

**Reihe Academica  
10  
Carmen Elisabeth Puchianu  
(Hrsg)**

*„Der Stoff, aus dem unsere Träume sind...“*

**KRONSTÄDTER BEITRÄGE  
ZUR  
GERMANISTISCHEN FORSCHUNG**

**Band X**

**Festausgabe**

**aldus Verlag  
Kronstadt  
2008**

Computersatz : aldus  
Lektor : *Carmen Elisabeth Puchianu*

© Copyright 2008

aldus Verlag  
Druck : aldus  
Piața Sfatului nr 18 , RO - 500031, Brașov - Kronstadt  
Tel / Fax : 0268 - 478823  
e-mail: aldusro@yahoo.com

**ISSN 1842 - 9564**

## **Inhaltsverzeichnis**

### **Statt eines Vorworts**

#### **Carmen Elisabeth Puchianu (Kronstadt)**

Zehn Jahre Kronstädter Tagung. Rück- und Ausblick..... 11

### **Literaturwissenschaft**

#### **Rumäniendeutsche Gegenwartsliteratur**

##### **Marianna Virginia Lăzărescu (Bukarest)**

*Ein Stückchen Hinterhof* - ein Tummelplatz für Katzen? Zur tierisch-parodistischen Familienchronik von Carmen Elisabeth Puchianu..... 27

##### **Tanja Becker (Temeswar)**

Frauenfiguren bei Herta Müller..... 45

##### **Delia Cotârlea (Kronstadt)**

Die Übersetzerin Anemone Latzina ..... 55

### **Siebenbürgische Tradition**

##### **Szabolci János-Satmári (Großwardein)**

„Mit dieser Absicht der vaterländischen Gemeinnützigkeit...“ Das aufklärerische Programm der Siebenbürgischen Quartalschrift ..... 65

##### **Szabolci János-Satmári (Großwardein)**

Das siebenbürgisch-deutsche Theater des 18. Jahrhunderts im Kontext der Aufklärung..... 81

## Deutschsprachige Moderne und Postmoderne

### **Raluca Herghelegiu (Suceava)**

Zu Thomas Manns Proustrezeption.....101

### **Noémi Kordics (Großwardein)**

Die Theatertexte von Elfriede Jelinek als Beispiel des  
postdramatischen Theaters .....115

## Zwischen Kulturen

### **Vilma Mihály (Szeklerburg)**

Notizen zur Identitätskrise bei Joseph Roth und Liviu  
Rebreanu .....133

### **Noémi Kordics (Großwardein)**

Mitteuropäische Literaturlandschaften in den  
autobiographischen Werken von Arthur Holitscher .....145

### **Andrea Benedek (Großwardein)**

Am Rande des Unsagbaren. Über musikalische  
Interpretationen des Celanschen Schweigens .....161

## Sprachwissenschaft Zwischen Theorie und Praxis

### **Ana Iroaie (Bukarest)**

Die Beschreibung der Nomenangaben in Theorie und Praxis..171

### **Ana Iroaie (Bukarest)**

(Ge)braucht man (noch) Valenzwörterbücher im  
Germanistikstudium? .....187

**Iunia Martin (Bukarest)**

Ein handlungstypologischer Ansatz zur Beschreibung der  
journalistischen Darstellungsformen .....199

**Kinga Gall (Temeswar)**

Zum französischen Einfluss auf die deutsche Sprache:  
Besonderheiten der Entlehnung.....215

**Astrid Agache (Jassy)**

Sprechereinstellungen und Alltagsgespräche.....225

**Didaktik und Methodik**

**Modelle angewandter Didaktik**

**Mihaela Parpalea (Kronstadt)**

Pädagogisch-methodische Alternativen im DaF-Unterricht  
an der Hochschule. Eine Provokation .....237

**Enikő Gocsman (Kronstadt)**

Aspekte des Literaturunterrichts am Beispiel der Kronstädter  
Germanistik. Didaktische Überlegungen .....251

**Daniela Vladu (Klausenburg)**

Entwicklungspsychologie und Textstrukturen im Kindesalter .261

**Marianne Koch (Bukarest)**

Methodenlernen - Lernen mit Methode .....275

**Lora Constantinescu (Bukarest)**

Der Stoff, aus dem unsere Träume sind .....301

## **Contents**

### ***In lieu of a Foreword***

**Carmen Elisabeth Puchianu**

Ten Years of Conference in German Studies. Retrospective and  
Perspective View..... 11

## **Literary Studies**

### **German Literature from Romania**

**Mariana Virginia Lăzărescu**

*Ein Stückchen Hinterhof* – a Playground for Cats? On Carmen  
Elisabeth Puchianu's Parodistic Family Chronicle..... 27

**Tanja Becker**

Female Characters in Herta Müller's Narratives..... 45

**Delia Cotârlea**

Anemone Latzina as Translator ..... 55

### **Transylvanian Traditions**

**Szabolcs János-Szatmári**

On the Enlightening Programm of the Transylvanian Quarterly  
*Siebenbürgische Quartalschrift* ..... 65

**Szabolcs János-Szatmári**

The German Theatre in Transylvania in the Context of the  
Enlightenment..... 81

### **German Modernism and Postmodernims**

**Raluca Herghelegiu**

Thomas Mann's Proust Reception..... 101

**Noémi Kordics**

The Dramatic Texts by Elfriede Jelinek as Examples for the  
Postdramatic Theatre ..... 115

## Between Cultures

### **Vilma Mihály**

On Identity Crisis in Joseph Roth's and Liviu Rebreanu's Narratives..... 133

### **Noémi Kordics**

Middle European Literary Landscapes in Arthur Holitscher's Autobiographical Works..... 145

### **Andrea Benedek**

On the Edge of the Unutterable. Musical Adaptions of the Celanian Hush..... 161

## Language Studies

### Between Theory and Practice

#### **Ana Iroaie**

Noun- Adjuncts in Theory and Practice..... 171

#### **Ana Iroaie**

On the Use of Valency-Dictionaries in German Studies ..... 187

#### **Iunia Martin**

Journalistic Genres from the Point of View of Speech Act Patterns..... 199

#### **Kinga Gall**

The Influence of French on the German language: Aspects of the Loan-Process ..... 215

#### **Astrid Agache**

Speech Attitudes and Everyday Speech ..... 225

**Didactics**  
**Modells of Applied Didactics**

**Mihaela Parpalea**

Didactic Alternatives in Foreign Language Teaching at University  
Level. A Challenge..... 237

**Enikő Gocsmán**

Didactic Considerations on Teaching Literature at the University  
of Braşov..... 251

**Daniela Vladu**

Psychology and Text Structuring during Childhood..... 261

**Marianne Koch**

Learning Methods – Learning Methodically ..... 275

**Lora Constaninescu**

The Stuff which Our Dreams are Made of ..... 301



## STATT EINES VORWORTS



**Carmen Elisabeth Puchianu**

(Kronstadt)

## **Zehn Jahre Kronstädter Tagung. Rück- und Ausblick**

***Abstract:** The article sums up ten years of the Brasov Conference in German Studies. The short but impressive history of a series of conferences proves an interesting shift in the thematic paradigm of the conferences from literary topics to interdisciplinary discussions and topics connected to the European Bologna process respectively. The concept of the conference also contains an important cultural framework, namely public readings of German authors from Romania and the German cultural space of Western Europe, and /or theatre performances of the students' players, Die Gruppe. The article points out importance and necessity of the conference and its future potential.*

***Keywords:** Conference in German Studies, literary topics, interdisciplinary discussions, cultural framework*

### **1. Zur Entstehung**

#### **1.1. 40 Jahre Temeswarer Germanistik – Eine Tagung mit Vorbildfunktion**

Versetzen wir uns in den Herbst 1996 zurück: GermanistInnen aus ganz Rumänien aber auch aus Deutschland, Österreich, Ungarn und sogar aus dem entlegenen Südafrika treffen sich in Temeswar zu einer beeindruckenden Großveranstaltung, die mit jedem Germanistikkongress mithalten kann. Der Germanistiklehrstuhl der West-Universität feiert mit großem intellektuellen und organisatorischen Aufwand das 40-jährige Bestehen. Außer den gehaltvollen Vorträgen im Plenum und in verschiedenen Arbeitssektionen, bietet die Veranstaltung ein reichhaltiges kulturell-künstlerisches Rahmenprogramm

(Klavierkonzert, Autorenlesungen). In mehrfacher Hinsicht stellt die Temeswarer Jubiläumstagung 1996 ein hochkarätiges akademisches Ereignis dar

Meine Wenigkeit zählte damals zu den TeilnehmerInnen der Sektion Literaturwissenschaft. Mein Kurzvortrag war einigen Texten von Franz Kafka gewidmet und der Bedeutung von „äußerer und innerer Meteorologie“ im besprochenen Werk. Restlos begeistert war ich von jenem Mechanismus, der irgendwo im Verborgenen scheinbar selbsttätig und reibungslos funktionierte. Der Eindruck wurde einem vermittelt, dass die gesamte Tagung das Ergebnis eines eingespielten Teams wäre, das mit viel Geschicklichkeit jede noch so kleine Einzelheit im Griff hatte. Was alles an Arbeit, Organisationsfähigkeit und Umsicht dahinter steckte, konnte ich damals im besten Fall nur ahnen. Was mir jedoch sofort einleuchtete, war der Gedanke eine Germanistiktagung in Kronstadt auszurichten.

## **1.2. Einige gute Gründe für eine Kronstädter Tagung**

Anfang der 90er entsteht an der Kronstädter Transylvania Universität im Zuge der damals eingeleiteten Erweiterung der Studienangebote eine philologische Abteilung innerhalb der Fakultät für Wissenschaften. Germanistik wird zwar nur als Zweitfach angeboten, aber es gibt immerhin eine wichtige Zielgruppe: Absolventen der Honterusschule, sowie anderer renommierter Lyzeen aus Kronstadt und dessen Umgebung. 2002 wird die Philologische Fakultät akkreditiert und die Germanistikabteilung etabliert sich auf Grund ihres aufstrebenden wissenschaftlichen und didaktischen Potenzials. Um öffentliche Anerkennung bemüht, ergreift der Lehrkörper dieser Abteilung 1998 die Initiative, die erste Germanistiktagung in Kronstadt zu organisieren.

Man sieht darin eine weitere Chance außerhalb der in Rumänien bekannten, traditionsreichen Zentren germanistischer Forschung ein neues Diskussionsforum für GermanistInnen zu schaffen, und zwar in einer Region mit anerkanntem Bildungswesen in den Sprachen der Minderheiten und interkulturellem Potenzial.

Nicht zuletzt spricht die günstige Lage der Stadt dafür, Fachleute aus Rumänien und aus dem Ausland einen attraktiven Tagungsort mit interessanten Sehenswürdigkeiten und günstigen Anreisemöglichkeiten zu bieten.

## **2. Die Tagungsreihe**

Der 100. Todestag von Theodor Fontane, der 1998 in der gesamtgermanistischen Welt begangen wurde, bot das Rahmenthema für die erste Auflage der Kronstädter Tagung, die zunächst als Veranstaltung des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literatur alle drei Fachbereiche, Anglistik, Germanistik und Romanistik umfassen sollte. Aus organisatorischen Gründen wurde allerdings sehr bald von diesem Gesamtkonzept abgesehen, so dass bereits die zweite Auflage als „Arbeitstagung Kronstädter Germanistik“ angekündigt werden sollte.

Allen Befürchtungen und Prophezeiungen zum Trotz blieb die Kronstädter Tagung nicht im Stadium einer „akademischen Eintagsfliege“ stecken, sondern fand jährlich mit akribischer Pünktlichkeit am letzten Wochenende im März statt (mit Ausnahme der ersten und der X. Auflage, die im April stattgefunden haben). Auf folgende Reihe ist heute zurück zu blicken:

- Tagung Kronstädter Philologie. Fachbereich Germanistik:  
*Zum Theodor-Fontane-Gedenkjahr*. 24.-26. 04.1998
- II. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik, 11.-14.03. 1999:  
 den Jubilaren *Johann Wolfgang Goethe und Erwin Wittstock*  
 gewidmet
- III. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik zum *125.*  
*Geburtstag von Thomas Mann* 30.03.-02.04. 2000
- IV. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik zum *75. Todestag*  
*Rainer Maria Rilkes (1875 - 1926)* 8.-11.März 2001
- V. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik unter dem Motto  
*Germanistik im dritten Millennium - ungeahnte Möglichkeiten oder*  
*Sackgasse?* 21.-24. 03. 2002
- VI. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik zum *125.*  
*Geburtstag von Franz Kafka*. 27.-30. 03. 2003
- VII. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik (25.-27.03. 2004)  
 mit den Schwerpunkten:  
*Regionalliteratur(en) als Gegenstand der (Auslands)Germanistik;*  
*Strategien zur Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im DU;*  
*Limitationen und Perspektiven der Auslandsgermanistik.*  
*Germanistik und Marktwirtschaft.* Podiumsdiskussion mit  
 Beteiligung von AbsolventInnen und noch Studierenden der  
 (Kronstädter) Germanistik
- VIII. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik unter dem  
 Motto *Germanistik im Zeichen von Interkulturalität und*  
*Interdisziplinarität.* 31.03.-02.04.2005
- IX. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik unter dem Motto  
*Germanistik und Bologna. Strategien, Tendenzen, Ziele.* 23.-  
 25.03.2006.
- X. Arbeitstagung Kronstädter Germanistik unter dem Motto  
*Zehn Jahre Tagung in Kronstadt.* 12.-15.04.2007

### 3.1. Inhaltliche Schwerpunkte

Die oben aufgeführte Tagungsreihe zeigt einen sichtbaren Paradigmawechsel der Rahmenthematik so wie der inhaltlichen Schwerpunkte:

Hatte man sich zunächst hauptsächlich auf Würdigungen wichtiger Schriftsteller im Zuge europäischer Jubiläums- und Gedenkjahre orientiert, macht sich nach der IV.

Arbeitstagung Kronstädter Germanistik eine Wendung zu aktuellen Fragen der Literatur- und Sprachdidaktik im Rahmen neuerer und neuster Vorgaben innerhalb der Entwicklung und Reform des europäischen Hochschulwesens bemerkbar. Die Thematik rückt problematische Aspekte des gegenwärtigen Germanistikunterrichts an den rumänischen Universitäten in den Mittelpunkt, man äußert sich verstärkt für eine sogenannte Workshop-Didaktik, man greift regionale Aspekte germanistischer Beschäftigungen heraus und man versucht ein Diskussionsforum mit kritischer Relevanz für konsakrierte und NachwuchsgermanistInnen zu schaffen.

Das Ziel der Veranstalter ist es von Anfang an eine möglichst weite Themenpalette anzubieten, damit der Vielfalt der in Rumänien und Mitteleuropa betriebenen germanistischen Forschung Rechnung getragen werden kann und kein Teilbereich der Germanistik zu kurz kommt. Es wurde sowohl im Plenum als auch in Sektionen getagt, wobei Gäste und Gastgeber gleichermaßen als Moderatoren agierten.

Durch die zahlenmäßige Überschaubarkeit der Teilnehmer-Innen bietet die Kronstädter Tagung genügend Raum für konstruktive Diskussionen und Erfahrungsaustausch, so dass ihr der Vorwurf einer etwas sterilen, selbstdarstellerischen „Nabelschau“ bis heute erspart bleibt.

### **3.2. Kulturelles Rahmenprogramm**

Das Konzept der Kronstädter Tagung geht davon aus, dass der Umgang mit Literatur und Sprache nicht allein auf die theoretisch wissenschaftliche Seite zu beschränken ist. Daher findet die Tagung eine gute und notwendige Ergänzung durch ein entsprechendes Kulturprogramm sei es in Form einer Autorenlesung und/oder anderer Kultur- und

Kunstveranstaltungen. Das bietet nicht nur eine angenehme Abwechslung und Unterhaltung, sondern veranschaulicht den lebenden Gegenstand germanistischer Forschung selbst. Außerdem kann die Tagung um eine interessante landeskundliche Komponente bereichert werden.

Im Laufe der zehn Tagungsjahre fanden folgende Veranstaltungen statt:

- Lesungen: Astner, Michael (2007)  
Bergel, Hans (2002)  
Brantsch, Ingmar (2001)  
Puchianu, Carmen Elisabeth (2000, 2005)  
Tandemlesung mit Joseph Meissner/Passau  
Wagner, Richard (2003)  
Joachim Wittstock (1998, 1999 Festvortrag  
über Erwin Wittstock, 2004)
- Bildungsexkursionen in die nähere oder weitere Umgebung von Kronstadt:  
Honigberg und Tartlau (Kirchenburgen)  
Törzburg (Bran)  
Kloster Sâmbata  
Stadtbesichtigung und Zinnenbesteigung  
Rosenau
- Studententheaterpremieren: *Traumgesichte. 6 Improvisationen in bewegten und in Standbildern*. Regie: C.E. Puchianu.  
24.03.2006, Gemeinderaum der Honterusgemeinde  
*Warten auf G. Improvisationen auf ein Thema von Samuel Beckett*. Regie: C. E. Puchianu. 14.04.2007, Redoute.
- Ausstellung: Aquarellen von Mihaela Zaharia (2004)



### **3.3. Teilnehmer**

Ein wesentlicher Vorteil der Kronstädter Tagung besteht in der konstanten Teilnehmeranzahl (zwischen 25 und 30), die der Veranstaltung einen überschaubaren Charakter verleiht und somit die Effizienz derselben ausmacht. Im Laufe der Zeit haben sich Germanistinnen und Germanisten von rumänischen Universitäten aus Baia Mare, Bukarest, Großwardein, Hermannstadt, Jassy, Klausenburg, Kronstadt, Miercurea Ciuc, und Temeswar sowie Germanistinnen und Germanisten von ausländischen Universitäten o.a. Bildungsinstituten aus Budapest, Dortmund, München, Krakau, Paris/St. Germain-en-Laye, Passau und Wien an der Kronstädter Tagung beteiligt. Die meisten unter ihnen melden sich jedes oder jedes zweite Jahr mit interessanten Vorträgen zur Tagung an.

### **3.4. Tagungsort**

Zum anhaltenden Erfolg der Kronstädter Tagung trägt auch der durch seine Funktionalität und lobenswerte Gastfreundschaft so attraktive Tagungsort bei: Es handelt sich um das Gästehaus der Ungarisch Reformierten Kirche aus Kronstadt, "Haus der Hoffnung" (Reménység Háza oder Casa Speranței) in der Moldova Straße Nr. 2. Das Gästehaus bietet die notwendigen Tagungs-, Unterkunfts- und Speiseräume, so dass man keine zeitaufwendigen Transfers aus einem Gebäude in das andere einplanen muss.

Die erste Tagung (1998) fand im P-Gebäude der Transilvania Universität (damals Sitz der Fakultät für Wissenschaften ) statt, während 2004 und 2005 Eröffnung und Plenarsitzung in der neu gebauten Aula Magna der Transilvania Universität anberaumt worden waren.

### **3.5. Der Tagungsband**

Die Vorträge der einzelnen Tagung werden seit 1999 in einem Band unter dem Titel *Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung* zusammengefasst und im Aldus Verlag, der seit 2006 zu den vom CNCSIS akkreditierten Verlagen gehört, veröffentlicht. Die Herausgeberin Dr. Carmen E. Puchianu hat in Zusammenarbeit mit der Verlagsleiterin zu diesem Zweck die Reihe *Academica* gegründet.

Bislang existieren die Bände I-IX. und sie umfassen einen guten Teil der Vorträge der Tagung aus dem Jahr vor dem Erscheinungsjahr des jeweiligen Bandes

Die Reihe enthält bis jetzt insgesamt 130 Beiträge in den Bereichen Literaturwissenschaft und -didaktik, Sprachwissenschaft und -didaktik, Übersetzungswissenschaft und erscheint in einer Mindestauflage/Band von 100 Exemplaren.

Die Tagungsbände liegen an den meisten Germanistiklehrstühlen aus Rumänien vor, einige sind auf der Webseite der GGR angeführt bzw. können sie, insofern sie noch vorrätig sind, beim Aldus Verlag bestellt werden. Sie dienen Lehrenden und Studierenden als Dokumentationsquelle und bereichern das Spektrum der germanistischen Publikationen aus Rumänien.

### **3.6. Förderer**

Auf Grund der gegenwärtigen finanziellen Situation hochschulischer Einrichtungen muss man sich als Veranstalter an folgende Regel halten: Keine Tagung ohne Förderer!

Im Laufe der zehn Jahre Kronstädter Tagung konnten mit einigem Geschick, viel Geduld, Überzeugungskraft und nicht zuletzt Charme Stiftungen, Institutionen und Wirtschaftsträger für die Notwendigkeit einer Germanistiktagung an der Kronstädter Philologischen Fakultät begeistert und gewonnen werden. Zu den Förderern der Tagung zählen:

- Stiftungen/Foren:

Donauschwäbische Kulturstiftung, Stuttgart: 2001, 2002, 2004, 2007

Friedrich Ebert Stiftung, Bonn (Rumänienvertretung): 1998, 1999, 2000

Gerhart Hauptmann Stiftung, Düsseldorf: 2003

Saxonia Stiftung, Kronstadt: 2002, 2005, 2007

Deutsch-Rumänisches Forum, Berlin: 2002, 2003

Demokratisches Forum der Deutschen aus Rumänien, Kreis Kronstadt: 2001, 2002, 2003, 2007

Deutsch-rumänische Kulturgesellschaft Kronstadt: 2003, 2007

Deutsches Kulturzentrum Kronstadt: 2003, 2007

- Goethe Institut, Bukarest: 2005

- DAAD, Bonn: 2006

- Botschaft und Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Rumänien: 2000, 2001, 2002

- Kulturforum der Österreichischen Botschaft in Rumänien: 2003, 2007

- Institut für Auslandsbeziehungen (Ifa), Stuttgart: 2004

- Gesellschaft der Germanisten Rumäniens: 2007

- Wirtschaftsträger:

Henkel Romania 2003

Rolem GmbH 2004, 2005

Federal Coop (heute Rocopas S.A.) 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007

- Ina Schaeffler România 2007
- Siemens 2007
- Stabilus 2007
  - Inside Communication 2003
  - S.C. Lorianes Construct S.R.L. 2007
- Deutscher Wirtschaftsclub, Siebenbürgen 2002
- Banken:
  - Bancorex: 1998, 1999
  - Banca Română de Dezvoltare: 1998
  - Banca Comercială Română: 1998
- Privatpersonen:
  - Erich G. Fritz, MdB: 2004

Sieht man von den zu entrichtenden Tagungsbeiträgen ab, die im Laufe der Jahre von 50.000 (alten) Lei auf mittlerweile 25 Euro (umgerechnet ca. 80 neue Lei) gestiegen sind, fehlen eigene Finanzierungsmittel gänzlich.

Es ist dies nicht der einzige Wermutstropfen für die Veranstalter: Obschon als Institution etabliert und (beinahe) europaweit bekannt, wird die Kronstädter Tagung, die sich eines sehr guten Medieninteresses erfreut (TVR1 - Deutsche Sendung, lokale TV-Sender, Radio Neumarkt, ADZ und KR sowie rumänische Lokalzeitungen sind um eine objektive Berichterstattung bemüht), ausgerechnet von den FachlehrerInnen aus dem Bereich DaF und DaM vor Ort kaum wahrgenommen.

Besonders bedauerlich ist das Fehlen der DeutschlehrerInnen der Honterusschule als aktive oder mindestens als passive TeilnehmerInnen an den Tagungsarbeiten. Gerade diesen könnte die Tagung vor allem didaktisch-methodische Anregungen vermitteln. In noch ungenügendem Maß konnten bis jetzt Studierende der Germanistik zur Teilnahme an den Tagungsarbeiten und Diskussionen motiviert werden.

#### **4. Fazit und Ausblick**

Die Tagung Kronstädter Germanistik zählt zu jenen Veranstaltungen, die im Jahresterminkalender die Saison der Germanistikfachtagungen und Kongresse eröffnen. Durch die Überschaubarkeit der TeilnehmerInnenzahl erweist sie sich als effizient, was kritische Diskussionen und akademischen Erfahrungsaustausch betrifft

Sie will keineswegs als Konkurrenzveranstaltung zu weiteren renommierten Tagungen und Kongressen rumänischer Germanistik aufgefasst werden. Statt dessen vermittelt sie gute Anregungen für neue Ansätze in der Literatur- und Sprachdidaktik, sie plädiert für Novation, ohne den Bezug zur Tradition aufgeben zu wollen.

Das interaktive, auf Interkulturalität und Interdisziplinarität beruhende Konzept der Tagung bereichert die Bildungs- und Kulturlandschaft in Kronstadt, so dass sie für Neuzugänger wie für Stammgäste durch Konstanz und Programm-diversität viel bedeutet.

Im Zuge der europäischen Integration können die Veranstalter nur hoffen, durch Projekte sowie durch das Wohlwollen potenzieller Förderer aus Industrie und Wirtschaft auch in Zukunft die notwendigen finanziellen Mittel erwirken zu können, um die Reihe der Arbeitstagung Kronstädter Germanistik weiter zu führen.



# LITERATURWISSENSCHAFT





**Rumäniendeutsche  
Gegenwartsliteratur**



**Mariana-Virginia Lăzărescu**  
(Bukarest)

***Ein Stückchen Hinterhof*- ein Tummelplatz für  
Katzen? Zur tierisch-parodistischen Familienchronik  
von Carmen Elisabeth Puchianu**

*Für Carmen zum 50. Geburtstag*

**Abstract:** *The article analyses Carmen Elisabeth Puchianus narrative *Ein Stückchen Hinterhof* as a parody on human society, since the characters turn out to be cats. The analysis points out some biographical details reflected ironically in the narrative, such as a certain family background and an obvious feministic attitude; it also attempts at summing up some language peculiarities used in the narrative.*

**Keywords:** *parody, cats, family background, feministic attitude*

Motto: Könnte man den Menschen mit der Katze kreuzen, würde man damit den Menschen verbessern, aber die Katze verschlechtern. Unter allen Geschöpfen dieser Erde, gibt es nur eines, das sich keiner Versklavung unterwerfen lässt. Dieses eine ist die Katze. (Mark Twain)<sup>1</sup>

In der Zeitspanne vom 11. September 1997 bis zum 15. Februar 2000 schrieb die in Kronstadt lebende Schriftstellerin Carmen Elisabeth Puchianu eine 168 Seiten starke Geschichte, die 2001 im Hermannstädter hora-Verlag erschien. Der Titel des Buches lautet *Ein Stückchen Hinterhof*, der Untertitel *Novellistische Familienchronik*.<sup>2</sup> Eine

---

<sup>1</sup> <http://www.chrissis-samtpfotenseite.de/Katzenzitate.htm> (Stand: Dezember 2007).

<sup>2</sup> Puchianu, Carmen Elisabeth: *Ein Stückchen Hinterhof*. Novellistische Familienchronik. Hermannstadt/Sibiu: hora 2001. Im Folgenden wird aus dieser Ausgabe zitiert und die Seitenzahl angegeben.

Familienchronik ist bekanntlich die Darstellung einer Familiengeschichte in zeitlicher Folge. Aber nachdem man das Büchlein gelesen hat, steht man vor der Frage: ist das wohl die Chronik einer Katzen- oder einer Menschenfamilie? Geht es in der Geschichte um eine Vermenschlichung der Katzen, sind es erzählende, menschlich handelnde Katzen wie in Fabeln und Märchen oder sollen die Katzen Vorbilder für die Menschen sein?

Katzen gehören zusammen mit den Hunden zu den Tieren, die in der Literatur oft besungen wurden. Schriftsteller und Schriftstellerinnen aller Sprachen und aller Zeiten haben diese Vierbeiner geliebt und in ihren Werken verewigt. Tyrannen wie Alexander der Große, Julius Cäsar, Dschingis Khan, Napoleon und Mussolini hatten offenbar panische Angst vor Katzen, da diese sich um keinen Preis beherrschen lassen.<sup>3</sup> Aus lauter Liebe zu ihnen haben Dichter den Katzen oder Hunden symbolische Bedeutung verliehen, sie mit Leben, Tod oder, wie im Fall von Puchianus Chronik, mit Familie in Verbindung gebracht. Im Nachlass von Hermann Hesse finden sich zahlreiche, meist von Hesses Frau Ninon aufgenommene Katzenfotos. Katzen spielten in seinem Leben eine wichtige Rolle. Für Thomas Hürlimann sind Katzen Lebensgefährten und treten in seinen Arbeiten immer wieder auf. In Adolf Muschgs Roman *Sutters Glück* stellt die Katze die Verbindung zwischen Leben und Tod dar. In der Erzählung *Der schwarze Kater* von Edgar Allen Poe verrät eine mit der Leiche eingemauerte Katze den Mörder. Nach dem Tod seines Katers Murr verschickte E.T.A. Hoffmann eine Todesanzeige an mehrere Freunde. Guy de Maupassant

---

<sup>3</sup> Vgl. Wolf Schneiders „Tagebuch fürs Wesentliche“ (<http://www.schreibkunst.com/webdiary/diary.php?p=1086383193>, Stand: Dezember 2007).

schwärmt für Katzen, denn sie verstehen es, ganz entzückend zu sein, wenn man sie streichelt, wenn sie sich an uns schmiegen, schnurren, sich auf unsern Knien wälzen, kugeln und uns dabei mit ihren gelben Augen anschauen, die uns nie zu sehen scheinen. Dann spürt man das Unzuverlässige ihrer Zärtlichkeit und die treulose Sehnsucht ihrer Lust. Die Anschmiegsamkeit und Drolligkeit der Katzen ist folglich ein triftiger Grund für ihre Beliebtheit. Charles Baudelaire, von dem mehrere Katzensgedichte stammen, malt ein anschauliches Katzenportrait:

#### **Die Katzen<sup>4</sup>**

Die toll Verliebten und die strengen Weisen  
Verehren, wenn die Kraft und Jugend schmolz,  
Die Katzen sanft und stark, des Hauses Stolz,  
Die fröstelnd, so wie sie, den Herd umkreisen.

Die, so wie sie, Weisheit und Sinnenglut  
Und Dunkel lieben, Nacht von Grau'n durchflossen,  
Die sich der Orkus hat erwählt zu Rossen,  
Stünd' seinem Dienst zu Kauf ihr stolzes Blut.

Sie gleichen Statuen, wenn sie sinnend kauern,  
Den großen Sphinxen in der Wüste Schauern,  
Die ewig dämmern an des Traumes Rand.

Aus ihren Lenden magische Funken sprühen,  
Und wie besternt von feinem goldnen Sand  
scheint ihres rätselvollen Auges Glühen.

---

<sup>4</sup> <http://www.kreas-homepage.de/gedichte4.htm> (Stand: Dezember 2007).

Baudelaire zählt hier wichtige Eigenschaften der Katzen auf wie Weisheit, Sanftmut, Stolz, Freiheits- und Unabhängigkeitsdrang. Er deutet auch auf ihr träumerisches Wesen hin, auf ihre Fruchtbarkeit und Rätselhaftigkeit. Dies alles erklärt das Interesse der Dichter an den mysteriösen Tieren. Die Katze verkörpert oft Morillosigkeit, denn sie gehorcht nicht und hält nicht viel von Treue.

In der Literatur veranschaulichen Tiere oft soziale und politische Zustände. Schwarze Katzen werden in unserem Kulturkreis meist mit Unglück assoziiert. Ihr negatives Image verdanken sie dem Hexenglauben im Mittelalter und in der Renaissance. Sie waren Begleittiere der Hexen und wurden als dämonische Wesen angesehen. Die Menschen glaubten damals sogar, die Hexen könnten sich in schwarze Katzen verwandeln und auf diese Weise unerkannt Unheil bewirken. So kam es, dass man in allen schwarzen Katzen verwandelte Hexen sah. Wenn nun einem Menschen eine schwarze Katze über den Weg lief, wurde das als Vorzeichen für ein schlimmes Unglück angesehen. Während der Zeit der Inquisition hatte dieser Aberglaube tragische Auswirkungen: pechschwarze Katzen endeten auf dem Scheiterhaufen. Eine ganz andere Bedeutung hatten diese Vierbeiner in der ägyptischen Überlieferung, die letztlich durch die griechische und römische Kultur auch in Europa verbreitet wurde. Den alten Ägyptern waren die Katzen heilig. Sie verehrten diese in der Gestalt der katzenköpfigen Göttin Bastet. Katzen galten als unantastbar und jemand, der absichtlich oder unbeabsichtigt eine Katze tötete, musste seine Schuld durch den Tod sühnen. Das hohe Ansehen dieser Tiere in der ägyptischen Gesellschaft basierte auf einem praktischen Umstand: Ägypten war das bedeutendste Getreideanbaugebiet der antiken Welt, die großen Getreidelager mussten vor Mäusen und anderen Kleinnagern geschützt werden, eine Aufgabe, die den Katzen zufiel. Zum Dank für

die erwiesenen Dienste verwandelte man sie nach ihrem Dahinscheiden in Mumien. Tausende solcher Katzenmumien kamen bei Ausgrabungen zu Tage. Im europäischen Aberglauben hat sich diese Doppelnatur der Katze außerdem in der Vorstellung erhalten, eine Katze, die von links nach rechts den Weg kreuzt, bedeute Unglück und eine, die von rechts nach links läuft, dagegen Glück. Hier vermischt sich die Katzensymbolik mit der Symbolik der Körperseiten: Links gilt als negativ, schwach und schlecht, rechts als positiv, stark und gut.<sup>5</sup>

Die Widmung in Carmen Puchianus Büchlein lautet: *Für meine Mutter und unsere Katzen*. Katzen sind demnach auch für sie als Schreibende vertraute Lebensgefährten. Ihre Geschichte beginnt mit einem Vorsatz, in dem der Begriff des Hinterhofs eingeführt wird:

Zu einer Zeit, als man längst jedes noch so kleine Fleckchen Erde aufgerissen und mit grauen Betonklötzen schwer bebaut hatte, gab es doch Menschen in der Stadt, die ihre Häuser entweder mit kleinen Vor- oder Hinterhöfen versahen. Sie taten solches nicht etwa um Nützlichendes darin zu hegen und zu pflegen, um es anschließend zu ernten und einzumachen für winterliche Kargheit, sondern um ihren Sprösslingen einen geeigneten Spielplatz zu bieten, darauf jene sich ungehindert und völlig in Sicherheit tummeln und ihr sprichwörtliches Unwesen treiben konnten. (S. 7)

Ist wohl der Hinterhof ein Tummelplatz für Kinder und Katzen oder verbergen sich darin unbrauchbare, vergessene und liegen gelassene Sachen? Hinterhöfe haben oft das

---

<sup>5</sup> <http://www.haselnusshain.de/html/hexen/schwarzekatze.htm> (Stand: Dezember 2007).

Aussehen von zeitlosen, märchenhaft-mysteriösen Orten, die man nur ungern oder sehr vorsichtig zu betreten vermag, um nicht von irgendetwas angefallen zu werden. Der Hinterhof in Puchianus Buch befindet sich an einem Haus, das sich durch „jugendstilartige Klobigkeit“, „unzeitgemäße Eleganz und Vornehmheit“ auszeichnet (S. 8). Es könnte gut möglich das Erkerhaus mit Hochparterre und einem Stockwerk in Kronstadt an der Straßenkreuzung in der Langgasse sein, das die Schriftstellerin tatsächlich bewohnt. Somit gelangen wir an einen Punkt, der für die Exegese wichtig ist. Ist die Geschichte autobiographisch, enthält sie Elemente aus der Wirklichkeit oder ist sie bloß Fiktion? Der Leser wird eingeladen, durch das ziegelgroße Loch in der Mauer, die zum Hinterhof führt, zu blicken und somit in die (Erzähl-) Welt der Autorin einzudringen, um das absonderliche Raunen von – erlebten / fingierten? - Geschichten wahrzunehmen.

Das erste Kapitel trägt den Titel *Wilhelm oder: von der Bedeutung der Namengebung*. Vorgestellt wird uns der kleine Willi, eigentlich Wilhelm. Der Name erinnert zwar an große Geschichte und Kultur, an berühmte Eroberer, auch wenn Willi ein drolliges, verspieltes Männlein ist, wird aber oft vermittels eines Reimwortes verdoppelt bzw. verniedlicht und zu Willi-Milli oder Willili oder gar zum slawisch mutenden Willitzi oder Willowitsch abgewandelt. Neben ihm sitzt Benji alias Benjamin Franklin. Die Autorin kommentiert witzig und wahr, dass Namengeber sonderbaren Anwendungen lustvollen Übermuts anheim fallen. Sie lassen sich vom momentanen Zeitgeschmack beeinflussen oder täuschen manierierte Kultiviertheit vor. Namen verpflichten historisch, politisch oder gar physikalisch, deswegen kann man später entweder bewundert oder gehänselt werden. Namen bereiten einem Schwierigkeiten oder Verlegenheit, komische bis widersinnige Verstümmelungen des eigenen



Namens können einen für ewig zeichnen. Sowohl Namengebung als auch Namensnennung sind also eine heikle Angelegenheit. Willi und Benji sind Geschwister. Es wird nicht ausdrücklich gesagt, ob sie Kinder oder Katzen sind. Der Vergleich Willis mit einer Katze fällt erst später, wenn ihn die Neugierde treibt,

wie eine sprichwörtliche Katze, die ein brenzliches Risiko einzugehen bereit ist, keine Gefahr oder Tücke zu scheuen, die hinter der Tür seiner hätte lauern können (S. 20).

Im Mittelpunkt der novellistischen Familienchronik stehen also die noch lebenden Verwandten, erwähnt werden aber auch verstorbene Angehörige. Eine Katzengenealogie oder eine Katzennahmenliste wird uns subtil und mit Humor vorgeführt. Der Leser kann sich die Familienfotos oder einen Film dazu denken, da die Beschreibungen der Personen sehr glaubwürdig und lebendig erscheinen. Die Familienzusammenhänge werden auch genau geschildert. Willi und Benji haben einen wenige Wochen jüngeren Vetter namens Pasqual oder Puschel, wie er eigentlich gerufen wird, da er recht „puschelhaft“ eine schwarze Mütze auf dem Kopf trägt. Die Mutter heißt Penelope, sie erinnert an die Figur aus der griechischen Mythologie insoweit, als die spartanische Prinzessin das Muster einer treuen Ehefrau versinnbildlicht. Jene wusste ihre zahlreichen Freier während der Irrfahrt ihres Gatten Odysseus zu vertrösten, indem sie vorgab, sie müsse erst ein Totentuch für ihren Schwiegervater Laertes weben. Puchianus Penelope ist erst noch jung und zu kindischem Unfug bereit, legt dann aber in ihrer Mutterschaft streng zurückhaltende Neigungen an den Tag und begegnet eher scheu und schüchtern den Artgenossen. Sie hat noch zwei Schwestern, die dunkelhaarige Monalisa und die ausgelassene Mathilde.

Sie kamen nämlich als Drillinge in einer Zeit zur Welt, die nicht gerade kinderfroh war. Man zeigte sich nicht erfreut über den dreifachen Nachwuchs, deshalb wurden zwei der drei Mädchen in Pflege gegeben und Penelope blieb allein bei den Eltern. Nur ihrer Mutter stand Penelope wirklich nahe. Sie entwickelte sich allmählich zu einer in sich gekehrten, eher abweisenden Person, die nur mit Willi gern spielte. Im Laufe der Geschichte wird sie auch „die emsig Webende, die Hegende und Pflegende und so unwiderstehlich Geheimnisvolle genannt, wodurch sie der mythologischen Gestalt näher rückt (S. 43).

Auch über Pussys Namen gibt es etwas Besonderes zu erzählen. Als ältester Spross der Stammhalterin und Matriarchin Maria sollte der Erstgeborenen ein hehrer, walkürenhaft-kriegerischer Name gegeben werden, und so entschied man sich für Thusnelda. Da man aber die Verkürzung Tussy nicht ohne Peinlichkeit hätte verwenden können, wurde sie Pusnelda genannt und Pussy gerufen. Ihr Erstgeborener war ein Liliputaner und hieß Maximilian, genannt wurde er aber Max. Das zierliche Paulinchen, Willis Tante, war Pussys älteste Tochter und Schwester des verweichtlichen, musisch begabten Sokrates. Pauline brachte den lebensfrohen Balthasar zur Welt. Marias zweite Tochter Maurice oder Moritz, wie sie gerufen wurde, brachte den träumerisch puschelhaften Pasqual zur Welt. Die Stammhalterin Maria oder Mizzi, wie sie meist gerufen wurde, gebar nach einer Urlaubsliebelei ein rothaariges Mädchen, das Merrigold Rosa genannt wurde. Dem Namen Merrigold, meinte sie, haftete der verborgene Reiz von irischem Moorland und windigem Dünengefilde an, der zweite Name Rosa sollte eine direkte Anspielung auf die ungewohnte Haartönung der Tochter sein. In der Familie

rief man sie aber Mausi, weil sie an einen kleinen Nager erinnerte (S. 156).

T. S. Eliot behandelt den Aspekt der Rätselhaftigkeit der Katzen in seinem Gedicht *Wie heißen die Katzen*<sup>6</sup>, in dem er meint, jede Katze hätte drei verschiedene Namen: „Zunächst den Namen für Hausgebrauch und Familie“, wie Paul, Moritz, Max, Peter oder gar Petersilie, also einen vernünftigen alltäglichen Namen, manchmal die Namen Murr oder Fangemaus, oder auch Iphigenie, Orest oder Menelaus nach den Mustern aus klassischen Dramen. Den zweiten Namen „muss man besonders und anders entwickeln“, denn sonst könnten die Katzen nicht königlich schreiten. Dieser lautet Schnurroaster, Tatzitus oder Katzastrophal. Jede Katze hat schließlich auch einen dritten Namen, den nur sie allein weiß und nicht preisgibt: „Sooft sie versunken, versonnen und / Verträumt vor sich hinstarrt, ihr Herren und Damen, / Hat's immer und immer den gleichen Grund: / Dann denkt sie und denkt sie an diesen Namen / Den unaussprechlichen, unausgesprochenen, / Den ausgesprochen unaussprechlichen / Geheimnisvoll dritten Namen.“

Mehrmals greift die Autorin in den Text ein mit der Bemerkung, dass die Erzählung an der Stelle einer kleinen, durchaus notwendigen Ergänzung, einer jener Ausschweifungen bedarf, die den Reiz der Geschichte ausmachen und dem Leser die Zusammenhänge besser erklären. Die Erzählung wird gewebt, wie wenn Nornenfäden alles zusammenfügen oder auseinander reißen würden, was so viel bedeutet, dass ein jeder seines Schicksals Schmied ist.

---

<sup>6</sup> <http://www.katzentatzen.de/gedichte.htm> (Stand: Dezember 2007).

Die erste Ausschweifung (S. 21f.) ist Penelope gewidmet. Es wird auf ihre Vergangenheit eingegangen, wie es in einer Familienchronik meistens der Fall ist. Eine zweite kleine Ausschweifung folgt, wenn über Pussy berichtet werden soll (S. 37f.). Eine dritte Ausschweifung ist erforderlich, wenn die Gestalt des Sokrates, ältester Sohn Kaspers, eingeführt werden soll (S. 82f.). Eine weitere Digression wird eingeschaltet, um manche Handlungs- und Verhaltensweisen der Betroffenen beim frühzeitigen Ableben von Sokrates besser zu erläutern (S. 115f.). Einer anderen Ausschweifung oder Digression bedarf es, um die Stammhalterin und ihre Liebeserfahrungen dem Leser näher zu bringen (121f.). Maria alias Mizzi, die in eher weltfremden Verhältnissen aufgewachsen war, verliebte sich in einen jungen Herrn mit weltmännischen Allüren, zeugte die drollige Tusnelda und die lebhaftige Maurice oder zu Deutsch Moritz, wonach der Liebhaber über Nacht verschwand. Die Familie war aber gerettet, die Sippe lebte weiter.

Während der Lektüre wird niemals ausdrücklich gesagt, ob es sich um eine menschliche oder „katzige“ Chronik handelt. Wenn man als Leser mitten drin ist und den Faden der Erzählung, die gekonnt und sicher gesponnen wird, aufmerksam verfolgt, stößt man plötzlich auf Formulierungen, die einen verwirren und verunsichern, die Spannung aber noch mehr steigen lassen: Wenn sich Willi auf die Eckbank im grünen Blumenwinkel hinlegt und tagsüber vor sich hin träumt, ähnelt er einem Fötus oder einem Katzenkind (S. 25). Die höchste Autorität in der Familie stellt für Willi die Großmutter, die würdige Matriarchin, die so genannte Mizzioma dar. Sein Klagen hört sich wie Herz brechender Katzenjammer an, wenn ihm was fehlt und er bei ihr Zuflucht sucht (S. 28). Wenn die Mizzioma den kleinen Willi pflegt, denkt man an eine kleine, raue Katzenszunge, die über das Fell ihres unartigen Jungen

gleitet, um Ungeziefer zu entfernen oder um ihre Liebe zum Ausdruck zu bringen (S. 35). Es bedarf nur eines Katzensprunges, damit Willi den höchsten Gipfel des Baums erreicht (S. 48). Sogar der Himmel wölbt sich wie eine Katze, die auf einmal aus dem Schlaf gerissen wurde und einen Buckel macht (S. 59). Die Himmelswölbung verbarg sich hinter tiefen Schatten wie hinter bergender Katzenpfote (S. 62). Penelope zeigte der roten Ausgeburt, wie es nicht selten unter weiblichen Wesen üblich ist, im wahrsten Sinne des Wortes die Krallen und fauchte sie an, wie es Katzen zu tun pflegen.

Das zweite Kapitel *Der Spaziergang oder: von der Unumgänglichkeit des Schicksals* ist die Geschichte von der Reife eines jungen Wesens. Willi, der Träumer, will aus seinem engen Kreis hinaus und besteigt deshalb Höhen. Die Erzählungen seiner Großmutter lassen ihn träumen und treiben ihn zumindest in Gedanken fort von zu Hause. Abenteuerlust, die Sehnsucht nach dem einmaligen Erlebnis sind auch einem Dichter eigen. Willi der Zwerg, der Wicht, der Schelm, der Knirps, der Kobold, der Erste dieses Namens, ist wie Hänschen klein: er geht allein, in die weite Welt hinein. Er kriecht vor lauter Lebensfreude und Sehnsucht nach dem Neuen bis zur letzten Verästelung einer Tannenbaumspitze, von wo aus er den Himmel und den Horizont, die ganze Welt wie in einer Nussschale, sich dabei hin und her schaukelnd, sehen kann, aber von wo er sich allein nicht mehr hinunter wagt. Willi wird plötzlich zum Ausreißer, zum Unglückswurm in der Familie. Diese Erfahrung hat jedes von den älteren Familienmitgliedern schon einmal in der Kindheit gemacht. Dem kleinen Eroberer Willi helfen weder gut gemeinte Ratschläge noch gespielte Ruhe auf die Erde zurück. Den Weg nach oben hatte Willi allein entdeckt, den Weg nach unten kann er anscheinend nur mit Hilfe wieder finden. Die

Feuerwehrleute eilen herbei, um dem armen Willichen zu helfen. Die Angst vor der weisen, strengen Oma und der würdigen, liebevollen Mama, die ihn beide wegen seines verstörten Aussehens zusammengeschimpft hätten, lässt ihn einen Sprung machen, der alle in Staunen versetzt und ihn rettet. Eine kleine Behinderung bleibt ihm, nicht weil er es nicht geschafft hätte, heil zu landen, sondern weil die Erwachsenen aus lauter Sorge für ihn, ihn stolpern lassen, so dass er sich das Hüftgelenk ausgegellt. Schicksal oder Gottes Strafe? Wer weiß!

Das dritte Kapitel trägt den Titel *Die Väter oder: von der Unergründbarkeit des Herkommens* und ist ein witziges Philosophieren um die Begriffe der Vaterschaft und Mutterschaft. In dem Wort „Tat-Sache“, kommentiert Puchianu, finden sich das Tun männlicher Zeugung wie das dingliche Ergebnis desselben wieder, nicht aber die „Tatsache“ der Vaterschaft selbst. Stellt man die Frage nach dem väterlichen Erzeuger, assoziiert man Vaterschaft mit Machenschaft, mit beklemmender Ungewissheit und wollüstiger Verstrickung, heißt es im Text (S. 68). Vaterschaft ist eher das Beiwerk des Zufalls, folglich wird dem Begriff Vaterschaft stets etwas an Fragwürdigem wie Zweifelhaftem anhaften. In einer Familie herrschen in der Regel Hierarchien und Gesetze matriarchalischer Art, schlussfolgert die Autorin.

Das vierte Kapitel trägt den Titel *Das Matriarchat oder: von dem Anspruch auf Frauenherrschaft* und basiert auf der Gegenüberstellung „die Herrschaft - die Herrenschaft“, wobei letztes Wort eine poetische Lizenz darstellt. Herrenschaft ist im wahrsten Sinne des Wortes Männersache, Sache des Herrn sozusagen, von daher ein Vorrecht und ein Privileg, bilanziert Puchianu. Das Männliche erlaubt sich grundsätzlich keinen lang anhaltenden Herrschaftsausfall, aber die Geschichte

verzeichnet mit wenigen Ausnahmen eine vorwiegend weibliche Herrschaft. „Denn Herrschaft der Frau bedeutet unweigerlich das Aufgeben herkömmlicher Rollen und Verhaltensregeln zugunsten völlig natur- und regelwidriger Verhältnisse“ (S. 111), wird klargestellt. Frauenemanzipation hat es schon noch gegeben, es ist nicht ein Vorrecht der Jetztzeit, fügt die Autorin selbstbewusst hinzu. Frauen haben die Dinge immer im Griff, stellen die Ordnung in der Familie wieder her und leiten die Geschicke derselben, wenn Männer wegbleiben, weil sie ihrer Abenteuerlust nachgehen. Familientradition bedeutet, auch wenn nicht offen zugegeben, eine Überlieferung der Kenntnis vom Vorvater auf den nächsten und abernächsten Nachkommen. Der Klan, meint die Autorin, „dessen Chronik wir hier nach besten Kräften und Fähigkeiten aufzurollen bemüht sind, lebte nach grundfesten Regeln und Vorschriften, und diese waren keine andern als jene des Matriarchats“ (S. 109).

Im Nachsatz, betitelt *Statt eines Schlusskapitels oder: die Enthüllung*, erfahren wir endlich, dass es sich die ganze Erzählung hindurch um Katzen- und nicht um Menschengeschichte gehandelt hat, um Katzen, die eine richtige Familie mit einer würdigen Vergangenheit bilden. Im Hinterhof huschen Schatten von Katzen umher, von dem Balkon des herrschaftlichen Hauses ist die Stimme einer Frau zu hören, die ihre Katzenkinder zum Essen hineinruft. Sie stürzen alle eine nach der anderen durch das ziegelgroße Loch in der Mauer, die den eigentlichen Hof vom kleinen Hinterhof, dem Katzenparadies, trennt (S. 163f.).

Das Schlussbild der Erzählung strahlt Ruhe und Zufriedenheit im Sinne einer biedermeierlichen Häuslichkeit aus: der katzige Haufen hat sich zu einem kompakten Knäuel zusammengetan, fühlt sich wohl und geborgen. Nur Mizzi, die Stammhalterin, thront in der Stube, auf den Knien ihrer Herrin, die am Ende eines langen Arbeitstages ihre Freude

hat, wenn sie an ihre lebenden und verstorbenen Katzentiere denkt.

Man stellt sich nun erneut die Frage: haben die Katzen den Menschen die Geschichte erzählt, so dass die Menschen von den Katzen lernen konnten, was Liebe, Treue, Mutterschaft, Vaterschaft, Matriarchat, Patriarchat bedeutet und vieles mehr?

Die Erzählung ist mit „grüblerischen Gedanken“ und lauter anderen Lebensweisheiten gespickt:

Das Heranwachsen der eigenen Sprösslinge bereitet einem nicht nur Freude und unverhohlenen Stolz, sondern auch Angst und Traurigkeit. Angst darüber, dass der unerfahrene Naseweis sich unnötigerweise schon beim ersten Ausgang Schaden zufügen könnte und sich möglicherweise an den Ecken und Kanten der Welt stoßen möchte. Und nur allzu gern neigt man ja dazu, viel lieber selbst jegliche Schwierigkeit auf sich zu nehmen, statt das Kind großer Gefahr auszusetzen.

Andererseits denkt man dann auch immer an das eigene Alter, an die Zeit, die einem sozusagen durch die Lappen gegangen ist und unaufhaltsam ihren Gang nimmt einem Ende zu, das in erschreckender Ungewissheit lauert. (S. 31)

Die Familie ist sich in einer Hinsicht einig, so wie es sich in einer anständigen Familie gehört: jeder muss seine Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten genau kennen. Wenn der kleine Willi zum ersten Mal in Begleitung der gesamten Familie ausgehen darf, kümmert sich die Mizzioma bis ins kleinste Detail um sein Aussehen. Die Großmütter pflegen dreimal kurz auf ein Tuch zu spucken und damit über das Gesicht zu fahren, um es in Ordnung zu bringen. Die Vorbereitungen der Familie auf den Sonntags-spaziergang erinnerten mich an Bräuche und



Gepflogenheiten der Siebenbürger Sachsen am „Anfang unseres böszerrütteten Jahrhunderts“ (S. 37). Dass es sich um Kronstadt als Schauplatz der Erzählung handelt, steht fest: erwähnt wird die Fanfarenmusik auf der großen Promenade unter der Zinne, „jenem katzenbuckelartigen Hügel, der der Stadt zum Wahrzeichen geworden war“ (S. 42). An einer anderen Stelle ist die Rede von der verwilderten Anlage hinter den ehemaligen, mit Efeu und Schlingpflanzen bewachsenen Ringmauern der so genannten Innenstadt, also indirekt von dem bekannten historischen Weg „Hinter der Graft“ (S. 97f.). Auch das immer wieder kehrende Bild der Herbstzeitlosen erinnert an Kronstadt und seine Umgebung, wo die lila Blumen im Überfluss wachsen.

Die vielen Redensarten und idiomatischen Ausdrücke verweisen auf den zeitlosen, eher märchenhaften Charakter der Chronik. Mittel wie Ironie und Witz, die der Parodie und Satire eigen sind, kommen im Text häufig vor, wodurch es der Schriftstellerin gelingt, mit dem Leser ständig einen Dialog zu führen. Wenn Naturbeschreibungen geliefert werden, tritt die Prosaautorin vor der Dichterin zurück, lyrisch kontemplative Stellen alternieren nämlich mit realistisch nüchternen Passagen. Stilistisch gelungen ist meiner Meinung nach der Absatz, in dem der Begriff *Altweibersommer* erklärt wird:

An sich gibt es jedoch keinen besseren, treffenderen Begriff, der gerade die späte Milde, die überreife Süße des wärmenden Herbsttages zu beschreiben imstande ist und an liebevolle Nähe und Umarmung weiblicher Reife und Geborgenheit gemahnt. Aber auch ein letztes Aufwallen von Lebenskraft und -willen verbirgt sich in dem Begriff, zähes Anhängen an allem, was gut und schön ist und Freude bereitet für Herz und Sinn (S. 28).

Die sehr oft mit dem Genitiv verwendete Präposition *ob* mit der Bedeutung *wegen* klingt gehoben und veraltend. Auch sie erinnert an die Sprache der Märchen. Der Ausdruck *Staat* für festliche Kleidung ist umgangssprachlich veraltend. Ein Sonnentag, wie er im Buche stand, ist eine Anspielung auf die Bibelsprache, in der Bedeutung von *genauso sein, wie man sich etwas oder jemanden vorstellt*. Die Herbstzeitlose kommt, wie bereits erwähnt, mehrmals im Laufe der Geschichte vor. Ein Zufall? Es ist die Blume, die auch das Adjektiv *zeitlos* enthält und zur Kronstädterlandschaft gut passt, die für die Autorin einen Teil einer heimischen, vertrauten Szenerie darstellt.

Schicksalsschläge, ein Duell, Früh- und Missgeburten, Liebschaften, Tod sind wichtige Momente in einer/in jeder Familienchronik. Das Wort Schicksal oder Ausdrücke, die das Wort enthalten, erscheinen mehrmals im Erzähltext.

Wie das so in einer Familie ist, glaubt man als Elternteil seinen Kindern gegenüber gerecht zu handeln, und dann stellt es sich heraus, dass man dennoch Erziehungsfehler gemacht hat. Einiges erinnert mich diesbezüglich an die Buddenbrooks, sprich Entartung, Liebe zur Poesie – Thomas, zur Musik – Sokrates, anderes an die kinderreichen Familien der Siebenbürger Sachsen und an ihren Minderheitenstatus (S. 129).

Familie heißt manchmal nicht nur Liebes-, sondern auch inzestuöse Beziehungen zwischen den Mitgliedern, Kompromissbereitschaft im Hinblick auf den Fortbestand unter allen Bedingungen, sogar durch Inzucht. Wie steht es mit der Unverderbtheit der Sippe? Die Antwort bekommen wir im bereits erwähnten IV. Kapitel und anschließend im V. Kapitel, betitelt *Merrigold oder: von der Auffrischung des Blutes*. Der Zeugungsakt, wird behauptet, ist eine notwendige Handlung zur Erhaltung der Sippe, so dass babylonische Verhältnisse ohne Scham und ohne Zurückhaltung

entschuldbar erscheinen, ja sogar höherer Weisung entsprechen zur Erhaltung der Spezies.

Das Buch erscheint mir als eine Synthese von Gedanken und Hintergedanken, Einfällen und Erfahrungen, Erlebnissen und Lebensweisheiten der Schriftstellerin, geschrieben in einer manchmal obsolet klingenden Sprache mit österreichischer Färbung (z.B. Marillenbaum S. 10 u.a.) sowie autobiographischen Bezugspunkten.

Im genauen Beobachten und Erfassen sowie in der Darstellung der Details zur Familiengeschichte erweist sich das Gespür der Chronistin für das Wesentliche der menschlichen sowie katzenartigen Natur. Die Familienchronik ist eine Parodie, die nicht unbedingt ein konkretes Original hat. Erwähnenswert sind die humoristischen Effekte, die vor allem durch die Übertreibungen, Verzerrungen und Verspottungen entstehen. Parodiert werden eigentlich die traditionelle, an Konventionen gebundene Familie, die oft lächerlich strengen Normen der Gesellschaft, die zwischenmenschlichen Beziehungen. Mit der Parodie als einer bestimmten Technik des Schreibens ist auch die Gesellschaftskritik verbunden und diese steht im Dienste der Satire.

Katzen sind den Schreibenden häufig eine willkommene Gesellschaft, denn sie wirken auf sie inspirierend. Robert Walser zeigt in seinem Gedicht *Der Roman*<sup>7</sup> wie ihn eine Katze zum Scheitern brachte:

Zum Frühstück gab es Brötchen,  
Hierzu trank man Kaffee;  
Die Katze und ihr Pfötchen

---

<sup>7</sup> <http://www.bepepa.de/berni/Kleine%20Katzen/ueberkatzen.htm>  
(Stand: Dezember 2007).

Noch heut' ich vor mir seh.

Ich schuf um jene Zeiten  
Auf hübsch geblühten Tuch,  
Erfolg mir zu erstreiten,  
Ein umfangreiches Buch.

Durch Tage, Nächte, Wochen,  
In schweigendem Gelass,  
Schrieb' ich ununterbrochen.  
Was für ein Fleiß war das!

Der Katze leises Raunen  
Trieb mich zum Dichten an.  
Aus einer Schar von Launen  
Erstand mir der Roman.

Ch. Baudelaire, Th. Storm, J.W. Goethe, T.S. Eliot, Colette, K. Tucholsky, R. Kipling, Patricia Highsmith sowie viele andere Schriftsteller und Schriftstellerinnen fühlten sich von der Schönheit und dem rätselhaften Wesen der Katzen so sehr angezogen, dass sie in ihren Erzählungen und Gedichten fiktive Gespräche mit ihnen führten. Tucholsky meinte in seiner Erzählung *Brief an einen Kater*, es müsse wohl Katzenmenschen und Hundemenschen geben. Mit der tierisch-parodistischen Familienchronik *Ein Stückchen Hinterhof* wird deutlich, dass Carmen Elisabeth Puchianu bisweilen zu den Katzenmenschen gerechnet werden kann, was aber nicht heißen soll, dass demnächst nicht eine mindestens so spannende Hundechronik aus ihrer Feder fließen könnte. Warten wir ab!

Tanja Becker  
(Temeswar)

## Frauenfiguren bei Herta Müller

**Abstract:** *The paper aims at describing several female characters from narratives by Herta Müller in order to analyze and compare female typology. The analysis refers to a selection of narratives closely connected to certain moments in the biography of the author. First characters in some short stories from the volume *Niederungen*, then characters from the novels *Herztier* and *Reisende auf einem Bein* are commented on. The interest of the article is focused on the way biographical details as well as social and political realities call for certain types of female character.*

**Keywords:** *Herta Müller, female characters, typology, biographical details, social and political reality*

Dieser Beitrag befasst sich mit Frauenfiguren bei Herta Müller und versucht die verschiedenen Darstellungen von Weiblichkeit zu analysieren und einander gegenüber zu stellen. Die Analyse bleibt auf einige ausgewählte Werke beschränkt, wobei darauf geachtet wurde, verschiedene Abschnitte des Schaffens der Autorin zu berücksichtigen. So werden zunächst einige Erzählungen aus dem 1982 zunächst in Rumänien veröffentlichten *Niederungen*<sup>8</sup> betrachtet, der in Rumänien spielende Roman *Herztier*<sup>9</sup> und der Roman *Reisende auf einem Bein*<sup>10</sup>, in dem Erfahrungen der Ankunft in Deutschland verarbeitet werden und die Autorin mit einer anderen gesellschaftlichen Realität und anderen Erwartungen an die Frauenfiguren konfrontiert wird.

Der Beitrag verzichtet bewusst darauf den Diskurs der feministischen Literaturwissenschaft, der sattsam bekannt

---

<sup>8</sup> Müller, Herta, *Niederungen*, Berlin, Rotbuch Verlag, 1984

<sup>9</sup> M., H., *Herztier*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag, 1994

<sup>10</sup> M., H., *Reisende auf einem Bein*, Berlin, Rotbuch-Verlag,, 1989

sein dürfte, noch einmal als Hintergrundschablone auszubreiten. Bei der Analyse wird vor allem werkimmanent gearbeitet, was eine größere Nähe zum Text gewährleistet.

Auffällig ist zunächst, dass bei Herta Müller fast ausschließlich die Figur des kleinen Mädchens – vor allem in den *Niederungen* und in verschiedenen Rückblenden auf die Kindheit in anderen Werken - und die der jungen Frau auftauchen. Die Jugendphase wird bis auf einige Ausnahmen nicht thematisiert – beispielsweise als ein junges Mädchen auf der schwäbischen Kirchweih mit einem Jungen tanzen muss, aber nur Augen für einen anderen hat. Während sie tanzt, stellt sie sich eine sexuelle Begegnung mit dem geliebten Jungen vor, die jedoch als abstoßend geschildert wird – sie lehnt somit das Leben im Dorf insgesamt auch mit einem zunächst attraktiven Mann ab. Am Ende der Szene sinkt sie in die unruhigen Falten der schwarzen Röcke uralter Frauen, fühlt wie deren Hände – die Tradition - nach ihr greifen und fühlt sich ausgeliefert.<sup>11</sup>

Zur Analyse der weiblichen Sozialisation bei Herta Müller bieten sich sozusagen als Momentaufnahmen die Protagonistinnen ihrer früheren Erzählungen und beispielsweise die Protagonistin des Romans *Herztier* an, zumal auch diese zumindest am Anfang des Romans Studentin ist. Die kindliche Protagonistin in den Erzählungen der *Niederungen* befindet sich stets einer ihr unverständlichen Welt gegenüber, in der sie alle ihr vorgelebten Rollen ablehnt. Weder kann sie sich mit der stets arbeitenden Mutter identifizieren, die vom ständig betrunkenen Vater geschlagen wird – auch wenn sie diese Szenen beim Vater-Mutter-Kind-Spiel mit dem

---

<sup>11</sup> M., H., Das Fenster, in: *Barfüßiger Februar*, Berlin, Rotbuch-Verlag, 1987, S. 109-112

Nachbarsjungen imitiert<sup>12</sup> - noch kann sie den anderen Dorfbewohnern etwas abgewinnen. Die logische Konsequenz ist das Verlassen dieser dörflichen Welt, die die Menschen in ihren Traditionen gefangen hält. Als Vorbild dienen dabei zunächst die schönen Frauen in der Stadt, die nie in ihr Dorf kommen würden.<sup>13</sup>

Die Protagonistin in *Herztier* ist Studentin in der Stadt und damit der unmittelbaren Umgebung des Dorfes entkommen – auch wenn in der Rückblende immer wieder schmerzliche Erinnerungen an das Dorf auftauchen. Doch betrachten wir zunächst einmal die anderen Frauenfiguren in dem Roman.

Da gibt es die Studentin Lola aus dem armen Süden des Landes, die Männer der Spätschicht in Parks lockt und im Studentenwohnheim vor den Augen der fünf Mitbewohnerinnen ihres Zimmers eine Flasche zwischen die Beine nimmt um abzutreiben. „Ich hörte Lola die Liebe mähen, die nie gewachsen war...“<sup>14</sup>, so stellt die Protagonistin diese Situation dar. Lola möchte eigentlich einen Mann mit weißem Hemd in der Stadt finden, mit dem sie als angesehene Frau in ihr Dorf zurückkehrt. Sie sieht im Gegensatz zur Protagonistin keine Möglichkeit aus eigener Kraft eine gute gesellschaftliche Position zu erlangen – nur über die Zugehörigkeit zu einem angesehenen Mann. Selbst bei diesem Plan scheitert sie jedoch und befindet sich eines Tages erhängt in ihrem Schrank im Wohnheim, wobei nicht klar wird, welche Rolle der Sportlehrer mit dem weißen Hemd spielt, mit dem sie ein Verhältnis hatte. Zu bedenken ist noch ihr Eintritt in die kommunistische Partei, die sie ebenso wie die Verbindung mit einem angesehenen Mann als

---

<sup>12</sup> M., H., *Niederungen*, in: *Niederungen*, S. 18 u. S. 89

<sup>13</sup> *Niederungen*, in: *Niederungen*, S. 77

<sup>14</sup> M., H., *Herztier*, S. 27

Aufstiegsmöglichkeit ansieht. Sie verkauft in jedem Fall ihre Seele, nur um der Armut zu entrinnen.

Die Schneiderin, eine Bekannte der Protagonistin, liest in den Karten und hat eine Art beratende Funktion für ihre Kundinnen. Sie arrangiert sich mit der Situation macht gelegentlich Schmuggeltouren nach Ungarn, ist zugleich eine Art Mutterfigur für ihre Kundinnen und eine gutartige Hexe. Auch die Protagonistin versteckt gelegentlich Sachen bei ihr und begibt sich damit unter ihre Fittiche, obwohl sie ihr nicht vertraut.<sup>15</sup>

Die Freundin der Protagonistin, Tereza, entspricht zwar nicht gängigen Weiblichkeitsidealen in Bezug auf Körperproportionen und flucht ständig auch in der Öffentlichkeit, definiert sich selbst aber sehr stark über Männer. Sie kann sich einiges erlauben, weil ihr Vater alle Denkmäler der Stadt gegossen hat.<sup>16</sup> Ihr ganzes Leben scheint ziellos – sie hat verschiedene flüchtige Beziehungen zu Männern – und außerdem eine feste Beziehung mit einem Medizinstudenten, der sie heiraten wollte, dann aber verlässt –angeblich, weil sie keine Kinder bekommen kann, aber in Wirklichkeit wegen eines nussförmigen Geschwürs unter dem Arm, das sie nicht wahrhaben will, an dem sie aber letztlich stirbt.<sup>17</sup> Sie reist der Protagonistin ein halbes Jahr vor ihrem Tod sogar nach Deutschland nach - im Auftrag des Geheimdienstes – und ist naiv genug sich mit ihr absprechen zu wollen, was sie bei ihrer Rückkehr nach Rumänien erzählt.<sup>18</sup>

Sie ist von Anfang an uneigentlich und nicht bei sich selbst und somit zum Scheitern verurteilt – sichtbar an der

---

<sup>15</sup> Ebenda, S. 107

<sup>16</sup> Ebenda, S. 118

<sup>17</sup> Ebenda, S. 157

<sup>18</sup> Ebenda, S. 158



stets wachsenden Nuss, weil sie sich ebenso wie Lola über Männer definiert – zunächst über den berühmten Vater, die vielen kurzen Beziehungen und den Medizinstudenten, dem es nicht um ihre Person, sondern um eine Frau an seiner Seite geht.

Außerdem taucht noch die Zwergin auf dem Traiansplatz in Temeswar auf, die sowohl in dem Roman *Herztier* als auch an verschiedenen anderen Stellen im Werk Herta Müllers erwähnt wird. Sie ist ständig Opfer von Vergewaltigungen, weil sie taubstumm ist und nicht schnell genug laufen kann.<sup>19</sup> Sie steht sozusagen am untersten Ende der Scala und wird auf einen Objektzustand reduziert. Sie ist keine eigene Person mehr, sondern nur noch das Ventil für vom Alltag und der Fabrikarbeit frustrierte Männer.

Die Protagonistin ist anders. Auch sie hat Probleme und wird zum Opfer des Geheimdienstes, aber zum Einen fügt sie sich nicht in diese Opferrolle, zum Anderen ist sie gleichberechtigte Diskussionspartnerin ihrer Freunde.

Die Entfremdung von ihrem neuen Leben in der Stadt beginnt damit, dass sie das Tagebuch der erhängten Zimmermitbewohnerin Lola findet. Sie wird zur Außenseiterin, da sie mit den anderen Studentinnen, die sich hauptsächlich für Feinstrumpfhosen und Wimperntusche – alles Hilfsmittel bei der Suche nach einem Mann – interessieren, nicht über Lola sprechen kann. Stattdessen trifft sie drei Jungen, die bezweifeln, dass Lolas Tod Selbstmord war. Sie wird als einzige Frau in die Gruppe aufgenommen und ist damit wegen ihrer kritischen Haltung dem Staat gegenüber ebenso Verfolgungen ausgesetzt wie die drei Studenten.

---

<sup>19</sup> Ebenda, S. 48

Ihr Leben verläuft damit ähnlich wie das ihrer Freunde. Als diese als Lehrer zu arbeiten beginnen, werden sie „Nebenbeimänner“ von Kolleginnen – ebenso wie sie, die als Übersetzerin arbeitet, „Nebenbeifrau“ eines Mannes wird, mit dem sie sich jeden Mittwoch im Wald trifft.<sup>20</sup>

Ihre Mutter reagiert ebenso bekümmert wie die Mütter ihrer Freunde über ihre politischen Aktivitäten<sup>21</sup> – vielleicht ist sie ein wenig stärker unter Druck wegen der Tatsache, dass sie immer noch keinen Mann hat und auch der für sie zuständige Securitateoffizier erniedrigt sie mit sexuellen Anspielungen – insgesamt jedoch kann man sagen, dass es der Protagonistin gelungen ist, ein in Bezug auf ihre Weiblichkeit weitgehend selbstbestimmtes Leben zu führen. Sie definiert sich nicht in Abhängigkeit von einem Mann, sondern ist ebenso wie Männer politischer Verfolgung ausgesetzt.

*In Reisende auf einem Bein* stellt sich die Situation ganz anders dar. Die Protagonistin Irene trifft bei einem Urlaub am Meer in dem anderen Land – Rumänien – zunächst zufällig beim Spazieren gehen einen Mann, der bei ihrem Anblick onaniert. Daraufhin geht sie jeden Abend denselben Weg zur selben Zeit und der Mann wartet schon auf sie. Es wird nicht klar, was sie dazu bringt, sich selbst zum Lustobjekt dieses Mannes zu machen. Sie sucht diesen Mann sogar in Kneipen in der Nähe und lernt bei dieser Gelegenheit den Deutschen Franz kennen, dem sie bei einem Problem mit der Polizei hilft. Alles deutet bereits am Anfang des Roman auf die innere Gebrochenheit Irenes hin unter anderem auch die Szene bei einem Fotografen, der Passfotos für die Ausreise

---

<sup>20</sup> Ebenda, S. 92ff

<sup>21</sup> Ebenda, S. 76

von ihr macht, als sie sagt, sie schminke sich, weil sie früher einmal schön sein wollte.<sup>22</sup>

Schon vor ihrem Urlaub am Meer, also bevor sie Franz kennenlernte, hatte sie den Pass für die Ausreise beantragt, doch jetzt wird die Reise nach Deutschland auch eine Reise zu ihm. Am Flughafen holt sie jedoch ein Freund von ihm namens Stefan ab, weil er selbst nicht kommen kann und damit beginnt die Beliebigkeit und Austauschbarkeit von Irenes Beziehungen zu Männern. Sie ist mit oberflächlichen Distanzbeziehungen konfrontiert, bei denen die Beteiligten häufig in verschiedenen Städten leben und keinerlei Bereitschaft besteht, dies zu ändern. Sie verhält sich nach den im anderen Land erlernten Rollenmuster und hätte gerne dauerhafte Nähe. Nähe wird ihr jedoch nur für jeweils kurze Zeit bei Bedarf des anderen gewährt. In einer Konsumgesellschaft wird auch der andere Mensch konsumierbar und dient der eigenen Bedürfnisbefriedigung. Somit findet Irene, die sich in der neuen Gesellschaft als „Reisende auf einem Bein“ vortastet, weder bei ihrer Suche nach Orientierung im Alltag zwischen Sozialamt und deutschem Geheimdienst noch in Beziehungen zu Männern den gesuchten Halt. Geschlechtszugehörigkeit spielt dabei eine geringe Rolle – beide Geschlechter sind von der Austauschbarkeit betroffen, was unter anderem dadurch deutlich wird, dass der Homosexuelle Thomas an einer Stelle des Romans mit Irene schläft.<sup>23</sup>

Auch bei Richard Wagner finden wir ein ähnliches Phänomen in sogar noch ausgeprägterer Form. In den nach der Ausreise entstandenen Werken werden Geschlechterrollen, die in früheren Werken nie hinterfragt

---

<sup>22</sup> *Reisende auf einem Bein*, S. 18

<sup>23</sup> *Reisende auf einem Bein*, S. 103

werden,<sup>24</sup> zum wichtigen Thema. Seine Protagonisten müssen ihre männliche Identität in Abhängigkeit von den sie umgebenden weiblichen Identitäten neu finden, ebenso wie Irene um eine neue weibliche Identität ringt.

Die gängigen Analyseschablonen wie „femme fatale“ die Frau als Heilige oder Hure greifen bei Herta Müllers Frauenfiguren zu kurz und sind nur teilweise hilfreich, was nicht weiter verwundern muss dienen sie doch gemeinhin zur Analyse von Frauenfiguren männlicher Autoren, bei denen die Frau das „andere Geschlecht“ ist, in das bestimmte Ängste und Wünsche hinein projiziert werden. Während diese Kategorisierungen für verschiedene Nebenfiguren noch sinnvoll erscheinen mögen, helfen sie bei der Betrachtung der jeweiligen Protagonistin nicht weiter. Bei den Nebenfiguren werden häufig tradierte Vorstellungen aus dem gängigen Geschlechterdiskurs auch von Autorinnen übernommen. Lediglich die jeweilige Protagonistin ist komplexer gestaltet und hat andere Entwicklungsmöglichkeiten und ist mit anderen Problemen konfrontiert, da hier die Autorin aus einer Innenperspektive schreibt und von ihren eigenen Lebenserfahrungen ausgehen kann.

Interessant wäre in diesem Zusammenhang ein Vergleich mit Frauenfiguren bei anderen Autorinnen, was jedoch innerhalb dieses Beitrags nicht geleistet werden kann. Abschließend sei noch erwähnt, dass Herta Müller auch in ihren essayistischen Werken stets für Frauen Partei ergreift, egal ob es um Abtreibung, Vergewaltigung oder häusliche Gewalt geht – Themen, die bei männlichen Autoren der Aktionsgruppe Banat unerwähnt bleiben. Daneben fließen diese Themen auch in ihr literarisches Werk ein. Somit

---

<sup>24</sup> Wagner, Richard, z. B.: Die Muren von Wien (1990), In der Hand der Frauen (1995), Lisas geheimes Buch (1996), etc.

macht sie sich angesichts der gesellschaftlichen Realität, die zur Unterdrückung der Frauen führt, unwillkürlich zur Anwältin der Frauen ohne explizit feministische Ansichten zu vertreten. Ihre Parteinahme ist jedoch nicht bedingungslos – als sie im Fernsehen von einer Vergewaltigung von acht Pendlerinnen durch zwei männliche Täter erfährt, wird sie sich darüber klar, dass sie den Opfern nicht gerecht werden kann, weil ein Kopfgeld auf die Täter ausgesetzt ist, die damit in ihren Augen Verfolgte werden.<sup>25</sup>

### **Bibliographie:**

#### **Primärliteratur:**

- Müller, Herta: *Niederungen*, Berlin, Rotbuch-Verlag, 1984.  
*Barfüßiger Februar*, Berlin, Rotbuch-Verlag, 1987.  
*Reisende auf einem Bein*, Berlin, Rotbuch-Verlag, 1989.  
*Der Teufel sitzt im Spiegel*, Rotbuch-Verlag, 1991.  
*Herztier*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag, 1994.

#### **Sekundärliteratur:**

- Arnold, Heinz Ludwig: Text und Kritik Heft 155, *Herta Müller*, Richard Boorberg Verlag, München, Juli 2002.  
Ecke, Norbert Otto (Hg.): *Die erfundene Wahrnehmung – Annäherung an Herta Müller*, Paderborn Igel-Verl. Wiss., 1991  
Krause, Thomas: *Die Fremde rast durchs Gehirn, das Nichts.. – Deutschlandbilder in den Texten der Banater Aktionsgruppe (1969-1991)*, Frankfurt am Main, Lang, 1998.  
Kroll, Renate/Zimmermann, Margarete: *Gender Studies in den romanischen Literaturen: Revisionen, Subversionen*, dipa-Verlag, Frankfurt am Main, 1999.

---

<sup>25</sup> Der Teufel sitzt im Spiegel, S. 51

Lindhoff, Lena: *Einführung in die feministische Literaturtheorie*, Stuttgart, Metzler, 1995.

Solms Wilhelm: *Nachruf auf die rumäniendeutsche Literatur*, Marburg: Hitzeroth, 1990.

Weigel, Sigrid: *Die Stimme der Medusa – Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag, 1989.

**Delia Cotârlea**

(Kronstadt)

## **Die Übersetzerin Anemone Latzina**

**Abstract:** *The paper deals with the German language poetess Anemone Latzina and it delineates a less discussed aspect of her work, namely her contribution to translation from Romanian into German. The article starts from questions concerning main difficulties of literary translation debated on during the early seventies in the German language magazine Karpatenrundscha. The paper raises the question whether Latzina's translation activity was subject to preferential criteria or whether it corresponded to the demands of the literary life of the time in Romania.*

**Keywords:** *Anemone Latzina, literary translation, debate*

Im Rahmen umfangreicherer Untersuchungen zu Anemone Latzina haben wir den Schwerpunkt auch auf die Übersetzungen der Dichterin gelegt. Denn das Übersetzen war ein fester Bestandteil im Leben von Anemone Latzina. Neben der Beschäftigung als Redakteurin in der Bukarester Literaturzeitschrift *Neue Literatur* übertrug die Dichterin für diese Zeitschrift, aber auch für unterschiedliche Verlage, Lyrik, Epik, Dramatik aus mehreren Sprachen ins Deutsche. Laut Tagebuchaufzeichnungen machte der Lyrikerin das Übersetzen wenig Spaß, bot aber die Möglichkeit, zusätzlich Geld zu verdienen. Eine Betrachtung der übersetzerischen Tätigkeit der rumäniendeutschen Dichterin gehört unserer Meinung nach unbedingt zur ergänzenden Abrundung jedes monographischen Versuchs.

So wird im Folgenden ein Überblick über die von Latzina realisierten Übertragungen versucht. Eine mögliche übersetzungskritische Perspektive, die sich mit Einzelleistungen beschäftigen könnte, liegt nicht in unserer Absicht.

Im Vorfeld wollen wir die von Horst Schuller Anger in der KR 18/1971 geführte Umfrage – *Kunst und Nutzen des*

*Übersetzens* erwähnen, in der sich neben Paul Schuster und Gisela Richter auch Anemone Latzina zu einigen problematischen Aspekten des Übersetzens äußerte. Latzinas Standpunkte scheinen uns relevant für die weitere Untersuchung.

Das Ziel der Umfrage war ein informiertes Abwägen der Plus- und Minuspunkte in der Übersetzung (hauptsächlich) rumänischer Literatur ins Deutsche, das Abstecken möglicher Perioden und gewichtiger Originalleistungen, die von einer Übersetzungspolitik berücksichtigt werden müssten. Die in mehreren Ausgaben der Zeitschrift weiter geführte Diskussion zielte auf die öffentliche Aufwertung der Übersetzertätigkeit, auf die Sensibilisierung der in Frage kommenden Verlage, aber auch auf Werkstattberichte und eine gründlichere Übersetzungskritik als Teil moderner Literaturkritik. So wurde die Frage nach den weißen Flecken in der Übersetzertätigkeit aufgeworfen, und Anemone Latzina betrachtete die rumänische Avantgarde als ein noch viel zu wenig übersetztes Terrain. Auf die Frage, ob Latzina bei der Auswahl der zu übertragenden Texte leserorientiert handelte, kam die provokant lakonische Antwort, sie übersetze – „was mir gerade gut gefällt. An den Leser denke ich nicht dabei“<sup>1</sup>. Die Übertragung von fremdkulturellen Aspekten betrachtete Latzina nicht als problematisch, die Schwierigkeiten beim Übersetzen waren ihrer Meinung nach rein sprachlicher Natur.

Ein grundlegender Punkt in der Diskussion war die Frage nach bestimmten Vorlieben beim Übersetzen. Latzinas Antwort erwies sich wiederum als unkonventionell: „was ich übersetzten will, übersetze ich eben. Prosaübersetzungen mache ich hauptsächlich, wenn die Zeitschrift, bei der ich

---

<sup>1</sup> Schuller-Anger, Horst: Kunst und Nutzen des Übersetzens – Umfrage von Horst Anger. In: KR 18/1971 S. 8-9.



mitarbeite und von der ich mein Gehalt beziehe, dringend Texte benötigt.“<sup>2</sup> Diese Aussage lässt Rückschlüsse auf die Auswahl der von ihr übersetzten Texte zu – die Anregungen waren sowohl persönlich, kamen aber auch seitens der NL-Redaktion. Manchmal entstanden umfangreichere Projekte aufgrund von ehemaligen NL-Aufträgen: „Sinziana Pop habe ich aus Spaß angefangen, nun sitzt mir ein Vertrag im Nacken“<sup>3</sup>.

Außerdem betonte die Dichterin die Notwendigkeit des massiven Kontaktes zu Deutschland, da sich nur dadurch die deutsche Sprache der Übersetzer in Rumänien aktualisieren lasse, was dann zu qualitativollen Übertragungen führen könne.<sup>4</sup>

Die Äußerungen von Latzina in der erwähnten Umfrage erleichtern die Einschätzung der Übersetzertätigkeit der Dichterin, da sie durch die zwar knappen, aber aufschlussreichen Hinweise ein Licht auf die Probleme der Übersetzerin Latzina werfen.

Untersuchen wir nun die in Buchform erschienenen Übersetzungen. Noch als Anemone Latzina bei der Zeitschrift *Lumea* tätig war, erschien 1968 im Jugendverlag Bukarest Dali Sándors Jugendbuch *Hut ab*, eine Übersetzung aus dem Ungarischen ins Deutsche. Aus dieser Buchübersetzung wurde in der KR 33/1968 der Auszug *Wenn du „Klasse“ sein willst* abgedruckt. Ebenfalls eine Buchübersetzung aus dem Ungarischen kam im darauf folgenden Jahr auf den Markt – es handelte sich um Fodor Sándors *Zwickzwick und Blinzblinz*, ein Kinderbuch, das 1969 vom Jugendverlag Bukarest verlegt wurde. Drei Jahre lang trat die Lyrikerin mit keiner Buchübersetzung mehr hervor,

---

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Vgl. ebd.

dann erschienen 1973 zwei Übertragungen der Anemone Latzina – eine aus dem Rumänischen ins Deutsche – *Die Trompetenserenade* von Sînziana Pop im Kriterion Verlag Bukarest, und die zweite aus dem Ungarischen ins Deutsche, der Roman *Mamaia by night* von Szász János. Im *Neuen Weg* vom 18. 01/1974 wurde Sînziana Pops Roman in deutscher Fassung kurz präsentiert. In den Buchausgaben wurde der Name der Übersetzerin verzeichnet. Diese Selbstverständlichkeit wird erwähnt, weil es in den damaligen Jahren nicht unbedingt üblich war, die Übersetzer eines Buches zu nennen. Die Qualität der Übertragung wurde nicht analysiert. In der KR 5/1974 wurden der Roman *Trompetenserenade* als Neuerscheinung und Latzina als Übersetzerin erwähnt. In derselben Nummer 5 der KR 1974 wurde auch der Roman *Mamaia by night* von Szász János als eine Neuerscheinung präsentiert, und Latzina wurde erneut als Übersetzerin genannt. Die Neue Literatur 1/1974 stellte in der Rubrik *Kleine Bücherschau* den Roman *Mamaia by night* von Szász János vor. In dieser Buchvorstellung wurde Anemone Latzina als Übersetzerin nicht nur erwähnt, sondern auch gelobt – „Die Übersetzerin Anemone Latzina hat den saloppen, mitunter kaltschnäuzigen Ton des Originals zu treffen gewusst und Einfühlsamkeit bewiesen.“<sup>5</sup> In der Präsentation des gleichen Romans im *Neuen Weg* 14. 12/ 1973 wird der Name der Übersetzerin genannt, doch wurden keine Werturteile geäußert.

Das Jahr 1975 erwies sich für Latzinas Übersetzertätigkeit als besonders produktiv, denn sie machte sich erneut mit zwei Buchübersetzungen bemerkbar – Liviu Rebreanus *Madeleine* [Originaltitel: „Ciuleandra“], eine Übertragung aus dem Rumänischen ins Deutsche, die vom

---

<sup>5</sup> R.F.: *Mamaia by night*. In: NL 1/1974, S. 116.

Dacia Verlag in Klausenburg/Cluj herausgebracht wurde, und die umfangreiche Anthologie *Wolkentrompete. Rumänische Dichtung der Avantgarde*, die im Kriterion Verlag Bukarest erschien und den DDR-Dichter Heinz Kahlau als Mitübersetzer hatte. In der KR 29/1975 in dem Bericht *Bücherwerkstatt* wurde auf die zu erscheinende Übersetzung *Madeleine* hingewiesen, Latzina als Übersetzerin wurde ebenfalls erwähnt.

Die KR 2/1975 kündigte in dem Bericht *Zeit der Anthologien* von Horst Anger die Veröffentlichung der *Wolkentrompete* an. Die NL 12/1975 machte ebenfalls auf diese vielversprechende Anthologie der Avantgarde-Literatur aufmerksam und kündigte ihr Erscheinen für das Ende des Jahres 1975 im Bukarester Kriterion Verlag an. Franz Hodjak schrieb in der KR 17/1976 eine Rezension zu dieser Anthologie, er lobte nicht nur die Initiative und Auswahl der Gedichte, sondern auch die Übersetzungen: „Erfreulich ist auch, wieder einmal Übersetzungen in einer korrekten, unartifizierten und vor allem zeitgemäßen deutschen Sprache lesen zu können.“<sup>6</sup> Im Rahmen der NL-Rubrik *Neue Bücher* wurde die Anthologie *Wolkentrompete* ebenfalls besprochen – der Titel der Rezension deutete schon auf die Bedeutung des neu erschienenen Bandes hin: *Der Messer in der Schreibfeder*<sup>7</sup>. In der Rezension wurde die übersetzerische Leistung kritisch analysiert, also sowohl getadelt als auch gelobt: „die beachtliche Gesamtleistung kann nicht über Misslingen in Einzelfällen hinwegtäuschen, auch nicht darüber, dass die Texte mit unterschiedlichem Geschick und Glück übertragen wurden.“<sup>8</sup> In der bereits erwähnten Anthologie ist Anemone

---

<sup>6</sup> Hodjak, Franz: „... was zu beweisen war“. In: KR 17/1976, S. 4-5.

<sup>7</sup> Siehe Kolf, Bernd: *Der Messer in der Schreibfeder*. In: NL 8/1976, S. 92-97.

<sup>8</sup> Ebd., S. 97.

Latzina mit deutschen Übersetzungen von Texten bekannter Dichter der rumänischen Avantgarde vertreten – Geo Dumitrescu, Dan Faur, Gellu Naum, Urmuz, Ion Vinea, Ilarie Voronca. Eine genaue Aufzählung der übersetzten Texte erfolgt im Anhang dieser Arbeit. Die Problematik eventueller Vorabdrucke und Nachdrucke wird besprochen im Rahmen der gesonderten Auseinandersetzung mit den in verschiedenen Periodika publizierten Übertragungen von Latzina.

Bis Anfang der 1980er Jahre kamen keine weiteren Buchübersetzungen der rumäniendeutschen Autorin auf den Büchermarkt. Das Jahr 1983 erwies sich dann wieder als produktiv, denn es erschienen zwei von Latzina übertragene Bücher: Gellu Naums *Zähne von Worten zermalmt* im Kriterion Verlag Bukarest und *Das Labyrinth* von Francisc Pacurariu ebenfalls bei Kriterion. Zu den Büchern erschienen in der VuK Kurzrezensionen (Francisc Păcurariu in VuK 7/1983, Gellu Naum in VuK 10/1983), in denen Latzina als Übersetzerin genannt wurde, es wurden aber keine Werturteile geäußert. Im NW 10684/1983 wurde ebenfalls „Das Labyrinth“ von Păcurariu aufmerksam gemacht. 1984 brachte der Bukarester Ion Creangă Verlag Mircea Diaconu Kinderbuch *Bei uns, wenn der Winter kommt*, in der deutschen Fassung von Anemone Latzina auf den Markt. Textauszüge aus dem Buch von Mircea Diaconu waren in der NL 9, 10, 11/1981 als Vordruck erschienen, Leseproben aus *Das Labyrinth* von Păcurariu erschienen in der NL 8/1977 und 8/1979.

Weitere Buchübersetzungen von Anemone Latzina sind uns nicht bekannt. In Periodika und Sammelbänden gibt es aber genügend Material zum Beweis der aktiven Übersetzertätigkeit der Dichterin Latzina. Die Untersuchung der übertragenen Texte sowohl in den Periodika *Neue Literatur*, *Karpatenrundschau* und *Rumänische Rundschau* als auch in einigen Sammelbänden erfolgt aber im Rahmen einer

umfangreicheren Studie. Dort werden wir untersuchen, ob es eventuell bestimmte Präferenzen in der Übersetzertätigkeit der Latzina gegeben hat, ob Querverbindungen zwischen den veröffentlichten Übertragungen, den damaligen Ereignissen in der literarischen Szene und den persönlichen übersetzerischen Impulsen bestehen.



**Siebenbürgische  
Tradition**





**Szabolcs János-Szatmári**  
(Großwardein)

**„Mit dieser Absicht der vaterländischen  
Gemeinnützigkeit...“ Das aufklärerische Programm der  
Siebenbürgischen Quartalschrift**

***Abstract:** The paper focuses on one of the earliest German magazines in Transsylvania, *The Transylvanian Quarterly* and tries to describe the magazine from the standpoint of literary and ideological enlightenment. Starting from the idea that papers and magazines were meant to improve and further culture, the *Transylvanian Quarterly* is considered an important promoter of European enlightenment in Transsylvania, stressing at the same time the idea of native cultural identity.*

***Keywords:** German magazine, *The Transylvanian Quarterly*, literary and ideological enlightenment, European spirit, native cultural identity*

Der Königsberger Philosoph Immanuel Kant hat in einem Aufsatz für die *Berlinische Monatsschrift* 1784 gewissermaßen als Rückschau zu erklären versucht, was unter dem Begriff *Aufklärung* zu verstehen sei. Mit seiner 1783 in der Dezemberausgabe der *Berlinischen Monatsschrift* veröffentlichten Frage hat der Berliner Pfarrer Johann Friedrich Zöllner, ein Gegner der Aufklärungsbewegung, auf die Tatsache angespielt, dass es noch keine eindeutige Definition der aufklärerischen Bewegung gab. Dieser Sachverhalt lässt den stark definitorischen Charakter Kants berühmt gewordenen Antwort erklären: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit.“ Was aber aus der Sicht der vorliegenden Arbeit sich als zentral erweist, ist in der ersten Linie der Verweis auf den Begriff der *Öffentlichkeit*: Das Individuum sollte die Freiheit

haben, „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlich Gebrauch zu machen“; und allein der „öffentliche Gebrauch“ der „Vernunft“ könne „Aufklärung unter den Menschen zustande bringen“. Die Öffentlichkeit also wird als zentrale Voraussetzung für die Verbreitung der Aufklärung verstanden.

In seinem Werk *Strukturwandel der Öffentlichkeit*<sup>1</sup> beschreibt Jürgen Habermas den Aufstieg und Verfall der von ihm als „bürgerlich“ bezeichnete, historisch besondere Form der Öffentlichkeit. Im Zentrum seiner Theorie steht die idealtypische Form einer neuen Öffentlichkeit, an der – wenigstens prinzipiell – alle Menschen teilnehmen können. In seinem definitorischen Ansatz bedeutet der Begriff *Öffentlichkeit* die Idee der „zum Publikum versammelten Privatleute“, die sich versammeln, um über die verschiedenen Aspekte des „öffentlichen“ oder „allgemeinen Interesses“ zu debattieren. Diese Idee verwirklicht sich laut Habermas im 18. Jahrhundert mit der Entstehung einer „bürgerlichen Öffentlichkeit“, welche den Gegenpol zum absolutistischen Staat des 17. Jahrhunderts im frühmodernen Europa darstellt. Diese Öffentlichkeit – von Habermas als ein „Netzwerk für die Kommunikation“ definiert – stellt eine komplexe Kommunikationsstruktur dar, die sich „weder auf die Funktionen noch auf Inhalte der alltäglichen Kommunikation bezieht, sondern auf den im kommunikativen Handeln erzeugten sozialen Raum“<sup>2</sup>, in dem die rasonierenden Bürger über gemeinsame Angelegenheiten diskutieren. Der Strukturwandel betrifft nicht nur die Sozial-, sondern auch die Kultursphäre, indem

---

<sup>1</sup> Habermas, Jürgen: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

<sup>2</sup> Habermas, Jürgen: Über den internen Zusammenhang von Rechtsstaat und Demokratie. In: Preuß, Ulrich K. (Hg.): *Zum Begriff der Verfassung. Die Ordnung des Politischen*. Frankfurt am Main: Fischer, 1994, S. 436.

sich das Raisonement tendenziell in Konsum wandelt, und der Zusammenhang öffentlicher Kommunikation in die einer vereinzelter Rezeption zerfällt.<sup>3</sup> Parallel mit diesem Prozess wandelt sich das kulturräsonierende Publikum in ein kulturkonsumierendes Publikum, und die Kultur wird mehr und mehr zur Ware.

Für die Zeit der absolutistischen Monarchien typische Erscheinungsform der Öffentlichkeit war die der repräsentativen Öffentlichkeit: Die herrschende Schicht der Gesellschaft stellte sich öffentlich dar, die Vertreter des Adels und der Kirche erschienen in theatralesierten Situationen vor einem zuschauenden Publikum, das das Adressat der Repräsentation war. Im *Strukturwandel der Öffentlichkeit* beschäftigt sich Habermas eben mit dem Prozess der Wandlung dieser Öffentlichkeitsform, infolge dessen die so genannte diskursive Öffentlichkeit (oder auch: bürgerliche oder politische Öffentlichkeit) entsteht. Die beiden Formen der Öffentlichkeit – die repräsentative und die bürgerliche – werden in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von den Typen des Edelmannes und des Bürgers dargestellt:

Wenn der Edelmann durch die Darstellung seiner Person alles gibt, so gibt der Bürger durch seine Persönlichkeit nichts und soll nichts geben. [...] Nun leugne ich Dir nicht, daß mein Trieb täglich unüberwindlicher wird, eine öffentliche Person zu sein, und in einem weitem Kreise zu gefallen und zu wirken. [...] Du siehst wohl, daß das alles für mich nur auf dem Theater zu finden ist, und daß ich mich in diesem einzigen Elemente nach Wunsch rühren und ausbilden kann. Auf den Brettern erscheint der gebildete Mensch so gut persönlich in seinem Glanz als in den obern

---

<sup>3</sup> Vgl. Habermas [Anm. 1], S. 249.

Klassen; Geist und Körper müssen bei jeder Bemühung gleichen Schritt gehen, und ich werde da so gut sein und scheinen können als irgend anderswo.<sup>4</sup>

Diese Öffentlichkeit brauchte neue Orte und Medien: als Treffpunkt der rasonierenden Bürger etablieren sich die Logen, geselligen Vereine, (literarischen) Salons, Kaffeehäuser, Lesegesellschaften, öffentliche Bibliotheken, Theater und nicht zuletzt die Zeitschriften.

Der Prozess der Herausbildung der periodischen Presse, der in England mit der Erscheinung der Kaffeehäuser im 17. Jahrhundert eingesetzt hat, hat seinen ersten Höhepunkt in der Erscheinung der Moralischen Wochenschriften erlebt. Die Gattung, die mit dem *Tatler* (1708–1711); *Spectator* (1711/12, 1714) und *Guardian* (1713) von Joseph Addison und Richard Steele begründet wurde, und ihre Blütezeit in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts erlebte, avancierte zum wichtigsten Medium der Aufklärung, in dem sich eine ganze Generation von Schriftstellern als Herausgeber, Redakteur oder Beiträger versuchte. Ihre „Botschaft“ steht im Dienst der durch Fortschrittsoptimismus und Perfektibilitätsdenken charakterisierten Aufklärungsphilosophie und der Verbreitung der Tugend.<sup>5</sup> Die Moralischen Wochenschriften haben einen entscheidenden Einfluss auf das bürgerliche Wertesystem und die Moral, und trugen wesentlich zur Verbreitung der Aufklärung bei. Die Moralischen Wochenschriften stellen laut Wolfgang Martens ein wichtiges Forum der bürgerlichen Bewusstseinsbildung

---

<sup>4</sup> *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Erich Trunz, Hamburg: Christian Wegener, 1948 ff. Bd. 7, S. 291.

<sup>5</sup> Vgl. Martens, Wolfgang: *Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften*. Stuttgart: Metzler 1971.

und Selbstverständigung, ohne die die Herausbildung einer diskursiven Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert kaum vorstellbar wäre.

Die periodische Presse entwickelte sich rasch zum (vielleicht) wichtigsten Medium des 18. Jahrhunderts, in der die politischen und geistig-kulturellen Strömungen der Zeit ein geeignetes und wirksames Diskussionsforum gefunden haben. In diesem Jahrhundert, die noch heute als das „Jahrhundert der Zeitschriften“ erwähnt wird, wurden die Zeitschriften zum wichtigen Bestandteil des gesellschaftlichen und kulturellen und sozialen Lebens:

Die Wirkungen des neuen Mediums sind kaum zu überschätzen: Obrigkeitliches Geheimwissen wird öffentlich; die allgemein zugängliche, regelmäßige Information gewährt Einsicht in das Funktionieren des politischen und führt zur ausgeprägten Weltbezogenheit des sich neu herausbildenden bürgerlichen Publikums. Mit der Zeitung fanden Untertanen einen unmittelbaren Zugang zur Welt der Großen und Mächtigen. Schnell werden die Zeitungen zum wichtigsten weltlichen Lesestoff. Sie erzeugen das Bedürfnis nach zusätzlichen Mitteln der Information.<sup>6</sup>

Die besondere Bedeutung der Presse für die Aufklärung besteht laut Holger Böning darin, dass die Entwicklung der Aufklärung neue und publikumswirksame Kommunikationsmedien und -prozesse benötigt, um der sich herausbildenden diskursiven Öffentlichkeit „Information“ und „politisches

---

<sup>6</sup> Böning, Holger: Vom Wert der Quellen für die Rekonstruktion historischer und publizistischer Produktion. In: Böning, Holger – Gebhardt, Hartwig – Nagel, Michael – Weber, Johannes: *Deutsche Presseforschung. Geschichte, Projekte und Perspektiven eines Forschungsinstituts der Universität Bremen*. Bremen: edition lumière, 2000, S. 43.

Räsonnement“ zu ermöglichen.<sup>7</sup> Die Presse stellt laut Böning dieses System schon im 17. Jahrhundert zur Verfügung, während es im 18. Jahrhundert „zu einem hochdifferenzierten System der Information und Diskussion fortentwickelt“<sup>8</sup> wird. Damit parallel durchläuft auch das Lesepublikum einen Entwicklungsprozess, dessen Stufen von einem politisch und wissenschaftlich informierten über ein moralisierend-wertendes bis hin zu einem politisierten und rasonierenden Publikum dargestellt werden. Aus diesem Grund behauptet Böning, dass die Herausbildung einer politischen Öffentlichkeit, ein mehr als eineinhalb Jahrhundert dauernder Prozess, seinen Ausgangspunkt gerade in der mit dem frühen 17. Jahrhundert beginnenden Zeitungslektüre durch ein neues, sich schnell vergrößerndes Publikum hat.<sup>9</sup> Er bestreitet sogar die These Habermas' über die Rolle jenes Modells einer literarischen Öffentlichkeit, die – quasi als Übungsfeld für ein bürgerliches Publikum – einer politischen Öffentlichkeit vorangegangen sein soll.

Auch wenn unter Wissenschaftlern aller historisch arbeitenden Disziplinen seit langem Konsens darüber besteht, dass der Presse des 17. und 18. Jahrhunderts ein großer Quellenwert zukommt, auch wenn die herausragende Bedeutung der Zeitungen für die Entstehung einer politischen Öffentlichkeit und die Rolle der Zeitschriften für die Entwicklung des literarischen Lebens und bei den Diskussionen der Zeitgenossen seit langem bekannt ist, ist die Geschichte der siebenbürgisch-deutschen Presse im 18. Jahrhundert fast unerforscht. Bedauerlich ist diese Tatsache

---

<sup>7</sup> Böning, Holger: *Periodische Presse. Kommunikation und Aufklärung. Hamburg und Altona als Beispiel.* Bremen: edition lumière, 2002, S. 457. (Presse und Geschichte – Neue Beiträge 6)

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Böning [Anm. 6], S. 42.

auch deshalb, weil die verschiedenen historischen Forschungen die periodisch erschienenen Schriften für die wichtigsten Medien der Aufklärung, für die bedeutendsten Quellen der Aufklärungsforschung halten, denn

in ihnen sind Herausbildung und Charakter des Aufklärungsprozesses ebenso zu verfolgen wie die Entstehung einer Öffentlichkeit, die Vergrößerung des Lesepublikums für weltliche Literatur ebenso wie die Entwicklung der verschiedensten Wissenschaften.<sup>10</sup>

Als Organ der siebenbürgischen Aufklärung definiert sich die von 1790 bis 1801 in Hermannstadt erschienene und von einem Gelehrtenkreis um den Verleger und Buchdrucker Martin von Hochmeister herausgegebene *Siebenbürgische Quartalschrift*.<sup>11</sup> In seiner Unternehmung stützte sich Martin Hochmeister, der Besitzer einer bekannten typographischen „Kunststätte“, ein Anreger und Förderer des Schrifttums auf einen Kreis von freimaurerisch tätigen Gelehrten.<sup>12</sup> Der eigentliche Herausgeber war Johann Filtsch, ein Erzieher und evangelischer Geistliche; zu den Mitgliedern des Gelehrtenkreises gehört noch der Baron Samuel von Brukenthal, der Abbé Joseph Karl Eder, Direktor der Hermannstädter Normalschule, der Lehrer und späterer Rektor des Hermannstädter Gymnasiums Johann Binder, der Hammersdorfer Pfarrer und nachmaliger Superintendent

---

<sup>10</sup> Ebd., S. 40.

<sup>11</sup> *Siebenbürgische Quartalschrift*. Hermannstadt, verlegt bei Martin Hochmeister, k. k. priv. Dikasterialbuchdrucker und Buchhändler, 1790–1801.

<sup>12</sup> Siehe: *Die deutsche Literatur Siebenbürgens. Von den Anfängen bis 1848. II. Halbband: Pietismus, Aufklärung und Vormärz*; Hg. v. Joachim Wittstock und Stefan Sienerth. München: Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, 1999, S. 44.

Jakob Aurelius Müller und sein Nachfolger im Bischofsamt Daniel Georg Neugeboren.<sup>13</sup>

Das Grundziel der Zeitschrift, welche sich als siebenbürgische gelehrte Zeitschrift und Forum der kulturellen und wissenschaftlichen Arbeiten der in Siebenbürgen lebenden Nationalitäten definiert, besteht in der Verbreitung der siebenbürgischen Gelehrsamkeit. Dazu erachten die Herausgeber das Deutsche als am besten geeignet, denn

während das Ungarische bloß am Beginn seine sprachpflegerischen Bemühungen stehe, sei das Deutsche bereits so weit erneuert worden, dass sowohl der Gebrauch der wissenschaftlichen Terminologie, als auch die Abfassung von Berichten über die Forschungsarbeit in dieser Sprache leicht von der Hand gehen.<sup>14</sup>

Das Programm der Zeitung kann aus Daniel Georg Neugeborns Aufsatz entnommen werden: Seine Betrachtungen *Über die Lage und Hindernisse der Schriftstellerei in Siebenbürgen*, der 1790 im ersten Quartal erschienen ist, lassen in der *Quartalschrift* eine Zeitschrift enzyklopädischen Charakters vermuten, die verschiedene Aspekte der Moral, Politik, Wissenschaft und Ökonomie thematisiert:

Mit dieser Absicht der vaterländischen Gemeinnützigkeit versuchen auch wir, unsern Mitbürgern in gegenwärtiger

---

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Bíró, Annamária: Zur Klärung der nationalen Identitätsfrage der Siebenbürger Sachsen im Spiegel der *Siebenbürgischen Quartalschrift* (1790–1801). In: Bachleitner, Norbert – Seidler, Andrea: *Zur Medialisierung gesellschaftlicher Kommunikation in Österreich und Ungarn. Studien zur Presse im 18. und 19. Jahrhundert*. Wien: LIT Verlag, 2007, S. 119–132, hier: S. 119 (Finnougric Studies in Austria 4).



Quartalschrift unsere Arbeiten vorzulegen. Wir wünschen das Vaterland mit sich selbst bekannter, und unsere Landesleute auf wichtige Wahrheiten, die in moralischer, politischer, wissenschaftlicher und ökonomischer Hinsicht ihnen nützlich seyn können, aufmerksamer machen.<sup>15</sup>

Die klare Definition der *Aufklärung* wird schon im ersten Jahrgang in einer *Vorlesung zur Feier der Installation Seiner Erz. Des Herrn geheimen Staats-Raths Michael von Bruckenthal, zum Grafen der Sächsischen Nation*<sup>16</sup> gegeben:

Ich glaube, man irrt nicht, wenn man annimmt, daß wahre Aufklärung sich an der fälschlich sogenannten hauptsächlich dadurch unterscheidet, daß sie sich nicht bloß mit dem äußerlichen Schein von gründlichem Wissen begnügen läßt; daß sie nicht nur nothgedrungen hie und da von der Oberfläche der Wissenschaften etwas abschöpft, um doch dem entehrten Namen der Ignoranz auszuweichen; daß sie nicht mit seichtem hohnlächelndem Witze, alles das herabzusetzen sucht, was sie nicht versteht; sondern daß im Gegentheile ein wahrhaft aufgeklärter Mann seine guten Naturgaben durch anhaltenden Fleiß, durch Lust und Liebe zu Geschäften täglich zu vervollkommen trachtet; daß seiner Aufmerksamkeit kein Zweig des menschlichen Wissens gleichgiltig ist, der zur wesentlichen Kultur des Geistes und zum allgemeinen Wohl des menschlichen Geschlechtes etwas beitragen kann; [...] daß gründliche und manchfaltige

---

<sup>15</sup> Neugeboren, Daniel Georg: Ueber die Lage und Hindernisse der Schriftstellerei in Siebenbürgen. *Siebenbürgische Quartalschrift*. Erstes Quartal, 1790, S. 25.

<sup>16</sup> *Vorlesung zur Feier der Installation Seiner Erz. Des Herrn geheimen Staats-Raths Michael von Bruckenthal, zum Grafen der Sächsischen Nation*. Gehalten im Lesecabinet zu Hermannstadt, den 4. Oct. 1790. *Siebenbürgische Quartalschrift*. Viertes Quartal, 1790, S. 406–407.

Einsichten nicht nur den Verstand erleuchten, sondern auch vorzüglich seinen Willen zu allem was gut, edel und vortrefflich ist, erwärmen und in Bewegung setzen.

Die *Siebenbürgische Quartalschrift* als Zeitung der so verstandenen Aufklärung ist mehr als eine einseitige Fachschrift: Vom Anfang an wurde sie als eine Sammelstelle aller wissenschaftlichen Bestrebungen konzipiert. Dementsprechend beinhalten die 7 erschienenen Bände Beiträge geschichtlichen und kirchlichen, naturgeschichtlichen und medizinischen, geographischen und ökonomischen Themas, die von Nekrologen, Literaturberichten und Rezensionen ergänzt wurden.

Die Aufklärung wird als Prozess verstanden, welcher alle Gebiete des gesellschaftlichen Lebens beeinflusst. Dementsprechend skizziert die *Quartalschrift* das Idealbild des aufgeklärten Herrschers, dessen Verkörperung die Herausgeber in Joseph II. sehen. Mit Josef II. hält zum ersten Mal der Geist der Aufklärung seinen Einzug in das politische Leben: Maria Theresia kann man unmöglich eine wahre menschliche Güte absprechen, aber genauso unmöglich ist es zu behaupten, ihre Auffassungen wären vom aufklärerischen Geiste geprägt worden.<sup>17</sup> In dem Aufsatz *Joseph II. der Wiederhersteller des Vaterlandes* wird der Kaiser als Herrscher dargestellt, der seine Macht für das Wohl des Volkes verwendet. Hier zitiert der Verfasser des Textes die Sätze Josephs, mit denen er den Bürgern von Ofen antwortete, als sie ihn um Erlaubnis zur Ausstellung einer Ehrensäule im Jahr 1784 baten:

---

<sup>17</sup> Béhar, Pierre: Josef der Große. Versuch einer Einschätzung. In: Kulcsár-Szabó, Ernő – Manherz, Karl – Orosz, Magdolna (Hg.): „das rechte Maß getroffen“. *Festschrift für László Tarnói zum 70. Geburtstag*. Berlin – Budapest: ELTE – Humboldt Universität zu Berlin, 2004, S. 35–40, hier: S. 35.

Wenn die Vorurtheile ausgewurzelt, wenn wahre Vaterlandsliebe und Begriffe für das allgemeine Wohl der Monarchie werden beigebracht seyn;  
Wenn jedermann in einem gleichen Außmaaß das Seinige mit Freuden zu den Bedürfnissen des Staates, dessen Sicherheit und Aufnahme wird beitragen;  
Wenn eine bündigere Justiz, Reichtum durch vermehrte Population und verbesserten Ackerbau, – wenn Aufklärung durch verbesserte Studien, Vereinfachung in der Belehrung der Geistlichkeit, und Verbindung der Wahren Religionsbegriffe mit den bürgerlichen Gesetzen; – wenn Kenntniß des wahren Interesse des Herrn gegen seine Unterthanen und dieser gegen ihren Herrn; — wenn die Industrie, Manufacturen und deren Verschleiß und Limitation aller Produkte in der ganzen Monarchie unter sich — werden eingeführet sein; wie ich es sehr hoffe: alsdenn verdiene ich eine Statue.<sup>18</sup>

Die zitierte Stelle ist deshalb interessant, weil Joseph II. zu seiner Lebzeiten äußerst unpopulär war. Nach Emmanuel Berl wäre Josef II. der erste der modernen Diktatoren gewesen. Die Ansicht basiert lediglich auf den von Josef zur Durchsetzung seiner Reformen verwendeten Mitteln.<sup>19</sup> Erst nach dem Widerruf der meisten seiner Erlässe und Reformen änderte sich die Beurteilung seiner Person.<sup>20</sup>

Den in den programmatischen Schriften skizzierten Absichten entsprechend werden in den Jahrgängen der Zeitschrift die Fragen der siebenbürgischen Kultur und Literatur in Siebenbürgen besonders ausführlich behandelt.

---

<sup>18</sup> *Siebenbürgische Quartalschrift*. Zweites Heft, zweites Quartal. Hermannstadt, 1790, S. 136–137.

<sup>19</sup> Ebd., S. 39.

<sup>20</sup> Bíró [Anm. 14], S. 121.

Dem enzyklopädischen Charakter des Zeitalters entsprechend wird in den Blättern der Zeitschrift der Versuch unternommen, eine Bestandaufnahme der (im breiten Sinne aufgefassten) Literatur der in Siebenbürgen wohnenden Nationen zu leisten, ganz im Sinne der von Czittinger, Horányi, Benkő und Seivert verfassten *Historia litteraria*. So kann man in der Zeitschrift Artikel wie *Übersicht der neuesten Literatur, Gelehrten-Geschichte der siebenbürgischen Unger und Szekler* usw. Der Beitrag von Daniel Georg Neugeboren *Ueber die Lage und die Hindernisse der Schriftstellerei in Siebenbürgen* thematisiert die verschiedensten sozialen, kulturellen, konfessionellen und geschichtlich-politischen Faktoren, die dazu geführt haben, dass auf dem Gebiet der Literatur und Wissenschaft nur „der Siebenbürger Boden allein so unfruchtbar sei“:

Die sonderbare Mischung der verschiedenen Nationen und Religionen, welche die Einwohner Siebenbürgens, zwar nicht trennet, aber doch in mehr als einer Rücksicht unterscheidet; seine physische Lage, die Geschichte seiner Staatsveränderungen; dieses alles zusammengenommen, muß dem Beobachter manche Erscheinung erklären, die von dem, was in andern Ländern erwiesen wahr ist, unendlich abweicht. [...] Das Publikum ist so getheilt, daß da einmal die Materie, das anderemal die Sprache jeden Vereinigungspunkt unmöglich macht, und es schlechterdings niemals als ein Publikum wirket. [...] Auch sind wir von der ausschweifenden Lesewuth, die besonders in einigen Gegenden Deutschlands, zum großen Nachtheil des thätigen Lebens, alle Stände ergriffen hat, und wovor der Himmel unserer Landesleute gesunde Vernunft auch auf ewig bewahren wolle! Noch nicht angesteckt.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Neugeboren [Anm. 15], S. 6, 16.

Das 18. Jahrhundert markiert in der europäischen Literatur- und Kulturgeschichte die verschiedenen Stationen der Entstehung des Typus des freien Schriftstellers, dessen erste Vertreter in den Gestalten von Klopstock, Wieland und Lessing verkörpert sind, auch wenn keiner nur von seinen Einkünften als Schriftsteller leben konnte. Als ein Höhepunkt dieses Entwicklungsprozesses im 18. Jahrhundert kann Schillers Werbeschreiben für seine erste Zeitschrift, die *Rheinische Thalia*, betrachtet werden:

Ich schreibe als Weltbürger, der keinem Fürsten dient [...] Nunmehr sind alle meine Verbindungen aufgelöst. Das Publikum ist mir jetzt alles, mein [...] Souverain, mein Vertrauter. [...] Etwas Großes wandelt mich an bei der Vorstellung, keine andere Fessel zu tragen als den Anspruch der Welt – an keinen Thron mehr zu appellieren als an die menschliche Seele.<sup>22</sup> (

Bemerkenswert ist in dieser (manchmal utopistischen) Ausführung die Proklamierung des Lesepublikums zum einzigen Adressat und Forum jeder schriftstellerischen Tätigkeit, zum einzigen Souverain, dem der (sich emanzipierende) Autor verpflichtet ist, wodurch auch eine eindeutige Ablehnung der Existenzform des höfischen Dichters postuliert wird. Dem sieben-bürgischen Dichter wurden aber beide Existenzformen versagt: die Ursache ist der Mangel an Fürstenhöfen, an einem für die Kunst interessierten wohlhabenden Bürgertum, an „gelehrten Gesellschaften“ und Universitäten, bzw. an solchen neuen

---

<sup>22</sup> Schiller, Friedrich: Werbetext für „Rheinische Thalia“ (1784). In: Schiller, Friedrich: *Werke. Nationalausgabe*. Bd. 22. Weimar: Hermann Böhlaus Nachf., 1958, S. 93ff.

Publikationsformen, die in Deutschland durch das Erscheinen von Moralischen Wochenschriften, Musenalmanachen, bzw. Rezensions- und Literaturzeitschriften gesichert wurden. Dieser Aspekt wird im Neugeborns Aufsatz gründlich ausgeführt:

Wer soll schreiben? Wenn die Gelehrten einen besondern Stand ausmachen; das heißt, wenn die Einrichtung und die Bedürfnisse des Staates zu der ausschließlichen Beschäftigung mit Gelehrsamkeit durch sichere Vortheile einluden und ermunterten; so müsste es nothwendig die Pflicht dieses Standes sein: denn Gelehrsamkeit und Wissenschaft sind unstreitig die ersten Erfordernisse eines Schriftstellers. Aber wie die Sachen beinahe in ganz Europa liegen, hangt es von der äußern Lage des Gelehrten, der in unsern Staaten nur entweder als Diener der Kirche oder des Staats, oder als Privatmann existieren kann, ab, ob ihm Muße und Muth übrig bleibt, auch als Schriftsteller auf seine Nation, und auf sein Zeitalter zu wirken.<sup>23</sup>

In den anonym erschienenen *Gedanken über den jetzigen Zustand der Gelehrsamkeit in der Sächsischen Nation in Siebenbürgen, sammt einigen Vorschlägen zur Verbesserung* (1795) werden alle Bedingungen eines lebendigen und blühenden wissenschaftlichen und literarischen Lebens inventarisiert: Zur Förderung des wissenschaftlichen Lebens sind gute Schulen mit von kompetenten Fachleuten besetzten Lehrstühlen unentbehrlich, aber in Siebenbürgen sind sie noch nicht verwirklicht; zur Zeit der Entstehung der öffentlichen Bibliotheken sind in Siebenbürgen die mit modernen Fachbücher ausgestatteten Büchersammlungen auch Raritäten, so dass „ausser in einigen Bibliotheken der

---

<sup>23</sup> Neugeborn [Anm. 15], S. 4–5.

Magnaten und Privatgelehrten gute Bücher sehr schwer bekommen<sup>24</sup>.

Die Emanzipation eines freien Schriftstellerstandes und die Herausbildung eines Lesepublikums sind von dem Entstehen eines funktionierenden Buchmarktes abhängig, was auch die sehr mangelhafte heimische Buchdruckstätigkeit in den Vordergrund rückt:

Es ist eine bekannte Sache, dass unsere wenigen Siebenbürgischen Buchdrucker mit dem Drucke der Kalender, Schulbücher, Dikasterialverordnungen, und liturgischen werke überflüssig beschäftigt waren, und sich auch so wohl dabei befanden, daß die Speculation des mißlichen Bücherverlags stärker auf sie wirken mußte, um sie zu reizen, ihre Anstalten deswegen zu erweitern. Wer etwas wollte drucken lassen, mußte die Kosten selbst übernehmen.<sup>25</sup>

Als positive Gegenbeispiele werden die Bemühungen der beiden Hochmeister (Vater und Sohn) erwähnt, die den siebenbürgischen Gelehrten die fehlende Öffentlichkeit zu sichern versuchten; Anerkennung gewinnen die „großmüthigen Verwendungen“ des siebenbürgischen Bischofs Ignaz von Batthyány, der durch sein Mäzenatentum für die Wissenschaft, durch die Gründung einer kleinen Gelehrtenakademie und Stiftung einer bedeutenden Bibliothek (des so genannten *Batthyaneums*) zur Entwicklung der heimischen Gelehrsamkeit wesentlich beigetragen hat. Der anonyme Verfasser der *Gedanken* vermisst neben guten Schulen, Buchdruck und Buchhandel auch eine „sächsische

---

<sup>24</sup> Anonym: Gedanken über den jetzigen Zustand der Gelehrsamkeit in der Sächsischen Nation in Siebenbürgen, sammt einigen Vorschlägen zur Verbesserung Gedanken. *Siebenbürgische Quartalschrift* 1795, S. 259. (Im Folgenden als *Gedanken* zitiert.)

<sup>25</sup> Neugenboren [Anm. 15], S. 19.

Sozietät der Wissenschaften“ sowie die anderen unentbehrlichen Anstalten zur Beförderung der Gelehrsamkeit, „welche mit vereinigten Kräften arbeiteten und sich gegenseitig unterstützten“.<sup>26</sup> Zur gleichen Zeit wird aber auch die mangelhafte Bildung des Publikums bzw. sein fehlendes Interesse für wertvolle Schriften getadelt, was dazu führt „daß sie eher den Motten als vernünftigen Lesern bekannt werden dürften“.<sup>27</sup>

Als Zusammenfassung lässt sich feststellen, dass mit der *Siebenbürgischen Quartalschrift* in Siebenbürgen ein solches Presseorgan erschienen ist, welches – aus der breiten Perspektive der Aufklärung – den zentralen Fragestellungen der zeitgenössischen literarischen, kulturellen und politischen Diskussionen die unentbehrliche Öffentlichkeit gesichert, und dadurch zur Verbreitung der aufklärerischen Ideen, zur Bestandaufnahme der wissenschaftlichen und literarischen Leistungen der siebenbürgischen Gelehrsamkeit wesentlich beigetragen hat.

---

<sup>26</sup> *Gedanken* [Anm. 24], S. 250.

<sup>27</sup> Ebd., S. 261.



Szabolcs János-Szatmári  
(Großwardein)

## Das siebenbürgisch-deutsche Theater des 18. Jahrhunderts im Kontext der Aufklärung

**Abstract:** *The paper discusses an important aspect of cultural and literary life in Transylvania of the 18<sup>th</sup> century, namely German theatre as representative institution of Enlightenment. In accordance to the European tendencies, theatre in Transylvania gains importance as cultural institution meant to propagate aesthetic education and political ideas. On the other hand the paper draws up the picture of a theory of the drama as well as of the repertoire of German Transylvanian theatre and the close connection of drama put on stage in Transylvania vs. Austria/Germany.*

**Keywords:** *German theatre in Transylvania, Enlightenment, aesthetic education, theory of drama*

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde auch Siebenbürgen in die Routen verschiedener Wandertruppen einbezogen, die aus Deutschland und Österreich nach Ungarn zogen, und in den größeren Städten der k. u. k. Monarchie – lange vor der Entstehung des professionellen ungarischen Theaters – Gastspiele absolvierten, und Siebenbürgen zum Teil der südosteuropäischen Theaterlandschaft machten.<sup>28</sup> Die aus dem deutschen Sprachraum nach Südosteuropa verpflanzten Modelle haben ihre Wirkung nicht nur im Bereich der Repertoires ausgeübt, sondern auch auf der Ebene des Theaterbetriebs, der

---

<sup>28</sup> Vgl. Wittstock, Joachim – Sienerth, Stefan: *Die deutsche Literatur Siebenbürgens*. Bd. 2. München: Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, 1999, S. 121–132.

Zusammensetzung der Schauspielgesellschaften und nicht zuletzt in der Erziehung der Zuschauer zum Publikum.

Deutsches Theater im 18. Jahrhundert wurde überall dort gespielt, wo es eine deutschsprachige Bevölkerung gab und die kulturtragenden Schichten – der Adel und das Bürgertum – die deutsche Sprache beherrschten (z. B. Arad, Großwardein, Hermannstadt, Klausenburg, Kronstadt). Hermannstadt, bis 1791 Hauptstadt des Großfürstentums, übte auf deutschsprachige Schauspielgesellschaften eine beträchtliche Anziehungskraft aus, nachdem aber das Gubernium – und damit ein wesentlicher Teil des Mäzenatentums und des ständigen Publikums – nach Klausenburg übersiedelt wurde, hat Hermannstadt seinen Zentrumscharakter verloren. In Hermannstadt, gelegentlich in Kronstadt und anderen Ortschaften Siebenbürgens sorgten vor allem folgende Prinzipale und deren Schauspieltruppen dafür, dass das Schauspiel sich auch hier entwickelt: Gertraut Bodenburg, Josef Hasenhut, Josef Hülverding, Franz Düwald, Christoph Ludwig Seipp, Johann Christian Kunz, Franz Xaver Rünner.

Die Anfänge des professionellen, öffentlichen Theaters in Siebenbürgen fallen mit der Epoche der Aufklärung zusammen. Man kann vermuten, dass das Theater – als öffentliche Einrichtung des Staates – nicht außerhalb der pädagogischen, erzieherischen Denksysteme der Aufklärungszeit bleiben konnte. Wenn man die erhaltenen Dokumente des siebenbürgischen Theaterlebens des 18. Jahrhunderts liest, wird klar, dass das professionelle deutsche Theater in Siebenbürgen von Anfang an als moralische Anstalt konzipiert wurde. In den meisten theoretischen Schriften des 18. Jahrhunderts erscheint das Konzept des Theaters als öffentliche Einrichtung mit didaktischen Zielen. In dieser Auffassung wird das Theater als Ort der Bildung angesehen; Bildung der Sitten, des Geschmacks und des Herzens werden als die wichtigsten Aufgaben des Theaters

begriffen. Darüber schreiben 1779 die Herausgeber des in Hermannstadt erschienenen *Theatral Wochenblattes*:

Zwar haben sich schon verehrungswürdige Männer – denn wo ist der, welcher denket, und nicht die Namen Leibing, Sonnenfels, Goethe, Wieland u. a. m. kennet und schätzt? – alle Mühe gegeben, die Ehre der Kunst zu retten und gründlich zu erläutern: wie viel eine gesittete Bühne zur Ausbreitung des beßern Geschmacks, Beschämung herrschender Thorheiten, und zur Bildung fühlbarer Herzen beytragen kann und bey gehöriger Pflege würklich beyträget.<sup>29</sup>

Im Hintergrund der theatertheoretischen Schriften des Zeitalters steht das allgemeine Denksystem der Aufklärung – mit der Vernunft und den Fragen der Moral im Mittelpunkt. Das Theater wollte laut der pädagogischen Konzepte der Aufklärungszeit sein Publikum immer verbessern und unterrichten: Das Theater ist der Ort, wo die breiten Massen das moralische Wertesystem der Zeit, die Auffassungen der Aufklärung über Mensch und Welt kennen lernen können. Eine knappe Formulierung des Konzepts findet man im *Theatral Wochenblatt* aus dem Jahre 1779:

Den Reichen, wie den Armen, den Herrschenden, wie den Dienenden, den Eltern, wie den Kindern, mahlt sie mit lebhaften Farben ihre Pflichten, die unmöglich verkannt werden können.<sup>30</sup>

Die Rolle des Theaters als öffentliche Institution des aufgeklärten Absolutismus von Kaiser Josef II. war die

---

<sup>29</sup> *Theatral Wochenblatt für das Jahr 1778*. Hermannstadt: Samuel Schardi und Martin Hochmeister, 1779, S. 2.

<sup>30</sup> Ebd., S. 21.

Propagierung eines säkularisierten Weltbildes und die Bildung von guten, gehorsamen Bürgern. Deshalb waren die wichtigsten theoretischen Ansätze, die die Herausbildung des professionellen Theaters bestimmt haben, hauptsächlich nicht von rein theatertheoretischen und künstlerischen Aspekten geprägt: Die meisten theoretischen Schriften, die sich mit der Problematik des Theaters befassen, nähern sich dem Theater eher aus einer pädagogischen, erzieherischen Perspektive. So betrachteten diese Schriften die Wirkung der Theateraufführungen auf die menschliche Seele, die Möglichkeiten der Verfeinerung des ästhetischen Geschmacks und der Gefühle durch den Theaterbesuch, und – nicht zuletzt – die Rolle des Theaters in der patriotischen Bildung der Zuschauer. In den Mittelpunkt der Diskussionen wurden also solche Fragen gerückt, welche über die Problematik des guten Geschmacks, der Veredelung des Herzens und Bereicherung der Gefühlswelt des Menschen, beziehungsweise über Möglichkeiten der patriotischen Erziehung des Publikums reflektieren. Als Ausgangspunkt und Maßstab werden immer wieder die Reformatoren des deutschen bzw. österreichischen Theaters, Gottsched, Lessing und Sonnenfels sowie die Schriften des Aufklärungsphilosophen Christian Wolff erwähnt.

Das Konzept des Theaters als Sittenschule ist rasch zum Gemeinplatz geworden, die meisten Programmschriften, Widmungen usw. haben immer damit argumentiert. Trotzdem wurde das Konzept ziemlich früh zum Thema von theoretischen Diskussionen gemacht; die moralische Besserung der Zuschauer und die Darstellung der leidenden Tugend auf der Bühne erwiesen sich aus mehreren Gründen als problematisch. Eine solche Erörterung finden wir bei Hißmann:

Ich habe noch nie einen bewährten Kunstkenner ein dramatisches Stück deswegen vortrefflicher, oder ein anderes

deswegen schlechter nennen gehöret, weil jenes moralischer war, als dieses. Der Kritiker der Werke schöner Geister ist Kritiker, und nicht Moralist. Die Grundsätze der Aesthetik sind nicht Vorschriften der Sittenlehre. [...]Hier liegt abermal ein Hauptgrund, um welcher willen die moralische Besserung des Menschen unmöglich als Hauptzweck der dramatischen Dichtkunst angesehen werden kann. Denn gerade die ersten Gründe der Sittlichkeit und der Religion lassen sich nicht in theatralischen Handlungen bringen. Der merkwürdigste Grundsatz der Moral, ohne welchen gerade in den verschlungensten Fällen nicht fertig werden kann, der Satz, – daß sich unser Leben nicht in diesem Irdischen wirbelt, sondern, daß gerade beym Herabsinken der Macht des Todes, Lichtsame der Unsterblichkeit auf die zerfallende Seele fließt, – diese Grundfeste der Ruhe ist nicht theatralisch.<sup>31</sup>

Hißmann ergreift hier nicht für eine moralisch indifferente Dramaturgie das Wort, er erkennt zwar, dass die moralische Bildung des Publikums eine wichtige Funktion des Theaters ist, aber nicht die allerwichtigste. Und das nur aus rein dramaturgischen Gründen: Die Darstellung der vollkommenen Tugend und der vollkommenen Charaktere macht das Drama statisch, während das Wesen des Dramas – in seiner Auffassung – die Handlung sei. Ein solches dramatisches Werk, dessen Hauptabsicht die Inszenierung von moralisch vollkommenen Charakteren ist, kann nur sehr schwer als Drama bezeichnet werden, vielmehr als dramatisches Gemälde.

Wichtig kann und muß also das Drama für die moralische Bildung, als für einen Nebenzweck, immer werden. Durch

---

<sup>31</sup> Hißmann, Michael: Über den Hauptzweck der dramatischen Poesie. *Deutsches Museum* 1778, S. 553–564, hier: S. 557–560.

seine Zauberkraft werden die menschlichen Seelenkräfte auf die leichteste Art entwickelt und verfeinert [...] Geist und Herz wird in Bewegung gesetzt. Sinnen und Einbildungskraft werden gerührt, und alle Arten von Gefühlen des bürgerlichen Menschen werden angeschlagen. [...] Der dramatische Dichter kann einen vollkommenen tugendhaften Charakter als Hauptcharakter seiner Geschichte gar nicht gebrauchen, wenn er sein Stück nicht durch allerhand unzeitige Episoden zur Größe eines Dramas auszerren will. Denn vollkommene Tugend müßte auf dem Theater zu ruhig sein, vielleicht würde sie einschlafen. Der Dichter hingegen braucht Charaktere, die ihm Gelegenheit zu sehr vielen Handlungen geben.<sup>32</sup>

## **Die theoretische Begründung des empfindsamen Dramas**

Die dramatische Kunst erlebte im 18. Jahrhundert eine noch nie gesehene Aufwertung und – damit eng verbunden – eine radikale Erneuerung. Im aufklärerischen Selbstverständnis wurde dem Drama eine zentrale Rolle zugeschrieben: Ihm wurde stärker als den anderen literarischen Gattungen eine erzieherische, gesellschaftsverändernde Kraft zugemessen. Johann Christoph Gottsched hat in seiner Poetik *Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen* Regeln für die Produktion von Dramen bereitgestellt, deren Hauptaufgabe er in der sittlich-moralischen Erziehung der Deutschen sieht.<sup>33</sup> Deshalb fordert er den Dichter auf, zunächst die von ihm gewünschte Aussage festzulegen:

---

<sup>32</sup> Ebd., S. 561–562.

<sup>33</sup> Vgl. Gottsched, Johann Christoph: *Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen*. In: Ders: *Schriften zur Literatur*. Hg. v. Horst Steinmetz, Stuttgart, 1972.

Wie eine gute tragische Fabel gemacht werden müsse, ist schon [...] einigermaßen gewiesen worden. Der Poet wählet sich einen moralischen Lehr-Satz, den er seinen Zuschauern auf eine sinnliche Art einprägen will. Dazu ersinnt er sich eine allgemeine Fabel, daraus die Wahrheit seines Satzes erhellet. Hiernächst sucht er in der Historie solche berühmte Leute, denen etwas Ähnliches begegnet ist: und von diesen entlehnet er die Namen vor die Personen seiner Fabel, um derselben also ein Ansehen zu geben. Er erdenket sodann alle Umstände dazu, um die Haupt-Fabel recht wahrscheinlich zu machen, und das werden die Zwischen-Fabeln oder Episodia genannt. Dieses teilt er denn in fünf Stücke (= Akte, Anm.) ein [...]. Bekümmert sich aber weiter nicht, ob alles in der Historie so vorgegangen oder ob alle Neben-Personen wirklich so und nicht anders geheißen.<sup>34</sup>

Die Handlung des Dramas muss in dieser Auffassung nach dem Vorbild der Wirklichkeit, der Natur dargestellt werden. Der Dichter muss das Gegebene nachahmen und darf mit seiner Darstellung das Wahrscheinliche nicht überschreiten. Götter, die in das Geschehen im Drama eingreifen, sind völlig unglaubwürdig und sollen von der Bühne verbannt werden. Die Konzentration auf Tragödie und Komödie war eng mit Gottscheds Theaterreform verbunden, die sowohl die Erschaffung einer dramatischen Nationalliteratur als auch eine aufklärerische Neuschaffung der deutschen Bühne bezweckte. Er hat die Bedeutung des Theaters als Institution der bürgerlichen Öffentlichkeit erkannt und hat zur gleichen Zeit versucht, die Bühne zu einem Ort der bürgerlichen Aufklärung umzugestalten. Die Aufgabe des Theaters sah er besonders in der Erziehung des bürgerlichen Publikums, aber auch als die eines Fürstenspiegels für den

---

<sup>34</sup> Gottsched [Anm. 11], S 57.

absolutistischen Herrscher. Das Publikum sollte also „gebessert“ werden und das Theater als „moralische Anstalt“ wirken, wie es Friedrich Schiller noch 1785 forderte. Eben aus diesem Grunde wandte sich Gottsched gegen die Hofoper des fürstlichen Absolutismus und gegen die verschiedenen extemporierten Stücke der Wanderbühne. Er berichtet in der Vorrede zu seinem Musterdrama *Der sterbende Cato* über Erfahrungen mit dem „sächsischen Hofkomödianten“ in Leipzig, die hohe Tragödien mit improvisierten komischen Szenen vermengten:

Allein, ich ward auch die Großer Verwirrung bald gewahr, darin diese Schaubühne steckte. Lauter schwülstige und mit Harlekins Lustbarkeiten untermengte Haupt- und Staatsaktionen, lauter unnatürliche Romanstreiche und Liebesverwirrungen, lauter pöbelhafte Fratzen und Zoten waren dasjenige, so man daselbst zu sehen bekam.<sup>35</sup>

Die Hauptregeln der *Critischen Dichtkunst* sind Aristoteles, Horaz, Scaliger und den französischen Klassizisten entnommen. Sein ganzes Literaturprogramm wurde von der Wolffschen Philosophie und von der Aristoteles-Interpretation des französischen Klassizismus bestimmt. In Gottscheds Sicht besteht Aristoteles' Leistung vor allem darin, dass er verbindliche Normen entwickelt hat, die nicht nur theoretische Urteilsmaßstäbe bereitstellen, sondern auch die dichterische Praxis unmittelbar beeinflussen. Aristoteles wird bei Gottsched zum Regelpoetiker, der handfeste Empfehlungen für nachfolgende Autorengenerationen abgegeben hat und als dichtungstheoretische Autorität noch im 18. Jahrhundert unangefochten bleibt.

---

<sup>35</sup> Gottsched, Johann Christoph: *Sterbender Cato*. Stuttgart - Leipzig, 2002, S. 7.



In der *Poetik* des Aristoteles werden sowohl die Lyrik, die Epik als auch die Dramatik als Nachahmungen charakterisiert. Tragödiendichtung ist Nachahmung von Lebenswirklichkeit und handelnden Menschen, diese Menschen sind entweder gut oder schlecht. Die Scheidung von guten und schlechten Menschen konstituiert auch die poetologische Unterscheidung von Tragödie und Komödie. Hier finden wir die Keimzelle der bis ins 18. Jahrhundert vorherrschenden Ständeklausel, die die Tragödie für das adlige Personal reservierte, die Bürger und Bauern hingegen auf die Komödie verwies.

Welches Ziel verfolgt Aristoteles mit der Festschreibung dieser Grundsätze? Es geht ihm darum, eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit der Handlung durch das Publikum zu erzeugen. Denn der Zweck der Tragödie ist es, Jammer (*eleos*) und Schaudern (*phobos*) hervorzurufen, um eine Reinigung (*katharsis*) des Zuschauers herbeizuführen. Anders aber als Aristoteles, betrachtet Gottsched die *eleos* (Mitleid) und *phobos* (Schrecken) als voneinander unabhängige Kategorien, und ordnet sie zwei unterschiedlichen Tragödeintypen, den historisch-politischen Trauerspielen, bzw. den Märtyrerdramen zu:

Das Trauerspiel sonderlich soll (...) dazu dienen, dass es die Leidenschaften der Menschen reinige.[...] Deswegen müssen eben Schrecken und Mitleiden in der Tragödie herrschen; das erste zwar bey den Unglücksfällen der Großen, die sehr weit über das gemeine Schicksal der Menschen erhaben zu seyn scheinen; das letzte aber bey dem Leiden der Unschuldigen und dem Elende der unterdrückten Tugend.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Gottsched [Anm. 11], S. 278.

Unter dem Einfluss der klassizistischen Dramatik und Dramentheorie in Frankreich versuchte Gottsched eine „regelmäßige und wohleingerichtete Tragödie“, die die „Regeln und Beispiele der Alten“ und der Franzosen beachtet, in Deutschland einzubürgern. Er forderte die Einheit der Handlung, der Zeit und des Ortes, diese Vorschrift wird von Gottsched mit der Einhaltung des Wahrscheinlichkeitsprinzips — in Gottscheds Auffassung das oberste Prinzip der Dichtung — begründet. Aus dem Reformator wurde aber bald Dogmatiker, sein Beharren auf dem Fabelprinzip, sein Festhalten an der Ständeklausel, sein beschränktes Verständnis lyrischer Möglichkeiten haben die *Critische Dichtkunst* rasch zur Zielscheibe heftiger Kritiken gemacht. Die Kritik an Gottscheds Poetik eröffneten die Schweizer Bodmer und Breitinger. Johann Jacob Bodmer, der 1732 Miltons *Paradise Lost* ins Deutsche übersetzt hatte, sah sich in seiner *Kritischen Abhandlung von dem Wunderbaren in der Poesie* (1740) zu einer Verteidigung Miltons genötigt, dessen Hauptwerk den Forderungen Gottscheds nur wenig entsprach. Im so genannten „Zürcher Literaturstreit“ wandte sich Bodmer insbesondere gegen Gottscheds engen, fast dogmatischen Rationalismus, welcher der dichterischen Imagination keinen Spielraum ließ. Gegen Gottscheds französische Vorbilder favorisierte er den englischen Sensualismus von Milton; gegen die Verehrung der Antike hielt er das Mittelalter hoch, womit er die Romantik beeinflusste. Die das Schöpferische, das Wunderbare erfassende Phantasie war für ihn elementare Grundkraft der Poesie.

Unter dem starken Einfluss der Empfindsamkeit erlebte das Drama um die Mitte des XVIII. Jahrhunderts eine Neukonzeption. Die empfindsame Tendenz, die zwischen 1740-1760 erstmals deutlich zutage trat, breitete sich zwischen 1760–1770 in allen literarischen Genres aus und wurde zur Mode, die weitere Bereiche des Lebens erfasste.

Im Roman finden Nachahmungen von Laurence Sternes *Sentimental Journey*, Goethes *Werther* u. Johann Martin Millers *Siegwart* bis über die Jahrhundertwende hinaus das Interesse der Leser und Romanautoren. Die Schriften von Sterne, vor allem die beiden Hauptwerke, *Sentimental Journey through France and Italy* (1768, dt. 1769) und *Sermons of Mr. Yorick* (1760/67; dt. 1766/67), fanden in Deutschland breite Resonanz, was die zahlreichen Neuauflagen und Nachdrucke belegen. Die dem Zeitgeschmack entgegenkommende *Empfindsame Reise* hatte die literarische Rousseau-Rezeption verstärkt, und das später einsetzende Werther-Fieber, Ausdruck einer bis zur Hysterie anfälligen Gefühlskultur, mit vorbereitet. Die bei Sterne zwischen Vernunft und Leidenschaft, Kopf und Herz, Witz und Empfindsamkeit schwankende und zur relativierenden Toleranz neigende epische Figurenkonstellation wurde in Deutschland von den Verfechtern einer modischen Gefühlswillkür vereinnahmt, die dem frühaufklärerisch-moraldidaktischen Zweckdenken ablehnend gegenüberstanden.

Diese Neuorientierung an dem Vorbild der englischen Literatur hat weitgehende Folgen auch auf dem Feld des Dramas: George Lillos *The London Merchant* wurde als Musterbeispiel des neuen, bürgerlichen Dramas angesehen. Das von auffälligen „Unregelmäßigkeiten“ geprägte aufklärerisch-empfindsame Drama, in denen anstelle der Ständeklausel „ganze Menschen“ erscheinen, und die heroisch-politisch oder mythologisch beglaubigten Exempelfiguren weggefallen sind, wurde für die dramatische Produktion der folgenden Jahrzehnte bestimmend: der Alexandriner des klassizistischen Dramas wurde von der Prosa ersetzt; anstelle der herkömmlichen Drei-Einheiten-Lehre wurde eine offener Form des Dramas verwendet; auf die Bühne wurden empfindsame, für den Einzelmenschen/Privatmenschen typische Problemkonstellationen anstelle heroisch-politischer Konflikte

gebracht. Anstelle der Dramatisierung von typisierten, Normabweichungen darstellenden Fehlern, wurden positive Werte, wie Ehrlichkeit, Tugendhaftigkeit, Aufrichtigkeit vertreten.

Diese Neukonzeption des Dramas, die Herausbildung der neuen Gattung des bürgerlichen Trauerspiels ist eng mit dem Namen Lessings verbunden. In seinen dramaturgischen Werken, vor allem im *Briefwechsel über das Trauerspiel* und in der *Hamburgischen Dramaturgie* distanziert er sich von den drei Einheiten, der Ständeklausel, dem Nachahmungsprinzip und der moralischen Funktionalisierung der Dichtung bei Gottsched. Im Zentrum seiner Erörterungen steht das allgemein menschliche, und damit eng verbunden die Forderung nach Identifikation und Mitleid. Die bekannteste Formulierung dieser Thesen kann man im 14. Stück der *Hamburgischen Dramaturgie* lesen:

Die Namen von Fürsten und Helden können einem Stücke Pomp und Majestät geben; aber zur Rührung tragen sie nichts bei. Das Unglück derjenigen, deren Umstände den unsrigen am nächsten kommen, muß natürlicher Weise am tiefsten in unsere Seele dringen; und wenn wir mit Königen Mitleiden haben, so haben wir es mit ihnen als mit Menschen, und nicht als mit Königen. Macht ihr Stand schon öfters ihre Unfälle wichtiger, so macht er sie darum nicht interessanter. Man tut dem menschlichen Herze Unrecht, sagt auch Marmontel, man verkennet die Natur, wenn man glaubt, dass sie Titel bedürfe, uns zu bewegen und zu rühren. Die geheiligten Namen des Freundes, des Vaters, des Geliebten, des Gatten, des Sohnes, der Mutter, des Menschen überhaupt: diese sind pathetischer, als alles; diese behaupten ihre Rechte immer und ewig.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Lessing, Gotthold Ephraim: *Werke*. Herausgegeben von Herbert G. Göpfert in Zusammenarbeit mit Karl Eibl, Helmut Göbel, Karl S. Guthke,

Diese Berufung Lessings auf das Menschliche hing mit seinem Bemühen um eine neue Funktionsbestimmung der Literatur zusammen. Nicht mehr die moralische Belehrung des Zuschauers, sondern dessen sittliche Läuterung wollte er erreichen. Für Lessing war das Ziel der Tragödie Furcht und Mitleid beim Zuschauer zu erregen, dadurch sollte die Tragödie zur Reinigung dieser Leidenschaften führen. Das Mitleid ist zentrales Element der Lessingschen Dramaturgie, durch die Erweckung des Mitleids kann das Trauerspiel seine gesellschaftliche Funktion ausüben:

Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch, zu allen gesellschaftlichen Tugenden, zu allen Arten der Großmut der aufgelegteste. Wer uns also mitleidig macht, macht uns besser und tugendhafter, und das Trauerspiel, das jenes tut, tut auch dieses, oder - es tut jenes, um dieses tun zu können.<sup>38</sup>

Doch ist das typische bürgerliche Trauerspiel nicht das von Lessing, sondern einfacher, weniger selbstreflexiv und gattungsproblematisierend wie die Lessingschen Musterdramen, *Miss Sara Sampson* und *Emilia Galotti*. Das typisch, populär und später trivial gewordene bürgerliche Trauerspiel bietet Anlass zur Inszenierung des bürgerlichen Lebens, der Schauplatz ist dementsprechend meist binnenbürgerlich: der typische Ort des Familiendramas ist der öffentliche Gasthof, Innenräume, Familienräume werden auf die Bühne gebracht, als höchste Erwartung gegenüber dem Drama wird die Idee der poetischen Gerechtigkeit postuliert: das eindeutig identifizierte Laster wird durch

---

Gerd Hillen, Albert von Schirmding und Jörg Schönert. Bd. 1-8. München, 1970, Bd. 4. S. 294-295.

<sup>38</sup> Ebd., S. 163.

irdische Gerichtsbarkeit, Wahnsinn, Ermordung, Selbstmord bestraft. Als wichtige Folge dieses Prozesses geht der gesellschaftskritische Aspekt verloren, dieser Typ des bürgerlichen Trauerspiels behandelt keine Staatskonflikte, ist völlig unpolitisch.

### **Das siebenbürgisch-deutsche Theater im Zeichen der Empfindsamkeit**

Das 18. Jahrhundert ist in der Literatur- und Theatergeschichte als Epoche der Empfindsamkeit bekannt. Wenn man den Spielplan der in Hermannstadt auftretenden Wandertruppen des 18. Jahrhunderts überblickt, wird dem Betrachter deutlich, dass die Anfänge des deutschsprachigen professionellen Theaters in Siebenbürgen auch von dem entscheidenden Einfluss der Empfindsamkeit beziehungsweise der empfindsamen und rührenden Dramen zeugen.

Der Begriff der *Empfindsamkeit* wirft nicht nur rein lexikalische Fragen auf: Die verschiedenen theater- und dramentheoretischen Schriften, Theaterzettel und Dramentexte der Zeit zwischen 1790-1820 zeugen davon, dass die einzelnen Autoren den Begriffen *Empfindsamkeit*, *Rührung*, *rühren* eine wichtige Funktion zugeschrieben und sogar versucht haben, die Funktion des Theaters als die zentrale Einrichtung der Kultur zu bestimmen. Im Kontext der theaterwissenschaftlichen, dramaturgischen und literarischen Schriften des 18. und des frühen 19. Jahrhunderts bekam der Begriff *Empfindsamkeit* verschiedene spezifische Bedeutungen und wurde als zentraler Begriff der Theaterdiskurse der Zeit verwendet. In den meisten theoretischen Schriften erscheint das Wort *Empfindsamkeit*, beziehungsweise *empfindsam* vor allem als eine Art Interpretationsmöglichkeit, nach der der Begriff auf der Ebene der Affekte zu beschreiben ist und die Fähigkeit des

Menschen, Rührung zu empfinden, bezeichnet. Anhand dieser Fähigkeit bildet sich die positive Einstellung des Zuschauers gegenüber den Bühnenergebnissen heraus. Aus der Sicht der zeitgenössischen Theaterpraxis ist dieser Aspekt von besonderer Wichtigkeit, denn das Theater hat gerade durch die Erweckung solcher sanften Empfindungen versucht, die erzielte Wirkung auf das Publikum zu erreichen. Das Theater wollte den Zuschauer nicht schockieren oder erschrecken, sondern bilden, nach dem Wertesystem der Aufklärung. Das erwartete von dem professionellen Theater auch der Wiener Hof. Unter dem Einfluss solcher Erfordernisse steht das *Organisations-Statut* aus dem Jahre 1785. Das *Statut* enthält nicht nur allgemeine Anweisungen, sondern definiert ganz genau die Eigenschaften der Tragödie, des Rührstücks und der Komödie. Aber das ist nur ein Bedeutungsaspekt: In seiner 1753 veröffentlichten Schrift *Von der Zärtlichkeit* definiert Michael Ringeltaube die Empfindsamkeit/Zärtlichkeit als moralische Fertigkeit:

Er ist ein vernünftiger und sittlicher Mensch, der eine vorzügliche Erkenntniß und Empfindung von sittlich wahren und guten hat. [...] der zärtliche Mensch aber ist ein reifer Kenner der sittlich wahren, Guten, Schönen und Rührenden. [...] Er besitzt eine Fertigkeit, das Moralische bald zu empfinden und dadurch leicht berührt zu werden. [...] Denn der moralzärtlichste Mensch ist der, welcher eine Fertigkeit hat in freyen Handlungen und Empfindungen das Wahre, Gute, Edle, Liebenswürdige und Rührende [...] wahrzunehmen, zu beurtheilen und darzulegen.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Zitiert nach Jäger, Georg: *Empfindsamkeit und Roman*. Wortgeschichte, Theorie und Kritik im 18. Jahrhundert. Stuttgart: Kohlhammer, 1969, S. 97–98.

Die Empfindsamkeit erweist sich in diesem Kontext als emphatische Fertigkeit und moralischer Sinn und bildet als solche die wichtigste Voraussetzung der Rezeption. Daraus ergibt sich folgende Konklusion: Als die Theoretiker die *Bildung des Herzens* als wichtigste Aufgabe des Theaters postuliert haben, haben sie darunter nicht nur die emotionale, sondern auch die moralische Bildung verstanden. Diese These kann man auch bei Johann Georg Sulzer finden:

Nun ist unter allen Arten von Poesie die dramatische am geschicktesten, den Sentenzen diese große Kraft zu geben, weil sie die rührendsten Gemälde darstellt. Hat der Dichter erst unsre Aufmerksamkeit auf einen interessanten, unsere ganze Seele einnehmenden Auftritt gerichtet, so spricht er zwey oder drey nachdrucksvolle Wörter aus, welche die Seele der Bilder sind, wovon wir so sehr gerührt sind, und so ergreifen wir diese Wahrheiten mit der größten Lebhaftigkeit, und mit einer Überzeugung, die nichts zu schwächen vermag.<sup>40</sup>

Der Begriff *Empfindsamkeit* erscheint in dieser Zeit auch als dramaturgische Kategorie im engen Sinne, also als Stil der theatralischen Darstellung, als Mittel der Sprachregelung und Maßstab des kritischen Urteils. In diesem Zusammenhang werden die Kategorien *empfindsam* bzw. *rührend* als Charakteristika der Dramentexte, als Bezeichnung für die ausgeübte Wirkung und als Stil der theatralischen Darstellung verwendet.

Im Aufgabenkomplex des Theaters des 18. Jahrhunderts nimmt die Forderung nach der Bildung vom empfindsamen

---

<sup>40</sup> Sulzer [Anm. 7], S. 157.



Herzen eine zentrale Stellung ein. Diese These, die schon in einer bestimmten Verwandtschaft mit Lessings Mitleidsdramaturgie steht, wird in der siebenbürgisch-deutschen Theatertheorie am deutlichsten von Michael Hißmann vertreten:

O Richter! [...] hättet ihr aus der Erfahrung gewusst, daß die dramatische Poesie, [...] die Menschen bis auf die niedrigste Menschenklasse herab empfindungsvoll, gefühlvoll, theilnehmend, mitleidig, menschenfreundlich macht.<sup>41</sup>

Diesem Zweck dient auch die Herausbildung einer neuen Theaterform: Das 18. Jahrhundert ist eine wichtige Station in der Entwicklung des europäischen Theaters, zu dieser Zeit bildete sich das so genannte bürgerliche Illusionstheater aus der Idee heraus, nach der das Bühnengeschehen selbst die Wirklichkeit sei.<sup>42</sup> Die berühmte „vierte Wand“ diente auch zur Vollkommenheit der Illusion:

Eigentlich ist ein dramatisches Stück nichts anders, als eine wahre und natürliche Vorstellung einer interessanten Handlung, wodurch eine gewisse glückliche oder unglückliche Begebenheit in einem Staate, in einer Familie, oder im Leben eines einzigen Menschen hervorgebracht wird.<sup>43</sup>

Die mustergebende Funktion der deutschen und österreichischen Wandertruppen hat auch dazu geführt, dass Erfolgsautoren und -stücke in Südosteuropa bevorzugt

---

<sup>41</sup> Ebda, S. 555.

<sup>42</sup> Siehe Fischer-Lichte, Erika: *Geschichte des Dramas*. Bd. 1–2. Tübingen: UTB, 1990.

<sup>43</sup> Sulzer, Johann Georg: *Philosophische Betrachtungen über die Nützlichkeit der dramatischen Dichtkunst*. In: Ders: *Vermischte philosophische Schriften*. Bd. 1. Leipzig: 1773, S. 146–165, hier: S.149.

rezipiert wurden. Richtungweisend waren die Spielpläne der Wiener Bühnen, nicht zuletzt aus dem Grund, dass die österreichische Theaterordnung und die Zensurvorschriften auch in Ungarn Gültigkeit hatten, und so in der Regel nur Stücke aufgeführt werden durften, die in Wien die Zensur passiert hatten und dort bereits zu sehen waren. Beliebte Autoren der siebenbürgisch-deutschen Bühne waren Kotzebue, Iffland, Schröder, deren Schauspiele über Jahrzehnte hinweg den Spielplan des Theaters bestimmt haben. Man muss erwähnen, dass neben den Autoren der so genannten zweiten Linie auch die Klassiker des 18. Jahrhunderts – Lessings bürgerliche Trauerspiele, Goethes *Stella* usw. – gespielt wurden. Damit haben die verschiedenen Wandertruppen das Gedankengut der Aufklärung – wenn auch in einer profaneren Form – auch dem siebenbürgischen Publikum bekannt gemacht und Möglichkeiten zur Modellierung der eigenen Gefühlswelt angeboten.

**Deutschsprachige  
Moderne und Postmoderne**



**Raluca Herghelegiu**

(Suceava)

## **Zu Thomas Manns Proustrezeption**

***Abstract:** This paper attempts to put Thomas Mann's writings into a new perspective by investigating a possible Proustian influence. This approach might free the study of Thomas Mann's works from the stereotypical invocation of realism and naturalism.*

***Keywords:** Thomas Mann, Proust, comparative investigation*

Ein dezidierter Vergleich Thomas Manns mit Marcel Proust ist bislang in den komparatistischen Studien nur spärlich unternommen worden. Stattdessen herrscht skeptische Vorsicht vor, wenn es um eine Interpretation der Literatur Thomas Manns aus der Perspektive eines eventuellen Proust-Einflusses geht. Diese Alternative hat man in der Kritik sehr selten und nur unter sehr allgemeinen Vorbedingungen aufgegriffen, obwohl eine aufmerksame Untersuchung des biographischen Materials und der autobiographischen Schriften Thomas Manns unbestreitbare Zeugnisse einer expliziten Marcel Proust-Rezeption zu Tage fördert. Die über die Proustsche Literatur gemachten Betrachtungen Thomas Manns und vor allem seine Selbsteinschätzung als Proust-Rezipient machen eine Lektüre seines Werks aus der Perspektive dieser Rezeption nötig. Allerdings vermag eine solche Lektüre, das Werk des deutschen Schriftstellers und vor allem seine Zeitliteratur in ein neues Licht zu rücken, denn sie trägt sicherlich dazu bei, das in der Kritik so oft stereotypisch an den Realismus und Naturalismus allgemein gebundene, Bild Thomas Manns als differenzierter zu refigurieren.

Die vorliegende Arbeit stellt die Prämissen zu einer solchen kritischen Betrachtung vor; allerdings versteht sie sich als Vorstadium zu einer detaillierten, textimmanenten

Interpretation von Thomas Manns *Zauberberg*, aber auch anderer literarischer Passagen aus Manns Oeuvre, aus der Perspektive der Proustschen Zeit- und Erinnerungsmetaphorik. Bezüge auf die textuelle Mann-Proust Parallele werden deshalb nur gegen Ende dieser Studie und nur in allgemeiner Form dargebracht. Hauptsächlich zielt die vorliegende Arbeit auf den Nachweis einer Proust-Rezeption Thomas Manns aufgrund von Zitaten aus den *Autobiographischen Schriften* und aus den Thomas Mann-Interviews. Sie skizziert zugleich die Prämissen zur Interpretation einiger schlüssiger Passagen aus dem *Zauberberg*, den *Pariser Rechenschaft* und sogar aus den literarischen Entwürfen Thomas Manns (*Notizbücher*) als Inszenierungen typisch Proustscher Erinnerungssituationen. Freilich sind nebensächliche Punkte in bezug auf Thomas Manns Beziehung zur Proustschen Literatur für die Skizzierung seines Proust-Rezipientenprofils ebenfalls von Bedeutung: Das Vorhandensein einer persönlichen Affinität zu Proust mag bei Thomas Mann von der selbsterkannten Vorliebe für dieselben humanitären Neigungen und für dieselben Kulturmodelle europäischen Raumes präfiguriert worden sein. Die gemeinsame Wagner- und Schopenhauerrezeption, Prousts Kenntnis Balzacs, Flauberts und G. Sands, die zu seiner eigenen schriftstellerischen Ausbildung wesentlich beigetragen hatten, sowie das Bewusstsein eines gemeinsamen Verhältnisses zur deutschen Romantik und zur französischen Aufklärung mögen Thomas Mann als ebenso wesentliche Ausgangspunkte in der Selbstidentifizierung mit dem französischen Romancier gedient haben.

Allerdings treten offensichtliche Beweise der Proust-Rezeption Thomas Manns in selbstdeklariert Form erst nach der Erscheinung des *Zauberbergs* zum Vorschein. Trotzdem kann man als Literaturwissenschaftler nicht der Frage ausweichen, inwiefern einer der bedeutendsten Zeitromane des anfänglichen 20. Jahrhunderts, *A la recherche*

*du temps perdu*, dem Zauberbergautor vor oder während des Verfassens seines Romans von belang sein konnte. Es scheint wenig plausibel, dass der belesene Meister ein solches Werk übersehen konnte. Gibt es aber überhaupt Beweise, dass Mann mit dem Proustschen Roman vor dem Beginn seiner Arbeit am *Zauberberg* vertraut war? Um diese Frage beantworten zu können, werfe ich zuerst einen Blick auf den Kontext der allgemeinen Proust-Rezeption im Deutschland der ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts.

Abgesehen von der ersten Proustrezeption in Deutschland, die 1914 durch die Vermittlung Rainer Maria Rilkes erfolgte und die leider ein isolierter Fall geblieben ist, machten sich zu Anfang der 20er Jahre die ersten wichtigen Zeichen einer deutschen Proustrezeption bemerkbar. Freilich hatte die Verleihung des Goncourt Preises an Proust um 1919 viel zu seinem internationalen Ruhm beigetragen. Infolge eines Briefwechsels mit Ernst Robert Curtius zwischen 1920 und 1922 und vor allem dank der Bitten, die Jacques Benoît Méchin, künftiger Minister der Vichy-Regierung, an seinen Freund Curtius adressierte, wurde in Deutschland zum ersten Mal eine Proustübersetzung vorbereitet. Kritische Aufsätze zu Proust und Auszüge aus dem Proustschen Roman wurden des weiteren schon vor 1922 im „Neuen Merkur“ veröffentlicht, einer Zeitschrift, die Thomas Mann übrigens ständig las. Der Tod Prousts 1922 und die politischen Spannungen, die von der Ruhrkrise ausgelöst wurden, bestimmten den Verzicht auf das Projekt einer deutschen Übersetzung der *Recherche*. Trotzdem kreisten die deutschen Polemiken um den Proustschen Roman in den 20er Jahren um eine Problematik, die Thomas Mann selbst von der eigenen Erfahrung der *Buddenbrooks*-Rezeption in Deutschland sehr gut kannte: Der zeitgenössische Erfolg des Romans zog viele vorahnde Betrachtungen der Literaturkritiker betreffs dessen unmögliches Fortbestehen in der Zukunft heran. Vor allem

die in *der Recherche* vorgenommene Darstellung einer sinkenden bürgerlichen Gesellschaft brachte Emmanuel Berl und Hermann Bahr 1920 dazu, sich in ihren Artikeln über die Aktualität der *Recherche* und über die künftige Selbsterhaltung des Romans im Gedächtnis des Publikums skeptisch auszudrücken. 1921 sah Ernst Robert Curtius als zweiter das Ende des Proustschen Romans aus denselben Gründen voraus.

Trotz dieser pessimistischen Einstellungen sollten Prousts *A la recherche*, so wie Thomas Manns *Buddenbrooks*, viel mehr Ruhm und Bewunderung in der Zukunft finden, als ihnen in der ersten Rezeptionsphase attribuiert wurde.

Eine neue Reihe deutschsprachiger Artikel erfolgte zwischen 1922 und 1926 in „Die neue Rundschau“ mit dem Zweck, jenseits des Rheins ein Bild Prousts zu propagieren.

1924, das Erscheinungsjahr des *Zauberbergs*, bringt zwei neue Zeugnisse einer möglichen vorherigen Vertrautheit Thomas Manns mit dem Proustschen Text zu Tage: zu Anfang des Jahres veröffentlicht Otto Grautoff in „Die Literatur. Monatsschrift für Literaturfreunde“, Nr. 26, einen neuen bahnbrechenden Artikel, *Über Prousts Unzeitgemäßheit*, wo er als erster den autofiktionalen Charakter des Romans definierte. Aus demselben Jahr stammt die Widmung mit Unterschrift, die Klaus Mann auf der ersten Seite eines Exemplars der *Literarischen Wegbereiter des neuen Frankreichs* von Ernst Robert Curtius erhielt: „dem sonderbaren Kinde aus dem neuen Deutschland“. Dieses geschah infolge Klaus Manns persönlicher Bekanntschaft mit Ernst Robert Curtius in Heidelberg, nach einem Aufenthalt im Hause seines Onkels Heinrich in München. Die Attestierung einer Beziehung Klaus Manns zu Ernst Robert Curtius, sowie die Verbundenheit zu seinem Onkel, Heinrich Mann, erklären sein Interesse für die französische Literatur der Zeitgenossenschaft und sind auf eine vorher zu notifizierende Erfahrung zurückführbar. Thomas Mann



mochte also den Interessen seines Sohnes, seines Bruders und eines seiner besten Freunde gegenüber nicht abgeneigt gewesen sein.

Von einer wesentlichen Vertrautheit Thomas Manns mit dem Proustschen Roman vor der Erscheinung des *Zauberbergs* zeugen sogar die Äußerungen Thomas Manns aus einem Interview des *Brooklyn Daily Eagle* vom 13. September 1925, in dem der Schriftsteller, nur ein Jahr nach dem Erscheinen des *Zauberbergs* und noch unter dem starken Einfluss des temporalen Bewusstseins seiner Epoche stehend, den Proustschen Roman aus der Perspektive der geschichtlichen Zeit und aus dem Blickwinkel einer kollektiven Rezeption betrachtete (Von Marcel Proust wurde im Rahmen von *A la recherche du temps perdu* 1925 *Albertine disparue* publiziert, erst 1927 der Schlussteil *Le temps retrouvé*):

Ich erwähnte Marcel Prousts *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*, sagte Mann mehr zu sich selbst als zu mir. „Das ist es“, sagte er. „Proust hat es exakt getroffen, nicht nur im Titel seines kolossalen und grossartigen Werks, sondern auch im Roman selbst.

Ich will Ihnen etwas sagen: Wir sind wirklich „auf der Suche nach der verlorenen Zeit“. Proust illustriert es perfekt.<sup>44</sup>

Die Betrachtung Prousts aus der Perspektive einer zu Pazifismus und Humanität neigenden zeitgenössischen Generation zeugt nicht nur von der Mannschen Selbstdefinition als „Kind seiner Epoche“; vielmehr ermöglicht die Dekonstruierung der Idee der

---

<sup>44</sup> *Brooklyn Daily Eagle*, 13. September 1925, in *Frage un Antwort: Interviews mit Thomas Mann (1909 – 1955)*, herausgegeben von Volkmar Hansen und Gert Heine, Albrecht Knaus, 1983

schriftstellerischen Nationalidentität, die Thomas Mann in der nachfolgenden Proust-Betrachtung unternahm, den Brückenschlag zu einer leichteren Identifizierung mit dem französischen Autor. Thomas Mann, der sich mit riesigen Kulturgeistern der eigenen Nation nacheinander identifiziert hatte, konnte sich nun aufgrund dieses Humanitätsprinzips sogar mit Marcel Proust identifizieren, der zu derselben menschlichen und geistigen Kategorie angehört habe wie er:

Er schreibt überhaupt nicht wie ein Franzose. Er schreibt wie ein Engländer. Deshalb ist die englische Übersetzung seines Werks eine der reizendsten Sachen in englischer Sprache. Joseph Conrad und Oscar Wilde überführten die eine Hälfte der französischen Literatur in englische Literatur und Dostojewski und Maxim Gorki die andere Hälfte in russische Literatur. So etwas, wie „französische Literatur“ gibt es nicht mehr. Sie wird englisch, amerikanisch. Die treffendste Aussage über Kunst und Literatur in Europa ist, dass sie in allen Ländern ihren nationalen Charakter verliert. Sie wird „internationalisiert.“<sup>45</sup>

Noch eindeutiger scheint seine Äußerung aus dem *Berliner Börsen Courier* vom 30. Oktober 1925, in der er gesteht, sich in den Schriften Marcel Prousts erkannt zu haben, und in der er über seine Ähnlichkeit mit dem französischen Romancier offen spricht. Gefragt nach dem psychologisierenden Inhalt seines Romans und besonders des berühmten Schneekapitels aus dem *Zauberberg*, den der Interviewer mit Prousts psychologisierender Neigung assoziiert, reflektiert Thomas Mann über die „psychologisierende Seite“ der Romantik, die er an Proust und an sich selbst erkennen konnte:

---

<sup>45</sup> ebenda

(...) es besteht eine gemeinsame Verwandtschaft zwischen Proust und mir. Das liegt wohl an der Proustschen Art, den Alltag zu romantisieren, das nichtige Detail zu heben und merkwürdig zu machen. Auch ich bin weniger für die grossen als für die kleinen Dinge. Daher das Mikroskopische bei Proust und mir.<sup>46</sup>

Die Mannsche Verwendung des Begriffs „mikroskopisch“ ist in diesem Kontext zumindest auffällig. Proust selbst hatte diesen Terminus benutzt, um seine Manier, die subtilen Phänomene der subjektiven Zeit zu analysieren, besser zu definieren. Das „Mikroskopische“ stand für die minutiöse Visualisierung psychischer Vorgänge und ihrer zeitlichen Determiniertheit. Proust bediente sich übrigens einer breiten Kategorie von Begriffen aus dem Bereich des optischen Instrumentariums, die das tiefe Eindringen in die unverhüllten Geheimnisse des inneren Lebens bestimmen sollten. Neben dem Mikroskop, stellt auch das Teleskop für Proust ein bevorzugtes Visionsmittel dar:

Les yeux de l'esprit sont tournés au - dedans; il faut s'efforcer de rendre avec la plus grande fidélité possible le modèle intérieur. L'opération qui consiste à transformer l'invisible en visible requiert un instrument particulier qui se rapproche le plus de l'image du télescope.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> *Berliner Börsen Courier* vom 30. Oktober 1925, in Volkmar Hansen und Gert Heine (Hrsg), op. cit.

<sup>47</sup> Zitat aus einem Interview, das in der *Renaissance politique, littéraire et artistique* veröffentlicht wurde, zitiert von Frédéric Fladenmüller, in *Télescopie, la science du genre d'A la recherche du temps perdu*, Peter Lang, New York, 2002, S. 18

Derselben Metapher des vergrößernden Sehinstrumentes bediente sich Proust, um die Aufgabe des Schriftstellers, zur Selbsterkenntnis zu führen, besser zu definieren:

L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que sans ce livre il n'eût peut-être pas vu en soi-même.<sup>48</sup>

Frédéric Fladenmüller interpretierte das Teleskop-Motiv aus *A la recherche* im Lichte von Prousts ständiger Bemühung um die Konkretisierung und Erhellung der sich in der Ausübung der Erinnerung offenbarenden subjektiven Zeiterfahrung:

En effet, le télescope est l'instrument qui préside aux grandes découvertes de l'œuvre et qui en partie l'explique même. Tout le passé du narrateur se trouve à l'extrémité virtuelle de la mémoire, dans une tension constante qui existe entre ce qui est perdu par une observation simple à l'œil nu et la proximité spirituelle de ce qu'il cherche à observer. Ce qui est proche du narrateur en quelque sorte doit être extériorisé, comme dans la vision capitale des clochers de Martinville et de Vieuxvicq.<sup>49</sup>

Die Verwendung dieses Begriffs bei Thomas Mann im Kontext eines Vergleichs mit Proust kann keinesfalls arbiträr gewesen sein. Vielmehr zeugt sie von einer tiefen Kenntnis und von einem gründlichen Verständnis Proustscher Literatur, einer Kenntnis und einem Verständnis, die ihm eine Selbstidentifizierung mit dem französischen Dichter ermöglichen konnten. Freilich erreichte Thomas Manns Prosa vor allem in den *Zauberberg*-Jahren ein Niveau der Psychologisierung, das nicht zuletzt mit seiner

---

<sup>48</sup> ebenda

<sup>49</sup> ebenda, S. 16

Proustrezeption hätte zusammenhängen können. Die ihm und Proust gemeinsame Tendenz zur Psychologisierung als Erforschung des Bereichs subjektiver Zeit, eine offensichtlich „romantisierende“ Funktion der Welt darstellbarkeit, stand zudem für eine typisch antimoderne Attitüde, die ihnen charakteristisch war. Nicht zuletzt mag die Proust-Rezeption ihn zu einer im *Zauberberg* der deutschen Literatur gegenüber kompensatorisch ausgeführten psychologisierenden Zeitdarstellung geführt haben; in einer seiner theoretischen Erörterungen aus dem „Literarischen Echo“ von 1910 hatte er längst den Mangel an Psychologisierung in der deutschen Literatur beklagt:

Es fehlt in Deutschland an Psychologie, an Erkenntnis, an Reizbarkeit, Gehässigkeit der Erkenntnis, es fehlt an kritischer Leidenschaft...<sup>50</sup>

Es ist nicht ausgeschlossen, dass er nur einige Jahre später in der französischen Literatur und vor allem bei Proust die dem deutschen Geist notwendige Komplementarität entdeckte und sein literarisches Schaffen als eine Art Ersetzung des im deutschen Sprachraum schon Bestehenden vornahm. Die Lektüre eines Romans wie *A la recherche du temps perdu*, wo die Zeit in ihren verschiedenartigen Facetten zur literarischen Thematik wurde, wo die Zeit sozusagen zur „eigenen Substanz“ des Romans werden sollte, mag seinem Projekt, einen Roman zu schaffen, in dem die Zeit „in und durch sich

---

<sup>50</sup> *Der Doktor Lessing*, in *Über mich selbst. Autobiographische Schriften*, S. Fischer Verlag, 1983, S. 194. Die Fortsetzung des Zitats lautet: „Der Kampf gegen die Zeit und gegen das, was sie im Triumphe emporhebt, braucht nicht notwendig aus persönlicher Verbitterung hervorzugehen. Große Beispiele lehren, daß er dem Willen zur Selbsterkenntnis, zur Selbstüberwindung entspringen und die Selbsterkenntnis der Zeit, ihre Selbstüberwindung fördern kann...“

selbst zu behandeln<sup>51</sup> war, in den wichtigsten Punkten getroffen haben. Denn, wie im Falle des Proustschen Romans: *Der Zauberberg* vermochte nicht nur, „das innere Bild einer Epoche, der europäischen Vorkriegszeit, zu entwerfen“<sup>52</sup>. Vielmehr trachtete er danach, „die reine Zeit selbst zum Gegenstand zu machen“<sup>53</sup> In seiner *Einführung in den Zauberberg* fügte Thomas Mann sogar sehr hilfreich hinzu:

Das Buch ist selbst das, wovon es erzählt; denn indem es die hermetische Verzauberung seines jungen Helden ins Zeitlose schildert, strebt es selbst durch seine künstlerischen Mittel die Aufhebung der Zeit an durch den Versuch, der musikalisch-ideellen Gesamtwelt, die es umfasst, in jedem Augenblick volle Präsenz zu verleihen und ein magisches ‚nunc stans‘ herzustellen<sup>54</sup>

Nicht weit von der Proustrezeption mögen diejenigen Passagen aus dem *Zauberberg* stehen, die als typische Inszenierungen von „*mémoire involontaire*“ – Situationen interpretiert werden können. Es mag nicht zufällig sein, dass der Mannsche Zeitroman als erster in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts die Perspektive auf die subjektive Erfahrung spontaner Assoziierung eines gegenwärtigen Moments mit einem Moment aus der Vergangenheit durch ein ihnen gemeinsames Element eröffnet hat. Die von Borge Kristiansen als literarische Übertragung von Schopenhauers Theorie der Hellsicht als Funktion des „Traumorgans“ interpretierte Erinnerung Hans Castorps an den ehemaligen Kollegen Pribislav Hippe dürfte

---

<sup>51</sup> Thomas Mann, *Einführung in den Zauberberg*, in *Der Zauberberg*, S. Fischer Verlag, 1966

<sup>52</sup> ebenda

<sup>53</sup> ebenda

<sup>54</sup> ebenda

in Wirklichkeit nicht so sehr Schopenhauer, sondern viel eher das Proustsche Szenario der unwillkürlichen Erinnerung als Ausgangspunkt gehabt haben. Castorps Erinnerungserfahrung aus dem *Hippe*-Abschnitt entspricht vollkommen der typisch Proustschen „*mémoire involontaire*“-Erfahrung, die sich – laut Ricardou – nicht nur durch spontane Assoziierung eines vergangenen Momentes mit einem gegenwärtigen, sondern auch durch völlige Entrückung aus der Gegenwart, durch Substituierung des gegenwärtigen raumzeitlichen Kontextes durch den vergangenen charakterisiert, wie in der Mannschen Erinnerungsbeschreibung steht:

Da fand er sich auf einmal in jene frühe Lebenslage versetzt, die das Urbild eines nach neuesten Eindrücken gemodelten Traumes war, den er vor einigen Nächten geträumt. Aber so stark, so restlos, so bis zur Aufhebung des Raumes und der Zeit war er ins Dort und Damals entrückt, dass man hätte sagen können, ein lebloser Körper liege hier oben bei Giessbach auf der Bank, während der eigentliche Hans Castorp weit fort in früherer Zeit und Umgebung stünde, und zwar in einer bei aller Einfachheit gewagten und herzberauschenden Situation.<sup>55</sup>

Trotzdem mag die von Kristiansen angebotene Interpretation der Mannschen Erinnerungssituation im Lichte der Philosophie Schopenhauers der Hypothese des Proustschen Einflusses nicht unbedingt widersprechen; vielmehr mag sie zu einer indirekten Unterstreichung der in dieser Hinsicht konstatierten Ähnlichkeit zwischen Mann und Proust beitragen. Anne Henrys Studien über Marcel Prousts Schopenhauerrezeption beweisen, wie eng die

---

<sup>55</sup> Thomas Mann, *Der Zauberberg*, op. cit., S. 171

Proustsche „*mémoire involontaire*“ an die Schopenhauersche Philosophie gebunden ist.<sup>56</sup>

Eine ähnliche Passage, in der eine typische „*mémoire involontaire*“-Erfahrung beschrieben wird, ist in der *Pariser Rechenschaft* zu finden, wo der sich auf einer Pariser Konferenz befindende Erzähler plötzlich in die Atmosphäre des alten Goethe-Hauses transponiert wird, als er dem Exposé des Freundes, Felix Bertheaux, folgt. Nicht weniger wichtig sind die nur oberflächlich skizzierten spontanen Assoziierungen gegenwärtigen und vergangenen Momenten aus den Notizbüchern zu *Buddenbrooks*.

Thomas Manns eingestandene Affinität zu Marcel Proust nicht nur die Erkenntnis seiner angeborenen Neigung zur Humanität und zur Romantik als Ausgangspunkt gehabt haben; vielmehr sollte Thomas Mann in Proust seine eigenen Kulturväter (Goethe, Wagner, Schopenhauer) erkannt haben: Ihre geistige Nähe zu diesen Kulturgeistern mag für Thomas Mann – und sei es auch nur unbewusst – das Fundament seiner so deutlichen Verwandtschaft zu Proust gebildet haben. Und so, wie Marcel Proust, der legendäre „*maître de la dissimulation*“, seine Modelle ständig verschwiegen hat, um seine Originalität zu bewahren, mag Thomas Mann die Spuren des französischen Meisters in seinem *Zauberberg* bewusst verschwiegen haben, um sich erst in der zweiten Hälfte seiner Schaffensperiode, nämlich in der Zeit, in der *Joseph und seine Brüder* entstand, den Proustschen Einfluss einzugestehen.

---

<sup>56</sup> siehe dazu Anne Henry, *Marcel Proust, Théorie pour une esthétique*, Méridiens Klincksiek et Cie, Paris, 1988



## Bibliographie

### Primärliteratur

- Thomas Mann: *Der Doktor Lessing*. in: *Über mich selbst. Autobiographische Schriften*, S. Fischer Verlag, 1983;  
*Der Zauberberg*, Samuel Fischer Verlag, 1966;  
*Einführung in den Zauberberg*. in: *Der Zauberberg*, Samuel Fischer Verlag, 1966;  
*Pariser Rechenschaft*, S. Fischer Verlag, Berlin, 1926;  
*Notizbücher*, Edition in zwei Bänden, hrsg. von Hans Wysling und Yvonne Schmidlin, Frankfurt am Main, S. Fischer Verlag, Bd. 1, 1991;  
Marcel Proust: *A la recherche du temps perdu*, Gallimard, 1999 ;  
*Correspondance de M. Proust, texte établi, présenté et annoté par Ph. Kolb*, Plon, 1977;

### Sekundärliteratur

- Grautoff, Otto – *Über Prousts Unzeitgemässheit*. in: *Die Literatur. Monatschrift für Literaturfreunde*, Nr. 26, 1924;  
Fravalo, Pascale – *Comme dans une sorte de langue étrangère... sur la réception d'«A la recherche du temps perdu» en France et en Allemagne*, thèse de doctorat, 2003 ;  
*Frage und Antwort: Interviews mit Thomas Mann (1909 – 1955)*, herausgegeben von Volkmar Hansen und Gert Heine, Albrecht Knaus, 1983;  
Fladenmüller Frédéric - *Télescopie, la science du genre d'«A la recherche du temps perdu»*, Peter Lang, New York, 2002 ;  
Nicole Schänzler, Klaus Mann, 1999.



**Noémi Kordics**  
(Großwardein)

### **Die Theatertexte von Elfriede Jelinek als Beispiel des postdramatischen Theaters**

**Abstract:** *The paper focuses on Elfriede Jelinek's dramas, pointing out that they no longer exist as dramatic fables or illusions of reality. Influenced by discourse analysis and poststructuralist ideas she creates weblike intertextual narratives, in which language overwhelms and defeats the dramatic categories of action, deed and gesture.*

**Keywords:** *Jelinek, postdramatic theatre, discourse analysis*

Elfriede Jelinek, emblematische und – wie Thomas Bernhard und Peter Handke – ziemlich kontrovers beurteilte Figur des zeitgenössischen österreichischen literarischen Lebens, ist in erster Linie durch ihre Romane bekannt geworden: Den Nobelpreis bekam sie hauptsächlich für ihren Roman *Die Klavierspielerin* (2004).

Sie debütierte 1967 mit der Gedichtsammlung *Lisas Schatten*. Nachdem sie mit der Studentenbewegung in Verbindung gekommen war, schlug ihr Schreiben eine gesellschaftskritische Richtung ein. 1970 entstand der satirische Roman *wir sind lockvögel baby!* Er trägt ähnlich wie der folgende Roman *Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft* (1972) den Charakter einer sprachlichen Widerstandshandlung, die gegen die Unterhaltungskultur und ihre verlogenen Vorstellungen von einem guten Leben gerichtet ist.

Den Durchbruch bedeuteten die Romane *Die Liebhaberinnen* (1974), *Die Ausgesperrten* (1980) und *Die Klavierspielerin* (1983), der 2001 von Michael Haneke zu einem international sehr beachteten Film umgestaltet wurde. Diese Romane stellen im Rahmen ihrer Problematik jeder für sich eine Welt ohne Gnade dar, in der der Leser mit einer

festgefahrenen Ordnung von Gewalt und Unterwerfung, Jäger und Beute konfrontiert wird. In *Lust* (1989) überführt Jelinek ihre Gesellschaftsanalyse in grundlegende Zivilisationskritik, indem sie die sexuelle Gewalt gegen Frauen als Grundmuster unserer Kultur beschreibt.

Jelinek kritisiert Österreich in vielen, wenn nicht sogar in fast allen ihren Werken: Im Roman *Die Kinder der Toten* (1995), in dem sie diese Kritik an Österreich sehr vehement äußert, stellt sie Österreich als Totenreich dar. Zu den Voraussetzungen ihres schriftstellerischen Schaffens gehört eine lange österreichische Tradition der Gesellschaftskritik mit Vorgängern wie Johann Nepomuk Nestroy, Karl Kraus, Ödön von Horváth, Elias Canetti, Thomas Bernhard und die Wiener Gruppe.

Ihre Dramen bilden einen wesentlichen Teil des Lebenswerkes, sie sind in den Spielplänen der verschiedenen Theater immer wieder zu finden. Wegen ihrer dramatischen Werke, und wegen des provokativen Charakters ihrer Inszenierungen, geriet Jelinek in den Mittelpunkt heftiger literarischer und theatralischer Debatten. Hier sind folgende Dramen von Jelinek zu erwähnen: *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften* (1980), *Wolken. Heim* (1990), *Totenauberg. Ein Stück* (1991), *Stecken, Stab und Stangl* (1997), *Ein Sportstück* (1998), *In den Alpen* (2002), und das bisher letzte publizierte dramatische Werk der Autorin, die so genannten Prinzessindramen, *Der Tod und das Mädchen I-V* (2003).

Die literarische Schreibweise Jelineks ist in den 60er und 70er Jahren durch die Orientierung an die experimentelle Literatur, die Techniken der modernen Avantgarde und der Popkunst gekennzeichnet, seit der Mitte der 80er Jahre greift sie wieder verstärkt auf die ästhetische Form ihrer früheren Prosa zurück und entwickelt die für ihre Texte typische Schreibweise weiter: diese Schreibweise ist durch das Spiel mit der Bedeutungsüberfülle und dem Bedeutungsentzug,

durch lautliche wie semantische Verschiebungen, permanente Perspektivewechsel und die Infragestellung des Auktorialen zu charakterisieren.<sup>1</sup> Die grundlegenden literarischen Methoden Jelineks sind die Arbeit mit vorgefertigten Mustern der Trivialkultur, aber auch der „höheren“ Kultur, und die Verformung dieser in Verfahren der Collage und Montage, um sie als „Mythen“, d. h. als Ideologisierung von sozialen und sexuellen Machtstrukturen zu destruieren. Hier müssen wir unbedingt noch die satirische Mythendestruktion von Jelinek erwähnen, sowie ihren Feminismus. Jelineks Auseinandersetzung mit Roland Barthes Trivialmythen-Konzept war entscheidend für ihre eigene ästhetische Position: sie übernimmt dazu den Mythosbegriff von Barthes, um zunächst Trivialmythen der Massenmedien zu thematisieren.<sup>2</sup> Dann erweitert sie die Mythosdestruktion in den späteren Texten auf umfassende soziale und kulturelle Mythen: Mythos Natur, Mythos Sexualität, Mythos Frau, Mythos Österreich, Mythos Sport, Mythos Freizeit usw.<sup>3</sup>

Diese Kritik und die Mythenentlarvung sind eng an österreichische Verhältnisse gebunden: ihre Texte spielen, da wo sich der Ort identifizieren lässt, entweder in Wien oder in der Steiermark. Ihre Lieblingsschicht ist laut Cathrine Theodorsen das österreichische Kleinbürgertum, welches sie als brutal, materialistisch und opportunistisch beschreibt. Aus dieser Perspektive kann man ihre Texte auch als realistische, soziologische Analysen beschreiben, die in satirisch-ironisch überspitzter, übertriebener Form

---

<sup>1</sup> Annuss, Evelyn: Im Jenseits des Dramas. Zur Theaterästhetik Elfriede Jelineks. In: *Text + Kritik* 117 (1999), S. 45–50.

<sup>2</sup> Vgl. Barthes, Roland: *Mythen des Alltags*. Frankfurt a. M. 1964.

<sup>3</sup> Vgl. Theodorsen, Cathrine: *Jelinek und die Tradition*, S. 238. In: <http://uit.no/getfile.php?PageId=977&FileId=611#search=%22theodorsen%20jelinek%22> (14.07.2007)

Machtverhältnisse, Ausbeutung, Gewalt und Doppelmoral entlarven wollen.<sup>4</sup> Der Stoff wird durch Verschiebung verfremdet und verformt. Über dieses Prinzip sagt Jelinek selbst:

Man muss versuchen, die Dinge so zu umschreiben, sie so zu verzerrern, dass sie zur Kenntlichkeit entstellt werden.<sup>5</sup>

### **Elfriede Jelineks postdramatisches Theater**

„Ich will kein Theater – Ich will ein anderes Theater“ – lautet der programmatische Satz, mit dem Elfriede Jelinek ihr Verhältnis zum Theater umrissen hat.<sup>6</sup>

Laut Evelyn Anuss sind die Stücke Jelineks spätestens seit *Krankheit oder Moderne Frauen* (1984/87) postdramatisch, sie spielen im „Jenseits des Dramas“: die Handlung, der Dialog und die dramatischen Figuren werden seit Mitte der 80er Jahre durch eine Sprache ersetzt, die durch die Figuren hindurchgeht und sich der Narration in dramatischer Gestalt, der Ordnung einer Fabel verweigert. Anuss bemerkt, dass die dramatische Rede nicht mehr – wie in der traditionellen Form des Theaters – dialogisch aufeinander bezogen, sondern durch ihre intertextuelle Zusammensetzung in sich dialogisch, vielstimmig ist. Die Figuren werden auch „entdramatisiert“: sie besitzen keine psychologische Tiefe, so verlieren sie endgültig ihre Kontur und gewinnen die

---

<sup>4</sup> Realistisch heißt hier mit Rückgriff auf Brechts Realismusbegriff nicht etwa eine Abbildung oder Wiedergabe vom Wirklichen, sondern eine ironische Brechung der Realität.

<sup>5</sup> Elfriede Jelinek im Gespräch mit Adolf-Ernst Meyer. In: Elfriede Jelinek, Jutta Heinrich, Adolf-Ernst Meyer: *Sturm und Zwang. Schreiben als Geschlechterkampf*. Hamburg 1995, S. 49.

<sup>6</sup> Jelinek, Elfriede: Ich will kein Theater – Ich will ein anderes Theater. In: *Theater heute* 1989, Heft 8, S. 30ff.

Flächigkeit des Bildes, ihre Rede übergeht aneinander vorbei.<sup>7</sup>

In seinem grundlegenden Werk *Postdramatisches Theater* hat Hans-Thies Lehmann angemerkt, dass die Wirklichkeit immer mehr durch zwischengestaltete Schemata, medial vorfabrizierte Attitüden und Darstellungsmuster vermittelt wird<sup>8</sup>. Das heißt im Falle des Theaters, dass es nicht mehr um eine Abbildung und ein Nachspiel vergangener Ereignisse, nicht mehr um Mimesis von Handlungen, sondern um Mimesis von Diskursen und Gesten geht. Bereits bei Brecht, stärker aber in der Dramatik der 70er und 80er Jahre finden sich solche Phänomene. In dieser Tradition steht auch Jelineks Dramatik, doch sie radikalisiert dieses Verfahren unter dem Einfluss der Wiener und Grazer Gruppe, der Diskursanalyse und des Poststrukturalismus, vor allem aber feministischer Positionen.

Jelineks erstes Theaterstück, *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften* (1977) wurde nach dem Roman *Die Liebhaberinnen* zum ersten Mal und mit den Stücken *Clara S.* und *Burgtheater* in überarbeiteter Fassung 1984 in den Band *Theaterstücke* aufgenommen. Dieses Theaterstück von Jelinek wurde gerade 100 Jahre nach Ibsens *Nora oder ein Puppenheim* (1879) uraufgeführt. Auch in diesem Stück, wie auch in den anderen Theatertexten der Autorin, ist das Prinzip der Montagentechnik zu bemerken: Hierzu kommt die Verwendung von Versatzstücken und Stereotypen aus der Literatur (z.B. Wedekinds *Lulu*), aus Arbeitgeberzeitschriften, Mussolini- und Hitler-Reden, aber auch – und vor allem –

---

<sup>7</sup> Vgl. Annuss [Anm. 1].

<sup>8</sup> Lehmann, Hans-Thies: *Postdramatisches Theater*. Frankfurt a. M., 1999, S. 420.

aus der Terminologie der Frauenbewegung der 70er Jahre, auf deren Höhepunkt das *Nora*-Stück entstanden ist.

Die erste der 18 Szenen von Jelineks Stück parodiert die Phraseologie der Frauenbewegung der 70er Jahre. Nora will sich „am Arbeitsplatz vom Objekt zum Subjekt entwickeln“, will weg von ihrem „Pfleger-Image“ und strebt ihre „persönliche Verwirklichung“ an. Dem Wunsch Noras nach „Menschenwerdung“ kommt der Personalchef bestätigend entgegen: „Wir beschäftigen hier ausschließlich Menschen, die einen sind es mehr, die anderen weniger.“

Für Nora wird der Feminismus, so wie sie ihn versteht, zum Trivialmythos, d. h. zu einer Aussage über die Natur „von Mann und Frau“, die unhistorisch und unpolitisch bleibt – ein feststehendes Bild, ein „Mythos“ im Sinne von Barthes. Das Stück spielt auch die traditionellen Weiblichkeitsstereotypen durch und persifliert sie zugleich. Dabei geht es nicht um Weiblichkeitsrollen, sondern in der Tat nur um „Bilder“, die auch von der Nora-Figur selbst bewusst als solche aufgenommen und dargestellt werden (z. B. sagt sie zu Weygang: „Ich erschrecke mehr als du, weil Gefühle mehr weiblich sind.“)

In einem Theateressay *Ich schlage sozusagen mit der Axt drein* aus 1984, hat Jelinek das *Nora*-Stück unter dramaturgischen Aspekten kommentiert:

Wenn ich Theaterstücke schreibe, dann bemühe ich mich nicht, psychologisch agierende Personen auf die Bühne zu stellen. Das soll, meine ich, dem Film vorbehalten bleiben. Ich vergrößere (oder reduziere) meine Figuren ins Übermenschliche, ich mache also Popanze aus ihnen, sie müssen ja auf eine Art Podest bestehen. Die Absurdität der theatralischen Situation – man betrachtet etwas auf einer Bühne! – verlangt eben diese Übersteigerung der Personen. Ich bemühe mich darum, Typen, Bedeutungsträger auf die Bühne zu stellen, etwa im Sinn des Brechtschen Lehrstücks.



Eine literarische Technik, die ich verwende, ist die Montage. Ich erziele in einem Stück verschiedene Sprachebenen, indem ich meinen Figuren Aussagen in den Mund lege, die es schon gibt. Ich bemühe mich nicht unabgerundete Menschen mit Fehlern und Schwächen, sondern um Polemik, starke Kontraste, harte Farben, Schwarz-Weiß-Malerei: eine Art Holzschnittechnik. Ich schlage sozusagen mit der Axt drein, damit kein Gras mehr wächst, wo meine Figuren hingetreten sind.<sup>9</sup>

In den Theaterstücken von Elfriede Jelinek finden wir keine Figuren im herkömmlichen Sinne, sie besitzen keinen Charakter, keine Seele, kein Interesse. Eine immer gleichsam zitierende Rede, die nicht authentisch, sondern schablonenhaft ist, und verdinglichte Körper stehen nebeneinander auf der Bühne. Diese Problematik wird in ihrem Theateressay *Ich möchte seicht sein* behandelt:

Ich will nicht spielen und auch nicht anderen dabei zuschauen. Ich will auch nicht andere dazu bringen zu spielen. Leute sollen nicht etwas sagen und so tun, als ob sie lebten. Ich möchte nicht sehen, wie sich in Schauspielergesichtern eine falsche Einheit spiegelt: die des Lebens. Ich will nicht das Kräftespiel dieses "gut gefetteten Muskels" (Roland Barthes) aus Sprache und Bewegung - den so genannten "Ausdruck" eines gelernten Schauspielers sehen. Bewegung und Stimme möchte ich nicht zusammenpassen lassen. Beim Theater Heute wird etwas enthüllt, wie, sieht man nicht, denn es werden im Hintergrund die Bühnenfäden dafür gezogen. Die Maschine also ist verborgen, der Schauspieler wird mit Geräten umbaut. angestrahlt und geht umher. Spricht. Der

---

<sup>9</sup> Elfriede Jelinek: Ich schlage sozusagen mit der Axt drein. In: *TheaterZeitschrift* 7 (1984), S. 14–16.

Schauspieler ahmt sinnlos den Menschen nach, er differenziert im Ausdruck und zerrt eine andere Person dabei aus seinem Mund hervor, die ein Schicksal hat, welches ausgebreitet wird. Ich will keine fremden Leute vor den Zuschauern zum Leben erwecken. Ich weiß auch nicht, aber ich will keinen sakralen Geschmack von göttlichem zum Leben Erwecken auf der Bühne haben. Ich will kein Theater. Vielleicht will ich einmal nur Tätigkeiten ausstellen, die man ausüben kann, um etwas darzustellen, aber ohne höheren Sinn. Die Schauspieler sollen sagen, was sonst kein Mensch sagt, denn es ist ja nicht Leben. Sie sollen Arbeit zeigen. Sie sollen sagen, was los ist, aber niemals soll von ihnen behauptet werden können, in ihnen gehe etwas ganz anderes vor, das man indirekt von ihrem Gesicht und ihrem Körper ablesen könne. Zivilisten sollen etwas auf einer Bühne sprechen!<sup>10</sup>

Das Theater von Jelinek ist im Wesentlichen schauspielerfeindlich, man kann es ein Theater des Regisseurs nennen, für sie sind Zuschauer und der Regisseur wichtig, wie sie dies in ihrem Theateressay *Ich möchte seicht sein* mitteilt:

Die Schauspieler haben die Tendenz, falsch zu sein, während ihre Zuschauer echt sind. Wir Zuseher sind nämlich nötig, die Schauspieler nicht. Daher können die Leute auf der Bühne vage bleiben, unscharf. Accessoires des Lebens, ohne die wir wieder hinausgingen, die Handtaschen in die schlaffen Armbeugen geklebt. Die Darsteller sind unnötig wie diese Taschen, enthalten, gleich schmutzigen Taschentüchern, Bonbondosen, Zigarettenschachteln, die Dichtung! die in sie

---

<sup>10</sup> Elfriede Jelinek: Ich möchte seicht sein. In: Gürtler, Christa (Hg.): *Gegen den schönen Schein. Texte zu Elfriede Jelinek*. Frankfurt am Main, 1990, S. 157–161.

abgefüllt wurde. Verschwommene Gespenster! Produkte ohne Sinn, ist ihr Sinn doch das "Produkt einer überwachten Freiheit" (Barthes). Für jeden Spielzug auf der Bühne gibt es eine so und so große Freiheitsmenge, von der sich der Schauspieler bedienen darf. Die Lacke Freiheit ist da, und der Schauspieler, nehmen Sie sich bitte!, holt sich seinen Saft, sein Kammer-Wasser, seine Sekrete. Daran ist nichts Geheimes. Er klebt seinen Rotz daneben. Aber was und wieviel er sich auch nimmt von seinem Teil an Gesten Herumstolzieren, Plappern muß imitiert werden können, denn er und andre wie er müssen es genauso nachmachen können. Wie Modebekleidung: Jedes Teil ist gleichzeitig definiert, aber nicht zu eng umgrenzt in dem, wozu es dienen soll. Der Pullover, das Kleid, auch sie haben ihre Spielräume und Armlöcher. Ja. Und was eben unbedingt nötig ist: wir! Wir haben nicht die Freiheit, falsch zu sein. Die auf der Bühne aber schon, denn sie sind Ornamente unsres Lebens, beweglich, abnehmbar von der Hand Gottes, des Regisseurs.

Die Verdinglichung der Körper ist im *Nora-Stück* auch Thema. Gleich am Anfang heißt es in den Regieanweisungen: „Nora muss auf jedem Fall von einer akrobatisch geübten Schauspielerin gespielt werden, die auch tanzen kann. Sie muss die jeweils angeführten Turnübungen machen können“. Die Nora-Figur hat also keinen Körper, sondern führt ihn vor und instrumentalisiert ihn in der Akrobatik und im Tanz, was in Jelineks Transformation von Ibsens *Tarantella*-Szene deutlich wird.

Diese Verdinglichung und Instrumentalisierung des Körpers, der zur Ware geworden und dem Kapital unterworfen ist, ist bis zum Ende getrieben. So ist es, dass nicht mehr Körper, sondern Kadaver bei Jelinek auf der Bühne stehen. Diese Kadaver haben nicht einmal ihre eigene Sprache, sondern sprechen Texte, die ihnen nicht gehören. So sind sie vielmehr Sprachflächen. Der Schauspieler

verkörpert also keine Personen und Figuren, sondern wird zur Sprachmaschine und zum Sprachrohr von Diskursen. In Jelineks Theaterästhetik ist der Körper des Schauspielers Oberfläche, auf der die Herausforderungen der vielen Sprachen auslesbar sind.

Der Schauspieler soll also nicht seinen Körper der Sprache hinzufügen – als gestische Illustration derselben –, sondern Sprechen werden. Er soll nicht interpretieren und soll sich nicht die Sprache einverleiben im Sinne einer eindeutigen Zuweisung von Text und Figur. Auf der Ebene des Theatertextes wird das mittels der Techniken der Figurenauflösung verhindert, durch Verknüpfung und Überlagerung mehrerer Zitats- und Sprachebenen. Über dieses Verfahren sagt Jelinek folgendes:

Wer kann schon sagen, welche Figuren im Theater ein Sprechen vollziehen sollen? Ich lasse beliebig viele gegeneinander antreten, aber wer ist wer? Ich kenne diese Leute ja nicht! Jeder kann ein anderer sein und von einem Dritten dargestellt werden, der mit einem Vierten identisch ist, ohne daß es jemandem auffiele. Sagt ein Mann. Sagt die Frau. Kommt ein Pferd zum Zahnarzt und erzählt einen Witz. Ich will Sie nicht kennenlernen. Auf Wiedersehn!<sup>11</sup>

Die Theatersprache von Jelinek löst sich vom konkreten Schauspiel-Aussagekörper ab:

Nicht eine Person oder sechs Personen suchen einen Autor, sondern das Sprechen sucht eine Hülle [...] Ich will dem Theater das Leben austreiben. Ich will kein Theater. [...] Der Zuschauer soll auf der Bühne nicht sehen, was er hört. Die Disparität von Gebärde, Bild und Sprache öffnet die

---

<sup>11</sup> Ebd.

Möglichkeit des freien Assoziierens. Ich setze nicht Rollen gegeneinander, sondern Sprachflächen.<sup>12</sup>

Ein immer wiederkehrendes Thema in den Theaterstücken von Jelinek ist das Motiv der Untoten. Zombies, Vampire, Gespenster, Wiedergänger sind in ihren Theatertexten zu finden. Die Körper der Figuren wie ihre Sprache sind nicht organisch, lebendig, sondern maschinell und tot und werden nur für die Dauer der „Vorführung“ künstlich zum Leben erweckt. Im allegorischen Zwischenspiel von *Burgetheater. Posse mit Gesang* (1982) tritt der mumifizierte Alpenkönig auf, zwanghaft sprechende Vampire in *Krankheit oder Moderne Frauen*, schweigende Gespensterbilder von Opfern des österreichischen Neonazi-Terrors in *Stecken, Stab und Stangl*, eine Wiedergängerin der Autorin in *Ein Sportstück* „beleben“ diese Theaterwelt der Autorin. Die Verwendung des Untoten-Motivs spricht über die Wiederentdeckung einer alten Tradition des europäischen Theaters, denken wir nur an das antike Beispiel von Klytaimnestras Schatten aus Aischylos' *Eumeniden*, an das Vatergespenst in Shakespeares *Hamlet* oder an die Geistererscheinungen des barocken Trauerspiels. Diese Erscheinungen wurden laut Annuss nur durch die *imitatio naturae* des vom klassischen Drama beherrschten bürgerlichen Illusionstheaters verdrängt.<sup>13</sup> Laut Lessings Konzept über das Theater, soll die Arbeit der Personifikation einer Figur durch den Schauspieler unsichtbar gemacht, und – durch die Identifikation des bürgerlichen Zuschauers mit der dramatischen Figur – Mitleid zum Zweck der moralischen Reinigung hergestellt werden. Jelineks Theatertexte, in denen Spiegelung,

---

<sup>12</sup> Elfriede Jelinek: *Ich will kein Theater – Ich will ein anderes Theater*. A. a. O.

<sup>13</sup> Vgl. Annuss: *Im Jenseits des Dramas. Zur Theaterästhetik Elfriede Jelineks*. A. a. O.

Einführung, Mitleid und Reinigung verboten sind, widersetzen sich diesem moralischen Endzweck.

## **Die intertextuelle Schreibweise von Elfriede Jelinek**

In ihrem Theater-Essay *Sinn egal. Körper zwecklos* hat sich die Autorin zur Frage der Intertextualität im Bereich der Theatralität geäußert:

Ich will aber, dass die Schauspieler etwas ganz anderes tun. Ich will, dass die Sprache kein Kleid ist, sondern unter dem Kleid bleibt. Da ist, aber sich nicht vordrängt, nicht vorschaut unter dem Kleid. Höchstens dass sie eine gewisse Standfestigkeit verleiht dem Kleid, das aber, wie jenes des Kaisers, wieder verschwindet, wie Rauch zerfließt (obwohl eben noch fest war), um Platz zu machen für ein anderes, neues. Wie unter dem Pflaster der Strand, so unter dem Pflaster die nie heilende Wunde Sprache. Also noch einmal, aber anders: Ich werfe sie wie Mikadostäbe in den Raum, diese Männer und Frauen, denen noch Fetzen von Heidegger, Shakespeare, Kleist, egal wem, aus den Mundwinkeln hängen, wo sie sich unter anderem Namen, selbstverständlich sehr oft dem meinen, vergeblich zu verstecken suchten; und, ohne berührt zu werden, sollen sie uns berühren, die Schauspieler, aber es darf keiner wackeln dabei, aus der Bahn geraten, Anstoß erregen.[...]

Jedem das Seine, mir aber alles, so, jetzt habe ich mir mich selbst, eine Doppel-, eine Mehrgängerin von mir, unter das Bürzel geschoben, ohne es gemerkt zu haben. So einfach geht das, wenn man auf einem Ei sitzt, das gelegt werden soll, und nicht heraus kann aus dem Dunkel der vielen Stimmen, die bereits vorgesprochen haben und in den Abtritt gekommen sind. Ich will natürlich zu mehreren und größer sein als ich bin; so kommen sie daher, so kommen sie mir gerade recht, die Nachbarskinder Fichte, Hegel, Hölderlin, und bilden eine

babylonische Mauer mit mir. Müssen sich einfügen, müssen sich mir fügen, da gibts nichts, sonst schneide ich ihnen von ihrem Gestell was ab.<sup>14</sup>

Die Jelinekschen Texte sind letztendlich nicht Texte, sondern Intertexte, sie sind intertextuell organisiert. Es ist eine literaturkritische Feststellung im Zusammenhang mit den Texten von Jelinek, dass sie die „Sprache selbst“ in Figuren der Wiederholung verstehen. Einerseits werden in den Texten alltägliche, trivialisierte Diskurse wie Werbung, Fernsehserien, Touristenbroschüren, stereotype Redewendungen der Alltagssprache, Sprichwörter, Illustrierten und Zeitungssprache zitiert. Andererseits dienen ihr klassische Texte der Literatur als Vorlage. Die Zitate fügt Jelinek bricolageartig mit der eigenen Sprache zusammen, so entsteht eine Art Sprachmontage. Fast immer handelt es sich um kryptische Zitate, sie sind nicht gekennzeichnet, die ursprünglichen Sätze, Worte und die Reihenfolge werden verändert. Sie können nur dann als Zitate identifiziert werden, wenn der Leser die zitierten Texte kennt.

Die oben behandelte Zitationsweise ist sowohl in den Prosa- als auch in den Theatertexten von Jelinek zu finden. Das Theaterstück *Wolken. Heim* (1980, 1990) ist eine extreme Collage. Hier finden wir teils wörtliche, teils veränderte Zitate aus Texten von Hölderlin, Hegel, Heidegger, Fichte, Kleist und aus Briefen der Roten Armee Fraktion von 1973-1997. Neben den Zitaten aus Heftchenromanen und Comics, Fernsehserien und Pornofilmen treffen wir Zitate aus den verschiedenen Werken der „hohen“ Literatur: Hier geht es um das lyrisch-hymnische Sprechen eines Hölderlin, die

---

<sup>14</sup> Elfriede Jelinek: *Sinn egal. Körper zwecklos.* In: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/elfriede/SINNEGA.HTM> (04.07.2006)

philosophische Sprache eines Heideggers und sogar die Sprache des poststrukturalen Theoriediskurses. Diese Zitationsweise operiert nicht eindeutig getrennt, die Diskurse treten viel mehr gemischt auf. Der hierarchische Wert dieser Sprachen wird bewusst ignoriert. Selbstironisch heißt es im Paratext von *Krankheit oder Moderne Frauen*:

Ausserdem Dank an: Jean Baudrillard, Robert Walser, Roland Barthes, Joseph Goebbels, Bram Stoker, Joseph Sheridan Le Fanu, Der Spiegel, Der Hörfunk, Das Fernsehen u. v. a.<sup>15</sup>

Die Aufzählung der Zitatgeber ist auch eine Zitation, ein Zitat aus Barthes' *Die Lust am Text*:

Und eben das ist der Intertext: die Unmöglichkeit, außerhalb des unendlichen Textes zu leben – ob dieser Text nun Proust oder die Tageszeitung oder der Fernsehschirm ist...“

Diese Danksagung der Autorin kündigt eine karnevalistische Diskursvermischung an, es ist aber auch unvollständig aufgezählt. Der wichtigste Eigenname ist im anonymen *u. v. a.* verschwunden: Hier handelt es sich um den Namen von Descartes, dessen *Cogito, ergo sum* als wichtigste Textfolie zur Interpretation des Satzes *Ich bin krank, also bin ich* als Formel weiblicher Existenz dient.

Jelinek geht also von einer Ästhetik des radikalen Zitierens aus, arbeitet konsequent intertextuell. Sie bezieht sich in ihren Texten auf ganz unterschiedliche Diskurse und greift auf verschiedene literarische Traditionen zurück: die wichtigsten sind die Tradition der aufklärerischen Ideologiekritik und die österreichische satirische Sprachtradition von Johann Nestroy und Karl Kraus. Sie übt,

---

<sup>15</sup> Elfriede Jelinek: *Krankheit oder Moderne Frauen*. Hg. und mit einem Nachwort von Regine Friedrich, Köln 1987.



wie wir es schon oben erwähnt haben, eine sehr radikale Kritik an der österreichischen gesellschaftlichen Situation aus, kritisiert die geschichtliche Rolle Österreichs im Zweiten Weltkrieg, genauer gesagt, die lügnerische Konstruiertheit der Geschichtsrezeption, also den Mythos der Schuldlosigkeit des Landes.



## Zwischen Kulturen



**Vilma Mihály**  
(Szeklerburg)

## **Notizen zur Identitätskrise bei Joseph Roth und Liviu Rebreanu**

**Abstract:** *This paper attempts to examine Liviu Rebreanu's novel "Pădurea spânzuraților" and Joseph Roth's "Radetzky's March" comparatively while focusing on the implications of identity crisis as a literary motif in both novels.*

**Keywords:** *identity crisis, Joseph Roth, Emil Rebreanu, comparative approach*

In dieser Arbeit werden zwei Werke behandelt und zwar der *Radetzky's March* von Joseph Roth und Liviu Rebreanu's *Pădurea Spânzuraților / Der Wald der Gehängten*. Diese werden in Hinsicht auf Identität und Identitätskrise untersucht und miteinander verglichen.

Als Vergleichsbasis dient erstens der geschichtliche Hintergrund. In den untersuchten Werken spielt das Habsburgerreich, vor allem die Ära Franz Josephs (1848 – 1916) eine große Rolle. Innerhalb dieser Periode bedeutet das Jahr 1867 – der Ausgleich mit Ungarn – einen Wendepunkt. Ab 1867 spricht man von der Österreich – Ungarischen Monarchie und dem Zeitalter des Dualismus. Nur das Außen-, Finanz- und Kriegsministerium wurden zentral verwaltet, in den anderen Bereichen genoss die ungarische Seite volle Freiheit und somit eine Sonderstellung gegenüber den anderen Nationen in ihrer Reichshälfte. Die Slawen verlangten daraufhin auch den Ausgleich und die deutschnationale Bewegung trat ebenfalls stärker auf, da sie sich selbst bedroht fühlte. Die Nationalitätenproblematik konnte nicht gelöst werden und führte in den Ersten

Weltkrieg, dessen Ende zum Zusammenbruch der Monarchie führte. (vgl. Le Rider, 1990: 16)

Zu den Teilgebieten der Österreich – Ungarischen Monarchie gehörten Galizien und Siebenbürgen.

Das Königreich Galizien und Lodomerien gelang 1772 unter habsburgische Verwaltung und sollte bis 1918 Teilgebiet bleiben. Es grenzte im Westen an Preußisch – Schlesien, im Norden und Osten an Russland, wobei im Süden die Karpaten die Grenze zu Ungarn bildeten. Es gehörte also zur cisleithanischen Reichshälfte. Es wurde von Polen, Ruthenen, Deutschen und Juden bewohnt. Nach dem Ersten Weltkrieg hörte Galizien auf zu existieren, es wurde zwischen Polen und der Ukraine geteilt. (vgl. Röska-Rydel, 1999: 12)

Siebenbürgen kam 1711 unter habsburgische Macht und wurde 1848/49 kurz, dann 1867 für ein halbes Jahrhundert im Rahmen der Österreich – Ungarischen Monarchie mit Ungarn vereinigt. Im Gegensatz zu Galizien gehörte es zur transleithanischen Reichshälfte. Es umfasste das Gebiet westlich und nördlich des Karpatenbogens, erstreckte sich von der Marmarosch bis Kronstadt und bis an die untere Donau, im Westen an die Ungarische Tiefebene grenzend. Genauso wie Galizien kennzeichnete sich Siebenbürgen durch seine Vielvölkerschaft: Ungarn, Rumänen, Sachsen und Schwaben, sowie weitere Völkergruppen lebten neben- und miteinander. 1918 wurde Siebenbürgen von Ungarn abgetrennt und mit Rumänien vereinigt. (vgl. ebd. Köpeczi: 1990, XIII)

Die hier behandelten Autoren stammen aus diesen Gegenden.

Joseph Roth, der zwischen 1894 und 1939 lebte, wurde in Brody, einer galizischen Stadt an der Ostgrenze zum Zarenreich geboren. Er ist jüdischer Abstammung gewesen.

In der Schule hatte er Deutsch als Unterrichtssprache, besuchte später das deutsche Gymnasium, ging an die Lemberger Universität um in kurzer Zeit nach Wien zu wechseln. Immer wieder versuchte er seine jüdische, galizische Herkunft zu verheimlichen, diese kehrte aber desto ausgeprägter in seine Werke zurück. Im Ersten Weltkrieg war er im Kriegsprescribedienst tätig, nach dem Krieg arbeitete er als Journalist, zog nach Paris und starb dort im Exil. (Vgl.: Müller, 1990)

Liviu Rebreanu ist 1885 in Tîrlișua, einem rumänischen Dorf an der Ostgrenze zu Rumänien geboren. Genau wie Roth besuchte er ein deutsches Lyzeum, danach die Honvedenschule in Sopron und die Militärakademie in Budapest. Nach dem Abschluss diente er beim Zweiten Regiment der königlichen Honveden, kehrte aber bald heim um sich dem Schreiben zu widmen. Roth ähnlich übte eine journalistische Tätigkeit aus. Er musste nach Bukarest fliehen, wurde dort aber mit Misstrauen empfangen: Für die einen war er ein Rumäne, für die anderen ein Österreicher. Rebreanu ist 1944 an Lungenkrebs gestorben. (vgl.: Dugneanu: 1987, 376 - 385)

Es ergeben sich viele Parallelen sowohl in den geschichtlichen Gegebenheiten als auch in den Biographien der zwei Autoren, die einen Vergleich ihrer Werke ermöglichen und erleichtern. Die zu vergleichenden Werke setzen sich nämlich mit dem Habsburgerreich und dem Ersten Weltkrieg auseinander.

Roths 1932 erschienener *Radetzky* ist eine Chronik vom Ende der Donaumonarchie. (vgl. im Folgenden Roth: 1974) Das Romangeschehen stellt die innere Verbindung des Familienschicksals derer von Trotta mit dem Leben und Sterben des Kaisers und der Monarchie dar. Der Roman

setzt ein mit der zufälligen Rettung des jungen Kaisers Franz Joseph durch den Leutnant Joseph Trotta in der Schlacht von Solferino 1859. Zum Dank wird er geadelt und befördert, er wird zum „Helden von Solferino“ stilisiert, seine Geschichte erscheint in den Lehrbüchern, allerdings nicht wahrheitsgemäß, sondern manipuliert. Indessen verzichtet er auf seine Karriere und zieht sich aufs Land zurück. Seinen Sohn schickt er nicht ins Militär, sondern lässt ihn Beamter werden. Als pflichtbewusster Bezirkshauptmann geht dieser völlig in der herrschenden Norm auf. Die Rolle, die er auf sich nimmt, gibt ihm den äußeren Halt, ohne den er verloren wäre.

Der Enkel, Carl Joseph kommt dem Wunsch des Vaters entsprechend ins Militär. Als Leutnant erfährt er allerlei Desillusionierungen, er durchschaut die Hohlheit der künstlich erhaltenen k. u. k. Monarchie. Seine Lebenseinstellung ist eine passive. Obwohl die Uniform seinem Leben noch einen gewissen Halt gibt, zumindest nach außen hin, treiben ihn seine Schuldgefühle und Todesahnung in den Alkoholismus. Als er von der Ermordung des Thronfolgerpaares erfährt, nimmt er Abschied als Offizier, wird aber bei Kriegsausbruch wieder eingezogen. Kurz darauf fällt er, wo er dabei ist, für seine Soldaten Wasser zu holen. Sein Tod ist kein Heldentod, eher absurd und sinnlos. Sein Vater, der solchen Anstürmen nicht mehr gewachsen ist, stirbt wenige Wochen nach dem Tod des Kaisers.

Somit stellt Roth den Zerfall eines Lebens und einer Welt dar. Die Helden unterliegen den sich verändernden Zeiten.



*Pădurea Spânzuraților/ Der Wald der Gehängten* von Rebreanu ist zehn Jahre früher, 1922 erschienen. (vgl. im Folgenden Rebreanu: 1964)

Der Roman stellt den Lebensweg der Hauptgestalt, Apostol Bologa dar. Die Kindheit von Apostol wird von der Fürsorge der Mutter charakterisiert, die ihren Sohn im Zeichen des Glaubens an Gott erzieht. Der kleine Apostol hat ein spezielles, enges Verhältnis zu Gott, er hat sogar eine Vision, in der er Gott trifft. Der Vater möchte jedoch dem Sohn eine solide Bildung bieten, er meint, Religion sei nur für die Einbildungskraft des Kindes geeignet. Deshalb beschließt er, Apostol in eine städtische Schule zu schicken. Noch während der Schulzeit stirbt der Vater und die Welt ändert sich für den Sohn. Er möchte weiter studieren und wählt anstelle der Theologie, wie es seine Mutter gerne hätte, ein Philosophiestudium. Sein Verhältnis zu Gott verändert sich allmählich, es lässt an Intensität nach. Er hat ausgezeichnete Resultate und steht vor einer großen Karriere. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs verändert sich die Welt für Apostol erneut. Zuerst denkt er gar nicht daran, in den Krieg einzuziehen. Er verliebt sich in ein Mädchen, namens Marta, sie verloben sich. Er bemerkt, dass er diese Offiziere und Uniform mag und sich zu diese hingezogen fühlt. Aus Eifersucht rückt er in die Armee ein. Apostol ist ein sehr pflichtbewusster Offizier, er wird mehrmals ausgezeichnet – der Krieg verändert sein Leben, er fühlt, dass er lebt.

Seine Probleme beginnen, als er am Militärgericht teilnimmt und einen Deserteur zum Tode durchs Henken verurteilt. Die Stimme seines Bewusstseins lässt ihn nicht mehr in Ruhe und treibt ihn langsam in dieselbe Richtung als den Verurteilten. Inzwischen lernt er auf der Front Ilona kennen und verliebt sich in sie. Nach einem Besuch zu Hause bricht er die Beziehung mit Marta ab, da er das Gefühl hat, sie liebten sich nicht wirklich. Mit der Liebe zu

Ilona findet er auch zu Gott zurück. Sein Leben scheint wieder aufwärts zu gehen. Doch da wird er wieder einmal aufgefordert, am Militärgericht teilzunehmen. Diesmal handelt es sich um rumänische Bauern, die angeblich über die Grenze nach Rumänien fliehen wollten. Sein Gewissen lässt ihn nicht zum zweiten Mal den gleichen Fehler machen, aber anstatt zu erscheinen und nicht zu urteilen, entscheidet er sich – mehr oder weniger bewusst – zu desertieren. Er wird gefangen und verurteilt. Der Roman endet mit einer ähnlichen Szene, mit der er begann: derjenige, der gehenkt wird, ist aber diesmal Apostol Bologna selbst.

Die zwei Hauptgestalten, Carl Joseph von Trotta und Apostol Bologna werden ähnlichen Situationen ausgesetzt, sowohl in der Familie als auch später im Beruf als Offiziere derselben großen k. u. k. Armee und im Krieg.

Im Folgenden werden die zwei Hauptgestalten direkt verglichen. Bei diesem Vergleich wird das Modell der „Wir-Bildungen“ von Stavros Mentzos herangezogen.

Es handelt sich um einen Selbsterweiterungsprozess, der aus einer Kaskade von „Wir-Bildungen“ besteht (vgl. Mentzos, S.: 2002, 127) Stavros Mentzos hat ein Modell der „Wir-Bildungen“ ausgearbeitet, in dem er die Meinung vertritt, dass das Individuum sein ganzes Leben lang einem Prozess der Selbsterweiterung unterliege. Dieser besteht darin, dass das, was zunächst als Gegenpol/das Andere wahrgenommen und erlebt wird, zumindest teilweise vereinnahmt und zum eigenen erweiterten Pol gemacht wird (vgl. ebd.127-128):

Selbst und Primärobjekt	
Selbst und Primärobjekt und Dritter	
Gesamtfamilie (inkl. Selbst)	Kleinen sekundären Gruppen (Schule etc
Kleine Gruppe (inkl. Selbst)	völkischen oder ethnischen Gemeinschaft
kische und ethnische Gemeinschaft (inkl. Selbst)	

Nation oder Staat (inkl. Selbst)		
Kontinentale Union (inkl. Selbst)		
Weltgemeinschaft (inkl. Selbst)		

Der Abbildung nach handelt es sich in der ersten Phase um eine Gegenüberstellung und Vereinnahmung zwischen einem Selbst und dem Vater oder der Mutter. Der zweite Schritt zieht eine dritte Person mit hinein: Vater oder Mutter, je nach der früheren Zusammensetzung der Zweiergruppe. Auf der nächsten Ebene stehen schon die Familie, also das erweiterte Selbst und andere, außerfamiliäre Gruppen einander gegenüber. Bis zu ihrer Integration sind diese der Gegenpol. (vgl. ebd. 127)

In dieser Weise kann die Reihe der Gegensätze und Vereinnahmungen, denen das Selbst unterliegt, fortgesetzt werden. Es geht dabei um eine ständige Erweiterung des Selbst durch seine fortlaufende Auseinandersetzung mit dem Anderen und mit seiner Umwelt, die es zu einer „Wir-Bildung“ machen. Erst in dem Zusammenspiel von Ich und Wir, kommt das Selbst zum Vorschein:

In der Entwicklung behält das Selbst seine Autonomie, aber gleichzeitig erweitert es sich durch Bindung an das jeweilige »Gegenüber.« (ebd. 128)

Doch dieser schöpferische Prozess der gegenseitigen Stärkung und Aufhebung der Gegensätze geschieht nur im Idealfall. Auf jeder Stufe kann die Erweiterung des Selbst scheitern. In der ersten Phase kann zum Beispiel das Andere entweder völlig in Folge einer narzißistischen Extremisierung verleugnet werden, oder ganz im Gegenteil kann sich ihm/dem Anderen das Selbst bedingungslos unterwerfen, was wieder einmal zu seiner Einengung führt. (vgl. ebd. 129)

Außer diesen gescheiterten Erweiterungsversuchen gibt es auch falsche „Wir-Bildungen“. In diesen Fällen kommt es vor, dass die „Wir-Bildungen“ durch Nivellierung und Unterdrückung der Autonomie des Selbst erzwungen werden. Der Gegensatz wird innerhalb der Polarität nicht aufgehoben, sondern nach außen, auf einen Feind projiziert. Auf der gesellschaftlichen Ebene entspricht das zum Beispiel jener Methode vieler Politiker,

mit Hilfe eines konstruierten äußeren Feindes Harmonie und Pseudo-Wir-Bildung im Inneren zu erreichen. (ebd. 130)

Wenn man dieses Schema auf den Bildungsweg der zwei Hauptgestalten anwendet, ergibt sich folgendes Bild:

### Carl Joseph von Trotta vs. Apostol Bologa

Selbst <i>Sohn und dominanter Vater</i>	enüber	primären Objekt <i>Sohn und fürsorgliche, religiöse Mutter</i>
Selbst und Primärobject <i>Sohn und Vater ohne Mutter (gestorben)</i>	enüber	Dritten <i>Sohn und Mutter und Vater (verfremdet)</i>
Selbst und Primärobject und <i>Vater und Großvater (Held)</i>	enüber	Gesamtfamilie <i>Mutter und Vater und Vorfahren (Held)</i>
Gesamtfamilie (inkl. Selbst) <i>Sohn und Vater und Held und Kameraden</i>	enüber	sonstigen sekundären Gruppen (Schule) <i>Sohn ohne Vater (gestorben) und Vorfahren</i>
Selbst und Primärobject und <i>Sohn und Held und Kameraden</i>	enüber	ethnischen oder ethnischen Gemeinschaften <i>Mutter und Vorfahren und Kameraden</i>
ethnische Gemeinschaft <i>Sohn und Kameraden und Österreich Monarchie</i>	enüber	Nation oder dem Staat <i>Vorfahren und Kameraden und Rumänen</i>
Nation oder Staat (inkl. Selbst)	enüber	Kontinentalen Union

<i>Held und Kameraden und C</i>		<i>ahren und Kameraden und Rumänen u</i>
<i>Monarchie</i>		<i>Welt/Feind</i>
<i>gegen Welt/Feind</i>		<i>Welt/Feind</i>
KRIEG		

Der Krieg ist eine Art Versuchsstation für beide Hauptgestalten, wo all die Werte und Einstellungen des Individuums auf die Probe gestellt werden. Er ist eine Institution, die eine hochentwickelte Organisation, das Militär, impliziert und kollektive Handlungs- und Beziehungsmuster mit konstanter Bindung an bewusste und unbewusste Zielsetzungen hat. Mentzos teilt die Typologie der Militärtemperamente in Machthaber/eliten versus Befehlsempfänger beziehungsweise Fußvolk. Im Falle der ersten Gruppe besteht die Gefahr der Selbsterhöhung, bei der zweiten kann es zu der Unterwerfung unter einen idealisierten Führer kommen. (vgl. ebd. 213-220)

Der Einzug in den Krieg bedeutet also die Anpassung an die Masse Sodat, zunehmende Abhängigkeit, Rückbildung der Individuation, Verlust an Selbstachtung. Dies ist der Fall bei Carl Joseph von Trotta. Die noch nicht geformte Sexualität wird in eine vorgetäuschte Gruppenmännlichkeit kanalisiert. Es gibt keinen Platz für eine ehrliche, gewachsene Liebesbeziehung – diese Versuche scheitern im Falle beider Gestalten.

Als „Schule der Nation“ habe der Krieg auch positive Seiten – so Mentzos: Er nimmt die Furcht vor der Freiheit, kann die Grauzonen des Alltags durch gelassene Klarheit ersetzen, kann die Flucht aus dem Alltag in eine eigene Welt bedeuten und särkt das Gefühl der Kameradschaft. (vgl. ebd.) Dies geschieht im Falle Apostol Bologas, bei seinem Einzug in den Krieg, wo ihm eine neue Identität geliehen wird. Denn der Krieg hat die Tendenz Identität, Integrität, Abgrenzung, Selbstdefinition und Selbstwert von Individuen

und Gruppen äußerlich mit Hilfe des Militärs und der Nation zu sichern. Doch als es bei Bologa zu einem Gegensatz zwischen Nation und Staat kommt, löst sich diese „Wir-Bildung“ auf und muss mit dem Tod enden.

Im Falle Carl Josephs passiert es ähnlich, wobei bei ihm der Gegensatz Staat – Nation nicht so ausgeprägt ist, er wird eher von den Ereignissen mitgerissen, ohne selbst etwas zu sagen zu haben. Seine Entscheidung aus dem Krieg auszutreten, kann wegen seiner Passivität, seiner Schwäche nicht gelingen. Der Einzug, der ohne seinen Willen geschieht, bringt den Tod mit sich.

In beiden Fällen scheitern die Hauptgestalten auf dem Wege des Selbsterweiterungsprozesses. Die Gegensätze werden so stark, dass nichts Anderes als die Auflösung in den Tod übrig bleibt. Beide sind keine Helden, sie unterliegen ihrer Schwächen, werden aber durch den Tod erlöst: „denn wenn ich schwach bin, so bin ich stark“ (2. Kor. 12, 9-10)

## **Bibliographie**

### **Primärliteratur**

Rebreanu, Liviu: *Pădurea Spânzuraților*, București: Ed. pt. Literatură, 1964.

Roth, Joseph: *Radetzky Marsch*, Bukarest: Kriterion, 1974.

### **Sekundärliteratur**

Dugneanu, Paul: *Liviu Rebreanu*, București: Ed. Eminescu, 1987.

Köpeczi: in *Kurze Geschichte Siebenbürgens*, Budapest, 1990, XIII.

Le Rider, Jacques: *Das Ende der Illusion. Die Wiener Moderne und die Krisen der Identität*, Wien: ÖBV, 1990

Mentzos, Stavros: *Der Krieg und seine psychosozialen Funktionen*, Göttingen: Vadenhoeck und Ruprecht, 2002.

Müller, Wolfgang (Hrsg.): *Joseph Roth mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt von Helmuth Nürnberger*, Hamburg: Rowohlt, 1990

Rösken-Rydel (Hrsg.): *Deutsche Geschichte im Osten Europas*, Berlin: Siedler, 1999.





Noémi Kordics  
(Großwardein)

### Mitteleuropäische Literaturlandschaften in den autobiographischen Werken von Arthur Holitscher<sup>1</sup>

**Abstract:** *Arthur Holitscher offers us in his autobiographical works the comprehensive and intriguing view of a well traveled and experienced writer. Thus, through the analysis of his works we can gain access to and reconstruct the cultural and political atmosphere of his times.*

**Keywords:** *Arthur Holitscher, autobiography, memories*

Arthur Holitscher, der Autor zweier Autobiographien, war zu seiner Zeit auch als Reiseschriftsteller, Essayist, Romancier, Novellist, Dramatiker bekannt. Holitscher, der Sohn einer Budapester großbürgerlichen jüdischen Kaufmannsfamilie, besuchte die Schule in seiner Heimatstadt. Nach dem Abitur wurde er auf Wunsch der Familie für sechs Jahre Bankangestellter in Budapest, Fiume u. Wien. Zunächst arbeitete Holitscher in der ungarischen Hauptstadt, ab 1907 in Berlin. Den großen Durchbruch in die literarische Welt brachte ihm sein Amerikabuch, das 1912 erschien. *Amerika heute und morgen* soll auch von Kafka bei der Arbeit an seinem *Amerika* benutzt worden sein. Unter dem Eindruck der Lektüre Hamsuns sowie der literarischen und persönlichen Bekanntschaft mit Pariser Anarchisten folgte er seinen schriftstellerischen Neigungen und ging 1895 als freier Autor nach Paris. Dort lernte er Albert Langen kennen, der Holitschers ersten Roman *Weisse Liebe, ein Roman aus dem Quartier Latin* (1896) verlegte und dessen Redakteur für den *Simplicissimus* er 1897 in München wurde. Als

---

<sup>1</sup> (22.8.1869 Budapest, † 14.10.1941 Genf.)

Reiseschriftsteller sah er zunächst die USA, er bereiste sie im Auftrag Samuel Fischers, an den ihn seit 1907 ein über 25 Jahre währender Dauerkontrakt band. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden 1933 seine Bücher in Deutschland verbrannt, er floh über Wien, Budapest und Paris nach Genf. Ab 1939 lebte er völlig verarmt, verlassen und fast erblindet in einem Quartier der Heilsarmee in Genf, wo Musil 1941 die Grabrede auf ihn hielt.

Aber wer war eigentlich Arthur Holitscher? Er war der „Prototyp“ der Figur Spinells in der Novelle *Tristan* von Thomas Mann; er war der Sekretär von Paul Cassirer und der Freund von Frank Wedekind, Max Reinhard und Kurt Tucholsky, und arbeitete an der Zeitschrift *Simplicissimus* und lernte die meisten Vertreter der literarischen Moderne kennen.

Doch blieb er immer im Hintergrund als reflektierende, widerspiegelnde Figur einer Epoche, als ein Mensch voller Widersprüche, der so viele Menschen kennen gelernt und beschrieben hat; ihn selbst aber kannte niemand wirklich. Durch seine nach außen hin selbst gewählte Haltung gerät er in eine zunehmende Isolation. Doch damit nicht genug: in seinem Innersten kämpft der Bürger mit dem Proletarier, der Dissident mit dem Verfechter des praktischen Zionismus in Israel, der Pazifist mit dem Verteidiger der Roten Armee. Der konsequent beschrittene persönliche Weg lässt Holitscher eine Aufrichtigkeit praktizieren, die nicht überall gerne gesehen wird. Da er bereit ist, auch an einer anerkannten Sache Kritik zu üben, wenn sie seinen Vorstellungen nicht entspricht, bekommt er mit der Zeit den Ruf eines Einzelgängers zwischen den Fronten, der zwar überall Freunde hat, von keiner Seite aber ernst genommen wird. So ist der eifrige Vertreter der russischen Idee, der begeistert die Lehren des Kommunismus verbreitete, nie in

die Partei eingetreten; nach 1929 tritt er auch aus der deutschen Liga für Menschenrechte aus.

Nur wenige Menschen, meist solche, die die gleiche Entwicklung durchgemacht haben, bewahren ihm eine treue Freundschaft. Einige veranstalten im Jahre 1927 eine Rundfrage, deren Ergebnis *Bekenntnisse zu Arthur Holitscher* lautet. Darin findet sich auch eine der treffendsten Aussagen, die über Holitscher formuliert wurden. Sie stammt von K. Tucholsky und kann zum Verständnis der gewiss nicht leicht zu begreifenden Persönlichkeit Holitschers beitragen.<sup>2</sup>

Ein weißes Kind geht durch die Welt und erzählt zu Hause, was es gesehen hat. Nach Johannes Vilhelm Jensen weiß ich Keinen, der so erzählen kann: so bildhaft, so zart, so hinreißend und so klug. Ich bin einmal neben ihm in Paris durch die Straßen gegangen, und als ich nachher seines „Narrenführer durch Paris und London“ las, da habe ich mich geschämt: was hatte er nicht alles gesehen!

Und ich war doch dabei, dachte ich, ich habe doch dieselben optischen Eindrücke gehabt... Aber er sieht durch die Wände und durch die Zäune und durch die Menschen, von denen er so viele kennt...

Sie werfen ihm sein „Pathos“ vor und sein „rosenroten Optimismus“ und sie sind gereizt, die Erwachsenen, weil da einer jung geblieben ist. Dabei ist Holitscher exakt wie eine Schweizer Uhr und zu gleicher Zeit beschwingt wie eine schöne Melodie, und diese Vereinigung ist so selten. Er ist unser größter Reporter, ein „Heimbringer“.

---

<sup>2</sup> Kurt Tucholsky: Gesammelte Werke. Herausgegeben von Mary Gerold-Tucholsky und Fritz J. Raddatz. (Lizenzausgabe für die Büchergilde Gutenberg). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. 1960. Band 1-3.

Manchmal, ärgere ich mich über ihn – aber es ist schöner, sich über A. Holitscher zu ärgern, als sich über Thomas Mann zu freuen.

Und mein Dank geht nicht nur an den Schreibersmann A. H., sondern noch mehr an den guten Kameraden, der er ist. Man kann sich auf ihn verlassen, er ist hilfsbereit und ein anständiger Kollege.

Trotz der Anerkennung solcher Autoren wie Tucholsky und seiner zunehmenden Popularität als Reiseschriftsteller in der breiten Masse (das Amerikabuch hatte 14, das Russlandbuch 15 Auflagen erreicht) überfällt Holitscher des Öfteren fast krankhafte Sorge um das Schicksal seiner Bücher. Holitschers Antwort auf die Frage junger Leute, die oft vergeblich versuchten, Material über sein Leben zusammenzustellen oder Artikel über ihn in Zeitschriften unterzubringen, war die Erklärung, die er sich im Laufe der Zeit für diesen Umstand zurechtgelegt hatte.

Ich bin Ungar, Jude, Sozialist, verkehre nicht bei Einflussreichen, bitte niemand um eine Gunst, bemühe mich um Niemandes Gunst und Liebe, nicht um Gerechtigkeit für mich und sage mir: es sei Pflicht der Berufenen, Gutes und Richtiges als solches zu erkennen, Pflicht ihnen zur Wirkung auf die im allgemeinen instinktlose Masse zu verhalfen.<sup>3</sup>

Nach Jahren eines Reiselebens zwischen Paris, Budapest, Brüssel, Rom u. Neapel, wurde von 1900 bis 1905 aber München sein Hauptwohnsitz. 1907 übersiedelte er nach Berlin, wo er Lektor von Cassirer wurde. Bereits in Paris und

---

<sup>3</sup> Holitscher, Arthur: *Mein Leben in dieser Zeit. Der „Lebensgeschichte eines Rebellen“ zweiter Band (1907–1925)*. Potsdam: Gustav Kiepenheuer Verlag, 1928, S. 67.

München hatte Holitscher versucht, das Gefühl sozialer Wurzellosigkeit, das er als deutschstämmiger ungarischer Jude empfand, durch überschwängliche Zuwendung zur Boheme loszuwerden. Er hatte sich mit Wassermann und Wedekind angefreundet, mit Thomas Mann Bekanntschaft geschlossen. In Berlin trat neben die Boheme der Literatur die des Theaters, er hat mit Max Reinhardt Freundschaft geschlossen. In seinem ersten Drama *Golem* (Bln. 1908), gestaltete Holitscher das Schicksal des Monsters als Beispiel für soziales Ausgeschlossensein.

### **Aufbau der *Autobiographien***

Die Memoiren sind chronologisch aufgebaut, so beginnt das erste Buch, das aus insgesamt 10 Kapiteln besteht, mit Erinnerungen an die Kindheit, an die in der ungarischen Provinz, im Dorf St. Emerich verbrachten Sommerferien, (*St Emerich an der Theiss*) an die Schuljahre im Evangelischen Gymnasium (*Schulbank*), wo sich eine kleine Gruppe deutschsprachiger Schüler herausbildete. Diese kleine Gruppe trug den Namen „die deutsche Insel“ und symbolisierte eigentlich die Identitätsschwierigkeiten, Doppelidentität und die meistens selbstgewählte Außenseiterrolle dieser Schüler mit jüdischer Herkunft in Ungarn. Diese Situation schildert jedoch auch die Atmosphäre in Ungarn, aber auch in Mitteleuropa. Die jüdischen Patrizierfamilien der Zeit hatten deutsche Muttersprache, hatten die deutsche Kultur, insbesondere die österreichische als Vorbild und Maßstab der Zivilisation in Europa gehalten.

Holitscher schrieb stolz in seinem ersten Tagebuch darüber, dass seine Familie ein gepflegtes Deutsch sprach:

Es wurde in der ganzen Familie ausschließlich Deutsch gesprochen, und zwar nicht das üble, verdorbene Deutsch, das man sonst in Pest zu hören bekam. Die ältere Generation erlernte die Landsprache bis ins hohen Alter nicht, während die jüngere sich im Laufe der politischen Begebenheiten auch sprachlich rasch assimilierte.<sup>4</sup>

In den Erinnerungen von Holitscher finden wir viele Aufzeichnungen, in denen die kulturstiftende Rolle Wiens eindeutig ans Licht kommt:

In Dingen des Deutschtums war man vollständig von Wien beeinflusst; man wusste von Deutschland nur, was man in Wiener Zeitungen las, und kannte von Deutschland nur München, weil es auf dem Wege nach Paris lag.<sup>5</sup>

Wien war für Holitscher die idealisierte Stadt seiner Jugend, voller Sehnsucht richtete er sich gegen Wien. Die ganze Familie las die Wiener Zeitschriften, und hatte mehrere Aufenthalte in Wien organisiert:

Außer dem Burgtheater gab es noch einen Maßstab der Zivilisation, der in dem weit nach dem Balkan vorgeschobenen Posten Budapest als Inbegriff westlicher Kultur seine Bedeutung hatte, und das war die Wiener „Neue Freie Presse“. Sie kam mit dem Mittagsschnellzug in Budapest an und wurde während des Essens, gegen zwei Uhr, hereingereicht. [...] Man informierte sich aus der „Presse“ über alles, was Europa und die Zivilisation betraf, aber in der Hauptsache war es Wien, mit dem man in intimer, sozusagen

---

<sup>4</sup> Holitscher, Arthur: *Lebensgeschichte eines Rebellen. Meine Erinnerungen*. Berlin: S. Fischer Verlag, 1924, S. 26.

<sup>5</sup> Ebd., S. 71.

körperlicher Berührung bleiben wollte durch die Lektüre dieses Weltblattes. In Pest gab's zwei deutsche Zeitungen: den offiziellen Pester Lloyd und das besonders vom Kleinbürgertum gelesene Neuer Pester Journal. Man hielt eines dieser Blätter, weil man doch in Pest lebte – aber die Zugehörigkeit zur höchsten erreichbaren Kulturschicht bestätigte das Abonnement auf die Neue Freie Presse.<sup>6</sup>

Im 4. Kapitel *Ritualmord und Theaterbrand* beschreibt Holitscher diese Beziehung zu Wien als lebensnotwendig für das Überleben, und sieht diese Stadt als idealen Ort des Lebens: „Jawohl – Wien war das Ideal, die Utopie, Wien und Österreich [...] Erlösung vom Alltag.“<sup>7</sup> Er verbrachte die Sommerferien, zwei Monate, in Österreich, und die Heimkehr empfand er eher als Rückkehr ins Exil:

Jedesmal, wenn wir Anfang September vom Grundlsee, aus Neuhaus oder vom Attersee nach Pest heimkehrten, empfand ich es erneut und verstärkt, dass es das Exil war, in das ich zurückzukehren genötigt war.<sup>8</sup>

Die richtige Heimat und sich selbst, so schien es ihm damals, hat er in Österreich gefunden. Aber dieses idealisierte Bild, geht im 6. Kapitel verloren. In diesem 6. Kapitel *Verdüsterte Stadt – Stadt im Licht*, verliert Wien an jenem Glanz, die sie in den Erinnerungen des Kindes hatte. In diesem Kapitel wurde eine andere Stadt, Stadt im Licht, Paris das Zentrum der Kultur und Zivilisation. In Paris hat Holitscher ähnliche Erfahrungen gemacht, ähnliche Freude und Ängste erlebt wie viele seiner Zeitgenossen, wie Rilke etwa. Die

---

<sup>6</sup> Ebd., S. 72.

<sup>7</sup> Ebd., S. 73.

<sup>8</sup> Ebd., S. 74–75.

Einführung zu diesem Kapitel zeigt einige Szenen aus dem Pariser Leben, seinen Spaziergang über den Boulevard St.Michel, seine Begegnung mit einem alten, stolpernden Mann, seine Nachmittage im Luxembourg-Garten, wo er wieder froh aufschrie, und dachte, dass er endlich seine „Heimat“ gefunden habe:

Der Luxembourg-Garten ist meine Heimat, wie mein Buch Weiße Liebe, das ich zu schreiben begonnen habe, meine Heimat ist. In diesen beiden lebe ich ein Dasein, in dem die Seele innigeren Anteil hat als der Körper, diese irdische Existenz, dieses Hienieden.<sup>9</sup>

In Paris hat er seinen Roman Weiße Liebe zu schreiben begonnen (die für Holitschers ganzes Leben typische Hin- und Hergerissenheit zeichnet auch seinen Arbeitsprozess aus, über den er folgendermaßen berichtet:

Inmitten widerstrebenden Erkenntnisse und Zweifel, Selbstaufgabe und Michwiederfinden areitete ich an meinem Werk und es gedieh.<sup>10</sup>

Hier hatte er die Gelegenheit Knut Hamsun persönlich zu treffen, er war das Schriftstelleridol des jungen Holitschers mit seinem Roman *Hunger*. Darüber schrieb Holitscher:

Ich vermag nur schüchtern anzudeuten, welch elementares Erlebnisdieses Buch für mich geworden ist. Ich kann mir aber auch in dieser Distanz eines Menschenalters genau

---

<sup>9</sup> Ebd., S. 110.

<sup>10</sup> Ebd., S. 120.



Rechenschaft über die Ursachen meiner Erschütterung geben.  
„Hunger“ rührte an verborgene Quellen.<sup>11</sup>

In Paris hat er zum ersten Mal Albert Langen getroffen, mit dem er dann in München zusammengearbeitet hat.

„Die Geliebte der Jugend, die nie untreu gewordene, einzig geliebte Stadt“ nennt Holitscher 1927 Paris, eine der Städte in Europa, die ihn immer wieder angezogen hat. Holitscher kennt sie seit einer Reise, die er nach dem Abitur unternommen hat. Über seine Aufenthalte in den Jahren 1895 und 1896/97 berichtet ein Kapitel aus der Lebensgeschichte. Durch die Machtübernahme Hitlers in Deutschland überrascht, musste Holitscher ab 1933 Paris als sein erstes Exil ansehen.

Im nächsten Kapitel mit dem Titel *Ein Sommer in München* (Kap. 7.) schreibt Holitscher über seine Freundschaft mit Albert Langen und mit dem Künstlerkreis der Zeitschrift „Simplicissimus“. Er schreibt in diesem Kapitel auch über die Einzelheiten, wie er und andere Mitarbeiter der Zeitschrift den passenden Namen gefunden hatten:

Ob der Name „Simplicissimus“ von Maximilian Harden herrührt, wie behauptet wird, weiß ich nicht. Einprägsam war er sicherlich, bequem aber gewiss nicht. Ich erinnere mich, wie Langen und wir alle, Mitarbeiter und Freunde, im ersten Halbjahr des „Simplicissimus“ in Münchener Bierkellern, Restaurants und Braus die verschiedenen Varianten notierten, in denen die Zeitungsverkäuferinnen das unhandliche, für Münchner Zungen geradezu mörderische Wort auszusprechen sich mühten. „Simplimus“ war die gebräuchlichste, dann kam

---

<sup>11</sup> Ebd., S. 91.

„Simpli“, schließlich siegte die noch simplere „Der Simpl“, und dabei ist es geblieben.<sup>12</sup>

Er betonte den scharfen kritischen Charakter der Zeitung:

War er (der Simplicissimus) ein Witzblatt oder eine ernste Kunstpublikation? Ein politisches Blatt oder ein belletristisches? Er war aktuell, vor allem aktuell. Er zeigte ebenso sehr den Willen der jungen Literatur, der jungen bildenden Kunst an, wie den varwärtsstürmenden Drang der Zeit [...] Aber auch die Gründer, die Schieber und die Oberlehrer hatten nichts zu lachen, wenn der „Simplicissimus“ zu Ende der Woche herauskam.<sup>13</sup>

Über Langen finden wir die folgende Aufzeichnung im ersten Buch der Memoiren:

In Langen spielte sich, unter anderen äußeren und inneren Bedingungen, derselbe Kampf, dieselbe zwiespältige Wesensäußerung ab. Auch er war Künstler und sozialer Rebell zur gleichen Zeit. Das bewirkte unsere Freundschaft. Er kam aus Bourgeoisie, ungefähr aus der gleichen Schicht wie ich und hatte ungefähr aus derselben Schicksale erlebt wie ich, doch war er mit eminentem Geschick für die Gestaltung der praktischen Zwecke begabt, die sich meiner Natur vollkommen verschlossen.<sup>14</sup>

In diesem Kreis lernte er den Dramatiker Frank Wedekind kennen, mit dem er später eine lebenslange Freundschaft schloss. Diese Freundschaft beschreibt Holitscher im 9.

---

<sup>12</sup> Ebd., S. 126.

<sup>13</sup> Ebd., S. 129.

<sup>14</sup> Ebd., S. 130

Kapitel *Die Münchener Jahre* sowie die Atmosphäre in München. Er erwähnt hier auch die seltsame und für ihn beleidigende Erfahrung mit Thomas Mann, den er in München kennengelernt hatte und trotz dieser Erfahrung bis an sein Lebensende hochschätzte. So berichtet er über diesen Fall (er wurde von Mann in einer seiner Novellen mit dem Titel *Tristan* in der Figur Spinnells stark kritisiert):

Sofort erkannte ich mich in einer dieser bösartig verzerrten Gestalten wieder [...] Auch in den anderen Novellen erkannte ich die Urbilder aus Münchens Strassen, aus dem „engeren Kreis“, sie waren mit allen Einzelheiten deutlich erkennbar dem Gelächter der lesenden und schreibenden Spießer preisgegeben. [...] Erst einige Monate später gab ich mann in einem Brief zu erkennen, dass man ja, auch wenn man nicht persönlich betroffen war, gegen diese Art von Interpretation lebender Modelle einige moralische und künstlerische Bedenken haben könne. Er antwortete wehleidig und verletzt, die zarte melancholische Ironie schien einemal gallig bitter und scharf geworden zu sein.<sup>15</sup>

In München aber machte er sich wieder Gedanken über Paris, die Stadt schien Holitscher damals sehr verzaubert zu haben:

Kaum drei Monaten waren vergangen, seit ich nach München gekommen war, und ich dachte schon wieder daran, nach Paris zurückzukehren und mich in Arbeit zu vergraben – vielleicht aber nicht so völlig und hingeeben wie letztmal, ich dachte: ich würde mich vom Strom mitreißen lassen, irgendwohin, dahintreiben.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Ebd., S. 221.

<sup>16</sup> Ebd., S. 142.

Er suchte also damals nicht nur die kulturellen Aspekte einer Stadt, sondern auch ihre aufregende Seite. Und obwohl er die Münchener Künstlerboheme schon kennengelernt hatte, sehnte er sich nach dem großen Vorbild aller Kulturstädter: Paris.

Im 8. Kapitel *Jahrhundertende* berichtet er wieder über seine Erfahrungen in Paris. Er ist aber nicht mehr so entschlossen, hat keine festen Pläne mehr, ist wieder verunsichert in seinem Weg des Heimatsuchens geworden; diese Unsicherheit ist folgendermaßen in diesem Kapitel ausgedrückt:

da fühlte ich wieder diesen Schmerz, diese Unsicherheit des Niergendwohin-Gehörens, In-die-Leere-Tretens, die das, was ich aus freien Stücken verließ, mit einem Schimmer des Begherenswerten umgab, das, was ich aufsuchte, seines Schimmers entkleidete. Sollte ich umkehren, bleiben? Was trieb mich fort, und gerade nach Paris?<sup>17</sup>

Obwohl er in dieser Periode viele Künstler und Literaten in Paris kennengelernt hatte, darunter auch den Maler da Silva und den Schriftsteller Alfred Jarry und auch die Weltausstellung miterlebt hatte, fand er die Atmosphäre der Stadt stark verändert:

Im Frühling zog ich fort von Paris. Das Buch, das ich fertig mit mir nehmen wollte, hatte ich nicht einmal begonnen. (...) Die Weltausstellung locket für Wochen, aber schon in diesen Wochen fand ich das Bild der Stadt verändert, das Licht über ihr grell, das „Quartier“ kaum zu erkennen<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Ebd., S. 147.

<sup>18</sup> Ebd., S. 179.

Im Münchener Kreis lernte er den Dramatiker Frank Wedekind kennen, mit dem er später eine lebenslange Freundschaft schloss. Diese Freundschaft beschreibt Holitscher im 9. Kapitel *Die Münchener Jahre*, sowie die Atmosphäre in München und seine Bekanntschaft mit Thomas Mann. Aber er hat auch andere Künstler in München kennengelernt: Max Dauthendey, Alfred Kubin und Max Halbe.

Im letzten Kapitel *Geschmack der Welt* stellt er und beantwortet teilweise einige Fragen im Zusammenhang mit seiner ständigen Heimatsuche, eine Suche nach eigener Kraft und Identität:

Denke ich darüber nach, was in meiner unruhigen Seele, deren Flamme nicht schwer zu entfachen ist, den nie verstummten, immer schwälenden, schwingenden, schwärmenden Wandertrieb zuzeiten so übermächtig hat anschwellen lassen, dass mir das Verweilen an dem Orte, wo ich mich befand, fast als ein körperlicher Schmerz unerträglich wurde, dann drängen sich mir Erklärungen auf, die wieder Fragen sind. Der Ahasver-Trieb des Juden, des ewig im Exil, an der Peripherie des Lebens Dahintreibenden. Was bewirkt die die Verzweiflung an dem Gefühl des Dorthin-Nichtgehörens, wo man ist und die Sucht, noch vollkommenere Einsamkeit in dem Unerkannten zu erlangen? Ist Weltliebe nicht Unfähigkeit zur Hingabe an den einzigen?<sup>19</sup>

Im zweiten Band seiner Erinnerungen *Mein Leben in dieser Zeit* (1928) finden wir Aufzeichnungen über sein Leben zwischen den Jahren 1907 und 1925. Es besteht aus 9 Kapiteln. Im

---

<sup>19</sup> Ebd., S. 226.

Unterschied zum ersten Tagebuch, ist dieses mit einem Vorwort und Nachwort ausgestattet. Die Erinnerungen enthalten mehrere Reflexionen, eine Reife des Schreibens und Denkens ist hier zu beobachten. Im ersten Kapitel *Vor einem Bild des Bauern-Breughel*, schreibt Holitscher über das Memoirenschreiben folgendermaßen:

Ich schreibe dieses Buch fast wie ein Toter. Wie einer, der von dem äußeren Leben nichts mehr erwartet und dem, was er erlebt nur mehr Material ist für seine Arbeit. Viele, die in diesem Buche vorkommen, sind während ich es schrieb, gestorben. Viele, die ich für meine Freunde hielt, sind unter meine Feinde gegangen, für mich so gut wie tot. Dies erleichtert meine Arbeit wesentlich. Aber, wenn ich von außen auch nichts mehr erwartete – um so mehr liebe ich meine Arbeit. Wahr zu sein gegen mich selbst und treu zu bleiben der großen, der einzigen Pflicht, bis das Licht anbricht.<sup>20</sup>

Im 3. Kapitel *Der Markt und ein Theater* schreibt Holitscher über seine Berliner Jahre. Das kulturelle Leben der Stadt ist durch solche Namen gekennzeichnet wie Frank Wedekind, Max Reinhardt, Maximilian Harden oder Paul Cassirer. Die Freundschaft mit Wedekind spielte auch in Berlin eine wichtige Rolle im Leben von Holitscher. Cassirer hat er auch in München in der Simplizissimus-Zeit kennengelernt. Holitscher wurde in Berlin Lektor beim Verlag von Cassirer. In diesem Kapitel bekommen wir eine ziemlich detaillierte Beschreibung der kulturellen Szene von Berlin. Und obwohl schon auch eine gewisse Atmosphäre der Vorkriegszeit zu spüren war, wo „der Manager an der Spitze der Zivilisation“

---

<sup>20</sup> Holitscher [Anm. 3], S 11.

war und „nicht der Prophet und Apostel“ wie Holitscher es formuliert:

trotz der drückenden Abhängigkeit des Künstlers von dem Managertum, wurde in dieser Stadt ernste und gültige Kunst geschaffen. In dem denkbar ungünstigsten Nährboden, aus dem der Betrieb emporwucherte, blühte dennoch eine starke und eigenwillige Kunst empor.<sup>21</sup>

Holitscher erwähnt hier das Berliner Theater und das Bündnis des Theaters mit der bildenden Kunst. Er schildert dieses Bündnis beim Theater von Max Reinhardt:

Dem Theater Berlins, den Theatern Reinhardts schufen die Künstler der Berliner Sezession, gerade jener Münchener, Corinth und Slevogt, das unentbehrliche, bestimmende Element.<sup>22</sup>

Holitscher ist in eine echte Kulturmetropole gelangt, wo das Leben in einen erhöhten Rhythmus überging, dieses Leben hat nichts mit dem Leben in Budapest gemeinsam:

Die Lebensumstände hatten mich hier geradezu in das Turbinenhaus des surrenden Kraftwerkes versetzt, in dem die Triebwellen der wirkenden Zusammenhänge des Marktes stampfend und mit erschütternder Vehemenz in Aktion gesetzt wurden. Die Schwingungen des fieberhaften Berliner Lebenspulses erfassten bald meinen durch die abgestorbene, abseitige Pester Existenz langsam und fast unhörbar gewordener Herzschlag.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Holitscher [Anm. 3], S 51.

<sup>22</sup> Holitscher [Anm. 3], S 52.

<sup>23</sup> Holitscher [Anm. 3], S 49.

Die Heimat ist für Holitscher nicht ortsgebunden, also nicht Ungarn, Österreich, Deutschland und Frankreich als geographische Orte, Heimat bedeutet für ihn versunkene Geschichte und versunkene Tradition, mit einem Wort also Kultur: Kultur der Monarchie, die Tradition des Ghettos, die Kultur der Europäischen Jahrhundertwende mit ihren Kulturmetropolen (Paris, München, Berlin). Oder wie Kurt Tucholsky es in seiner Rezension formuliert: „Arthur Holitscher hat seine Erinnerungen geschrieben, und sechsundfünfzig Jahre Mitteleuropa ziehen an uns vorüber.“<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Tucholsky [Anm. 1].



**Andrea Benedek**  
(Großwardein)

## **Am Rande des Unsagbaren. Über musikalische Interpretationen des Celanschen Schweigens**

***Abstract.** Sometimes the unutterable has to be sung. This paper postulates that the true nature of the so called Celanian hush manifests itself in the musical adaptations of his poems. The paper attempts at the same time at an interdisciplinary approach to poetry.*

**Keywords:** poetry, music, interdisciplinarity

*“Das Wort ist ein kurzes Aufreißen des Schweigens ... Zitternd steht es zwischen der flüchtig berührten, aber sehr verrätselten Welt und der Stelle, die sich wieder um ihn schließt.“*

*Giuseppe Ungaretti*

Die Verknüpfung von Poesie und Poetologie, Sprache und Sprachreflexion, bzw. Sprache und Existenz, die im Falle von Paul Celan unmittelbar aufeinander verweisen<sup>2</sup>, ist das Spezifische seiner Gedichte. Dies liegt darin, dass sie den Prozess ihres Sprachentwurfes und ihres Entzifferns reflektierend in den Sprachprozess des Gedichts selbst aufnehmen.<sup>3</sup> Dieser Prozess gibt uns u.a. die Antwort auf die Frage, was eigentlich *Schweigen* bei Celan heißt. Denn das Schweigen ist in Celans Poesie, Poetologie und Biographie „hineingeschrieben“.

---

<sup>1</sup> Zitiert in: Friedrich, Hugo: Die Struktur der modernen Lyrik. Hamburg: Rowohlt: 1956, S. 131

<sup>2</sup> denn das persönliche Schicksal ist es auch, das Celan an den Rand des Schweigens gedrängt hat, wie kaum einen anderen.

<sup>3</sup> Vgl. dazu: Kummer, Irene: Unlesbarkeit dieser Welt. Spannungsfelder moderner Lyrik und ihr Ausdruck im Werk von Paul Celan. Frankfurt/M.: Athenäum-Verlag, 1987, S. 156

Seine Verstummung, bzw. sein Schweigen wird nach vielen Celanforschern, so etwa nach Nibbrig<sup>4</sup> als das traumatische *Darüber–Nicht–Sprechen–Können* und den vergeblichen Versuch gehört zu werden, wo sie das Schweigen des Gedichts bei Celan als seine letzte vergebliche Anstrengung sich mitzuteilen betrachten. Pajević greift diesen Gedanken auf und bemerkt:

Wenn Hart Nibbrig die Anstrengung Celans als vergeblich bezeichnet, wäre es ja doch gescheitert. ... Paul Celan hat es geschafft, Dinge zu sagen, die unsagbar schienen; -oder um auf das berühmte Diktum Adornos zurückzukommen- er hat es geschafft, nach Auschwitz Gedichte zu schreiben, ohne das es barbarisch war.<sup>5</sup>

Celan, dessen Werk Zeugnis von der Katastrophe des Holocaust ablegt, bemüht sich um die Darstellung von Erfahrungen, die als unverarbeitet, schockierend und traumatisch im Gedächtnis haften bleiben. Doch in diesem Schweigen sieht der Literaturwissenschaftler, Pajević eher den Bruch in und mit der Sprache, zu dem es durch den Holocaust gekommen ist, und deutet darauf hin, dass das Celansche Schweigen das Ergebnis der „eigenen Antwortlosigkeiten“ gegenüber der korrumpierten Sprache sei. Dies ist auch in den berühmten Worten des Dichters erkennbar:

---

<sup>4</sup> vgl.dazu: Hart Nibbrig, Christiaan L.: Rhetorik des Schweigens. Versuch über den Schatten literarischer Rede. Frankfurt/M: Suhrkamp 1981, S. 227

<sup>5</sup> Pajević, Marko: Zur Poetik Paul Celans: Gedicht und Mensch - die Arbeit am Sinn. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2000, S. 120

Gewiß, das Gedicht - das Gedicht heute - zeigt, und das hat, glaube ich, denn solch nur mittelbar mit den - nicht zu unterschätzenden - Schwierigkeiten der Wortwahl, dem rapiden Gefälle der Syntax oder dem wacheren Sinn für die Ellipse zu tun - das Gedicht zeigt, das ist unverkennbar, eine starke Neigung zum Verstummen.<sup>6</sup>

Unter der Neigung zum Verstummen und dem Schweigen ist bei Celan keineswegs das zu verstehen, wovon das Gedicht nicht spricht. Menninghaus<sup>7</sup> und Pajević warnen davor, Celans Opposition gegen das *Gesagte* mit einer Negation des Sprechens zu identifizieren. Pajević sieht darin eher einen wesentlichen Zug eines neuen Sprachmodus, der Celan in die Lage versetzt, aus dem Dilemma „Wie sollte nun das Neue als auch Reine entstehen“ auszubrechen.<sup>8</sup>

Auch in der Rede zur Entgegennahme des Bremer Literaturpreises (1958) nennt Celan die Korruption seiner Muttersprache als Grund für die Schwierigkeit des Sprechens:

Erreichbar, nah und unverloren inmitten der Verluste blieb dies Eine: die Sprache. Aber sie musste nun hindurchgehen durch ihre eigenen Antwortlosigkeiten, hindurchgehen durch furchtbares Verstummen, hindurchgehen durch die tausend Finsternisse todbringender Rede. Sie ging hindurch und gab

---

<sup>6</sup> Celan, Paul: Gesammelte Werke in sieben Bänden. Hg. von Beda Allemann und Stefan Reichert unter Mitwirkung von Rolf Bücher. Dritter Band. Frankfurt /M.: Suhrkamp Verlag: 2000,, S. 197ff.

<sup>7</sup> Menninghaus, Winfried: Paul Celan. Magic der Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag: 1980, S.47

<sup>8</sup> Pajević, Marko: Zur Poetik Paul Celans: Gedicht und Mensch - die Arbeit am Sinn. Heidelberg: Universitätsverlag Winter: 2000, S. 148f

keine Worte her für das, was geschah. Aber sie ging durch dieses Geschehen.<sup>9</sup>

Das Gespräch ist zur Untat geworden und das Sprechen ist nicht mehr wie zuvor. Die korrumpierte Muttersprache, die zur Mördersprache geworden ist, wird nun von ihren Verkrustungen gereinigt. Dem Schweigen kommt dabei eine wichtige Rolle zu, die sich nach Menninghaus als formgeborene Implikation des postulierten Sprechens selbst erkennbar macht und sich am Celanschen Sprechen nicht nur in einem quantitativen, sondern auch in einem qualitativen Sinn beteiligt<sup>10</sup>.

Marko Pajević<sup>11</sup> spricht über verschiedene Aspekte, welche dem Celanschen Schweigen entsprechen.

Im Gedicht „Zähle die Mandeln“<sup>12</sup> wird das Schweigen mit einem Glockenstuhl identifiziert, in dem die Hämmer frei schwingen. Darin sieht Pajević die Anwesenheit des Sprechens im Gedicht, da es das Kontinuum des Sprechens bildet. Er sieht darin auch eine konkrete Aktivität im Gegensatz zum Nicht-Reden. Das Schweigen und die Verstumung werden auch bei der Vertonung<sup>13</sup> dieses Gedichts übernommen. Der georgische Komponist, Giya

---

<sup>9</sup> Paul Celan: Gesammelte Werke in fünf Bänden. Dritter Band. Gedichte III. Prosa. Frankfurt/M.: Suhrkamp: 1983, S. 185f.

<sup>10</sup> Menninghaus, Winfried: Paul Celan. Magie der Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag: 1980, S.47

<sup>11</sup> Pajević, Marko: Zur Poetik Paul Celans: Gedicht und Mensch - die Arbeit am Sinn. Heidelberg: Universitätsverlag Winter: 2000, S. 146 ff

<sup>12</sup> Celan, Paul: Gesammelte Werke in fünf Bänden, hrsg.v. Beda Allemann, Stefan Reichert u. Rolf Bücher. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag: 1986

<sup>13</sup> Giya Kancheli: "Exil" for soprano and chamber ensemble. On texts by P. Celan, H. Sahl and from the Old Testament. Dedicated to Manfred Eicher. ECM Records 1995 | CD 002894478082

Kancheli, formuliert sein künstlerisches Credo folgenderweise:

Aus Musik entsteht Stille und zuweilen wird die Stille selbst zur Musik. Eine solche Stille zu erreichen, ist mein Traum. Nichts weiter, nur hören<sup>14</sup>

Der existentielle Charakter des Stückes „Zähle die Mandeln“ wird durch die minimalistische Instrumentation unterstrichen. Die Musik ist langsam und hat einen klösterlichen Charakter, wobei die Stille und die Verstumung tragende Momente sind.

Pajević spricht auch über die Vergegenwärtigende Kraft des Schweigens im Zusammenhang mit dem Ausdruck „Herbeigeschwiegene“<sup>15</sup> Es ist das Gegenwort im „Argumentum e silentio“<sup>16</sup> und mit der Nacht und der Musik in Beziehung gesetzt in den Zeilen: „im Nächtlichen schnitzt dort / die Flöte den Freund ihres Schweigens / und zeigt ihn den Wassern.“<sup>17</sup>Auch in der Formulierung „Wir / taten ein Schweigen darüber“ wird es zum Akt im Gedicht „Engührung“ aus dem Band „Sprachgitter“<sup>18</sup>, es tritt als Richtung weisendes Element in den Gedichten „Mit allen

---

<sup>14</sup> [http://www.klassikakzente.de/page\\_25703.jsp](http://www.klassikakzente.de/page_25703.jsp) (14.02.2007)

<sup>15</sup> Dieses Wort taucht im Gedicht „Mittags“ auf im Band „Atemwende“. In: Paul Celan : Gesammelte Werke II, Frankfurt/M.: Suhrkamp: 1983

<sup>16</sup> Dieses Gedicht aus dem Band „Von Schwelle zu Schwelle“ wurde von dem Komponisten Gerhard Stäbler vertont, in: Stäbler, Gerhard: Fallen, fallen-und liegen und fallen. Gesänge zu Gedichten von Paul Celan für Sopran (Alt), Akkordeon, Tuba und vierkanaliges Ton band. (1988/89). Dresden: UA: 1989

<sup>17</sup> Das Gedicht „Unstetes“ aus dem Band „Mohn und Gedächtnis“. In: Celan, Paul: Gesammelte Werke in fünf Bänden, hrsg.v. Beda Allemann, Stefan Reichert u. Rolf Bücher. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag: 1986

<sup>18</sup> Celan, Paul: Gesammelte Werke in fünf Bänden, hrsg.v. Beda Allemann, Stefan Reichert u. Rolf Bücher. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 1986

Gedanken<sup>19</sup> und „Strähne“<sup>20</sup> auf. Es ist das Ergebnis eines schmerzhaften Veredelungsprozess, der sich im Gedicht „Chymisch“<sup>21</sup> auf die Rede bezieht. Das Schweigen ist auch ein Begegnungsmittel, eine Möglichkeit zur Kontaktaufnahme und Ausdruck einer intensiven Begegnung in „Sperriges Morgen“<sup>22</sup>, „Anabasis“<sup>23</sup>. Dies ist ein weiteres Element, was zu Vertonungen führt. Bei Jörg Birkenkötter, Autor des Werkes „7 Stücke nach Gedichten von Friedrich Hölderlin und Paul Celan für Vokalensemble und Instrumente“<sup>24</sup>, handelt sich beispielsweise:

um den Versuch eines Dialogs mit einer dichterischen Sprache - und ihrem Schweigen-, einer Sprache, die sich einem einfachen Verstehen immer wieder entzieht.<sup>25</sup>

Die Gratwanderung zwischen Sprechen und Schweigen führt nach Menninghaus und Pajević auf einen weiteren Topos: den des *Atems*. Pajević nennt das Schweigen Atempause, der Widerstand gegen den Strom der Zeit leistet.<sup>26</sup> Der Celansche Atem ist nach Menninghaus auch ein Äquivalent der Intention auf den *Namen* als des Inbegriffs einer spezifischen Synkope von Sprechen und Schweigen:

---

<sup>19</sup> Ebda.

<sup>20</sup> Ebda.

<sup>21</sup> Ebda.

<sup>22</sup> Ebda.

<sup>23</sup> Ebda.

<sup>24</sup> Birkenkötter, Jörg: Spiel/Abbruch / Wiederholte Annäherung / ... zur Nähe – voran. Deutscher Musikrat: Edition Zeitgenössische Musik CD: 1997

<sup>25</sup> <http://www.breitkopf.com> (17.03.2007)

<sup>26</sup> Vgl. dazu, Pajević, Marko: Zur Poetik Paul Celans: Gedicht und Mensch die Arbeit am Sinn. Heidelberg: Universitätsverlag Winter: 2000. S. 154

Der Atem ist nämlich auch in seiner Materialität zugleich Medium und direktes Element des (dichterischen) Sprechens. Es umfasst die Artikulation und Intonation, ebenso wie die *Säume* des in sie hineingebildeten Schweigens.<sup>27</sup>

Die *Atemwende* ist für Celan gleichbedeutend mit *Dichtung*, ist also nach Menninghaus sowohl konkret-materiell, als auch metaphorisch Oberbegriff und Einheit der *Schattengelenke* des Sprechens und der *Säume des gewendeten Schweigens*.<sup>28</sup>

Dieser Topos, der als Chiffre Celans Lyrik wie eine Konstante (Atembaum, Atemreflex, Atemkristall, u.s.w.) durchzieht, hat Komponisten wie: Michael Denhoff<sup>29</sup>, Paul-Heinz Dittrich, Wolfgang Rihm<sup>30</sup> zu Vertonungen angeregt. Den *Atem* bezeichnet der Bonner Komponist, in seinem Vortrag zur Gesamtauführung von dem Klavierzyklus „Atemwende“, 1987<sup>31</sup> als:

...lebendiges Schweigen, impliziert aber auch Reden und Sprechen, ist Leben, ist Richtung und Schicksal. Die „Wende“

---

<sup>27</sup> Menninghaus, Winfried: Paul Celan. Magie der Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag: 1980, S. 47f

<sup>28</sup> Ebda.

<sup>29</sup> Denhoffs Atemwende (1984/86) op. 49 / ca. 80' - Klavierzyklus nach Paul Celan I – VII, umfasst die Vertonung der folgenden Gedichte: Irrlichternder Hammer (1984) / Mit von Steinen geschriebenen Schatten (1985) / Im Gedächtnis der überlauten Glocken (1985) / Aus der Wortwand (1986) / Unberührt von Gedanken (1986) / Mitten ins Metapherngestöber (1986) / Ws sind noch lieder zu singen ... (1986)

<sup>30</sup> Rihm, Wolfgang: Vier Gedichte aus „Atemwende“ von Paul Celan. Interpr.: Ursula Hesse [Mezzosopr]. Axel Bauni [KL], Aufn.: Saarbrücken, SFB, Kleiner Sendesaal, 2006, Enthalten in: Musik und Dichtung: das Beispiel paul celan.-München: Sony BMG Muic Entertainment 2006

<sup>31</sup> „Wer auf dem Kopf geht, der hat den Himmel als Abgrund unter sich.“ Vortrag zur Gesamtauführung von Atemwende – Klavierzyklus nach Paul Celan op. 49 am 27. November 1987 in Brühl. Unter: <http://www.denhoff.de/atemwende.htm> (15.03.2007)

bedeutet Grenzführung mit Fremden, mit ganz Anderem, ist Nähe zur Sprachlosigkeit, zum Verstummen, zur Lautheit des Nichts.<sup>32</sup>

Ein Beispiel für den individuellsten Umgang mit der Celanschen Verstummung ist Richard Barrets „*Opening of the mouth*“<sup>33</sup> (1997). Der Titel, evoziert das Mundöffnungsritual, das man an Statuen und Mumien im alten Ägypten als *Belebung* durchgeführt hat. Es handelt sich tatsächlich um eine Art Wiederbelebung, welche durch eine Zeitreise erfolgt, die nach Antworten sucht. Das installative Musiktheater, wird vom Komponisten folgenderweise beschrieben:

eine Art Reise durch eine innere Unterwelt, der Versuch, eine Antwort zu finden auf die Frage, die in Celans Zentrum seiner lebenslangen Qual steht: *Kann Kunst eine Antwort geben auf die Grausamkeiten der Vernichtungslager, auf die zahllosen Grausamkeiten des 20. und 21. Jahrhunderts, ohne in selbstgefälliges Lamento zu verfallen?*<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> ebda

<sup>33</sup> Barrett, Richard: *Opening of the Mouth*. Elision ABC Classics: 1998

<sup>34</sup> <http://www.garedunord.ch/details.php?id=192> (15.03.2007)



**SPRACHWISSENSCHAFT**

**Zwischen Theorie und Praxis**



Ana Iroaie  
(Bukarest)

## Die Beschreibung der Nomenangaben in Theorie und Praxis

**Abstract:** *The present papers deals with the so called „Valenz“ of the noun, while focusing on the distinction between the two categories of „Ergänzung“ (complement) and „Angabe“ (adjunct) as well as on the obligatory or optional quality of the noun complements. A further stress lies on the noun-phrase, respectively on a certain category of noun-complements – the so called „Nomenangaben“ and their relation to theoretical linguistics.*

**Keywords:** *Valenz-Theory, complements, adjuncts, noun-phrase.*

### 1. Einleitung

Im Bereich der nominalen Valenz gibt es zwar auch dieselben zwei Begriffe *Ergänzung* und *Angabe* wie im Bereich der verbalen Valenz doch die Meinungen der Linguisten darüber, welchen Status sie haben, ob obligatorisch oder fakultativ, gehen stark auseinander. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt aber nicht darin, die Obligatorik oder die Fakultativität<sup>1</sup> der Nomenangaben zu analysieren, sondern nur darin, festzuhalten, welche Bestandteile des deutschen Nominalkomplexes als *Nomenangaben* gelten, und ob man in der theoretischen Linguistik dieselben Satelliten des Nomens als *Angaben* betrachtet oder nicht.

Im ersten Teil der Untersuchung vergleiche ich die theoretischen Ausführungen von Ulrich Engel, Wolfgang Teubert und Hans-Werner Eroms im Hinblick auf die Art

---

<sup>1</sup> Der Status der Angaben, obligatorisch oder fakultativ, ist im verbalen wie im nominalen Bereich umstritten.

und Weise, wie sie in ihren Büchern die *Nomenangaben* beschreiben und klassifizieren. Zugleich möchte ich auch untersuchen, ob sie ein und dieselbe Ausdruckform einer Nomenangabe *gleich*, *ähnlich* oder *unterschiedlich* bezeichnen.

Die im Anhang angeführte tabellarische Gegenüberstellung mit den Bezeichnungen der Nomenangaben, die bei Engel, Teubert und Eroms anzutreffen sind, soll dem Leser dazu verhelfen, einen Überblick über den jeweiligen Beschreibungsapparat der zitierten Linguisten zu geben.

Im zweiten Teil der Untersuchung vergleiche ich zwei Nomenvalenzlexika<sup>2</sup> miteinander, um zu sehen, ob die Lexikographen die Nomenangaben in den Lemmaeinträgen als solche kennzeichnen oder nicht. Wichtig ist mir dabei festzustellen, ob sich die Bezeichnungen der Nomenangaben aus der theoretischen Linguistik in der Nomenvalenzlexikographie widerspiegeln oder nicht.

## 2. Zum Begriff Nomenangabe

Substantive können, genau so wie andere Wörter, Elemente regieren, deren Vorkommen sowohl semantisch als auch syntaktisch vorbestimmt ist. Diese Eigenschaft der Wörter "syntaktische Glieder regieren zu können, wird (...) Rektion genannt."<sup>3</sup> Die durch diese Rektion selegierten Partner eines Wortes werden Attribute genannt, wenn sie die Satelliten von Nomen und Adjektiven sind. Jene Glieder, die innerhalb einer Wortklasse von allen ihren Elementen abhängen können, nennt Ulrich Engel<sup>4</sup> *Angaben*.

---

<sup>2</sup> Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983; Bassola, P. et al., Wörterbuch, 2003.

<sup>3</sup> Engel, U., Syntax, 1994, S. 95.

<sup>4</sup> Vgl. Engel, U., Syntax, 1994, S. 99.

Nomenangaben sind genauso wie ihre begriffliche Entsprechung beim Verb nichtsubklassenspezifisch, so dass sie praktisch bei jedem beliebigen Nomen stehen können. Während die Nomenergänzungen, als “wortsubklassenspezifische, abhängige” Wörter nur bei valenten Substantiven erscheinen, können die Angaben auch avalente Nomen begleiten. Nomenangaben werden, genauso wie die Substantivergänzungen, auf morphosyntaktischer und semantischer Ebene realisiert. Sie können sowohl im Vorfeld des Substantivs als auch in seinem Nachfeld stehen.

Nomenangaben	<b>Nomen</b>	Nomenangaben
Vorfeld	Nukleus	Nachfeld

### 3. Die Nomenangaben in der deutschen Grundlagenforschung

#### 3.1. Die Nomenangaben bei Teubert

Die denominalen Angaben sind fakultative Bestandteile des Nominalkomplexes. Zu den Angaben zählt Teubert den genitivus possessivus (*Die Äste der Bäume*), den genitivus qualitatis (*Ein Schauspiel ersten Ranges* oder *Ein Mann von Welt*) und die Präpositionalangabe (*Die Susie aus Texas* oder *Der Stein mit einem roten Punkt*). Dabei geht Teubert auf eine sehr feine Differenzierung der unterschiedlichen semantischen Klassen der Präpositionalangabe ein, so dass er neunzehn verschiedene Kategorien aufstellt.<sup>5</sup>

Die Situativangabe unterteilt Teubert wiederum in drei semantische Klassen und unterscheidet die Situativangabe zur Bezeichnung lokaler Verhältnisse (*Eine Bänderdehnung am*

---

<sup>5</sup> Siehe dazu: Teubert, W., Valenz, 1979, S. 88ff.

*Knie*); die Situativangabe zur Bezeichnung temporaler Verhältnisse (*Das Rückspiel am 26. April*); die Situativangabe zur Bezeichnung abstrakter Verhältnisse (*Die Produktion innerhalb der Volkswirtschaft*).

Auch die lose appositionelle Fügung wird von Teubert je nach ihrer Realisierungsform in fünf unterschiedliche Gruppen eingeteilt, wie folgt: Apposition mit substantivischem Kern (*Die Siserpflanze, ein Gemüse*), Apposition mit adjektivischem Kern (*Stolper, vier Jahre jünger als ich*), Apposition mit partizipialem Kern (*Der Heilige Stuhl, mit Sorgen belastet*), lokale Situativangabe als Apposition (*Im Schatten eines Busches am Wegrand*) und temporale Situativangabe als Apposition (*Am nächsten Abend, nach Feierabend*).

Die Qualitativangabe (*Eine schöne Uhr*), der Relativsatz (*Eine Uhr, die nicht funktioniert*), die vorangestellte Adverbialangabe (*Wenigstens unser alter Freund*), sowie die nachgestellte Adverbialangabe (*Die alten Frühkartoffeln hingegen*) sind laut Teubert<sup>6</sup> auch Nomenangaben.

### 3.2. Die Nomenangaben bei Engel

Ulrich Engel zählt zu den Angaben des Substantivs die Adjektive und die attributiv gebrauchten Partizipien und “jedenfalls in den meisten Fällen”<sup>7</sup> auch die Determinative. Weiter gehören laut Engel zu den Angaben auch der possessive Genitiv (*Peters Auto*) und auch alle direktiven Attribute (*die Fahrt nach Hause*). Ulrich Engel<sup>8</sup> unterscheidet bei den situativen Attribute mehrere Unterklassen, u. z.

---

<sup>6</sup> Teubert, W., Valenz, 1979, S. 88f.

<sup>7</sup> Engel, U., Syntax, 1994, S. 116.

<sup>8</sup> Vgl. Engel, Ulrich et al., Kontrastive Grammatik, 1993, S. 738ff.

Temporalangaben (*der Unfall letztes Jahr*), Lokalangaben (*die Bank im Garten*), Finalangaben (*eine Maßnahme für die Forstwirtschaft*), Kausalangaben (*das Festessen anlässlich der Tagung*), Komitativangaben (*der Spaziergang mit dem Hund* - begleitender Umstand; *alle Bücher außer dem Lexikon* - fehlender Umstand; *Traubensaft anstelle von Rotweinstellvertretender Umstand*). Auch die qualifizierenden Attribute (*Wohnungen mit Zentralheizung*; *ein Kartenhaus aus leeren Versprechungen*) und die Adjunkte (*Peter hat sie als Kollege zu schätzen gelernt*) sind Angaben zum Nomen. Die durch Grad- und Abtönungspartikeln ausgedrückten Quasiattribute (*Sogar Maria kommt*; *Mindestens deine Schwester kommt*) werden von Engel als auch Nomenangaben eingestuft.

Einen besonderen Status haben die Relativsätze, die meistens als Angaben erscheinen, obwohl sie auch die Funktion einer Ergänzung übernehmen können. Hierzu führt Ulrich Engel<sup>9</sup> zwei gute Beispiele an, aus denen hervorgeht, dass nur die Auflösung eines Relativsatzes in einer genitivalen Struktur darüber entscheidet, ob der Relativsatz als Nomenergänzung oder als Nomenangabe zu verstehen ist. Wird die Struktur "*die Ermahnung, die uns Irmgard übermittelte*" in ein genitivus subiectivus umgewandelt ("*Irmgards Ermahnung*"), dann handelt es sich, laut Engel, um einen Relativsatz, der als Nomenergänzung fungiert. Das Beispiel "*das Häuschen, das Irmgard gehört*" kann in ein genitivus possessivus umgewandelt werden ("*Irmgards Häuschen*"), und so spielt dann der Relativsatz hier die Funktion einer Nomenangabe.

### 3.3. Die Nomenangaben bei Eroms

---

<sup>9</sup> Engel, U., Kurze Grammatik, 2002, S.112.

Die Elemente, die im linken Teil des Nomens stehen, bezeichnet Hans-Werner Eroms<sup>10</sup> als Determinator (*der, die, das*), deiktische Determinative (die Demonstrativpronomina), quantifizierende Determinative (die Zahlwörter), All-Quantifikationen (*alle, jeder, jedweder, jeglicher, lanter*), eingeschränkte und negierte Quantifikationen (*viele, mehrere, manche, beide, irgendein, kein* u. a.). Possessive Determinative besetzen genau so wie die attributiven Adjektive das Vorfeld eines Nomens. Die lineare Abfolge der Adjektive zwischen Artikel und Substantiv fasst Eroms wie folgt zusammen: Quantificativa, Situativa, Existimativa, Qualitativa, Descriptiva, Classificativa.<sup>11</sup> Auf eine weitere Subklassifizierung dieser attributiven Adjektive, so wie sie bei Eroms erscheint, kann hier nicht eingegangen werden.

Sowohl die Präsenspartizipien als auch die Perfektpartizipien übernehmen “formal” die Rolle von Adjektiven und erfüllen die Funktion einer Angabe. Eine postnominale Stellung nehmen die Genitivattribute ein, auch wenn manche von ihnen durchaus auch im Vorfeld des Nomens stehen können. Auch Eroms übernimmt die Klassifizierung der Genitive in: *genitivus subiectivus, genitivus obiectivus, genitivus possessivus, genitivus partitivus, genitivus qualitatis, genitivus auctoris, genitivus explicativus, genitivus definitivus.*

Eigentlich sind im Nominalbereich nur die Adjektive echte Nomenangaben, denn “die restlichen Attribute werden von Fall zu Fall auf ihren Status geprüft.”<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Eroms, H.-W., *Syntax*, 2000, S. 257ff.

<sup>11</sup> Eroms, H.-W., *Syntax*, 2000, S. 269.

<sup>12</sup> Eroms, H.-W., *Syntax*, 2000, S. 285.



Auch der Status der attributiven Konjunktionalsätzen, der uneingeleiteten Sätze und der Infinitivkonstruktionen wird von Eroms nicht ausdrücklich präzisiert.

Die Relativsätze können laut Eroms Ergänzungen sein (*der Abend, der [E<sub>sub</sub>] / welcher schön zu werden versprach*), Angaben sein (*der Abend, an dem [A<sub>temp</sub>] / welchem wir nach Hause kamen, versprach schön zu werden*), oder sie können “eine attributive Position”<sup>13</sup> einnehmen (*das Bild, dessen [Poss-Attr.] Maler unbekannt geblieben ist*).

Sowohl die engeren als auch die weiteren Appositionen und die appositionsähnlichen Konstruktionen (*Venedig, vor allem der Markusplatz, steht häufig unter Wasser*) werden von Eroms<sup>14</sup> als Dependents des Nomens angeführt, ohne dass er dabei ihren Status als Nomenergänzung oder als Nomenangabe festlegt.

#### 4. Die Nomenangaben in der Valenzlexikographie

Sucht man nach komplexen ein- oder zweisprachig ausgerichteten Untersuchungen oder sogar nach Fachlexika mit ausführlichen Valenzangaben zum Nomen, so findet man im Vergleich zum Verb nur allzu wenige. Für das Deutsche gibt es lediglich zwei einsprachige Wörterbücher,<sup>15</sup> die die Valenz deutscher Nomen beschreiben. Hinzu kommt noch ein Arbeitsbuch,<sup>16</sup> das, anders als ein onomasiologisches Valenzlexikon, die Nomen in

---

<sup>13</sup> Eroms, H.-W., *Syntax*, 2000, S. 290.

<sup>14</sup> Eroms, H.-W., *Syntax*, 2000, S. 305.

<sup>15</sup> Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., *Wörterbuch zur Valenz der Substantive*, 1983 und Sommerfeldt, K.-

E./Schreiber, H., *Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter*, 1996.

<sup>16</sup> Schreiber, H./Sommerfeldt, K.-E./Starke, G., *Deutsche Substantive*, 1996.

Wortfeldern gruppiert. Für die kontrastive Nomenvalenz gibt es bislang nur ein einziges Lexikon, das 50 deutsche Lemmaeinträge mit den dazugehörenden ungarischen Entsprechungen beschreibt.<sup>17</sup>

Vergleicht man diese Lexika miteinander, so stellt man gleich fest, dass sie unterschiedlich gestaltet sind. Insbesondere die Struktur der Lemmaeinträge weist darauf hin, dass nicht nur die Vorentscheidung der Autoren für bestimmte formale und inhaltliche Aspekte sich darin widerspiegeln, sondern noch viel mehr der theoretische Valenzansatz der in der didaktischen Lexikographie anzutreffen ist. Die Grundeigenschaft aller Lemmaeinträge in diesen oben genannten Lexika besteht also hauptsächlich darin, dass sie relativ einfach gestaltet sind, mit wenigen, unkomplizierten Abkürzungen, so dass selbst Leser mit minimalen Grammatikkenntnissen damit arbeiten können.

#### 4.1. Die *Nomenangabe* in der Lexikographie

Karl-Ernst Sommerfeldt und Herbert Schreiber vertreten auch die Ansicht, dass das Valenzkonzept auf Nomina übertragbar ist, aber sie bezeichnen die Elemente, die die Leerstellen der valenten Nomen belegen nur als *Aktanten*.<sup>18</sup> Eine weitere Einteilung dieser *Aktanten* in Nomenergänzungen und Nomenangaben wird nicht dargelegt. Mit *Aktant* bezeichnen Sommerfeldt/Schreiber allgemein alle Satelliten des Nomens, die in einem bestimmten Kontext aktualisiert werden können, während

---

<sup>17</sup> Bassola, P. et al., Wörterbuch, 2003.

<sup>18</sup> Vgl. Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983.

die Bezeichnung *Nomenangabe* als solche von ihnen nicht benutzt wird.

Statt der Bezeichnung *Aktant* verwenden Bassola et al. die Bezeichnung *Argument*, wobei diese den *Ergänzungen* bzw. den *Komplementen* gleichgesetzt wird. Weiterhin erwähnt Bassola auch die *Angaben* als „*Adverbiale die Umstände beschreiben*“ und die „*im Prinzip neben allen Substantiven vorkommen können*“, aber diese terminologische Unterscheidung erfolgt nur im Vorwort.<sup>19</sup> Im kontrastiv angelegten Nomenvalenzwörterbuch deutsch-ungarisch wird weiter diese Unterscheidung zwischen Nomenangaben und Nomenergänzungen nicht mehr durchgeführt.

Die Bezeichnung *Angabe*, *Nomenangabe* ist also überraschenderweise weder bei Karl-Ernst Sommerfeldt und Herbert Schreiber noch bei Péter Bassola et al. anzutreffen.

## 4.2. Zum Korpus der zwei Nomenvalenzwörterbücher

Karl-Ernst Sommerfeldt und Herbert Schreiber gehen vom Begriffsgehalt des Nomens aus und analysieren nur solche Substantive, „*bei denen man von einer logisch-semantischen und einer klaren syntaktischen Valenz sprechen kann*“.<sup>20</sup> Allein der semantische Aspekt eines Nomens bzw. seine Polysemie entscheiden laut Sommerfeldt/Schreiber darüber, ob es sich um ein valentes oder um ein avalentes Nomen handelt.

---

<sup>19</sup> Bassola, P. et al., Wörterbuch, 2003, S. 13.

<sup>20</sup> Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983, S. 14.

Ausgehend von diesem semantischen Unterscheidungskriterium stellen Sommerfeldt/Schreiber<sup>21</sup> folgende Klassen valenter Nomina auf:

Semantische Klassen der valenten N			
Konkreta			
Nomina agentis	<i>Überbringer</i>		<i>Überbringer einer schlechten Nachricht</i>
Beziehungsbezeichnungen	<i>Mann</i> (polysem)	0wertig	<i>Das sind zwei Männer.</i>
		0wertig	<i>Er ist schon ein Mann.</i>
	1wertig	<i>Er ist der Mann meiner Freundin.</i>	
	1wertig	<i>Er ist ein Mann der Tat.</i>	
Abstrakta			
Tätigkeitsbezeichnungen	<i>Spielen</i>	1wertig	<i>Das Spielen der Jungen</i>
		2wertig	<i>Die Fahrt der Delegation zum Kongress</i>
		3wertig	<i>Der Dank der Sportler an den Staat für die Hilfe</i>
Vorgangsbezeichnungen	<i>Donnern</i>	1wertig	<i>Das Donnern</i>
	<i>Beginn</i>	1wertig	<i>Der Beginn der Veranstaltung</i>
Zustandsbezeichnungen	<i>Schlaf</i>	1wertig	<i>Der Schlaf des Jungen</i>
	<i>Neigung</i>	2wertig	<i>Die Neigung des Leiters zur Überschätzung</i>
Eigenschaftsbezeichnungen	<i>Grün</i>	1wertig	<i>Das Grün der Pflanzen</i>
	<i>Stolz</i>	2wertig	<i>Der Stolz des Schülers auf die guten Leistungen</i>
	<i>Dankbarkeit</i>	3wertig	<i>Die Dankbarkeit des Lehrlings dem Meister gegenüber für die gute</i>

Im Unterschied zu Sommerfeldt/Schreiber stellen Bassola et al. keine semantischen Kriterien dar, aufgrund derer sie die

<sup>21</sup> Alle Beispiele aus der Tabelle stammen von Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983, S. 16ff.

valenten von den avalenten Nomina unterscheiden. In Anlehnung an Teubert<sup>22</sup> vertreten sie die Auffassung, dass die Valenz der Substantive sich nur *sui generis* analysieren lässt, und somit kann man auch die so genannten „originären“, nicht abgeleiteten Substantive erfassen.

### **4.3. Der Status der Nomenaktanten und ihre morphosemantische Realisierung bei Sommerfeldt /Schreiber und Bassola et al.**

Sommerfeldt/Schreiber sind der Ansicht, „*dass fast alle Aktanten des Substantivs fakultativ stehen*“<sup>23</sup> und die Auslassung der Aktanten nur auf den Kontext zurückzuführen und von ihm abhängig sei. Sie schreiben dem Artikel, besonders dem bestimmten Artikel, eine Sonderstellung zu, weil dieser hauptsächlich eine Verweisfunktion hat, solange er das Nomen als bekannt voraussetzt und sein Erscheinen größtenteils kontextabhängig ist.<sup>24</sup>

Bassola et al. gehen in ihrem Nomenvalenzwörterbuch auf den Aspekt der Obligatorik oder der Fakultativität der Substantivaktanten nicht ein.

Die morphologische Realisierung der Nomenaktanten wird von Sommerfeldt/Schreiber im Vorwort beschrieben und sie beschränken sich dabei auf folgende Ausdrucksformen: „*Substantiv im Genitiv, präpositionales Substantiv, Possessivpronomen, relatives Adjektiv, Infinitivgruppe und Nebensatz*“<sup>25</sup>. Von diesen

---

<sup>22</sup> Teubert, W., Valenz, 1979.

<sup>23</sup> Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983, S. 31.

<sup>24</sup> Vgl. Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983, S. 33.

<sup>25</sup> Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H., Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983, S. 19.

jedoch werden für die lexikographische Beschreibung der Lemmaeinträge nur vier benutzt, u. z. die Genitivform, ohne dabei auf eine weitere Differenzierung in Subklassen einzugehen, die Präposition, die Infinitivgruppen und die Nebensätze.

Die morphosyntaktische Beschreibung der Substantivaktanten ist sowohl bei Sommerfeldt/Schreiber als auch bei Bassola et al. anzutreffen, auch wenn beim letzteren die semantische Beschaffenheit der Aktanten unerwähnt bleibt.

Ein weiterer Unterschied liegt auch darin, dass bei Bassola et al. hinter der vom Substantiv geforderten Präposition auch der Kasus angegeben wird und das ist eine gute Lernhilfe vor allem für Nichtmuttersprachler. Während Bassola et al. bei jedem Lemmaeintrag die Genus- und Pluralform des jeweiligen Substantivs angeben, fehlt die Pluralform bei Sommerfeldt/Schreiber und das Genus geht nur aus dem Beispielsatz hervor.

Mithilfe zahlreicher Beispiele erläutern sowohl Sommerfeldt/Schreiber als auch Bassola et al. die Stellung der Aktanten innerhalb des Nominalkomplexes, ohne sie aber als Nomenergänzung oder Nomenangabe einzustufen!

Die Lemmaeinträge sind bei Bassola et al. viel länger als die von Sommerfeldt/Schreiber, denn „am Ende des Wortartikels werden phraseologische Ausdrücke – vor allem Funktionsverbgefüge – mit ihren ungarischen Äquivalenten angeführt.“<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Bassola, P. et al., Wörterbuch, 2003, S. 24.

## Schlussfolgerungen

Wolfgang Teubert, Ulrich Engel und Hans-Werner Eroms identifizieren im Nominalkomplex nicht nur Nomenergänzungen, sondern, wie erwartet, auch Nomenangaben. Diese werden trotz gleicher Ausdrucksform manchmal unterschiedlich bezeichnet, so dass der Begriffsapparat für die Nomenangaben keinesfalls einheitlich ist.

Selbst die Anzahl der Nomenangaben ist nicht bei allen drei Linguisten dieselbe und das erklärt sich vor allem dadurch, dass die Auswahlkriterien für die Eruierung der Nomenangaben nicht dieselben sind.

Interessant dabei ist auch festzustellen, dass die Lexikographen die Aktanten eines Nomens in den zwei hier analysierten Nomenvaleanzwörterbüchern weder als Nomenergänzungen noch als Nomenangaben identifiziert haben. Die morphosyntaktische Realisierungsform der Nomenaktanten wird zwar mehr oder weniger ausführlich beschrieben, aber die Art der Nomenangabe, d. h. ihre *Bezeichnung*, wird nicht angeführt.

Die Tatsache, dass die Valenzlexikographen auf eine explizite Unterscheidung Nomenangabe /vs/ Nomenergänzung völlig verzichtet haben, ist vielleicht darauf zurückzuführen, dass sie die Lemmaeinträge vereinfachen wollten. Auch ist im Falle der Qualitativattribute, der Relativsätze, der attributiven Konjunktionalsätze, der uneingeleiteten Sätze, der Infinitivkonstruktion sowie der engen und weiten Apposition noch nicht ganz geklärt,<sup>27</sup> wann diese

---

<sup>27</sup> Siehe dazu Fußnote 29.

Ausdrucksformen im Nominalkomplex als Nomenergänzung und wann als Nomenangabe fungieren.

Es stellt sich nun die Frage, ob die Unterscheidung zwischen Nomenangabe und Nomenergänzung mit all ihren unterschiedlichen Realisierungsformen nicht auch in der Lernervalenzlexikographie berücksichtigt werden sollte. Wie könnte man die unterschiedlichen Rollen der Substantivaktanten, als Nomenangabe bzw. als Nomenergänzung, in der Lernervalenzlexikographie leserfreundlich und lerneradäquat darstellen? Würden valide Kriterien für die Unterscheidung zwischen Nomenergänzung und Nomenangabe den Lernern wirklich helfen, besser und leichter die oft sehr komplexen deutschen Nominalphrasen zu verstehen?

Wird wohl jemals auch nur ein Teil der (komplexen) Terminologie aus der Grundlagenforschung Eingang in die **Nomervalenzlexikographie** finden? Wird eine von den vielen Klassifizierungen der Nomenangaben bzw. der Nomenergänzungen im Bereich der **Lernerlexikographie** jemals Fuß fassen können?

Mit all den hier gestellten Fragen wird das weite Forschungsfeld der Nomervalenz und ihrer zukünftigen Aufgaben auch im Bereich der Lernervalenzlexikographie aufgerissen.



## 6. Bibliographie

- Bassola, Péter et al. [Wörterbuch, 2003]: *Deutsch-ungarisches Wörterbuch* zur Substantivvalenz, Szeged : Grimm, 2003
- Engel, Ulrich [Grammatik, 1988]: *Deutsche Grammatik*, 2. Aufl., Heidelberg, (zit. nach Eroms, H.-W., Syntax, 2000)
- Engel, Ulrich [Syntax, 1994]: *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, 3. völlig neu bearb. Aufl., Berlin : Erich Schmidt, 1994
- Engel, Ulrich [Kurze Grammatik, 2002]: *Kurze Grammatik der deutschen Sprache*, München : Iudicium, 2002
- Engel, Ulrich et al. [Kontrastive Grammatik, 1993]: *Kontrastive Grammatik deutsch – rumänisch*, Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1993
- Eroms, Hans-Werner [Syntax, 2000]: *Syntax der deutschen Sprache*, Berlin/New York : de Gruyter, 2000
- Schreiber, Herbert/Sommerfeldt, Karl-Ernst/Starke, Günter [Deutsche Substantive, 1996]: *Deutsche Substantive. Wortfelder für den Sprachunterricht*, Leipzig u. a.: Langenscheidt, 1996
- Sommerfeldt, Karl-Ernst/ Schreiber, Herbert [Wörterbuch zur Valenz der Substantive, 1983]: *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive*, 3. unveränderte Aufl., Leipzig : Bibliographisches Institut, 1983
- Sommerfeldt, Karl-Ernst/Schreiber, Herbert [Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter, 1996]: *Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter. Verben. Adjektive, Substantive*, Tübingen : Niemeyer, 1996
- Teubert, Wolfgang [Valenz, 1979]: *Valenz des Substantivs. Attributive Ergänzungen und Angaben*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1979



**Ana Iroaie**  
(Bukarest)

## **(Ge)braucht man (noch) Valenzwörterbücher im Germanistikstudium?<sup>1</sup>**

***Abstract:** The present paper deals with valency and with different valency theories, in order to assess the impact of the concept on teaching of a foreign language as well its importance for the preparation of dictionaries and teaching books. The analysis tries to find out, whether such valency-dictionaries are used as reference by students or not.*

***Keywords:** valency-theory, German grammar, dictionaries, valency-theory in teaching German.*

### **1. Ausgangspunkt der Umfrage**

Im Rahmen meiner theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Thema „Valenz“, das mich durch das Doktorandenstudium seit geraumer Zeit beschäftigt, habe ich mir vorgenommen, nicht nur allein den vielfältigen, nicht unkomplizierten und manchmal sehr abstrakten Theorievorschlägen der Valenzianer nachzugehen, sondern auch ihren Einfluss auf die DaF-Didaktik bzw. ihre Bedeutung für die Erstellung von Wörterbüchern und Lehrwerken zu erfassen.

Viele Erkenntnisse aus der Valenzforschung haben ihren Niederschlag auch in Nachschlagewerken wie Valenz-

---

<sup>1</sup> Vorliegender Beitrag wurde auf der Tagung der Kronstädter Germanistik 2005 präsentiert. Die Grundaussagen dieses Artikels haben nichts an Aktualität verloren und mussten deshalb nicht revidiert werden. Allein die statistischen Angaben könnten etwas an ihren positiven Werten verloren haben.

wörterbücher gefunden, die vor allem für den DaF-Unterricht erstellt wurden.

Inwiefern aber diese Valenzwörterbücher von den Bukarester Germanistikstudenten noch als Nachschlagewerk in ihrem Studium verwendet werden, habe ich mittels einer Befragung zu ermitteln versucht.

## **2. Zur Struktur des Fragebogens und zur Durchführung der Umfrage**

Der Fragebogen umfasst drei Entscheidungs- und sieben Ergänzungsfragen. Für alle Ergänzungsfragen sollten die Befragten eine der fünf bzw. sechs vorgegebenen Antworten ankreuzen. Nur bei einer einzigen Frage war eine Mehrfachnennung möglich und diese sollte mithilfe der Zahlen 1 bis 5 erfolgen, um dadurch die Wertanordnung der Antworten zu veranschaulichen.

Der Fragebogen wurde nur an die Studierenden aus dem A-Fach verteilt, denn für diese Befragung wären die Antworten der Germanistikstudenten im B-Fach nicht relevant gewesen.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> An der Fremdsprachenfakultät der Universität Bukarest kann man Germanistik im A- oder B-Fach studieren. Die Unterscheidung zwischen A-Fach und B-Fach liegt vor allem darin, dass das Lehrcurriculum einerseits komplexer ist als jenes für das B-Fach, andererseits aber auch darin, dass es bei den Studienanfängern gute bis sehr gute Sprachkenntnisse voraussetzt. Im Durchschnitt liegen die Studierenden des A-Faches mit ihren Deutschkenntnissen zwischen B2 und C2. Im B-Fach Germanistik gibt es zwei Arten von Studierenden. Jene, die ihre Deutschkenntnisse bei der Aufnahmeprüfung haben testen lassen, und global einer B1-Stufe zuzuordnen sind. Wiederum andere, die Deutsch als Fremdsprache an der Uni erlernen wollen, und deren Ausgangsposition bei A1 ist.

Die sprachlichen Kompetenzen zwischen dem A- und B-Fach sind derart stark unterschiedlich, dass man die zwei Studienstränge keinesfalls als homogen betrachten kann. Die Resultate der Befragung können also nur einen Ausschnitt dessen widerspiegeln, was im Unijahr 2004-2005 als Grundtendenz festzustellen war.

Die Studierenden haben den Fragebogen in 15 Minuten ausgefüllt, ohne dass sie dabei die Möglichkeit gehabt hätten, sich untereinander auszutauschen, denn die kontrollierte Befragung und die vorgegebene Zeitgrenze sollten die Validität dieser Untersuchung sicherstellen.

Alle Studierenden haben den gleichen Fragebogen zum Ausfüllen bekommen und einleitend habe ich erklärt, zu welchem Zweck die Befragung durchgeführt wird und dass die Angabe des Vor- und Nachnamens nicht erforderlich ist.

Insgesamt wurden 59 Informanten befragt und die Aufteilung der Fragebogen pro Studienjahr ist folgende: 35 im 2. Studienjahr, 11 im 3. Studienjahr, 13 im 4. Studienjahr. Die Resultate dieser Umfrage erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, auch weil die Befragung der Germanistikstudierenden aus finanziellen und organisatorischen Gründen nur am Bukarester Germanistiklehrstuhl durchgeführt werden konnte.

### **3. Auswertung der Resultate**

Die Antworten der Studierenden auf viele der gestellten Fragen sind sehr aufschlussreich in Bezug auf den Stellenwert die Valenzwörterbücher im Germanistikstudium an der Uni Bukarest haben.

Die Teilresultate der Umfrage für jedes einzelne Studienjahr sind einander so ähnlich, dass ich sie für die Analyse zusammengeführt habe und sie als ein einziges

**Gesamtkorpus** ausgewertet habe. Die Ergebnisse habe ich in Prozentsätzen ausgerechnet und diese mithilfe der Säulendiagramme veranschaulicht (siehe Anhang).

### **Zur 1. und 2. Frage**

Selbst wenn sich die erste und die zweite Frage nicht direkt auf Valenzwörterbücher beziehen, habe ich sie dennoch in meine Umfrage aufgenommen, denn die daraus resultierenden Antworten können als Vergleichselemente für andere herangezogen werden. Vergleicht man die Resultate der ersten Frage „*Wie oft benutzen Sie (als PhilologiestudentIn) verschiedene Wörterbücher und Lexika?*“ mit denen der siebenten Frage „*Wie oft verwenden Sie Valenzwörterbücher?*“ so geht deutlich hervor, dass die Häufigkeitsquote bei der Benutzung der allgemein sprachlichen Wörterbücher bei 50,84% liegt, während die der Valenzwörterbücher bei Null liegt.

Die Angaben zur Benutzung der verschiedenen Wörterbücher, ausgenommen die der Valenzwörterbücher, zeigen, dass fast 70% der Studierenden oft und sehr oft auf das Nachschlagen angewiesen sind. Weniger als ein Drittel zieht manchmal ein Nachschlagewerk zu Rate und nur 6,78% der Studierenden blättert darin nach. All diese Teilresultate sind eigentlich für den philologischen Hochschulbereich zufriedenstellend.

Die Angaben zur zweiten Frage, so wie die Studierenden die Wertanordnung festgelegt haben, u. z. Inhalt (43,24%), Verlag (18,19%), Form/Lay-out (15,31%), Autor (12,61%) und Preis (9,9%), weisen darauf hin, dass dem Benutzer der Name des Verlags in dem ein Wörterbuch erscheint, viel wichtiger ist als der Autor oder der Verkaufspreis selbst. Der „Inhalt“ eines Wörterbuches ist, wie anfangs erwartet, ausschlaggebend, dann, wenn man als Benutzer von

lexikografischen Arbeiten zwischen mehreren Kriterien zu wählen hat. Dass an zweiter Stelle in dieser Wertordnung der Verlag steht und nicht die Autoren, spricht schon dafür, dass die Studierenden inzwischen die besten und zuverlässigsten Verleger kennen und zu schätzen gelernt haben.

### **Zur 3. und 4. Frage**

Auf meine sehr allgemein formulierte Frage „*Kennen Sie Valenzwörterbücher?*“, hat die Mehrheit entschieden *nein* geantwortet. Nur knapp ein Drittel hat das *Ja* angekreuzt.

Diejenigen aber die Valenzwörterbücher kennen, hatten bei der nächsten Frage überhaupt keine bibliografische Angabe machen können. Ob diese Tatsache Besorgnis erregend sein sollte, möchte ich hier nicht zur Diskussion stellen. Meine Absicht ist nur Fakten zu signalisieren. Aus dem Lehralltag an der Uni kann ich nur berichten, dass sich Studierende anfangs nicht den (vollständigen) Titel eines Fachbuches merken und oft dazu geneigt sind, das betreffende Fachbuch entweder mit einem von ihnen ausgesuchten Stichwort zu bezeichnen (z. B. *Valenzwörterbuch* und keinesfalls *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*) oder aber sie benutzen eine Farbbezeichnung dafür (z. B. „*der rote Engel*“ statt: *Ulrich Engels Deutsche Grammatik*).

### **Zur 5. Frage.**

Die Antworten auf diese Frage heben deutlich hervor, dass der Besitz eines Valenzwörterbuches keine Selbstverständlichkeit ist, solange 84,74% der Germanistikstudierenden an der Uni Bukarest keins hat. Nur 10,16% haben ein Valenzwörterbuch zu Hause und nur 1,69% mehrere. In diesem Zusammenhang muss ich eine Arbeitskollegin zitieren, deren Reaktion auf mein

Unterfangen in ihrem Wortlaut ungefähr so klang: ”*nicht einmal ich hab’ ein Valenzwörterbuch*”.

## Zur 6. Frage

*Valenz* ist für die meisten der Befragten ein Fachwort, das sie eher mit der Schule (37,28%), höchstwahrscheinlich mit dem Chemie- und nicht mit dem Fremdsprachenunterricht, oder mit dem Studium an der Uni (57,62%) verbinden. Weder in der Familie noch im Freundeskreis ist die chemische oder linguistische *Valenz* ein oft anzutreffender Begriff.

## Zur 7. Frage

Die Häufigkeitsrate in der Benutzung von Valenzwörterbüchern habe ich schon vorweggenommen, als ich eingangs die erste mit der siebenten Frage besprochen habe. Solange fast die Hälfte aller Studierenden kein einziges Valenzwörterbuch besitzt, ist eigentlich auch nicht sehr zu erwarten, dass so viele es auch als Arbeitsinstrument heranziehen. Die Universitätsbibliothek hat noch kein Valenzwörterbuch von den neueren, besitzt jeweils nur noch ein Exemplar von den älteren, einsprachigen,<sup>3</sup> und das ist recht wenig. Dass einige der Studierenden doch noch *manchmal* (28,81%) oder auch *selten* (23,72%) in einem Valenzwörterbuch nachschlagen, darf doch relativ ermutigend sein.

---

<sup>3</sup> *Sommerfeldt, Karl-Ernst/Schreiber, Herbert*, Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive, 1983; *Sommerfeldt, Karl-Ernst/Schreiber, Herbert*, Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter, 1996; *Sommerfeldt, Karl-Ernst/Schreiber, Herbert*, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive, 1977; *Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang*, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, 1975.



### **Zur 8. Frage**

Die Bereitschaft der meisten Studierenden sich während ihres Studiums die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, um mit dieser Art von Fachlexika zu arbeiten, ist unerwartet groß. Mehr als 80% signalisiert das Interesse mit den Ergebnissen dieses Teilbereiches der Lexikographie vertraut zu werden.

Wie man aber diesen Erwartungen im Hochschulunterricht gerecht wird oder werden kann, müsste von nun an neu bedacht werden.

### **Zur 9. Frage**

In einem unerwartet hohen Prozentsatz (99,98%) führen alle Informanten gute bis sehr gute Sprachkenntnisse als Grundvoraussetzung an, wenn man mit Valenzwörterbüchern arbeiten will.

Einsprachige genau so wie zweisprachige Valenzwörterbücher bieten zwar eine unentbehrliche Hilfe all denen, die bestimmte aktualisierte Strukturen innerhalb der Verbal-, Adjektival- oder Nominalphrase besser verstehen wollen, aber morphosyntaktische und semantische Feindifferenzierungen setzen schon solide Sprachkenntnisse voraus.

### **Zur 10. Frage**

Überraschenderweise vertreten die meisten Studierenden (62,71%) die Ansicht, dass eine philologische Ausbildung unentbehrlich ist, wenn man zum Leserkreis der Valenzbuchautoren gehören will. Nur etwas mehr als ein Drittel glaubt, dass auch Laien mit so einem Spezialwörterbuch arbeiten könnten.

All diese hier angeführten statistischen Angaben müssten vielleicht dazu anregen, Überlegungen anzustellen, wie und ob der Leserkreis der Valenzwörterbücher ausgeweitet werden könnte.

#### 4. Schlussfolgerungen

Valenzwörterbücher sind von Theoretikern geschrieben, um den Lernern beim Erwerb der Sprache zu helfen und vor allem in Zweifelsfällen Auskunft zu geben über die richtige Leerstellenbesetzung bei valenten Verben, Adjektiven oder Substantiven.

Aus den vorgelegten Resultaten dieser Umfrage geht hervor, dass es eine anscheinend unüberwindbare Kluft gibt einerseits zwischen den Erkenntnissen der Valenztheoretiker und den von ihnen entwickelten Wörterbüchern und der Unterrichtsrealität andererseits.

In diesem Zusammenhang muss ich auf den Artikel von Petra Bräunling hinweisen, die auch eine Umfrage zum Thema Valenzwörterbücher im Wintersemester 1984-1985 am Institut für deutsche Philologie der Universität München durchgeführt hat. Sie befragte 112 DaF-Lehrer nur in Bezug auf die Verbvalenzwörterbücher von Helbig/Schenkel<sup>4</sup> und Engel/Schumacher<sup>5</sup> und inwiefern diese Speziallexika, die von Theoretikern für die Praxis geschrieben wurden, auch wirklich von Lehrern in ihrem Unterricht benutzt werden. Die Resultate der von Petra Bräunling (1989,173) durchgeführten Umfrage sind überraschend:

---

<sup>4</sup> *Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang*, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, 1975.

<sup>5</sup> *Engel, Ulrich/Schumacher, Helmut*, Kleines Valenzlexikon deutscher Verben, 1978.

“Fast die Hälfte der befragten Lehrer (50 von 112) kannte keines der Valenzwörterbücher, und die übrigen verwenden sie kaum im Unterricht. Abgesehen davon, dass möglicherweise gerade die vorliegenden Valenzwörterbücher durch ihre spezielle Konzeption für den Fremdsprachenunterricht ungeeignet sind, kann dieses Phänomen auch dadurch erklärt werden, dass die Valenztheorie generell im Fremdsprachenunterricht nur begrenzt anwendbar ist. Die Bemerkungen auf den Fragebögen und in den Begleitbriefen weisen in diese Richtung.“

In meiner Untersuchung wird die Problematik der Valenzwörterbücher nur aus einer einzigen Perspektive beleuchtet, nämlich jene der Studierenden, die Deutsch großteils nicht mehr als Muttersprache haben und die ihre Sprachkenntnisse während ihres Studiums verbessern müssen. Ihre Meinungen, auch wenn sie noch so subjektiv sind, erhellen indirekt einen Teilaspekt unserer Lehrtätigkeit im Schul- und Hochschulbereich und geben zugleich Auskunft über ihre Erwartungen.

Die eingangs gestellte Frage: *(Ge)braucht man (noch) Valenzwörterbücher im Germanistikstudium?* könnte im Anschluss an die bereits vorgestellten und kommentierten Resultate der Umfrage folgendermaßen beantwortet werden. Man gebraucht kaum noch Valenzwörterbücher im Germanistikstudium, weil man sie einerseits nicht hat, und weil man sie andererseits nicht kennt.

Die Frage, ob man diese Art von Wörterbüchern in der Auslandsgermanistik weltweit auch wirklich noch (ge)braucht, kann in diesem Beitrag nicht beantwortet werden.

Abschließend und zusammenfassend möchte ich nur noch folgende Aspekte kurz erwähnen Für das Germanistikstudium entscheiden sich immer mehr Jugendliche, deren Sprachkenntnisse bei weitem nicht mehr so gut sind, wie einst. Ihre lobenswerte Bereitschaft sich die Deutschkenntnisse zu verbessern, um anschließend eine gut bezahlte Stelle im nicht philologischen Bereich zu erhalten, darf nicht unterschätzt werden. Für viele GermanistikstudentInnen bleibt der Lehrerberuf nur eine mögliche Notlösung, die einem zeitweise aus einer sozialen Krise heraushilft.

Wie man am besten ihrem Wunsch gerecht wird, schnell und gut ihre oft dürftigen Deutschkenntnisse zu verbessern und zu vertiefen, muss also erneut thematisiert werden. Mit Valenzwörterbüchern oder ohne? Mit einsprachigen oder lieber mit zweisprachigen? Welche Rolle eigentlich die Valenztheorie im jetzigen und zukünftigen Germanistikstudium spielen soll, muss vielleicht wieder zur Diskussion gestellt werden.

## 5. Bibliographie

Bräunling, Petra: Umfrage *zum Thema Valenzwörterbücher* in: Antonin Kučera (Hrsg.) : *Lexicographica : Internationales Jahrbuch für Lexikografie*, Tübingen : Max Niemeyer, 5/ 1989, S.168 -177

Hartmann, Reinhard-Rudolf-Karl: *The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching* in: Franz Josef Hausmann (Hrsg.) : *Wörterbücher: Ein internationales Handbuch zur Lexikografie*, Erster Teilband, Berlin : Walter de Gruyter, 1989, S.181-189

Kalverkämper, Hartwig: *Das Fachwörterbuch für den Laien* in: Franz Josef Hausmann (Hrsg.) : *Wörterbücher : Ein internationales Handbuch zur Lexikografie*, Zweiter Teilband, Berlin : Walter de Gruyter, 1990, S.1512-1523

Püschel, Ulrich: *Wörterbücher und Laienbenutzung* in: Franz Josef Hausmann (Hrsg.) : *Wörterbücher : Ein internationales Handbuch zur Lexikografie*, Erster Teilband, Berlin : Walter de Gruyter, 1989, S.128-135

Ripfel, Martha: *Ergebnisse einer Befragung zur Benutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher* in: Antonin Kučera (Hrsg.) : *Lexicographica : Internationales Jahrbuch für Lexikografie*, Tübingen : Max Niemeyer, 5/1989, S.178 –201

Wiegand, Herbert Ernst: *Wörterbuchforschung, Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikografie*, Berlin : Walter de Gruyter, 1998



**Iunia Martin**

(Bukarest)

## **Ein handlungstypologischer Ansatz zur Beschreibung der journalistischen Darstellungsformen**

***Abstract:** The present paper deals with Olaf Kron's typology of speech acts in confronting certain theoretical aspects with the concrete analysis of various journalistic genres from the German regional newspaper Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ). The paper makes use of Kron's patterns of typologies to show the variations in content and form within the authentic journalistic texts.*

***Keywords:** Olaf Kron, speech act typology, speech act theory, German Newspapers*

### **Einführung**

Im Hinblick auf meine künftige Dissertation, die eine kontrastive Analyse deutscher und rumänischer Tageszeitungen umfasst, bin ich darum bemüht, die journalistischen Darstellungsformen fachübergreifend zu beschreiben. Der vorliegende Beitrag setzt sich in diesem Sinne zum Ziel, eine Typologie von Sprachhandlungsmustern anhand der deutschen regionalen Tageszeitung „Hannoversche Allgemeine Zeitung“ (HAZ) empirisch zu prüfen und die journalistischen Darstellungsformen mit der Typologie zu konfrontieren.

### **Krons Handlungstypologie als Typologie von Sprachhandlungsmustern**

Olaf Krons handlungstypologischer Ansatz ist nach eigener Aussage ontologisch-pragmatischer Art (2002: 171). Er sei darum bemüht, das Wesen der Sprachhandlungsmustertypen

zu bestimmen, wobei die ermittelten Kriterien die Basis der Typologisierung bilden. Als die begrifflich reichste Komponente und daher als die Typologisierungsbasis, legt Kron die *Intention* fest.

Der Begriff der Intention wird als Richtung der wirkenden Kraft definiert, die jedem Handeln zugrundeliegt (2002: 138). Kron unterscheidet zwischen der *pragmatischen Intention*, als Bezug auf den Handlungspartner, der *semantischen Intention* als Bezug auf die Handlungsobjekte und der *situationellen Intention* als Bezug auf das Handlungsziel. (siehe Handlungsmodell im Anhang) Die drei Bezüge der Intention stellen die Handlungsabsicht dar, die von der Wirkungsabsicht des Subjekts zu unterscheiden sei, da die Letztere nicht auf die Faktoren der Handlung, sondern auf ihre Folgen gerichtet sei. (2002: 140)

Weiter unterscheidet Kron (2002:142f) zwischen *Intention* als eine Beziehung, die vom Subjekt ausgeht und *Funktion* als eine Texteigenschaft. Die Textfunktion in Bühlers Organonmodell zum Beispiel müsste laut Kron in eine sprachlich-inhaltliche und eine kommunikative Funktion eingeteilt werden, um die inhaltliche Bezogenheit des Textes auf einen Emittenten, einen Rezipienten oder eine Sache und bzw. die äußere Bezogenheit (wohin der Text gerichtet wird) auf einen Emittenten, einen Rezipienten oder eine Sache zu verdeutlichen.

Was die Gleichsetzung der Begriffe *Intention* und *Textillokution* angeht, beobachtet Kron (2002, 147f), dass der Begriff der Illokution im Sinne von Austin und Searle auf Sprechakte im Umfang von Sätzen angewandt wird. Da in der kommunikativen Praxis Äußerungen texthaft seien, bezeichnet Kron die Termini der Sprechakttheorie als analytische Begriffe für parallele Phänomene auf Satzebene. Krons Handlungstypologie wird nur die *Textintention* zugrundegelegt, die als die textuell nachweisliche Intention



definiert wird, im Gegensatz zur *Autorintention* oder Intention des Handlungssubjekts, die nur in einer Typologie der totalen sprachlichen Handlungen und nicht in einer Texttypologie aufgenommen werden könnte. (2002: 149)

### **Teiltypologie aufgrund der semantischen Intention**

Die semantische Intention wird von Kron (2002: 149) als Bezug des Sprechers/ Autors auf die Objekte seines Sprechhandelns definiert. Dieser Bezug sei dynamisch, da es dabei um eine immer wieder neu durchgeführte Konstruktion der Objekte als Gegenstände der subjektiven Wahrnehmung und des Handelns ginge. Die verschiedenen Arten, wie die Objekte im Handeln konstruiert werden, bilden die erste Grundlage der Handlungstypologie und stimmen teilweise mit den Darstellungsarten aus dem Bereich der Stilistik überein. Je nachdem, wie die Objekte konstruiert werden, lassen sie sich in drei Bereiche einteilen: als  *feste Gegebenheiten*, als  *veränderliche Wesenheiten* oder als  *abhängige Gegebenheiten*. Die festen Gegebenheiten können entweder als singuläre Einheiten im Raum (Deskription) und in der Zeit (Narration), oder als Teile eines Systems, zergliedernd (Explikation) oder vergleichend (Konfrontation) aufgefasst werden. Die veränderlichen Wesenheiten erscheinen entweder als singuläre Wesenheiten, wobei das Objekt das Verhalten des Handlungspartners (Motivation) oder des Handlungssubjekts (Promission) ist, oder als kollektive Wesenheit, bzw. als Teil einer kollektiven Wesenheit, wobei das Objekt das Verhalten der Glieder einer Gemeinschaft ist, die den Handlungspartner (Institution) oder das Handlungssubjekt (Deklaration) ausmachen. Die abhängigen Gegebenheiten treten als singuläre Einheiten oder als Teile eines Systems auf. Bei den singulären Einheiten ist das Objekt das Verhalten des

Handlungssubjekts gegenüber einer Wesenheit (Emotion) oder einer konstruierten Gegebenheit (Konfirmation). Bei den abhängigen Wesenheiten als Teile eines Systems ist das Objekt das Verhalten eines Handlungssubjekts (Konfession) oder das Verhalten einer Gemeinschaft, die als Handlungssubjekt auftritt, gegenüber einer konstruierten Gegebenheit (Publikation) (2002, 150f).

### **Teiltypologie aufgrund der pragmatischen Intention**

Die pragmatische Intention bestehe in der Konstruktion eines Partnermodells für die Dauer der Kommunikation. Jede kommunikative Handlung beinhalte eine implizite Aufforderung an den Handlungspartner, die Handlung in der vom Handlungsinitiator vorgegebenen Weise mitzuvollziehen. Die verschiedenen Rollen, die der Initiator dem Partner zuweise, stellen Partnermodelle dar. Kron (2002: 151f) unterscheidet zwischen 10 texttypischen Partnermodellen:

1. Der Partner als *Teilnehmer* an der Welt des Handlungsinitiators (kognitiv-imaginativ-aktivierend)
2. Der Partner als *Übernehmer* der Welt des Handlungsinitiators (kognitiv-evaluativ-aktivierend)
3. Der Partner als *Agent* des Handlungsinitiators (kognitiv-interaktional-aktivierend)
4. Der Partner als *Patient* des Handlungsinitiators (kognitiv-interaktional-aktivierend)
5. Der Partner als *Objekt* des Handlungsinitiators (kognitiv-regulativ-aktivierend)
6. Der Partner als *Zeuge und Garant* des Handlungsinitiators (kognitiv-legitimativ-aktivierend)
7. Der Partner als *Sozialpartner* des Handlungsinitiators (kognitiv-relational-aktivierend)

8. Der Partner als *Legitimitätsnehmer* des Handlungsinitiators (kognitiv-legitimativ-aktivierend)
9. Der Partner als *Vertrauter* des Handlungspartners (kognitiv-empathisch-aktivierend)
10. Der Partner als *Publikum* des Handlungsinitiators (kognitiv-involvierend-aktivierend)

### **Teiltypologie aufgrund der situationellen Intention**

Die situationelle Intention wird von Kron (2002: 153) als Neubestimmung der gegenwärtigen Situation als die vom Handlungssubjekt initiierte Kommunikationssituation definiert. Aufgrund der Leistung von Sprachhandlungsmustern, gruppiert Kron Sprachhandlungen zu folgenden Typen:

- a) Sprachhandlungsmuster der Veranschaulichung (schildern, beschreiben)
- b) Sprachhandlungsmuster der Vergegenwärtigung (erzählen, berichten)
- c) Sprachhandlungsmuster der Verdeutlichung (interpretieren, auslegen)
- d) Sprachhandlungsmuster der Vergleichung (erörtern, diskutieren)
- e) Sprachhandlungsmuster der Veranlassung (bitten, mahnen, fordern, drohen, weisen, befehlen, fragen, ermuntern usw)
- f) Sprachhandlungsmuster der Versicherung (versprechen, garantieren)
- Sprachhandlungsmuster der Verfestigung (festsetzen, beschließen, erlassen)
- g) Sprachhandlungsmuster der Verkörperung/ Versinnbildlichung (erklären, ernennen)
- h) Sprachhandlungsmuster der Verbindung (begrüßen/ vorstellen, verabschieden, beglückwünschen, kondolieren, verwünschen, danken, (sich) entschuldigen)

- i) Sprachhandlungsmuster der Verbriefung (bescheinigen, beglaubigen)
- j) Sprachhandlungsmuster der Vertrauung (bekennen, gestehen, erklären)
- k) Sprachhandlungsmuster der Veröffentlichung (eröffnen, verkünden, verlautbaren)

Die drei Teiltypologien auf der Basis der Komponenten der Textintention werden von Kron (2002: 155) in eine Typologie integriert, die eine direkte Abhängigkeit zwischen Weltmodell bzw. Darstellungsart, Partnermodell bzw. Handlungsrolle und Situationsmodell bzw. Einführungsgröße aufweist. (siehe Anhang)

### **Die journalistischen Darstellungsformen im handlungstypologischen Modell**

Die einzelnen journalistischen Darstellungsformen werden in der Fachliteratur aufgrund ihrer Kommunikationsfunktion in *informierende* bzw. *meinungsäußernde Darstellungsformen* eingeteilt (Dovifat, 1967; LaRoche, 192; Faulstich, 1994). LaRoche (1992) zählt zu den informierenden Darstellungsformen die *Nachricht*, den *Bericht*, die *Reportage*, das *Feature*, das *Interview* und die *Umfrage*, den *Korrespondentenbericht* und den *analysierenden Beitrag*.

Als meinungsäußernde Darstellungsformen nennt er das *Kommentar*, die *Glosse*, die *Kritik* und die *Rezension*. Ausgehend von dieser Klassifikation der journalistischen Darstellungsformen, die anhand von Merkmalslisten erstellt wurde, habe ich alle Texte aus der HAZ-Ausgabe<sup>1</sup> analysiert und sie den jeweiligen journalistischen Darstellungsformen zugeordnet.

---

<sup>1</sup> Hannoversche Allgemeine Zeitung, 16.10.2006, Nr. 241, 42. Woche

Leserbriefe und Anzeigen habe ich nicht weiter berücksichtigt. Das Kriterium der Zugehörigkeit der Texte zu gewissen Ressorts fand ich irrelevant für diesen Forschungszweck. Mitberücksichtigt habe ich aber die Quellenangaben, weil die Texte, die von den Nachrichtenagenturen übernommen werden, meist Nachrichten oder Berichte sind. Auch die Angabe des Namens des Autors oder seines Namenskürzels fand ich relevant, weil unterschriebene Texte meist meinungsausdrückenden Darstellungsformen angehören. Anschließend habe ich dieselben Texte mit Krons Typologie konfrontiert und dadurch die journalistischen Darstellungsformen in die Typologie integriert (siehe Anhang).

Nach der Konfrontation der journalistischen Darstellungsformen habe ich festgestellt, dass alle Nachrichten aber auch manche Berichte im Weltmodell, den Texttypen wiedergebender Darstellung zuzuordnen sind, und zwar als feste Gegebenheiten und singuläre Einheiten. Diese werden minimal und aufzählend strukturiert und entsprechen einer Notifikation. Im Partnermodell soll der Handlungspartner als Teilnehmer an der Welt des Handlungsinitiators fungieren. Im Situationsmodell will der Autor durch die Nachricht die Situation verändern.

Die Korrespondentenberichte sind ebenfalls den Texttypen wiedergebender Darstellung zuzuordnen, doch werden die Gegebenheiten topologisch geordnet, was einer Deskription entspricht. Der Autor will durch Veranschaulichung einen Zustand darstellen und betrachtet den Handlungspartner als Teilnehmer an seiner Welt.

Im Gegensatz zu den Korrespondentenberichten sind manche Berichte aber auch die Interviews und Portraits Texttypen, deren Objekte als feste Gegebenheiten in der Zeit (re)konstruiert werden. Der Autor will durch

Vergegenwärtigung ein Geschehen darstellen und betrachtet den Handlungspartner als Teilnehmer an seiner Welt.

Das Kommentar zählt zu den Texttypen unterscheidender Darstellung, wobei es sowohl zergliedernd, als Explikation, als auch vergleichend, als Konfrontation erscheinen kann. In beiden Fällen fungiert der Partner als Übernehmer der Welt des Handlungsinitiators, doch im Situationsmodell kann der Autor die Situation entweder als Klärungs- oder als Wertungssituation bestimmen.

Beim Feature ist die Objektdarstellung unterscheidend, die Gegebenheiten werden zergliedernd in Dependenz/Kausalität als Explikation dargestellt. Der Partner gilt als Übernehmer der Welt des Handlungsinitiators, der die Situation als Klärungssituation bestimmen möchte.

Im Falle des Leitartikels werden die Gegebenheiten als fest oder abhängig dargestellt. Die festen Gegebenheiten erscheinen als Teile des Systems in einer unterscheidenden Darstellung, als Konfrontation, wobei der Autor die Situation als Wertungssituation bestimmen will und den Partner als Übernehmer seiner Welt betrachtet. Die abhängigen Gegebenheiten erscheinen ebenfalls als Teile des Systems doch die Darstellung ist in diesem Falle preisgebend, als eine Konfession. Der Partner erscheint als ein Vertrauter des Handlungsinitiators, der die Situation als Bereinigungssituation bestimmen möchte.

Alle informierenden Darstellungsformen erscheinen in Krons Handlungstypologie als Texttypen wiedergebender Darstellung, mit dem Partner als Teilnehmer an der Welt des Handlungsinitiators, wobei der Handlungsinitiator die Situation als Mitteilungssituation bestimmen möchte.

Die meinungsäußernden Darstellungsformen sind in Krons Typologie als Texttypen unterscheidender oder preisgebender Darstellung wiederzufinden. Der Partner gilt entweder als Übernehmer der Welt des Handlungsinitiators,

oder als sein Vertrauter. Der Autor will die Situation als Klärungs-, Wertungs- oder Bereinigungssituation bestimmen. Leider habe ich unter den Texten aus meinem Korpus keine Reportage gefunden. Deswegen konnte ich diese journalistische Darstellungsform nicht mit dem handlungstypologischen Modell konfrontieren.

Unter der Rubrik „Doppelkopf“ und dem Titel „Fast wie eine Familie“ habe ich einen Text gefunden, der weder fachjournalistisch, noch handlungstypologisch eindeutig definiert werden kann. Es ist ein Frage-Antwort-Text, in dem zwei Mitglieder des Knabenchors Hannover auf dieselben Fragen antworten. Journalistisch könnte er entweder als eine Sonderform des Interviews oder als eine Mischform zwischen Interview und Umfrage betrachtet werden denn das Interview stellt in der Regel mehrere Fragen an nur eine Person, während die Umfrage nur eine Frage an mehreren Personen stellt. (LaRoche, 1992) Handlungstypologisch ist der Text den Texttypen unterscheidender Darstellung zuzuordnen, denn es handelt sich um eine Konfrontation. Die intendierte Wirkung scheint aber nicht die von Kron angegebene, bzw die Überzeugung des Lesers, sondern Information und Unterhaltung, die den Texttypen wiedergebender Darstellung entspricht.

### **Beispiel einer Textanalyse: „Resolut ratlos“**

Der Text unter dem Titel „Resolut ratlos“ (siehe Anhang), unterschrieben von Markus Günther, ist auf der Politikseite (2. Seite) der HAZ erschienen. Auf dem ersten Blick wies er sowohl Merkmale eines analysierenden Beitrags, als auch eines Kommentars auf.

*Der analysierende Beitrag*, so LaRoche (1992, 149f), liefere Hintergrund zu einer aktuellen Meldung, indem der Fachjournalist aufgrund seiner Personen- und Sachkenntnis

eine bestimmte Sachlage interpretiere. Und tatsächlich geht es in diesem Text um die vom UN-Sicherheitsrat beschlossenen Sanktionen gegen Nordkorea, als Antwort auf dessen Nuklearrüstung, einem Thema, das auf derselben Seite innerhalb eines 4-Spalten-Berichts der Nachrichtenagentur dpa behandelt wird. Auch *der Kommentar* setze laut LaRoche (1992, 153f) Informationen voraus, die der Autor nicht mehr darstellend ausarbeiten, sondern nur noch bezugnehmend erwähnen müsse. In seiner Auffassung zählt aber der analysierende Beitrag zu den informierenden, während der Kommentar zu den meinungsäußernden Beiträgen gehört. So berichteten analysierende Beiträge zu einem beträchtlichen Teil über Meinungsäußerungen, während Kommentare Meinungsäußerungen seien. Daher handelt es sich in diesem Fall eindeutig um einen Kommentar.

LaRoche untercheidet zwischen drei Arten von Kommentaren (1992, 154): dem *Argumentations-Kommentar*, dem *Geradeaus-Kommentar* und dem *Einerseits-andererseits-Kommentar*. In „Resolut ratlos“ vertritt der Kommentator die Meinung, dass die UN-Resolution keine Lösung des Atomkonflikts darstelle. Das geschieht, indem er Argumente anführt (China und Russland fürchten Konfrontation mit Nordkorea; China weigert sich, nordkoreanische Schiffe wegen Waffen und wichtigen Handelsgütern zu durchsuchen; Reiseverbote und Importbeschränkungen für Luxusgüter können nordkoreanische Aufrüstung nicht stoppen) und sich indirekt mit anderen Standpunkten auseinandersetzt (UN-Resolution sichert den internationalen Frieden). Daher ist dieser Text als ein Argumentations-Kommentar zu betrachten.

In der Kronschen Typologie (siehe Anhang) entspricht dieser Text den Texttypen unterscheidender Darstellung. Die Handlungsobjekte (die UN-Resolution und ihre



Implikationen) werden in einer systemlogischen Ordnung als feste Gegebenheiten dargestellt, was einer Explikation entspricht.

Der Partner, der in diesem Falle der Leser ist, soll als Übernehmer der Welt des Handlungsinitiators, d.h. des Kommentators fungieren, indem er der Wiedergabe seiner Welt folgt.

Im Situationsmodell entspricht der Text dem Sprachhandlungsmuster der Verdeutlichung, denn hermeneutisch außerhalb der Kommunikationssituation gelegene Größen (positiv/ negativ; stark/schwach; wirksam/ unwirksam) werden in die Situation hineingetragen. Die Wirksamkeit der Resolution und ihrer Sanktionen wird bestritten und das passiert einerseits durch die implizite oder explizite Polarisierung dieser Größen und andererseits durch ihre Wiederholung:

Sucht man nach dem Positiven [...] findet man mit Mühe ein paar Kleinigkeiten

[...] damit ist die scheinbar positive Bilanz ... überstrapaziert

Die Geschlossenheit ist nur erreicht worden, weil die Resolution schwächer ausfiel [...]

Schwächer als sie auf den ersten Blick scheint, ist die Resolution auch deshalb [...]

In Krons Situationsmodell will der Autor die Situation als Klärungssituation bestimmen. Wenn man Krons Modell mit LaRoches Beschreibung des Argumentations-Kommentars in Verbindung setzt, kann man behaupten, dass der Autor in diesem Fall vom allgemeinen Standpunkt ausgegangen ist, die UN-Resolution als Antwort auf Nordkoreas Atomwaffentest sei eine Lösung des internationalen

Konflikts, um genau das Gegenteil zu beweisen und auf dieser Weise die Situation zu klären.

## **Schlussfolgerungen**

Die Integration der journalistischen Darstellungsformen in Krons handlungstypologisches Modell gibt Aufschluss über die inhaltlichen Variationen innerhalb dieser Darstellungsformen. So zum Beispiel kann ein Bericht die festen Gegebenheiten in einer minimalen Strukturierung nennen oder sie in einer Narration vergegenwärtigen. Krons Modell klärt außerdem den Unterschied zwischen einem verfeatureten Bericht und einem eigentlichen Feature: der Bericht zählt zu den Texttypen wiedergebender Darstellung während das Feature den Texttypen unterscheidender Darstellung angehört. Was den Unterschied zwischen einem Kommentar und einem Leitartikel angeht, wird aus der empirischen Analyse deutlich, dass der Leitartikel immer die Überzeugung des Handlungspartners verfolgt und nicht die Klärung einer gewissen Situation.

Während der empirischen Analyse der Texte habe ich in mehreren Fällen festgestellt, dass dieselben Themen innerhalb derselben Zeitungsausgabe durch unterschiedliche journalistische Darstellungsformen behandelt wurden. So zum Beispiel gab es zum Thema „Resolution gegen Nordkorea“ sowohl einen Bericht, als auch einen Kommentar. Zum Thema „Welthungertag“ gab es eine Nachricht, ein Feature und ein Interview. In Krons Typologie erscheinen die Objekte sowohl in wiedergebender, als auch in unterscheidender Darstellung.

In den meisten Handbüchern werden die journalistischen Darstellungsformen aus der Praxis heraus, anhand von Merkmalslisten und unter Berücksichtigung des funktionalen Faktors beschrieben. Der Ansatz geht also aus

dem Konkreten/ Praktischen ins Abstrakte/ Theoretische. Krons Modell wird ontologisch begründet und geht aus dem Abstrakten/ Theoretischen ins Konkrete/ Praktische. Durch die Konfrontation dieser zwei Ansätze anhand von Texten kann man einen doppelten Gewinn erzielen, indem man sie beide mit den neuen Informationen bereichert.

Im Hinblick auf eine künftige kontrastive Analyse von rumänischen und deutschen Tageszeitungen bietet Krons Handlungstypologie wichtige Kriterien zur Beurteilung der Qualität der Berichterstattung. Auch die Art und Weise, in der ich mein Korpus für dieses Referat zusammengestellt habe, bietet weitere Möglichkeiten für eine quantitative Analyse einer Tageszeitung. Anhand der Quellenangaben der Texte könnte ich untersuchen, wie viel Prozent eigenes Material und wie viel Prozent von Presseagenturen übernommenes Material die Zeitung enthält. Außerdem könnte ich untersuchen, wie viele Nachrichten innerhalb derselben Ausgabe oder in den darauffolgenden Ausgaben von anderen journalistischen Darstellungsformen (analysierende Beiträge, Korrespondentenberichte, Umfragen, Interviews usw.) ergänzt werden. Was die Ressorts angeht, wäre es interessant zu beobachten, ob die Verteilung der journalistischen Darstellungsformen von Zeitung zu Zeitung verschieden ist.

### ***Nordkorea***

#### ***Resolut ratlos***

*Sucht man nach dem Positiven in der Nachricht, dass die Vereinten Nationen Sanktionen gegen Nordkorea beschlossen haben, findet man mit Mühe ein paar Kleinigkeiten: Die Reaktion erhält außer mahnenden Worten auch Sanktionen, sie kam schnell zustande, und sie hat internationale Unterstützung.*

*Doch damit ist die scheinbar positive Bilanz dieser diplomatischen Intervention fast schon überstrapaziert. Denn man kann es auch*

*umgekehrt sehen: Die Geschlossenheit ist nur erreicht worden, weil die Resolution schwächer ausfiel, als es Amerikaner, Japaner und Europäer wollten. Denn China wie Russland wollen es auf eine Konfrontation mit Nordkorea nicht ankommen lassen und fürchten die Konsequenzen für die gesamte Region, sollte es zu einer militärischen Auseinandersetzung mit Nordkorea oder zu einem Zusammenbruch der altkommunistischen Familiendiktatur kommen.*

*Schwächer als sie auf den ersten Blick scheint, ist die Resolution auch deshalb, weil China sogleich angekündigt hat, das Herzstück des Sanktionspaketes glatt zu ignorieren: die Durchsuchung von Schiffen des Handelspartners Nordkorea. Waffen und wichtige Industriegüter gelangen somit weiterhin nach Nordkorea, ja sogar der lukrative Waffenexport durch Nordkorea kann so nicht unterbunden werden. Stattdessen gelten Reiseverbote und Importbeschränkungen für die vom Diktator geliebten Luxusgüter Cognac und Bordeaux-Wein sowie Beschlüsse zur Unterdrückung des Devisenaußenhandels, soweit es denn geht. Nichts von all dem wird die nordkoreanische Aufrüstung stoppen. Die UN-Resolution ist die pflichtschuldige Antwort der Diplomatie auf eine gefährliche Bedrohung des internationalen Friedens. Eine Lösung des Problems ist sie nicht.*

*Markus Günther*

*Aus: Hannoversche Allgemeine Zeitung, 16.10.2006, Nr. 241, 42. Woche*

### **Weltmodell:**

- Darstellung als feste Gegebenheiten
- als Teile des Systems
- Unterscheidende Darstellung
- als Gegebenheit in Dependenz/ Kausalität
- zergliedernd
- Explikation

### **Partnermodell:**

- Partner als Übernehmer der Welt des Handlungsinitiators

### **Situationsmodell:**

- Verdeutlichung
- Intendierte Wirkung: Klärung

**Journalistische Darstellungsform:** Argumentations-Kommentar

### **Bibliographie**

Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2000): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Stauffenburg-Verlag, Tübingen.

Brinker, Klaus (1992): *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Erich Schmidt, Berlin.

Coman, Mihai (Hrsg.) (2006): *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*. Band 1 und 2, 6. Auflage. Polirom, Iași.

DeFleur, Melvin; Ball-Rokeach, Sandra (1999): *Teorii ale comunicării în masă*. Polirom, Iași.

Dovifat, Emil (1967): *Zeitungshehre*. 1. und 2. Band. 5., neubearbeitete Auflage. Walter de Gruyter&Co, Berlin.

Faulstich, Werner (Hrsg.) (1994): *Grundwissen Medien*. Fink, München.

Gerhard, Rudolf (1994): *Lesebuch für Schreiber: vom journalistischen Umgang mit der Sprache; ein Ratgeber in Beispielen*. 2. Auflage. IMK, Frankfurt am Main.

Haller, Michael (Hrsg.) (1997): *Die Reportage. Ein Handbuch für Journalisten*. 4. Auflage. UVK Medien, Konstanz.

Häusermann, Jürg (1993): *Journalistisches Texten: sprachliche Grundlagen für professionelles Informieren*. Hrsg.: Medienbildungszentrum Luzern. Sauerländer, Aarau, Frankfurt am Main.

Kron, Olaf (2002): *Probleme der Texttypologie. Integration und Differenzierung handlungstheoretischer Konzepte in einem Neuansatz*.

Europäische Hochschulschriften, Bd. 1839. Peter Lang, Frankfurt am Main.

LaRoche, Walther von (1992): *Einführung in den praktischen Journalismus*. 13., neubearbeitete Auflage. List Verlag, München, Leipzig.

Strassner, Erich (1998): *Medienkommunikation: Zeitung*. Max-Niemeier-Verlag, Tübingen.

**Kinga Gall**  
(Temeswar)

### **Zum französischen Einfluss auf die deutsche Sprache: Besonderheiten der Entlehnung**

***Abstract:** The paper deals with French loans and their influence on the German language. Specific categories of nouns of the German vocabulary are analysed in order to establish certain patterns of French loans that have been absorbed by the German language. French pronunciation for German nouns as well as French suffixes reveal how productive the German language can be in enriching its vocabulary.*

***Keywords:** lexicology, French loans, means of enriching the vocabulary, influences of French suffixes*

Die Entlehnungen aus dem Französischen weisen im Hinblick auf die Bedeutung, mit der sie im Deutschen im Vergleich zur Herkunftssprache gebraucht werden, zahlreiche Besonderheiten auf. Die Bedeutungsver-schiebungen, die den Lehnprozess üblicherweise begleiten, betreffen hauptsächlich die qualitativen Veränderungen dieser Art, also die Bedeutungsverbesserung und –verschlechterung oder die quantitativen, d.h. die Bedeutungserweiterung und –verengung. Es gibt aber auch Lexeme, die im Laufe der Entlehnung eine Bedeutungsübertragung erfahren haben. Diese findet meistens auf Grund einer logischen Assoziation zwischen der Bedeutung des Herkunftswortes und der des Lehnwortes statt; es handelt sich also um eine metonymische Übertragung.

Dieser logische Zusammenhang, der dem Bedeutungswandel zugrunde liegt, ist für die Sprachbenutzer nur dann klar zu erkennen, wenn sie die Bedeutung(en) des Etymons kennen und zum Zeitpunkt der Entlehnung muss es genauso gewesen sein. Eigentlich kann die ungenügende

Kenntnis der Herkunftssprache die Entlehnung eines Wortes mit einer "falschen", eigentlich übertragenen Bedeutung erst recht begünstigen, vor allem dann, wenn das Herkunftswort mehrdeutig ist, z.B.:

das *Aperçu* ('geistreiche Bemerkung') < fr. *aperçu* ('Zusammenfassung'; 'Gesamtüberblick'; 'kurze Betrachtung über etwas')

das *Benefiz* ('Wohltätigkeitsveranstaltung'; (früher) 'Vorstellung zu Ehren eines Künstlers') < fr. *bénéfice* ('Vorteil, Privileg', 'finanzieller Gewinn')

(sich) *blamieren* ('jdm./sich bloßstellen, lächerlich machen') < fr. *blâmer* ('tadeln')

(sich) *frisieren* ('jdm./sich das Haar in einer bestimmten Weise kämmen') < fr. *friser* ('(Haare) kräuseln')

*partout* ('unbedingt', 'unter allen Umständen') < fr. *partout* ('überall(hin)')

die *Soubrette* ('naiv-heiteres Rollenfach für Sopran in Oper, Operette, Singspiel'; 'auf S. spezialisierte Sopranistin') < fr. *soubrette* ('Dienstmädchen', 'Theaterbegleiterin')

das *Souterrain* ('Kellergeschoss') < fr. *souterrain* ('unterirdisch'; 'unterirdischer Gang/Schacht')

die *Trasse* ('geplante und abgesteckte Linienführung eines Verkehrsweges, einer Leitung usw.?'; 'Bahn, auf der eine Straße oder Gleise verlaufen') < fr. *trace* ('Spur', 'Zeichen')

der *Tresor* ('Panzerschrank'; 'Tresorraum einer Bank') < fr. *trésor* ('Schatz', 'Schatzkammer')

die *Trikotage* ('auf der Maschine gestricktes Material'; 'aus Trikot gefertigte Ware') < fr. *tricotage* ('das Stricken' (Nomen actionis))

Eine metonymische Übertragung der Art *totum pro parte* liegt bei den beiden Wörtern vor:



das Chevreau ('Ziegenleder') < fr. *chevreau* ('Zicklein', 'Zickleinleder')

taupe ('rötlich schimmerndes Dunkelgrau') < fr. *taupe* ('Maulwurf(sfell)')

Die Bedeutung mancher Wörter kann im Deutschen eine Terminologisierung erfahren und dadurch verändert werden. Es handelt sich auch diesmal nicht um Bedeutungsverengung, da nicht eine von mehreren Bedeutungen des französischen Wortes beibehalten, sondern dem Formativ wiederum eine neue Bedeutung zugeordnet wurde. Als Beispiele dieser Art können folgende Lexeme gelten:

die Charmeuse ('gewirktes Gewebe aus synthetischen Fasern') < fr. *charmuse* ('Zauberin', 'charmante Person')

der Kompagnon ('Teilhaber, Mitinhaber eines Geschäfts oder einer Firma'; 'Kamerad bei bestimmten Unternehmungen') < fr. *compagnon* ('Genosse, Kollege, Begleiter'; 'Angestellter eines Unternehmens')

die Planchette ('Stäbchen zum Halt eines Mieders') < fr. *planchette* ('Brettchen, kleine Latte')

situert ('in bestimmten (wirtschaftlichen) Verhältnissen lebend') < fr. *situé* ('gestellt, gelegt')

der Trotteur ('eleganter, bequemer Laufschuh mit flachem oder mittlerem Absatz') < fr. *trotteur* ('Traberpferd (für Trabrennen gezüchtet)'; 'Person, die einen schnellen Gang hat')

Eine andere Besonderheit der Entlehnung aus dem Französischen betrifft vor allem die formale Seite der Wörter und in diesen Fällen werden aus französischem Wortmaterial Wörter neu gebildet. Es handelt sich also um Wortbildung, bei der sowohl der Wortstamm als auch die Suffixe fremder

Herkunft sind und der Schrift- und Klanggestalt nach sind es tatsächlich französische Wörter. Da es sich aber um eine scheinbare, keine echte Entlehnung handelt, wird dieser Prozess Scheinentlehnung genannt.

Als Scheinentlehnung (vgl. Tesch 1987: 77-71) bezeichnet man Lexeme, die im Hinblick auf ihre Etymologie fremder Herkunft sind, die jedoch in dieser Form in der Sprache, aus der entlehnt wird, nicht existieren. Zu dieser Gruppe gehören im vorliegenden Fall solche Wörter, die durch Ableitung aus französischem Wortmaterial gebildet worden sind und die auf Grund ihrer Form (ihrer Schreibweise und Aussprache) sehr leicht mit den echten Entlehnungen verwechselt werden können.

Die Scheinentlehnung findet nach dem Prinzip der Analogie statt. Der Sprecher, der die französische Sprache kennt, neigt dazu, die Mittel der nominalen und der verbalen Derivation nach dem Muster des Französischen auch dann anzuwenden, wenn im deutschen Wortschatz eine lexikalische Lücke vorliegt und er zu deren Deckung zur Wortbildung greift. Weil sowohl der Wortstamm als auch das Suffix französischer Herkunft sind, scheint das abgeleitete Wort in morphologischer und graphischer Hinsicht französisch zu sein (z.B. (sich) blamieren > Blamage, Garderobe > Garderobier). Die angewandten Regeln der Wortbildung sind an und für sich richtig, das Ergebnis hingegen ist eine Wortschöpfung, die im französischen Wortschatz nicht vorkommt. Im Allgemeinen ist man sich aber beim Bilden und beim Gebrauch dieser Wörter der Tatsache nicht bewusst, dass es sich gar nicht um "echte" Gallizismen handelt.

Die Grundbedingung, dass die Scheinentlehnung stattfindet, ist, dass im Deutschen mindestens ein Wort dieser Wortfamilie bzw. ein mit Hilfe dieses Suffixes abgeleitetes Wort des Französischen existiert. (Das oft

bereits dem Bedeutungswandel unterlegen ist.) Es werden nämlich niemals Wortbildungselemente wie Affixe entlehnt, sondern gesamte lexikalische Einheiten. Wird aber eine größere Anzahl von Wörtern entlehnt, die das gleiche Suffix enthalten, so können sich diese zu einer Gruppe zusammenschließen wie deutsche Wörter mit dem gleichen Suffix und durch analogische Neubildung kann sich das aufgenommene Suffix mit (in diesem Falle) deutschem Wortmaterial verbinden (vgl. Paul 1975: 399). Der nicht herkunftstgetreue Gebrauch eines fremdsprachlichen Ableitungsmorphems zeugt teils von der Häufigkeit seines Vorkommens im Lehnwortbestand der Sprache, teils von seiner Nützlichkeit und häufigen Verwendung. Dieser schöpferische Lehnprozess findet also nach dem Prinzip der logischen Induktion statt.

Einige Beispiele der Scheinentlehnung aus dem Französischen sind:

der Abonnent, das Abonnement < abonnieren < fr. *abonner* ('abonnieren')

die Blamage < (sich) blamieren < fr. *blâmer* ('tadeln')

chaussieren (pflastern) < die Chaussee < fr. *chaussée* ('Fahrbahn', 'Chaussee')

der Frisör/Friseur, die Friseurin < (sich) frisieren < fr. *friser* ('kräuseln')

der Garderobier, die Garderobiere < Garderobe < fr. *garde-robe* ('Kleiderschrank'; 'Garderobe, Kleidung')

kursieren < der Kurs < fr. *course* ('(Wett)laufen', '(Wett)rennen', 'Gang', 'Fahrt', 'Ausflug')

der Posticheur < die Postiche < fr. *postiche* ('Perücke')

die Raffinesse < französisierende Bildung aus Raffinement und Finesse < *raffinement* ('Verfeinerung', 'Spitzfindigkeit, Raffinesse'),  *finesse* ('Feinheit, Zartheit', 'Scharfsinn', 'List')

sich rentieren < die Rente < *rente* ('Rente')

tamburieren < der Tambur < *tambour* (‘Trommel’,  
‘Stickrahmen’, ‘Walze’)

Eine besondere Art der Scheinentlehnung ist jene der Mischwörter, die, so wie die vorhin erwähnten, rein formell zu den französischen Lehnwörtern gezählt werden können. Im Unterschied zu diesen, die ausschließlich aus französischem Wortgut bestehen, weist diese Gruppe eine gemischte Etymologie auf. Das Ausgangswort ist üblicherweise lateinischer oder italienischer Herkunft, das Suffix hingegen ist ein französisches und tritt relativ unabhängig vom französischen Wortbildungssystem auf. Eben diese aus dem französischen Wortschatz bekannten Suffixe, die mit nichtfranzösischen Wörtern verbunden werden, verleihen der Ableitung die französisch anmutende Form und Lautgestalt.

Zahlenmäßig ist die Anzahl der “reinen“ und der “gemischten“ Scheinentlehnungen ziemlich gleich. Die meisten auf diese Weise entstandenen Mischwörter stellen substantivische Derivata dar, die auf *-eur*, *-euse* oder *-age* enden, also Nomina agentis bzw. Nomina actionis.

die Balletteuse < das Ballett < it. *balletto*  
das Blankett < blank  
der Destillateur < Destillat < lat. *destillatum*  
der Privatier < privat < lat. *privatus*  
der Spediteur < spedieren, die Spedition < it. *spedire*  
die Spionage < der Spion < it. *spione*  
die Staffage < (aus)staffieren  
die Stellage < stellen  
die Stiefelette < der Stiefel

Außer diesen Nominalsuffixen kann auch das eingedeutschte Verbsuffix *-ieren* innerhalb der verbalen Derivation

produktiv werden, indem es deutschen oder griechisch-lateinischen Konstituenten angeschlossen wird und herkunftsmäßig "Mischwörter" ergibt, z.B. buchstabieren, gastieren, halbieren, stolzieren, bzw. authentisieren, elektrisieren, interpellieren usw.

Ebenfalls scheinbar unmittelbar aus dem Französischen übernommene Entlehnungen sind jene Wörter, die zwar dasselbe Suffix aufweisen wie ihr fremdsprachliches Pendant, die aber mit diesem nicht formgleich sind. Das Lehnwort und das entsprechende französische Wort haben lediglich dasselbe Etimon, z.B. dt. Exporteur, Importeur vs. fr. *exportateur*, *importateur*. Außerdem kann das deutsche Basiswort aus dem Französischen entlehnt worden, z.B. Porträt < fr. *portrait*, aber die davon abgeleiteten Verben sind porträtieren vs. fr. *portraiturer*.

Ein seltener Fall ist der, wenn das Scheinlehnwort zu einer anderen Wortart gehört als das, das als Herkunft dient, und als solches auch nicht im Wortschatz des Französischen vorfindbar ist. Ein diesem Fall entsprechendes Beispiel ist die Offerte, das substantivierte und nach dem französischen Regelsystem feminisierte Partizip II *offert* des Verbs *offrir*. Die französische Entsprechung dieses Wortes ist *offre*.

Die französischen Scheinentlehnungen weisen auch einige zusammengesetzte Wörter auf. Die synthetische Nominalkomposition des Deutschen befolgt die Reihenfolge Bestimmungswort – Grundwort, aber der Authentizität halber sind die analytische Zusammensetzung und die Folge Grundwort – Bestimmungswort beibehalten worden. Es handelt sich hierbei um Komposita wie *Hotel garni*, *Jour fixe* oder *Postillon d'amour*. Im Deutschen werden diese Lexeme der orthographischen Vorschrift gemäß großgeschrieben, beim letzten hingegen gilt diese Regel inkonsequenterweise

bloß für das erste Substantiv, also für dessen Anfangsbuchstaben.

Dem deutschen *Ondit* (Gerücht) entspricht im Französischen kein eigentliches Herkunftswort. Das scheinbare Lehnwort ist die Substantivierung der französischen verbalen Fügung *on dit* ('Man sagt...').

Auf Grund der Differenzierung von Grewendorf/Hamm/Sternefeld (1989: 265f.) in (1) usuelle, (2) okkasionelle und (3) potentielle Bildungen können die Lexeme, die wir allgemein als Scheinentlehnungen betrachten, aus synchroner Sicht der ersten Klasse zugeordnet werden. Ihre Entstehung aber unterliegt den potentiellen Wortbildungsmöglichkeiten der Sprache, wobei aus den Bedürfnissen der Kommunikation heraus komplexe Wörter gebildet werden können, die die Sachverhalte kurz und treffend ausdrücken. Historisch betrachtet sind die angeführten Beispiele okkasionelle Bildungen gewesen, so wie viele andere, die sich im Laufe der Zeit nicht durchgesetzt haben (z.B. *Aquisiteur* < fr. *aquisition*, *Depositeur* < fr. *dépositaire*, *Instrumenteurin* < lat. *instrumentum*, *Kabineur* < *Kabine* < fr. *cabine*, *Kompasserie* < fr. *compasser*, *Tracteur*, *Tracteurie* < lat. *tractare* usw.).

Von allen Gelegenheitsbildungen dieser Art sind viele aus dem Sprachgebrauch verschwunden. Ihre Anzahl war entsprechend höher, als das Prestige der französischen Sprache und implizite ihr Einfluss auf das Deutsche größer waren. Die erhalten gebliebenen und heute noch gebräuchlichen Elemente des Wortschatzes dieser Art zeugen immerhin davon, wie gut sich eine Sprache der Einwirkung einer anderen anpassen kann und wie produktiv sie dabei alle Möglichkeiten nutzen lässt, um eine Aussage treffend zu formulieren.

## Bibliographie

Alanne, Eero: *Das Eindringen der romanischen Sprachen in den deutschen Wortschatz des Barock*, in: NPhM, Nr. 71-72, 1970-1971, S. 36-52; 355-358.

\*\*\* *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Dudenverlag, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, 1984.

\*\*\* *Duden. Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*, Dudenverlag, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, 1994.

\*\*\* *Duden. Deutsches Universalwörterbuch A-Z*, Dudenverlag, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, 2007.

Grewendorf, Günther; Hamm, Fritz; Sternefeld, Wolfgang: *Sprachliches Wissen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1989.

Homburger, Dietrich: *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*, Philipp Reclam jun., Stuttgart, 2000.

Iluk, Jan: *Zum Eindeutschungsprozeß französischer Fremdwörter*, in: Germanica Wratislaviensia, Wrocław, XXIV, 1977, S. 3-12.

Kluge, Friedrich: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1989.

\*\*\* *Langenscheidts großes Schulwörterbuch Deutsch - Französisch*, Langenscheidts KG, Berlin und München, 1981.

\*\*\* *Langenscheidts großes Schulwörterbuch Französisch - Deutsch*, Langenscheidts KG, Berlin und München, 1981.

Paul, Hermann: *Prinzipien der Sprachgeschichte*, Max Niemeyer, Tübingen, 1975.

Pfeifer, Wolfgang (Hrsg.): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Akademie-Verlag, Berlin, 1989.

Pohl, Heinz-Dieter: *Sprachkontakt*. In: Ernst, Peter (Hrsg.): *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft*, Edition Praesens, Wien, 1999.

Robert, Paul (ed.): *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, 1993.

Tesch, Gerd: *Sprachliche Entlehnung*. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Nr. 52, 1983, S. 69-87.



**Astrid Agache**

(Jassy)

## **Sprechereinstellungen und Alltagsgespräche**

***Abstract:** This article is a small-scale report which provides some evidence to suggest that pushing the receiver to produce more accurate output, by the emitter which makes requests for clarification, contributes to acquisition. It also demonstrates how this might be achieved by using focused communication tasks as part of communication pedagogy.*

***Keyword:** focused communication, language acquisition, emitter, receiver*

Die moderne Linguistik behandelt Sprache als Instrument der Kommunikation<sup>1</sup> und als sozial vereinbartes System von Zeichen. Äußerungen werden zwischen Sprechern und Hörern in ganz bestimmten sozialen Beziehungen gewechselt. Durch den Äußerungsakt sind sie auf einen bestimmten Ort und auf eine bestimmte Zeit fixiert und beziehen sich im Moment des Äußerns auf bestimmte sachliche Voraussetzungen und persönliche Intentionen. Außerdem werden sie auch von dem durch verschiedene Kulturen unterschiedlich geprägten Sprachgebrauch bestimmt, denn jede Kommunikation – und Alltagsgespräche sind da inbegriffen – ist mehr oder weniger interkulturell. Der Sprachgebrauch ist das Ergebnis eines komplizierten Prozesses, der in die Kindheit eines jeden führt und von verschiedenen Faktoren – ethnischen, religiösen, sozialen u.a. – beeinflusst wird. Aus diesem

---

<sup>1</sup> Herlitz, Wolfgang: Einführung in die allgemeinen Grundlagen der Kommunikation. In: Funk-kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik. Frankfurt am Main 1978, S. 28.

Grund gibt es unterschiedliche Sprechweisen, die implizit Unterschiede im Gesprächsstil hervorrufen, was oft zu Spannungen, ja sogar Missverständnissen und Enttäuschungen führt.

Sprachwissenschaften haben herausgefunden, dass der Erfolg beziehungsweise Misserfolg eines Gesprächs nicht nur in der Mitteilung, die die Information durch die Wortbedeutung vermittelt, sondern auch – oder vor allem - in der Metamitteilung, die die Haltung zum anderen, zur Situation und zum Gesagten darstellt, liegt. Deshalb bietet die Sprachwissenschaft Begriffe und Konzepte, die den Kommunikationsprozess beschreiben und somit erklären helfen, warum das Gesagte oft unerwartete Reaktionen hervorrufen kann. Unser Beitrag versucht auf jenen Aspekt der Äußerung einzugehen, der sich vorwiegend auf die Meta-Ebene des Alltagsgesprächs bezieht: auf die Einrahmungen.

Der Begriff des „Rahmens“ wurde erstmals von Gregory Bateson geprägt und bezeichnete „ein Organisationsprinzip“ für soziale Ereignisse<sup>2</sup>. Erving Goffman nimmt ihn wieder auf, um damit den Rahmen des Handelns zu beschreiben, d.h. Organisationsprämissen, die in dem Bewusstsein und im Handeln vorhanden sind.

In der Linguistik wird der Begriff für jene Methode verwendet, die anderen zeigt, in welcher Absicht etwas gesagt oder getan wird und die uns hilft, herauszufinden, in welcher Absicht, andere etwas gesagt oder getan haben. Die Rahmung<sup>3</sup> gehört also zu jenen indirekt wirkenden Aspekten der Gespräche, die dem Gesagten nonverbale, oft verhüllende, Hinweise geben. Jede Äußerung wird durch

---

<sup>2</sup> Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M. Suhrkamp 1990.

<sup>3</sup> Tannen, Deborah: Das hab´ ich nicht gesagt! Kommunikationsprobleme im Alltag. Hamburg 1992, S. 97.

Gesprächssignale in einen Rahmen gesetzt. Damit sendet der Sprecher Metamitteilungen aus, die anzeigen, wie wir die Situation einschätzen, welche Absichten wir mit unseren Worten verbinden und was wir von unseren Gesprächspartnern halten. So wirken vor allem Tonhöhe, Stimmklang, Intonation und Mimik mit dem gesprochenen Wort zusammen und verleiten der Äußerung einen ernsten, witzigen, neckenden, wütenden, höflichen, groben, ironischen oder irgendeinen anderen Rahmen. Das erklärt, weshalb ein und dieselbe Äußerung unterschiedliche Rahmen erhalten kann.

Die Aufforderung: „Ach, komm!“ kann mehrere Einrahmungen erhalten:

- Durch eine ruhige, langsame Sprechweise, begleitet von einem heiteren Gesichtsausdruck und einer Handbewegung oder leichtem Anfassen des Gesprächspartners entsteht der Beruhigungsrahmen: „Sei ruhig, mach dir keine unnötigen Sorgen. Es geht schon in Ordnung!“
- Wird der Ausruf schnell, unruhig, ungehalten, mit Zähneknirschen begleitet, gesprochen, signalisiert er Ungeduld: „Red keine Dummheiten, rück endlich mit der Sprache heraus! Oder: Geh schon! Vertu keine Zeit! Mach endlich, was ich dir gesagt habe!“
- Wird jedes einzelne Wort betont und von einer Pause begleitet und eventuell noch mit dem gefalteten Hände-Ausdruck, heißt der Rahmen eine Bitte.

Wie aus dem Beispiel ersichtlich ist, können Äußerungen kleine Rahmungen haben. Diese erzeugen jedoch einen größeren, die den übergeordneten Vorgang erkennbar machen. So kann die Äußerung mit dem Rahmen „Beruhigung“ ein Teil des größeren Beschützer-Rahmens sein, während jener des „Ungehalten“ eine Komponente von „Unterdrückung“ sein kann.

Die Art und Weise, wie etwas gesagt wird, schafft einen gewissen Standpunkt, der von den Gesprächspartnern während eines Gesprächs eingenommen wird, und dieser prägt den Rahmen. Ein und dieselbe Information, kann von unterschiedlichen Standpunkten gegeben werden, die verschiedene Wirkungen hervorrufen. An Hand eines Gespräches, das im Goethe-Zentrum stattgefunden hat, möchte ich das oben Gesagte belegen: Ein Mann, der die Kursgebühren für seinen Sohn bezahlen möchte, kommt am Vormittag ins Goethe-Zentrum und läutet an der Tür. Die Sekretärin öffnet und antwortet:

- S: „Jetzt ist kein Programm fürs Publikum! Können Sie nicht lesen?“ (Zeigt auf das Programm)
- K: „Doch, aber ich habe am Nachmittag Dienst.“
- S: „Dann kommen Sie halt morgen. Jetzt geht es nicht.“
- K: „Können Sie keine Ausnahme machen? Ich habe schon einmal am Vormittag bei Ihrer Kollegin bezahlt.“
- S: „Nein, es geht nicht. Sonst lernen Sie ja nie das Programm respektieren!“

Aus diesem Dialog wird das Verhältnis der Sprecher zueinander deutlich. Die Sekretärin vertritt den Standpunkt: „Ich tue ja nur meine Pflicht.“ Doch mit dem letzten Satz ändert sie ihren Standpunkt und damit den Rahmen: „Ich will Ihnen eine Lehre erteilen“. Der Standpunkt der Sekretärin kann vom Kunden als unverschämt angesehen werden.

Wenn die Sekretärin freundlich lächelnd geantwortet hätte:

- „Es tut mir Leid. Wir haben kein Publikumsprogramm. Ich würde Ihnen gern helfen, aber ich kann nicht.“
- wäre der Rahmen ein ganz anderer, der nicht nur durch den Wortlaut sondern auch von Gestik und warmen Tönen geschaffen wird. Er sagt: „Ich kann nicht helfen, selbst wenn ich wollte“. Der Sprecher – die Sekretärin - wechselt seinen

Standpunkt im Gespräch; sie nimmt keine kriegerische Haltung gegen den Kunden ein, sondern erweckt bei ihm den Eindruck: „Ich würde helfen, wenn ich könnte.“ Damit wäre sie nicht mehr eine „unkooperative Angestellte“ gewesen, sondern hätte von „Mensch zu Mensch“ gesprochen.

Als die Sekretärin die Tür öffnete und nach den Wünschen des Kunden fragte, stand für ihn der Rahmen fest: „Das Goethe-Zentrum ist offen. Ich kann zahlen.“ Für die Sekretärin galt jedoch der Rahmen: „das Goethe-Zentrum ist für Kunden geschlossen“.

Die Sekretärin bewirkt durch ihren veränderten Standpunkt einen Rahmenwechsel, der eine Verbesserung oder Verschlimmerung der Situation bedeutet. Rahmungen entstehen also indirekt, durch Metamitteilung. Wenn der Rahmen benannt wird, dann wird der alte Rahmen durch einen neuen ausgetauscht. Gewöhnlich erfüllen die Rahmen ihre Funktion, ohne bemerkt und benannt zu werden, denn die meisten Leute „akzeptieren“ den gesetzten Rahmen. Es gibt jedoch auch Situationen, in denen Menschen Schwierigkeiten haben, die Rahmen zu verstehen. Man kann oft den Ausdruck hören: „Sie sprechen zwei verschiedene Sprachen“. Obwohl die Menschen dieselbe Sprache sprechen, können sie sich nicht verstehen. Was sie jedoch nicht verstehen, sind nicht die einzelnen Wörter, sondern den Rahmen, den ihre Äußerung vermitteln will. Die Ursachen, die zu Missverständnissen oder gar Verwirrungen führen, liegen im unterschiedlichen konventionellen Rahmenverständnis. Von Goffman werden Rahmen in einem doppelten Sinn konzipiert: einerseits bezeichnen sie kognitive Orientierungen, andererseits stellen sie reale Kommunikations- und Handlungssituationen dar und repräsentieren damit bestimmte rahmenspezifische Interaktionsanordnungen.

Die kognitiven Organisationsstrukturen, welche ein Individuum in den Kommunikationsprozess einbringen muss, um die in einer vorgefundenen oder aufgetretenen Situation ablaufenden Gesprächssequenzen angemessen interpretieren zu können, sind bei jedem Menschen innerhalb eines bestimmten Kulturkreises vorhanden und können als allgemein wirksam unterstellt werden<sup>4</sup>. Da die Menschen eine Auffassung von dem haben, was vor sich geht, stimmen sie diese auf ihre Sprech- und Handlungsweise ab. Gewöhnlich finden sie sich durch den Gang der Dinge bestätigt. Diese Organisationsprämissen, die im Bewusstsein eines jeden vorhanden sind, unterscheiden sich in ihrem Inhalt bei den einzelnen Individuen, vor allem, wenn diese unterschiedlichen Kulturkreisen entstammen. Unterschiedliche „Organisationsprämissen“ führen dazu, dass der von dem einen Individuum gesetzte Gesprächsrahmen nicht richtig erkannt oder sogar missverstanden wird.

Folgendes Beispiel will das Gesagte beleuchten:

Vor Ostern fand im Kirchenvorstand der kleinen Jassyer Gemeinde folgendes Vorbereitungsgespräch anlässlich eines gemeinsamen Mittagessens (für 30 Personen) statt.

- A: „Ich mache den Lamnbraten.“
- B: „Ich den Hühnerbraten für die Diätesser.“
- J: „Ich koche eine Suppe.“
- A: „Ist das nicht zu viel Arbeit für dich?“
- J: „Keineswegs. Ich bringe den Topf einfach mit.“

(J ist eine evangelische Pastorin aus Norddeutschland, die die Jassyer Kirchengemeinde betreute; A und B sind Mitglieder im Kirchenvorstand.)

Nach einigen Tagen stellt A fest, dass es in dem Veranstaltungsraum, in dem das Osteressen stattfinden soll,

---

<sup>4</sup> Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp1980, S.54.

keine Suppenteller gibt. Deshalb ruft sie J an, berichtet ihr das und auch noch, dass es genug zum Essen gebe, denn außer dem Braten und Kartoffelsalat gibt es ja noch Vor- und Nachspeise und beschließt das Gespräch mit: „Außerdem hast du ja gerade genug vorzubereiten“.

A und B sind zufrieden, akzeptieren die Situation und freuen sich, dass sie J entlasten können, da diese – nach deren Ansicht – mit den Vorbereitungen für den Festgottesdienst reichlich beschäftigt ist. J ist scheinbar auch zufrieden, da sie nichts erwidert. Erst nach Ostern, in einem späteren Gespräch, stellt sich heraus, dass J beleidigt war, keine Suppe kochen zu dürfen.

Für A und B stand der Rahmen fest: „Es muss keine Suppe geben“, denn es gibt ja eine Vorspeise und das reicht aus und entspricht voll den Erwartungen der Gäste.

J verstand jedoch einen anderen Rahmen; sie wird in ihren Erwartungen zwei Mal enttäuscht: Erstens, dass sie keine Suppe kochen darf und zweitens, dass es sie zu Ostern nicht geben wird. Für deutsche Gäste ist nämlich die Suppe wichtiger als der Braten. Deshalb fühlt J sich zurückversetzt, aber auch versetzt, weil sie der Ansicht ist, dass A und B es nicht akzeptieren wollten, dass eine dritte Person an den Vorbereitungen für das Festessen teilnimmt. Daran haben A und B gar nicht gedacht; im Gegenteil: sie waren froh, J eine zusätzliche Arbeit ersparen zu können, weil sie die Meinung vertraten, dass J für den Festgottesdienst schon eh viel vorzubereiten hat. J sieht das Nicht-Suppe-Kochen in einem neuen Rahmen: „Sie fühlt sich herabgesetzt, sogar als unterlegen abgestempelt“. Sie protestiert jedoch nicht dagegen, weil sie keinen Missklang in eine bis dahin harmonische Beziehung bringen will. Durch eine derartige Kommunikation fühlt sich J verunsichert. Sie kommt sich wie in einer Zwickmühle vor: es ist eigentlich ein Konflikt

zwischen Mitteilung und Metamitteilung<sup>5</sup>. Während die Mitteilung sagt: „Wir sind deine Freunde und sind froh, dass du nicht mehr Zeit zum Suppen-Kochen verlieren musst“, sagt die Metamitteilung: „Du armes Ding. Du musst geschont werden. Du bist nicht gewohnt, so viel zu arbeiten“.

Diese unterschiedliche Rahmgebung lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen.

1. unterschiedlicher kultureller Hintergrund

In Deutschland /Norddeutschland/ woher J kommt, gehört die Suppe zu einem Osteressen, während sie in Rumänien fehlen kann; der Lamnbraten ist viel wichtiger.

2. unterschiedliche Mentalitätsfaktoren

In der deutschen Gesellschaft, wo die Gleichberechtigung der Frauen seit Generationen geübt wird, fühlt sich eine alleinstehende Frau „angegriffen“, wenn sie anders als ein Mann (höflich, zuvorkommend) behandelt wird. Rumänische Frauen finden das normal.

Besondere Schwierigkeiten, den Rahmen zu verstehen, begegnen Menschen bei schriftlichen Äußerungen. Hier fehlen die für die mündliche Kommunikation so hilfreichen Gesprächssignale. Deshalb müssen andere Mittel verwendet werden, die Rahmgebung und -änderung ankündigen.

In diesem Sinne müssen die einzelnen Dialoge von erläuternden Bemerkungen, die auf Mimik, Intonation und Gestik eingehen, begleitet werden. Derselben bedarf es auch, wenn die Rahmen gewechselt werden. Während das im Gespräch ohne viele Worte möglich ist, weil z.B. eine einzige Geste ausreicht (ein Blick auf die Uhr oder das Zeigen der Uhr) um den Abschluss eines Gespräches zu markieren, wird der Schreiber dafür einführende Formulierungen

---

<sup>5</sup> Tannen, Deborah: a. O., S. 114.



(Abschließend, zusammenfassend...) oder Überschriften, Überleitungssätze verwenden müssen. Diese „Ettikitierungen“ sind beim Sprechen nicht notwendig, weil man einen Rahmenwechsel auch an der Stimme erkennen kann. Obwohl dem Leser die Bedeutung der Sätze klar ist, entgeht ihm häufig die vom Schreiber damit verbundene Absicht. Er kann nur schwer die Haltung des Schreibers gegenüber dem Adressaten erkennen und weiß nicht, ob er es zynisch, liebevoll, verärgert oder neckend meint. Aus diesem Grund ziehen es die Leute vor, bei wichtigen Mitteilungen direkte Gespräche zu führen.



**DIDAKTIK UND METHODIK**  
**Modelle Angewandter Didaktik**



**Mihaela Parpalea**

(Kronstadt)

## **Pädagogisch-methodische Alternativen im DaF- Unterricht an der Hochschule. Eine Provokation**

***Abstract:** Interactive activities are regarded as a flexible way of stimulating students and teachers. Teachers increasingly prefer to use informal and flexible approaches which can be adapted to different student populations. This approach assumes that the ability of study successfully is primarily a matter of imparting to the student a repertoire of various techniques. What students frequently lack is not only knowledge of study skills, but, more fundamentally, the underlying competence necessary for successful study-self-confidence, self-awareness, the ability to think critically and creatively, independence of mind, and so on. All these can be interactively overcome by appealing to appropriate methods.*

***Keywords:** interactive learning, ability and fluency, conversational skill, content relevance, cultural references, linguistic and intellectual immersion*

### **1. Anders lernen - warum?**

Forderungen, der Fremdsprachenunterricht solle anders verlaufen, gehen von einer allgemeinen Unzufriedenheit mit der (hoch)schulischen Fremdsprachenvermittlung aus. Heute wie gestern haben Lerner wie Lehrer gleiche Probleme: wie von unechter Drill-Kommunikation zum bedeutungsbezogenen Sprechen wechseln, wie vom Pauken von sprachlichem Wissen zum Kreativen, Zusammenhängenden gelangen, wie die Realitätsferne eines abgeschlossenen Unterrichtsraumes von fremdsprachlichen Kommunikationssituationen überwinden? Als Antwort gehen unübersehbare Methoden(vorschläge) einher. Die Konzepte, den Ablauf des Lernprozesses anders zu gestalten, sind unter dem Sammelbegriff "Alternativen", alternative Methoden zusammenzufassen. Im Laufe der Zeit schlüpfen

verschiedene Trends unter die gemeinsame Bezeichnung "alternativ". Darunter versteht man im Allgemeinen eine andere Unterrichtsweise, die sich gegen herkömmliche Normen und Konventionen richtet. Neben den methodischen Veränderungsversuchen sind auch pädagogisch orientierte Verfahren mit mehr oder weniger spektakulären Wirkungen entwickelt worden, die die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts in Kriterien sahen wie:

- Eingehen auf persönliche Lernbedürfnisse und -fähigkeiten;
- Förderung von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen;
- Lernen in Projekten;
- Einbezug der Lebensumwelt in den Fremdsprachenunterricht;
- Einbezug der kulturellen Verhältnisse des Zielsprachengebiets auf der Grundlage heutiger gesellschaftlicher Gegebenheiten.

Sowohl die methodenbezogene Richtung dieser Kriterien als auch die inhalts- und lernerbezogene, möchten den Fremdsprachenlernprozess humaner, praxisnäher gestalten und dabei rationale, emotionale und praktische Lebensbedürfnisse auf der Grundlage schulischer Gegebenheiten besser koordinieren.

Veränderungsansätze probieren zum Literatur- und Sprachunterricht, wie alternativer Unterricht betrieben werden kann, mit welchen Techniken und Verfahren neue Erfahrungen gesammelt werden können, welche Probleme dabei auftreten, welche Ergebnisse erzielt werden, einen Unterricht mit den Lernenden zusammen zu gestalten zur Förderung kreativer Denk- und Sprechfähigkeiten, sinnvolles, auf die Kommunikation gerichtetes Arbeiten zu ermöglichen, das Projekt zum darstellenden Spiel als Mittel zur Sprachaneignung im Deutschunterricht, der

Unterrichtsversuch "Theaterspiel" sind konstante Provokationen an der Kronstädter Universität, am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literatur Abteilung Germanistik.

Es gibt eine Vielfalt an wissenschaftlich erprobten Methoden im Literatur -und Sprachunterricht, so dass es kaum noch möglich ist, einen Neuanatz auf ästhetischem und linguistischem Gebiet zu finden. Der Versuch der Integration sowohl des imitativen als auch des kognitiven Lernens, des zielgerichteten Problemlösens und der Kreativität im Deutschunterricht ist eine Provokation für den Lehrer. Wenn sich der Lehrer entschließt, dieser Orientierung mehr Spielraum einzuräumen, ist der Schritt von der theoretischen Erkenntnis zur praktischen Anwendung der Kenntnisse gar nicht so groß. Somit können die Teilnehmer am Unterricht nicht nur konformistisch auf das dargebotene Sprachmaterial reagieren, sondern auch umgestaltend.

## **2. Kritische Auseinandersetzung mit der Sprache im Germanistikstudium**

Es ist bekannt, dass neue sprachliche Kompetenzen mit Hilfe von Texten erworben werden. Daher ist die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts, den Lerner dazu zu befähigen, Texte zu verstehen, theoretisch, sprachwissenschaftlich, literarisch-ästhetisch zu interpretieren, szenisch darzustellen und kreativ Texte selbst zu erzeugen. Wenn dem so ist, dann kommen den authentischen, den literarischen Texten, den Sachtexten wie der Arbeit mit ihnen eine zentrale Rolle im hochschulischen Deutschunterricht zu.

Der Text als semantisch-syntaktisch zusammenhängende sprachliche Äußerung zu einem Thema bzw. in einer bestimmten Situation, muss sich an einen Hörer /Leser

wenden, ihm etwas Neues, Wissenswertes mitteilen wollen. Ein fremdsprachiger Text muss dazu den Reiz der Andersartigkeit der Fremde, der Andersartigkeit der Darbietungsform in sich tragen. Lernpsychologische Gründe lassen es wünschenswert erscheinen, dass die Andersartigkeit im Prozess des Fremdsprachenlernens erhalten bleibt, weil die Auseinandersetzung mit dieser Andersartigkeit zu einer Spannung führt, die zum Lernen und Kennenlernen der Fremde motiviert und den Sprachlernprozess vorantreibt. Wichtig ist sowohl die Auswahl der Texte als auch die Arbeitsverfahren, denn im Fremdsprachenunterricht stellt der Text ein Modell für den Lerner dar. Das bedeutet, dass der Text so beschaffen sein muss, dass die wesentlichen Textmerkmale -der über den Satz hinausgehende Textzusammenhang- zum Ausdruck kommen. Dem Lerner sollten durch die Textarbeit die Regeln für die Textkonstitution vermittelt werden; also müssen die Texte als Produkte solcher Regeln erkennbar sein. Dabei ist an die Ausdrucksmittel für den Zusammenhang von Äußerungen zu denken, z. B. Pro-Formen, Konjunktionen, in Dialogen zusätzlich an situations-und partnerbezogenen Merkmalen. Wie sieht die Arbeit mit Texten konkret aus? In der Fachliteratur (Zimmermann, 1974) ist dazu eine vielbeachtete Phasenlehre entwickelt worden, laut der es nicht ausreicht einen Text durchzunehmen, einige Übungen dazu zu machen und zu hoffen, dass der Lerner das neugelernte Sprachmaterial bei neuen Sprechgelegenheiten schon richtig verwenden wird. In der didaktischen Fachliteratur (Heyd, 1990) wird eine Charakterisierung der Verlaufsformen und der chronologischen Abfolge erforderlicher Übungen als gegliederter und fest eingeplanter Phasen unternommen:

- In der Phase der Sprachaufnahme nimmt der Lerner den Text unter verschiedenen Zielsetzungen hörend oder



lesend auf. Der kompetente Hörer/Leser kombiniert verschiedene Verstehensstrategien und setzt sie nach- oder nebeneinander bei demselben Text ein, je nachdem es die Gegebenheiten (Inhalt des Textes, seine Form, Einstellung und Verstehensintentionen des Hörers/Lesers) erfordern. Es ist wichtig, dem Lerner die Bedeutung der Verstehensstrategien einsichtig zu machen und ihm die notwendigen Strategien an die Hand zu geben. In dieser Phase versucht der Lerner, aus Zusammenhängen heraus eher global zu hören und zu verstehen.

- In der Integrierungsphase verarbeitet der Lerner das Sprachmaterial, er wendet es an und integriert es dadurch in seinen bereits vorhandenen Sprachbesitz. In dieser Phase reproduziert bzw. produziert er vor allem Äußerungen.

- In der Phase der Sprachverarbeitung und Sprachanwendung gelingt es, das Neue in den Sprachbesitz des Lerners zu integrieren, so dass es tatsächlich produktiv angewendet werden kann. In der Verarbeitungsphase steht das Sprachmaterial im Mittelpunkt, wobei die Lerner vor allem reproduktiv tätig sind. Sie üben Formen, auch wenn das Üben in Situationen erfolgt. In der Anwendungsphase dagegen stehen Situation und Kommunikation im Vordergrund und die Lerner sind produktiv tätig.

### **3. Arbeit mit literarischen Texten und didaktische Konsequenzen**

Literarische Texte eröffnen didaktische Perspektiven und entsprechendes Handeln bei Lerner und Lehrer. Der Lehrer ist nicht in erster Linie Dozent, der vorzutragen hat, sondern er regt an, er gibt Erklärungen und korrigiert, er führt Regie, wenn Textsorten verändert, vereinfacht werden, wenn ein trockener und relativ schwieriger Text szenisch vorentlastet wird, wenn die Aussagen im Text durch Hervorheben der

Schlüsselinformationen verdeutlicht werden. Der Lehrer erläutert, evt. spielt Situationen vor, vereinfachte Texte werden in Gruppenarbeit erlesen; Unter einem entsprechenden Stichwort zum Text werden bei Erschließung der unterstrichenen Schlüsselinformationen Verhaltensmöglichkeiten gesammelt und von den Lernern interpretiert, selbst gespielt, ggf. wird ein anderer Text erstellt. Zum authentischen Text einen (verkürzten) Paralleltext erarbeiten, diesen aufgliedern, dessen Aufbau in einem szenischen Spiel nachzeichnen, evt. auch außersprachliche Verdeutlichungen hinzufügen, sind unsere Vorschläge für den Ablauf eines neuartigen, aufgelockerten, alternativen, herausfordernden Sprach- und Literaturunterrichts.

Ziel dieser Arbeitsform ist, die Studenten mit Literatur vertraut zu machen und den Stoff anhand des szenischen /darstellenden Spiels zu einem besseren Verständnis zu aktualisieren und in Form einer Projektarbeit zu präsentieren.

Es geht nicht darum, den in der Germanistik herrschenden Methodenpluralismus, die Vielfalt an wissenschaftlich belegten und erprobten Methoden im Geiste der Literatursoziologie, der Psychoanalyse, der Phänomenologie, des reinen Formalismus und anderer - Ismen durch Beliebigkeit zu ersetzen nur der Neuartigkeit zuliebe, sondern es geht darum, den Lernern im Hochschulbereich klar zu machen, dass Literatur und Sprache Teil des sozialen und sprachlichen Kontextes ist, dass Literaturverständnis Selbstverständnis, Kreativität, Ästhetik, Reflexion, Einfühlung, Erarbeitung und Rhetorik ist, denn jeder Text lässt sich sprechen, jeder Text ist sprechbar. Erst in der gesprochenen Form ist der Text am ausdrucksvollsten. Das müssen die Lerner im Unterricht selbst erfahren, indem sie mit einem offenen Text- und

Literaturbegriff vertraut gemacht werden, um literarische Texte zu verstehen und zu erarbeiten, sich selbstkritisch der Literatur, ihrer Erkenntnisse zu bedienen. Darum sollten in die traditionelle Textanalyse im Lernprogramm auch neuartige Unterrichtsformen eingestreut werden: Hörverständnis, Rollenspiel, Rezitation, Intonations- und Prosodieübungen, parodistische Übertreibungen, Gestik und schließlich aber nicht zuletzt Gruppenarbeit. Gerade die Auflockerung und die Gruppenannäherung, das Gesellschaftliche einer solchen Lernform wird den Lernern eine Abwechslung bieten, sie vom Lernzwang befreien. Das bestätigen auch die Studenten der Theater-"Gruppe", die 2005 an einem Theaterprojekt im Rahmen der Studententagung szenische Umsetzungen literarischer Texte ("Der Wirtin Töchterlein" von L. Uhland und die Szene "Am Brunnen" aus Goethes Faust) präsentiert haben, ein Jahr später, 2006, kamen sechs Improvisationen in bewegten und in Standbildern "Traumgesichte" auf die Bühne und 2007, zum zehnjährigen Jubiläum der Kronstädter Germanistentagung stellt "Die Gruppe" das Theaterspiel "Warten auf G." Improvisationen auf ein Thema von S. Beckett dar. "Die Gruppe" hat in einer herausfordernden, andersartigen, alternativen Lernform entdeckt wie gelernt, gesprochen und gespielt wird. Das ist keine leichte Arbeit gewesen, sie hat Zeit und Ausdauer in Anspruch genommen, sie war aber auch verlockend, denn sie hat den Studenten einen neuartigen Zugang zur Sprachaneignung, zur Erziehung von Sprechfertigkeit ermöglicht. Diese Lernform ist nicht nur vom Lehrstoff her ausgegangen, d. h. von einem nach inhaltlichen und formalen Kriterien gegliederten Text, sondern auch vom Sprechenden her und ist folglich lernerzentriert. Jede Szene will etwas Bestimmtes aussagen, die Sprecher teilen durch Sprechen und Sprachgestik etwas mit, sie provozieren sich zum Sprechen und zur sprachlichen

Reaktion. Somit ist diese alternative Lernform eine Provokation, bei der zunächst das Textverständnis und eine (annähernd) richtige Aussprache gesichert werden soll, dann wird interpretiert gestisch, mimisch, spielerisch, es wird improvisiert auf Themen, Motive. Die Improvisationen wenden sich der Ich-Problematik des Individuums, des Spielers und des Zuschauers, deren Reflexionsmöglichkeiten zu. Gedanken, Halluzinationen, Träume und Vorstellungen werden szenisch konkretisiert, komplizierte Bauformen und Techniken, die Simultaneität andeuten, werden verwertet. Simulation und Filmeinstellungen sind nur einige spezifische Merkmale, die einem das studentische Theater-Spiel bieten.

Die Texte zum projektartigen Theaterspiel haben sich als überzeugende Beispiele für Formen des mündlichen Sprachgebrauchs erwiesen. Die Eigenart dieser Texte legen den Gedanken nahe, dass ohne sie Sprachunterricht viel enger und ärmer sei. Ohne Literatur im darstellenden Spiel verkürzt der Deutschunterricht sein Textsortenangebot, den fremdsprachlichen Wirklichkeitshorizont, "seine emotional-appellative und menschlich -erzieherische Dimension". Darüber hinaus werden in authentischen fremdsprachlichen Texten entwicklungspsychologische Wirkungen nachgewiesen (Hellwig, 1985). Mit ihren meist überzeitlich gültigen, oft aktuellen Perspektiven, mit ihrem Fragen nach dem Sinn menschlicher Existenz und der fiktional-poetischen Verfremdung der Wirklichkeit vermitteln die Texte, im Besonderen das Beispiel "Warten auf G.", Hörern von heute den Eindruck, dass vergangenes Sein anders war und künftiges Sein anders sein kann als gegenwärtiges. Als fremdsprachlicher Text leistet er das in verstärktem Maße. Der Text ist gleichsam eine sprachkreative Reaktion auf eine oft absurde Welt. Von ihm geht eine unbewusste Faszination aus, die zum Zuhören motiviert. "Warten auf G. " regt Phantasie, Reflexion und Vorstellungsvermögen an - auch

über seinen Schluss hinaus. Das beweist, dass im darstellenden Spiel didaktisch mehr steckt als Auflockerung von Unterricht. Dadurch werden verschiedene Sprachkompetenzen (Verstehen und sinnvolles Wiedergeben vorgegebener Rede in Dialogen; Einsetzen eigener Redemittel) erworben, sowie auch allgemeine und ästhetische Kommunikation gefördert, das bedeutet Sich-Einfügen in ein akzeptiertes System von Regeln, Rücksichtnahme und Verständnis für die Mitspieler.

#### **4. Die Inszenierung und szenische Darstellung als alternative Methode im Sprachunterricht**

In einem kommunikationsorientierten Sprachunterricht werden Ansätze für darstellende Spiele, Interaktions-, Rollen- und Improvisationsspiele aufgezeigt. Aus der dialogischen Struktur der Märchen-, Dramen- und Balladentexte wird die Konsequenz gezogen, vom Diskurs im Literaturunterricht zu einer kreativeren Form der Kommunikation zu gelangen. Didaktische Vorschläge für Rollenspiele beziehen sich in der Regel auf alle Studienjahre. Es geht dabei darum, den Zusammenhang zwischen der affektiven Dimension des Sprachunterrichts und einer kommunikativen Übungsform zu erhellen. Literaturunterricht kann sich nicht damit begnügen, nur literaturwissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln und textanalytische Verfahren einzuüben. Er muss auch das Lernen im affektiven und kommunikativen Bereich ermöglichen und entsprechende Arbeitsformen zulassen. Affektives Lernen kommt nicht zufällig zustande und auch nicht als Ergebnis eines intensiven kognitiven Trainings. Erforderlich sind Arbeitsformen, die das Lernen im affektiven Bereich begünstigen. Diese Formen des kreativen

Umgangs mit dramatischen Texten wären: das darstellende Spiel, das Interaktions- und Improvisationsspiel.

Die Inszenierung und szenische Darstellung kann affektive Lernziele auf zwei Ebenen anstreben:

- auf der Ebene der dramatischen Struktur insofern, als das Experimentieren Interesse an Literatur hervorrufen kann,

- auf der Ebene der Thematik und der Interaktion. Hier ist an das Sich-angesprochen -Fühlen gedacht, an Betroffensein und Identifikation.

Das Spiel im Literaturunterricht entspricht dem Verlangen nach einer freien Betätigung kreativer Einfälle oder dem Bedürfnis nach einem Gegengewicht gegen die einseitig rationale Daseinsbewältigung. Durch das Spiel soll das unerläßliche Lernen nicht unbedingt schmackhaft gemacht werden, aber auch kein Signal zur völligen Freiheit von unterrichtlichen Zwängen und Zielen gegeben werden.

## **5. Didaktisch-methodische Erarbeitung der Sprechfassung eines Textes**

Im Folgenden soll eine Möglichkeit gezeigt werden, sich einem Text sprechkünstlerisch zu nähern. Es geht um das interpretierende Textsprechen (Ritter, 1997; Gutenberg, 1994), darum, dass der Sprecher/Lerner den Text auf eigene Art versteht und deutet. Ihm kommt eine aktive künstlerische Rolle zu, den literarischen Text zu modellieren. Kommunikations- und Rezeptionssituation spielen dabei eine entscheidende Rolle. Der Sprecher tritt als Mittler zwischen dem Sprachmaterial/ Text und dem Hörer auf. Das Textsprechen setzt ein dialogisches Modell (Geißner 1982, 164) ästhetischer Kommunikation voraus - wobei "ästhetisch" wörtlich "wahrnehmungsbezogen" bedeutet und sowohl im literarischen Text als auch am Sprechen selber

gefunden wird. Es gibt verschiedene Methoden, die für die sprechkünstlerische Erarbeitung eines Textes geeignet sind. Besonders geeignet ist das Prinzip des "gestischen Sprechens" (Ritter, 1997), das sich als besonders produktiv erwiesen hat. Gestisches Sprechen soll nicht mit Gestikulieren verwechselt werden. Unter einem "Gestus" versteht man ein Komplex von Mimik, Gestik und Aussagen welche Menschen zu Menschen richten. Gestisches Sprechen ist an die mündliche Kommunikation gebunden. Der Sprecher kann in der Erarbeitungsphase an eigene Erfahrungen knüpfen und den Text in die eigene Lebenswelt "übersetzen". Er muss sich mit Hilfe der W-Fragen einen Untertext erstellen. Je konkreter der Untertext ist, umso genauer wird auch die sprecherische Umsetzung. Wer spricht zu wem, in welcher Situation, was, aus welchem Grund, wann, mit welcher Motivation? Diese Fragen bestimmen das Wie der sprechsprachlichen Kommunikation. Davon ausgehend haben Sprechwissenschaftler (Weinschenk, 2004, 203 f) ein methodisches Konzept des gestischen Sprechens für die sprecherzieherische Arbeit mit (Schauspiel)studenten entwickelt. Das Konzept kann im Allgemeinen auf den ganzen schulischen Bereich angewendet werden und lautet kurz skizziert wie folgt:

1. Sprechen ist ein gesamtkörperlicher Vorgang;
2. Jeder sprachlichen Äußerung geht eine gesamtkörperliche Handlungsbereitschaft voraus;
3. Die Veränderung dieser Handlungsbereitschaft wird bestimmt durch die Sprechabsicht und die Sprechsituation;
4. Die Handlungsbereitschaft löst kontrollierbare Empfindungen aus, die so genannte Sprechspannung;
5. Die Handlungsbereitschaft d. h. die Sprechhaltung bildet die Voraussetzung, um Wirkung mit einer sprachlichen Äußerung zu erreichen.

6.

Diesen Bedingungen muss Sprecherziehung Rechnung tragen. (Workshop/ Meißner, 2005)

Wie werden nun diese Schritte im sprecherzieherischen Training realisiert?

1. Die Trainingsbereiche (Atmung, Artikulation, Stimme) werden in gestische Zusammenhänge eingebettet;

2. Geübt wird immer unter kommunikativem Aspekt.

Die Eignung literarischer Texte für das gestische Sprechen ist unterschiedlich. Besser geeignet sind Texte, deren sprachliche Struktur gestisch ist z. B. die Balladen.

Wichtig ist bei der sprechkünstlerischen Realisierung die konkrete Vorstellung der Situation, der Haltung des Erzählers, der Figuren entstehen zu lassen. Dabei hilft die Analyse der Gedanken und Vorgänge, wo endet einer, wo beginnt ein neuer? Die Sprechspannung muss bis zum Ende des Gedankens gehalten werden, es muss auf das Ende des Gedankens hin gedacht werden. Somit kann der Hörer mitdenken und mitfühlen. Die entsprechende Sprechfassung ergibt sich dann aus mehreren Sprechversuchen.

## **Bibliographie**

Geißner, H. (1982): *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Königstein: Scriptor

Gutenberg, N. (1994): *Grundlagenstudie zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Göppingen: Kümmerle

Hellwig, K. (1985): *Zur Arbeit mit einfachen Formen*. In: Englisch 20 (1985): 45-54

Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Diesterweg

Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) (1994): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt



- Ritter, H. M. (1997): Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. Münster: Lit Verlag
- Weinschenk-Pabst, Marita (Hrsg.) (2004): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Ernst Reihardt Verlag
- Zimmermann, G. (1974): *Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht*. Frankfurt a. M.: Diesterweg



**Enikő Gocsman**

(Kronstadt)

## **Aspekte des Literaturunterrichts am Beispiel der Kronstädter Germanistik. Didaktische Überlegungen**

***Abstract:** The paper presents the German Literary Studies Program in Brasov. The first part deals with content and structural issues, the second part focuses on methodological questions as well as on new didactic challenges and approaches. The reform of higher education based on the principles of the Bologna Process has created new conditions which make necessary a total conceptual and content reorganization of teaching. The paper tries to present some new methodological and thematic tendencies of literary studies based on specific didactic circumstances.*

***Keywords:** genre-centered versus chronological literature education, the issue of literature competence, the role of child and teenage literature in education, interactive methods in literary studies*

Die Frage, wie man heute, in einer postmodernen Medienwelt Literatur und Literaturgeschichte überhaupt noch vermitteln kann, steht seit geraumer Zeit im Rampenlicht literaturdidaktischer Auseinandersetzungen. Dabei wird des Öfteren die Haltbarkeit tradierter Unterrichtsmodelle hinterfragt und ein konzeptuelles Umdenken dieser in die Wege geleitet. Die Bologna-Reform hat zudem neue Voraussetzungen geschaffen und den Literaturunterricht auf der Hochschulebene somit vor Herausforderungen gestellt, die eine didaktisch-methodische und inhaltliche Umstellung der Curricula vorantreiben.

Am Beispiel der Kronstädter Germanistik werden in der vorliegenden Arbeit Vor- und Nachteile einiger literaturdidaktischer Modelle zur Diskussion gestellt und dabei die Perspektiven des Literaturunterrichts im allgemeinen befragt.

Es ist bekannt, dass im Zuge der Bologna-Reform eine tiefgründige Umstrukturierung der Hochschulpolitik unternommen wurde. In der ersten Phase scheint diese jedoch auf der formalen Ebene Auswirkung zu haben, während die Gewichtigkeit inhaltlicher Konstituenten teils unbeachtet bleibt. An der Kronstädter Philologie wurde der Reform zufolge die Germanistik und speziell der deutsche Literaturunterricht in eine geradezu benachteiligte Position gerückt, was nicht zuletzt auf interne hochschulpolitische Spannungen in Bezug auf das Konzept der Philologiebildung zurückzuführen ist. Die Studierenden der Studienrichtungen: Anglistik-Germanistik, Rumänistik-Germanistik werden in literaturtheoretischen und komparatistischen Fächern weitestgehend unterrichtet<sup>1</sup>, die deutschsprachige Literatur ist hingegen in den Hintergrund gedrängt worden. Dieser Zustand widerspiegelt sich allein in der Tatsache, dass ab dem Sommersemester des ersten Studienjahres, infolge der begrenzten Stundenanzahl und der ungleichen Verteilung der Lehrinhalte, keine deutschsprachigen Literaturseminare mehr angeboten werden können. Laut Curriculum erfolgt das Literaturstudium auf ausgeprägt literaturwissenschaftlicher Basis, wobei aber gerade die Heranbildung von Kompetenzen in der fremdsprachigen Literatur und Kultur an Bedeutung einbüßt.

Die Inhalte des neuen Curriculums, was den deutschen Literaturunterricht anbelangt, folgen einer - in den vergangenen Jahren bereits etablierten - Traditionslinie. An der Basis dieses Konzepts steht ein gattungsspezifisches Ordnungsprinzip der Literaturgeschichte. Dementsprechend wird das erste Studienjahr der deutschen Lyrik, das zweite

---

<sup>1</sup> Der Unterricht in Literaturtheorie und Komparatistik erfolgt ausschließlich in rumänischer Sprache und erstreckt sich laut Curriculum auf alle sechs Semester der B.A.-Ausbildung.

der Epik und das dritte der Dramatik gewidmet. Die gattungsspezifische Strukturierung wird zugleich mit einer chronologischen verbunden, indem repräsentative literarische Werke vom Mittelalter her bis zur Moderne in den Unterricht einbezogen werden. Dadurch entsteht schließlich eine Kombination der gattungs- und epochenspezifischen Strukturierung. Die Unterrichtspraxis hat gezeigt, dass das dreimalige Wiederholen der Chronologie im Rahmen der Lyrik-, Epik- und Dramatik - Vorlesungen zum verinnerlichten Verständnis literarischer Vorgänge ein gutes Fundament bieten kann.

Beide Ordnungssysteme der Literatur sind eigentlich wissenschaftliche Konstruktionen, die die wissenschaftliche Verständigung erleichtern. Ihr Einsatz in den Unterricht hat unterschiedliche Implikationen, wobei diese den didaktischen Zielsetzungen entsprechend angewendet werden können. Ein epochenspezifisches Literaturstudium weist eine interdisziplinäre Dimension auf, indem der historische Prozess, die Zeit-, Sozial-, Ideen- und Stilgeschichte untersucht werden. Die gattungsorientierte Betrachtung bringt theoretische Überlegungen mehr in den Vordergrund. Denn Gattungen sind in einem stärkeren Maße als Epochenbegriffe als wissenschaftliche Konstruktionen zu begreifen, jeder Gattungsbegriff ist schließlich eine Abstraktion, eine idealtypische Konstruktion formaler und inhaltlicher Kriterien. Insofern sind Gattungsbegriffe, vom einzelnen literarischen Text her betrachtet, immer nur Näherungen, die allerdings eine systematische Ordnung der Literatur erlauben.<sup>2</sup>

Bei der Auswahl der studierten Texte muss jedenfalls immer mehr die heterogene Zusammenstellung der

---

<sup>2</sup> Jeßing, Benedikt und Köhnen, Ralph: *Einführung in die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft*. Stuttgart: J.B.Metzler 2003. S. 11 ff, 76 ff.

Gruppen, was die sehr unterschiedlichen Sprachkenntnisse anbelangt, beachtet werden. Ein – die Sprachkompetenz verbessernder Unterricht – ist daher dringend erwünscht. Wenn bis in die 1990er Jahre die rumänische Germanistik in der Auslandsgermanistik eine Sonderstelle einnahm, da beinahe alle Lehrende und eine beachtliche Zahl der Studierenden entweder Rumäniendeutsche waren, oder die deutsche Sprache im rumäniendeutschen sprachlichen Umfeld erlernt haben, so hat sich diese Lage in den vergangenen zwanzig Jahren drastisch geändert. Das oft sehr unterschiedliche Niveau der Sprachkenntnisse muss folglich bei der pädagogischen Planung und didaktischer Durchführung des Unterrichts mitberechnet werden.

Der Literaturunterricht in der rumänischen Germanistik ist im allgemeinen (und die Kronstädter Germanistik bildet dabei keine Ausnahme) einer traditionellen Konzeption verpflichtet, nämlich der Bestrebung, einen Querschnitt zu literaturgeschichtlichen Vorgängen anhand kanonisierter Werke zu vermitteln. Dabei wird der Erwerb des literarischen Wissens im Kontext einer kanonbezogenen Lektüreauswahl angestrebt. Das Anliegen, in den Vorlesungen die literaturgeschichtlichen Epochen mit sog. repräsentativen Textbeispielen zu exemplifizieren und dabei literaturgeschichtliches Wissen zum Pflichtkanon zu vermitteln, spielt in die Überlegungen mit ein. Im Kontext der veränderten Verhältnisse: geringe Stundenanzahl, mangelhafte Sprach- und literarische (Vor)kenntnisse, stellt sich aber unumgänglich die Frage, ob ein repräsentativer Überblick zum deutschen literarischen Kanon überhaupt zu vermitteln ist und der Versuch nicht bloß zur Oberflächlichkeit führt? Denn ein Überblickswissen von Begriffen und Daten, das durch die eigene Textlektüre kaum unterstützt wird, führt schließlich zur Passivierung der Studierenden und zur Reduktion der literarischen Erfahrung.

Welche Alternativen wären jedoch denkbar? Eine Strukturierung nach thematisch-problemorientierten Sequenzen der literarischen Texte, die an vielen binnendeutschen Universitäten ein erfolgreiches Modell darstellt, würde unter den gegebenen Voraussetzungen sicher keine zufriedenstellende Alternative bieten. Diese Betrachtung impliziert neben der zweifellosen Bereicherung der literarischen Verstehensmöglichkeiten auch eine Verengung dieser, gerade dadurch, dass das Gespräch über literarische Texte den didaktischen und/oder literaturtheoretischen Zielsetzungen entsprechend auf bestimmte Inhalte und Interpretationsmöglichkeiten fokussiert. Die Gefahr, zu einer frustrierenden Fragmentarisierung der Literatur zu kommen und dadurch solche Lücken im Literaturstudium offen zu lassen, die als sog. „Pflichtlektüre“ des deutschen literarischen Kanons gelten, ist nicht außer Acht zu lassen. Die Ansicht jedoch, ein Kanonwissen vermitteln zu können ist mehr als illusorisch, die Durchführung einer solchen Bestrebung mehr als fragwürdig. Fest steht, dass bei der Selektion der zum Unterricht angebotenen Inhalte und der Zusammenstellung eines Lektürekansons mehrere Faktoren mitberechnet werden müssen: die Sprachkenntnisse, die literarischen Vorkenntnisse, der Erwartungshorizont und die Rezeptivität der Studierenden für die literarischen Verstehensmöglichkeiten und nicht zuletzt die vielseitigen Erwartungen im beruflichen Umfeld.

Es drängt sich somit gleich eine weitere Frage auf: Welchen Stellenwert sollten im Literaturunterricht literaturwissenschaftliche Arbeitstechniken haben? Ist der Anspruch, die Studierenden zu souveräner wissenschaftlicher Arbeit zu motivieren als vordergründig zu betrachten? Im Hinblick auf weiterführende Studien und für den Nachwuchs des Faches ist wissenschaftliches Arbeiten sicherlich von Bedeutung.

Andererseits muss man gleich bedenken, dass die Mehrzahl der Studierenden Berufe anstreben, in denen literaturwissenschaftliche Kompetenz oft nebensächlich ist.

All die oben angeführten Überlegungen haben seit einigen Jahren in der Unterrichtspraxis der Kronstädter Germanistik Veränderungen gebracht und auf die Wichtigkeit der Neudefinierung von konzeptuellen literaturdidaktischen Richtlinien hingewiesen. Der tatsächliche Wandel hat sich aber noch keineswegs vollzogen. Die folgenden inhaltlichen und methodischen Überlegungen stellen daher einige Lösungsversuche dar, die aber nur in einem Gesamtkonzept integriert die gezielte Wirkung erreichen könnten.

## **1. Kinder- und Jugendliteratur im Germanistikunterricht**

Kinder- und Jugendliteratur fristet im Germanistikunterricht an den Universitäten Rumäniens ein Nischendasein, wenn sie überhaupt unterrichtet wird. Dabei lassen sich gerade mit anspruchsvoller Kinder- und Jugendliteratur gleich mehrere Aspekte zeigen: literarische Motive, sprachliche und stilistische Besonderheiten, landeskundliche- und historische Bezüge und zugleich ästhetische Eigenschaften literarischer Texte. Nicht zuletzt eignet sich Kinder- und Jugendliteratur aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Zugänglichkeit hervorragend, Methoden der Literaturanalyse zu lehren. Diese Art von Literatur fördert die Lesemotivation in der Fremdsprache nicht zuletzt dadurch, dass bei der Lektüre die Leseschwelle ziemlich niedrig ist. Die Zielsetzungen eines - die Sprachkompetenz verbessernden Unterrichts sind somit mit der Heranbildung ästhetischer und pädagogischer Kompetenzen am besten zu verknüpfen. Bedenkt man nur, dass trotz des wirtschaftsorientierten Arbeitsmarktes eins der



wichtigsten Ziele des B.A.-Studiums nach wie vor die Lehrerbildung ist, wobei allgemeine fachspezifische: methodisch-didaktische Kompetenzen und Fertigkeiten für den Unterricht von Deutsch als Fremd- und Muttersprache in der Grundschule und am Gymnasium im Vordergrund stehen, so ist dem Unterricht der Kinder- und Jugendliteratur eine besondere Bedeutung zuzuschreiben.

## **2. Modernisierungsversuch der Literaturlisten**

Eine durchgehende Modernisierung der Literaturlisten würde meines Erachtens bedeuten, dass das Literaturstudium mit der Literatur der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit eingeleitet wird. Wesentlich ist dabei die Begründung, dass das Interesse der großen Mehrzahl von Studierenden sich auf diese Epoche richtet und somit die Lesemotivation deutlich gefördert werden kann. Die sprachlich und inhaltlich schwierigeren Texte etwa der Aufklärung oder des Barock könnten dann im 5. und 6. Semester zum Gegenstand analytischer Betrachtung gemacht werden.

## **3. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden im Literaturunterricht**

Der Einsatz von handlungs- und produktions-orientierten Methoden hat in den letzten Jahren an der Kronstädter Germanistik bereits an Bedeutung gewonnen. Neue Formen des interaktiven Lernens wurden bereits mit Erfolg experimentiert. Dieser didaktische Ansatz hat die traditionelle Auffassung über den akademischen Vorlesungsstil zugunsten eines produktiven und oft spielerischen Umgangs mit literarischen Texten aufgelockert. Es hat sich gezeigt, dass die handlungs- und produktionsorientierten Methoden, deren Wurzeln in der

rezeptionsorientierten Literaturdidaktik der 1970er Jahre liegen, eine wertvolle Alternative zum analytisch-interpretierenden Unterricht bieten.

Im Unterricht können zahlreiche produktionsorientierte Aufgaben eingesetzt werden, einige Beispiele der Methoden im Umgang mit erzählenden Texten sollen hier in Anlehnung an Karl Spinner hervorgehoben werden: Tagebuch, Briefe von und an die Figuren schreiben, inneren Monolog verfassen, Interviews führen, Plakate mit Bild und Wort zusammenstellen, Figuren in Ich-Form vortellen, Träume, Textstellen aus der Perspektive einer Figur oder eines Gegenstandes wiedergeben, eine im Text nur angedeutete Handlung ausfabulieren, z.B. ein Gespräch, das erwähnt wird, aber nicht ausgeführt, Fortsetzung oder eigenen Schluss der Geschichte, Textausschnitt in andere Textsorte umschreiben, Buchempfehlung verfassen, historische Hintergrundinformationen sammeln, szenisches Spiel, Standbilder, Video, Hörspiel machen u.ä.<sup>3</sup>

Diese produktiven Verfahren dürfen jedoch nicht zum Selbstzweck werden, sondern auf den Text und seine Verstehensmöglichkeiten zurückgebunden. Demzufolge wird eine sehr genaue und anspruchsvolle Textkenntnis vorausgesetzt<sup>4</sup>. Ziel des handlungsorientierten Literaturunterrichts ist vor allem der mündige Leser, der mit Rezeptionskompetenz ausgestattet ist, sein Leseverhalten bewusst steuert und zugleich über Produktionskompetenz verfügt, und der schließlich mit Hilfe von Literatur die

---

<sup>3</sup> Kaspar H. Spinner: *Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd.1 Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005. S. 986-988.

<sup>4</sup> Hilbert Meyer: *Unterrichtsmethoden*. Berlin: Cornelsen Verlag 2005. S. 402ff, S. 946.

eigenen Erfahrungs- und Erlebnisräume erweitert und zur kritischen Stellungnahme jederzeit fähig ist. Indem der Bezug zum Gelesenen auf affektiver und imaginativer Ebene hergestellt wird, werden zugleich die Grundlagen für eine fruchtbare kognitive Auseinandersetzung geschaffen.<sup>5</sup> Anstelle der passiven Stoffaneignung tritt eine produktive, entdeckende Arbeit im Umgang mit der literarisch-kulturellen Tradition. Diese Arbeitsform trainiert schließlich Fähigkeiten, die in der modernen Wissens- und Informationsgesellschaft gefordert werden.

Die oben angeführten Überlegungen haben sich während der Unterrichtspraxis herauskristallisiert. Sie sind kleine Bausteine in der Bestimmung eines komplexen, integrativen Literaturunterrichts, der zur genauen, anspruchsvollen Textlektüre und individuellen (Entdeckungs)arbeit im Umgang mit der vielschichtigen literarischen Tradition anregen möchte.

## **Bibliografie**

Jeßing, Benedikt u. Köhnen, Ralph: *Einführung in die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft*. Stuttgart: J.B.Metzler 2003.

Kaspar H. Spinner: *Haltungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd.1. Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005.

Hilbert Meyer: *Unterrichtsmethoden*. Berlin: Cornelsen Verlag 2005.

---

<sup>5</sup> Meyer: 2005. S. 402ff, S. 946.



**Daniela Vladu**  
(Klausenburg)

## **Entwicklungspsychologie und Textstrukturen im Kindesalter**

***Abstract:** The present paper analyses the first phase of language acquisition based on children's poems written by the author. The focus is on uncontrolled, creative, playful learning of a language as opposed to the controlled learning in school. The findings of psychology on the role of the cerebral hemispheres in language acquisition play an important part. The paper focuses on the question, whether beyond mental developments during early childhood certain regularities can be presumed. This becomes important in developing teaching and learning materials and helps in the meaningful structuring of the language classes according to certain age groups.*

***Keywords:** language acquisition, cerebral hemispheres, creative learning*

### **Vorhaben**

Anhand einiger selbst erstellten Gedichte wird die erste Phase des Spracherwerbs in den Vordergrund gerückt, u.z. die, in der sich der ungesteuerte kreativ-spielerische Spracherwerb vom schulisch-gesteuerten Lernen unterscheidet. Die Erkenntnisse der Psychologie über die Hirnhemisphären spielen eine große Rolle: Im Kindesalter können wir von einer Dominanz für den Erwerb von Kommunikationsverhalten ausgehen, gefolgt von einer überwiegend linken Dominanz für sprachliche Fähigkeiten. Es stellt sich die Frage, ob jenseits eines frühkindlichen Alters noch Regelmäßigkeiten in der Entwicklung angenommen werden können. Das Problem beschränkt sich auf Inhalte und Lehr- und Lernmaterialien und verhilft uns zu Antworten, wie überhaupt Unterricht für bestimmte Altersgruppen sinnvoll zu gestalten sein könnte.

## Der frühzeitige Fremdsprachenerwerb

Die Psychologie ist für die Sprachlehrforschung insofern von Interesse, als sie – neben Lerntheorien, Motivationstheorien, Modellen der Informationsverarbeitung – auch über eine empirische Methodologie verfügt, deren Verwendung für die Einlösung des Anspruchs, Fremdsprachenlehren und – lernen empirisch zu erforschen, einige Hoffnungen auf konstruktive Unterstützung weckt.

Die Erforschung des Fremdsprachenlernens oder der Mehrsprachigkeit wird mit der Medizin und der Kognitionspsychologie in Verbindung gebracht, die sich auch auf Fragen der Sprachfunktionierung in Form von Sprachentschlüsselung und Sprachproduktion beziehen.

So zum Beispiel ist die *rechte Hirnhemisphäre* für das bildhafte Lernen, das visuelle Gedächtnis und die gleichzeitige Informationsverarbeitung verantwortlich, aber auch in der Lage, sprachliche Automatismen und emotionelle Ausdrücke zu produzieren (Karcher 1988: 29). Demzufolge erscheint die Sprache eher analytisch erfasst, wobei die Fähigkeit fehlt, selbst Sprache zusammenzusetzen. Die paraverbalen Komponenten (Intonation, Melodie, Ausdruck - alles, was mit Hilfe der Stimme gesteuert werden kann -) wird vertreten, die rechte Hemisphäre verleiht also ein Bild über Gesamtheit der Sprache in ihren Beziehungen. Ein sehr gutes Beispiel dafür ist die Intonation und Aussprache bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter, die sich in mehreren Sprachen so mühelos einstellen können. Die anderen Bereiche der Sprache, die typisch sequentiell sind (Auffassung von Grammatiken, formale Regeln) sind von Erwachsenen leichter als von Kindern zu leisten, da ihnen nämlich begriffliche und analytische Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Die sequentielle Aufgabe wird der *linken Hirnhemisphäre* zugesprochen, die die Sprache in ein

Nacheinander von Einheiten zerlegt (Götze 1992: 672). Die rechte Hirnhemisphäre ist für den visuell-räumlichen Bereich oder überhaupt für hollistische Verarbeitungen aller Art in besonderem Maße verantwortlich.

Im Kindesalter kann man von einer rechten Dominanz für den Erwerb von Kommunikationsverhalten ausgehen, gefolgt von einer überwiegend linken Dominanz für sprachliche Fähigkeiten mit gelegentlicher überschießender Linksaktivität (nach 11-12 Jahren) bis schließlich zu einer Organisation beider Hirnhälften mit großer Tendenz zur Integration und Flexibilität (Götze 1992: 671).

Sprachliche Lernstrategien und Verarbeitungspräferenzen von jüngeren und älteren Kindern unterscheiden sich also nach dem jeweiligen Stand ihrer kognitiven Entwicklung. So zum Beispiel manifestiert sich in der ersten Phase der Fremdsprachenentwicklung die Freude und Vorliebe der Kinder für Klangspiele, Reime, Zungenbrecher und Gedichte (Glumpler / Alpentauer 2000: 31). Solches Spielen mit der Sprache bereitet nicht nur Vergnügen, es hat häufig auch einen positiven Nebeneffekt: die Sensibilisierung für sprachliche Regularitäten (Lautgesetze beispielsweise) und die Automatisierung von Artikulationsvorgängen. So kommt es in diesem Alter, sofern die Lernenden genügend sprachliche Anregungen vom Lehrer erhalten, zum leichterem Lernen der Aussprache und Intonation, aber auch die Lexik (passende Wortwahl und Kollikationen) und syntaktische Regularitäten (Topik, Flexionsmodelle) werden leichter aufgenommen.

Neuropsychologisch gesehen sind die Prozesse für früheres und späteres Lernen nicht identisch und erfolgen auf unterschiedlicher Basis. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass der frühere Fremdspracherwerb nicht nur die Aussprache und den Grundwortschatz umfasst, sondern auch das Vertrautwerden mit dem morphologischen

und syntaktischen Mustern, so dass die sprachliche Musterbildung (durch Gedichte beispielsweise) stärker beachtet werden sollte. Dieser universelle Prozess des Lernens erfolgt auch ohne expliziten Grammatikunterricht und erfordert quantitativ und qualitativ adäquaten Input.

Wenn man auf Hausmanns Theorie vom absoluten Chaos jedwelchen Wortschatzes zurückgreift (Frequenzchaos, semasiologisch-onomasiologisches Chaos, idiomatisches Chaos, lexikographisches Chaos), dann wird die These, dass kein Wortschatz lernbar ist (Hausmann 1993: 471), um so mehr von der Auffassung des sehr frühen und nicht unbedingt bewusst realisierten Fremdspracheneinstiegs unterstützt.

Die Fremdsprache dient als Kommunikationsmittel, erwächst aus dem Unterrichtsgeschehen und ist integrativ in dieses eingebettet. Zuerst wird die Fremdsprache nur mündlich und vorwiegend rezeptiv gelernt, wobei spielerisches Üben und regelmäßige Wiederholung sowie Aufrechterhaltung der Motivation im Mittelpunkt stehen (Felberbauer 1994: 178).

## **Inhalte zum Lehren und Lernen**

Der **inhaltliche Bereich** ist beim Übermitteln einer Fremdsprache sehr wichtig und für die Motivation des Lernens bedeutsam. Das beruht auf die Fähigkeit der Grundschul Kinder, bestimmte für sie relevante Probleme in diesem Stadium lösen zu wollen und können. Die Gestalten, die in den Unterrichtsmaterialien vorkommen, müssen für eine bestimmte Altersgruppe einer deutlichen sozialen und psychologischen Realität entsprechen, sie müssen entwicklungspsychologisch adäquat sein.

Unterricht und **Lehrmaterial** sollte in diesem Alter induktiv angelegt werden, d.h. dass man die Schüler selbst



lässt, Regeln zu finden; sie bauen ihr Lernen auf vorhergehendem Lernen auf. Zum Beispiel wird ein 6-7-jähriges Kind die Verallgemeinerung von einem Einzelfall auf einen anderen ganz naiv vornehmen, während ein älteres Kind (13) das schon stören würde. Systematisierungen durchzuführen und demzufolge die linke Hirnhemisphäre anzusprechen ist im Kindesalter schwierig, so dass das Lernmaterial diese Sprachsystematisierungen erleichtern sollte. Inhalte müssen eine bestimmte Qualität haben, nämlich eine gewisse Authentizität; sie sollen die Kinder nicht überfordern, nicht das falsche Thema falsch angreifen, sondern die Freiräume wirklich sinnvoll nutzen. Es müssen also solche Materialien entwickelt werden, die in spontanen Situationen benutzbar sind und den Kinderwirklichkeiten entsprechen (Jahreszeiten, Tier- und Pflanzenwelt, Kinderaktivitäten, interessante erklärende Geschichten zu Realien oder Bezüge usw.).

Für das Fremdsprachenlernen ist auch wichtig, wo es erfolgt, mit welchen **Methoden** und mit welcher Motivation. Deshalb wird die Vorbereitung des Unterrichts mit großer Sorgfalt vorgenommen, wobei der Entstehungsprozess als „Entdeckungszusammenhang“ gewertet wird; ausgehend vom Thema / Grobziel, werden die Feinziele als reproduktive Leistung (Erwerb, Wiedergabe, Nachvollzug, Übung) oder als reproduktive Fähigkeiten (selbstständige Lösung, Anwendung, kritische Auseinandersetzung) formuliert, im Einklang mit der Begründung von den übergeordneten Zielen (WARUM: Bedeutung im langfristigen Lernprozess; Beitrag in lebenspraktischer Hinsicht; Beitrag zur Welterschließung; Beitrag zur Werterziehung und Bildung von Haltungen), von der Struktur des Unterrichtsgegenstandes (WAS: Sachstruktur; Komplexität des Gegenstandes; innere Gliederung des Gegenstandes; Anschaulichkeit des Gegenstandes;) und von

der Individuallage und den situativen Bedingungen (SCHÜLERBEZOGENES: biologische, psychologische und soziologische Sachverhalte) her.

Die sichere Beherrschung von **Lerntechniken / Arbeitstechniken** ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und zugleich wichtiges Ziel eines Unterrichts, der Selbstständigkeit und Entfaltung von Initiative anstrebt. Deshalb können Arbeitstechniken auch zum Schwerpunkt von Unterrichtseinheiten oder Unterrichtsabschnitten werden: das Memorieren und das Interpretieren, das Befolgen, Wiederholen, Einprägen, das Mit-Materialien-umgehen und das praktische Anwenden.

Um fremdsprachliche Texte zu verstehen, greift der Leser natürlich auf im Muttersprachlernprozess erworbene Fähigkeiten zurück: Erkennen von Wort- und Satzgrenzen / syntaktischen Strukturen / Texteinheiten / Thema- und Rhemastrukturen; Bedeutungerschließungen aufgrund von Vorinformationen / Erfahrungen / Weltwissen / lexikalischem und semantischem Gedächtnis; Analogieschlüssen. Die Regelmäßigkeiten des frühkindlichen Spracherwerbs (bis zu 10-12 Jahren) müssen sich in guten **Lehrwerk- und Lehrmaterialien** wiederfinden. Deshalb sollte aber nicht nur die verbal-semantische Verarbeitung der Inhalte, also das bloße Wiederholen angestrebt werden, sondern auch die sensorisch-motorische Komponente als Konkretisierung des Gesagten. Konkretes Material in Form von Bildern als Repräsentation der außersprachlichen Umwelt oder konkrete Handlungsausführung können den Lernprozess steuern und erleichtern. Somit kommt es zur doppelten Repräsentation der konzeptuellen Informationen - der Wortmarke und der Bildmarke / dem motorischen Programm (Zimmer 1988: 153) - worunter man einen visuellen / motorischen Prototyp versteht.

Somit wird die Effizienz der Textverarbeitung optimal erhöht und der Übergang von der sprachlichen Oberfläche zur propositionalen Tiefenstruktur bzw. dem Aufbau eines mentalen Modells geschaffen. Ziele, die dabei erreicht werden können, sind folgende:

- Vokabelkenntnis kollokativ und assoziativ
- Aussprache und Intonation
- Nutzung nichtsprachlicher Wissensquellen (Vorwissen, Erfahrungen)
- Verbesserung des Behaltens dieser Inhalte
- Umgang mit Verstehensproblemen (Inhaltsanalyse, Übergang in den Bereich der Makropropositionen, Interpretation aus eigener Perspektive)

## **Selbst erstellte Textvorschläge**

### **Wir grüßen**

*Hallo, Peter! Kurt, hallo!*

Passt nun auf, jetzt grüß ich so:

*Hallo, Papa und Mama!*

*Hallo, allen Kindern da!*

*Guten Morgen!* früh um acht;

Ich geh schlafen: *Gute Nacht!*

*Guten Tag!* zur Mittagszeit,

*Tschüss!* zum Abschied steht bereit.

### **Wie heißt du?**

*Wie heißt du?*

*Ich heie Kim,*  
das ist Anne, Tom und Tim.  
Sie ist meine Freundin, Flo,  
er, mein guter Nachbar, Jo.  
Hier, das Baby, s und klein,  
es ist Kurt, mein Brderlein.  
Und unter dem Tisch, der Fratze,  
Das ist Sascha, meine Katze.

### **Wie alt bist du?**

Wie alt bist du?  
Ich bin fnf:  
Zieh korrekt an meine Strmpf.

Ich bin sechs:  
Ist es noch lang bis zu meinem Schulanfang?

Ich bin sieben:  
Hrt gut her: erste Klasse ist nicht schwer.

Acht bin ich  
Und glaube mir: Ich kann schreiben wie im Spiel.

Ich bin neun  
Und demonstriere wie ich teile und addiere.

Ich bin zehn.  
Mich zeigen lass Geschichtskarten und Atlas.

### **Was machen die Kinder?**

Wo bist du?

Was machst du hier?  
Bin beim Lernen und beim Spiel.  
Zeichne, male, rechne, singe,  
lese, schreibe, turne, springe.

Was malst du?  
Das ist ein Haus,  
eine Blume, eine Maus:  
Sie läuft von der Katze weg  
und versteckt sich dort im Eck.

Was singst du?  
Ich singe Lieder  
über Tiere, Spiele, Kinder,  
Jahreszeiten, meine Welt,  
alles was für mich so zählt.

Schreibst du auch?  
Noch so gut nicht;  
Doch ich zeichne mit dem Stift  
Striche, Punkte, Häkchen, Zahlen,  
Buchstaben und meinen Namen.

### **In der Klasse**

Was ich sehe in der Klasse?  
Tische, Stühle, eine Vase,  
schwarze Tafel an der Wand,  
Blumen auf der Fensterbank,  
eine Lampe an der Decke,  
Lehrerkasten in der Ecke,  
Kleider an dem Kleiderhaken,  
an der Tafel Kreide, Lappen.  
Auf den Tischen liegen Bücher,

Hefte, Stifte, Mappen, Tücher,  
an den Tischen sitzen Schüler  
aufmerksam zu Lehrer Müller.

### **Die Familie**

Auf dem Foto siehst du da  
Vati und meine Mama,  
meine Schwester hat ein Tuch,  
und mein Bruder hält ein Buch.

Die ist meine Tante Bille,  
der, mein Onkel mit der Brille;  
Vetter Klaus sitzt auf dem Zaun  
und benimmt sich wie ein Clown.

Opa hält mich an der Hand  
und befindet sich am Rand;  
Oma geh ich gern besuchen  
Denn sie backt leckeren Kuchen.

### **Der Frühling**

Die Sonne scheint warm,  
es schneit nicht mehr,  
die Luft ist rein,  
es regnet sehr.  
Die Blumen sind wach,  
und Bäume blühn,  
sie bekommen Laub,  
das Gras wird grün.  
Vöglein singen ihr Lied,  
am Himmel fliegen,

sie bauen ihr Nest,  
es summen Bienen.

### **Der Sommer**

Erdbeeren reifen und Kirschen  
weil sie die Sonne erwärmt;  
Weichseln pflücken die Burschen,  
Blumen lachen am Feld.

Die Kinder spielen im Garten,  
manch Regen rieselt am Dach,  
wir laufen in Sandalen  
bunten Schmetterlingen nach.

Es kommen die langen Ferien,  
wir fahren alle ans Meer,  
besuchen Oma und Opa  
die freuen sich deshalb sehr.

### **Der Herbst**

Äpfel, Nüsse, Birnen, Trauben,  
Quitten, Pfirsiche und Pflaumen:  
Kommt und greift zur guten Kost!  
Kommt und esst vom süßen Obst!

Bunt fallen vom Baum die Blätter,  
Kühl und kälter wird das Wetter,  
Wege, Straßen sind ganz nass,  
Pfützen machen großen Spaß.

Munter Unterricht beginnt,  
darauf freut sich manches Kind;

Denn es lernt ganz tolle Sachen:  
Lesen, Rechnen, Turnen, Sprachen,  
die den Kindern Freude machen!

### **Der Winter**

Es schneit so still und es ist kalt.  
Im Wald die Tiere sind versteckt,  
die Pflanzen sind von Schnee bedeckt;  
die Sonne kaum noch strahlt.

Es lacht ein Kind bei Schneeballschlacht  
durchs Fenster guckt ein weißer Mann,  
mit roter Nas und Mantel an  
Und bald ist Heilignacht.

### **Bibliographie**

Felberbauer, Maria: *Frühes Sprachenlernen (0-10jährige) in Familie, Kindergarten und Volksschule*, in: *Sprachen Lernen – Menschen Verstehen: Eine Herausforderung*, Wien: Remaprint, 1994, 171-190.

Glumpler, Edith / Apeltauer, Ernst: *Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen. Methodische Entscheidungen. Projekte*, Berlin: Scriptor, 2000.

Götze, Lutz: *Hirnhemisphären – Textstrukturen – Grammatikerkenntnis*, in: InfoDaF, Nr.6, München: iudicium, 1992, 670-677.

Hausmann, Franz Josef: *Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos*, in: InfoDaF, Nr.5, München: iudicium, 1993, 471-485.

Karcher, Günther, L: *Das Lesen in der Erst-und Zweitsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprechenlegetik*, Heidelberg: Groos, 1988.



Zimmer, Hubert, D.: *Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*, in: InfoDaF, Nr.2, München: iudicium, 1988, 149-163.



**Marianne Koch**

(Bukarest)

## **Methodenlernen - Lernen mit Methode**

***Abstract:** The present paper focuses on the key skills which should be conveyed additionally to the expert knowledge when teaching a foreign language (vid. German) at school. What is meant here are autonomy and own initiative, capacity for team work, communication abilities, critical and analytical thinking, ability to plan, the sense of responsibility and above all, methodological competence. The present research identifies possible ways to implement method training in the language classes in schools, taking into consideration different learner types, and it also concentrates upon redefining the role of the teacher.*

***Keywords:** key skills, method training, methodological competence*

### **Begründung der Themenwahl**

In den letzten Jahren fordern europaweit Betriebe, Unternehmen, Bildungspolitiker, Lehrplanmacher Eltern und nicht zuletzt die Schüler selbst die Vermittlung grundlegender Schlüsselqualifikationen, ohne die man heute in der Berufswelt nicht mehr auskommt.

Daher sollte man sich als Lehrer die Frage stellen, welche Qualifikationen unsere Schüler, bzw. Studenten brauchen, damit sie das Leben erfolgreich meistern können.

Wiederholt wurde versucht, einen Kanon an notwendigen Kompetenzen aufzustellen. Neben Fachwissen sind es vor allem Selbstständigkeit und Eigeninitiative, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Kritik-, Analyse und Urteilsfähigkeit, Organisations- und Planungskompetenz, *Methodenkompetenz* aber auch Verantwortungsbewusstsein und sogar Mitmenschlichkeit, etc.

In diesem Zusammenhang sollte man Überlegungen anstellen, inwieweit der Unterricht an Schulen und Hochschulen noch „zeitgemäß“ ist, bzw. diesen Anforderungen genügt. Immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass die Lernkompetenz der Schüler verbessert werden muss und ein oft empfohlenes Rezept dafür ist *Lernen mit Methode*, denn Lernen mit System ist nachhaltiger und wir behalten Dinge so besser, doch ist heute durch die Überbetonung der Inhalte, die Beschäftigung mit geeigneten Lernmethoden teilweise verdrängt worden. Zahlreiche Wissenschaftler machen darauf aufmerksam, dass die Förderung von Trainingsmaßnahmen zur Verbesserung der Methodenkompetenz notwendig ist, um dadurch diese Routinen bei Schülern und Studenten zu entwickeln. (vgl. Klippert 1994; 44). Wie kann Unterricht jedoch so verändert werden, dass Lehrkräfte ihre Aufgaben bewältigen können und die Schüler bzw. Studenten zu besseren und vor allem effektiveren Lernergebnissen geführt werden?

Auf der Theorieebene hat sich in den letzten Jahren viel geändert, nicht aber in der Praxis.

Fast alle Länder haben in den letzten Jahren neue Bildungsstandards festgelegt, doch kommen die Lehrkräfte da nicht immer gleichschnell mit, so dass vieles von dem Geplanten oft nur auf dem Papier bleibt und somit in vielen Ländern eine Kluft zwischen Planung und Realisation entsteht.

### **Ist-Zustand in den Schulen**

Die Unterrichtspraxis zeigt, dass vor allem eines verlangt wird, und zwar das Kurzzeitgedächtnis einzusetzen, und Daten, Formeln, Merksätze und sonstige Weisheiten zu lernen, auch wenn diese Wissensbestände von kurzer Dauer sind. Lehrer und auch Eltern klagen oft über mangelnde

Motivation, Konzentration, Unselbstständigkeit und Hilflosigkeit vieler Schüler. Doch sollten sich die Erzieher und Lehrer fragen, wie sie zu diesem Zustand beitragen, inwieweit sie das Nötige tun, um Persönlichkeiten heranzubilden, die selbstverantwortlich, *selbstständig* und *selbstbestimmend* handeln, bei denen sie *Eigeninitiative* und *Mündigkeit* entwickeln.

Klippert (1994) weist darauf hin, dass es zu den zentralen Aufgaben der Schule gehört, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler zu fordern und zu fördern. Auch nach Rainer (1981; 124) ist „Bildung als Selbstbildung“ Grundkonzept eines Unterrichts, der auf Mündigkeit der Lerner zielt. Gefragt sind laut Wang (1982) auch Selbststeuerung und Selbst-Management und dies ist eng mit dem Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken verbunden.

Das Schulbild heute macht diese Aufgaben nicht immer leicht. Im Unterricht herrschen heute nach wie vor Belehrung und Unterweisung vor. Die Inhalte und die Lernziele sind teilweise bestimmt worden, aber die Dominanz der rezeptiven Wissensvermittlung ist weiterhin geblieben. Untersuchungen wie z.B. die von Hage (1985; 151) haben ergeben, dass mehr als drei Viertel der Unterrichtszeit der rezeptiven Wissensvermittlung dienen. Der Unterricht zielt vor allem auf fachlich-stoffliche Belehrung und auf enzyklopädische Kenntnisvermittlung, weniger auf die Vermittlung von grundlegenden Lern- und Arbeitsmethoden.

Auch in den Lehrplänen kommt der „Vermittlung von Methodenlernen“ eher eine Nebenstellung zu. Die Schüler sollen ‚wissen‘, und ‚erkennen‘, ‚einsehen‘ und ‚verstehen‘, ihnen sollen ‚Einblicke‘ und ‚Überblicke‘ vermittelt werden, damit sie möglichst umfassend informiert sind. Diese

rezeptive Ausrichtung ist nicht nur kennzeichnend für die Lehrpläne, sondern sie prägt auch die Lehrerausbildung, die Lehrmittel sowie die gesamte Unterrichtsorganisation. Gleichzeitig müssen jedoch die Schüler in die genannte Richtung verstärkt gefordert und gefördert werden. Der Lehrer sollte die Schüler loslassen und sie zu eigenständigem Lernen, Arbeiten, Entscheiden, Kontrollieren, Kooperieren und Problemlösen veranlassen, Eigeninitiative und Selbst-Management sollten gelernt werden. Dem *Lernen Lernen* wird in der Schulwirklichkeit relativ wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht.

In den meisten Fällen gehen die Lehrer davon aus, dass die Schüler ihre ‚Arbeitslinie‘ selbst zu finden haben und fühlen sich daher auch für die eventuellen Misserfolge ihrer Schüler nicht mitverantwortlich, erkennen nicht, dass sie durch ihre Lehrstile teilweise zu ihrem Versagen beitragen. Lehrer sollten das Lernziel „Selbstständigkeit“ ernst nehmen und in ihrem Unterricht ein intensives dafür nötiges Methodenlernen pflegen.

### **Wie viel und welche Methodenkompetenz haben Schüler?**

Empirische Untersuchungen von Hilligen (1985; 209) haben gezeigt, dass mehr als 50% der Schüler ihre Lernschwierigkeiten und Misserfolge darauf zurückführen, dass ihnen die nötigen Methoden und Techniken zur Planung und Steuerung ihres Lernens fehlten. Hurrelmann (1980) begründet dies dadurch, dass meist ohne Konzept gelernt wird und dies führt vor allem bei leistungsschwächeren Schülern zu Versagen, da diese nur selten von selbst auf tragfähige Methoden kommen.

Dazu kommt ein weiterer Aspekt, bedingt durch die moderne Medienwelt. Viele Schüler, die täglich stundenlang

vor dem Computer sitzen, Filme und Videoclips sehen, sind mit den gängigen Lehrmethoden nicht mehr sehr zu begeistern. Diese mediale Verwöhnung der Jugendlichen führt zu Disziplinproblemen, zu motorischer Unruhe, Konzentrationsproblemen, Leistungsversagen und allgemeiner Lernunlust. Die sich daraus ergebende Konsequenz ist, dass Lehrer umdenken müssen, aktive, kreative und kooperative Lern- und Arbeitsformen einsetzen sollten, die dem Schüler Identifikation ermöglichen, die Konzentration entstehen lassen und greifbare Erfolgserlebnisse mit sich bringen. Damit kann der so genannten „Inkompetenz“ der Schüler, der induzierten Unselbstständigkeit, Unsicherheit und Gedankenlosigkeit entgegengewirkt werden. Warum sollte ein Schüler sich unnötig Gedanken über den Lernstoff machen, wenn die Inhalte letztlich doch vom Lehrer bestimmt, geklärt und entsprechend geprüft werden? Diese Einstellung führt natürlicherweise zu einer Demotivierung der Lerner, zu einer „schleichenden Entmündigung“ (Klippert, 1994; 26) die jeden dauerhaften Lernerfolg gefährdet.

Die im traditionellen Unterricht eingesetzten Methoden fordern den Schüler viel zu wenig, es sind meist *Lehr-Methoden* und auch diese werden nicht immer entsprechend reflektiert, es fehlt die Klärung, die Reflexion und Routine. Die Methodenbelehrung durch Lehrkräfte ist meist abstrakt und appellativ, doch ist es besonders wichtig, dass Methoden praktisch-experimentell geübt und gelernt werden, sie können nur begrenzt gelehrt werden.

### **Begründung eines intensiven Methodentrainings**

Wie kann ein intensives Methodentraining begründet bzw. entwickelt werden? Eine mögliche Antwort wäre: durch Delegation von Aufgaben und Verantwortung, durch

Förderung von Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, durch Trial und Error in der alltäglichen Praxis. Absolventen heute haben oft eine Unmenge an Kultur und Spezialwissen gelernt, das meiste davon schon längst vergessen, was ihnen jedoch fehlt ist eine breite *Palette an Methoden und Techniken* des selbstständigen Arbeitens. Da die Methodenkompetenz der meisten Schüler unbefriedigend ist, folgen daraus gravierende Lern-, Leistungs- und Motivationsprobleme. So ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Diskussion über den Stellenwert und die Wirksamkeit materieller und formaler Bildung neu aufgenommen werden muss, so wie sie schon in den reformpädagogischen Ansätzen in den 20er und 30er Jahren unseres Jahrhunderts geführt wurden. In den folgenden Jahrzehnten hat es immer wieder Versuche gegeben, dem Methodenlernen einen besonderen Stellenwert einzuräumen. Die Tendenz in den Schulen geht in Richtung *offener Unterrichtsformen*, konsequenter Projektarbeit und Intensivierung eigenverantwortlichen Arbeitens und Übens und all diese Arbeitsformen setzen eine entsprechende Eigenständigkeit und Methodenkompetenz des Schülers voraus. Die Schüler sollten kleinschrittig mit elementaren Lern- Arbeits-, Gesprächs- und Kooperationstechniken vertraut gemacht werden, die eine wichtige Voraussetzung für selbstbewusstes und routiniertes Lernen sind.

Worin besteht nun der spezifische Bildungswert des Methodenlernens?

Zusammenfassend können folgende Argumente genannt werden:

- Viele Schüler sind beim Lernen unsicher und/oder überfordert, weil ihnen die nötigen methodischen Klärungen und Routinen fehlen.
- Die Lernmethoden im Unterricht sind in aller Regel Lehr-Methoden; die Lehrer bahnen den methodischen Weg



für die Schüler. Kein Wunder also, dass viele Schüler recht hilflos sind, wenn die gewohnte Lernanweisung fehlt.

➤ Die gelegentliche Methodenbelehrung durch die Lehrer bewirkt wenig, da sie mehr oder weniger appellativ und abstrakt bleiben muss. Methoden müssen experimentell gelernt und gefestigt werden und können nur begrenzt „gelehrt“ werden.

➤ Die einseitige Stofforientierung der Lehrpläne, der Schulbücher und der Lehrerbildung führt dazu, dass Methodenlernen der Schüler immer stärker vernachlässigt wird.

➤ Andererseits sind sich führende Bildungsexperten darin einig, dass die Methoden- und Sozialkompetenz der Schüler relativ zur Fachkompetenz immer stärker an Bedeutung gewinnen.

➤ Bildung ist mehr als die Vermittlung obligater Fachkenntnisse und enzyklopädischen Wissens. Bildung zielt auch und besonders auf die Befähigung zur „Selbst-Bildung“ und das aber verlangt methodische Versiertheit.

➤ *Fazit:* Die Verbesserung der Methodenkompetenz ist der Schlüssel zu mehr Mündigkeit sowie zur Förderung des Lernerfolgs und der Lernmotivation der Schüler.

In dem Maße, wie der Schüler sein Methodenrepertoire ausweitet und festigt, wachsen auch seine *Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit* und damit seine Mündigkeit.

Auch wenn *Mündigkeit* natürlich mehr als Methodenkompetenz, umfasst – und dazu gehören unter anderem Tugenden wie Unabhängigkeit und Autonomie, schöpferischen Kompetenz, (Selbst-)Kritikfähigkeit, ethisch-moralische Integrität, Sachkompetenz, Urteilsfähigkeit, Zivilcourage, soziale Sensibilität, etc. ist sie ohne Methodenbeherrschung nicht wirkungsvoll erreichbar.

Laut Rainer kann nur derjenige, der gelernt hat seinen eigenen Lernprozess selbstständig zu organisieren,

unabhängig werden von fremdbestimmten Lernprozessen und damit die notwendige Selbstständigkeit in späteren Entscheidungs- und Handlungssituationen erlangen.

Nur wer Lernen gelernt hat, wird immun sein gegen Manipulationsversuche einzelner Informationsträger und wird gemeinsam mit anderen zu mündiger Selbstbestimmung finden. (Rainer, 1981;132)

Dahinter stecken reformpädagogische Forderungen, so wie sie bereits 1922 von dem unkonventionellen Hugo Gaudig in seiner Schrift „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ formuliert wurden. Durch sein Prinzip der „persönlichkeitsbildenden Arbeitsschule“ grenzt er sich von der traditionellen Schule ab, die auf unfruchtbares enzyklopädisches Wissen, Streben nach Lückenlosigkeit und rezeptive Stoffvermittlung ausgerichtet ist. Für ihn sind Methodenlernen, Selbsttätigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Mündigkeit eng miteinander verknüpft. Er unterstreicht die herausragende Bedeutung der Lernmethodik und betont, dass Schüler vor allem Methoden lernen müssten, da diese ihnen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbsttätigkeit sichern. Für ihn ist Selbsttätigkeit „das zentrale Moment der Persönlichkeitswerdung“. Er plädiert für eine Bildungsarbeit, die nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit organisiert werden soll, in der die selbstständige Tätigkeit des Schülers die herrschende Unterrichtsform werden soll und zwar in allen Phasen der Arbeitsvorgänge: beim Planen und Zielsetzen, beim Ordnen der Arbeitsvorgänge, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen in kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsvorgangs und der Ergebnisse, bei der Korrektur und bei der Beurteilung. (vgl. Gaudig, 1922; 93). Wichtig ist dabei, dass die Gestaltung von Freiräumen

gefordert und geübt werden muss, denn Mündigkeit verlangt nach aktiver Auseinandersetzung und nach tätigem Begreifen.

### **Mehrwert des Methodenlernens**

Heute wissen wir, dass Bildung mehr ist als der Erwerb von fachspezifischen Kenntnissen. Bildung zielt auf *inhaltlich-fachliches Lernen*, auf *methodisch-strategisches Lernen*, auf *sozial-kommunikatives* und nicht zuletzt auch auf *affektives Lernen*. Daher sollte im Schulalltag der Lernerfolg der Schüler nicht nur an ihren fachspezifischen Reproduktionsleistungen gemessen werden, sondern auch daran, inwieweit sie bestimmte eingeführte und eingeübte Methoden beherrschen. Das setzt voraus, dass im Unterricht ein solches Methodenlernen regelmäßig stattfindet, um somit ihren Lernerfolg zu unterstützen.

Seit einigen Jahren wird die enge Verbindung zwischen Methode und Lernerfolg besonders auch von der Wirtschaft unterstrichen. Wissenschaftler wie z.B. Mannesmann-Demag gehen dabei von der Überzeugung aus, dass die Fachkompetenz relativ zur Methoden- und Sozialkompetenz an Bedeutung verliere. (vgl. Mannesmann-Demag, 1988; 11). In diesem Zusammenhang stellt Rainer folgende Behauptung auf:

Angesichts der anhaltenden Wissensexplosion und der damit verbundenen Weiterbildungs-notwendigkeiten ist das Erlernen von Fähigkeiten, eine expandierende Informationsflut möglichst ökonomisch zu bewältigen, um sich neue Erkenntnis zu erschließen und verfügbar zu machen, wichtiger als Aneignen eines möglichst großen Quantum von Daten, Fakten und Kenntnissen zum Zwecke der ‚Vorrathaltung‘. Dies vor allem, weil Methoden und Techniken des

Informationsgewinns weniger schnell veraltern als Informationen selbst.  
(Rainer 1981; S. 129)

Diese Methoden der Informationsverarbeitung, –aufbereitung und –speicherung sind die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im schulischen und im betrieblichen Bereich.

Doch zeigt unsere Schulerfahrung, dass Methodenlernen im Unterricht eher als nebensächlich betrachtet wird. Da sich kein Lehrer in der Schule in irgendeinem Fach für die Entwicklung von Methoden wie Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit und Teamentwicklung zuständig fühlt, werden diese auch nicht regelmäßig aufgebaut und eingesetzt. Daher spricht man in diesem Zusammenhang vom dem so genannten „Glühwürmcheneffekt“. Es glüht mal in dem einen oder in dem anderen Fach auf, wird aber nicht systematisch und konsequent genug eingesetzt. Auf die Notwendigkeit einer engen Verbindung zwischen Inhalt und Methode macht Klippert aufmerksam:

Ich bin der Ansicht, dass Inhalte und Methoden zusammengehören und dass im Lernprozess die methodische Leistung der Schüler stärker angebahnt und auch gewichtet werden muss. ... Ein Schüler der einen Sachverhalt nicht strukturieren kann, wird ihn auch nicht inhaltlich behalten. Ein Schüler der einen Sachverhalt nicht in präziser Sprache einem anderen vortragen kann, wird auch die Sachverhalte häufig nur unzureichend verstanden haben. Insofern brauchen wir die Integration von systematischer Methodenschulung und inhaltlichem Lernen. (Klippert, 1999, S. 46)

Daher ist eine Integration systematischer Methodenschulung und inhaltlichem Lernen absolut notwendig. Methodenpflege

müsste jedoch konsequent in unterschiedlichen Fächern integriert, regelmäßig gefestigt und vertieft werden. Das Positive daran ist, wenn Schüler methodisch gefordert und gefördert werden, haben es auch die Lehrer leichter.

## **Neuorientierung der Lehrerrolle - Entlastung für den Lehrer**

In einer Schulform, in der ein verstärktes Methodentraining gefordert wird, muss auch das traditionelle Rollenverständnis des Lehrers neu überdacht werden. Die meisten Lehrer verstehen sich vor allem als Wissensvermittler. Diese oft einseitige Fixierung des Unterrichts auf den Stoff wird durch Lehrpläne und Schulbücher unterstützt, die Vermittlung entsprechender Methoden wird eher als Privatsache der Lerner betrachtet. Doch heute wissen wir, dass eine ganz enge Beziehung zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz besteht. Lernern müssen daher parallel zur Wissensvermittlung auch die nötigen methodischen und sozialkommunikativen Kompetenzen vermittelt werden, damit diese sich den Lernstoff bewusst und methodisch adäquat erschließen können.

Andererseits ist bekannt, dass ein Lernstoff, der möglichst aktiv und anschaulich strukturiert und visualisiert aufgenommen wird, sich nachhaltiger einprägt. Das unterstreicht die Bedeutung der Lernmethodik. In bestimmten Unterrichtsformen wie z.B. im Rahmen von Projekten, Planspielen, Erkundungen, Fallanalyse, etc. ist inhaltlich-fachliches Lernen überhaupt erst möglich, wenn die Schüler über die nötigen methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Somit besteht eine der zentralen Aufgaben der Schule darin, solche Kompetenzen zu vermitteln. Daher müssen auch Lehrer ihre Rolle neu

definieren, sich auch als Methodentrainer verstehen. Dies impliziert gezieltes Einüben, Reflektieren, und Bewusstmachen grundlegender Lern- und Arbeitstechniken bzw. Methoden, die in die Unterrichtsplanung aufgenommen werden müssen. Der Lehrer muss die entsprechenden methodenzentrierten Übungen vorbereiten, moderieren und nötigenfalls mit Rat und Tat zur Seite stehen. Geübt wird keineswegs fachfremd sondern fach-, themen- und materialbezogen. Insofern stehen Methodenlernen und fachliches Lernen auch nicht in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, sondern sie sind hochgradig komplementär. Der methodischen Reflexion, Diskussion und Vergewisserung wird relativ breiter Raum gegeben, damit die Schüler die entsprechenden Verfahrensweisen bewusst registrieren und einspeichern können. Andernfalls ist die Lernmethodik eher „Beiwerk“. Langfristig betrachtet, ist es so, dass mit zunehmender Übung und Methodenkompetenz der Schüler der Zeitanteil für die methodenzentrierte Arbeit deutlich geringer wird. Stellt man die höhere Effizienz eines methodenbewussten Lernens und Arbeitens in Rechnung, dann wird deutlich, dass mittel- und längerfristig nicht weniger Lernstoff vermittelt wird als im herkömmlichen Unterricht, sondern fraglos mehr. Denn erfahrungsgemäß gelangt der meiste Lernstoff, der von den Schülern rezeptiv aufgenommen wird, bestenfalls ins Kurzzeitgedächtnis und wird nur zu oft und nur zu schnell wieder vergessen. Der Lehrer ist in dieser Form des stärker methodisch akzentuierten Unterrichts vor allem Organisator, Moderator, Materialbeschaffer und Berater, weniger Instrukteur oder Stoffdarbeiter. Schüler müssen neue Methoden selbst erfahren und experimentieren und die Aufgabe des Lehrers ist es, ihnen entsprechende Übungsphasen zu ermöglichen und konstruktiv zu begleiten. Die untenstehende Übersicht

(Abb.2) zeigt die Vorzüge, die Methodentraining für Schüler und Lehrer bringt.

Anfangs ist der Lehrer gefordert neue Materialien und Lernarrangements vorzubereiten, er muss sein Rollenverständnis neu begreifen und seine Unterrichtsmethodik weiterentwickeln. Das bringt ihm in der Anfangsphase Mehrarbeit, die sich jedoch langfristig auszahlt. Gleichzeitig motiviert sie und belebt den Schulalltag. Dadurch, dass Lehrer den Schülern mehr konstruktive Selbsttätigkeit überlassen, können sie sich im Unterricht stärker zurücknehmen, sie werden entlastet, sind weniger gestresst und nervlich angespannt. Auch die übermäßige Beanspruchung durch schwächere, unbeholfene Schüler nimmt ab.

Bei Schülern, die Lernstrategien regelmäßig und bewusst einsetzen, entwickelt sich eine intrinsische Motivation, sowie ihre Fähigkeit eigenständig zu arbeiten und zu lernen. Je fundierter die methodische Grundbildung der Schüler ist, desto zielstrebig, effektiver und konstruktiver werden sie in ihrem Lernprozess.

Ziel dieser Neuorientierung ist einerseits eine effektivere Stoffvermittlung durch ein Mehr an Methoden- und Sozialkompetenz, wichtiger jedoch ist die Herausbildung eines bestimmten *Menschenbildes*.

Es geht dabei um ein Menschenbild in dessen Zentrum Erziehungswerte wie Mündigkeit und Selbstständigkeit stehen. (Klippert, 2002;244)

*Humanistische Bildung* bedeutet nicht nur, dass Schüler mit Kulturwissen voll gestopft werden, sondern dazu gehört vor allem auch die Förderung und Entfaltung der Potenziale und Begabungen des einzelnen Schülers. Sie zielt also auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Förderung von

Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, und Selbstverantwortung, auf die Ausbildung von Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit, auf die Pflege von Kooperation und Solidarität. Diese Art von Bildung verlangt nach Methoden-Training und Methoden-Kompetenz, nach Selbstbildung und Selbstmanagement, nach Kommunikation und Kooperation.

### **Schüleraktive Methoden - methodisches Handeln**

In der Bestimmung des Begriffs wird von Meyers vereinfachter Definition ausgegangen:

Unterrichtsmethoden sind die *Formen und Verfahren*, in und mit denen sich *Lehrer und Schüler* die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter *institutionellen Rahmenbedingungen* aneignen (Meyer, 2000; 46).

Dies ist ein sehr weit gefasster Methodenbegriff, der die Tradition der bildungstheoretischen-geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufnimmt. Nun ein kurzer Kommentar zu diesem Definitionsversuch:

- a) Unterrichtsmethoden sind „*Formen und Verfahren*“ – also Formen der Kommunikation, Kooperation und die zeitliche Untergliederung des Lernprozesses (vgl. Meyer. 2000; 46). Sie haben also eine *formale, äußere Seite*.
- b) Unterrichtsmethoden haben aber auch eine *inhaltliche, innere Seite*, denn sie dienen der Aneignung von Wissen, Kompetenzen und Sinnzusammenhängen. Was man sich zu Eigen gemacht hat, beherrscht man, man kann darüber verfügen, man verändert sich jedoch auch selbst während dieses Aneignungsprozesses.
- c) Sowohl Schüler als auch Lehrer sind *Subjekte* methodischen Handelns, denn durch die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern wird die methodische Gestaltung des Unterrichts erreicht.



d) *Institutionelle Rahmenbedingungen* beeinflussen das methodische Handeln von Lehrern und Schülern: überfüllte Klassen, Vergabe von Noten, begrenzte Zeit u.a. Diese werden zwar von Lehrern und Schülern unterschiedlich wahrgenommen, prägen jedoch das methodische Handeln im Unterricht.

e) Das *übergeordnete Ziel* des Lehrers sollte es sein den Schüler zum „*aufrechten Gang*“ zu befähigen, d.h. zum selbstständigen Denken und Handeln zu ermuntern. Dieses Ziel kann jedoch nur durch die Wechselwirkung zwischen institutionellen, curricularen und persönlichkeitsanhängigen Rahmenbedingungen im alltäglichen Unterricht entfaltet werden.

Daraus kann geschlussfolgert werden: „Unterrichtsmethoden existieren nicht an sich. Sie sind nur deshalb existent und greifbar, weil sie durch das *methodische* Handeln von Lehrern und Schülern vergegenständlicht werden. Lehrer und Schüler stellen den Unterrichtsinhalt durch ihr Handeln her, sie „inszenieren“ ihn. (vgl. Meyer 2000; 46)

Die folgenden Vorschläge für schüleraktivierende Methoden können im Fremdsprachenunterricht in unterschiedlichen Phasen erfolgreich eingesetzt werden.

### ❖ **Brainstorming**

Brainstorming (wörtlich übersetzt “Gehirnsturm”) ist eine von A.F. Osborne entwickelte Technik, um kreatives Denken in Gruppendiskussionen anzuregen. Sie kann sowohl zur Ideenfindung als auch für Problemlösungen eingesetzt werden. Teilnehmer äußern spontan ihre Gedanken zu einem Problem. Hierbei geht Quantität vor Qualität. Alle, auch ausgefallene Vorschläge, werden gesammelt. Ziel ist es, so viele Ideen wie möglich zu produzieren. Kritik oder Kommentare sind nicht zugelassen,

damit die Ideenfindung nicht behindert wird. Fließen die Ideen nicht mehr, dann tritt die Phase der Bewertung ein. Zur Sammlung von Ideen ist das schriftliche Brainstorming vorzuziehen, die Beantwortung der Fragen erfolgt also schriftlich, einzeln oder in Gruppen. Pro Karte sollte nur ein Gedanke formuliert werden und so geschrieben werden, dass er auch gut lesbar ist. So werden Gesprächswünsche, Kritikpunkte, Lösungsvorschläge zusammengetragen und ein Erfahrungsaustausch kann beginnen. Es besteht auch die Möglichkeit Argumente wie "Pro-Kontra" zu sammeln. Diese Kreativitätstechnik fördert durch ihren Spielcharakter die freie Äußerung, Gespräch, Motivation, die Ausdrucksvielfalt und das Sammeln von Inhalten.\*

### ❖ ABC-Listen-Methode

Ziel dieser Methode ist, Vorwissen zu einem bestimmten Thema zu ermitteln, z.B. als Unterrichtseinstieg, um Anregungen und neue Ideen zu einem Thema zu finden, Aktivierung nach theoretischen Lehrteilen und als Lernzielkontrolle. Wichtigste Begriffe zu einem behandelten Thema werden wiedergegeben, Spontaneität und Kooperation werden gefördert.

Je zwei Teilnehmer erhalten eine ABC-Liste mit der Aufgabe zeitlich begrenzt (ca.10 Minuten) Begriffe zum jeweiligen Buchstaben zu notieren, die zum festgelegten Thema passen. Es muss nicht zu jedem Buchstaben ein entsprechender Begriff gefunden werden. Danach bilden jeweils zwei Gruppen eine Vierergruppen und einigen sich auf zehn gemeinsame Begriffe oder die Vierergruppe teilt sich wieder und bespricht mit einer anderen Partnergruppe die gewählten Begriffe, ergänzt, streicht. Zu den gewählten Begriffen können in der Kleingruppe oder im Plenum z.B.

Fragestellungen, Collagen, Strukturen entwickelt werden, die auf einem Plakat als Grundlage für die Weiterarbeit visualisiert werden.

### ❖ **Mind Mapping**

Dieses Arbeitsverfahren, das von Tony Buzan entwickelt wurde, ist dazu geeignet, Gedanken und Gedankenverbindungen visualisiert darzustellen (note taking) oder sie zur Anfertigung eines Textes zu strukturieren (note making). Mind Mapping ist seine Form kreativen, geordneten Brainstormings, bei der zwischen einem zentralen Begriff und Unterbegriffen hierarchische Beziehungen dargestellt werden. Das Mind Map-Verfahren nutzt beide Hemisphären des Gehirns und unterstützt die Gedächtnisleistung und die Kreativität.

Von einem Kern (Stichwort) in der Mitte eingerahmt gehen nach verschiedenen Richtungen Äste aus, auf denen Schlüsselbegriffe eingetragen werden, die mit dem Thema in Verbindung sind. Diese Äste verzweigen sich weiter, abhängig von der Menge der gefundenen Unterbegriffe. Durch die Nähe der Einträge zum Kern lässt sich die Wichtigkeit der Beiträge darstellen und durch die Dicke bzw. Farbgebung der Linien lassen sich Zusammenhänge optisch hervorheben. Dadurch wird sich ihre Einprägsamkeit erhöht, Umstrukturierungen werden möglich gemacht und mögliche freie Äste sollen zum Weiterdenken anregen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jung, L.: 2003; 148 ff.

## ❖ **Freiarbeit**

In Freiarbeitsstunden können Lerner aus einem größeren Angebot von Themen, Materialien Lernaufgaben wählen, die der Lehrer bereitstellt, sie können individuelle Schwerpunkte setzen und ihr Lerntempo selbst bestimmen. Zu bestimmten Zeiten sind Ergebnisse abzulegen, die der Lehrer durchsieht und bewertet. Freiarbeit, die ihre Wurzeln in der Reformpädagogik von Montessori, Petersen und Freinet hat, stellt die konsequenteste Verwirklichung differenzierenden Unterrichts dar. Pädagogische und didaktische Absichten werden sorgfältig in Lernmaterialien verpackt, so dass sie den Lernern, die sie dann wieder auspacken dürfen<sup>2</sup> eindeutig vermittelt werden. Lehrer müssen Freiarbeit sorgfältig vorbereiten und Schüler müssen lernen, selbstständig mit Materialien umzugehen. Bei den Lernern fördert Freiarbeit das Empfinden grösserer Freiheit und die methodische Eigenständigkeit der Schüler.

## ❖ **Lernen an Stationen (Lernzirkel, Stationenlernen)**

Bei dieser Arbeitsform werden den Lernern Arbeitsstationen angeboten, an welchen sie selbstständig in beliebiger Abfolge, meist auch in frei gewählten Sozialformen arbeiten. Die Arbeitsstationen stehen oder liegen als Arbeitsanweisungen, anregendes Material, Kopiervorlagen, Hinweise auf Buchseiten, oder Aufgaben im Buch, Spielangebote etc. vor. Die Schüler wählen in einem von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten zeitlichen und organisatorischen Rahmen für sie passende Angebote zur Bearbeitung aus.

---

<sup>2</sup> vgl. Petersen, 1997;120 ff.

Ziel ist, den Schülern ein optimales Lernen zu ermöglichen, wobei die Aktivitäten beim Lernen auch von ihnen ausgehen sollen. Die Einbeziehung der Schüler in die Planung von Unterricht ist über ein Planungsgespräch möglich, das dieser Einheit vorausgeht. Dadurch wird der direkte Handlungsdruck im Unterricht abgebaut, Lernende haben mehr Möglichkeiten zum produktiven Arbeiten und ihre Ergebnisse können als Aufträge für neue Lernstationen einbezogen werden. Bei dem individuellen Bearbeiten wird dem eigenen Arbeitstempo der Lerner Rechnung getragen und auch dem natürlichen Bewegungsdrang wird diese Arbeitsform gerecht. Unterschiedliche Art der Bearbeitung der Aufgaben wird akzeptiert, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und Anforderungen ermöglichen Erfolgserlebnisse. Durch das Angebot der ganzen Lerneinheit erhält der Schüler einen Gesamtüberblick über das Thema. Der Lehrer selbst hat mehr Möglichkeit zum distanzierten Beobachten und zur individuellen Auseinandersetzung mit einzelnen Lernenden oder Kleingruppen.

### ❖ **Rollenspiel**

Durch Rollenspiel wird die Handlung und Verhaltensweise von Personen in bestimmten Situationen verdeutlicht. Es vermittelt, wie man sich auf das Verhalten und die Argumentationsweise der anderen Personen einstellen kann, wobei die persönliche Erfahrung, das eigene Denken. Handeln, Fühlen das Rollenverhalten beeinflusst. Im *szenischen Spiel* überwiegt die reproduktiv-produktive Darstellung eines vorgegebenen Handlungsmusters oder dessen freie dramatisierende Gestaltung. Im Sprachunterricht ist die Anwendung der Sprache im Verhalten bestimmter Personen in bestimmten Situationen nach Vorgaben oder freier Gestaltung das Hauptziel. Dadurch soll die Gesprächs- und

Interaktionsfähigkeit sowie Kommunikationstechniken entwickelt werden. Lernende erkennen dabei, dass der Erwerb der Sprache neben dem Lernen von sprachlichen Phänomenen auch kulturspezifische Aspekte enthält und vor allem, dass Sprache ein Kommunikationsmittel und Instrument zur Durchsetzung von Interessen ist. Durch Rollenspiele können Sprechhemmungen abgebaut werden, die Ausdrucksfähigkeit wird verbessert, die sprachliche Flexibilität erhöht und durch phantasievolle Rollengestaltung macht Lernen Spaß.

### ❖ **Disputation/Debatte**

Die Debatte ist eine Diskussion mit strengen Regeln. Pro- und Kontra-Argumente werden in ritualisierter Form vorgebracht, so dass sich Lerner Argumentations- und Urteilsfähigkeit durch öffentliche geordnete Rede und Gegenrede aneignen. Dabei wird freies Sprechen und genaues Zuhören geschult, aber auch die folgerichtige Entwicklung von Gedankenabläufen. Die Debatte eignet sich zur abschließenden Behandlung eines Themas, das zu kontroversen Reaktionen herausfordert.<sup>3</sup> Die Wahrheitsfindung erfolgt durch systematische Argumentation und Gegenargumentation. Pro- und Kontra-Gespräch wird in zwei Gruppen, die entgegengesetzte Meinungen vertreten, vorbereitet und von einem Vorsitzenden moderiert.

Zuerst werden Pro- bzw. Kontra-Argumente in Kleingruppen gesammelt, oft zu einem Thema über das sich Schüler vorab informiert haben. Wichtig ist, dass jedes vorgebrachte Argument möglichst überzeugend begründet

---

<sup>3</sup> vgl. Leisen, 2003; 47

wird. Jede Gruppe muss sich kritisch mit den Ausführungen des Gegners auseinandersetzen, Schwächen in den Argumenten des Gegners erkennen und widerlegen. Wichtig dabei ist, dass die vereinbarten Verhaltensregeln eingehalten und dass adäquate Redemittel eingesetzt werden. Es geht dabei um Lernen durch Analyse von Begründungen und Prämissen, also um dialektisches Lernen.

### ❖ **Kleingruppen-Lerngespräch**

Die Lerner eignen sich durch strukturierten Informations- und Meinungs-austausch vorwiegend Wissen über persönliche Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen an. Dies erfolgt in kleineren Gruppen von bis zu sieben Personen. Es handelt sich nur um ein Lerngespräch, wenn sich die Teilnehmer ihrer Lernabsicht bewusst sind, d.h. eine Strukturierung erfolgt. Lernen geschieht durch wechselseitigen Erfahrungsaustausch, es erfolgt dabei kaum Austausch objektiven Wissens.

### ❖ **Lern-Ausstellung/Messe**

Die Lerner eignen sich mit Hilfe offener Lernorte (Museen, Messen) Wissen durch Betrachtung bzw. Handhabung von teilweise kommentierten Objekten an. Die Besucher müssen sich aktiv mit den Ausstellungsobjekten auseinandersetzen. Es existiert eine systematisch arrangierte Lernumwelt, die Elemente sind aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen herausgenommen und in neue Ordnungen gebracht worden. Dies gelingt durch eine „Besucherschulung“, d.h. Ausstellungsvor- und Nachbereitung. Es handelt sich dabei um ambulantes Lernen, Lernen an ausgestellten Stücken, wobei der Lerner ein hohes Maß an Selbststeuerung besitzen muss.

## ❖ Projektarbeit

In der Projektarbeit wird schüler- und handlungsorientierter Unterricht praktiziert, der nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und praktisch ausgerichtet ist. Die Arbeit ist an bestimmten Bedürfnissen, Fragestellungen oder Problemlösungen orientiert, die Ergebnisse sollen einen Gebrauchswert für die Lernenden haben. Dadurch wird der traditionelle (Fremdsprachen)Unterricht geöffnet und es werden Aspekte eines freien, weitgehend autonomen Lernens berücksichtigt. Projektunterricht ist also mit aktiver Arbeit der Schüler gleichzusetzen, nicht mehr der Lehrer steht im Vordergrund, sondern der Lerngegenstand. Praktisches Tun, Denken und Aneignen von Wissen spielen eine ebenso große Rolle wie das Experimentieren und das soziale Lernen. Die Inhalte des Projektunterrichts werden von Schülern frei gewählt und strukturiert, dasselbe gilt für die Materialaufbereitung und das methodische Vorgehen. Der zeitliche Ablauf wird frei bestimmt und das Anspruchsniveau des Einzelnen und der Gruppe stehen gleichwertig nebeneinander.<sup>4</sup> Bei Bedarf wird das Schulgebäude verlassen. Den Lernern wird bewusst Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übertragen. Ausgangspunkt sollte ein Problem sein, das die Schüler anspricht, so dass sie einen direkten Zugang zu der Thematik finden, sich mit ihr identifizieren und ihre Vorerfahrungen einbringen können. Um erfolgreich arbeiten zu können, müssen bestimmte Techniken und Fertigkeiten geübt und vermittelt werden. Einen besonderen Stellenwert haben die Erstellung eines Endproduktes und die anschließende Präsentation der Ergebnisse.

---

<sup>4</sup> vgl. Wicke, R. (2004;136 ff)



## ❖ **Simulation**

Eine Simulation ist ein möglichst realitätsnahes Abbilden von Geschehen der Wirklichkeit. Durch Abstraktion wird ein Modell geschaffen, an dem zielgerichtet experimentiert wird. Von den daraus resultierenden Ergebnissen wird anschließend wieder auf das Verhalten der realen Vorgänge geschlossen. Hierbei übernehmen Lerner - oft spielerisch - Rollen und betätigen sich in simulierten Umwelten, um vor allem Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in lebensnahen, jedoch entlasteten Situationen zu entwickeln und zu trainieren. Es geht dabei um spielerisches, antizipatorisches Lernen, d. h. Lernen durch Vorwegnahme künftig möglicher Situationen.

## ❖ **Werkstattseminar**

Das Werkstattseminar bevorzugt problembezogene und komplexe Lernaufgaben, die darauf gerichtet sind, innovative Lösungen für aktuelle Probleme von Praxis und Forschung zu finden. Die Lernaufgaben bzw. Problemstellungen werden in der Regel von den Teilnehmern bereits vor Beginn des Werkstattseminars vereinbart, oder sie werden ihnen von den Organisatoren vorher mitgeteilt. Während des Werkstattseminars selbst werden sie dann weiter spezifiziert und in kleinen Gruppen bearbeitet. Hierbei eignen sich erfahrene Praktiker in einer zumeist mehrtägigen Kompaktveranstaltung überwiegend aktuelles Wissen an, das entweder von einzelnen Teilnehmern eingebracht oder aber gemeinsam erzeugt wird. Dabei erfolgt produktionsorientiertes Lernen auf der Basis der Produkterstellung und kollegiales Lernen als wechselseitiger Erfahrungsaustausch gleichgestellter und innovationsorientierter Praktiker.

### ❖ **Kugellager-Gespräch**

Es geht dabei um einen strukturierenden Austausch über vorgegebene Themen, wodurch die Kontaktaufnahme und der Themeneinstieg erleichtert werden. Durch Bewegung und Abwechslung wird die Gruppe aufgelockert und die Atmosphäre entspannt.

Ein Innen- und Außenkreis werden gebildet: die Lernenden stehen als Paare einander gegenüber (je ein Lerner steht im Innenkreis und sieht nach außen, der andere steht im Außenkreis und sieht nach innen). Für die erste Runde bekommen alle eine Frage, über die sie sich mit dem Partner einige Minuten austauschen. Nach einer bestimmten Zeit rücken auf eine Zeichen, evt. ein akustisches Signal alle im Außenkreis eine Stelle weiter und bekommen einen neuen Impuls zum Thema; danach rückt der Innenkreis eine Stelle weiter, eine dritte Frage wird gestellt usw. Nach drei bis vier, max. fünf Impulsen ist die Runde zu Ende.

Die Arbeitsform wird vor allem in der Einstiegsphase eingesetzt werden, bietet jedoch auch eine gute Möglichkeit der Evaluierung und zur Reflexion des Gehörten. \*

### ❖ **Heißer Stuhl**

Der heiße Stuhl ist eine Gesprächsform in der die Mitglieder einer Pro- oder Kontra-Gruppe zu einem Thema, einer Frage Argumente austauschen und weiterführen. Dabei lernen Schüler aktiv und mit großer Aufmerksamkeit zuzuhören, sie lernen argumentieren, indem sie Argumente austauschen, aufnehmen und weiterführen. Eine Lernergruppe wird in zwei Parteien aufgeteilt, ein Pro- und eine Kontra-Partei. Die Vertreter der einzelnen Gruppen nehmen jeweils auf einem Stuhl Platz und beginnen ihre These bzw. Stellungnahme zu argumentieren. Wenn dem

Gruppenvertreter die Argumente ausgeben, kommt ein weiterer Vertreter der jeweiligen Gruppe auf den Stuhl und führt die Argumentation weiter. Das Spiel dauert so lange, bis alle Argumente genannt wurden. Es können auch zwei Beobachter gewählt werden, die das Gespräch aufmerksam verfolgen und am Ende eine Rangliste der Argumente aufstellen, die sie dann im Plenum besprechen.

## **Bibliographie**

- Bauer, R. (1997) „*Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Lernen an Stationen*“. Cornelsen Scriptor, Berlin, 56 ff
- Buzan, T. (1984) „*Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken*“. Goldmann, München
- Gaudig, H. (1922) „*Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*“, Quelle & Meyer, Leipzig
- Hage, K. u.a. (1985) „*Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe 1*“, Leske & Budrich, Opladen, S.151 ff
- Hilligen, W. (1985) „*Zur Didaktik des politischen Unterrichts*“. 4. Auflage, Opladen ; S.209
- Hurrelmann, K. (1980) „*Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*“. München Jung, L.: (2003) „99 Stichworte zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Hueber, Ismaning, S.148 ff.
- Klippert, H. (1994) „*Methoden- Training. Übungsbausteine für den Unterricht*.“ 13. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Leisen, J. (Hrsg.) (2003) „*Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht*“. Zentralstelle für Auslandsschulwesen, Varus Verlag, Bonn
- Mannemann-Demag (1988) „*Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung*“, Duisburg

- Hilbert Meyer (2000) „*Unterrichtsmethoden I. Theorieband*“, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, S.38 ff
- Petersen, W. H. „*Methoden-Lexikon*“. In: *Friedrich Jahresheft* 1997, Erhard Friedrich Verlag, Seelze, S.120 ff
- Rainer, W. (1981) „*Lernen lernen*“. *Ein Bildungsauftrag der Schule*“. Paderborn
- Schmidjell, A. (2004) „*Das Fernstudienprojekt als Fortbildungskonzept: Möglichkeiten und Erfahrungen. Eine Handreichung.*“, Goethe-Institut München
- Stary, J./Kretschmer, H. (1994) „*Umgang mit wissenschaftlicher Literatur*“. Cornelsen Scriptor, Berlin,
- Wang ,M. (1982) „*Entwicklung und Förderung von Kompetenzen zur Selbststeuerung und zum Selbst-Management bei Schülern*“. In: *Unterrichtswissenschaft*, Heft 2/1982, München, S. 129 ff.
- Wicke, R. E. (2004) „*Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierter Spracharbeit im Unterricht*“, Hueber, Ismaning, S.136 ff.

**Lora Constantinescu**

(Bukarest)

## **Der Stoff, aus dem unsere Träume sind**

***Abstract:** This article is a report on the ways of citation in advertisement, on the social and cultural value of the goods, on quoting as an argumentation means in advertisement and on intertextuality in advertisement.*

***Key words:** advertisement, citation, translation, cultural value*

### **1. Der Weg vom „Produkt an sich zum Produkt für mich“**

Die im Banne des nachkriegszeitlichen Wirtschaftsbooms entstandene Erlebnisgesellschaft erfand sich „neue Sprachen“, wobei die sichtbarste und tiefgreifendste die des werbende Wortes/Bildes ist (Carpenter 1977: 4). Angesichts der reichhaltigen Literatur zum gesellschaftsübergreifenden Phänomen Werbung sowie neuerer Standpunkte soll die Werbung ein soziales Subsystem darstellen: mit Eigendasein, Regulierungsmechanismen, mehr oder weniger überschaubaren Wirkungen auf andere Subsysteme (Erziehung, zwischenmenschliche Beziehungen, Politik, Religion, u.s.w.).

Es geht um einen Bewährungsraum für Erlebnis, Konsumquoten, Life-Style, für „Adspeak“ und Medienangebote, für sog. *heile Welten* und *Images*. Die Daseinsberechtigung gründet auf der Synthese der Produktinformation und *Zusatzbedeutungen*. Zum Einen brauchen wir die Werbung (in Wirtschaftsdeutsch-Lehrwerken wird immer wieder auf diesen Aspekt eingegangen), zum Anderen verwerfen wir sie. Der Autor der „Geheimen Verführer“ von 1947 müsste stolz auf seine

Nachfolger sein – man lebt heute in einer Welt, in der die Botschaften des Papstes P. Johannes II. der Cartier-Werbung ähnelte. Das rührt u.a. daher, dass die Werbung schon verselbständigte Mechanismen aufweist, sich an die Umwelt adaptiert und (thematische und darstellungsbezogene) Regenerierungskräfte aus dem außerökonomischen Umfeld schöpfen kann.

Damit sie „ankommt“, muss die Werbung den so genannten *inneren Menschen* ansprechen. Altbekannt ist, dass und wie in der Werbung relativ wenig verloren geht: Das Recycling der Ideen, Einfälle, Wörter funktioniert perfekt. Es geht hierzu um einen Schmelztiegel für Worterfindung, Umdeutungen, Fremdwörterei, um eine Fundgrube für merkwürdige Sprachkreationen, wohl auch geflügelte Worte (Zitate und Sentenzen) der Prominenz aller Zeiten. Im vorliegenden Beitrag versuche ich am Beispiel eines denk- und merkwürdigen Werbeinserates einen Wesensaspekt der werblichen Gestaltung, nämlich das Ineinandergreifen bereichsspezifischer und artfremder Mittel zu erläutern. Mit dem „Kunstgriff“ des literarischen Zitats und des geflügelten Wortes möchte sich die Werbung und ihre Sprache(n) als das vorstellen, was sie letztendlich nicht ist/sein kann: Kunst für die Kunst. Aber wenn schon, dann nur als „Gebrauchskunst“ im prosaischen Sinne des Wortes.

## **2. Werbekommunikation und die Kunst des Anzitierens in der Werbung**

### **2.1. Über den soziokulturellen Wert der Güter**

Konsum bedeutet in wenigen trockenen Worten Kauf und Verwendung von Gütern. Wie viele andere interdisziplinär vorgehende Forscher zeigen auch Dallmann (1998: 31) und Werner (1999: 5), dass Güter als komplexe Zeichen mit

(im)materiellen Werten gedeutet werden. Bei Vergrößerung des immateriellen Anteils werden bestimmte Prozesse der Deutung und (Be)Wertung sichtbar, die die eng ökonomischen Vorgänge begleiten. Stellt man sich z.B. mit Werner (1999:10) ein dreiteiliges Kultur-System in einer Gesellschaft vor (u.zw. gebildet aus 1. Artefakten/dem Gemachten, 2. aus Konventionen zur Ordnung und Steuerung der Wahrnehmungen/des Denkens und Verhaltens, sowie aus 3.den Individuen als Kulturträger), sind die *ökonomischen Güter* der 1. Kategorie zuzuordnen.

Mit Bezug auf Autos wird in der Literatur zum Thema immer wieder hervorgehoben, das technische Objekt sollte trotz gleicher technischer Funktion *kulturell* unterschiedlich instrumentalisiert werden. Wenn die rumänische Werbung Mitte der 90er Jahre vergangenen Jahrhunderts aus dem BMW ein „Wappenbild“ (rum. „blazon“) macht, das paradoxerweise in monatlicher Ratenzahlung anzuschaffen ist, hieße es für die (immer !) in deutsche Autos vernarrten rumänischen Autofahrer: Prestige, Noblesse, nicht zuletzt die bekannte Freude am Fahren lässt sich endlich auch in Rumänien kaufen und haben. In einem Rumänien, wo der Tauschwert zum großen Teil den sozialen Wert bestimmt und das Sich- zur- Schau- Stellen oft ein Schlüssel zum Erfolg ist, können sich die kulturelle Konventionen u.a. in der *Wahl des Produkttyps* und der *Marke* offenbaren. Dieser Standpunkt von Werner (1999: 87) betrifft vor allem die Eignung des Autos zur *Selbstdarstellung*, „...weil Marken schon stereotype Konnotationen zu den Fahrern dieser Wagen hervorrufen“.

Man könnte genauso gut von einem allgemeineren Betrachtungswinkel ausgehen, wobei kulturelle Normen und Werte Kaufentscheidung und Konsumentenverhalten (*Nutzenbewertung* von Gütern/Dienstleistungen) beeinflussen. (Dallmann 1998: 61/63). Der erwähnte Terminus bezeichnet

in geldwirtschaftlich strukturierten Kultursystemen Gebrauchs-, Tausch- und besonders die *sozialen Werte*.

Der *Porsche* ist ein schnelles, teures Auto mit sportlichem Nutzungs-Profil. Die *Porsche*-Werbung der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts bot verschiedene Inszenierungen“ für das Marken-Image. Die wiederholten Versprachlichungsmuster der konkreten Poesie sind dabei nur ein Beweis für ausufernde werbende Kreativität (s. Fallstudien u.a. in Constantinescu 2006, Kap. 8).

Auf dem Spiel ist mehr als ein überraschender Texteinfall. Beim Verschwinden vieler durch (aristokratische) Abstammung definierten Differenzierungen übernimmt der Konsum und der Besitz gewisser Güter die Strukturierungsrolle gesellschaftlicher Unterschiede. Dabei ist es für die Marketingspezialisten wichtig, den Interessen und Erlebniswünschen bestimmter Zielgruppen entgegen zu kommen. So zeigt Dallmann (1998: 66-67) in Anlehnung an gut fundierten Recherchen, dass man die deutsche *Wertorientierung* im Autotbereich als *sozial* anzusehen ist und die *Individualität* den *Erlebnisgehalt* definiert.

## 2.2. Das Zitat als Argumentationsmittel in der Werbung

Die vom Medienfachmann S.J.Schmidt als „gefräßig“ bezeichnete Werbung hat sich schon seit Langem als typische anmutige Gegend des Anzitierens erwiesen. Man erinnere sich zum Beispiel an die Werbekampagne für die „WirtschaftsWoche“ vor Jahren, die sich der berühmten Bibelaussage “Am Anfang war das Wort“ bediente - aber mit der Ergänzung: “Später kam die WirtschaftsWoche hinzu“ (s. Constantinescu 2004).

Der koreanische Druckerhersteller Kyocera/mita wirbt seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts u.a. mit der



unwiderstehlichen Schlagzeile: „Wer ist der Günstigste im ganzen Land?“.

Banken und Fonds berufen sich gern auf gelegentliche Aussagen namhafter Persönlichkeiten im Bereich oder geben nur Binsenwahrheiten wieder, die plötzlich den Stellenwert ernsthafter Beweisführung erhalten.

Die wortwörtliche und/oder angepasste Wiederaufnahme der Ideen Anderer stellt im werblichen Wirkungsfeld eine wirkungsvolle Argumentationsweise dar - effektvoller als die trockene Auflistung bereichseigener Informationen. Dem Zitat kommt in der Werbung die Rolle der *Plausibilitätsargumentation* zu (Gaede 1982: 1005). Anzitiert werden in der Regel Experten und Persönlichkeiten verschiedenster Tätigkeitsbereiche. Zitate sind folglich *Experten- und Autoritätsurteile: Das Urteil aus Autorität* basiert ausschließlich auf dem Prestige und /oder der Popularität des Betreffenden, ohne dass diesem eine bestimmte Kompetenz auf einem Gebiet anerkannt wird (Ausnahmen sind dabei nicht auszuschließen). In unserem Diskussionskontext ist die Tatsache relevant, dass das Prestige der jeweiligen Persönlichkeit auf das Werbeobjekt übertragen wird und dabei die Gefühlssphäre des Werbegemeinten angesprochen wird.

Vorliegende Interpretation der *Porsche*-Werbung möchte aufzeigen, welchen Weg die Automobilwerbung einschlägt um die Markenatmosphäre des „non plus ultra“ zu schaffen. Die zu analysierende Anzeige entstammt der eingangs erwähnten denkwürdigen *Porsche*-Werbeserie aus dem „Spiegel“, in der einige Inserate auch offene Textstrukturen im Sinne sog. „konkreter Dichtung“ aufwiesen.

Der mit Hilfe der *Plausibilitätszitate* geschaffenen Assoziationswelt kann die Genauigkeit fachlicher Daten kaum Stand halten (weitere Beispiele in Constantinescu 2006). Das (Hinter)Grundproblem der Argumentation in der

*Porsche*-Werbung besteht offensichtlich darin, dass viele der zitierten Autoritäten willkürlich mit der Technologie und der Technikwerbung des 20. Jahrhunderts in Zusammenhang gebracht wurden. Da ihre Aussagen keine realen, nachprüfbaren Erfahrungsdaten bieten, führen diese im Sinne einer (wissenschaftlichen) induktiven Denkweise keine verlässlichen Argumente ins Feld.

### **2.3. Das Auto, von dem unsere Träume sind**

Und so würde es keinen überraschen, wie die werbliche Vereinnahmung ihre ungewöhnlichen Mittel heiligt. Zur Diskussion steht eine Textkonzeption und -struktur, die der gewohnten (?), oft und gerne eingesetzten „Aufhänger“-Technik ähnelt (Gaede 1982, Constantinescu 2006). 15 Zitate und ein ausnahmsweise oben platzierter Slogan (So baut man Sportwagen- selbst als Zitat präsentiert) sind wie in einer Collage über eine Hälfte des Anzeigenraumes verstreut, wobei das unterste (ein shakespearesches Zitat) als eine Art Bildunterschrift die untere Bandbreite der Anzeige einnimmt.

Wer könnte alles zusammenrechnen, was ein Automobil darstellt? Autos sind selbstverständlich Transportmittel, aber auch kostspielige „Gadgets“ (der sog. „beautiful people“ oder nur der Superreichen), manchmal Todesgesandte (für J. Dean oder Grace von Monaco), immer Statussymbole und das Spiegelbild menschlicher Eitelkeit. Unsere Vertrauten und möglicherweise auch Liebhaber (wie z.B. die rumänische Renault-Werbung desselben Zeitraumes 1994-1995 zum ersten Mal verlautbarte). Die Autowelt und -werbung bietet einen traditionellen Nährboden für (nur männliche?) Überlegenheitsgefühle und das Dominanzstreben sowie jene schwer verständliche Neigung zum lebensgefährlichen Risiko.

Bei näherem Betrachten entdeckt man in der scheinbar zufälligen Anordnung der Texte einige Kompositions-Tricks. Der *Porsche*-Slogan und die Äußerung von *F. Porsche* werden strategisch oben und unten angebracht. Gegenüber dem Zitat von *Carlyle* links stehen rechts über dem Bild der Hinweis auf Markeneinführung sowie der Autonomie. Somit ist es nicht leicht, den Anfang dieser Argumentation zu bestimmen. Beginnt man aber beim Slogan, entfacht sich in dieser Anzeige eine *Pseudo-Philosophie des Autobaus*, die ganz besonders der *Freude am Fahren* dient.

In thematischer Hinsicht behandeln die Zitate leicht erkennbare Topoi der (Automobil)Werbung: *Glück, Freiheit, Naturgebundenheit, das (Er)Leben, Prestige und Lebensstandard, Berausung und Formschönheit*.

■ Von Freiheit, Naturgebundenheit, Glück:

- *Träume entspringen wahren Gedanken*  
(asiatisches Sprichwort)
- *Es ist und bleibt das höchste Glück, frei atmen zu können*  
(Theodor Fontane)
- *Wer recht in Freuden wandern will, der geh' der Sonne entgegen*  
(Emanuel Geibel)
- *Ach wie schön ist's im Frei'n und im Hellen zu sein*  
(Joachim Ringelnatz)
- *Freiheit die ich meine, die mein Herz erfüllt*  
(Max von Schenkendorf)
- *Das Glück des Lebens ist ein Gut, das alle anderen Güter zu genießen erlaubt*  
(Charles de Montesquieu)
- *Das Glück des Lebens kann niemand schmieden, immer nur das Glück des Augenblicks*  
(Karl Heinz Waggerl)

- *Menschen schaffen Verhältnisse und Umstände, und sowohl geistig als auch wirtschaftlich ist jeder seines eigenen Glückes Schmied* (Thomas Carlyle)

Das *Porsche*-Auto ist laut der oben erwähnten asiatischen Sentenz ein Auto, „von dem man (Mann ?) träumt“ und dadurch ein so genanntes „Auto zum Lieben und zum Leben“, wie zum Beispiel im Hohelied der deutschen *Renault*-Werbung derselben Zeitspanne auf ihre weit billigeren und zugänglichen Objekte der Begierde.

Mit den folgenden Zitaten entsteht ein vielschichtiges Netzwerk von Gedankensträngen und Zwischenbeziehungen. Bei Fontane, Ringelnatz und Geibel bedeutet *Freiheit* Dynamik und Bewegungsfreiheit, das Freisein zum Atmen, Wandern, die Freiheit zum Einswerden mit der Umwelt. Gleichzeitig ist die Freiheit eine seelische, berauschte Freiheit romantischer Prägung, so wie sie Schenkensdorfs Gedanken zu entnehmen ist. Es steht somit außer Frage, dass der *Porsche*-Fahrer auch die (unabdingbar mit dem Ankauf des Autos verbundene) Aufgabe zu lösen hat: den schnellen Sportwagen der Luxusklasse als Verkörperung seiner Gefühlszustände, als *automobile* Unbändigkeit und Überlegenheit aufzufassen.

Dank Montesquieu fasst man diese Freiheit sogar als philosophische Kategorie der Lebensbestimmung. Als zu erreichendes Ideal (des privaten Glücks bei Montesquieu!), als Seelenzustand und andererseits sozial-politischer Begriff ist die Freiheit ein immaterielles Gut. Aber mit *Gut / Güter* (Anspielung/dialektische Rhetorikfigur und zugleich Wortspiel/repetitive Rhetorikfigur!) wird die dingliche Welt in Anspruch genommen. So rechtfertigt sich der Besitz eines solchen Autos durch die Zahlung eines entsprechenden atemberaubenden Preises. Ist man *Porsche*-Fahrer, hat man sich das höchste private Glück verwirklicht und kann man auch alle anderen Güter genießen.

Auf die altphilosophische Frage nach dem Wesen des *Glücks* antwortend summiert der schottische Philosoph Carlyle im Sprichwort *Jeder ist Schmied seines eigenen Glücks* die gesamte protestantische Philosophie der Arbeit und des Lebenssinns. Mit zu verstehen ist hier eine Aufforderung zum Herbeiführen des Glücks durch das prosaische Anschaffen des *Porsche-Traum-Autos*.

Waggerl seinerseits konkretisiert die allgemeine Behauptung (und Aufforderung) des *Glücks des Lebens* auf das individuelle *Glück des Augenblicks*. In Bezug auf den begehrten Sportwagen kann das bedeuten, dass die Glücksgefühle einer hedonistischen Lebenseinstellung entspringen, welche erst beim Fahren (d.h. beim Einsatz des magischen Produkts) manifestiert wird.

■ Von Begeisterung und Berausung, über die Lust, zum Erlebnis:

▪ *Um wirklich glücklich zu sein, brauchen wir nur etwas, wofür wir uns begeistern können* (Charles Kingsley)

▪ *Die einen leben für das "plaisir de vivre", und die anderen gezwungenermaßen*  
(Zino Davidoff)

▪ *Lust verkürzt den Weg*  
(William Shakespeare)

Glücklich sein heißt schließlich auch Begeisterung und Berausung, Spiel mit lauernden Gefahren, mit dem Tode sogar. Das „living on edge“ eines Autofahrers, der damit seine Männlichkeit auf die Probe stellen möchte, ist eine Mischung aus Geschwindigkeitsbesessenheit und absurdem Protzen, wie die sich wiederholenden Unfälle und Tragödien beweisen, denen Bekannte und Berühmte von heute und gestern zum Opfer gefallen sind. Dabei ist James Dean ein unerwünschtes Beispiel (und kein „gutes Omen“?) in der

Geschichte der Automarke, da er in einem *Porsche* verunglückt war. Trotzdem scheint Kingsleys Meinung annehmbar zu sein, auch wenn hier das gemeinte Lebensziel klare Konturen erhält und einen Namen trägt: *Porsche*.

Freiheit als *Vergnügen* und *Lebenskunst* kommt mit Davidoffs Worten zum Ausdruck (der Name erinnert an die teuren *Davidoff*-Spirituosen und Luxus-Tabakwaren): Sie bleibt denjenigen vorenthalten, die *gezwungen*, d.h. rein biologisch (über)leben. Die *Porsche*-Fahrer gehören aber in die ersterwähnte Kategorie. Das Traum-Auto veranlasst die Lebenskünstler dazu, Freude am Leben mit der *Freude am Fahren* (nur zufällig auch bekannter BMW-Slogan!) gleichzusetzen.

Shakespeares Worten ist auch Aufmerksamkeit zu schenken. Eine gewisse Ambiguität der Aussage ist in Kauf zu nehmen. Geht es um Lust als Freude und Bereitschaft, etwas zu unternehmen? Ist es einfach die *Lust am Porsche*, d.h. Freiheit, Begeisterung, Vergnügen, usw. ? Unter Lust ist freudiges Verlangen nach etwas Bestimmtem zu verstehen - einem Ding oder einer Handlung. Das psychologisch fundierte Wohlempfinden bei „Erfüllung eines psychischen Verlangens“ (in der modernen Wissenschaft) verstand Shakespeare als *Tatendrang*. Was außerhalb der dramatischen Handlung nur das Streben nach marketingsspezifischer *Bedürfnisbefriedigung* darstellt... .

- Porsche = Prestige, Life-Style erfordert Prestige:
  - *Lebensstandard ist der Versuch, sich heute zu leisten, für was man auch in zehn Jahren kein Geld haben wird.*  
(Danny Kay)

Über die philosophische Problematik des Glücks hinaus ist die Freude am Fahren und am *Porsche* unvermeidlich mit dem sozialen Prestige und folglich mit einer bestimmten

Position im Establishment verbunden. Die ironische, etwa paradoxe Definition des amerikanischen Schauspielers und Entertainers D. Kay identifiziert im Kontext der *Porsche*-Werbung den Lebensstandard mit dem Ankauf des Prachtautos.

Dabei ist das Prestige verleihende Auto schließlich immer eine Frage des Geldes, auf die nicht alle zu antworten vermögen. Vergnügt oder/auch verwirrt kann der Leser hier selber entscheiden, sich einen solchen Luxus jetzt und nicht in der entfernten, wirtschaftlich unsicheren Zukunft zu leisten. Aber wie? Das heißt aber vielleicht Geld borgen, „Leben auf Pump“, sich verschulden, u.s.w. Die unerwünschten Folgen des Protzens sind vorstellbar. Ob hier eine Anspielung auf den Snobismus mit zu lesen ist, bleibt ebenfalls dem Leser überlassen.

■ Porsche = Charakter und Formschönheit:

- *Alles, was uns imponieren soll, muss Charakter haben*  
(Johann Wolfgang von Goethe)
- *Original, fabr' bin in deiner Pracht*  
(Johann Wolfgang von Goethe)
- *Fahren in seiner schönsten Form*  
(Ferry Porsche)

Goethes Worte zu Pracht und Charakter werden selbstverständlich genauso willkürlich mit dem Autofahren in Beziehung gesetzt. Die dadurch angedeutete Vermenschlichung des Anpreisungsgegenstandes, des *Porsche*-Wagens ist als typische rhetorische Figur der Werbung aufzufassen (Schlüter 1985). Sie hängt hier aufs Beste mit der über Zitate vermittelten Pseudo- „Personality-Werbung“ (Sympathieträger-Werbung) zusammen.

Hinzu kommt hier die etwa vage formulierte Aussage von Porsche (Kfz-Ingenieur aus der Familie der Autobauer); sie beinhaltet sowohl rein technische Aspekte des Autobaus

als auch die äußere Gestalt des Werbeobjektes. Somit wird das Profil des *Porsche*-Wagens glanzvoll abgerundet.

Bei der vorliegenden Zitaten-Technik ergibt sich ein für die Werbetextgestaltung typisches Beispiel der werblichen *Intertextualität*. Ohne auf die weit verzweigte Thematik und Auseinandersetzung einzugehen, ist hierzu beobachtbar, dass das offengelegte Anzitiern hier grundsätzlich keine Ironie/Persiflage und Textveränderung verfolgt (wie z.B. in der oft zitierten Musterveränderung „Du sollst nicht begehren deines Nachbarn Porsche, auch wenn er schneller ist als deiner“!).

Es ist bloß ein gelungenes aber gezwungenes Netzwerk *markierter* Gedanken/Worte Anderer, die in textübergreifenden *bereichsfremden* Beziehungen Sinn haben. Außerdem sollte man über genügend Allgemeinbildung verfügen, um den ästhetischen Wert einiger Zitate zu genießen - oder sollte man sich einfach auf die sichtbare Wirkung des Zitats als Expertenurteil verlassen?! Der Zusammenhang und die Marketing-Strategie des Autobauers lassen aus den (meistens) Literatur-Zitaten DAS werden, was sie nicht sein sollten - nämlich merkantile Wort-Kunst. In diesem Sinn darf man vielleicht von möglichen hintergründigen *Ironien* der Textgestalter sprechen, die den „Gebrauchswert“ der Literatur auf die Probe stellen möchten – diesmal am Beispiel eines (zugesagt: beispiellosen) Autos... .

### 3. „Der Handel wird poetisch“ (L. Spitzer 1975)

... denn er erkennt und benutzt die große Wirkung des Poetischen auf diese unpoetische moderne Welt (...). Wir können darum erwarten, in dieser Geschäftskunst die altpoetischen Mittel wiederzufinden.



Mit derartiger „Übersetzung“ der Autopersönlichkeit in fast dichterische Sprache und Werturteile erinnert uns die Werbesprache daran, dass sie oft als eine Art „primitive Literaturkunst“ beeindruckend sein kann, wie sie zum Beispiel L. Spitzer (1975:182) auffasst. Mit dem Verzicht auf Technisches ist dieser Anzeigentext ein Gegenstück zu jenen, die auf dem Mehrwert der Terminologie und beeindruckender Fachwörterei aufbauen. Das Besondere dabei sind die Denkproben, auf die der Leser/Betrachter bis zuletzt gestellt wird.

Die Autoritätsbeweise seitens der Kulturpersönlichkeiten (von denen einige keine Vorstellung von einem Kraftfahrzeug hatten!) sowie die Eigenleistung des Lesers, selbst den Pfad zwischen allen diesen Gedanken und Stellungnahmen zu finden, bilden die Grundlage für vorliegende Zitate-Flut. Es ist tatsächlich eine extreme Kunst der Werbung, einem prosaischen Produkt der Technik so viel *glamour* zu verleihen.

Der totale Verlust der (sowieso schwer greifbaren technischen) Dinglichkeit zu Gunsten positiver /superlativischer Vorstellungen soll nicht verwundern. Es ist eine der ständig wiederholten/wiederholbaren Bewährungsproben, die uns Werbekonsumenten bevorstehen. Die Einsicht in das verwerfliche „Reich der Wünsche“ in der Werbung setzt eine gewisse Bereitschaft voraus, sich auf das unendliche weite Feld der Wunschvorstellungen sowie mythischer Bilder einzulassen.

Mit dieser Deutung des Fahrgefühls erinnert die Werbung daran, dass man sie manchmal als ein „unliterarisches Genre“ wahrnehmen könnte. Für die Werbepublikum (und Deutsch-Könnern!) hierzulande gilt: Man sollte Einsicht in das bekommen, was der Bereichskenner F. Dumitrescu (2003: 3) mahndend als ein entstelltes, vom Hedonismus der Zeit geprägtes Konsum-

Paradies betrachtet. Hier erst meint der rumänische Journalist jene „kollektive Chimäre“, jenen tief verwurzelten Hunger nach Absolutheit/Perfektion zu finden, den man oft mit dem Ersatzmittel (pseudo-)dichterischer Worte zu stillen versucht<sup>1</sup>.

## Bibliographie

\* “Intertextualität“, in <http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen>, abgerufen am 1.04.2007.

\* “Intertextualität“, in [www.fakultaet.geist-soz.uni-karlsruhe.de](http://www.fakultaet.geist-soz.uni-karlsruhe.de), abgerufen am 10.04.2007.

\* “Lust“, in [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org), abgerufen am 1.04.2007.

Carpenter, Edmund: “The New Languages“, in Thomas H. Ohlgren/Lynn M Berk (eds.), *The New Languages. A Rhetorical Approach to the Mass Media and Popular Culture*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, NJ, 1977.

dies.: “Kunstzitat und Ent-Sakralisierung in einigen deutschen und rumänischen Werbekommunikaten“, in: R.Superceanu/D.Dejica (Hrsg.), *Comunicare profesională și traductologie*, Timișoara: Orizonturi Universitare, 2004, S. 125-130.

dies.: *Die Wirtschaftswerbung. Die linguistisch-rhetorische Analyse deutscher und rumänischer Werbekommunikate*, Bukarest: Oscar Print, 2006.

---

<sup>1</sup> Das vollständige rumänischsprachige Zitat aus F. Dumitrescu (2003):  
“... Că este vorba de (...) un paradis diform, consumerist, dictat de hedonismul epocii, este foarte adevărat. Dar este la fel de adevărat că acest paradis parodic expune, ca o himeră colectivă, năzuințele celor mai mulți dintre noi; și le împacă, fie și cu surrogate, o anumită sete de absolut”.

- Dallmann, Katharina: *Kultur und Werbung*, (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Dokortitels, Eberhard-Karls Universität Tübingen), Delmenhorst: S. Rieck, 1998.
- Dumitrescu, Florin: "Vânzători în templu sau predicatori de talcioc ?", in "DECI. Revistă lunară de polemici și idei" (Beilage der Zeitschrift "Academia Cațavencu"), 4/2003, S. 3.
- Gaede, Werner: "Das Gestaltungskonzept", in B. Tietz (Hrsg.), *Die Werbung. Handbuch der Kommunikations- und Werbewirtschaft*, Bd. 2, Landsberg/Lech: Th. Gabler, 1982, S. 1000-1020.
- Gerr, Elke: *4000 Werbesprüche und Zitate*, München: humboldt TBV, 1989.
- Schlüter, Heinrich: *Grundkurs der Rhetorik*, 8. Auflage, München, 1985.
- Scholze-Stubenrecht, W./ Dose, M./ Eckey, W. u.a. (Hrsg.): *Zitate und Aussprüche*. DUDEN, Bd. 12, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, 1993.
- Spitzer, Leo: "Amerikanische Werbung als Volkskunst verstanden", in P. Nusser (Hrsg.), *Anzeigenwerbung*, München: Fink, 1975, S. 180-205.
- Werner, Ute: *Konsum im multikulturellen Umfeld*, Frankfurt am Main: P. Lang, 1999.