer Unterricht bzw. Handlungsorientierung eine sehr große Rolle im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Intuitiv fand ich immer sehr positiv, dass „Jugend debattiert" es ermöglichte, unter anderem während des Unterrichts direkt und aktiv mit der Sprache zu handeln und viel in den Stunden zu sprechen. Denn wie erwähnt, hatte ich als Schülerin anfangs sehr viele Probleme mit dem Sprechen, und die Stunden, in denen wir debattierten, boten mir die Möglichkeit, mehr zu reden und zu üben. Auf der einen Seite wurde also in diesen Fällen der Redezeitanteil der SchülerInnen durch diese Methode erhöht, auf der anderen Seite waren sie gezwungen, wirklich mit der Sprache zu handeln, und sich zu verständigen. Es wurde kaum auf Fehler und Fehlerkorrektur geachtet (was natürlich in bestimmten Situationen auch wichtig und nützlich sein kann), sondern darauf, dass das Gesagte verständlich wird. Noch relevanter ist dieser Aspekt, wenn „Jugend debattiert" als internationales Projekt betrachtet wird, denn auf internationaler Ebene hat die Verständigung mit anderen aus verschiedenen Ländern eine noch größere Bedeutung. Aspekte wie interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit dürfen in diesem Kontext auch nicht vergessen werden, denn der ganze Wettbewerb findet in einer sehr internationalen Atmosphäre statt.

„Jugend debattiert" hat bis heute eine große Wirkung auf mich. Vieles, was ich durch dieses Projekt lernte, hilft mir die Herausforderungen während meines Studiums zu meistern. Bedeutender ist, dass dieses Projekt meine Persönlichkeit, meine Einstellung und meine Attitüde veränderte. Diese Veränderungen wirken sehr aktiv auf mein berufliches Selbstverständnis und Selbstbewusstsein aus. Das Projekt regte mich an, darüber nachzudenken, was ich später meinen SchülernInnen vermitteln will, was mir als wichtig erscheint. Dieses Projekt ließ mich eine Methode, das Debattieren, kennen lernen, das ich in Zukunft in meinen Deutsch- und Gesichtsstunden auch verwenden möchte. Natürlich spielten bei diesen Fragen noch zahlreiche andere Faktoren eine Rolle, aber zweifellos lässt sich behaupten, dass dieses Projekt eine sehr komplexe Wirkung ausübte, die sich auf vielen verschiedenen Ebenen widerspiegelt.

5 Fazit

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war das Projekt „Jugend debattiert international" vorzustellen. Der erste Abschnitt widmete sich dem Projekt im

Allgemeinen, ich stellte die Regeln und das Wesen des Debattierens vor. Diesem Abschnitt folgte eine Reflexion aus meiner Sicht als Gymnasialschülerin, und am Ende reflektierte ich aus meiner heutigen Perspektive.

Die Vorstellung der Regeln und der Struktur einer „Jugend debattiert"-Debatte halfen ein Bild über den Wettbewerb zu gewinnen. Es wurde thematisiert, dass das Format, nach dem debattiert wird, sehr bewusst für Sprachlernende bzw. Jugendliche entwickelt wurde. Ganz klar konnte man auch die Ziele sehen, die sich „Jugend debattiert" selbst setzt. Diese waren für diese Reflexion besonders von Wichtigkeit, denn in den späteren Abschnitten reflektierte ich darüber, wie weit diese Ziele bei mir verwirklicht wurden, was ich als Schülerin bzw. Studentin erlebte, spürte und profitierte.

Die dargestellten Aspekte zeigten, dass sich die vom Projekt formulierten Ziele wirklich durchsetzten. Als Gymnasialschülerin konnte ich meine Deutschkenntnisse erweitern, mein sprachliches Selbstbewusstsein bildete sich zu der Zeit aus, als ich an diesem Wettbewerb teilnahm. Des Weiteren trug das Projekt viel zu meiner Persönlichkeitsbildung bei, besonders in diesem Alter, also in der Pubertät, wo man sich sehr schnell und in großem Maße verändert. Ich eignete mir die Attitüde an, Fragen immer von beiden Seiten zu betrachten, und anhand verschiedener Informationen meine eigene, differenzierte Meinung zu bilden und diese auch zu äußern. Darüber hinaus wurde mein Interesse für Politisches derart geweckt, dass ich mir heute nicht vorstellen kann, mich über die Geschehnisse in der Welt nicht tagtäglich zu informieren.

Man konnte sehen, dass die erworbenen Kenntnisse viel zu meinem Studium beitragen, dass sie es in mehrfacher Hinsicht erleichtern. Hervorgehoben wurde die Wirkung des Projekts auf mein Lehrerdasein. Durch die verschiedenen Trainings und Alumni-Aufgaben konnte ich viele Erfahrungen sammeln, die später auch in meiner Unterrichtspraxis hilfreich sein werden. Außerdem stärkten diese Erlebnisse mein berufliches Selbstbewusstsein, halfen und helfen immer noch dabei, mein berufliches Selbstverständnis auszubilden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Projekt „Jugend debattiert international" ein sehr gut ausgearbeitetes und nützliches Projekt ist. Ich profitierte davon äußerst stark und konnte von den daraus erworbenen Kompetenzen in vielen verschiedenen Bereichen Gebrauch machen. An dieser Stelle müssen natürlich auch zwei Lehrerinnen, meine Deutschlehrerin und meine Geschichtslehrerin erwähnt werden, da ich ohne sie das, was ich erreichte, nie hätte erreichen können, denn sie unterstützen mich in allerlei Situationen. Als Studentin und künftige Lehrerin bin ich der Meinung, dass das Debattieren – sei es im Rahmen dieses Projektes oder nur im Allgemeinen – eine größere Rolle im heutigen Deutschunterricht bekommen sollte.

6 Ausblick

Ich denke, meinem Beitrag ist zu entnehmen, welche Vorteile das Debattieren und das Unterrichten des Debattierens haben können. Dieses Thema wird in letzter Zeit in der angelsächsischen Fachliteratur immer wieder aufgegriffen, und man setzt sich mit der möglichen Integration des Debattierens in den Fremdsprachenunterricht auch immer öfter auseinander. Ich denke, es ist ein Thema, das in sich viele Perspektiven birgt, die noch erforscht werden können. In vielen Lehrbüchern (auch in deutschen) gibt es bereits Aufgaben, die das Üben des Debattierens unterstützen; diverse Sprachprüfungen und das Abitur beinhalten bereits Teile, bei denen es um Debattieren bzw. Diskutieren geht.

Ich denke, man könnte das Debattieren verstärkt in die Stunden integrieren, das hätte aus mehreren Aspekten eine positive Wirkung: sowohl auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse, als auch auf die Entwicklung des Denkens der SchülerInnen. Eben aus diesem Grund würde ich mich im Späteren gerne mehr diesem Thema widmen, um die Möglichkeiten des Debattierens auch wissenschaftlich zu erforschen und dabei wichtige Prinzipien wie Handlungsorientierung, Mehrsprachigkeit oder interkulturelle Kompetenz eingehender zu behandeln, wozu mein hier vorgelegter Bericht u.U. als erster Ausgangspunkt dienen könnte.

Antal Mária (Budapest)

Mászassuk-e fára a halat?

Dr. Herbert Arndorfer (1936–2017), a Bécsi Egyetem Fordító- és Tolmácsképző Intézete professzorának emlékére

1

Ne! Abból a nagyon is toleráns, állítólagos Einstein-i bölcsességből kiindulva, mely számtalan fordítási (!) variációban létezik, és mely szerint „minden ember zseni, de ha egy halat arra akarunk kényszeríteni, hogy fára másszon, egész életében ostobának fogja érezni magát."[1] Nem teheti meg tehát egyetlen jóérzésű (nyelv)tanár sem, hogy a nagy igyekezettel természetesnek álcázott természetellenes folyamatból, azaz az idegen nyelvek tanulásának folyamatából egyszerűen kizár egy készséget. A képtelenség minden irányban képtelenség. Márpedig az utóbbi évtizedek divatos módszertani javallataiból rendre kimarad a másik négy ismert ‚skill' oktatása mellett az ötödik, a fordításra való oktatás, illetve a fordítás gyakorlásának diszciplínája. A szélsőségek vonzzák egymást – mondhatnók: Amennyiben hosszú időn keresztül az idegen nyelvek oktatásának egyetlen, igazán hatékonynak kikiáltott és az unalomig praktizált metódusa az ún. grammatikai–fordítási eljárás volt, németül a szinte betegséget felidéző rövidítés, a GÜM, azaz a Grammatik–Übersetzungsmethode. Akkor tehát lendüljünk át a ló másik oldalára: igyekezzünk lefedni az idegen nyelvek oktatását a beszéd–írás–olvasás– és beszédértés-készségek megismertetésével, gyakoroltatásával, és így teljesen száműzzük a kognitiv összehasonlításon alapuló, természetes készséget, a fordítást! Ez ugyanis torzítja a tanult idegen nyelven való megnyilatkozás automatizmusát, unalmas és káros. De Einsteinnel szólva, miért kellene egy teljesen természetes és mértékkel „adagolt" jelenséget kizárásra ítélni, és ezáltal egy teljesen természetes dolog erőszakos megtagadására kényszeríteni a nyelvtanulókat? Azaz miért kellene

[1] "Everybody is a genius. But, if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will spend its whole life believing that it is stupid." (Kelly 2007, p. 80).

a halat fára mászatni? Miközben a szubszidiaritás elvének megfelelően kognitív szinten, lopva mindenki kisebb-nagyobb mértékben ösztönösen elvégzi az idegen nyelv tanulása, gyakorlása, sőt a használata folyamatában az adott két nyelv közötti különbségből avagy éppen hasonlóságból adódó összehasonlítást, és szükség esetén a nyelvi közösségek eltérő világfelfogásából eredő másfajta szegmentálás gyakorlati megjelenítését fordítás vagy tolmácsolás formájában. Ha ez nem így lenne, és a nyelvi közösségek nem szegmentálnák a maguk valóságképének megfelelően a világot, akkor minek is lenne annyi nyelv? A nyelvek nem azért különböznek egymástól, hogy bosszantó módon ugyanannak a jelenségnek, tárgynak, denotátumnak más hangzást, hangalakot kölcsönözzenek, hanem azért, mert beszélőik a közvetlen környezetükhöz alkalmazkodva másképpen tapasztalják a valóságot, és ezt öntik formába. Ezt az egykoron Wilhelm Humboldt által megfogalmazott igazságot nem szabad kizárnunk napjaink gyakorlatából, akkor sem, ha régi.

Mindazonáltal az ‚alulról jövő kezdeményezést' nem lehet megakadályozni, és erre kiváló bizonyítékként szolgál a 2017 tavaszán az ELTE ONYC által meghirdetett Szabari Krisztina Országos Fordítási Verseny Középiskolásoknak eredménye. Angol nyelvből több mint 400, német nyelvből 234 középiskolás jelentkezett pályaművével, azaz a megadott idegen nyelvű szöveg magyarra fordításával. Nem kis eredmény ilyen ellenszélben! Tehát azért a nyelvtanárok sem pártoltak el parancsszóra a fordítás alkalmazásától a nyelvoktatásban. És láthatóan a nyelvet tanuló fiataloknak is kedvük telik benne. A 234 németről magyarra történő fordítási pályaműből valamivel több mint a fele megfelelt az értést tekintve egy általánosan elvárható színvonalnak, nagyobb nehézséget a megértéssel párhuzamos reverbalizáció okozott. De a húsz, szinte hibátlan pályamű kiválasztása már nem volt olyan könnyű. Arra kellett törekednie a bíráló bizottság három tagjának (párhuzamos ellenőrzések mellett), hogy azok kerüljenek a döntőbe, akiknek pályamunkája magyar megfogalmazás tekintetében annak a számára is jól érthető, logikus és követhető, aki a német nyelvű forrásszöveget nem ismeri. Ezért ilyen próbákat is tettünk az ellenőrzés során.

Felvetődik tehát a kérdés: miért nem képes az elmélet felnőni a gyakorlat hasznossági szintjére? A soknyelvű Európában a fordítás–tolmácsolás nem pusztán a brüsszeli bizottsági munkákat illetően és a Strassbourgi Parlament tevékenységében nélkülözhetetlen, de ott van mindennapi életünk szinte minden mozzanatában. Néhány évtizedes struccpolitika után úgy tűnik, hogy a nyelvoktatás elméleti szintjén is elkezdenek foglalkozni a nyelvi mediáció mindenképpen megkerülhetetlen jelenségével. Erről tanúskodik az is, hogy az utóbbi időben a KER szakembereit is foglalkoztatja egy a többi készséghez hasonló, részletes teljesítményskála létrehozása a fordítás vonatkozásában is. Annál is inkább örvendetes ez, mert egyrészt a beszédkészséget sok helyen még

mindig kommunikációs készségnek nevezik, holott a nyelv – mint minden jelrendszer – *egésze* rendelkezik kommunikációs funkcióval. Az íráskészség során is kommunikáció valósul meg, és a szöveg- és beszédértés esetében is a kommunikáció befogadásáról és erre való kommunikatív reagálásról van szó. Másrészt miért ne használjuk fel az idegen nyelv elsajátítása során azt a mankót, mely lehetővé teszi, hogy egy másik nyelvi közösség már ismert elemeit hívjuk segítségül? Ami zavaró szokott lenni, hogy ez a másik nyelvi közösség gyakran az anyanyelvi közösség. Különösen azokat zavarja ez, akik az idegen nyelv és az anyanyelv elsajátításának folyamatai közé egyenlőség jelet szeretnek tenni. Hogy az ösztönösség és a tudatosság mennyire két különböző folyamat, annak részletezésére itt nem kívánok kitérni. De ha az ösztönösen elsajátítottakat okosan és mértékkel eszközévé tudjuk tenni a tudatos nyelvi tevékenységnek is, miért ne éljünk velük? Annál is inkább, mert a fentiekből az is kitűnik, hogy ez is olyan készség, amire soknyelvű világunkban nélkülözhetetlen szükségünk van.

A beszédkészség megvalósítása során önnön világunkat adjuk, információkat nyújtunk másoknak az általunk tapasztalt, ismert jelenségekről, illetve reagálunk beszélgetőpartnereink hasonló jellegű megnyilatkozásaira. Ugyanezt tesszük az íráskészség során is, más formai közegben. A szöveg- és beszédértés esetében pedig éppen a másoktól kapott információkat igyekszünk megérteni, elfogadni, vagy konfrontálódni azokkal. Azaz éppen az ellenkező irányú folyamat valósul meg, de mindenképpen a szubjektív megnyilatkozás, illetve percepció szintjén. A fordítás–tolmácsolás pedig egyszerre jelenti az adott információlánc tartalmi megértését és azt a képességet, hogy a jól megértett információkat egy másik nyelven hasonló értékű információsorba tudjuk önteni. Harald Weinrich szavaival élve: „Übersetzte Wörter lügen immer, übersetzte Texte nur, wenn sie schlecht übersetzt sind."[2] Tehát ezért nem szégyen és nem is ördögtől való ezt a készséget is tanítani, tanulni, csiszolni, gyakorolni – a másik négy készséggel együtt. A fordítás–tolmácsolás során egyben missziót is teljesítünk, hiszen egy olyan nyelvi közösség tagjának/tagjainak közvetítünk információkat, aki/k azt a másik nyelvi közösség jelrendszerének nem ismeretében nem tudná/k megismerni. A felelősség tehát legalább akkora, mint amikor a beszéd vagy írás során önmagunkat adjuk. Hozzátéve még azt az olykor nem is olyan könnyű feladatot, hogy mindent megjegyzés nélkül közvetítetünk kell, függetlenül attól, hogy valamivel egyetértünk-e vagy nem.

Aggodalomra pedig a minősítést tekintve a teljesítményminták feldolgozását illetően sincs ok, mert voltaképpen a statisztikai szemléleten alapuló elemzők

[2] „A lefordított szavak mindig hazudnak, a lefordított szövegek csak akkor, ha rosszul fordítunk." (Weinrich 2000, p. 24).

sem maradnának ezen a téren kenyér nélkül. Habár Szvjatoszláv Richter szavait tudná jelen írás szerzője jó szívvel idézni, amit Richter ugyan a karmesteri próbálkozásaival kapcsolatban hangoztatott: „Két dolgot gyűlölök, a hatalmat és az analízist." Azért is, mert a nyelvi tevékenységben jelentős részt képvisel a szubjektivitás, és ez minden készségbeli teljesítményre rányomja a bélyegét. Ezt a nyelvi teljesítmények minősítésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni, ezt semmilyen, ma ismert statisztikai módszer nem képes maradéktalanul befogadni. A fordítás a megértési folyamatban ugyan számszerűsítve is jól mérhető lenne, ha a reverbalizációban nem nyilvánulna meg a teljesen természetes szubjektivitás. (Erre igen tanulságos a fordító fejében a fordítási tevékenység során lezajló kognitív folyamatok követése – ld. Krings: *Was in den Köpfen von* Übersetzern vorgeht).[3] Nagyon találóan fogalmaz Daniel Kehlmann a *Die Vermessung der Welt* című nagysikerű regényében a bölcs gondolatokat a matematikus Gauß szájába adva: „Die Welt könne notdürftig berechnet werden, aber das heiße noch lange nicht, dass man irgendetwas verstehe."[4] Ezért nincs két azonos fordítása ugyanannak a forrásnyelvi szövegnek, de ugyanattól a fordítótól származó ugyanazon forrásnyelvi szöveg is gyakran (kis) különbségeket mutat fel időbeli eltérések során. Hiszen a fordítás olyan, mint a világ, ahogyan ez a Kehlmann-idézetből is kiderül, soha nem tökelétes, minden újabb átnézés újabb csiszolásokat, módosításokat jelent. Mindig is pillanatfelvételek, ideiglenesen végleges megoldások születnek. Ahogy Van Gogh fogalmazott: „A világ tele van hibával, pedig Isten alkotta. Mentségére legyen szólva, hogy ezt még csak vázlatnak szánta." Ilyen ideiglenesen végleges vázlatok tüzetesebb vizsgálatával foglalkozunk az alábbiakban.

2

Több évtizedes pályám során az a meggyőződés alakult ki benem, hogy a megmosolyogtató, felháborító, olykor komoly károkat okozó fordítási hibák gyökere a hiányos tapasztalati, előismereti, nyelvi információkra visszavezethető, olykor valósággal szuggerált félreolvasásokból adódó sajátos értelmezés, azaz az ún. ‚*transzlatorikus miopia*', a fordítási/fordítói rövidlátás. Amikor ezen hiányosságok együttese vagy valamelyike fennáll, még a felkészültebb fordító is arra törekszik, hogy a szövegegész szempontjából is respektálható, a kontextusba valahogyan tartalmilag beilleszthető ekvivalenciát találjon.

[3] Krings 1986.

[4] „A világ szükség esetén kifejezhető számokban, de ez még messze nem jelenti azt, hogy valamit meg is értettük volna belőle." (Kehlmann 2005, p. 220).

Szinte megmagyarázza önmagának a szöveg tartalma és az általa félrefordított szegmens logikus kapcsolatát. Voltaképpen azt mondhatjuk, ez a jobbik szemlélet, hiszen a fordító itt már átlendül a szavakhoz való görcsös ragaszkodáson (ld. fent: Weinrich-idézet), és eljut a szövegegész értelmezéséhez. Ugyanakkor pontosan ezért nehéz is meggyőzni az ilyen fordítás szerzőjét tévedéséről. Itt lépne be a készségek nem erőszakos szétválasztásának módszere, azaz éppen a készségek közötti segítő összefüggések felfedeztetése, ‚összefolyatása'. Pl. a szövegértés gyakoroltatásánál rá lehet vezetni a nyelvet tanulót arra, hogy minden olyan információs elemnek, amelyet valamilyen oknál fogva nem tud logikus kapcsolatba hozni a szöveg tartalmával vagy bizonytalan benne, utánanézzen bármilyen forrásban, és ne csak a szótárakban, azaz ma leggyakrabban ‚kigugglizza'. Hiszen a ‚döcögő' értelmezésnek nem pusztán nyelvi okai lehetnek, ezért nem is segít mindig az egy- vagy kétnyelvű szótárhasználat. Ezért is fontos, hogy a szövegértési tartalmi ellenőrző feladatokat ne csak idegen, hanem anyanyelvi értelmezésekre is kiterjesszük. Ha az igényes ellenőrző szemléletet és annak a felhasználás szabta korlátait is igyekszünk elsajátíttatni a nyelvtanulókkal, akkor ez az igényesség a nyelvhasználat valamennyi készségére kiterjed a nyelvhasználóban. Ez ugyan a fordítást tekintve sok humortól, de ugyanakkor megannyi kártékony félreértelmezéstől szabadítana meg. Éppen ezáltal fedezi fel az idegen nyelvvel ismerkedő a nyelvek közötti különbségek és hasonlóságok között a kommunikációs kapcsolatot, azaz az ember befolyásolta értelmezési szándékot. Mert ezt jelenti az a Goethe-i *bon mot*, miszerint ahány nyelv, annyi ember.

Nagyon sok félrefordítás okozója az ún. ‚hamis barát' jelensége. Ez a legjobb példa arra, hogy a nyelvi jelrendszert hogyan befolyásolja a világról alkotott kép nyelvi közösségekként változó szegmentálása. Világhírű operaénekesünkről, Báthori Évától az Operaház egyik délutáni előadását megelőző felvezetőben, 2016. március 12-én elhangzott információ szerint: „B.É. a bécsi *konzervatórium docense*". Ez a szóban tett közlemény félrevezető, hiszen nem tudható meg belőle, hogy a művésznő milyen oktatási intézményben és milyen tanári pozícióban folytatja Bécsben tevékenységét. A német nyelvhasználatban Ausztriában, Németországban és Svájcban tartományonként, illetve kantononként különböző a *konzervatórium* értelmezése; elsősorban zeneművészeti főiskolát jelent (ritkább esetben középiskolát), míg a magyar nyelvhasználat konzervatóriumon (ld.: konzi) kizárólag zeneművészeti szakközépiskolát ért. Hasonló a helyzet a *docens (Dozent)* megjelöléssel. A német nyelvterületeken a ‚Dozent' főiskolai, egyetemi közegben az a tanerő, aki óraadói minőségben tanít, tehát magyarul főiskolán/egyetemen tanító tanár. A veszély láthatóan abban leselkedik, hogy a szavak némi kis alaktani változással (vagy még úgy sem) léteznek mindkét nyelvben, de más a jelentéstartalmuk és így a használati körük

is. A fentiekből következik, hogy Báthori Éva művésznő a bécsi Zeneművészeti Főiskola (Egyetem) szerződéses tanára.

Nem ritkán éppen a szövegkörnyezet csábít arra, hogy a megbújó ‚hamis barátot' jó lelkiismerettel értelmezze hibásan a fordító. Az ELTE ITK egyik, ma már nem használt magyarra fordítandó német vizsgaszövegében a következő részlet szerepelt: „…der *musisch* begabte König erlernte bereits früh das Spiel der Flöte bei Joachim Quantz…"(SZ) (A szöveg természetesen röviden kitér arra, hogy ki volt Quantz, továbbá a szövegben szereplő király, II. Frigyes.) A legtöbb fordítási produkcióban ez így szerepel: „…a *zeneileg* tehetséges király már korán megtanult fuvolázni J.Q.-nál…". Itt a *musisch* és a *musikalisch* korrekt megkülönböztetéséről lenne szó. Ha valaki furcsának találná ezt a különleges alakot, és élne a gyanúperrel, hogy nem származtatható a *Musik* főnévből (ld. *musikalisch*), hiszen hiányzik belőle a szótőhöz tartozó ‚k', bizonyosan utánanézne a ‚furcsa' alakú szó jelentésének. A *musisch* a múzsák (*Muse-n*), azaz a mindenféle művészetek inspirációját magában hordozó jelentésre vezethető vissza. Tehát a fenti mondatrészlet helyes értelmezése magyarul: „…a *művészetek terén* (is) tehetséges király már korán megtanult fuvolázni J.Q.-nál…". Jelen esetben a különbség nem olyan óriási, de azért félrevezető, hiszen II. Frigyes művészetek iránti vonzódását nem kizárólag nagyszerű zeneművek, de épületek, szobrok, képzőművészeti alkotások sokasága őrzi.

Viccelődés szempontjából hálás félrefordításokat okoznak a homonímák, poliszémiák, melyek a másik nyelvben nem azok. Egyértelműen nem szótárhasználat kérdése, hanem kifejezetten az adott kultúra területén való jártasság hiányáról tesz tanúbizonyságot az alábbi eset: „*Kiefer-Ausstellung* im Pompidou-Center" (plakát Stuttgartban). Az ezt a plakátfeliratot tartalmazó német szöveg óráimon házi feladatként adott, magyarra fordításaiból álljon itt két élvezetes ‚megoldás': „*(Régi) állkapcsok* kiállítása a Pompidou-Centerben"; „*Fenyőfa-kiállítás* a Pompidou-Centerben". Az első esetben a fordító a Pompidou-Center nevét ugyan meghagyva – ezzel a mai magyar olvasó egyfajta plázára gondolhat –, olyan kiállítóhelyet sugall, ahol talán régészeti tárgyakat állítanak ki. A második esetben még erősödik ez a plázaszerű helyszín, ahol is – karácsonyról ugyan nincsen szó – talán valamilyen alkalomból fenyőfa-bemutatót tartanak. Holott jelen esetben a legegyszerűbb eljárás az a ma már teljesen természetes és gyors utánajárási forma lett volna, hogy a fordító megnézi az interneten a „Pompidou-Center" programját. Akkor ugyanis kiderült volna a kézenfekvő megoldás, azaz (Anselm) Kiefer (Franciaországban élő német festőművész) állít ki a párizsi Pompidou-Központban. Fontos megjegyeznünk, hogy a fenti esetben a több kultúrában való járatlanság egyszerre vezethet a rossz értelmezéshez.

Hasonló értetlenséggel nézne a német olvasó az alábbi szövegrészletre: „Schubert konnte die dritte *These* seiner Unvollendeten Symphonie nicht mehr schreiben", mely a következő forrásnyelvi mondat fordításaként született: „Schubert már nem tudta megírni Befejezetlen Szimfóniájának harmadik tételét." A magyar *tétel* poliszemantikus jelentésének németül többféle megfelelője van a használati körtől függően. A *tétel* 'tézis' értelemben tudományos kinyilatkoztatásokat jelent, pl. érettségi tétel; ennek németül az ekvivalenciája a *These*. Ellenben egy zeneművön belül a különálló részeknek, a tételeknek németül a *Satz* felel meg. Tehát: „Schubert konnte den dritten *Satz* seiner Unvollendeten Symphonie nicht mehr schreiben." Ugyanakkor ezt a sort a végtelenségig lehetne folytatni, hiszen a *Satz* szó egy másik magyar ekvivalenciája adott esetben a *mondat* szó lehet. Az utóbbi német megállapítás (ha ezt tekintenénk forrásnyelvi szövegnek) magyarra fordítása esetén pedig a *Satz* poliszémiája okozna értetlenséget a magyar olvasó számára, amennyiben ezt látná: „Schubert már nem tudta megírni Befejezetlen Szimfóniájának harmadik *mondatát*."

Sokszor előfordul, hogy a nyelvhasználó ismeri a szó egyik-másik, többnyire sűrűbben előforduló jelentését, de a ritkábbat nem. Mivel abban a hamis biztonságtudatban él, hogy ismeri a szót, rákényszeríti az általa ismert jelentést fordítására, azaz ugyancsak a ‚transzlatorikus miopia' hibájába esik. A következő mondat egy kiállítás bezárásával kapcsolatos információ: „Die Einladung der Gemälde nach der Ausstellung erfolgt am 20.04.…" Ezt a mondatot is tartalmazó, autentikus e-mailt szintén házi feladatul adtam fordítási gyakorlatként. Többen a következő ekvivalenciát vélték találni: „A képek alkotóit IV. 20-ra meghívják a kiállítás után." Az *Einladung* leggyakrabban használt jelentése, pl. „Die Einladung der Gäste zu der Ausstellung" a 'meghívás, meghívó' jelentés. Ezt próbálja a fordító egy a fordítás során gyakran indokolt (itt nem!) betoldással megoldani, hogy értelmet adjon a számára értelmezhetetlen információnak. A fenti esetben arról van szó, hogy a kiállítás bezárása után a képek berakodása/előkészítése a visszaszállításra IV. 20-án lesz.

Nagy fordítási bonyodalmat okozhat a poliszémia/homoníma jelensége kapcsán, amikor az egyik nyelvben előforduló poliszémia/homoníma a másik nyelvben nemcsak több szóval helyettesítendő, de közülük az egyik az adott nyelvi közösségben szimbolikus kultúrtörténeti jelenséget határoz meg: „In der ehemaligen Mensa der Botschaft der Ungarischen Volksrepublik in Berlin war die eine *Wand* gleichzeitig die *Mauer*." Ilyen esetben a fordító számára nincs más út, mint a mértéktartó, de a tartalmat világosan megjelenítő értelmezés. Pl.: „A Magyar Népköztársaság berlini nagykövetségén található ebédlő egyik fala maga a Berlini Fal volt."

Nagy zavart és humoros átértelmezéseket tud okozni, ha az azonos alakúság és többjelentés esetén az egyik szó tulajdonnév. Példák: „Wir saßen im Theater *neben dem jungen Paar*, das in unserer Nachbarschaft wohnt." „Wir saßen *an der Paar*, *die* friedlich an uns vorbeiplätscherte." Az előző esetben a *das Paar* jelentése a közismert 'pár', két összetartozó ember, a *die Paar* viszont egy 'bajorországi folyó, a Duna egyik jobboldali mellékfolyója'. Ebben az esetben a fordító számára segítséget jelent a német nyelvben a különböző névelőhasználat. Kérdés, hogy ez a fordítónak is feltűnik-e, és él-e ezzel a ‚segítséggel'. Egy másik példa: „Ach, wir haben uns ausgesperrt. Hol mal den *Dietrich*!" Ebben az esetben egy hosszabb szövegkörnyezet nyújthatna segítséget. A *Dietrich* mint keresztnév használata itt kevéssé valószínű, sokkal inkább a szituációból adódó 'pajszer' jelentésre kell gondolnunk, hiszen ez a megoldás arra, hogy az ember feltörje a zárat, ha kizárta magát. A következő példánkban „Zurück vom *Ring*!" helyes értelmezését az határozza meg, hogy az előbbi felszólítás Wagner: *Istenek alkonya* c. művében hangzik-e el, ahol is Hagen önös érdekből utasítja a mű szereplőit arra, ne közelítsenek a gazdagságot, de ugyanakkor rettenetes bajt okozó, szimbolikus tartalmat megjelenítő „Gyűrűhöz"/Ringhez". Ugyanakkor ez a felszólítás Bécsben rendőri figyelmeztetésként is elhangozhat a közlekedésre vonatkozóan, amennyiben esetleg tüntetés zajlik a Körúton.

Az azonos alakúság a grammatikában sem ritka jelenség. Ilyenkor a nyelvtan átfogó ismerete megbízhatóan hozzásegíthet a helyes értelmezéshez. Jól példázza ezt a nyelvórákon gyakran felhasznált, már-már elhíresült példamondat: „Wir können heute *unser Mädchen* nicht in die Schule schicken, *es* wird geschlachtet." A szenvedő szerkezetben az ún. ‚Platzhalter-*es*' jelentés nélküli funkciójának fel nem ismerése rettenetes krimit idézhet elő.

Kevésbé véres következményekkel járhat például a funkciós igék szerepének fel nem ismerése, ami más grammatikai pontatlansággal párosulva téves értelmezéshez vezethet. A német nyelv egyik alapszabályai közé tartozik, hogy egy mondatot bárhogy el lehet kezdeni, de befejezni a német mondatkeret kényszerítő elvárásainak megfelelően csak egyféleképpen lehet: „Vorige Woche *fuhr* ich mit meinen Freunden *in* Österreich *Ski*." Ez a mondat nem azt jelenti, hogy „A múlt héten *elutaztam* a barátaimmal Ausztriá*ba síelni*", hanem azt: „A múlt héten Ausztriá*ban síeltem* a barátaimmal". A különbség ugyan nem mérvadó az értelmezést tekintve, de ha az előbbi magyar értelmezésnek megfelelő kinyilatkoztatást kívánt volna tenni a közlő, akkor ez német nyelven így hangozhatna: „Vorige Woche *fuhr* ich mit meinen Freunden *nach* Österreich *zum Skifahren*."

Feltűnően érdekes jelenség, hogy az értési fázis mennyire toleráns a forrásnyelvben (legyen az anya- vagy idegen nyelv) előforduló lexikai–grammatikai hibák, pontatlanságok iránt. Ha ezek nem kuszálják össze az érthetetlenségig

az információkat, többnyire nem zavarják a másik nyelvben történő korrekt értelmezést. Egy irodalmi mű ismeretőjében a következő olvasható: „Műve gazdag *improviz*ációs rögtönzésekben." A fordító korrekten kikerüli a tautológiát: „Sein Werk ist voll von *Improvisationen*."

Kovács Eszter, világhírű magyar operaénekesünknek egyik nem német anyanyelvű kollégája, akivel többször is fellépett Wagner *Die Walküre* című operájában, ilyen nyelvtani hibáktól sem mentes ajánlást írt partnernőjének a lemezre: „Für meine wunderbare Brünhilde, *wer* eine große Karriere *wird machen*." Amennyiben le kellene ezt az ajánlást fordítani, a grammatikai hibák dacára semmilyen nehézséget nem okozna a korrekt értelmezés.

Azonban a legkisebb rag, elöljárószó felületes kezelése vagy nem pontos értelmezése lehetetlenné teheti a megfelelő ekvivalencia megtalálását is, például:

„Mein Freund arbeitet	*am / auf dem*	Hamburger Bahnhof."
„A barátom	a *hamburgi pályaudvaron* dolgozik."	

„Mein Freund arbeitet	*im*	Hamburger Bahnhof."
„A barátom	a *Hamburger Bahnhof nevű múzeumban* dolgozik."	

Mennyire szabadon vagy mennyire szó szerint fordítsak? – teszik fel gyakran a kérdést. A válasz erre a fordítási tevékenység lényegét tükrözi, azaz: szó szerint, amennyire lehetséges, szabadon, amennyire szükséges. Az ideális nyilván a szó szerintiség lenne, de akkor minek is létezik annyi nyelv, ha csak hang- illetve betűalokat kell váltanunk? A szabadság pedig azt jelenti, hogy az értelmezés során mindazokat a nyelvi, információbeli, kultúrtörténeti stb. ismereteket érvényesítenünk kell, amelyek a két nyelvi közösség között fennállnak, és ezt reverbalizálni. Mindkét eljárás veszélyeket is rejt. Az az eljárás, mely szerint „nem én tehetek róla, hogy nincs értelme, én szó szerint fordítottam", éppen a fordítás első fázisát, a megértést nélkülözi, ezért a második fázis, az értelmezés sem jöhet létre. Erre példa a következő részlet egy korábbi, ma már nem használt ELTE ITK vizsgaszövegből: „Es bewegt sich was im europäischen Schienenverkehr." (SZ; szó szerint: 'Valami mozog az európai sínforgalomban'), ahol a helyesen alkalmazott szabadság a megfogalmazás tekintetében a következő korrekt megoldást eredményezheti: „Valami történik az európai vasúti forgalomban."

A helyes, sőt szó szerinti fordítást igénylő értelmezést gyakran az akadályozza, hogy a fordító egyáltalán nem ismeri, vagy nem pontosan ismeri az adott szó jelentését, és óvatosságból sajátos értelmezéshez fordul. A fentebb már említett Országos Fordítási Verseny teljesítménymintáinak 60 százalékában

fordult elő a következő hibás értelmezés: „Dass Péter Nádas, ehe er zur Literatur wechselte, Fotograf war, wissen seine Leser, denn es steht im *Klappentext* jedes seiner Bücher." (FAZ) Bizonyára a *fülszöveg* magyar megfelelő sok fiatalnak ma már nem mond sokat, hiszen a nyomtatott könyvek háttérbe szorulásával a könyvkiadás körül kialakult jelenségek ismerete is háttérbe szorult. Többen azt érezték – önmagukból kiindulva –, hogy pontosítani, magyarázni kell ennek az általuk talán még nem hallott szónak a jelentését. A javasolt megoldások között így szerepelhet az *előszó, borító, széljegyzet, ismertető, ajánlás*, melyek közül a két legutóbbi áll a legközelebb a szó forrásnyelvi jelentéséhez. De ha van rá létező szó a másik nyelvben, miért ne azt használjuk? Egy egynyelvű értelmező szótár ilyenkor biztonságos eligazítást nyújt.

Nagyon messzire vezetne az állandosult szókapcsolatok, szólások, közmondások két nyelv közötti különböző szintű megfeleltetése (ld. Hessky Regina: *Durch die Blume*).[5] Csak egyetlen, köznyelvi példát szeretnék ezúttal megemlíteni, egy olyan szólást, mely a nulla megfelelés kategóriájába tartozik az idiómákat alkotó szavak tekintetében: „Nullachtfünfzehn", mely folyó szövegben már így is előfordul: „08/15". Jelentése 'semmi különleges, hétköznapi, átlagos, tucat'. Onnan ered, hogy az első világháborúban minden géppuskás katona egy ilyen számmal ellátott gépfegyvert (tehát *tucat*fegyvert) kapott.[6] Ilyen esetben a tanács az, hogy a fordító támaszkodjék biztonsággal a szövegkörnyezetre, és ahhoz igazítva hozza meg jelentésben a leghatékonyabb döntést.

3

Nem kívánok kitérni ezúttal a fordíthatatlanság[7] jelenségére sem. Pedig tudjuk, hogy van ilyen, amikor egy nyelvi közösség akaratán kívül kizár más nyelvi közösség(ek)et egy információ frappáns értelmezéséből. Ennek a szójátékokon kívül kulturális, kultúrtörténeti, akár természeti jelenségek is lehetnek az okai. Amikor pedig az ilyen megnyilatkozásokat, melyek többnyire humorforrások is, elkezdjük a másik nyelven magyarázni, kiüresedik a tartalom, éppen az adott megnyilatkozás lényege. Az osztrák „rangkórságra" reagálásképpen született vicc:

> „– Ich bin Dr. Müller.
> – Freut mich. Sind Sie Arzt oder Österreicher?"

[5] Hessky 1993.

[6] Más értelmezés szerint a német géppuskások az 1908-ban kifejlesztett fegyver 1915-ös továbbfejlesztésű, gyengébb minőségű változatát kapták, és innen származna a kifejezés alapvetően pejoratív jelentése.

[7] Koller 1997.

A helyi körülményeket ismerőkben azonnal kiváltódik a kognitív disszonancia, és ezen általában hahotáznak, a többiek a „lefordított" értelmezés után is legfeljebb kényszeredett udvariassággal mosolyognak.

4

A fordításnak, a két nyelv közötti átjárhatóság megteremtésének tehát nem csak gyakorlati haszna van, de kultúrtörténetre, kultúrára, országismeretre, nyelvi közösségek világlátása közötti különbségekre és hasonlóságokra vonatkozó információk szerzése szempontjából is nélkülözhetetlen a hatása. Továbbá játékos, sokszor humoros feladatokon keresztül éppen az idegen nyelv tanulási folyamatát szórakoztatóvá is teheti. Megteremtődik az a lehetőség, hogy autentikus szövegek széles körével ismerkedjék meg a nyelvtanuló, ezáltal érzékelhetővé válnak számára a verbálisan olyan nehezen megfogalmazható szöveg-regiszterbeli eltérések is. Nem utolsó sorban a gyakorlás során biztonsággal támaszkodhat olyan ismeretekre, az anyanyelviekre, melyek viszonylag stabil támpillért jelentenek a tanulási folyamatban. Ezáltal időnként az anyanyelvről alkotott kép is változik, sőt bizonyos anyanyelvi ismeretek is gyarapodnak.

Természetesen tegyünk különbséget a profi fordító és tolmács képzése valamint a nyelvtanulás folyamatában a fordításnak, mint egyik készségnek a megismertetése, gyakoroltatása között. Ennek során az is magától értetődő, hogy minden nyelvtanuló számára más-más készség könnyebb, illetve nehezebb. De kizárni egy mesterségesen gerjesztett, elméleti vita miatt a jó teljesítmény öröméből azokat, akik éppen a fordítási készségben a legeredményesebbek, igazságtalan és káros, így azután nem is pedagógiai eljárás.

A jártasság megszerzéséhez nagyon kielégítő pl. a Horváth Éva Übersetzen…[8] című könyvében, továbbá a Pantóné Naszályi Dóra nevével jegyzett gyakorló füzetben[9] megtalálható fordítástechnikai műveletek megismerése, elsajátítása, gyakoroltatása. Ez utóbbi a Hessky Regina szerkesztette kétnyelvű szótárakhoz készült kiegészítő anyag.

Ha mindezeket igyekszünk elsajátíttatni, emberi mivoltunkhoz méltón talán okosabbak leszünk okos készülékeinknél, és nem születik ilyen – a 2. szakaszban taglaltak értelmében – megmosolyogni való fordítási próbálkozás, habár ez az idézet inkább humorforrásnak jó, és már áttéved a műfordítás mezsgyéjére, melynek taglalása és tárgya messze áll ezen tanulmány szerzőjének szándékától:

[8] Horváth 2003.

[9] Pantóné Naszályi 2000.

„La donna e mobile, / quat piuma al vento…"[10]

Az ismert, értelmező fordítás: „Az asszony ingatag, úgy hajlik, mint a nád…".[11] Egy internetes fordítási variáns: „A nő mobil, mint toll a szélben…"

Irodalomjegyzék

Antal, Mária: Übersetzen und Übersetzbarkeit (1997). In: Kiss, György (szerk.): Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban. Budapest: ELTE ITK. pp. 185–194.

Fremdsprache Deutsch: Kombinierte Fertigkeiten 24/2001.

Fremdsprache Deutsch: Übersetzen im Deutschunterricht 23/2001.

Hessky, Regina (1993): Durch die Blume. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hog, Martin / Müller, Bernd-Dietrich / Wessling, Gerd (1991): Sichtwechsel. Budapest: Tankönyvkiadó

Hönig, Hans G. (1997): Konstruktives Übersetzen. 2., durchges. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.

Horváth, Éva (2003): Übersetzen aus dem Deutschen ins Ungarische. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kaiser-Cooke, Michèle (Hrsg.) (2008): Das Entenprinzip. Translation aus neuen Perspektiven. Frankfurt: Peter Lang.

Kehlmann, Daniel (2005): Die Vermessung der Welt. Reinbek: Rowohlt.

Kelly, Matthew (2007): The Rhythm of Life. Living Every Day with Passion and Purpose. New York etc.: Simon & Schuster.

Klaudy Kinga (1997): Fordítás I–II. Budapest: Scholastica.

Koller, Werner (2011): Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.

Koller, Werner: Das Problem der Übersetzbarkeit [Vortrag auf der 7. Göttinger Fachtagung am 8. März 1997, Göttingen].

Krings, Hans P. (1986): Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.

Kvam, Sigmund (2009): Grundlagen einer textlinguistischen Übersetzungswissenschaft. Forschungsüberblick und Hypothesen. Münster etc.: Waxmann.

Pantóné Naszályi, Dóra (2000): SZÓjátékTÁR. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Weinrich, Harald (2000): Linguistik der Lüge. 6. Aufl. München: Beck.

Wilss, Wolfram (1996): Übersetzungsunterricht. Eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen. Tübingen: Narr.

[10] Verdi: *Rigoletto* (a Herceg áriája); szövegét írta F. M. Piave.

[11] Verdi: Rigoletto. Fordította Nádaskay Lajos (1816–1860) író, hírlapszerkesztő, fordító.

IV

Interjú

Egy oktatói és kutatói pálya mérföldkövei

Beszélgetés Horváth Lászlóval, az Eötvös József Collegium igazgatójával

Eötvös Loránd 1895-ben azzal a célkitűzéssel hívta életre az Eötvös József Collegiumot, hogy az a színvonalas tanárképzés helyéül szolgáljon. Az intézmény mind a mai napig elsődleges feladatának tekintette és tekinti, hogy segítse és támogassa a tehetséges, elhivatott fiatal tanárjelölteket abban, hogy tudományterületükön átlagon felüli tudással rendelkezzenek, önálló kutatómunkát végezhessenek és tudományukat tanári hivatásként műveljék.[1]

Az Eötvös Collegium megalapítása óta elhivatottan kíván hozzájárulni a tudóstanár-utánpótlás képzéséhez. Ezen hagyományokhoz szorosan illeszkedik a Collegium keretein belül 2010-ben útjára indult Cathedra Magistrorum Tanárakadémia, amely a tanárság és a tanulás tudományos kutatását állítja középpontba, így járulva hozzá a tudós tanárok képzéséhez.[2]

Perge Gabriellát, a Cathedra Magistrorum titkárát az Eötvös József Collegium jelentősége, a tudóstanár-képzés fontossága, valamint a Tanárakadémiában és a Collegiumban egyaránt megtapasztalt szellemi gyarapodás lehetősége motiválta az alábbi interjú elkészítésére az intézmény igazgatójával, Horváth Lászlóval.

Igazgató úr hogyan foglalná össze szakmai pályáját, oktatóvá és kutatóvá válásának legfontosabb mérföldköveit és eredményeit, illetve ezen eredmények fontosságát a mai humán tudományok és a jövő számára?

Mindennek az alapja az, miként a hallgatóknak is mondani szoktam, hogy az ember azzal foglalkozzon, amit szeret, tehát, ha sikerül a gimnáziumban olyan tantárgyat találnia, amit igazán szeret, akkor a majdani, úgynevezett megélhetési szempontoktól függetlenül tanulja azt. Nekem sikerült ezt a tantárgyat megtalálni: a latinnal barátkoztam meg viszonylag hamar, és a latin szakra készültem. 1986-ban vettek fel az ELTE latin–történelem szakpárjára, ahol az

[1] **http://honlap.eotvos.elte.hu/**

[2] **http://honlap.eotvos.elte.hu/fooldal/cathedra-magistrorum/**

ógörög nyelv tanulása is kötelező volt. A görögöt később harmadik szakként fel is vettem, így összesen hat évig jártam az ELTE-re, és latin–ógörög–történelem szakos középiskolai tanári diplomát szereztem. A végzés után posztgraduális, doktori képzésre Londonba kerültem, ahol különféle ösztöndíjakkal összesen két és fél évet töltöttem. Doktori értekezésemet a UCL-en (University College London), Hypereidés athéni szónok ókori hatásának és megítélésének tárgyában védtem meg. A Londonban szerzett PhD fokozat fontos belépőt jelentett az itthoni tudományos világba. Miután hazajöttem, a Görög Tanszékre kerültem (1995-ben), 2009-ben habilitáltam, most habilitált docensként tanítok. Fontosabb kutatási területeimhez elsősorban a történetírás, az ékesszólás és a történeti kötődésű szónoki beszédek tartoznak. Emellett mindig nagyon érdekelt a görög regény, a klasszikus, attikai próza és a bizánci történeti irodalom.

A pályám során elért eredmények közül sok hazai mércével is jól mérhető eredmény született, amelyekre büszke vagyok. A legnagyobb eredmény azonban kétségkívül az a világraszóló siker volt, amely a 2005-ben talált, úgynevezett Archimédés Palimpsestus Hypereidés-szövegeinek megfejtéséből született. Hypereidés két elveszett beszédtöredékének – a szinte olvashatatlan alsó szöveg – megfejtésére a Brit Akadémia kutatócsoportot szervezett, ahová engem is meghívtak. Széleskörű elismerést arathattam megfejtéseimmel. Ilyen munkában nincs a tévedésnek lehetősége, mert egy-egy szó „kiolvasásában" – pontosabban fogalmazva: helyreállításában – magától értetődően egyetlen jó megoldás létezik. Az elmúlt száz év egyik legjelentősebb filológiai eredményének tekinthetjük, hogy a kéziratban megőrzött 320 sornyi klasszikus görög prózát az enyészettől visszanyertük. Ezt a szöveget – megfelelő bevezető tanulmányokkal és a magyarázatokkal – először német, majd magyar nyelven adtam ki, s ez tényleges nemzetközi elismerést hozott.

A humán, bölcsészeti tudományok nélkül az emberi gondolkodás és szemlélet végzetesen beszűkülne. Hogy az említett példánál maradjak: Hypereidés megfejtett szövegei is mélyen elgondolkodtatóak a mindennapi politika, a demokrácia működése szempontjából is. Az egyik beszéd abba enged bepillantást, miként működött a két és fél ezer évvel ezelőtti hétköznapokban az athéni demokrácia, milyen illúziókkal kell leszámolni, illetve milyen általános emberi tényezők játszottak akkor is közre, amelyek napjainkban is hatnak. Ilyen szempontból is fontos és érdekes tudományszak a klasszika-filológia, hiszen kutatási eredményeinknek, megszerzett ismereteinknek minden korban felismerhető tanulságai és áthallásai vannak.

A görög–latin szakot végző hallgatókról is elmondhatom: az, aki ezt a szakpárt komolyan végezte és Eötvös-collegista is lett, vagyis további figyelmet és támogatást is kapott, az „nem veszett el" – mindenki talált magának

megélhetést. Néha sarkítva úgy fogalmazok: az ógörög jóformán „versenyképesebb", mint bármely egyéb szak – igaz ez Nyugat-Európára is –, mert kevesen vannak a jól képzettek, és bár a kutatói hely is kevés, a valóban jól képzetteknek, a kitartóknak adódik lehetőség.

Miként látja az egyéni többnyelvűség szerepét és jelentőségét a mai Európában és a mai Magyarországon, illetve hogyan alakult az Ön saját nyelvi biográfiája?

Ismert közhely: ahány nyelv, annyi ember. Természetesen lehet az angollal mint lingua franca-val Európa-szerte boldogulni és gyakorlatilag szót érteni, de abban a pillanatban, hogy az ember egy második, harmadik európai nyelvet kezd tanulni, azonnal a nyelv szellemiségével, az adott nyelvet használók kultúrájával is ismerkedni kezd. Nemcsak a nyelvet, hanem a nyelven keresztül a gondolkodásmódot is megérti. Minden nyelvnek sajátos szelleme, szerkezete van, amely azt a kultúrát tükrözi, amelyből született és ahol használják. Az ilyen ismeretekkel pedig nagyságrendekkel tágul európai horizontunk. Minél több embert tudok jobban érteni a szó konkrét és átvitt értelmében, annál több vagyok magam is.

Első idegen nyelvként a németet tanultam, és a szüleimnek köszönhetem, hogy a gimnáziumi évek alatt háromszor is kiutazhattam a szomszédos burgenlandi Szentgyörgy faluba. Ott tölthettem a nyárból néhány hetet, és a nyelvet gyakorolhattam. Ennek köszönhetően a német nyelvet máig magabiztosabban használom. Angolt is tanultam a középiskolában, majd az Eötvös Collegiumban is erősítettem, és egyénileg is tanultam. A doktori tanulmányaim során Londonban töltött idő meghatározó élmény, egyszersmind tanulság is volt nyelvi szempontból is. A latin alap a doktori értekezés angol nyelvű megírásánál állandó támpontot, kiindulást jelentett a megfelelő árnyalatú kifejezések megválasztásában.

Kezdetben a biológia érdekelt, ezért gondoltam, hogy érdemes lenne latint is tanulni, hiszen úgyis szükség lesz rá. A soproni Széchenyi Gimnáziumban azonban csak szakkör keretében tanulhattunk latint, amely kevés lett volna, de apám elköteleződésemet látva megkereste a másik soproni gimnázium legendás latintanárát, akihez azután különórákra jártam. A közös munka révén szoros emberi kapcsolat is kialakult közöttünk, jó két éven át dolgoztunk együtt. Így latinból osztályozó vizsgákat tehettem, és ennek köszönhetően a tárgyból érettségizni és felvételizni tudtam. Mivel latin–történelem tanárszakra vettek fel, heti kétszer másfél órában „görögöznünk" is kellett. A kurzust a mai napig „gyógygörögnek" hívják, mert amolyan gyógyászati szintű beavatkozás, de akik elmélyedtek benne, egy év után a szakot is felvehették.

A holland nyelv a rendszerváltás hozadéka. 1990-ben a Tempus-ösztöndíj keretében, a Görög Tanszéknek az amszterdami Vrije Universiteittel teremtett

kapcsolata révén, öten fél évre Amszterdamba mehettünk. A hollandok nagy igyekezettel kezdtek minket a nyelvükre tanítani, kiválóan felszerelt nyelviskolába írattak be. A holland az angol–német összefüggésben nem leküzdhetetlen feladat, és amikor hazajöttem, letettem a nyelvvizsgát, azóta azonban sajnos egyáltalán nem használom a nyelvet.

Az egyéb nagy, modern európai nyelvek – mondjuk úgy, kutatási segédnyelvek – is megkerülhetetlenek a klasszika-filológus számára, ha érdemi kutatómunkát akar végezni, azaz a szakirodalmat értőn és maradéktalanul feldolgozni. A franciát, az olaszt, és bizonyos esetekben a spanyolt a latinra támaszkodva el kell tudnom olvasni. A franciát rendszeresen is tanultam, sokáig igazi „mumus" volt, nagy megpróbáltatást jelentett nekem a kiejtés. Már „felnőtt fejjel" az egyetemi lektorátusra iratkoztam be néhány félévre, ennek köszönhetően sikerült lebontani bizonyos gátakat. Ma ott tartok, hogy nem csak a szakirodalmat, hanem az élőnyelvi helyzeteket is követni tudom.

Ezek a nyelvek a munkámhoz szükségesek, sőt kötelezőek. Éppen most készült el *Az Öreg lovag* című könyvem. Az eredeti elbeszélés ófrancia nyelven maradt ránk, ezt ültették át a XIII. század végén vagy a XIV. század elején görögre, mégpedig tudós nyelvű görögre, azaz ógörögre. Francia felkérésre fogtam a kutatómunkába. Időközben olyan érdekessé vált a feladat, hogy úgy gondoltam, az ófrancia eredetit is érdemes lefordítani. Olyan kötet állt tehát össze, amely az ógörög szöveg kritikai kiadása mellett terjedelmes német áttekintő elemzést tartalmaz. A könyvnek elkészült a magyar fele is, tehát kétnyelvű. Az előszó írásakor végiggondoltam, hogy valójában ehhez a kutatáshoz hány nyelvet kellett forgatnom magamban: három holtat (az ógörögöt, az ófranciát és a latint), és legalább hat élő nyelvet (többek között az angolt, németet, franciát, olaszt, újgörögöt, spanyolt). Most épp e különös élménynek a hatása alatt vagyok.

Mi a tanárság, a tanári hivatás és az irodalom szerepe az oktatói és kutatói munkásságában?

Amikor az egyetemre jöttem, nem tudtam másképp elképzelni a jövőt, mint hogy tanár leszek. Gondolataimban az volt, ha végzek, hazamegyek Sopronba latint tanítani. Kezdettől fogva ehhez ragaszkodtam, soha nem gondoltam arra, hogy rögtön egyetemi oktató vagy kutató legyek. Amikor elvégeztem a görög szakot is, olyan kuriózumnak számító képesítéssel, mint ógörög szakos középiskolai tanár, a fordítópontot az jelentette, hogy hosszú évtizedek után tanáraim a Görög Tanszéken a három meglévő álláshely mellé negyediket tudtak teremteni. Úgy érzem, hogy a tanítás az olyan alkatú embernek, aki nem abban leli boldogságát, hogy naphosszat a könyvtárban, a könyvek között

kutatva üljön, felemelő élmény. A jó tanári működés alapfeltétele és kiindulópontja, hogy az ember a megszerzett tudást mindenáron át akarja adni. Engem is ez lelkesít. Nagyon fontos számomra, hogy taníthatok, nem örülnék annak, ha ez másképp lenne, bár néha kétségtelenül belefáradok a munkába. Egyik tanítványom egyszer megkérdezte, hogy lehet az, hogy nem fásulok el a mindenkori kezdő kurzusokat tartva. Egyszerű a válasz: mindig úgy érzem, itt a lehetőség az utánpótlás nevelésére. Márpedig a legfontosabb az utánpótlás: a kezdő görögös csoport tanítása, amely tulajdonképpen kezdő nyelvtanfolyamot jelent, igazi tanári feladat, és ezt komolyan kell venni.

A görög–latin irodalomról beszélve abból kell kiindulnunk, hogy minden mű szépirodalmi mű, tehát a görög irodalom egésze az – nem úgy, mint a modern irodalmaknál, ahol megkülönböztetik a szépirodalmat, az ismeretterjesztő vagy tudományos prózát, és így tovább –, tehát az ógörög irodalomban az eposzoktól és a filozófiai értekezéstől a lírán át a történetírásig minden szépirodalom. Az ógörög nyelv és a tanítása egyedi helyzetben van. A hallgatók azért szeretnék elsajátítani a nyelvet, mert az irodalommal szeretnének megismerkedni. Nem létezik az a szempont, hogy a nyelvet élő helyzetben kívánnák vagy tudnák használni. Az irodalom jelenléte az oktatásban az első pillanattól fogva alapvető, innen indulunk ugyanis, és ide térünk vissza, folyamatosan ebben a közegben mozgunk. Amikor mi ógörögöt tanítunk, már az első olvasmány után – abban a tankönyvben, amelynek harmadmagammal társszerzője vagyok –, eredeti szövegeket elemzünk, amelyek nemcsak nyelvtani jelenségeket vetnek fel, hanem magától értetődően közvetítik a szerzőjüket és a közegüket, ahol és amiképpen megszülettek.

Igazgató úr miként látja a Cathedra Magistrorum szerepét? Hogyan illeszkedik a Tanárakadémia az Eötvös Collegium *profiljába?*

A kiindulópont, az első lépés pontosan megjelölhető: a gondolatot Knapp Ilona tanárnő vetette fel a kezdet kezdetén, amikor igazgató lettem, mégpedig a Ménesi úti épület centenáriumi konferenciáján. Minden Collegiumhoz kapcsolódó szakmai kezdeményezést örömmel támogatok, a Cathedrát különösképpen, két okból is. Egyrészt kötelez a történelmi hagyomány, egykor ugyanis tanárképző intézetnek alapították az Eötvös József Collegiumot. Jóllehet a Cathedra nem tanárképzéssel foglalkozik, hanem a tanári működés kutatásával, magától értetődően kapcsolni kell az Eötvös Collegiumhoz. Rögtön hozzáteszem, a CM minden tekintetben beváltotta a hozzá fűzött reményeket. A másik mozzanat, amelyet ki szeretnék emelni, még mielőtt az eredményekre rátérnék, hogy a tudatos tanári működés és annak kutatása, valamint ennek eredményeképpen a tanári működés javítása klasszikus görög etikai képlet.

A Cathedra működésének lényegét és jelentőségét abban látom, hogy a jó példákat kutatja, elemzi és feltárja, majd bemutatja. Olyan példatárat biztosít a tanárjelölteknek, amellyel tudatosan formálhatják tevékenységüket, és a gyakorlás révén az új tudás beépül a tevékenységükbe. Ezzel szerintem jobban gyarapodnak, mintha a sokadik módszertani vagy interaktív táblás gyakorlatot kellene elsajátítaniuk. Az eredmények magukért beszélnek. A legkiválóbb, szakos műhelyeink példáját követve olyan rendszeres munka folyik itt, amely nemcsak konferenciákban és workshopokban látható, hanem kézzel fogható formában is megjelenik: ISSN-számmal rendelkező könyvsorozat született. Őszinte elismerés és köszönet illeti a Cathedra vezetőjét és minden tagját: így kell, és csakis így érdemes csinálni, ettől Eötvös Collegium az Eötvös Collegium. Már-már rögeszmém, hogy igenis kötetekben kell publikálnunk az eredményeket, és erre elő kell teremtenünk a fedezetet. Olyan sajátos tudományterületi könyvekről van szó – most nemcsak a Cathedra köteteire, hanem sok más kötetünkre is gondolok –, amelyeket nem lehet nagy kiadókon keresztül megvalósítani, szinte végeláthatatlan folyamatokon keresztülvinni, amelyeket tehát gondos és lépésről-lépésre történő odafigyeléssel, kizárólag itt, házon belül tudunk elkészíteni. A hátteret a tényleges műhelymunka jelenti, amely az írást, a nyomdakész forma megszerkesztését és a sajátos tördelést is magában foglalja, hogy a kötetek nem utolsó sorban – kellő fedezet birtokában – a lehető leggyorsabban nyomdába is kerüljenek.

Miben látja az Eötvös Collegium szerepét és fontosságát saját, szubjektív szemszögéből, egykori „Eötvös-collegista létének" perspektívájából?

Miként említettem, Sopronban érettségiztem, majd egy év honvédségnél töltött tüzérségi szolgálat után 1986-ban kerültem ide. A Collegium akkoriban sem volt benne a gimnáziumi köztudatban. Ma is több-kevesebb sikerrel ez ellen az „átok" ellen próbálok küzdeni, tudniillik halljanak a diákok az Eötvös Collegiumról, és azután ne ijedjenek meg tőle. Különös helyzet volt tehát a miénk, mert összesen 25–30-an jelentkeztünk és ebből a körből került ki a tucatnyi tagot számláló évfolyam, amely azonban mégsem bizonyult gyengébbnek. Nagyon sokat, talán a legtöbbet jelentette a Collegium. Egytől-egyig vidékiek voltunk, és valljuk meg őszintén, a budapesti, fővárosi közeg eleinte egyenesen ijesztő, még akkor is, ha az ember volt katona – a Collegium tehát szinte sziget volt számunkra. Mindez sokunkat biztosan túlzásokba is kergetett, talán engem is: szinte csak a negyed-, ötödéven csodálkoztam rá, hogy a 31 fős egyetemi latin csoportunkban vannak nem collegisták is. Az életünk szinte minden rezdülésében a Collegiumhoz kötődött. A 7-es busszal bementünk az Erzsébet hídon át a Piarista-közbe, ahol az órák lezajlottak, majd hazajöttünk,

itt tanultunk, dolgoztunk, innen indultunk kikapcsolódni és szórakozni, vagy naponta az udvaron focizni. A Londonból való hazatérésem után már nem laktam itt, hanem bejártam, és a Latin műhelyben meghívott tanárként, óraadóként kezdtem tanítani, később közel egy évtizeden át műhelyvezető lettem, 2009-től pedig igazgató vagyok. Tagja voltam mondhatni az összes fórumnak, voltam a Diákbizottság tagja, közgyűlési közszereplő, a Tanári Kar tagja mint tanár és műhelyvezető, kuratóriumi delegált diákként majd tanárként is, most pedig igazgató vagyok. Ezek a tapasztalatok meghatározóak a mostani tevékenységemben is. Sok minden gyökeresen megváltozott, egy valami azonban nem: Thukydidés szellemiségében értve, az emberi tényező. Folyamatosan láttam és tapasztaltam, hogy a collegisták a legkülönfélébbek, eltérő módon élnek és gondolkodnak, de a Collegium közege megismerhető hatásokat vált ki. Ha ezt az ember észleli, felfogja, és kellő alázattal és rugalmassággal tekint rá, akkor a mostani collegistát is megértheti függetlenül attól, hogy a mai nemzedék másképp kommunikál.

Melyek az Eötvös Collegium főbb céljai, szerepe és legfontosabb feladatai a tanításban, a kutatásban, a tanárképzésben?

Sarkítva azt szoktam mondani, hogy a Collegium az egyetemi képzésben, főként a bölcsészképzésben talán az utolsó bástya. Szűkebb szakmámnál maradva ezt azzal támaszthatom alá, hogy – mindenfajta kirekesztő szándék nélkül – a latin–görög műhelybe, tehát a Bollók János Klasszika-filológia műhelybe olyan hallgatókat veszünk fel, akik már tanultak latinul, vagy van latinból érettségijük. Akit nem veszünk fel, azt nem azért nem vesszük fel, mert nem lenne rátermett – egyszerűen csak óriási lépéshátrányban van. Az ilyen és hasonló kiindulópontú tehetséggondozást szeretném a Collegiumban megtartani. Úgy nem lehet tehetséget gondozni, ha a végletesen különböző háttértudású csoportban nem tudunk érdemben haladni, mert mindenkit támogatni kell – ezt megtehetjük és meg is tesszük az egyetemen. A Collegiumnak hivatásaként és kötelességeként biztosítania kell, hogy minden itt képviselt szakterületen azok, akik haladni akarnak, tudjanak is haladni, ne mulasszanak a szó „lehetőséget elmulaszt" értelmében. Régi latin igazság: teher alatt nő a pálma. Az sem jó azonban, ha a pálmára túlzott terheket rakunk, mert megroppan. Egyénre szabottan kell felmérni és látni, mekkora a megfelelő teher. Roppant nagy felelősség az is, hogy azt a terhet ténylegesen rá is tegyük az egyénre, és ne hagyjuk – hogy a növényhasonlatnál maradjak – nőni, mint a bodza. Ha ezt eltaláljuk, akkor valóban „kinőheti" magát a collegista. Ezt az elvet kell követni. A bölcsésztanárok esetében egyértelmű, azért jelentkeznek a két szakjukra, mert mindkettőben el akarnak mélyedni, hogy azután

a tudást átadhassák. Az ilyen bölcsészhallgató valóban elkötelezett az egyetemi tanulmányok iránt. A Collegium abban is próbál segíteni, a túlzott tanárképzési terheken enyhíteni, hogy önálló collegiumi képzési curriculumot próbálunk felépíteni. A bölcsészeknél nem áll elő az a kettősség, hogy ha valaki például latin tanár szakos, akkor a latin szakján kevesebb auktort fog olvasni, mint egy latin diszciplináris képzésben részt vevő hallgató. Tehát valóban képezhetünk tudós-tanárokat, akikből akár egyetemi oktatók és kutatók is válhatnak. A természettudósoknál más a helyzet: Ha például egy kémia–matematika tanár szakos dögészre gondolunk, ott a képzésben a diszciplináris tanulmányok háttérbe szorulnak. Másodéven már kezd elválni a tanári és kutatói út. Igen ritka, hogy egy-egy tiszteletreméltó természettudós tanárjelöltből kutató lesz, ő ténylegesen tanárrá válik.

Milyen szerepet tölt be az Eötvös Collegiumban folyó magas szintű, sokrétű szakmai munka a magyar társadalom számára, illetve nemzetközi szinten?

A magam területéből indulok ki. Kezdetektől arra törekedtem, hogy minden kutatási pályázatomat a Collegiumba telepítsem, akkor is ezt tettem, amikor még nem voltam igazgató. A korábbi OTKA-pályázataimat is a Collegiumban, mint kutatóhelyen valósítottam meg, hogy a kollegákat és a hallgatókat is bevonjam, és, ha lehet, nemzetközi szinten teljesítsünk. Szerénytelenség nélkül mondhatjuk, hogy sikerült. Erről tanúskodnak a most másodszor elnyert nagy nemzetközi OTKA, illetve NKFIH pályázatok, amelyek 4–5 éves futamidővel könyvsorozatokat és nagy nemzetközi konferencia-sorozatokat eredményeztek. Hogyan tud egy klasszika-filológus igazgató a Collegium egészének szolgálni? Teszi, amit tennie kell, azaz azt, amihez ért – ez az ősi igazság. Az állam, egy szervezet működése attól lesz igazságos és eredményes – miként Platón körvonalazta –, ha legjobb tudása szerint mindenki azt teszi, amihez ért. Ne akarjon mást csinálni, de amihez ért, azt végezze. Erre törekszem én is, és azt remélem – s ennek vannak egyértelmű bizonyítékai –, hogy a görög–bizánci kutatások és a klasszika-filológiai tevékenységek a Collegium egészére a nemzetközi figyelem megnyerésével, a budapesti kultúrképviseletek támogatásával jótékony hatással vannak. Egyes további műhelyeink, így az Olasz, a Francia, a Germanisztika, olykor a Spanyol műhely közvetlenül is épülhetnek belőle, hiszen ezeknek az irodalmaknak a kutatását is tudatosan bevontuk a bizantinológia területére. Örülök annak, hogy ezeknek a bölcsész műhelyeknek is jelentős külföldi együttműködéseik vannak, de akár a Cathedra bécsi és más rendszeresen ápolt kapcsolatait is kiemelhetem.

A dögészeknél megint csak eltérő a helyzet. Tőlük nem várhatjuk el, hogy terjedelmes konferencia-köteteket írjanak, és azokat jelentessük meg.

A természettudós hallgatók a műhelyekbe ágyazott megtartó közegnek köszönhetően, egyénre szabott tutorálás mellett, kutatócsoportokba tudnak bekapcsolódni. Amennyire meg tudom ítélni, jól működnek. Mérőszámok ugyanis csak látszatra vannak. Vannak ugyan OTDK-, ÚNKP- és Köztársasági Ösztöndíj-adatok, de ezeknek a mindenhatóságában nem hiszek.

Összességében azt kívánom, soha ne legyen rosszabb a teljesítményünk. A Collegium szerteágazó társadalmi beágyazottságáról vall az a jelenség, hogy az itt végzők sok esetben nem kutatóként vagy tanárként folytatják életüket, hanem akadémiai vagy kulturális intézetekben helyezkednek el, esetleg diplomatának képzik tovább magukat. Mindez, ha nem is olyan céltudatosan, mint a párizsi anyaintézményben, az École Normale Supérieure-ben, de nálunk is történelmi idők óta így működik.

AutorInnen des Bandes

Annus Ildikó	**arita@t-online.hu**
Antal Mária	**ritantal@gmail.com**
Badstübner-Kizik, Camilla	**bkizik@amu.edu.pl**
Bartha Regina	**regina.bartha45@gmail.com**
Daróczy Anna	**anna.sarkany@gmail.com**
Domsa Zsófia	**zsofi.domsa@gmail.com**
Eisenprobst, Sarah Katharina	**a01201608@unet.univie.ac.at**
Feld-Knapp Ilona	**knappilona@t-online.hu**
Fernández, Paula María	**bibbud@cervantes.es**
Gera Judit	**gerajudit@gmail.com**
Holló Dorottya	**hollo.dorottya@btk.elte.hu**
Horváth Géza	**horvath.geza56@gmail.com**
Horváth László	**horvathl@eotvos.elte.hu**
Kegyes Erika	**kegyera@gmail.com**
Kerekes Amália	**amalia.kerekes@gmail.com**
Kertes Patrícia	**tth.patricia@gmail.com**
Kitzberger, Stephan	**a0407895@unet.univie.ac.at**
Mádl Péter	**madl.peter@btk.elte.hu**
Nagy István	**nagy_istvan@mail.ru**
Nyéki Gábor	**nyekigaben@gmail.com**
Soós Anita	**etulopi@freemail.hu**
Trippó Sándor	**sandor.trippo@gmail.com**
Varga Péter	**vpp6106@gmail.com**
Winkler, Bernhard	**Bernhard.Winkler@stud.uni-regensburg.de**

Literatur
Hrsg. von Ilona Feld-Knapp
ISBN 978-615-5897-14-6

Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung
Hrsg. von László Horváth und Ilona Feld-Knapp

Die Reihe unterliegt dem *peer-review*-Verfahren.

ISSN 2063-837X



Verantwortlicher Herausgeber:
László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
Anschrift: ELTE Eötvös-József-Collegium
H-1118 Budapest, Ménesi út 11–13

Druck: CC Printing Szolgáltató Kft.
H-1118 Budapest, Rétköz u. 55. A/fsz. 2.
Verantwortliche Geschäftsführerin: Ilona Szendy

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen VerfasserInnen
Alle Rechte vorbehalten