

# Deutsch als Herausforderung

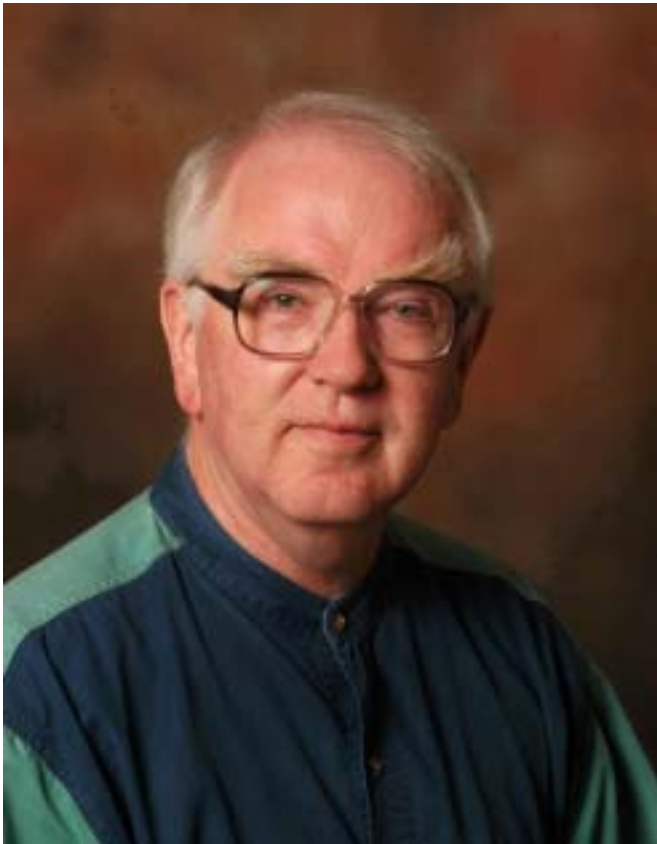
---

Fremdsprachenunterricht  
und Literatur in  
Forschung und Lehre

Festschrift für Rainer Kussler

Herausgegeben von Rolf Annas





# Deutsch als Herausforderung

Fremdsprachenunterricht und Literatur  
in Forschung und Lehre

Festschrift für  
**Rainer Kussler**

Herausgegeben von

**Rolf Annas**



**Deutsch als Herausforderung**

Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre  
Festschrift für Rainer Kussler

Published by SUN PRESS, a division of AFRICAN SUN MeDIA,  
Stellenbosch 7600

[www.africansunmedia.co.za](http://www.africansunmedia.co.za)

All rights reserved.  
Copyright © 2004

No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any electronic, photographic or mechanical means, including photocopying and recording on record, tape or laser disk, on microfilm, via the Internet, by e-mail, or by any other information storage and retrieval system, without prior written permission by the publisher.

ISBN 1-919980-24-5

Set in 11/12pt Times New Roman  
Cover design by Soretha Botha

Printed and bound by US Printers,  
Victoria Street, Stellenbosch 7600

SUN PRess is a division of AFRICAN SUN MeDIA, Stellenbosch University's publishing division. SUN PRess publishes academic, professional and reference works in electronic and print format. This publication may be downloaded or ordered directly from [www.sun-e-shop.co.za](http://www.sun-e-shop.co.za)

# Inhalt

<b>Fremdsprachenunterricht</b>	1
BERND RÜSCHOFF, Hyper Hype? Das Internet als Ressource für projektbasierte Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht	3
FRANK KÖNIGS, Ruhe sanft oder Ruhe vor dem Sturm? Oder: Wie steht es um die zukünftige Entwicklung fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden?	11
ANNETTE BERNDT, Sprachenlernen im Alter	25
GERD NEUNER, Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik in Europa. Beispiel: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache	37
DIETER ESSLINGER, Die Rückkehr ins Paradies oder: Warum es wichtig ist, andere Sprachen zu lernen	55
KLAUS VON DELFT, Carl Zuckmayers <i>Des Teufels General</i> im fremdsprachlichen Literaturunterricht – Ein Versuch	59
REGINE FOURIE, Critical Theories of Language and Discourse, and the Teaching and Learning of Literature. A Review	73
KEITH O. ANDERSON, Can German Intonation be Taught?	89
NORASETH KAEWWIPAT, Wie viel und welche Linguistik braucht man für die Lehrerausbildung in Thailand? Am Beispiel des Master-Studiengangs Deutsch als Fremdsprache der Ramkhamhaeng University/ Bangkok	95
MARIANNE ZAPPEN-THOMSON, Transkultur, Tourismus und Translation im Deutschstudium an der UNAM	111
<b>Lehre und Bildung</b>	121
ALOIS WIERLACHER, Toleranz und Intoleranz. Zum Aufbau eines fächerübergreifenden Grundbildungsprogramms der Universitäten am Beginn des dritten Jahrtausend	123

WILLY MICHEL UND EDITH MICHEL, Voraussetzungen interkultureller Bildungsziele und geistesgeschichtliche Problemfelder der Moderne	137
PETER HORN, Wer spricht, wenn einer spricht?	155
<b>Afrika in der Literatur</b>	173
GUNTHER PAKENDORF, Der erste <i>Morenga</i>	175
INGRID LAURIEN, Strategien historischen Erzählens. Neuere Romane über die Kolonie Südwestafrika	187
CARLOTTA VON MALTZAN, Gewalt und Trauma. Überlegungen zu Lutz van Dijks Jugendroman <i>Township Blues</i>	201
JOHN K. NOYES, Sacher-Masoch's Africa	215
<b>Literatur und Geschichte</b>	225
CATHERINE DU TOIT, Curiosity, Observation and Love: The Roché Project	227
ANETTE HORN, Nomadendenken als anti-systematisches Wissensmodell bei Jean Paul	239
UNDINE WEBER, „Exit: Odysseus“. Zum Verschwinden einer Romangestalt in Wolfgang Koeppens <i>Tauben im Gras</i>	253
JANINA WOZNIAK, Entrüstung und Engagement gegen Kriegsverbrechen als Diskurs der Menschlichkeit John Rabes in <i>Der gute Deutsche von Nanking</i>	265
HANS-JOCHEN MARQUARDT, „Warte nur, balde Schläfest du auch.“ Neue Rätsel um Heinrich von Kleist	279
<b>Publikationen von Rainer Kussler</b>	285
<b>Anschriften der Verfasser</b>	291
<b>Biografisches Nachwort</b>	295

---

# Fremdsprachenunterricht

---



# Hyper Hype?

## Das Internet als Ressource für projektbasierte Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht

**BERND RÜSCHOFF**

Essen

### 1. Vorbemerkung

Beiträge zu einer Festschrift sind eine besondere Textsorte, die gerade für den Autoren eines solchen Textes besondere Schwierigkeiten mit sich bringt. Nach der ersten Freude über die Einladung, für einen geschätzten Kollegen ein Geschenk in Form eines wissenschaftlichen Aufsatzes beizusteuern, stellen sich recht bald die ersten Fragen ein. Fragen bezüglich dessen, wie man den Erwartungen der Herausgeber, den eigenen Ansprüchen sowie dem Wunsch, den akademischen Gepflogenheiten entsprechend schriftlich eine Gratulation zu einem erfolgreichen wissenschaftlichen Schaffen gebührend auszusprechen, wohl am besten gerecht werden kann. Natürlich möchte man dem Jubilar eine Freude machen, indem man in irgendeiner Form auf dessen Arbeitsfeld eingeht, sich darauf bezieht und auch deutlich macht, wie und wo die persönlichen und professionellen Berührungspunkte zwischen Verfasser und – in diesem Fall – Geburtstagskind liegen. Aber – leichter gesagt als getan.

Bei meinen Überlegungen über ein geeignetes Thema und den Inhalt für meinen Beitrag zu der vorliegenden Festschrift kamen mir die Zeiten in Erinnerung, als ich mit dem Wort Stapel noch immer Berge von Papier oder Akten assoziierte, Rainer Kussler aber schon mittels elektronischer Karten – *Hypercards* – die ersten Lernangebote in Form von – metaphorisch in der Sprache der Apple-Nutzer – zu Hypertexten aufgestapelten interaktiven Informations- und Lernsystemen gestaltete. Seine *Hypercard stacks* – beispielsweise zur Landeskunde im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ – waren beeindruckend und entsprachen schon sehr früh dem, was ich unter einem konstruktivistisch ausgelegten Lernangebot verstand. Sein für das Goethe-Institut gemeinsam mit weiteren KollegInnen entwickelte und gepflegte Internet-

Portal *Landeskunde PC Web* ([www.goethe.de/in/d/frames/schulen/lkpc/index.htm](http://www.goethe.de/in/d/frames/schulen/lkpc/index.htm)) ist hier nur ein Beispiel.

Rainer Kussler dachte schon sehr früh über den (Disketten)rand der damals vordringlich angebotenen Software hinaus. Rainer ging es nicht um eine Nutzung der Neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht als Selbstzweck, sondern er erkannte sehr schnell, wo das besondere Potential dieser digitalen Medien lag. Stupide Versuche, überkommene Lernkonzepte aus der Zeit des *rote pattern drills* in Lernsoftware vom Typ *drill & kill* oder *grammar hammer* zu übertragen, lehnte er ebenso ab wie eine blinde Technologiegläubigkeit, die in der Hoffnung mancher gipfelte, mit dem Computer nunmehr den Stein der Weisen für die Lösung aller Probleme in Spracherwerbsprozessen gefunden zu haben. Unzufrieden mit dem damaligen Angebot an Lernsoftware entwickelte er selbst Programme im Hypertextformat, die in ihrer Konzeption noch heute überzeugen und die in manchen Bereichen Ansätze vorwegnahmen, die erst viel später als Grundlage für die Integration der Neuen Technologien in Sprachlernprozesse erkannt und ausformuliert wurden.

Somit lag es also nah zu zeigen, in welcher Form und Ausprägung heute mit Internetressourcen und Hypertexten gearbeitet wird. Und dies soll geschehen am Beispiel von Unterrichtsprojekten, die wir an der Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit verschiedenen Schulen seit Jahren erfolgreich durchführen und die in Form und Inhalt dem entsprechen, was nach meiner Wahrnehmung in vielen Gesprächen mit Rainer Kussler auch seinem Verständnis einer sinnvollen Nutzung der wertvollen Ressource *Internet* im Fremdsprachenunterricht nahe kommt. Ein besonderer Dank gilt meinem Kollegen Markus Ritter, mit dem ich diese Projekte gemeinsam koordiniere und der zu der vorliegenden Kurzdokumentation beigetragen hat. Der folgende Text steckt zunächst den didaktischen und lerntheoretischen Rahmen ab, innerhalb dessen wir arbeiten, zeigt dann die fremdsprachendidaktischen Bezüge auf und stellt abschließend in der hier gebotenen Kürze einige der bereits angesprochenen Projekte vor.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Computer und Internet sind vielfach Anlass für eine Diskussion um die Erweiterung des Kanons der Schlüsselqualifikationen für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft. Vor diesem Hintergrund sind neu zu definierende Lernziele und eine innovativ auszugestaltende Lernkultur Forderungen, mit denen sich Medientdidaktik und die Fachdidaktiken gleichermaßen auseinander setzen müssen. Am Beispiel des Fremdsprachenlernens in schulischen Kontexten und konkreter Unterrichtsprojekte skizziert der vorliegende Beitrag, wie Lernziele der Medien- sowie der Fremdsprachendidaktik in Einklang gebracht werden könnten.

Kaum jemand wird zu Beginn des neuen Jahrtausends bezweifeln können, dass die Neuen Technologien in Form von Computer und Internet zu einem bestimmenden

Faktor unserer Lebens- und Arbeitswelt geworden sind. Unsere Welt verändert sich vor dem Hintergrund der ständig steigenden Verbreitung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien in nahezu allen Bereichen und wird so zu einer Wissensgesellschaft. Diese Veränderungen betreffen nicht nur den Alltag und das berufliche Leben, sondern müssen insbesondere in der Bildung erkannt und konsequent in neue Formen des Lehrens und Lernens übertragen werden. Dies betrifft sowohl die Medienerziehung insgesamt als auch die jeweiligen fachspezifischen Didaktiken. Vor dem Hintergrund der Forderung nach einem kommunikativen und interkulturellen Kompetenzprofil für das Leben und Arbeiten im „global village“ nimmt dabei gerade die Fremdsprachendidaktik einen besonderen Stellenwert ein.

Denn für das Leben und Arbeiten in einer sich ständig verändernden und weiterentwickelnden Welt werden eine Reihe neuer Schlüsselqualifikationen benötigt, die in Ergänzung des bisher geltenden Kanons an Basiskompetenzen zu bestimmen sind. Dabei gehören die Fähigkeit zur fremdsprachlichen Kommunikation wie auch die Fähigkeit zu interkulturell differenziertem Verhalten mehr denn je zu diesen grundlegenden Qualifikationen. Die technologiebedingten Möglichkeiten zur globalen Zusammenarbeit und weltweiten Kommunikation, aber auch die Internationalisierung unserer Gesellschaften erfordern in Zukunft ein hohes Maß an fremdsprachlichen und interkulturellen Fertigkeiten, die mit herkömmlichen Lehr- und Lernmethoden und traditionellen Medien nicht vermittelt (oder besser: erworben) werden können. Außerdem hat (vor allem schulisches) Fremdsprachenlernen die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden in die Lernangebote einzubeziehen. Da Fremdsprachenkenntnisse sich in Zukunft weniger denn je auf das einmal in der Schule Gelernte werden beschränken lassen, ist zusätzlich zu rein sprachbezogenen Lerninhalten, etwa im Bereich Lese-, Schreib- und Sprechfertigkeiten, der Erwerb von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit von besonderer Bedeutung. Auch dafür bieten technologiegestützte Lernangebote besondere Möglichkeiten. Was die Mediendidaktik betrifft, so befasst sie sich als Teilbereich der Medienpädagogik mit der Frage, wie Medien – heute natürlich insbesondere die Neuen Technologien – zu einer Verbesserung und Flexibilisierung von Lehr-/Lernprozessen sowohl in unterrichtlichen Kontexten als auch für das eigenständige Lernen und Fernlernen (*distance education*) eingesetzt werden können. Darüber hinaus ist eine medienerzieherische Komponente von großer Bedeutung, da es auch um die Erarbeitung einer Kompetenz im Umgang mit den Möglichkeiten der Kommunikation sowie den vernetzten Informationssystemen einschließlich eines selektiven, kritischen Bewusstseins für deren Inhalte geht. All diese hier nur kurz skizzierten Ziele gilt es in Konzepte für prozessorientierte Lernszenarien zu übertragen, innerhalb derer Lernende auf handlungsorientierter Grundlage eigene Bewusstheiten für den Umgang mit den Medien insgesamt und deren fachspezifischen Potentialen, aber auch in Bezug auf die fachspezifischen Kompetenzen und Lernziele erwerben können. Viele sprechen in diesem Zusammenhang von einer Ermöglichungsdidaktik, die an die Stelle traditioneller Vermittlungskonzepte treten sollte (vgl. Mader & Stöckl 1999).

So wird z.B. für den Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz als Ziel einer medienbezogenen Ermöglichungsdidaktik postuliert „Lernumgebungen zu schaffen, die ein effektives, autonomes Lernen ermöglichen. Internet und netzbasierte Lehr-/Lernmöglichkeiten können daher ein geeignetes Umfeld darstellen, die es dem Lernenden im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik erleichtern, Wissen zu generieren“ (Efferth & Müller 2002). Die Strukturmerkmale der Neuen Technologien bieten in diesem Zusammenhang nicht nur Perspektiven einer inhaltlichen Öffnung für das Lernen, beispielsweise über elektronische Publikationen oder Werkzeuge zur Didaktisierung elektronischer Texte, sondern sie führen auch und gerade zu einer potentiellen Flexibilisierung der Lernprozesse an sich mittels interaktiver Selbstlernmaterialien, virtueller Lerngruppen per E-Mail oder über das World Wide Web sowie durch die Distribution von Lernangeboten über das Internet. Deshalb wird eine innovative Lernkultur weniger Instruktion und mehr eigenverantwortete Wissenskonstruktion in das Zentrum schulischen und außerschulischen Lernens rücken müssen. In diesem Kontext spielen die Neuen Technologien eine ganz besondere Rolle.

### 3. Fremdsprachendidaktische Bezüge

Auch in der Fremdsprachendidaktik setzen sich immer mehr die Stimmen durch, die vor dem Hintergrund der technologischen Entwicklungen fordern, dass für das Fremdsprachenlernen wie auch für das Lernen insgesamt ein Umdenken notwendig ist. In diesem Zusammenhang werden vielfach konstruktivistische Ansätze als Grundlage fremdsprachlichen Lernens propagiert. Papert definiert das Konzept eines Konstruktivismus so, dass Lernende im Kontext von Lernprozessen so oft als möglich zum gemeinsamen Aushandeln eines Produkts, zu gemeinsam oder individuell durchzuführenden Prozessen der Wissenskonstruktion angeregt werden sollen (vgl. Papert 1991: 3). Konstruktivismus – die Wissenskonstruktion als methodisches Prinzip – betont die Notwendigkeit von selbstgesteuerten und eigenmotivierten Lernprozessen im Sinne handelnden, entdeckenden Lernens. All dies erscheint im Kontext einer sog. reichen Lernumgebung besonders erfolgversprechend. Und zu dieser *rich learning environment* gehören ohne Zweifel in besonderem Maße die Neuen Technologien (vgl. dazu Rüschoff & Wolff 1999).

Verständlicherweise kann in dem vorliegenden Beitrag nicht umfassend auf die Zielsetzungen der Fremdsprachendidaktik insgesamt eingegangen werden, aber ein zentraler Aspekt ist die Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenunterricht als konkretem Handlungsraum (z.B. die Auseinandersetzung mit Lehrplänen, didaktischen Modellen und Unterrichtsmaterialien einschließlich der „neuen Medien“ Software und Internet, die zu einer zunehmend reflektierten Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung führt). Hier nehmen neben fachdidaktischen Seminaren die schulpraktischen Studien und deren Einbettung in fachdidaktisch-, fachwissenschaftliche Lehrangebote eine besondere Rolle ein. *Schulpraktische Studien* bieten Raum und Zeit für Schulhospitationen und eigene betreute Unterrichtsversuche, in denen traditionelle wie innovative Formen des Sprachunterrichts handelnd erprobt werden können. In diesem Kontext geht es in der Essener Anglistik insbesondere um

eine intensiviertere Verzahnung von didaktisch-methodischer Theorie mit schulischer Praxis. Besondere Schwerpunkte bilden dabei

- a) die Nutzung Neuer Technologien sowie
- b) die Integration von Ansätzen eines *task-based learning* in schulische Lernkontexte.

Hier kooperiert die Essener Anglistik gezielt mit verschiedenen Schulen, besonders intensiv mit dem Helmholtz Gymnasium sowie dem Burg-Gymnasium in Essen. Wie die weiter unten vorgestellten Beispiele zeigen, geht es bei den dort angesiedelten Projekten insbesondere um die Arbeit an internetbasierten Lernprojekten. Denn ein wichtiger Aspekt bei der Nutzung von Internet und World Wide Web im Sinne der eingangs skizzierten medien- und fachdidaktischen Ansätze und Lernziele ist die Projektarbeit. Hier können Lernende mit Hilfe entsprechender Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, Inhalte zu unterrichtsrelevanten Themenbereichen eigenständig in der Zielsprache zu recherchieren und inhaltlich aufzubereiten. Für den Lernerfolg solcher Projekte ist dabei neben der Prozessorientierung auch die Ausrichtung auf ein konkretes Produkt, also die gemeinsame Arbeit an *something shareable* im Sinne von Papert. Ein solches Produkt kann eine multimedial aufbereitete Präsentation der Ergebnisse in der Klasse sein, aber auch die Veröffentlichung einer eigenen Webseite im Internet. Beispiele für Projekte und deren Ergebnisse finden sich in ständig steigender Anzahl im Netz. Diese beziehen sich sehr häufig auf lehrplanbezogene landeskundliche und literarische Themen. Da geht es um den Friedensprozess in Nordirland oder um *Native Americans*, aber auch um das literarische Schaffen von Paul Auster und die Analyse von Pop Songs oder den dazugehörigen Videos.

#### 4. Beispiele

Die abschließend vorzustellenden Beispiele aus unseren schulpraktischen Projekten dienen verstärkt dazu, innovative Wege des Unterrichtens zu erkunden, wie sie oben programmatisch mit Hinweis auf das Konzept des *task-based learning* und den Einsatz neuer Medien angedeutet wurden. In diesem Kontext wurden im Laufe der vergangenen Semester bereits verschiedene Projekte durchgeführt, von denen hier exemplarisch einige zu nennen sind. Diese „Beispiele gelungener Praxis“ können in dieser Dokumentation natürlich nicht im Detail beschrieben werden. Deshalb im Folgenden nur eine Kurzbeschreibung mit Verweis auf den jeweils frei zugänglichen Link im Internet.

##### A. Unterrichtsprojekt „Pigman“

(<http://www.uni-essen.de/fub3/schoolprojects/pigman/home.html>)

Kurzdarstellung: Mit diesem Projekt in einer elften Klasse sollte template-basiertes Lernen in schulischen Kontexten erprobt werden. Das Projekt basierte auf einer von den Studierenden der Schulpraxis-Gruppe erstellten Webseite, in die die Ergebnisse produktorientierter Unterrichtseinheiten,

durchgeführt im Rahmen des regulären Stundenplans mit den Schülerinnen und Schülern eingearbeitet wurden.

B. Unterrichtsprojekt „Movie Project“

(<http://www.uni-essen.de/fub3/schoolprojects/movies/home.html>)

Kurzdarstellung: Internet-Projekt in der am Pigman-Projekt beteiligten elften Klasse, innerhalb dessen mit alternativen Organisationsformen und Verfahren der Leistungsmessung experimentiert wurde. Anstelle des klassischen Unterrichts in Form von Einzel- und Doppelstunden wurden Projektgruppen gebildet, die sich eigenständig Arbeitspläne erarbeiten. In den Projektverlauf waren dann *plenary sessions* integriert, in denen Zwischenergebnisse und weitergehende Lernleistungen vorgestellt und bearbeitet wurden. Die von den Gruppenmitgliedern erbrachten Leistungen, u.a. ein Verbund aus selbst „gebauter“ Webseite, Lernertagebuch, mündliche Präsentationen usw., wurden in Abstimmung mit der Schulleitung als klassenarbeitsäquivalent gewertet.

C. Unterrichtsprojekt „Do you like Essen?“

(<http://www.uni-essen.de/fub3/schoolprojects/burg/pro-burg-start.htm>)

Kurzdarstellung: Ein sogenanntes Encounter-Project, bei dem Lernende den Kontakt mit Muttersprachlern und die Auseinandersetzung mit Materialien in der Zielsprache in der eigenen Lebenswelt suchen. Teilnehmer/innen der Schulpraktischen Studien entwickeln eine Projektidee (Interviews mit Muttersprachlern der Universität, Aufbereitung der Interviews in Hypertexte und abschließend Umsetzung in eine Webseite) und setzen diese in eine komplexe Unterrichtseinheit von insgesamt 15 Unterrichtsstunden um. Didaktische Kernidee: die Studierenden werden durch die Betreuung von Schülerkleingruppen in bewältigbarer Form mit Formen innovativen Unterrichts (Gruppenarbeit, Lernerautonomie) konfrontiert und übernehmen so schrittweise Verantwortung für die Ausgestaltung komplexer Lernprozesse.

D. Unterrichtsprojekt „Movies revisited“

(<http://www.uni-essen.de/fub3/schoolprojects/helmholtz/index.htm>)

Kurzdarstellung: Durchführung eines zweiten Projekts zur Filmanalyse, in dessen Konzeption die Erfahrungen aus dem o.g. Projekt eingearbeitet wurden. Auch hier wurden Projektgruppen gebildet, die sich eigenständig Arbeitspläne erarbeiten. Die von den Gruppenmitgliedern erbrachten Leistungen, u.a. ein Verbund aus selbst „gebauter“ Webseite, Lernertagebuch, mündliche Präsentationen usw., sowie die von der Lehrerin erarbeiteten Vorgaben und Arbeitsmaterialien sind auf der o.a. Webseite im Detail dokumentiert.

Die hier genannten Beispiele konkreter Unterrichtsprojekte zeigen, wie in handlungsorientierten Lernszenarien mentale Operation und Strategien im Umgang mit fremdsprachlichen Materialien erwerbbar werden, die dann quasi als Matrix für die weitere Auseinandersetzung mit ähnlichen Szenarien, Medien und Materialien im

täglichen Gebrauch oder im Kontext weiterer Lernphasen dienen können. Auch hier steht nicht das Pauken und Vertiefen von Faktenwissen im Vordergrund, sondern es geht vielmehr um strategische Kompetenz, Sprachbewusstheit und Lernfertigkeiten im Sinne des weiter oben beschriebenen didaktisch methodischen Prinzips. Um es auf den Punkt zu bringen: hier findet Wissenskonstruktion *par excellence* statt. Zudem deuten die genannten Beispiele bereits heute den Weg an, den es nach unserer Überzeugung aus fremdsprachendidaktischer wie auch mediendidaktischer Perspektive weiter zu beschreiten gilt.

## 5. Schlussbemerkung

In den obigen Ausführungen wurde bereits darauf verwiesen, dass für die Ausschöpfung des Potentials der Neuen Technologien auch lern- und erkenntnistheoretisch neue Wege gegangen werden müssen. Weniger Instruktion und mehr Wissenskonstruktion auch im Sprachenlernen lautet eine der gängigen Devisen. Allerdings ist vielfach noch nicht genügend verdeutlicht worden, wie man Lernende so zu Prozessen eigenverantworteten Lernens animieren kann, dass sie nicht hilflos an einem Überangebot mit offen gestalteten und scheinbar unkontrolliert zu nutzenden Lernangeboten scheitern. Deshalb wird von manchen zwar das erkenntnistheoretische Konzept des Konstruktivismus akzeptiert, allerdings angemerkt, dass es für die Gestaltung von Lernangeboten nur bedingt eine lerntheoretische Grundlage bietet (vgl. Schüle 1999: 52). Die in diesem Beitrag skizzierten Beispiele projektbasierten Lernens in realen schulischen Kontexten zeigen aber, dass das Internet – genutzt als Ressource und nicht als Medium der Instruktion – hier eine Reihe von Möglichkeiten bietet. Wichtig ist nach unserer Erfahrung, dass bei der Konzeption und Durchführung von solchen Projekten klare Aufgabenstellungen den Lernenden eine Art Matrix und Hilfestellungen für das Erstellen eines Produkts mit klar formulierten Zielvorgaben bieten sollten. An anderer Stelle wird dieser Ansatz von mir wie folgt umschrieben:

It entails the principle that any material we provide learners with should be open and flexible, but also provide learners with a frame to assist them in structuring and co-ordinating acts of knowledge construction. Templates can be designed in the format of advanced organizers as well as tools and tasks which encourage on-the-fly recording of thoughts (Rüschhoff 1999: 85).

Um einem solchen Anspruch gerecht werden zu wollen, werden auf jeden Fall flexibel einsetzbare und auch – je nach örtlichen Gegebenheiten – telekooperativ und dezentral verwendbare Lernangebote gerade über das Internet benötigt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Ausbau eines virtuellen Ressourcenpools, der Fremdsprachenlehrenden weltweit die Gestaltung ansprechender Lernszenarien und -inhalte ermöglicht. Und gerade in diesen Bereichen war und ist Rainer Kussler über die Jahre innovativ und erfolgreich aktiv. Er postuliert auf einer seiner Webseiten seinen Anspruch in eigenen Worten wie folgt:

Es geht darum, die Neuen Medien so zu etablieren, daß sie zum festen und selbstverständlichen Bestandteil der Lehre werden, wie es an vielen Hochschulen in aller Welt bereits der Fall ist. Multimediale Präsentationen (statt OHP-Vorführungen), Computer-Animationen, Hypertext-Informationssysteme, Webseiten u.dgl. können die akademische Lehre ganz wesentlich bereichern. Durch die symbiotische Bündelung der herkömmlichen Medien bieten sie, bei kundiger Nutzung, der Lehre und dem Lernen eine neue Dimension. ([http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/projekt\\_neue\\_medien.htm](http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/projekt_neue_medien.htm))

Für die Weiterverfolgung dieses Ziels möchte ich mit diesem Beitrag meine besten Wünsche aussprechen, verbunden mit der Hoffnung, dass sich dabei wie bisher unsere Wege privat wie beruflich möglichst häufig kreuzen werden.

## Literatur

- Efferth, Th. und Müller, P. 2001. „Der Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz.“ In: K. Bauknecht, W. Brauer und T. Mück. (Hrsg.): *Informatik 2001. Wirtschaft und Wissenschaft in der Network Economy – Visionen und Wirklichkeit*. Österreichische Computer Gesellschaft. Manz Crossmedia
- Mader, G. und Stöckl, W. 1999. *Virtuelles Lernen. Begriffsbestimmungen und aktuelle empirische Befunde*, Innsbruck, Wien.
- Papert, Seymour 1991. „Situating Constructionism.“ In: Papert, S. and Harel, I (eds.): *Constructionism*. Norwood, N.J., Ablex.
- Ritter, M. & Rüschoff, B. 2000. „Perspektiven technologiebereicherter Lernwelten für das Sprachenlernen.“ In: Hoffmann, H. (Hrsg.): *Deutsch global. Neue Medien - Herausforderung für die Deutsche Sprache*. Köln: DuMont. 149 - 169.
- Rüschoff, B. & Wolff, D. 1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber
- Rüschoff, B. 1999. „Construction of knowledge as the basis of foreign language learning.“ In: Mißler, B. & Multhaupt, U. (eds.): *The construction of knowledge, learner autonomy and related issues*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Schüle, K. 1999. „Internet im Französischunterricht – eine mediendidaktische und praktische Standortbestimmung.“ In: Blell, G. & Krück, B. (Hrsg.): *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht – zu Ehren Wilfried Gienows*. Frankfurt/Main: Lang.



# Ruhe sanft oder Ruhe vor dem Sturm?

## Oder: Wie steht es um die zukünftige Entwicklung fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden?

**FRANK G. KÖNIGS**

Marburg

### 1. Problemaufriss

Wissenschaftliche Entwicklungen vollziehen sich häufig ‚ungleichmäßig‘: Zu bestimmten Zeitpunkten erweisen sich einzelne Themen als so attraktiv und/oder dringlich, dass sich viele Wissenschaftler – durchaus mit unterschiedlichen Forschungsmethoden und differenzierten Erkenntnisinteressen – mit ihnen intensiv auseinandersetzen. Gilt dieses thematische Feld als hinreichend beackert, lässt man es dann häufig brach liegen und wendet sich einem anderen Thema zu. Nicht selten erwacht nach einiger Zeit das Interesse an der ‚alten‘ Thematik wieder neu und führt dann zu einer ‚thematischen Renaissance‘, die zumeist mit neuen methodologischen Erkenntnissen ebenso einhergeht wie mit einer gewachsenen, zumindest veränderten Kenntnislage im – z.T. auch benachbarten – wissenschaftlichen Feld. Innerhalb dieser thematischen Hoch-Phasen lässt sich bisweilen beobachten, dass es zu bestimmten Fokussierungen kommt: Zu einem Zeitpunkt  $t_1$  schält sich für ein Thema X eine Mehrheitsmeinung heraus; zum Zeitpunkt  $t_2$  artikuliert sich eine genau entgegengesetzte Mehrheitsmeinung (oder aber bereits zum Zeitpunkt  $t_1$  artikuliert sich eine starke Gegenposition). Erst zu einem späteren Zeitpunkt  $t_3$  (oder eben  $t_2$ ) setzt sich dann die Auffassung durch, dass beide Extrempositionen in ihrer radikalen Form nicht angemessen sind und einem ‚Kompromiss‘ Platz machen, der nicht selten in einer Synthese besteht. An anderer Stelle bin ich auf diese ‚Pendelbewegungen‘ detaillierter eingegangen (Gnutzmann/Königs 1992). Gerade am Beispiel der Vermittlungsmethoden lässt sich aufzeigen, wie solche Entwicklungen verlaufen: Die Ende des 19. Jahrhunderts einsetzende fremdsprachendidaktische Reformbewegung war ein Reflex auf die bis dahin vorherrschende Grammatik-Übersetzungsmethode mit ihrem übergroßen muttersprachlichen Anteil. Die im Gefolge dieser Reformbewegung

aufkommenden Methoden – Direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode – waren sich bei aller Unterschiedlichkeit in der Ablehnung der Muttersprache einig. Erst das Aufkommen der kommunikativen Verfahren in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts leitete eine Relativierung dieser beiden Extrempositionen – hier: übergroßer Muttersprachenanteil, dort: kategorische Negierung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – so nachhaltig ein, dass sie bis heute weitgehend Gültigkeit besitzt. In beinahe allen schulischen Curricula in Deutschland kommt dies ebenso zum Ausdruck wie in der täglichen Unterrichtspraxis. Dies gilt auch, wenn Fremdsprachenlehrer bisweilen bewusst auf den Einsatz der Muttersprache verzichten, nicht wenige davon – wie man immer wieder hört – gegen ihre Überzeugung; diese artikulieren dann ihre Erleichterung, wenn aus der Wissenschaft Argumente und empirische Befunde zur Rechtfertigung des Einsatzes der Muttersprache geliefert und auch engagiert propagiert werden.

Gerade für die Vermittlungsmethoden hat die hier nur grob skizzierte Entwicklung zu einer Konsolidierung der Methoden selbst, aber auch des Methodenkonzepts geführt, die mit dazu beigetragen hat, den Boden für die Entwicklung weiterer, z.T. neuartiger Methodenkonzepte zu bereiten. So lässt sich rückblickend der Zeitraum zwischen ca. 1970 und 1990 als besonders produktiv für die Entwicklung neuer, insbesondere sog. ‚alternativer‘ Vermittlungsmethoden kennzeichnen. Verfahren wie die Suggestopädie (vgl. z.B. Lozanov 1978; Baur 1984; 1990; Schiffler 1989), die Psychodramaturgie (vgl. z.B. Dufeu 1992), das Psychodrama (vgl. Schewe 1995; Schewe/Shaw 1993; Tselikas 1999) oder ‚Lernen durch Lehren‘ (vgl. Martin 1994) werden in dieser Zeit entwickelt, konzeptuell verankert und z.T. empirisch untersucht und auch abgesichert. Für einige Methoden kommt es zur Entwicklung methodenspezifischer Varianten (vgl. exemplarisch für die Suggestopädie die Entwicklung der Psychopädie durch Baur 1984). Man kann also die siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts als Blütezeit der Entwicklung fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden bezeichnen. Dies gilt unbeschadet der Tatsache, dass man diese Entwicklungen unter spezifischen Aspekten gegenüber traditionellen Methoden als gar nicht immer unbedingt weitreichend oder alternativ bewerten kann (vgl. für den Aspekt der Grammatikvermittlung die Analyse von Königs 1995).

Anfang der neunziger Jahre bricht dieser Entwicklungsschub ab. Neue gesamthaft angelegte Vermittlungskonzepte tauchen nicht mehr auf. Ziel dieses Beitrags ist es, vor dem Hintergrund dieser – zugegebenermaßen groben – Entwicklungsskizze, der Frage nachzugehen, ob und wie man diesen (scheinbaren) Innovationsstau erklären und ob man daraus das Ende oder nur eine schöpferische Pause für die Entwicklung neuartiger Vermittlungskonzepte prognostizieren kann. Dazu werde ich zunächst – und relativ kurz – auf die Hintergründe eingehen, die zu großen Teilen die Methodenentwicklung zwischen 1970 und 1990 ausgelöst und bestimmt haben (vgl. 2.). Darauf aufbauend werde ich dann etwas ausführlicher auf die aktuelle Diskussion methodischer Prinzipien eingehen (3.).

## **2. Gründe für den vermittlungsmethodischen Entwicklungsschub zwischen 1970 und 1990**

Wirft man einen Blick auf das, was insbesondere die so genannten alternativen Vermittlungsmethoden gegenüber traditionelleren Konzepten auszeichnet, so fällt neben zahlreichen grundlegenden Unterschieden in den einzelnen Methoden auf, dass sich das Verhältnis zur Linguistik weitgehend neu gestaltet: War es zuvor nicht selten die Linguistik, die durch neue Entwicklungen sprachwissenschaftlicher Beschreibungsverfahren den Impuls für die Entwicklung neuer Vermittlungsmethoden gab, so orientieren sich die alternativen Methoden stärker an einer – auch – psychologischen Beschreibung und Modellierung des lernenden Individuums. Damit kommen einerseits stärker psycholinguistische Aspekte ins Spiel – insoweit stimmt das traditionelle eindimensionale Verhältnis zwischen der impulsgebenden Linguistik und der impulsaufnehmenden Methodik und Didaktik sogar noch –, andererseits kommen aber auch stärker ‚linguistikfreie‘ Aspekte des lernenden Individuums und des Lernens insgesamt in das Blickfeld der Forschung. Lozanov (1978) hatte mit seinem Hinweis auf die fehlende Berücksichtigung der rechten Gehirnhälfte in traditionellen Formen des Lernens mit dazu beigetragen, diese Perspektivenerweiterung in das Bewusstsein der Forschung zu rücken. Durch die Weiterentwicklung der ursprünglichen Suggestopädie zur Psychopädie durch Baur (1984) wurde dieser Ansatz systematisiert und konzeptuell ausgebaut. Damit verschaffte sich auch in der Fremdsprachendidaktik die Auffassung Raum, dass erfolgreiches Lernen sich am nachhaltigsten durch ‚Kopf, Herz und Hand‘ vollziehe, eine Auffassung, die in der allgemeinpädagogischen Diskussion bereits vorhanden war und sich u.a. durch reformpädagogisch interpretierbare Autoren wie Freinet, Montessori oder Wagenschein in praktisch anwendbare Konzepte – wenn auch in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen – hatte überführen lassen. Von dort war der Weg zum Handlungsorientierten Unterricht nicht weit (vgl. z.B. Bach/Timm 1989; 1996), ein Weg übrigens, den Allgemeine Didaktik und Fremdsprachendidaktik wenn auch nicht gemeinsam und aufeinander bezogen, so doch immerhin beinahe in zeitlicher Parallelität gemeinsam beschritten. Dabei zeichnet sich Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht nicht so sehr durch ein festes Ensemble auf einander abgestimmter unterrichtlicher Schritte aus, sondern durch eine stärkere Orientierung an Prinzipien, die sich der Einbindung in eine geordnete Abfolge fester Lehr- und Lernschritte überwiegend – und das mit guten Gründen – entzieht (vgl. Reinfried 1999). Die systematische Aufarbeitung und Analyse vorhandener Vermittlungskonzepte fiel von daher nicht zufällig in die achtziger Jahre und zeigte auf, dass die praktische Gestaltung von Fremdsprachenunterricht eben nicht ausschließlich auf methodischen gesamthaft angelegten Konzepten – obwohl auch dies möglich ist – beruhen (muss), sondern auch von hierarchisch niedriger angesiedelten Entscheidungen bestimmt ist/sein kann (vgl. Larsen-Freeman 1986; Richards/Rodgers 1986). Insbesondere seien hier die in den genannten Arbeiten herausgestellten Hierarchien von ‚approach‘, ‚method‘ und ‚design‘ sowie die begriffliche Fassung von ‚principles‘ und ‚techniques‘ erwähnt. Salopp ausgedrückt haben wir es also mit einer wissenschaftlich begründeten Entzauberung des Methodenbegriffs zu tun.

Flankiert wurde diese Entzauberung aber noch durch eine andere Entwicklung: Die Linguistik erfuhr gleichfalls eine Erweiterung ihrer Perspektiven; durch die Psycholinguistik trat die Prozessdimension neben die bis dato vorherrschende Produktdimension. Möglich wurde dies u.a. dadurch, dass die ursprünglich muttersprachlich, auf allgemeine Aspekte der Sprachverarbeitung ausgerichtete Psycholinguistik sich zunehmend für die Aneignungs- und Verarbeitungsprozeduren im Zusammenhang mit einer zweiten bzw. fremden Sprache interessierte. Damit gewannen psycholinguistische Begriffe und Konzepte auch in der Fremdsprachendidaktik rasch an Bedeutung und führten ebenso zu konzeptuellen wie empirischen Untersuchungen. Die Entwicklung von Sprachverarbeitungsmodellen oder deren möglicher Teile führte einerseits zu vertieften Einsichten in die Prozesse, die Fremdsprachenlerner möglicherweise in Gang setzen oder durchlaufen, offenbarte aber andererseits empirisch ermittelte Ergebnisse, die sich einer allzu weitgehenden Verallgemeinerung – einer vorschnellen allzumal – in großen Teilen entziehen. So konnte z.B. Klein Gunnewiek (2000) die Annahme von generalisierbaren Entwicklungssequenzen empirisch widerlegen und Riemer (1997) sah sich aufgrund ihrer methodologisch ebenso sorgfältig, aber ganz anders angelegten Untersuchung zur Entwicklung ihrer ‚Einzelgängerhypothese‘ ‚gezwungen‘, in der Fremdsprachenlernen in wesentlichen Teilen als ein individueller Vorgang beschrieben und erklärt wird, bei dem die persönlichen Erfahrungen und Dispositionen in je spezifischer Weise zusammenfließen. Gleichzeitig gerieten Konzepte wie ‚Strategie‘ oder ‚Autonomie‘ so sehr in das forscherseitige Bewusstsein, dass ihre überhäufige Verwendung – zumal es sich dabei auch noch um alltagssprachliche Begriffe handelt – beinahe zwangsläufig zu ihrer Verwässerung führten (vgl. für die Strategiediskussion exemplarisch den Band von Rampillon/Zimmermann 1997; für die Autonomiediskussion ebenso exemplarisch die Bände von Edelhoff/Weskamp 1999 und Cotterall/Crabbe 1999). D.h., je intensiver die Beschäftigung mit diesen Konzepten wurde und je differenzierter die Einsichten und Ergebnisse wurden, desto unangemessener wurde – fast möchte man sagen: zwangsläufig – die Verwendung dieser Begrifflichkeiten (vgl. zu einer akribischen Aufarbeitung und Diskussion des Strategie-, vor allem aber des Autonomiebegriffs jetzt vor allem Schmelter 2003).

Trotz der mangelnden Präzision in der Verwendung dieser Begrifflichkeiten sind diese Termini sowie die hinter ihnen stehenden Konzepte – bei aller Disparatheit – positiv besetzt. Das mag damit zusammenhängen, dass in ihnen das in den siebziger und achtziger Jahren häufig gebrauchte Schlagwort der ‚Lernerorientierung‘ zumindest ansatzweise eine Konkretisierung erfuhr. Im Laufe der Diskussionen und im Zuge der Ausdifferenzierung der Konzepte vollzog sich damit eine Verlagerung der Verantwortung für einen erfolgreichen Lernprozess: Es war nicht unbedingt und zumindest nicht ausschließlich der Lehrer, der allein durch seinen – möglicherweise strikt an einer bestimmten Methode ausgerichteten – Unterricht als erster Garant für den Lernerfolg angesehen wurde, sondern es deutete sich an, dass auch der Lernende durch die ‚richtige‘ Auswahl an Strategien und Wahrnehmung seiner Autonomie in immer größerem Umfang einen Teil der Verantwortung für erfolgreiches Lernen zugewiesen bekam. Dies steht im Übrigen in engem Zusammenhang mit der

‚Transformation‘ einer überwiegend rezeptologischen Fremdsprachendidaktik in eine Sprachlehrforschung, die (empirisch begründete) Empfehlungen für eine Optimierung des fremdsprachenunterrichtlichen Lehrens und Lernens erarbeiten und damit sukzessive Beiträge zu einer umfassenden Theorie fremdsprachlichen Lernens und Lehrens liefern will (vgl. zu einer Entwicklungsskizze des Faches z.B. Königs 2000a). Damit erfuhr der zunächst überwiegend programmatische Anspruch der Sprachlehrforschung eine empirische und konzeptuelle Ausdifferenzierung und auch Konkretisierung. Zugleich trat damit an die Stelle eines methodischen Dogmatismus, der einseitig die ausschließliche Umsetzung/Anwendung einer einzigen – möglichst geschlossenen – Methode – und nur dieser – das Wort redete, ein Methodenpluralismus, in dem a priori keineswegs ausgeschlossen wurde, dass Elemente aus unterschiedlichen und auch unterschiedlich basierten offenen Unterrichtskonzepten in der Praxis miteinander kombiniert werden können.

Fazit der bisherigen Überlegungen: Der Schub für die Entwicklung neuartiger und großenteils geschlossener Methodenkonzepte musste zwangsläufig immer weiter abnehmen, und die Methodenentwicklung kam zu Erliegen. Damit komme ich im Ergebnis zu derselben Einschätzung wie Ortner (1998: 26f.), teile aber nicht ihre Auffassung, wonach die Arbeiten des Europarats mit ihrer Betonung funktional definierter Inhalte und Notionen sowie den ihnen jeweils zugeordneten sprachlichen Ausdrücken die Methodenentwicklung bremste – denn die hätte auch mit dieser Inhaltsfokussierung weiterlaufen können. An diesem Punkt der Entwicklung stehen wir meiner Einschätzung nach im Augenblick. Es ist zu fragen, ob diese Stagnation fortbestehen wird oder nicht und welche Gründe für oder gegen das Fortbestehen dieser Stagnation sprechen.

### **3. Prinzipientreue und ihre Folgen**

Wissenschaftliche Disziplinen zielen ihrem Wesen nach auf die Entwicklung von Modellen, die den Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Beschäftigung möglichst umfassend beschreiben und erklären. Solange ein gesamthaftes Modell nicht möglich ist, scheint auch eine Beschränkung auf einen Teil des betreffenden Gegenstandes sinnvoll und methodologisch vertretbar.

Für die traditionellen Vermittlungsmethoden hatte man – wie oben angedeutet – der Linguistik die Rolle zugeordnet, dieses theoretische Fundament zu liefern. Mit der Entwicklung der Audiolingualen Methode kamen – eigentlich zum ersten Mal – lernpsychologische Aspekte hinzu, bei denen man sich sogar auf eine umfassende Lerntheorie, nämlich den Behaviorismus, stützen konnte. Diese Lerntheorie war allerdings nicht sprachbezogen, schon gar nicht fremdsprachenbezogen.

Die oben erwähnte fremdsprachlich orientierte Psycholinguistik bekannte sich zu dem Ziel, eine umfassende Theorie der Fremdsprachenaneignung entwickeln zu wollen. Nach der Erarbeitung von sich durchaus widersprechenden Spracherwerbshypothesen, die irgendwann in ein umfassendes Modell münden sollten (vgl. zu einer Darstellung

in knapper Form Bausch/Kasper 1979; zu einer umfassenden Aufarbeitung Larsen-Freeman/Long 1991 oder Ellis 1985), war Stephen Krashen (z.B. 1982) der erste, der einen umfassenden Theorie- bzw. Modellentwurf wagte. Dieser Entwurf fand weltweit enorme Beachtung und stellte gleichzeitig die Grundlage für ein eigenes Vermittlungskonzept, den *Natural Approach*, dar (vgl. Krashen/Terrell 1983), das insbesondere auf die Arbeit in authentisch anmutenden Situationen und mit aus der Lernericht realistischen Texten abhob. Problematisch war nun, dass die der Methode zugrunde liegende Theorie sich in beinahe allen zentralen Komponenten und Annahmen als unausgereift und aufgrund nicht unbeträchtlicher innerer Widersprüche als widerlegbar erwies (vgl. exemplarisch Königs 1986; McLaughlin 1987; Ellis 1985; 1991; auch Larsen-Freeman/Long 1991) oder sich auf längst bekannte Prinzipien (wie z.B. die Berücksichtigung der affektiven Dimension) bezog, deren Wirkung für den fremdsprachlichen Aneignungsvorgang unumstritten ist, die aber nicht sprachbezogen ausdifferenziert wurden.

Nachdem sich Krashens Theorie(ansatz) in wesentlichen Teilen als unangemessen erwiesen und zahlreiche Arbeiten Belege dafür erbracht haben, dass der fremdsprachliche Aneignungsprozess das Ergebnis des Zusammenwirkens individuen-spezifischer Erfahrungen und Wissensbestände ist, stellt sich die Entwicklung eines (lern-) theoretischen Rahmens als vordringlich dar. Ein solcher Rahmen bzw. eine solche Theorie wäre daraufhin zu überprüfen, ob sie für die Entwicklung einer neuen Methode impulsgebend sein kann.

Gerade auch mit Blick auf die aktuelle Diskussion der Konzepte ‚Autonomie‘ und ‚Strategie‘ rückt die Theorie des Konstruktivismus zunehmend in den Blickpunkt. Dabei gilt es zunächst festzuhalten, dass diese Verbindung anfangs gar nicht im Bewusstsein der (meisten) Forscher war, sondern sich erst langsam aufbaute und dass die ‚Entdeckung‘ des Konstruktivismus sich zum beinahe gleichen Zeitpunkt in mehreren Disziplinen ereignet; Pädagogik oder Literaturwissenschaft/-theorie sind hier nur beispielhaft zu nennen. Bei Licht betrachtet handelt es sich übrigens eher um eine Wiederentdeckung, denn bekanntlich hatte bereits Piaget Lernen als einen Konstruktionsvorgang beschrieben.

Eine wesentliche Annahme der Konstruktivisten besteht darin, dass ‚Wahrnehmung‘ nicht einfach in den Sinnesorganen abläuft. Damit ist sie nicht das unmittelbare Ergebnis von ‚Ereignissen‘, die außerhalb des Individuums – in der ‚Welt‘ – stattfinden. Vielmehr ist ‚Wahrnehmung‘ das Ergebnis eines Prozesses, in dem das Individuum die von außen eingehenden Informationen verarbeitet, und zwar vor dem Hintergrund vorhandener Wissensbestände, und damit vollzieht es eine Konstruktion, ohne die nicht nur keine Wahrnehmung existieren könne, sondern die gleichzeitig in einer Interpretation besteht. Dies setzt nach Vorstellung der Konstruktivisten voraus, dass die von außen eingehenden Informationen nur verarbeitet, interpretiert, konstruiert werden können, wenn die Gehirnstrukturen dies zulassen. Diese Strukturen können – fast möchte man sagen: aus nahe liegenden Gründen – nicht verändert werden. Verändert werden kann aber die Intensität der jeweiligen Erregungszustände

im Gehirn. Die Aufgabe des Individuums besteht also beim ‚Eintreffen‘ neuer Informationen darin, diesen Informationen eine Bedeutung zuzuweisen. Dies ist aber nur möglich, wenn vorhandene Bedeutung, vorhandenes Wissen aktiviert und mit den neuen Informationen zu einem Träger neuer Informationen verbunden wird. Ist dies möglich, so sind die vom Individuum auf dieser Grundlage entwickelten Hypothesen (z.B. über Bedeutungen), Ideen oder Theorien und Modelle viabel (von Glaserfeld 1987). Eine solche Vorstellung unterscheidet sich zwar von der psycholinguistischen bzw. kognitionswissenschaftlichen Schematheorie, weist aber durchaus gewisse Ähnlichkeit mit dem konnektionistischen Ansatz der Psycholinguistik auf. Der Radikale Konstruktivismus denkt nun diese Grundannahme weiter und stellt sich auf den Standpunkt, dass sich jedes Individuum seine eigene Welt konstruiert. Was ein Lerner folglich aufnimmt, ist nicht die ‚Welt‘, wie sie sich außerhalb des Individuums darstellt, sondern die Welt, die sich das Individuum selbst konstruiert. Spätestens an dieser Stelle ist der Hinweis angebracht, dass sich der Konstruktionsprozess der Kognitionspsychologie von der radikal konstruktivistischen Auffassung von ‚Konstruktion‘ grundlegend unterscheidet. Der Auffassung, wonach das Gedächtnis bei der Konstruktion – und damit sozusagen bei der Schaffung von ‚Welt‘ – das wichtigste Element ist, mag man noch zustimmen. Eine damit zusammenhängende Konsequenz ist allerdings in der aktuell durchaus heftig geführten Debatte ein wesentlicher Auslöser für diese Diskussion; ich fasse sie mit Wolff (2002a: 85) zusammen:

Das Gehirn wird als ein autopoietisches System verstanden, das selbstreferentiell und selbst erklärend funktioniert. Das System bemüht sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt sein Verhalten so zu gestalten, dass sein Überleben gesichert ist.

Gerade an dieser Position des Radikalen Konstruktivismus hat sich in der jüngeren und jüngsten Vergangenheit in der Fremdsprachendidaktik ein erheblicher Konflikt entzündet (vgl. z.B. Bredella 1998; 2002; Grotjahn 2002). Vehement kritisiert wird, dass die Auffassung des Lerners als eines autopoietischen Systems die Mechanismen nicht erklären kann, nach denen dieser Lerner mit anderen autopoietischen Systemen (also z.B. anderen Lernern oder Lehrern) in Kontakt treten und diesen Kontakt für die eigenen Konstruktionsprozesse nutzbar machen kann. Diese Frage stellt sich noch pointierter, wenn Lernende – aus welchen Gründen auch immer – gezwungen sind, Informationen aus einem für sie völlig fremden und bei ihnen noch in keiner Weise durch aufbaufähige Wissensspuren repräsentierten ‚Thema‘ verarbeiten müssen. Eigentlich dürfte dies nach Auffassung der Radikalen Konstruktivistinnen kaum möglich sein. Extrem und durchaus konsequent weitergedacht bedeutet dies z.B. auch, dass ein Unterricht mit einer Betonung der Wissensvermittlung vom Lehrer zum Schüler unangemessen ist, weil der Schüler das, was der Lehrer ihm durch seine Unterrichtsführung ‚präsentiert‘, ohnehin nur aufnehmen kann, wenn er über genügend Anknüpfungspunkte verfügt und wenn es mit seinem eigenen, sehr individuellen Konstruktionsprozess ‚irgendwie‘ harmoniert. Damit wird Unterricht reduziert auf die Bereitstellung von Informationen, aus denen der Lernende auswählt, welche

Informationen er mit vorhandenen verknüpfen kann und verknüpfen will (vgl. z.B. Scheunpflug 2001). Die ‚Umwelt‘, also die außerhalb des einzelnen autopoietischen Systems liegenden anderen autopoietischen Systeme, erhält damit lediglich eine Auslösefunktion (Wolff 2002a: 91) zugesprochen. Ich kann an dieser Stelle nicht auf die theorieimmanenten Probleme eingehen, die mit dem Radikalen Konstruktivismus eingehen (darüber informiert z.B. das Themenheft 13-2 der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2002). Auch wenn ich selbst mich nicht als Vertreter einer wie auch immer gearteten Form von Konstruktivismus betrachte, so scheinen mir doch einige Annahmen derjenigen bedenkenswert, die ich als gemäßigte Konstruktivisten bezeichnen möchte.

Die Vorstellung, dass jeglicher Lernprozess sich dadurch auszeichnet, dass bestehende Informationsbestände die Grundlage für die Verknüpfung mit neuen Informationen darstellt, wird jedem Pädagogen ebenso bekannt wie sympathisch sein: Den Schüler dort abzuholen, wo er ist, gilt als alte pädagogische Maxime. Insofern ruft die umrissene konstruktivistische Grundposition wohl Sympathie hervor. Gleichzeitig scheint mir der Gedanke nahe liegend, dass Lernerautonomie ebenso wie Strategien wichtige Konzepte sind, die fremdsprachliches Lernen fördern sollen, die aber letztlich in ihrer Ausprägung sehr individuenspezifisch angelegt sind. Vieles von dem, was der Lerner macht, um seine fremdsprachliche Kompetenz auf- und auszubauen, unterscheidet ihn von anderen Lernern, und die erwähnten Begriffe ‚Autonomie‘ und ‚Strategie‘ geben den konzeptuellen Rahmen ab, in dem sich diese konstruktivistischen Grundpositionen unterbringen lassen. Dies gilt auch, wenn man geneigt ist, den Autonomie-Begriff zu relativieren, weil es eine tatsächliche Autonomie aufgrund der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht kaum geben kann (vgl. zu dieser Argumentation z.B. Königs 2000b). Und für die Lernstrategien gilt, dass sie per definitionem dazu führen sollen, lebensbegleitendes Weiterlernen zu fördern. Mit anderen Worten: Wenn sich die Lernbedürfnisse, die Lernziele etc. ändern, sollen die Strategien immer noch in der Lage sein, die entsprechenden Lernvorgänge anzuschieben, zu fördern und zu einem erfolgreichen Ende zu bringen. Zu Recht werden sie damit in die Reihe der Schlüsselqualifikationen aufgenommen (vgl. z.B. Kleppin/Tönshoff 2000; Tönshoff 2003). Gerade aber weil an diesen beiden Konzepten deutlich wird, dass sie darauf abzielen, den Lerner auch in zukünftigen Lernsituationen, Lernarrangements und Lerntheorien handlungsfähig zu halten, können sie keine feste, auch methodisch einpassbare Größe darstellen. Vielmehr zählen sie damit zu den *Prinzipien*, deren Beachtung man – und das sicher zu Recht – in einem erfolgreichen Fremdsprachenunterricht und bei erfolgreichem Fremdsprachenlernen als unabdingbar ansehen muss. Darin liegt nun eine erhebliche Bedeutung für die Methodendiskussion.

Entscheidend wird vor diesem Hintergrund tatsächlich das Bemühen, den Fremdsprachenlerner dort abzuholen, wo er ist. D.h. es geht darum, erst einmal zu ermitteln, was der Lernende tut, auch ohne dass der Lehrer ihm dies im Unterricht nahegelegt hat. Jeder, der Fremdsprachenunterricht erteilt hat, weiß, dass Lerner mit dem neuen präsentierten fremdsprachlichen Material ‚irgendwie‘ umgehen, sich also



z.B. selbst ‚Brücken bauen‘, um neue lexikalische Einheiten zu lernen oder sich überhaupt zu merken, wie lexikalische Einheiten in der fremden Sprache möglicherweise strukturiert sind. Der Lerner betätigt sich also – dies ist zunächst keine neue Erkenntnis und hat bereits explizit oder implizit in lerntheoretische Überlegungen Eingang gefunden – als Hypothesentester. Die verstärkte Beschäftigung mit dem lernerseitigen strategischen Verhalten zielt darauf, gemeinsam mit den Lernenden zu ermitteln, wie sie bei der Aneignung, Speicherung und beim Abruf der neuen fremdsprachlichen Informationen vorgehen und mit ihnen gemeinsam *mögliche* alternative Vorgehensweisen zu erarbeiten. ‚Erarbeiten‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das lernerseitige Bewusstsein auf das eigene und mögliche bessere strategische Verhalten gelenkt wird. Dies geschieht z.B. auch dadurch, dass die Zielgerichtetheit des strategischen Vorgehens ebenso verdeutlicht wird wie die Tatsache, dass es der Lernende selbst ist, der Aufbau, Speicherung, Abruf und Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert. Durch Anerkennung von und durch vermehrtes Streben nach Autonomie wird dabei deutlich, dass es hier auf Lernerseite eine beträchtliche Spannbreite von strategischem Verhalten gibt, das der Lehrer zwar beeinflussen kann, über dessen Einsatz aber de facto nur der Lernende selbst entscheidet – entweder bewusst oder aber auch unbewusst, z.B. dann wenn er vorhandenen Lerngewohnheiten folgt. Dem Lehrer stehen dabei unterschiedliche Verfahren zur Verfügung: Er kann den Erfahrungsaustausch mit anderen Lernern fördern, er kann direkte Befragung zum lernerseitigen Verhalten initiieren und begleiten, er kann diesbezügliche Rollenspiele anregen. Wichtig dabei ist – darauf wird immer wieder zu Recht hingewiesen (vgl. z.B. einige Arbeiten in Brammerts/Kleppin 2001; vgl. auch Bimmel/Rampillon 2000 oder Kleppin 2001) – die Evaluation dieses strategischen Verhaltens, die idealiter vom Lernenden und vom Lehrer (gerade in seiner Funktion als Lernberater) gemeinsam vorgenommen werden sollte. Diese unterschiedlichen Formen der Strategienbearbeitung sind in den Fremdsprachenunterricht integriert und erfordern keine Einpassung in ein gesamthaftes, möglicherweise sogar noch geschlossenes Methodenkonzept. Im Gegenteil wird häufig und mit guten Gründen empfohlen, die Bewusstmachung von Lerngewohnheiten, die Darstellung von Alternativen, das Ausprobieren und Üben unterschiedlicher, auch für den einzelnen Lerner neuer strategischer Verhaltensweisen und deren Evaluation in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und darüber hinaus auch zum selbstkontrollierten Training anzuregen. Die unterschiedlichen damit verbundenen Aktivitäten zielen u.a. darauf ab, lernerseitiges Handeln überhaupt erst – wenn auch im Rahmen bestimmter Grenzen – bewusstseinsrelevant zu machen; d.h., dass die bewusstseinsfähigen Komponenten strategischen Verhaltens – denn nicht alles strategischen Verhaltenselemente sind dem Bewusstsein zugänglich – auch in das lernerseitige Bewusstsein gebracht werden sollen.

Die vorangehende Diskussion hat gezeigt, dass die neueren Forschungsergebnisse eine Abkehr von den grundlegenden Parametern implizieren, die der Entwicklung gesamthafter Methodenkonzepte zugrunde liegen. Solange also die Annahmen eines auch sehr gemäßigten Konstruktivismus gelten und das Informationsverarbeitungsparadigma darin besteht, Lernen als den Vorgang der Integration neuer Informationen

in die vorhandenen – individuellen – Wissensbestände aufzufassen, scheint die Entwicklung neuer Methodenkonzepte eher unwahrscheinlich. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Sollte ein neues umfassendes Vermittlungskonzept auftreten, kann es sich nicht auf die hier diskutierten lernpsychologischen Annahmen, Hypothesen oder Lernkonzepte stützen. An die Stelle der Methodenkonzepte sind – das habe ich zu zeigen versucht – *Prinzipien* getreten. Zu diesen zählen das – insbesondere bei Schmelter (2003) ausdifferenzierte – Autonomieprinzip ebenso wie das Prinzip der eigenverantwortlichen, partiell selbst gesteuerten und selbstreflektierenden, das Lernbewusstsein fördernden Aneignung von Fremdsprachen. In einigen alternativen Vermittlungskonzepten ist dies durchaus bereits angelegt, wenn sich z.B. in der Suggestopädie bzw. der Psychopädie bestimmte Phasen explizit an bestimmte Lerner wenden (Beispiel: die kognitive Phase der Psychopädie stellt den Lernern frei, nach fremdsprachlichen Gesetzmäßigkeiten des präsentierten Textes zu fragen; wenn kein Fragebedürfnis besteht, verkürzt sich diese Phase). Durch die Betonung der genannten Prinzipien wird der Fokus gleichwohl stärker als in einigen alternativen Konzepten, die deutlicher – und bisweilen ausschließlich – auf die emotionale Seite der Sprachaneignung konzentriert sind, wieder nachdrücklicher auf Sprache und auf das – individuell geprägte – Lernen von Fremdsprachen gelegt. In diesen Kontext gehört auch die Arbeit mit neuen Medien, die das Informationspotenzial immens vergrößern, aber damit auch die Verantwortung von Lehrern und Lernern, mit diesem Potenzial zielgerichtet im Sinne der Förderung der Sprachaneignung umzugehen. Und hier haben auch die medialen Angebote ihren Platz, deren Ziel die Verknüpfung von Inhalten und Sprachenlernen ist (vgl. dazu z.B. die Arbeiten von Rainer Kussler, exemplarisch 2000; 2001; 2002). Es spricht also Vieles dafür, dass die Ruhe in der Methodenentwicklung eine längere Zeit anhält. Angesichts des geschilderten Lernverständnisses und der damit verbundenen Lernerorientierung muss dies kein Nachteil sein.

## Anmerkungen

1 Exemplarisch verweisen möchte ich für den deutschen Kontext auf Dieter Wolff, dessen erste Arbeiten zum konstruktivistischen Ansatz ihn in der Rezeption haben auf die Seite der Radikalen Konstruktivisten rücken (oder gerückt werden) lassen. Jüngere Arbeiten (Wolff 2000; 2002a; b) weisen aus, dass er sich von der radikalkonstruktivistischen Position deutlich distanziert – in jüngster Zeit auch ganz explizit.

## Literatur

- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (eds.) 1989. *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden eines handlungsorientierten Englischunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter 1996. „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode.“ *Englischunterricht*. Edited by Gerhard Bach and Johannes-Peter Timm. Tübingen/Basel: Francke<sup>2</sup>: 1-21.
- Baur, Rupprecht S. 1984. „Die psychopädische Variante der Suggestopädie (Psychopädie).“ *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung Deutsch als Fremdsprache*. Edited by Hans-Ludwig Bauer. München: Goethe-Institut: 291-336.
- Baur, Rupprecht S. 1990. *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung - Perspektiven*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Bausch, K.-Richard/Kasper, Gabriele 1979. „Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen.“ *Linguistische Berichte* 64: 3-35.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Brammerts, Helmut/Kleppin, Karin (eds.) 2001. *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bredella, Lothar 1998. „Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik?“ *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Edited by K.-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs and Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr: 34-49.
- Bredella, Lothar 2002. „Die Entwertung der Welt und der Sprache in der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13-2: 109-129.
- Cotterall, Sara/Crabbe, David. (eds.) 1999. *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt/M: Lang.
- Dufeu, Bernard 1992. „Der Zugang zur Fremdsprache in der Psychodramaturgie.“ *Zielsprache Englisch* 22-1: 8-16.
- Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (eds.). 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
- Ellis, Rod 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1991. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- von Glaserfeld, Ernst 1987. *Wissen, Sprache, Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg.

- Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. 1992. „Methodische und politische Dimensionen des Fremdsprachenunterricht zu Beginn eines neues Jahrzehnts.“ *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Edited by Claus Gnutzmann, Frank G. Königs and Waldemar Pfeiffer. Frankfurt: Diesterweg: 9-47.
- Grotjahn, Rüdiger 2002. „Informationsverarbeitungsparadigma und Radikaler Konstruktivismus: Kritische Anmerkungen zu Michael Wendt ‚Kontext und Konstruktion‘.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13-2: 139-163.
- Klein Gunnewiek, Lisanne 2000. *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam: Rodopi.
- Kleppin, Karin 2001. „Vom Lehrer zum Lernberater. Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht.“ *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Edited by Franz-Joseph Meißner and Marcus Reinfried. Tübingen: Narr: 51-60.
- Kleppin, Karin/Tönshoff, Wolfgang 2000. „Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“ *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Edited by Beate Helbig, Karin Kleppin and Frank G. Königs. Tübingen: Stauffenburg: 113-128.
- Königs, Frank G. 1986. „Agieren – Reagieren – Integrieren. Theoretische Überlegungen zur Konstitution und Aussagekraft von Unterrichtssprache.“ *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Edited by Bernd Voss. Bochum: AKS: 15-36.
- Königs, Frank G. 1995. „Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten.“ *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Edited by Claus Gnutzmann and Frank G. Königs. Tübingen: Narr: 69-84.
- Königs, Frank G. 2000a. „Rückblick und Ausblick – Anmerkungen zur Entwicklung der Sprachlehr- und Sprachlernforschung in Deutschland.“ *Deutsch im Dialog - Niemiecki w Dialogu* 2-1: 15-45.
- Königs, Frank G. 2000b. „Wer bestimmt die Richtung? Überlegungen zum Normbegriff aus fremdsprachendidaktischer Sicht.“ *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Edited by Wolfgang Börner and Klaus Vogel. Tübingen: Narr: 83-97.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D./Terrell, Tracy D. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kussler, Rainer 2000. „Kann man am Computer Sprachen erlernen? Möglichkeiten und Grenzen der Sprachlernsoftware am Beispiel von *Learn to Speak German*.“ *Kultur, Sprache, Macht. Festschrift Peter Horn*. Edited by John K. Noyes, Gunther Pakendorf and Wolfgang Paschke. Frankfurt et al.: Lang: 87-109.

- Kussler, Rainer 2001. „Developing a Resource Base for Self-directed Computer Assisted Language Learning (CALL).“ *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag.* Edited by Hermann Funk and Michael Koenig. München: iudicium: 265-275.
- Kussler, Rainer 2002. „Setting up the Technology for a Resource Base for Self-directed CALL.“ *Von der ars intelligendi zur ars applicandi. Festschrift für Willy Michel zum 60. Geburtstag.* Edited by Dirk Winkelmann and Alexander Wittwer. München: iudicium: 273-284.
- Larsen-Freeman, Diane 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane/Long, Michael H. 1991. *Introduction to Second Language Acquisition Research.* New York: Longman.
- Lozanov, Georgi 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.* New York: Gordon and Breach.
- Martin, Jean-Pol 1994. *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr.
- McLaughlin, Barry 1987. *Theories of Second Language Learning.* London: Arnold.
- Ortner, Brigitte 1998. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung.* Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther. (eds.) 1997. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.* Ismaning: Hueber.
- Reinfried, Marcus 1999. „Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit. Neuere Tendenzen in der Französischdidaktik.“ *französisch heute* 30-3: 328-345.
- Richards, Jack C./Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis.* Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scheunpflug, Annette 2001. *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive.* Weinheim: Beltz.
- Schewe, Manfred 1995. *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, Manfred/Shaw, Peter (eds.) 1993. *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom.* Frankfurt et al.: Lang.

- Schiffler, Ludger 1989. *Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt et al.: Diesterweg.
- Schmelter, Lars 2003. ‚*Da muss schon Druck hinter sein, ansonsten...*‘ *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Eine empirisch-konzeptuelle Annäherung*. Bochum: Ruhr-Universität (Dissertation).
- Tönshoff, Wolfgang 2003. ‚Lernstrategien.‘ *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Edited by K.-Richard Bausch, Herbert Christ and Hans-Jürgen Krumm. Tübingen<sup>4</sup>: Francke: 331-335.
- Tselikas, Elektra I. 1999. *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Wolff, Dieter 2000. ‚Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik.‘ *Fremdsprachen lehren und lernen* 29: 91-105.
- Wolff, Dieter 2002a. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt et al.: Lang.
- Wolff, Dieter 2002b. ‚*The proof of the pudding is in the eating*‘ oder warum ich nicht als radikalkonstruktivistischer Mitstreiter von Michael Wendt verstanden werden möchte.‘ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13-2: 181-186.

# Sprachenlernen im Alter

**ANNETTE BERNDT**

Kassel

Im folgenden Artikel möchte ich die Ergebnisse meiner Forschung zum „Sprachenlernen im Alter“ aus den letzten Jahren zusammenfassen. Die Grundlage der Studie ist eine empirische Untersuchung mit Deutschlernenden im Seniorenalter an einer der Seniorenuniversitäten in Rom.

## **The greying society**

Der aktuelle Altersdurchschnitt in den Industrieländern weltweit – allen voran Japan – und auch die demografischen Vorausberechnungen belegen: Menschen erreichen ein immer höheres Lebensalter und die Anzahl älterer Menschen wird kontinuierlich größer im Vergleich zur Gesamtbevölkerung; die Vision der „greying society“ ist Realität. Die Skizze zum Bevölkerungsaufbau in Europa beispielsweise verändert sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts von der Pyramide zum sog. „Pilz“ (Klose 1993: 33). Soziodemografische Prognosen gehen für das dritte Jahrzehnt dieses Jahrtausends davon aus, dass über 30% aller Menschen in Europa über 60 Jahre alt sein werden (Wingen/Cornelius 1994: 8). Zudem steigt das Bildungsniveau älterer Menschen stetig an, da die künftigen Generationen älterer Menschen im Laufe ihres Lebens ungleich mehr Bildungschancen gehabt haben werden als die älteren Menschen früher und heute. Vergleicht man die Anzahl von Menschen zwischen 60 und 65 Jahren, die die Hochschulreife oder einen Hochschulabschluss vorweisen, so werden im Jahre 2020 doppelt so viele Senioren dieser Altersgruppe diese Bildungsgrade nachweisen können im Vergleich zum Jahr 2000 (Wingen/Cornelius 1994: 11). Ein höheres Bildungsniveau ist einer der Indikatoren für Weiterbildung auch im Alter; insofern kann man davon ausgehen, dass in den kommenden Jahrzehnten immer mehr ältere Menschen Bildungsangebote wahrnehmen werden.

Inzwischen haben sich in den Wissenschaften Teildisziplinen entwickelt, die sich speziell mit dem Alter beschäftigen: Die Gerontologie als Wissenschaft vom Alter und Altern (Lehr 2000), die Geragogik als Pädagogik für ältere Menschen, und die

Fremdsprachengeragogik als Fremdsprachendidaktik für eben diese Zielgruppe (Berndt 1997, Berndt 2003).

Das Alter und der ältere Mensch rücken so zunehmend ins gesellschaftliche Bewusstsein; es wird viel diskutiert und publiziert darüber, wie Menschen auch im Alter am gesellschaftlichen Geschehen teilhaben können und welche Bildungsangebote für sie die richtigen sind. In vielen Ländern Europas wurden Seniorenuniversitäten gegründet, die Volkshochschulen in vielen Ländern (open universities, universités du troisième âge, università popolari) haben seit einiger Zeit spezielle Fremdsprachenkurse für ältere Menschen eingerichtet, wobei sich die Deutschlehrer in der Erwachsenenbildung der Besonderheit von Seniorenkursen durchaus bewusst sind (Berndt 1997). Im folgenden Artikel möchte ich die Spezifika des Fremdsprachenlernens im Seniorenalter und die dem entsprechenden Folgerungen für eine altersgemäße Didaktik und Methodik darstellen.

### **Der Altersfaktor**

Dass Kinder anders lernen als Erwachsene, dass sie schneller sind und auch viel mehr aufnehmen können, das weiß jeder Erwachsene aus eigener Erfahrung. Die Erkenntnisse zum „Alterfaktor“ seitens der Fremdsprachenforschung stellen die vielfältigen Auswirkungen des Alters auf Prozess und Ergebnis des Sprachenlernens dar (Singleton 1989, Singleton/Zsolt 1995, Grotjahn 2003), allerdings nur bis ins Erwachsenenalter. Das Seniorenalter wurde in der bisherigen Forschung jedoch außer Acht gelassen.

Eine noch relativ junge Sparte der Entwicklungspsychologie, die sog. Psychologie der Lebensspanne (aus dem Englischen „life-span psychology“), versucht Antworten zu finden auf die zahlreichen Veränderungen, die der Mensch im Laufe seines gesamten Lebens erfährt (siehe Baltes 1990). Dieser Prozess-bezogene Ansatz ist auch sinnvoll, wenn es um das Thema „Lernen im Alter“ geht, denn Altern geschieht sehr individuell und nicht alle von der Forschung konstatierten Veränderungen treffen auf den Einzelnen zu. Der Pädagoge, der mit älteren Menschen arbeitet (i.e. der Geragoge), sollte aber über Entwicklungslinien Bescheid wissen, um Phänomene bei Bedarf richtig beurteilen zu können, ohne „den älteren Menschen“ in ein vorgefertigtes Raster einzuzwängen. Im Folgenden möchte ich einige Grunderkenntnisse der Psychologie der Lebensspanne darstellen, die jeder/m Fremdsprachenlehrenden bekannt sein sollten, der Seniorenkurse unterrichtet, oder aber auch einzelne ältere Menschen in seinen Kursen hat.

### **Gewinne und Verluste – Neulinge und Experten**

Zunächst muss man „Altern“ von den einseitigen Assoziationen eines kontinuierlichen Abbaus befreien und als einen lebenslangen Prozess sehen, der in seiner Entwicklung zu jeder Zeit Bereiche des Abbaus und Zuwachses zeigt. Dieser Mechanismus von Abbau und Zuwachs ist je nach den Erfahrungen und dem Umfeld eines Menschen recht unterschiedlich: So zeigt sich der pensionierte Schreiner sehr geschickt in handwerklichem Tun und die ältere Lehrerin wird kaum Probleme vorfinden, wenn sie



noch einmal eine Fremdsprache lernen will. Das Leben ist also ein Prozess der individuellen Spezialisierung, der einzelne Mensch entwickelt sich zum Experten in bestimmten Bereichen; dort liegt nun auch der Grund, warum uns Menschen immer unterschiedlicher voneinander erscheinen, je älter sie werden (interindividuelle Varianz). Wenn die ältere Lehrerin nun ihren eigenen Tisch bauen und der pensionierte Schreiner sich endlich einen lange gehegten Traum erfüllen und eine Fremdsprache lernen möchte – was dann? Nach den Grundsätzen der Psychologie der Lebensspanne ist dies ohne weiteres möglich, denn jeder Mensch besitzt bis ins hohe Alter ein bestimmtes Maß an Veränderbarkeit (Plastizität) in dem Sinne, dass er durch Anweisung und Übung Dinge erlernen kann. Die Lehrerin muss nun die Funktion und den Gebrauch von Werkzeugen erlernen und üben, wenn sie einen Tisch bauen möchte und der in Sachen Fremdsprachen unerfahrene Tischler muss, bevor er richtig mit dem Deutschlernen beginnen kann, das Lernen lernen, denn Sprache ist ein komplexes System, das einen analytischen Zugriff erfordert. So viel zum Unterschied zwischen Experten und Neulingen in unterschiedlichen Lernbereichen und was ein Neuling leisten muss, um zum Experten zu werden.

### **Informationsverarbeitung und Gedächtnis**

Allerdings kann man bei dem Wechselspiel von Gewinnen und Verlusten im Laufe des Lebens eine sich ändernde Bilanzierung feststellen, betrachtet man die Ergebnisse von Längsschnittstudien, die die Entwicklung einer großen Menge von Individuen über Jahrzehnte hinweg beobachten (z.B. Bonner Gerontologische Längsschnittstudie, Thomae 1993). So verschiebt sich mit zunehmendem Lebensalter die Dominanz von Gewinnen hin zur Dominanz von Verlusten. Diese sind besonders im Bereich der Informationsverarbeitung zu erkennen. Die Intelligenzforschung unterscheidet mit fluider (Mechanik) und kristallisierter Intelligenz (Pragmatik) modellhaft zwei Grundarten der kognitiven Leistungsfähigkeit (siehe Baltes 1995). Ab ca. dem 25. Lebensjahr nimmt die Leistungsfähigkeit der fluiden Komponente kontinuierlich ab; hierzu gehören alle Operationen, die große Ansprüche an Gedächtnis und kognitive Verarbeitung stellen. Die kristallisierte Intelligenz, zu der auch Sprache, Welt- und Erfahrungswissen gehören, kann bis ins hohe Alter anwachsen. Auch stellt man fest, dass die kognitive Leistungsfähigkeit älterer Menschen besonders dann schwächer ist, wenn man die Leistungsgrenzen testet (Testing-the-Limits); sehr komplexe Aufgaben und Aufgaben, die unter Zeitdruck gelöst werden müssen, werden mit dem Alternsprozess zu einer immer schwierigeren Hürde (Lehr 2000: 110ff.). Da Sprachenlernen große Ansprüche an die Informationsverarbeitung stellt, kann man aufgrund dieser Erkenntnisse davon ausgehen, dass ältere Menschen andere Lernkonzepte benötigen als jüngere, um erfolgreich eine Sprache lernen zu können.

Auch das Gedächtnis (Fleischmann 1989) – an dieser Stelle sei bemerkt, dass viele der sog. Intelligenztests Gedächtnistests sind – ist besonders dort von Altersdefiziten betroffen, wo aufwendige Verarbeitungsprozesse notwendig sind wie beispielsweise beim Arbeitsgedächtnis. Allgemein kann man sagen, dass die Kapazität des Gedächtnisses vermindert ist in dem Sinne, dass weniger Informationen gleichzeitig verfügbar sind. Das Enkodieren neuer Informationen und das Dekodieren von

Gedächtnisinhalten ist erschwert. Die Defizite bezüglich des Gedächtnisses reflektieren sich besonders auch in einem verminderten Arbeitstempo. Dass die Lehrerinnen und Lehrer von Fremdsprachenkursen für ältere Menschen häufig von einem „Weniger und Langsamer“ sprechen, was das Lernpensum und den Unterrichtsablauf angeht, wird insofern klar.

### **Hören und Sehen**

Eine intakte Sensorik (Schieber/Baldwin 1996) ist neben der Funktionstüchtigkeit der Informationsverarbeitung die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Gerade aber das Hörvermögen verändert sich im Laufe des Lebens. Audiometrische Tests kommen zu folgenden Ergebnissen: Ein Mensch im Alter von 60 Jahren hat ungefähr noch 80%, ein Mensch im Alter von 70 ungefähr noch 70% der Hörfähigkeit, die er mit 20 Jahren besaß. Dies hat zur Folge, dass akustische Informationen, die unter einer bestimmten Lautschwelle liegen, also zu leise sind, nicht wahrgenommen werden können; dabei sind besonders die Töne höherer Lautfrequenzen betroffen. Auch lässt die Diskriminierungsfähigkeit nach. Älteren Menschen fällt es deshalb schwer unter hallenden Bedingungen oder bei Hintergrundgeräuschen akustischen Informationen zu folgen, die relevanten Geräusche also von den unwichtigen zu unterscheiden. Audiokassetten, die den im Handel üblichen Lehrwerken für Fremdsprachen beigegeben werden, sind für ältere Lerner daher kaum verständlich, da diese häufig mit gewollten Unklarheiten und Hintergrundgeräuschen arbeiten, um das sog. Kontexthören zu fördern. Auch sind das Tempo und die Menge der dargebotenen Informationen meist zu groß. Schon bei der Auswahl der Räumlichkeiten für Sprachkurse mit älteren Menschen sollte daher auf eine optimale Akustik geachtet werden.

Die Folgen der so gut wie unvermeidbaren Altersweitsichtigkeit mit dem Verlust des scharfen Sehens im Nahbereich sind durch Sehhilfen problemlos zu überwinden. Allerdings wird das menschliche Auge mit zunehmendem Alter immer unempfindlicher für Helligkeit, was auch zu einer geringeren Kontrastwahrnehmung führt. Ein Anschrieb in roter oder blauer Kreide auf dem dunklen Hintergrund der Tafel kann von älteren Lernern daher nur kaum gelesen werden. Dass Print- und Audiomaterial für ältere Menschen speziell konzipiert sein muss, wird somit klar.

### **Das Prinzip OSEKO: Optimierung durch Selektion und Kompensation**

Aus den vorhergehenden Abschnitten kann man mit Baltes (1997: 194) folgern: „Die Biologie ist keine Freundin des Alters“. Allerdings stehen dem Menschen Möglichkeiten zur Verfügung, die Effekte des Alterns zwar nicht vollständig aufzuhalten, aber dennoch zu modifizieren. Die Psychologie der Lebensspanne operiert in diesem Zusammenhang mit dem Konzept „Optimierung durch Selektion und Kompensation“ (Baltes/Baltes 1989), durch das eine Minimierung von Verlusten und Maximierung von Gewinnen möglich wird. Man geht davon aus, dass die Auswahl bestimmter Tätigkeitsbereiche (Selektion) und die Verlagerung bestimmter Kompetenzen und deren Erwerb (Kompensation) zu weiterhin erfolgreichem Handeln und auch Lernen im Alter führen. Das Ergebnis selektiver und kompensatorischer Mechanismen ist letztendlich eine Optimierung in bestimmten Teilbereichen.

Das Prinzip OSEKO bietet sich auch als leitendes Konzept an, wenn es um Fremdsprachenunterricht geht. So wurden beispielsweise Unterrichtsmethoden und Lernmaterialien immer schon auf die je nach Alter unterschiedlichen Lerndisposition abgestimmt, indem man bestimmten Vermittlungsarten den Vorzug gab. Es existieren eher ganzheitliche und imitative Konzepte für Kinder und eher kognitiv ausgerichtete für Erwachsene. Im folgenden Teil will ich nun einige Prinzipien darstellen, die von Fremdsprachenlehrern bei der Arbeit mit älteren Menschen beachtet werden sollten.

### **Kursgestaltung: „Die späte Freiheit“**

Ältere Lerner besuchen Fremdsprachenkurse normalerweise nicht aus Gründen der beruflichen Weiterbildung. Ihre Motivationen zum Kursbesuch sind vielfältig (Berndt 2001): Insbesondere die zahlenmäßig stark vertretenen Frauen möchten ein Bildungserlebnis nachholen, das ihnen durch familiäre und auch berufliche Verpflichtungen erst in den späteren Lebensjahren möglich ist. Das plötzliche Aussteigen aus dem Beruf, die Tatsache, dass die Kinder das Haus verlassen haben (empty-nest-syndrome), entlassen ältere Menschen in die „späte Freiheit“, die allerdings auch gestaltet werden will. Über die Kursbesuche wird eine Kontinuität im Tagesablauf gesucht, soziale Kontakte werden geknüpft in einem geistig anregenden und anspruchsvollen Rahmen. Nicht selten dient das Lernen im Kurs älteren Menschen als Realisationsforum der eigenen Leistungsfähigkeit.

Aufgrund der unterschiedlichen Motivationen und Voraussetzungen der Lerner sind diese Kurse sehr inhomogen. Wie müssen sie also gestaltet sein, um den unterschiedlichen Ansprüchen der Lerner gerecht zu werden?

Zunächst möchte ich auf einen großen Vorteil von Fremdsprachenkursen mit älteren Menschen hinweisen, der darin besteht, dass alle Lerner freiwillig in den Kurs kommen und auf kein Zertifikat hinarbeiten. Die „späte Freiheit“ der Lerner ist die Grundvoraussetzung für die pädagogische Freiheit im Kurs. Allerdings handelt es sich hier nicht um freizeitgestalterische Willkür, wie oft angenommen wird, denn der Wille älterer Lerner geistig fit zu bleiben und die Sprache auch in realen Situationen wie auf Reisen anwenden zu wollen, stellt den Lehrer älterer Menschen (i.e. den Fremdsprachengeragogen) vor hohe Vermittlungsansprüche. Die Tatsache, dass ein relativ freier zeitlicher Rahmen vorhanden ist – Lernziel X muss nicht bis zum Zeitpunkt Y erreicht sein – ist die Basis für einen lernerzentrierten Unterricht, in dem Sinne, dass die Voraussetzungen, Erfahrungen und Erwartungen der einzelnen Lerner im Zentrum des Unterrichtes stehen. „Lernerzentrierung“, eines der Schlagwörter der momentanen fremdsprachendidaktischen Forschung, wird meiner Meinung nach erst dann richtig möglich, wenn die Lerner aus dem institutionalen Zwang befreit sind, unter vorgegebenen Bedingungen (Lehrbuch, Methode) in einem zeitlich festgelegten Rahmen auf ein von außen vorbestimmtes Ziel hin zu lernen. Beim Fremdsprachenlernen im Alter entfallen die zuvor genannten institutionellen Zwänge, wodurch mehr Raum für einen lernerzentrierten Unterricht vorhanden ist.

## **Lernerzentrierung**

Um Unterricht auf den Lerner und seine Bedürfnisse zentrieren zu können, muss sich der Lerner selbst seiner Bedürfnisse bewusst sein und ihm muss die Möglichkeit gegeben werden, diese zu äußern. Der Unterricht selbst sollte also Foren bieten, in denen nachgedacht wird über das Warum, Wofür und Wie des Lernens. In diesen Reflexionsphasen, die über eine Diskussion mit Mitschrift oder auch über kurze Fragebögen realisiert werden, können sich der einzelne und auch die Lerngruppe im ganzen bewusst machen, welche Ansprüche und Ziele sie mit dem Kursbesuch verfolgen. Über diesen individuellen Lernplan legen Lehrer und Lerner Schwerpunkte des gemeinsamen Lernens fest, die die Orientierung über ein Lehrwerk hinaus bereichern. Besonders thematische Vorlieben können so durch Zusatzmaterialien befriedigt werden, denn die im Handel üblichen Lehrwerke für Erwachsene sind, mit einigen Einschränkungen, auch für das Fremdsprachenlernen im Alter geeignet.

Lernerzentrierung bedeutet aber – und allem voran – Interesse am lernenden Subjekt. Ältere Menschen haben einen reichen Erfahrungsschatz (kristallisierte Intelligenz!) und zeigen große Bereitschaft, darüber zu berichten. Fremdsprachliches Lernen kann die eigene Biografie, die eigenen Erlebnisse zu Fixpunkten der schriftlichen und mündlichen Artikulation machen (biografischer Ansatz). Das Tagebuchschreiben in der fremden Sprache ist beispielsweise eine der Techniken, bei der sich der Lerner über die fremde Sprache mit seinen persönlichen Erlebnissen beschäftigen kann. Das Interesse der Lerner füreinander (auch dies eine Spielart der Lernerzentrierung) kann zu Aktivitäten führen, die in formalen Unterrichtssituationen kaum erlaubt sind: So wird der Geburtstag eines Kursmitgliedes gefeiert – wenn möglich mit fremdsprachlichen Gratulations- und Gesangseinlagen. Auf diese Weise kommt eine entspannte Kursatmosphäre zustande; das ist wichtig, denn die späte Freiheit resultiert bei älteren Lernern schnell darin, dass sie sich die Freiheit nehmen, den Kurs zu verlassen, wenn sie sich nicht wohl fühlen. Das Gespür des Lehrers für den Moment ist eine der Voraussetzungen, um eine lernerzentrierte situative Didaktik zu gestalten.

## **Autonomie**

Ältere Lerner haben häufig den Wunsch, selbstständig zuhause weiter zu lernen und auch dort überprüfen zu können, ob sie Aufgaben richtig oder falsch gelöst haben. Ein Übungsbuch mit Lösungsteil ist also unablässig für Lerner, die so arbeiten wollen – die Realität des Unterrichtes zeigt allerdings, dass es auch eine große Anzahl von älteren Lernern gibt, die gar keine Zeit haben, Hausaufgaben zu machen und sich einzig im Kurs mit der Fremdsprache beschäftigen. Hier stellt sich die allgemeine Frage, inwieweit ältere Lerner überhaupt in der Lage sind selbstständig zu lernen – im Fachjargon der Fremdsprachendidaktik „autonom“ zu lernen? Sieht man Autonomie als dynamisches Modell, so wird Autonomie durch die Erfahrungen eines Subjektes und durch das Dazulernen im Moment des Lernens kreiert. Gehen wir kurz zu unserem Anfangsbeispiel zurück: Der pensionierte Schreiner, der endlich Deutsch lernen möchte. Im Laufe seines Lebens hat er viele Erfahrungen gesammelt, aber kaum welche, die mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu tun haben. Er ist mit seinem Lernerfolg ganz auf das Geschick des Lehrers angewiesen: Und wenn er Glück

hat, bringt der ihm nicht nur die Fremdsprache, sondern auch das Lernen bei. Das „Lernen lehren“ bedeutet, dass Techniken (z.B. der Zettelkasten für Vokabeln) und Strategien (z.B. das Wörterlernen im Kontext) vermittelt werden, die das Lernen vereinfachen. „Lernen lernen“ bedeutet zum Experten zu werden über die Zugänge zu einem Wissenssystem, und die eigenen bevorzugten Lernwege herauszufinden: So wird autonomes Lernen möglich (Bimmel/Rampillon 2000). Unsere pensionierte Lehrerin, möchte man annehmen, wird sich leichter tun. Allerdings steht auch ihr Lernen in der Tradition ihrer Erfahrungen. Ihr Zugriff auf die Fremdsprache orientiert sich an ihren Schulerfahrungen, an den Methoden und Strategien, die sie im Laufe ihres Lebens kennen gelernt hat – und diese müssen nicht immer effektiv sein, so dass unter Umständen ein Umlernen notwendig wird. Anhand dieser Beispiele wird klar, dass Lernen im Alter immer auch Phasen des Nachdenkens über das Lernen beinhalten muss, um dem Lerner die Möglichkeit zu geben, sein Tun zu kontrollieren und eventuell zu ändern.

### **Prinzip der expliziten Wiederholung**

Anfangs wurde auf die Veränderungen in der Informationsverarbeitung im Laufe des Erwachsenenalters hingewiesen. Je älter ein Mensch wird, desto schwieriger werden für ihn Lernvorgänge. Und das Beherrschen einer Fremdsprache bedeutet nicht nur das Verstehen des Sprachsystems (z.B. Regeln der Wortbildung oder syntaktische Gefüge), sondern auch, dass der Lerner beispielsweise eine große Menge an Wortschatz im Gedächtnis auf lange Zeit speichern muss, um sich in der fremden Sprache artikulieren zu können. Gerade aber die Merk- und Abruffunktionen sind im Alter geschwächt. Daher muss ein Mensch, je älter er ist, um so häufiger wiederholen, um sich Lernstoff merken zu können. Jede Unterrichtseinheit sollte daher eigens ausgewiesene Phasen der Wiederholung beinhalten. So kann am Beginn einer Unterrichtsstunde eine kurze Wiederholung der letzten Stunde stehen, aber auch zwischendurch eine explizit gekennzeichnete Phase („Erinnern Sie sich?“) eingeschoben werden, in der der Lehrer auf längst gelernten (?) Stoff zurückgreift. Auch ist darauf zu achten, dass Lerninhalte auf möglichst viele Arten dargeboten und geübt werden; ideal ist die Aufbereitung beispielsweise eines Textes als Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibtext. So werden neue Informationen über verschiedene Sinne erarbeitet, was die Merkfähigkeit erhöht. Auch einfache Mnemohilfen (z. B. das Notieren kurzer Lerninhalte auf Zetteln, die der Lerner immer bei sich hat und bei Gelegenheit durchsieht) sollten im Unterricht vermittelt werden. Allerdings dürfen die Mnemohilfen nicht zu aufwendig sein, um nicht zu einer weiteren Komplizierung des Lernprozesses zu führen.

### **Prinzip der Deutlichkeit**

Das große Bedürfnis älterer Lerner nach exakter Strukturierung von Informationen ist nach dem Prinzip OSEKO als kompensatorische Reaktion zu werten. Die Gerontologie spricht vom sog. „Alters-Komplexitäts-Effekt“: Je komplexer Aufgaben sind, um so schwerer sind sie mit zunehmendem Alter bearbeitbar. Da Informationen nicht ohne weiteres als komplexes Ganzes aufgenommen werden können, dient eine detaillierte Strukturierung der Einteilung eines Informationsganzen in leichter

verarbeitbare Teilinformationen. Diese Strukturierung gelingt in einem sprachlichen System besonders bezüglich der Grammatik; hierin begründet sich das große Interesse älterer Lerner an grammatischen Systemen, da sie sich über diesen strukturierten Zugang gesicherte Sprachkenntnisse erwarten. Allerdings muss der Lehrer bei der Strukturierung in kleine Informationseinheiten darauf achten, dass niemals der Bezug zum Informationsganzen verloren geht; eine Ansammlung von disparaten Einzelinformationen wäre die Folge. Diese Strukturierungsarbeit stellt eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachengeragogen dar, da er das richtige Maß von Lernstoff detailliert und doch im Gesamtzusammenhang vermitteln sollte.

Eine weitere Ebene der Strukturierung bezieht sich auf den Unterrichtsablauf: Ältere Lerner ziehen ritualisierte Abläufe vor. Günstig ist eine Einteilung der Unterrichtseinheiten nach einem bestimmten Schema, bei dem die Lerner in etwa wissen, welche Lerneinheiten aufeinander folgen. Was jüngeren Lernern als mangelnde Abwechslung erscheint, bedeutet für ältere Lerner Sicherheit. Oft möchten sie dann auch mit Lehrbüchern arbeiten, die sie aus ihrer Jugend kennen und die nach dem Grammatik-Übersetzungs-System klar schematisiert sind und somit auch einen vorhersehbaren Unterrichtsaufbau versprechen. Insofern kann man das Bedürfnis nach Strukturierung auch in den Lernerfahrungen der heute älteren Menschen begründet sehen, denn dem sog. kommunikativen Unterricht ist klare Strukturierung ein geringeres Anliegen.

Ein anderer Punkt, der in diesem Zusammenhang diskutiert werden muss, ist die Fehlerkorrektur. Ältere Lerner möchten exakte Informationen über das Richtig oder Falsch ihrer fremdsprachlichen Äußerungen. Dieses Bedürfnis nach sprachlicher Korrektur begründet sich in einer mit dem Alter immer weiter abnehmenden Unsicherheitstoleranz. Allerdings sinkt mit dem Alter auch die Frustrationsschwelle. Insofern sollte der Lehrer stark auf die Art und Weise der Korrektur achten. Schriftliche Arbeiten und Hausaufgaben sollten stets auf deutliche Art und Weise vom Lehrer selbst oder im Kurs gemeinsam korrigiert werden. Die Korrektur von Sprechfehlern appelliert an das Feingefühl des Lehrers. Aufgrund der meist vorhandenen Altersdifferenz „junger Lehrer – älterer Lerner“ sollte eine Atmosphäre des gemeinsamen, partnerschaftlichen Lernens herrschen. Korrekturmaßnahmen in einer solchen Atmosphäre tragen dann Hilfs- und keinen Kontrollcharakter. Darauf ist zu achten, denn Angst- und Konkurrenzsituationen sind dem Lernen im Alter abträglich. Es sei noch angemerkt, dass sich die älteren Menschen in ihrer Lernerrolle in einer zwiespältigen Situation befinden, denn einerseits sind sie dem Lehrer in Lebens- und Erfahrungswissen überlegen und andererseits verhalten sie sich – oft in Erinnerung an ihre eigene Schulzeit – nach dem Schülermuster. Der Lehrer sollte sich also stets bewusst sein, dass sich hinter der Schülerrolle mit all ihren Konnotationen der zu achtende ältere Mensch verbirgt.

### **Prinzip der Langsamkeit**

Eine wichtige Form der Entlastung bei komplexen Verstehenszusammenhängen ist die langsame Darbietung des Stoffes. Da der Unterricht mit älteren Lernern nicht unter Leistungsdruck steht, kann sich das Unterrichtstempo ganz nach den Bedürfnissen der

Lerner richten. Wegen der anfangs beschriebenen Problematik beim Hörverstehen wird immer wieder erwähnt, dass der Lehrer nicht nur laut und deutlich, sondern auch sehr langsam sprechen sollte. Gerade das Verstehen der gesprochenen Fremdsprache stellt auch hohe Ansprüche an die Informationsverarbeitung. Je komplexer die Informationen sind, um so stärker werden die Mechanismen gefordert, die zum Hören der gesprochenen und damit flüchtigen Sprache notwendig sind. Man geht davon aus, dass der Verstehensprozess gesprochener Sprache ein Pendeln der Aufmerksamkeit zwischen neuer und bereits im Gedächtnis vorhandener Informationen darstellt (bottom-up/top-down processing). Ein verlangsamtes Sprechtempo gewährt dabei eine gewisse Erleichterung des Verstehensprozesses. Das reduzierte Sprechtempo darf sich allerdings nicht ebemäßig auf alle Sprechteile beziehen, sondern sollte sich vor allem auf eine Pausierung an den natürlichen Satz- und Sinn Grenzen konzentrieren. Auch sollte der Lehrer auf eine deutliche Prosodik (Betonungen, Rhythmus, Satzmelodie) achten, aber dabei auch nicht übertreiben, denn zu langsames und zu deutliches Sprechen („elder-speak“) kann von älteren Menschen als patronisierend empfunden werden. Zudem sollte der Lehrer neuen Wortschatz nicht über das Hörverstehen einführen und beim Sprechen in der Fremdsprache auf lange und komplexe Satzstrukturen verzichten. Der Blickkontakt mit den Hörern gibt dem Lehrer eine sichere Rückmeldung, ob sein Sprechen auch verstanden wird. Lehrbuchautoren sollten darüber nachdenken, wie Hörverstehensmaterialien auf Kassetten für ältere Lerner neu konzipiert werden könnten; Tapeskripts sind bei der Arbeit mit Kassetten in jedem Falle notwendig.

### **Prinzip der Auswahl**

Eine fremde Sprache zu beherrschen bedeutet, sie bezüglich aller Fertigkeiten zu beherrschen. Ältere Lerner äußern sich aber immer wieder deutlich zu bestimmten Vorlieben und die liegen meist beim Lesen fremdsprachlicher Literatur. Oft ist diese Vorliebe für die geschriebene Sprache aber auch als Reaktion auf Schwierigkeiten beim Hören und Sprechen der fremden Sprache zu werten. Lesen wird von älteren Lernern auch deshalb als einfacher empfunden, da sie sich ohne Zeitdruck und unter Zuhilfenahme von Zusatzmaterialien wie Grammatiken oder Lexika auf Sprache konzentrieren können. Auf der Ebene der Fertigkeiten kann der rezeptiven Fertigkeit des Lesens in der fremden Sprache insofern ein gewisserer Vorzug eingeräumt werden. Eine wichtiger Aspekt des Unterrichtes ist dann die Vermittlung von Lese-strategien in der Fremdsprache (Basiswissen in Ehlers 1998 und Westhoff 1997).

Auch auf der Ebene der Themen, über die die Fremdsprache erlernt wird, sollten die Lerner eine ihnen entsprechende Auswahl treffen können. Auf die Relevanz von biografischen Themen wurde bereits hingewiesen. Französischkurse für ältere Menschen weisen im Durchschnitt einen 80%igen Anteil von Frauen auf. Günstig ist daher die Auswahl von Themen, die die heutige Generation von älteren Frauen interessieren. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die Fremdsprachen-didaktik für ältere Menschen nicht nur durch fachimmanente und medienbezogene Veränderungen ständig weiterentwickeln wird, sondern auch durch die sich stetig ändernden Voraussetzungen und Bedürfnisse der in Zukunft älteren Generationen: Die

in 20 Jahren älteren Fremdsprachenlerner werden andere Ansprüche an den Unterricht und seine Teilaspekte stellen als die heutige Generation der über 60-jährigen. Die Fremdsprachengeragogik ist insofern ein Fach, das sich auch aus den spezifischen Charakteristika der Kohorten (Gruppe von gleich alten Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt) immer wieder neu definieren muss.

## Literatur

- Baltes, Paul B. / Baltes, Margret M. 1989. Optimierung durch Selektion und Kompensation. *Zeitschrift für Pädagogik* 35: 85-105.
- Baltes, Paul B. 1990. Entwicklungspsychologie der Lebensspanne : Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau* 41: 1-24.
- Baltes, Paul B. / Baltes Margret M. 1994. Problem „Zukunft des Alters und gesellschaftliche Entwicklung“. *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie*. Hrsgg. Baltes, Paul B. / Lindenberger, Ulman/ Staudinger, Ulrike. Berlin & New York: de Gruyter: 1-35.
- Baltes, Paul B. 1995. Die zwei Gesichter der Intelligenz im Alter. *Spektrum der Wissenschaft* 10: 52-61.
- Baltes, Paul B. 1997. Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese : Implikationen für die Zukunft des vierten Lebensalters. *Psychologische Rundschau* 48: 191-210.
- Berndt, Annette 1997. Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik. *Info DaF* 1 (24): 69-77.
- Berndt, Annette 2001. Fremdsprachengeragogik. Motivationen älterer Fremdsprachenlerner. *Info DaF* 1 (28): 3-14.
- Berndt, Annette 2003. *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: iudicium.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin et al. : Langenscheidt.
- Blanchard- Fields, Freda / Hess, Thomas M. 1996. *Perspectives on Cognitive Change in Adulthood and Aging*. New York et al.: McGraw Hill.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) 1999. *Volkshochschulstatistik*. Arbeitsjahr 1997. Frankfurt.
- Ehlers, Swantje (1998. *Lesetheorie und Lesepraxis*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Fleischmann, Ulrich M. 1989. *Gedächtnis und Alter*. Stuttgart: Hans Huber-Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger 2003. Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 1: 32-41.



- Klose, Hans-Ulrich 1993. *Altern der Gesellschaft. Antworten auf den demografischen Wandel*. Köln: Bund-Verlag.
- Lehr, Ursula 2000. *Psychologie des Alterns*. Heidelberg et al.: Quelle & Meyer.
- Schieber, Frank / Baldwin, Carryl L. 1996. Vision, Audition and Aging Research. In: Blanchard-Fields, Fredda / Hess, Thomas M. 1996. *Perspectives on Cognitive Change in Adulthood and Aging*. New York et al.: McGraw Hill:122-164.
- Olbrich, Erhard / Sames, Klaus / Schramm, Axel (Hrsg.) 1994. *Kompendium der Gerontologie. Interdisziplinäres Handbuch für Forschung, Klinik und Praxis*. Lagerlechfeld: Ecomed. (Loseblattsammlung in 2 Bänden).
- Singleton, David (Hrsg.) 1989. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Singleton, David / Zsolt, Lengyel (Hrsg.) 1995. *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Thomae, Hans 1993. Die Bonner Gerontologische Längsschnittstudie (BOLSA). *Zeitschrift für Gerontologie* 26: 142-150.
- Westhoff, Gerard 1997. *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Wingen, Max / Cornelius, Ivar 1994. Demografische Veränderungen: Der Weg in eine „greying world“. Olbrich, Erhard / Sames, Klaus / Schramm, Axel (Hrsg.) 1994. *Kompendium der Gerontologie. Interdisziplinäres Handbuch für Forschung, Klinik und Praxis*. Lagerlechfeld: Ecomed. (Loseblattsammlung in 2 Bänden): III-3.

# Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik in Europa

## Beispiel: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache

GERD NEUNER  
Kassel

### Vorwort

Im vorliegenden Beitrag<sup>1</sup> werden die Themen „Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit“ aus dem europäischen Kontext heraus entwickelt und eine „Didaktik von Folgefremdsprachen (Tertiärsprachendidaktik)“ an einer insbesondere in Mittel- und Osteuropa im Schulbereich weit verbreiteten Konstellation der Fremdsprachenfolge – Englisch als erster und Deutsch als zweiter Fremdsprache – exemplifiziert.

### 1. Sprachensituation und Sprachenpolitik in Europa

A language situation is defined by features such as the languages involved, the state of these languages, the status or degree of institutional recognition of each one, the relations between the language communities, the social forces affecting language use, the ideologies shaping the image of the languages and people's attitudes to the languages (Truchot 2000: 11).

Die Sprachensituation in Europa ist gekennzeichnet durch eine außerordentlich große Vielfalt von Sprachen (über 80 in mehr als 40 Ländern):

- mit ganz unterschiedlichem kulturellen Hintergrund,
- mit unterschiedlicher numerischer Stärke (Zahl der Muttersprachensprecher),
- mit unterschiedlicher geographischer Verbreitung (weltweit/regional) und
- mit unterschiedlichem implizitem ‚politischem Gewicht‘ bzw. ‚ökonomischer Stärke‘

- mit unterschiedlichem soziopolitischem Status (Staatssprache; Minderheitensprache; etc.) (vgl. Neuner 1996).

Sie ist gegenwärtig aber auch gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Migrationsbewegung innerhalb Europas und von Ländern außerhalb Europas nach Europa. Allein in den Staaten der Europäischen Union schätzt man die Zahl der Arbeitsmigranten, der politischen Flüchtlinge und Asylsuchenden etc. gegenwärtig auf über 20 Millionen Menschen.

Wenn Europa als wirtschaftliche und politische Einheit zusammenwachsen soll, dann ist es für die gegenseitige Verständigung und das wechselseitige Verstehen ganz entscheidend, dass die Europäer mehr Fremdsprachen lernen als bisher und dass dadurch die bestehenden Sprachbarrieren abgebaut werden. Erweiterte Fremdsprachenkenntnisse sind deshalb einer der „Schlüssel“ für die europäische Integration.

Es gibt keinen Zweifel darüber, dass diese Sprachbarrieren in Europa immer noch groß sind. Von dem erklärten Ziel der *Mehrsprachigkeit der Bürger* sind die meisten europäischen Staaten jedoch noch weit entfernt! Eine Umfrage aus den 80er Jahren machte deutlich, dass nur 6-7% der Engländer, Franzosen, Deutschen, Spanier und Italiener *zwei und mehr* Fremdsprachen beherrschten (Deutscher Instituts-Verlag, 30/1988). Nur in den kleineren Ländern der EU – wie z.B. Luxemburg, Andorra, den Niederlanden und Dänemark – sind die Prozentzahlen deutlich höher. Eine Umfrage in der EU 1999 ergab, dass weniger als die Hälfte (44%) der Bewohner der EU *eine* Fremdsprache ausreichend beherrschen (Standard Eurobarometer 52, Okt.-Nov. 1999).

Im Europarat (Strassburg) sind deshalb seit den 60er Jahren immer wieder sprachenpolitische Empfehlungen an die Mitgliedsstaaten zur Ausweitung des Fremdsprachenlernens erarbeitet worden. Eine der grundlegenden Empfehlungen des Ministerkomitees des Europarats lautet:

- dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Fremdsprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können;
- dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln (Europarat Strasbourg 1982, Dokument R18).

Entsprechend ist auch die Empfehlung der Europäischen Union (Brüssel) formuliert: *Jeder Bürger Europas sollte neben seiner Muttersprache zwei weitere europäische Sprachen beherrschen.*

Nachdrücklich wird das Mehrsprachigkeitskonzept auch in dem vom Europarat 2001 herausgegebenen *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Straßburg/ München und in dem vom Europarat entwickelten *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (2002) vertreten.

J. Sheils, Leiter der Foreign Language Policy Division beim Europarat nennt als Leitziel europäischer Sprachenpolitik:

... the development of plurilingualism and pluriculturalism among Europeans. Full participatory democratic citizenship in Europe requires citizens to be able to understand and bring different languages and cultures into relation with their own, whether within or beyond national borders. “Citizens need the ability to mediate between and relate to a number of social groups and their cultures” (Document DECS/EDU/LANG (99) 6). Diversified language learning builds up the citizen’s cultural capital – which is not to be understood solely in terms of economic benefits, but can and should have social dimensions. Going beyond the cultural to the intercultural, the goal is not to develop native-like proficiency, but intercultural, regional and European identities. Of course we do not wish to be Eurocentric in these efforts, so our reflection should extend to the value of non-European languages – not only those of immigrants but also others in parts of the world, Asia, Africa, India, with which the people of Europe seek not only economic but also cultural and social interaction (2000: 131).

Festzuhalten ist, dass es um ein *zweifaches* Ziel des Fremdsprachenlernens geht: Entfaltung von

- Verständigung der Bürger im Alltagsleben (im Beruf und in der Freizeit)
- Wechselseitigem Verstehen der Eigenart der anderen und Aufgeschlossenheit und Interesse an ihrer Sprache und Soziokultur.

## **2. Die Sprachensituation im Schulbereich**

In den meisten europäischen Ländern ist die Forderung nach dem Angebot von zwei Fremdsprachen gegenwärtig nur im Bereich der Höheren Schule verwirklicht. Für die Mehrzahl der Schüler ist deshalb gegenwärtig die oben genannte Forderung nach dem Erlernen von zwei Fremdsprachen eine Utopie.

Aus den Empfehlungen des Europarats und der Europäischen Union ergeben sich eine Reihe von Folgerungen für die Auswahl und Gewichtung der Fremdsprachen im schulischen Bereich:

- Das Englische hat weltweit - und in Europa - als allgemeines ‚funktionales‘ Verständigungsmittel („lingua franca“) eine führende Rolle übernommen. Es wird in den meisten europäischen Ländern als erste Fremdsprache im Schulbereich angeboten. Dazu ist anzumerken: Es ist sicher nützlich und wichtig, sich in einer *lingua franca* verständigen zu können, es reicht aber bei den Zielen der europäischen Integration (Verständigung und wechselseitiges Verstehen) *nicht* aus, nur Englisch als die einzige Fremdsprache anzubieten. Zum Englischen müssen im Schulbereich weitere Fremdsprachen und die damit verbundene Beschäftigung mit anderen Soziokulturen kommen.
- Da die Motivation für das Erlernen des Englischen offenbar sehr hoch ist und Englisch – zumindest im Elementarbereich – relativ leicht zu erlernen ist, ist zu überlegen, ob man nicht zunächst eine andere Sprache als erste Fremdsprache im Schulbereich anbietet und Englisch als Folgefremdsprache, im Schulbereich auf den Erwerb elementarer Englischkenntnisse begrenzt (die später weiter entfaltet werden können).
- Verstehen der anderen und Verständigung mit ihnen wird dann erst wirklich entfaltet, wenn Fremdsprachen nicht losgelöst von ihrem jeweiligen soziokulturellen Kontext gelernt werden (wie das bei einer ‚lingua franca‘ der Fall ist), sondern eingebettet in ihren kulturellen Hintergrund. Das gilt in Europa *auch* für das Englische, es gilt aber insbesondere für die weiteren Fremdsprachen (Tertiärsprachen), die angeboten werden.
- Zwei Fremdsprachen sollten in den europäischen Ländern zum Standardangebot für *alle* Schüler, nicht nur für die Schüler der Höheren Schulen, gehören. Dabei können die einzelnen Fremdsprachen mit einem unterschiedlichen Profil an sprachlichen Fertigkeiten entwickelt werden, bzw. es können unterschiedliche Kompetenzniveaus angestrebt werden.
- Wichtig wäre bei den vorgegebenen sprachpolitischen Zielen in Europa, nicht nur die ‚numerisch großen‘ Sprachen anzubieten (etwa: Englisch; Französisch; Deutsch; Spanisch; Italienisch; Russisch), sondern z.B. auch
  - die Sprachen der Grenznachbarn (Nachbarsprachen)
  - die Sprachen, die in einem Land als Zweitsprachen /Minderheitensprachen /Migrantensprachen vorfindbar sind (Nachbarschaftssprachen)
  - Sprachen von kleineren Sprachgemeinschaften
  - nichteuropäische Sprachen.

*Eine* Möglichkeit der Entfaltung der Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich ist die Entwicklung eines Konzepts des Fremdsprachenlehrens und -lernens, bei der der Unterricht der Folgefremdsprachen ganz bewusst die Sprachkenntnisse und –erfahrungen aus dem Bereich der Muttersprache und der ersten Fremdsprache aufgreift und erweitert (Tertiärsprachendidaktik).

### **3. Grundzüge der Tertiärsprachendidaktik und –methodik, Beispiel: Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache**

Auf diesen zuletzt genannten Aspekt möchte ich im folgenden Abschnitt näher eingehen. Die Ausgangsfrage bei der Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik lautet: *Wie kann man das sprachliche Wissen und die Sprachlernerfahrungen, die Schüler von ihrer Muttersprache und dem Erlernen der ersten Fremdsprache her schon mitbringen, im Unterricht der Folgefremdsprachen (Tertiärsprachen) so nutzbar machen, dass diese effizienter gelernt werden?*

Wir haben erwähnt, dass im Schulbereich die Fremdsprachenkonstellation „Englisch als 1. Fremdsprache/ Deutsch als Folgefremdsprache“ in vielen Ländern Europas weit verbreitet ist. Wir versuchen deshalb an diesem Modell Grundsätze der curricularen Planung und Gestaltung des Tertiärsprachenunterrichts und -erlernens zu entwickeln. Sie können auf andere Fremdsprachenkonstellationen übertragen werden.

Wir gehen davon aus, dass die erste Fremdsprache (Englisch) im Schulbereich im Alter von etwa 9-10 Jahren einsetzt (oder schon früher) und die zweite Fremdsprache (Deutsch) nach etwa 3-4 Jahren folgt.

#### **3.1 Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik im Rahmen des Mehrsprachigkeitskonzepts**

Mehrere Fremdsprachen, die im Schulbereich zeitlich nacheinander einsetzen und dann nebeneinander her unterrichtet werden, sollten deshalb so gelehrt und erlernt werden, dass sie nicht isoliert voneinander bleiben, sondern aufeinander bezogen sind und aufeinander aufbauen und so die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden insgesamt beständig erweitern. Fremdsprachenlernen ist in der heutigen Welt – und insbesondere im Hinblick auf die europäische Integration – eine *lebenslange Aufgabe*, auf die der Fremdsprachenunterricht in der Schule vorbereiten soll.

Zwei Aspekte sind für die Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik wesentlich:

##### **1. Erweiterung des Sprachbewusstseins (deklaratives sprachliches und soziokulturelles Wissen; Sprachaufmerksamkeit/ language awareness)**

Das bedeutet: Anknüpfung an vorhandenes sprachliches Wissen und an Erfahrungen mit der Verwendung von Sprache. Sprachwissen und –erfahrung haben ihre Grundlagen in der Muttersprache, werden in der ersten Fremdsprache erweitert und im Tertiärsprachenunterricht aufgegriffen und entfaltet.

##### **2. Entfaltung des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Wissen: “lernen lernen”; Sprachlernaufmerksamkeit/language learning awareness)**

Das bedeutet: Anknüpfung an vorhandene Erfahrungen mit dem Lehren von Sprachen (Lernmethoden) und dem Erlernen von Sprachen (Lernprozesse/ Lernstrategien).

## Zu 1. Entfaltung von deklarativem sprachlichem Wissen

Arbeitsschritte zur curricularen Planung und Entwicklung des didaktischen Konzepts:

### **Sprachsensibilisierung/ Aktivierung und Erweiterung von Sprachkenntnissen: Vergleich der Sprachsysteme von Muttersprache (L1), erster Fremdsprache (L2) und Folgefremdsprache (L3)**

Der bewusste Vergleich der Elemente, Einheiten und Strukturen der Sprachsysteme L1, L2 und L3 (Wortschatz; Grammatik; Aussprache/ Intonation; Rechtschreibung) lässt Bereiche erkennen, in denen die Sprachen ähnlich oder gegensätzlich sind.

#### ■ Die Konstellation „Deutsch (L3) nach Englisch (L2)“

Beide Sprachen sind ‚nahe Verwandte‘, d.h. sie gehören zur selben germanischen Sprachenfamilie. Viele sprachliche Elemente in beiden Sprachen haben leicht erkennbare Entsprechungen:

Im Bereich des Wortschatzes lassen sich aus dem Sprachvergleich mehr als 600 ‚gemeinsame‘ Wörter finden, die aus einer gemeinsamen Wurzel stammen, und die häufig elementaren Erfahrungsbereichen zuzuordnen sind. Man kann diese Wörter im Deutschen leicht in ihrer Bedeutung erschließen, wenn man seine Englischkenntnisse zu Hilfe nimmt:

#### Beispiel 1: **Körperteile**

Engl.: nose hair ear chin mouth shoulder arm hand foot etc.

Dt.: Nase Haar Ohr Kinn Mund Schulter Arm Hand Fuß etc.

#### Beispiel 2: **Monatsnamen**

Engl.: January February March April May June July August etc.

Dt.: Januar Februar März April Mai Juni Juli August etc.

#### Beispiel 3: **Wochentage**

Engl. Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday etc.

Dt.: Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag etc.

Dazu kommen viele Internationalismen (oft lateinisch-griechischen Ursprungs), die in beiden Sprachen vorfindbar sind:

taxi/Taxi; police/Polizei; discussion/Diskussion; structure/Struktur;  
principle/Prinzip;

In vielen Bereichen des Alltagslebens finden sich im Deutschen eine Fülle von Anglizismen/Amerikanismen (Popkultur; Mode; Sport; Technik; Kommunikationstechnologien; etc.):

pop song; hit; star; jeans; t-shirt; PC; e-mail; Internet; etc.

Im Bereich der Grammatik gibt es ebenfalls viele Parallelen, vor allem bei elementaren Sprachstrukturen. Dieser ähnliche Bau von Sätzen erleichtert das Verstehen deutscher Sätze, wenn man seine Englischkenntnisse zu Hilfe nimmt. z.B.

Engl.: His name is Fred. He is 16 years old.// Where were you yesterday?  
 Dt.: Sein Name ist Fred. Er ist 16 Jahre alt. // Wo warst du gestern?

Die bewusste Aktivierung und Besprechung solcher gleicher bzw. ähnlicher Sprach-elemente von L2 beim Erlernen von L3 erleichtert den Zugang zur neu zu lernenden Sprache. Diese besonders bei „Deutsch nach Englisch“ breit angelegte Möglichkeit des *Transfers* spielt bei der Entwicklung des didaktischen Konzepts der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle.

Selbstverständlich kann es in diesen Bereichen – aber auch im Bereich von Aussprache/ Intonation und Rechtschreibung – zu falschen Übertragungen bzw. Analogiebildungen kommen, die zu *Interferenzen* führen, wenn man im Lernprozess die vorhandenen Unterschiede nicht bewusst macht.

#### ■ Der Einbezug der Muttersprache

Wenn die Ausgangssprache eng mit dem Deutschen verwandt ist – wie das etwa bei Schwedisch, Norwegisch, Dänisch oder Niederländisch der Fall ist –, werden die Lernenden im Lernprozess vermutlich unmittelbare Bezüge zwischen ihrer eigenen Muttersprache und dem Deutschen herstellen. Ist die Ausgangssprache dagegen weniger eng mit dem Deutschen verwandt – das ist etwa bei den romanischen oder slawischen Sprachen der Fall –, kann das Englische in manchen Bereichen eine wichtige Rolle als „Brückensprache“ zum Deutschen übernehmen.

#### Beispiel: **Italienisch (L1) – Englisch (L 2) – Deutsch (L 3)**

In dieser Sprachenkonstellation sind die Fremdsprachen Englisch (L 2) und Deutsch (L 3), die gelernt werden, enger miteinander verwandt als mit der Muttersprache (L 1). Man müsste deshalb den italienischen Schülern bewusst machen, dass viele sprachliche Phänomene im Englischen (das sie schon ‚im Kopf‘ haben) und im Deutschen (das sie lernen sollen) gleich oder ähnlich sind und dass sie diese Sprachphänomene aus dem Englischen in den Prozess des Deutschlernens hinübernehmen können (Transfer), um z.B. ein neues Wort zu erfassen oder einen Text schneller zu verstehen. Anknüpfungspunkte gibt es natürlich auch zwischen dem Italienischen und dem Englischen bzw. Deutschen, vor allem im Wortschatzbereich. Das betrifft zum einen manche Alltagsbereiche, in denen Bezeichnungen in allen drei Sprachen aus derselben Wurzel stammen:

Beispiele:

Ital. padre madre// uno due tre quarto cinque sei sette etc.

Engl. father mother// one two three four five six seven etc.

Dt. Vater Mutter// eins zwei drei vier fünf sechs sieben etc.



Alle drei Sprachen haben aber auch sehr viele Internationalismen gemeinsam, die auf lateinisch-griechischen Ursprung zurück gehen:

Beispiele (s. oben)

Taxi, Polizei, Meter, Politik; Television, Telefon; etc.

Viele Wörter in Fachsprachen (z.B. Medizin) wurden ebenfalls auf dieser Grundlage gebildet. Dazu kommt gegenwärtig in manchen Bereichen der große Einfluss des Anglo-Amerikanischen nicht nur auf das Deutsche, sondern auch auf das Italienische (z.B. Popkultur; Sport; Technik; etc.). Auch in diesem Bereich gibt es also verstehbaren gemeinsamen Wortschatz.

Bei der Entwicklung des didaktischen Konzepts der Tertiärsprachen liegt vor allem im Anfangsunterricht der Hauptakzent auf der Entfaltung des Bewusstseins, dass vieles von dem, was man an sprachlichen Elementen aus den verschiedenen Sprachen schon ‚im Kopf‘ hat, nützlich ist und aktiviert werden kann, wenn man eine neue Sprache lernt (Transfer).

### **Sensibilisierung für soziokulturelle Phänomene: Interkulturelles Lernen**

Der Vergleich bezieht sich aber nicht nur auf die sprachlichen Systeme, sondern auch auf die soziokulturellen Phänomene, die mit den Sprachen (L1/L2/L3) verbunden sind. Sie können sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen (Rost-Roth 2003).

#### ■ Einzelelemente der Sprache

z.B. lassen sich unterschiedliche Konnotationen im Wortschatzbereich bei vergleichbarer denotativer Wortbedeutung feststellen.

Beispiel:

Im Italienischen, Englischen und Deutschen gibt es zwar zum Wort „Frühstück“ eine grundlegend gleiche Bedeutung (Denotat) - nämlich ‚eine Mahlzeit, die man zum Beginn des Tages einnimmt‘. In den drei Sprachen verbinden die Menschen aber mit dem Wort „Frühstück“ jeweils ganz andere konkrete Vorstellungen (Konnotationen). In jedem der drei Länder besteht das „typische“ Frühstück aus z.T. ganz unterschiedlichen Bestandteilen:

Deutschland: Kaffee/Tee; Brot/Brötchen, Butter, Marmelade/Honig; manchmal auch Wurst/Schinken und Käse.

Italien: Espresso und Hörnchen;

USA: das typische Frühstück kann aus Kaffee/Tee; Saft; Toast; Cornflakes mit Milch, Schinken/Speck mit Ei – dazu oft auch gebackene Bohnen und Würstchen – bestehen

#### ■ Komplexere Einheiten: Alltagsroutinen und -rituale

Beispiel für Alltagsroutinen: **Frühstück**

In Deutschland und England/ USA nimmt man im allgemeinen das Frühstück zu Hause ein. Viele Leute lesen dabei die Tageszeitung.

In Italien nehmen die Leute nicht selten (oft auf dem Weg in die Arbeit) ihr Frühstück in einer Bar ein. Dort treffen sie Bekannte, mit denen sie sich unterhalten können.

Beispiele für Alltagsrituale: **Kontakt/ Begrüßung**

In den drei Sprachen sind bei der „Begrüßung“ ganz unterschiedliche Konzepte von körperlicher Nähe/ Distanz vorfindbar (Verbeugung; Händeschütteln; Umarmung etc.).

Beispiele für Alltagsrituale: **Essen gehen**

In Deutschland, Großbritannien und Italien verbindet man mit „schön essen gehen“ ganz unterschiedliche Vorstellungen (z.B. was die Auswahl und Abfolge der Speisen angeht).

■ Gesellschaftliche Strukturen:

In den drei Ländern gibt es z.Z. große Unterschiede bei den gesellschaftlichen Strukturen, die das Zusammenleben der Menschen regeln, z.B. im Schul- und Bildungssystem; im politischen System; im Kulturbereich; etc. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang:

- der ‚muttersprachlich gefärbte Blick‘ auf L3 (die ‚eigene Brille‘, durch die die Phänomene der fremden Welt wahrgenommen und interpretiert werden, was zu inadäquater Stereotypisierung bzw. zu Vorurteilen führen kann)
- der von L2 gefärbte Blick auf die Soziokultur von L3 (die deutschsprachige Welt wird z.B. in Ländern mit großer geographischer Entfernung und soziokultureller Distanz mit der ‚anglo-amerikanischen Brille‘ wahrgenommen; Phänomene der Soziokultur deutschsprachiger Länder erscheinen dann – auch wegen der sprachlichen Nähe von Englisch und Deutsch – als ‚Ableger‘ der anglo-amerikanischen Welt).

Für den sprachlichen wie auch den soziokulturellen Bereich gilt, dass die Gefahr von Interferenzen bzw. Missverständnissen nicht so sehr bei sehr deutlichen wahrgenommenen Unterschieden besonders groß ist (‚Fremdheitserwartung und –bewusstsein‘), sondern in Bereichen, in denen sich die Lernenden wegen der ‚ähnlichen Oberfläche‘ der Sprach- bzw. Kulturphänomene in der eigenen Welt bei der Einordnung und Einschätzung der Phänomene der fremden Sprache/Welt sich ‚auf sicherem Boden‘ wähnen.

**Zu 2. Entfaltung von prozeduralem Wissen: Entwicklung des Sprachlernbewusstseins**

Wer den muttersprachlichen Unterricht durchlaufen hat und eine Fremdsprache gelernt hat, bringt in das Erlernen weiterer Fremdsprachen schon Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und dem Fremdsprachenlernen mit. Auf diese wird er zunächst zurückzugreifen versuchen, wenn er die nächste Fremdsprache zu lernen beginnt. Die Tertiärsprachendidaktik kann also an Fremdsprachenlernerfahrungen anknüpfen und diese ggf. vertiefen und erweitern – oder auch verändern.

Arbeitsschritte zur curricularen Planung und Entwicklung des didaktischen Konzepts:

### **Die Perspektive des Lehrens: Anknüpfung an Erfahrungen mit den Lehrmethoden in der Muttersprache und in der ersten Fremdsprache**

Die genauere Kenntnis der Lehrmethoden von L1 und L2 ist für die Entfaltung der Tertiärsprachendidaktik wichtig:

- L1-Lehrmethoden sind von eigenkulturellen Lehrtraditionen geprägt (z.B. vorgegebenen Lehrstoff memorisieren; ‚learning by doing‘; Lernen durch Diskutieren)
- Jeder Lehrmethode liegt ein bestimmtes Konzept von Sprache zugrunde
- Jede L2-Lehrmethode vermittelt ein bestimmtes Bild der Soziokultur der Zielsprache
- Jede L2-Lehrmethode fördert/ benachteiligt bestimmte Lerntypen.

Beispiele:

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode bevorzugt den kognitiven Lerntyp, während die Audio-Linguale Methode für den über die Sinne Lernenden (Hören und Nachsprechen) besonders geeignet ist.

Eine L3-Didaktik muss an vorhandene Lehr-Erfahrungen anknüpfen und diese fortführen bzw. erweitern, d.h. sie darf die Lernenden nicht durch ein völlig neues oder anderes Unterrichtskonzept überfordern und verwirren.

### **Die Perspektive der Lernenden: Erweiterung der Lernerfahrungen und –verfahren**

Bei der Unterrichtsplanung und Ausgestaltung der Tertiärsprachendidaktik müssen eine Reihe von Lernermerkmalen berücksichtigt werden:

- gruppenspezifische Merkmale: Alter (Weltwissen und -erfahrung), Lernstile (oft von spezifischen kulturellen Traditionen geprägt), Motivation/ Erwartung (freizeitorientiert/ berufsorientiert)
- individuelle Merkmale: Lerntyp, Lernstrategien und -techniken, die individuell ausgeprägt sind.

Wenn durch Tertiärsprachenlernen das „lebenslange Weiterlernen“ von Sprachen gefördert werden soll, muss es insbesondere auf diese Merkmale der Lernenden Rücksicht nehmen (Rampillon 2003).

Eine grundlegende Frage bei der Entwicklung eines didaktisch-methodischen Konzepts des Tertiärsprachenlernens lautet deshalb: Wie kann der Unterricht so geplant und gestaltet werden, dass die Lernenden das, was sie an individuellen Voraussetzungen (Kenntnissen; Erfahrungen) in den Lernprozess einbringen, im Hinblick auf das Ziel des selbständigen, effizienten Fremdsprachenlernens aufgegriffen, gefördert und erweitert werden kann?

### 3.2 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und –methodik am Beispiel der Konstellation L2 Englisch – L3 Deutsch

Aus den skizzierten Grundlagen lassen sich eine Reihe von didaktischen Prinzipien für den Tertiärsprachenunterricht und das Tertiärsprachenlernen ableiten:

#### **Kognitives Lehren und Lernen: Vergleichen und Besprechen**

Dies bezieht sich auf *alle* Bereiche des Fremdsprachenunterrichts:

- den Vergleich der sprachlichen Phänomene von L1 – L2 – L3, die die bewusste Aktivierung der gemeinsamen sprachlichen Basis und die Anregung von Transfer. Das bedeutet: Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bewusst zur Kenntnis nehmen und einsetzen, sich mit den Unterschieden bewusst auseinandersetzen.

Für die Sprachenkonstellation L1 Italienisch, L2 Englisch und L3 Deutsch steht zunächst der Wortschatz als Anknüpfungsbereich im Vordergrund:

- Über 600 Wörter kann man vom Englischen her an deutschen Wörtern über die gemeinsame Sprachwurzel erkennen. Sie erfassen viele Alltagsbereiche.
- Extensiv in allen drei Sprachen sind auch Internationalismen (lateinisch-griechischen Ursprungs) vertreten.
- Das Deutsche wie auch das Italienische sind in vielen Alltagsbereichen (Technologie; Kommunikation; Life style; Werbung; Mode; Popkultur; Sport; etc.) von einer Fülle von Anglizismen durchsetzt.

Darauf kann man z.B.

- bei der Auswahl von Themen eingehen und sich zunächst auf solche Themen konzentrieren, die einen hohen Anteil dieser Wortschatzbestände enthalten
  - bei der Entfaltung des Verstehenswortschatzes und des (globalen) Textverstehens zurückgreifen.
- die bewusste Wahrnehmung und die Besprechung von Unterschieden in den Sprachsystemen, um Interferenzen zu vermeiden (z.B.,falsche Freunde‘ im Wortschatzbereich; Unterschiede in den Grammatikstrukturen; in Aussprache und Rechtschreibung; etc.).
  - den Vergleich soziokultureller Ähnlichkeiten und Unterschiede in L1 – L2 – L3. Bei „Deutsch nach Englisch“ entsteht – wie angemerkt – die Gefahr, dass die Phänomene der deutschsprachigen Welt durch die ‚anglo-amerikanische Brille‘ von L2 wahrgenommen werden („In den deutschsprachigen Ländern ist alles ganz ähnlich wie in Amerika“!).
  - das bewusste Besprechen von Lehr- und Lernerfahrungen und der erweiterten Möglichkeiten des effizienten Sprachenlernens (Weiterentwicklung von Lernstrategien und -techniken; Anregung zu ‚intelligentem Lernen; Einsatz von allem, was man im Kopf hat‘).

Das bedeutet:

- Besprechung des *Lernprodukts*: Was hast du gemacht? Was ist bei deinem Lernen heraus gekommen?
- Besprechung des *Lernprozesses*: Wie bist du vorgegangen? Wie könnte man das Ziel auch anders und ggf. effizienter erreichen?

Diese immer wieder durchgeführte Besprechung von Lernergebnis und Lernprozess ist für den Tertiärsprachenunterricht außerordentlich wichtig, da sie nachhaltig den Aspekt des „lernen Lernens“ fördert und auf das selbständige Weiterlernen von Sprachen nach dem Ende der Schulzeit vorbereitet.

### **Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens: Vom Verstehen zur Äußerung: Besprechen/ Diskutieren**

Verstehensorientierung bedeutet zunächst, vorhandenes sprachliches Wissen zu aktivieren, Analogien zu erkennen, einzuordnen und auszuwerten, Verstehensstrategien zu entwickeln, sich in der fremden Sprache zu orientieren und neuem Wissen Halt zu geben. Verstehen bedeutet von Anfang an auch, sich mit Texten – vor allem Lesetexten – auseinandersetzen. Ein Grundsatz der Tertiärsprachendidaktik ist, dass der Lernweg vom Verstehen zur Äußerung führt.

Für die Tertiärsprachendidaktik bedeutet dies nicht nur, dass partnerbezogenes Sprechen trainiert wird (Alltagsdialoge und –situationen durchspielen), sondern dass auch sachbezogenes Sprechen entfaltet wird (über einen sprachlichen/ landeskundlichen Aspekt sprechen, mit dem man sich anhand von Texten auseinandersetzt; über den eigenen Lernprozess sprechen; etc.). Dieses diskursive Sprechen – das Diskutieren – muss also neben dem partnerbezogenen Sprechen im Tertiärsprachenunterricht bewusst geplant und geübt werden. Im Anfangsunterricht geschieht es in der Muttersprache.

### **Inhaltsorientierung**

Im Tertiärsprachenunterricht sind die Lernenden älter als im Unterricht der ersten Fremdsprache (oft schon Jugendliche/ junge Erwachsene). Da die Lernenden wegen des breit entfalteten ‚gemeinsamen Wortschatzes‘ von Anfang an viele Themen, die ihrem Alter und ihrem Interesse an der fremden Welt entgegenkommen, bei richtiger Textauswahl und –gestaltung global verstehen können, kann man mit ihnen von Anfang an auf andere Themen eingehen als auf die oft banalen Themen, wie sie für den fremdsprachlichen Anfangsunterrichts üblich sind (‚Alltagssituationen‘ durchspielen), und man kann mit ihnen andere Aufgaben bearbeiten (z.B. vergleichen/ besprechen/ diskutieren von Sprache/ von landeskundlichen Sachverhalten/ von Lernprozessen).

### **Textorientierung**

Dieses didaktische Prinzip ergibt sich aus der Verstehens- und Inhaltsorientierung. ‚Fremde Welt‘ kommt im Fremdsprachenunterricht vor allem mediengebunden ins Spiel: über Lese- und Hörtexte; Bilder; Videos; e-mails; das Internet; etc.

Textarbeit – vor allem die *Arbeit mit Lesetexten und mit Seh-/ Lesetexten* – hat deshalb von Anfang an einen wichtigen Platz im Tertiärsprachenunterricht. Entwickelt werden muss jedoch eine spezifische L3-Textdidaktik. Sie kann ganz unterschiedliche Ziele und Aufgaben erfüllen:

- Erarbeitung von Sprachsystemen (z.B. Wortschatz- oder Grammatikarbeit) aus der vergleichenden Analyse von Texten in der Muttersprache (L1), der ersten Fremdsprache (L2) und der ‚neuen Sprache‘ (L3), die als „synthetische Paralleltexte“ zu bestimmten Sprachphänomenen für den L3-Unterricht verfasst werden
- Entwicklung von globalen Lesestrategien an authentischen Texten, die z.B. aus Themenbereichen genommen werden, in denen viel von dem ‚gemeinsamen Wortschatz‘/ Internationalismen/ Anglizismen vorfindbar ist
- Entwicklung von selektiven Lesestrategien an ganz bestimmten authentischen Textsorten.

### **Ökonomisierung des Lernprozesses**

Wenn man im Schulbereich in L3 bei insgesamt weniger zur Verfügung stehenden Zeit dennoch annähernd dasselbe Sprachniveau wie in L2 erreichen will, muss man ‚konzentrierter bei der Sache‘ sein. Die traditionelle Antwort der Fremdsprachendidaktik lautet: Beschränkung auf die wichtigen Aspekte des Lehrstoffes (Grammatik); schnellere und kompaktere Durchnahme des Lehrstoffes; weniger Zeit für Übungen; kaum Zeit für Wiederholung. Dies führt aber oft zur Demotivierung der Lernenden und damit nicht zum erstrebten Ziel.

Auch für den Tertiärsprachenunterricht, wie er sich aus den genannten didaktischen Prinzipien entwickelt lässt, gilt, dass man ‚konzentriert bei der Sache‘ sein muss. Ziel ist aber nicht in erster Linie, den Lehrstoff zu ‚komprimieren‘ und ‚durchzupauken‘, sondern zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernverfahren zu entwickeln. Dazu ein paar Beispiele für „Deutsch nach Englisch“:

### **Lehrverfahren**

- Man kann z.B. den ganzen Bereich des ‚gemeinsamen Wortschatzes‘ ohne aufwändige Semantisierungsverfahren erarbeiten, indem man z.B. für die relevanten Themenbereiche bzw. Wortfelder zunächst ein zweisprachig beschriftetes (oder dreisprachiges, wenn es sinnvoll ist die Muttersprache einzubeziehen) *Bildlexikon* entwickelt, auf das man immer wieder zurückgreifen und es mit neuen, nur in L3 vorkommenden Wörtern zu den entsprechenden Wortfeldern ergänzen kann. Dies führt auch zum effizienten Wortschatzlernen (Einbettung von neuem Wortschatz in einen Bedeutungskontext).
- Es gibt zwischen Englisch und Deutsch im Grammatikbereich ein großes Feld von Gemeinsamkeiten, vor allem im elementaren Bereich, den man durch ‚bewusste Parallelführung‘ beider Sprachen ohne Schwierigkeiten erarbeiten kann.

- Auch das bewusste Besprechen von Unterschieden und interferenzanfälligen Bereichen (und das anschließende intensive Einüben der Sprachphänomene im zielsprachlichen Kontext; z.B. beim Aussprachetraining) dienen dazu, Zeit zu sparen und das Lernen effizienter zu gestalten.

### **Lernverfahren:**

- Als effizient kann sich auch das bewusste Besprechen und Erproben von effizienten Lerntechniken und -strategien erweisen.
- Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Anleitung zur selbständigen Arbeit mit Hilfsmitteln (Wörterbüchern; Nachschlagewerken; Internet; etc.)

### **Aktivierung der Lernenden**

Die zuletzt genannten Aspekte machen deutlich, dass es ein ganz wesentliches Ziel des Tertiärsprachenunterrichts ist, die Lernenden als ‚aktiv Handelnde‘ in das Lehren und Lernen einzubeziehen (und sie nicht als ‚leere Flaschen, die mit Wissen angefüllt werden müssen‘, zu betrachten). Die Lernenden zu aktivieren bedeutet z.B., sie zum Nachdenken, Vergleichen, Diskutieren, Besprechen, Weiterfragen, Experimentieren und Ausprobieren, zu Selbständigkeit im Lernen und zur Zusammenarbeit anzuregen (miteinander lernen; Kontakte nach außen knüpfen und reale Erfahrungen mit dem Gebrauch der Fremdsprache machen).

Das alles hat mit Motivation zu tun (Interesse an einer Sache gewinnen und sich ihr widmen). Die Gründe für Motivation können sehr vielfältig sein. Sie können für manche Lernende z.B. ‚in der Sache‘ (Interesse an Sprachen/ Interesse am Lernen und der effizienteren Gestaltung des eigenen Lernprozesses), im Wunsch nach guten Noten, in der Lehrperson (der Lehrerin/ dem Lehrer gefallen), in der Unterrichtsgestaltung (gutes Arbeitsklima; attraktives Lehrmaterial), im Erfolgserlebnis im Unterricht (ich verstehe die Aufgaben und kann sie bewältigen) und außerhalb (ich kann mich verständlich machen), in der Entfaltung der Phantasie (sich in die fremde Welt hinein versetzen/ sich mit ihr auseinandersetzen), aber auch in eigenen Erfahrungen mit der Zielsprache (Sprachgebrauch im eigenen sozialen Umfeld; Aufenthalt im Zielsprachenland; Kontakte zum Zielsprachenland) begründet sein.

Vor allem mit älteren Schülern ist es möglich,

- den „stummen Lernprozess im Kopf“ im Unterricht zur Sprache zu bringen (bewusstes Lernen)
- nicht nur das Lernergebnis ernst zu nehmen, sondern auch den Lernprozess zu besprechen (‚lernen lernen‘)
- die Lernenden anzuregen, sich das, was wir ihnen oft als „Lernfutter“ vorsetzen (zum ‚Wiederkäuen‘), selbst zu erarbeiten. Das gelingt, wenn wir ihnen geeignetes Lernmaterial an die Hand geben und mit ihnen immer wieder besprechen, wie man sich ‚die Sachen selbst erarbeiten‘ kann (induktives Lernen; Nutzung von Hilfsmitteln).

#### **4. Das besondere Profil der Tertiärsprachendidaktik bei der Konstellation „Deutsch nach Englisch“**

Aus dem Gesagten zeichnet sich eine veränderte Planung und Gestaltung des Unterrichts in der Tertiärsprache im Vergleich zur ersten Fremdsprache ab.

Beispiele dazu:

##### **4.1. Die veränderte Progression der Lehrstoffe - vor allem im Anfangsunterricht**

Wenn man „Transfer“ ernst nimmt, ergeben sich daraus deutliche Konsequenzen für die Planung und Gestaltung des Sprachkurses in Deutsch als zweiter Fremdsprache. Sie sollen abschließend stichwortartig benannt werden:

##### **Kursplanung:**

- Erschließung interessanter Inhalte durch das Potential des ‚gemeinsamen Wortschatzes‘ von Anfang an
- Andere Präsentation und Erarbeitung mancher Lehrstoffe (z.B. zweisprachig/dreisprachig)
- Veränderte Grammatikprogression
- (Gemeinsames vorziehen/ Unterschiedliches bewusst machen)
- Aktiver Einbezug der Lernenden (induktive Lernverfahren)
- Entwicklung spezifischer Aufgaben und Übungen (auf der Grundlage der Mehrsprachigkeit)
- Besprechung von Lerntyp und Lernstil; von Lerntechniken und –strategien.

##### **4.2 Veränderung der Profilbildung bei der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten**

- Textverstehen – vor allem Leseverstehen und Seh-/Leseverstehen - als Grundlage für die Entfaltung des Deutschlernens
- Diskursives neben partnerbezogenem Sprechen
- Bewusste Schulung der Aussprache beim ‚gemeinsamen Wortschatz‘ (um einen ‚englischen Akzent‘ im Deutschen zu vermeiden).

#### **5. Ausblick**

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein zentrales Element europäischer Fremdsprachenpolitik. Die Umsetzung dieser politischen Vorgabe im schulischen Fremdsprachenunterricht ist Aufgabe der Fremdsprachenpädagogik und Fremdsprachendidaktik. In den letzten Jahren wurden in diesem Rahmen eine Reihe von unterschiedlichen didaktischen Konzepten entwickelt (vgl. Le Pape Racine 2003, Brohy 2003, Manno 2003, Halink u.a. 2003. Zu erwähnen sind etwa

- das Konzept des Frühbeginns des Fremdsprachenlernens
- das Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts (language immersion)
- das Konzept des Sprach- und Ländergrenzen überschreitenden Fremdsprachenunterrichts (Nachbarsprachenkonzept)
- das Konzept der Integration von Minderheitensprachen in einem multilingualen Kontext (Nachbarschaftssprachenkonzept).



Das Konzept der Tertiärsprachendidaktik, wie es im vorliegenden Beitrag vorgestellt wurde, gehört in diese Reihe.

Wenn die aufgeführten Konzepte in der Praxis wirksam werden sollen, müssen in den einzelnen europäischen Ländern entsprechende bildungspolitische Leitlinien verfasst werden. Auf ihrer Grundlage kann die Organisation des schulischen Fremdsprachenangebots neu bedacht werden, es können curriculare Lehrpläne entwickelt werden, Lehreraus- und -weiterbildung müssen überarbeitet und attraktive Lehrmaterialien müssen gestaltet werden. Erste Ansätze zu dem zuletzt genannten Aspekt finden sich z.B. in dem vom Berger/ Curci/ Gasparro gestalteten Heft für den Anfangsunterricht.

Mehrsprachigkeit lässt sich aber nicht ‚verordnen‘. Die Vorstellung von der zentralen Bedeutung von Verständigung und wechselseitigem Verstehen in Europa wird sich nur dann verwirklichen lassen, wenn die beteiligten Menschen – Schüler, Lehrer, Eltern – für diese Leitidee gewonnen werden können.

## Anmerkungen

1 Der vorliegende Beitrag greift grundlegende Gedanken auf, wie sie in dem Projekt *Synergies in the Learning of Subsequent Languages* für das Europäische Fremdsprachenzentrum/ Graz entwickelt und in den Heften *Deutsch im Kontext anderer Fremdsprachen* (Goethe-Institut Inter Nationes) und *Deutsch nach Englisch: gut+good=ottimo* (Goethe-Institut Mailand) für die Lehrerfortbildung und Unterrichtspraxis ausgearbeitet wurden.

## Literatur

- Beacco, Jean-Claude / Byram, Michael 2002. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Main Version, Council of Europe, Strasbourg, Draft 1.
- Berger, Maria Cristina/ Curci, Anna Maria/ Gasparro, Antonia 2003. *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo*, Goethe-Institut Mailand, 2003.
- Brohy, Claudine 2003. „Bilingualer Unterricht und Immersion in der Schweiz“, in: Hufeisen / Neuner (Hrsg.), 133 – 155.
- Council of Europe (ed.) 2000. *Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe*, Strasbourg.
- Funk, Hermann/ Neuner, Gerhard (Hrsg.) 1996. *Verstehen und Verständigung in Europa*, Berlin.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Strasbourg, München.

- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Europarat.
- Halink, Ruud / Raasch, Albert / Schmitz-Schwammborn, Gabriele/ Schwarz, Ulrike 2003. *Neighbouring Languages in Border Regions/ La Langue du Voisin en Région frontaire*, Strasbourg: Europarat.
- Le Pape Racine, Christine 2003. „Mehrsprachigkeit und Immersion“, in: Hufeisen/ Neuner (Hrsg.), 105 – 132.
- Manno, Guiseppe 2003. „Das Frühenglische in der Deutschschweiz“, in: Hufeisen/ Neuner (Hrsg.), 157 – 176.
- Neuner, Gerhard 1996. „Faktoren von Sprachenpolitik und Rahmenbedingungen von Fremdsprachenpolitik am Beispiel Deutsch als Fremdsprache“, in: Funk / Neuner (Hrsg.), 11-23.
- Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta / Kursisa, Anta/ Marx, Nicole/Koithan, Ute / Erlenwein, Sabine 2003. *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*, Goethe-Institut Inter Nationes, München (Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung).
- Sheils, Joseph 2000. „Next steps“, in: Council of Europe, *Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe*, 129-136.
- Rampillon, Ute 2003. „Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3“, in Hufeisen/ Neuner (Hrsg.), 85 – 104.
- Truchot, Claude 2000. „Concepts and methods: Language education policies and the players involved“, in: Council of Europe, *Linguistic Diversity for European Democratic Citizenship in Europe*, 9-18.

# Die Rückkehr ins Paradies oder

## Warum es wichtig ist, andere Sprachen zu lernen

**DIETER ESSLINGER**

Windhoek

Als die grauen Nebelwolken des letzten Schöpfungstages sich verzogen hatten und eine klare Sonne die neue Erde erleuchtete und in allen Farben des Regenbogens erstrahlen ließ (da dieser sich inzwischen in Weiß aufgelöst hatte, weil er meinte, seine Aufgabe erfüllt zu haben), da ertönten von überall her, von den Bäumen herab, von den Felswänden der Hochgebirge, von den weiten Steppen und aus den dichten Wäldern, von den Eiswüsten und den Sanddünen, von den Meeresküsten her und aus der Tiefe der Ozeane ein Chor von Pfiffen, Grunzlauten, Blöken, Zischen, Grummeln, Wiehern, Brüllen und was noch alles an Tönen und Melodien und Signalen und Lauten aus den Kehlen von mehr als tausend Tierarten ertönt. Es war eine herrliche Melodie, die sich aus den Gräben der Meere, aus dem Schlamm der Sümpfe, von den Flächen und Forsten hinaufschwang wie der Turm einer ungeheuren Symphonie.

Angelockt von diesen Tönen und Melodien, fanden die Tiere einer Art, nachdem sie sich ihrer Natur entsprechend auf Land oder im Gebirge oder in der Luft oder im Wasser ausgebreitet hatten, zueinander, um dem Gebot, die Erde zu bevölkern, Folge zu leisten. So bildeten sich Paare aller Kreaturen und diese vermehrten sich und bildeten neue Paare und die Alten und Schwachen fielen den Räubern und den Seuchen zum Opfer und jede Tierart lebte für sich und beanspruchte für sich und ihre Artgenossen die saftigste Weide, die günstigsten Aufwinde, die nahrhaftesten Gewässer. Manche Arten verdrängten andere, einige wanderten weit weg und mussten sich mit kargen Landstrichen begnügen und viele waren irgendwann nicht mehr da und ihre Laute verstummten. Unaufhörlich tönnten die Melodien der Arten einer Gegend von Baum zu Baum, von Felswand zu Felswand, von Untiefe zu Untiefe. Wer am lautesten tönnte oder sich am leisesten verständigte, konnte überleben und wer die Kunst der Signale von Kreatur zu Kreatur nicht beherrschte, blieb ohne Nachwuchs

und verschwand. Aber jede Spezies beherrschte nur die eigenen Töne und Laute, die der anderen Tierarten waren ihr fremd.

Dann erschien der Mensch. Er hatte seine eigenen Töne und Laute zu einem System entwickelt, das mehr war als eine Reihe von Signalen. Er nannte es Sprache. Seine Sprache war so aussage- und bedeutungsstark, dass der Mensch allen anderen Tieren überlegen war, selbst dem mächtigen Löwen, obwohl der viel lauter brüllen konnte. Aber der Löwe konnte nicht sprechen, und das war oftmals fatal, wenn er mit einer Horde Menschen zusammenstieß. Der Mensch konnte Signale geben, die alle Menschen verstanden, die von allen Seiten mit Speeren und später mit Gewehren und bald sogar mit Laserstrahlen über ein wehrloses Opfer herfielen. Denn die Mächtigsten unter den Menschen gebrauchten ihre Sprache bald nicht mehr, um nur die Tiere zu unterwerfen, sondern jeder verkündete laut mit Trommeln und Lautsprechern und leise mit Rauchzeichen und Elektronik, dass er der mächtigste sei unter allen Menschen und unterwarf Völker und verheerte Landstriche und pries laut die Vorzüge seiner Sprache. Als das geschah, war das Paradies verloren.

Davon waren auch die Tiere betroffen. Denn die Machtentfaltung der Menschen (Selbstverwirklichung nannten sie es, was kein Tier verstand, weil jede Kreatur wirklich sie selbst ist und keine andere), die Machtentfaltung der Menschen also vernichtete die Lebensgrundlage der Pflanzen und Tiere, verheerte ganze Landstriche und rottete alle Tierarten aus, die dem Menschen und seinem Trieb im Wege standen. Die harmonische Symphonie der ersten Tage verwandelte sich in eine Kakophonie von Schreien, Jammern, Klagen und mehr denn oft erklang aus dem Wald oder von der Felswand her oder aus der Tiefe der Meere ein letzter Seufzer der vom Menschen getöteten Kreatur.

Da besannen sich die Tiere und beschlossen, es dem Menschen gleich zu tun. Denn der einzige Vorzug des Menschen war das, was er Sprache nannte und was die Tiere nicht hatten, sonst bestand er aus Fleisch und Blut und war sogar besonders dünnhäutig. Also einigten sich alle Tiere, dass sie von nun an nicht mehr jedes mit seinen Lauten sich verständigen sollten (was die andere Tierart eben nicht verstand), sondern dass sie auch die Laute der anderen Tiere verstehen und nachzuahmen imstande sein sollten. Das war zugegebenermaßen ein gewaltiges Unterfangen, weil es ebenso viele Tierlaute gab wie Tierarten. Aber was der Mensch kann, sagten sich die Tiere, können auch wir, schließlich ist der Mensch die letzte Kreatur, die auf der Erde erschienen ist und wir alle sind längst schon da gewesen, als die Zweibeiner unsere Welt bedrohten. Die Tiere einigten sich, dass jede Art die Laute einer anderen Art genauestens zu verstehen lernen sollte. Dazu setzten sich die ganz Alten zusammen und ordneten ihre Laute in solche, die ein Ding benannten und andere, die eine Tätigkeit bezeichneten und jene, die darstellen, wie gut oder schlecht beides war. Diese Laute lernten nun die Tiere der anderen Art. Wenn sie beisammen waren, dann überlegte jeder, welche Signale er in seinen Lauten geben wollte, und danach übersetzte er diese in die andere Lautart. Daraus entwickelte sich die große Kunst des Übersetzens. Die Alten lehrten sie die Jüngeren, und wenn diese alt waren, lehrten sie

die Kunst ihren Kindern und saßen dabei auf einem großen Baumstumpf oder Fels und die Schüler saßen in Reihen geordnet vor ihnen im Gras oder im Dünensand oder wo auch immer.

Aber die Menschen blieben die Stärkeren. Keiner Tierart gelang es, sich so zu artikulieren, dass sie ihre Signale schneller und genauer als der Mensch übermitteln konnte. Das merkten eines Tages einige junge Tiere. Sie waren unzufrieden, weil die Tiere es den Menschen nicht gleich tun konnten, obwohl sie doch schon viel länger die Erde bevölkert hatten. Diese Jungtiere kamen eines Tages nicht zum Unterricht und verabredeten sich an der südwestlichen Ecke des Landes, wo die beiden großen Meere sich treffen. Sie sagten sich: Ich muss nicht erst meine Laute finden, um diese in die Lautzeichen der anderen zu übersetzen. Ich melde mich gleich mit den Lauten der Tierart, mit der ich mich verständigen will. Das geht viel schneller. Natürlich muss ich nun lernen, wie die andere Tierart lebt, was sie frisst und wo sie schläft.

Also besuchten die Tierarten sich gegenseitig und merkten sich die Jagdmethoden und was sie gern fraßen und ob sie im Herbst ihr Haarkleid färbten. Zugleich erprobten sie die Grunzlaute oder Flötentöne oder das Gebrüll der besuchten Art und ahmten diese nach und es dauerte nicht lang, da blökte ein Löwe wie ein Lamm und der Uhu fiepte wie die Baummaus. Das war ungeheuer spannend in der Tierwelt, denn kein Tier wusste mehr, wer zu seiner Art gehörte, und das war auch nicht so schlimm, weil die Tiere mit den Lauten der anderen Art auch deren Gewohnheiten lernten und wie diese leben konnten.

Auch der Mensch war von diesem Wirrwarr betroffen. Er erschrak vor der Baummaus, weil sie wie ein Uhu schrie und er floh vor dem Schaf, das wie ein Löwe brüllte. Kein Mensch wagte es mehr, auf Jagd zu gehen, weil es passieren konnte, dass er von zischenden Schlangen umringt war, wenn er die Karpfen im Froschteich angeln wollte. Oder wenn er nachts von dem Miauen einer liebestollen Katze erwachte und diese verjagen wollte, hüpfte eine Maus unter sein Bett.

Nun lag es an den Menschen, diesen Zustand zu ändern. Sie brauchten es zum Überleben. Ihre Sprache hatte keine Vorteile mehr. Die Tiere hatten sie ausgetrickst. Die Menschen trafen sich wie immer, wenn sie sich nicht mehr weiter wussten, am östlichen Flussufer und berieten, was zu tun sei, um die Spezies Mensch vor dem Untergang zu retten. Diesmal waren es wieder die Jungen, die eine Idee hatten. Wie wäre es, wenn wir mit den Tieren Frieden schließen könnten, sie nicht mehr jagen, töten, vernichten und ausrotten wollten. Dann brauchen die Tiere nicht mehr die gegenseitigen Laute zu benutzen, um uns zu verwirren. Es wurde eine Resolution verabschiedet, nicht einstimmig, denn die Mächtigsten unter den Menschen bangten um ihre Vormachtstellung. Diese Erklärung wurde in alle Tiersprachen übersetzt, d.h. nur in eine, denn die Tiere gaben die Resolution als Signale weiter und wie ein Blitz, wie ein unsichtbarer Wind eilte die Nachricht um die Erde, durch die Meere, bis in die höchsten Gebirge: Der Mensch ist nicht mehr unser Feind.

Das Paradies, es ist wieder da.

So kam es, dass die Kunst, sich über die Grenzen der eigenen Sprachen zu verständigen, die Angst zwischen Menschen und Tieren besiegte und zum Frieden auf dieser Welt beitrug. An jenem Tag erschien der Regenbogen wieder.

# Carl Zuckmayers *Des Teufels General* im fremdsprachlichen Literaturunterricht

## Ein Versuch

**KLAUS VON DELFT**

Bloemfontein

Sofern man an südafrikanischen Deutschabteilungen davon ausgeht, dass bei aller berechtigten Dominanz des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts das traditionelle Literaturstudium nach wie vor wichtig bleibt, stellt sich das Problem der Lektüreauswahl jährlich neu. Nach welchen Gesichtspunkten werden welche Texte Gegenstand literarischer Seminararbeit? Wie ist, vor allem in Grundkursen, der erste Einstieg in literaturhistorische, gattungsbezogene, hermeneutische Fragestellungen möglich? Bei welchen Werken scheitern die mit noch unvollkommenen Sprachkenntnissen ausgestatteten Studierenden nicht sofort am Problem des hermeneutischen Zirkels, demzufolge das Detail ohne umfassende Kontextkenntnis nicht zu verstehen ist, der Kontext hingegen sich erst aus gründlicher und grundlegender Kenntnis der Details erschließen lässt?

Aus Gründen der Aktualität gäbe man zunächst wohl gerne zeitgenössischen Texten, etwa aus der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts, den Vorzug. Aber auch das aktuellste literarische Werk ist nicht voraussetzungslos entstanden. Fast alles, was aus dem 20. Jahrhundert sich als „kanonisch“<sup>1</sup> hat durchsetzen können, tat dies meist in kritischer Auseinandersetzung mit der literarischen Tradition. Brechts Begriff des „nicht-aristotelischen“ Theaters setzt gründliche Kenntnisse des „aristotelischen“ voraus. Zum angemessenen Verständnis von Wesen und Funktion „nicht auctorialer“ Erzählformen bedarf es der Kenntnis „auctorialer“ Epik. Moderne Chiffre-Kunst ist in Abgrenzung vom traditionellen (goetheschen) Symbolbegriff entstanden; man braucht das eine, um das andere zu verstehen. Die sogenannten „negativen Kategorien“ der

modernen „strukturellen Lyrik“ (Friedrich 1956) sind erst als Auseinandersetzung mit den bis etwa 1900 unangefochtenen Sageweisen traditioneller Poesie recht verständlich.

Die paar Beispiele mögen genügen. Sie beleuchten hinreichend die zur Rede stehende Problematik. Der naheliegende Schritt, einfach „vorne“ zu beginnen, d.h. bei der Textauswahl literaturhistorisch vorzugehen und sich in drei BA-Jahren vom 18. bis ins 20. Jahrhundert vorzuarbeiten, hat sich als wenig fruchtbar erwiesen. Ein solches Vorgehen setzt bei Studierenden ein Interesse an historischen Fragestellungen voraus, das erfahrungsgemäß bei Neumatrikulierten hierzulande nur ganz selten vorhanden ist. Das umgekehrte Verfahren, wonach die Textauswahl literaturhistorisch *rückläufig* aufzuarbeiten wäre, mit zeitgemäß-aktuellen Texten des 20. Jahrhunderts beginnend und literaturhistorisch und gattungsorientiert im 18. endend, ist, obwohl weitgehend praktiziert, ebenfalls unbefriedigend, heißt es doch, die methodologische Karre vor das Pferd zu spannen.

Als ein Text, der bezüglich des geschilderten Dilemmas eine literaturdidaktisch ergiebige Mittelstellung einnimmt, hat sich Carl Zuckmayers *Des Teufels General* erwiesen. Aus verschiedenen Gründen.

Obwohl vor mehr als 50 Jahren geschrieben, ist das Werk immer noch aktuell. Es befasst sich mit dem Themen- und Stoffkomplex Zweiter Weltkrieg, NS-Diktatur und Vergangenheitsbewältigung, einem Bereich, der die deutsche Literatur-, Gesellschafts- und Geistesgeschichte seit 1945 grundlegend geprägt hat. Die in Permanenz immer wieder aufflammende Auseinandersetzung mit der nun bereits ein halbes Jahrhundert zurückliegenden „jüngsten Vergangenheit“ ist ein wichtiges ideologiekritisches Barometer für die geistige und gesellschaftspolitische Befindlichkeit der Bundesrepublik. Und Zuckmayers Drama gehört da mitten hinein.

Andererseits jedoch ist dieses Werk formgeschichtlich alles andere als modern, unterliegt es doch formal und gattungsmäßig traditionellen Stil-, Form- und Bühnengesetzen. So sehr Zuckmayer in vielen seiner Dramen thematisch und stofflich den Nerv seiner Zeit traf und somit theatergeschichtlich zu den erfolgreichsten Dramatikern der Vor- und Nachkriegszeit gehört, ein literarisch-dramaturgischer „Moderner“ war er nie. Er unterhielt zwar gut freundschaftliche, kollegiale und kooperative Beziehungen zu den führenden Dramatikern, Intendanten, Regisseuren und Schauspielern seiner Zeit. Die Autobiografie „Als wär’s ein Stück von mir“ liest sich wie ein episches „Wer ist Wer?“ der deutschen Dramen- und Theatergeschichte im 20. Jahrhundert. Und doch: aller Theater- und Literaturerfolge unbeschadet, in die großen dramengeschichtlichen Hauptströmungen seines Jahrhunderts, der existenzialistisch-nihilistischen und der gesellschaftskritisch und ideologisch engagierten, lässt Zuckmayers Werk sich nicht einordnen.<sup>2</sup> Es ist in Bezug auf Form und Gattung traditionell, im besten Sinne „aristotelisch“. Von daher bietet es sich literaturdidaktisch geradezu an, Studienanfängern anhand dieses thematisch nach wie vor aktuellen Textes die Grundkenntnisse jahrhundertealter Literaturgesetze zu vermitteln.



Eine dritte Überlegung kommt hinzu. *Des Teufels General* gehört zur deutschen Exilliteratur. Es entstand 1942 bis 1944 in der amerikanischen Emigration und ist, neben allem andern, aus rezeptionsgeschichtlicher Sicht ein höchst aufschlussreiches Studienobjekt. Es wurde als erstes „Emigrantendrama“ überhaupt bereits im Dezember 1946 in Zürich uraufgeführt. Die deutsche Erstaufführung konnte infolge zögerlicher Freigabe durch die alliierte Zensur erst ein Jahr später in Deutschland erfolgen. Danach allerdings war das Werk ein Bühnenerfolg ohnegleichen, Borcherts *Draußen vor der Tür* weit hinter sich lassend. Zudem war es das erste öffentlich aufgeführte Drama der Nachkriegszeit, das sich bewusst dem Problem der „Vergangenheitsbewältigung“ stellte, und es löste – zustimmend wie kritisch – bei Publikum, Tagespresse und Publizistik ein ungeheures Echo aus. Jedoch bereits knappe zwölf Jahre später sah Zuckmayer sich infolge veränderter Rezeptionsbedingungen, hauptsächlich tagespolitischer und ideologischer Art, zur Zurücknahme und Umarbeitung des Werkes genötigt. In der nur wenig abgeänderten Neufassung (vor allem des Schlussteils) von 1966 konnte das Werk sich jedoch auf deutschen Bühnen nicht mehr durchsetzen und ist inzwischen so gut wie ganz von den Spielplänen verschwunden. Das gleiche Schicksal widerfuhr dem Drama in der literaturwissenschaftlichen Rezeption,<sup>3</sup> wie ja auch des Autors Gesamtwerk nicht gerade bevorzugter Gegenstand germanistischer Forschung geworden ist. Die Aufarbeitung der Hintergründe dieser vom Spitzenerfolg zur literaturgeschichtlichen Redundanz führenden Rezeptionsgeschichte, speziell des zur Rede stehenden Dramas, dürfte südafrikanischen Studierenden aufschlussreichere Einblicke in die Geistesgeschichte der Bundesrepublik vermitteln als lange wissenschaftliche Darstellungen.

Wie ausführlich ein für Neuimmatrikulierte konzipierter fremdsprachlicher Literaturkurs auf alle die genannten Aspekte einzugehen vermag, muss an dieser Stelle dahingestellt bleiben. Die vorliegende Erörterung beschränkt sich aus Platzgründen darauf darzutun, inwiefern das Zuckmayersche Werk heuristisch als Textgrundlage zur Einführung in die Gattung des „aristotelischen“ Dramas, dessen Merkmale, Funktionen und Aussageweisen fruchtbar gemacht werden kann. Die zur Anwendung kommenden Beschreibungskategorien sind den poetologischen Untersuchungen von Volker Klotz verpflichtet (Klotz 1985).

### **a) Große, allgemeingültige, „erhabene“ Thematik**

Der Typus des herkömmlichen, bis in die Antike zurückreichenden Dramas bevorzugt historische, antike, mythologische oder ähnliche Stoffe mit überzeitlichem (universalem) Anspruch. Dargestellt werden Konfliktsituationen, die eine überindividuelle, allgemeinemenschliche Problematik sichtbar werden lassen: Individuum contra Universum; Einzelperson contra Schicksal; der Einzelne im Kampf mit einem erdrückenden Kollektiv und dergleichen mehr. Gewöhnlich ergibt sich aus der Stoff- und Themenwahl ein stark ontologischer Anspruch. Es geht fast immer um die Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz – und zwar in universaler Dimension: was ist der Mensch schlechthin? Es dominiert die Suche nach zeitlos gültigen Normen, Wertmaßstäben und Sinngebungen.

Im Falle von Zuckmayers Drama ist es die Frage nach der persönlichen und politischen Verantwortung des Einzelnen innerhalb totalitärer Staaten. Inwiefern wird der Einzelmensch mitschuldig an dem Unrecht solcher Staaten, kann solches Unrecht gesühnt werden oder nicht? Zwar spielt das Drama in der konkreten historischen Situation des nationalsozialistischen Deutschlands Ende 1941; aber neben der Frage nach der besonderen Schuld deutscher Menschen speziell unter der NS-Diktatur steht ebenso grundlegend die Frage nach allgemeinemenschlicher Verstrickung in ein totalitäres System.

So analysiert das Drama nicht etwa die historischen oder gesellschaftspolitischen Hintergründe und Entstehungsursachen des Nationalsozialismus, so realistisch und milieutreu die damalige Zeit im Berlin des Spätjahrs 1941 eingefangen wird. Vielmehr stellt es die Frage, wie die Menschen unterschiedlichster Herkunft und gesellschaftlicher Zugehörigkeit sich mit diesem System auseinandersetzen, wie sie schuldig werden und wie sie solche Schuld verarbeiten – oder auch verdrängen: der opportunistische Kapitalist Mohrungen, die in ihrem fehl geleiteten Idealismus politisch blinde deutsche Jugend (der Ritterkreuzträger Eilers mit seiner schwärmerischen Ehefrau Anne, der schwermütige Grübler Hartmann) die ebenso mannstolle wie auf politische Karriere versessene Pützchen, der kalte Ideologe und brutale Parteifunktionär Schmidt-Lausitz, der „ritterliche“ Berufssoldat und General Harras, der christlich-existenzialistische Oderbruch, der kleinbürgerliche Pfundtmayer, usw.). Insofern als sie alle, jeder auf seine Weise, schuldig in das System verstrickt sind, steht über dem Drama nicht so sehr die Frage, wie sich diese Diktatur speziell in Deutschland unter den damals vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen durchsetzen konnte, sondern vielmehr die zeitlos universelle Frage: Wie verhält sich der Mensch als solcher in derart unterdrückenden und repressiven Systemen? Gerade an diesem Punkt hat sich auf gesellschafts- und ideologiekritischer Seite die schärfste Kritik entzündet, zumal der zur Emigration gezwungene Autor ebenfalls Opfer der Diktatur war und man von ihm ein die Deutschen weniger „entlastendes“ Werk hätte erwarten sollen (Mews 1975: 51-54, 68-75).

### **b) Dramatische Fallhöhe**

Hoher gesellschaftlicher Stand der Hauptfiguren ist konstitutiv für das aristotelische Drama: Monarchen, Adlige, Herrscher, Heerführer, usw. – in späteren Zeiten Angehörige der Oberschichten. Bereits in der Antike war speziell die Tragödie die Kunstform der höheren Stände. Deshalb galt die Auffassung, dass der Held, dessen Lebensschicksal ja eine allgemeinemenschliche Repräsentanz haben sollte, nicht nur eine charakterlich herausragende, also heroische, sondern auch eine gesellschaftlich hochgestellte Persönlichkeit sein müsse. Je höher der gesellschaftliche Rang oder Stand des Helden, desto – buchstäblich: tiefer – erschütternder, wirksamer, ergreifender und „tragischer“ der Sturz in den Untergang.

Nicht zufällig ist in Zuckmayers Drama der Hauptcharakter ein General und Chef der Luftwaffe, eindeutig ein Mann – trotz ursprünglich kleinbürgerlicher Herkunft – aus der damals herrschenden Oberschicht. Außerdem ist er auch menschlich ein

außergewöhnlicher, typisch heroischer Charakter – eine theaterwirksame Figur, wie ein auf herausragende Charakterrollen spezialisierter Schauspieler sie sich nur wünschen kann. Es ist nicht zuletzt die „Heroik“ dieser Figur, die den durchschlagenden Bühnenerfolg der ersten Zeit begründete. Sie war es aber auch, die dann kaum 10 Jahre später den Nachgeborenen das Drama ideologisch suspekt erscheinen ließ: man denke: ein sympathisch gezeichneter und bei aller schuldhaften Verstrickung zur Identifikation einladender Mensch – in der Generalsuniform der NS-Zeit!

### c) Handelnde Helden

Die Helden des aristotelischen Dramentypus' sind aktiv handelnde, in eigener Verantwortung tätige Menschen. Gerade deshalb geraten sie in Schuld. Ob das Handeln positiv oder negativ motiviert ist, ist unerheblich. Auch durch gut gemeinte Taten kann man schuldig werden, wie am klassischen Beispiel des ‚Oidipus‘ ersichtlich ist. Weil nun die Schuld aus einem deutlich zu verantwortenden Handeln hervorgeht, ist solche Schuld logischerweise auch vom Handelnden selbst zu sühnen. Ein deutlich ausgewogenes Verhältnis von Schuld und Sühne ist für die traditionelle Tragödie konstitutiv – das Wissen um eine weltimmanente Gerechtigkeit, die in fast allen Fällen auch vom tragisch untergehenden Helden anerkannt und bejaht wird. Die Relativierung des Sittengesetzes durch mildernde Umstände, etwa solche der „korrekten“ Gesinnung bei ungewollt negativem Ergebnis, also den Konflikt zwischen objektivem Fehlverhalten und subjektiver Schuldlosigkeit, kennt die alte Tragödie nicht. Sie hätte sonst weder eine Oidipus-Gestalt noch die Dramen der Tantalidensage hervorbringen können.

In Zuckmayers Drama sind die beiden Hauptgestalten, Harras und Oderbruch, solch handelnde Helden. Passives Verhalten, die allgemeinste Überlebensstrategie in totalitären Staaten, ist nicht ihre Sache. Beide verhalten sich so, wie sie aus ihrem Charakter heraus handeln müssen - und geraten somit in Schuld. Die dramaturgische Darstellung dieser Schuld war letztlich das, was dem Drama in der unmittelbaren Nachkriegszeit seine brennend „vitale Aktualität“ verlieh (Zuckmayer/Barth 1980: 64). Wie genau Zuckmayer das Schuldproblem der Harras-Handlung nach allen Regeln der antiken Katharsis angelegt hat, beweist jene beim zeitgenössischen Publikum ausgelöste „Entlastung“, die dann später von linker Seite nicht nur als gesellschaftskritisch irrelevant sondern auch als künstlerisch missglückt kritisiert werden sollte (Mews 1979: 73-75).

### d) Katharsis

Katharsis ist wohl das grundlegendste Merkmal der traditionellen tragischen Kunst überhaupt. Ihr Vorhandensein in nahezu jeder der großen Tragödien des Abendlands erklärt im Grunde erst die zweitausend Jahre dauernde Faszination dieser Kunstform. Ohne sie wäre das Kantische „interesselose Wohlgefallen“ des Publikums an den bekannten Katastrophengeschichten der Weltliteratur gar nicht erklärbar – es sei denn man wollte im abendländischen Menschen eine universelle Neigung zum voyeuristischen Sadismus voraussetzen.

Die bereits im 4. Jh. v.Chr. von Aristoteles beschriebene kathartische Wirkung der klassischen Tragödie beruht auf der immer wieder zu machenden Beobachtung, dass des Zuschauers Mitleiden (eleos) und Erschrecken (phobos) angesichts des Schicksals des Helden tiefstes Ergriffensein auslöst und somit die „Reinigung“ von Einsichten, Emotionen und Erkenntnissen zur Folge hat. Das Scheitern des Helden auf der Bühne ist zwar furchtbar und erzeugt Erschrecken (phobos). Da aber in der speziellen Art solchen Scheiterns die Gültigkeit und Richtigkeit einer höheren Weltordnung sichtbar wird, kommt zum Erschrecken das einführende Mitleiden: des Helden Schicksal und Leid ergreift uns, weil ohne ein solches Leiden die fundamentale Richtigkeit (der Sinn) der Welt, in der wir leben, nicht so überzeugend sichtbar geworden wäre.

Auf diese Weise wird das furchtbare Geschehen „gereinigt“, es wird gemildert, es bekommt – trotz aller Furchtbarkeit – einen tieferen Sinn, wir empfinden es nicht mehr als furchtbar – sondern als „tragisch“. Auf die ontologische Frage nach dem Sinn des Daseins versucht die alte Tragödie – nicht trotz, sondern gerade wegen des Scheiterns des Helden – eine positive Antwort zu geben.

Auf den General Harras, die Hauptfigur, bezogen: er büßt seine Schuld, des Teufels General gewesen zu sein, durch einen freiwillig akzeptierten Tod. Er hätte sich durch die Auslieferung des Widerstandskämpfers und Friends Oderbruch retten können, lehnt einen solchen niederen Schritt aber ab. Dadurch anerkennt er die Gültigkeit einer in der Welt immanent waltenden Gerechtigkeit. Gerade weil er sie anerkennt, hat der Tod für ihn nichts Furchtbare mehr. Sein Ende illustriert haargenau, wie der Begriff ‚tragisch‘ im Sinne der aristotelischen Tragödie zu verstehen ist.

Anders verhält es sich mit der Oderbruch-Figur. Und gerade hier ermöglicht Zuckmayers Drama bereits den literaturdidaktischen Brückenschlag zu moderneren Fragestellungen. Denn die Oderbruch-Problematik lässt sich mit aristotelischen Kategorien nicht mehr angemessen beschreiben. Die an Oderbruch gestaltete Katharsis, wenn es denn noch eine ist, ist bereits modern existenzialistisch.

Der im subversiven Widerstand aktive Ingenieur ist sich seiner doppelten Schuld ganz klar bewusst. Sie beruht einmal darauf, dass er sich mitschuldig weiß am Zustandekommen der Hitler-Diktatur, durch welche erst er die Möglichkeit bekam, als Ingenieur Karriere zu machen; zum andern darauf, dass er durch die spätere Bekämpfung dieser selben Diktatur mittels fabriksinterner Sabotierung von neuen Kampfflugzeugen sowohl seine persönlichen Freunde wie auch viele andere im Grunde unschuldige Kampfpiloten dem Tode ausliefern muss.

Aber im Gegensatz zum heroischen Harras, der wörtlich als ein zur „alten Schule“ gehörender Mensch und Offizier beschrieben wird („General“: 9), weiß der „moderne“ Oderbruch, dass ein freiwilliger Selbstmord das Schuldproblem nicht lösen, keine Sühne bedeuten würde. Ganz im Gegenteil: weiter leben muss er, und zwar im Bewusstsein seiner Doppelschuld, und weiter kämpfen, wohl wissend, dass auch er in dem – nach menschlichem Ermessen aussichtslosen – Kampf gegen

Hitler untergehen wird. Aber selbst diesen unvermeidlich kommenden Tod empfindet Oderbruch nicht als heroisch. Ob er die Hitler-Diktatur überlebt oder nicht: die Schuld kann durch keinen noch so „heroischen“ Tod gesühnt werden. Sie kann höchstens von Gott, an den der Katholik Oderbruch (noch?) glaubt, vergeben werden. Oderbruch betet am Ende um solche Vergebung. Ob sie gewährt wird – darüber allerdings sagt das Drama nichts.

Und genau in diesem Punkt, dem Schweigen Gottes, ist Zuckmayers Drama tatsächlich modern und nicht mehr aristotelisch. Für den modernen, existenzialistisch denkenden Menschen gibt es keine „höhere Instanz“ mehr, von der er sich bindende Richtlinien holen könnte. Ebenso fehlt ein metaphysisch oder idealistisch begründetes Normensystem, mit dessen Hilfe man das eigene Verhalten als richtig oder falsch, als gut oder böse, als schuldig oder unschuldig bestimmen könnte. Die furchtbare Wirklichkeit unseres Zeitalters, wie beispielsweise der des modernen totalitären Staates, macht jedes überlieferte Normensystem irrelevant.

Oderbruch hat nur die Wahl zwischen Schuld und Schuld: Er wird schuldig, wenn er das totalitäre Unrechtssystem nicht bekämpft – er wird aber ebenso schuldig, wenn er es wohl tut. In dieser existenziellen Ausweglosigkeit hilft ihm selbst der christliche Glauben, zu dem er sich vorbehaltlos bekennt, nicht weiter: er muss sich selbst entscheiden. Auch der gläubige Katholik muss die Urerfahrung moderner Existenz machen: nämlich die, dass Gott schweigt.

Zwar, in seinem Entschluss, das totalitäre Unrecht mittels Militärsabotage zu bekämpfen, beruft Oderbruch sich auf „das ewige Recht [...] der Freiheit“ („General“: 153). Aber diese Freiheit ist nicht mehr jene idealistische Freiheit der „alten Schule“, an die Harras noch glaubt, die er gegenüber dem lebensmüden Hartmann leidenschaftlich propagiert („General“: 69), und um deretwillen er am Ende den Sühnetod zu sterben bereit ist. Auch politische Freiheit kann an dieser Stelle nicht gemeint sein, denn Oderbruch lässt keinen Zweifel daran, dass er den Kampf gegen den totalitären Staat niemals gewinnen können. Obwohl er also seinen Kampf nicht als sinnlos betrachtet, weiß er doch, dass er aussichtslos ist: „Wir werden alle fallen.“ („General“: 152).

Welcher Art die Freiheit ist, von der Oderbruch hier spricht, sagt er selbst. Sie entspringt jenem „unerbittlich waltenden Gesetz, dem Geist, Natur und Leben unterworfen sind“ („General“: 153). Eine Freiheit, also, die dem modernen, in die Existenz „geworfenen“ Menschen im Grunde gar keine Wahl lässt, außer jener, der furchtbaren Ausweglosigkeit mutig standzuhalten – oder daran zu verzweifeln. Denn die Befolgung des unerbittlichen Freiheitsgesetzes entschützt nicht – wie des Harras freiwilliger Tod – Oderbruchs erste Schuld. Ganz im Gegenteil, sie führt nur wieder in neue Schuld: nämlich zur Tötung der eigenen Freunde.

Nach existenzialistischer Auffassung führt ein solch absurd-auswegloses Schicksal den Menschen an jenen Punkt, wo er den eigentlichen Kern seiner Existenz begreift.

Oderbruch tut das, was er – trotz neuer Schuld – aus tief innerstem Gewissen heraus tun muss: er bekämpft das totalitäre Unrecht, wohl wissend, dass ihn das nicht nur in neue, durch nichts zu sühnende (also existenzielle!) Schuld sondern auch in den Tod führen wird. Und durch solches Handeln bekennt er sich voll und ganz, also frei, zu der Ausweglosigkeit seiner Situation (Existenz), er ganz allein. Seine Freiheit kann in nichts anderem bestehen, als gerade in der Annahme jener Grenzsituation, worin er sich in letzter Rückhaltlosigkeit selbst begegnet.

Nur dort, wo der Mensch wie Oderbruch derart radikal auf sich selbst zurückgeworfen wird („wir werden alle fallen“, „General“: 152), wo er begreift, dass es nichts mehr gibt als nur noch die Freiheit zum Tode („Nicht sinnlos. Nicht umsonst. Wir wissen wofür“, ebenda) - nur dort erfüllt sich, nach dieser Sicht, des Menschen eigentliche Existenz.

Ob in der Oderbruch-Handlung eine Katharsis gesehen werden kann, muss wie viele Fragen der modernen Kunst offen bleiben. Letztlich wird jeder Leser/ Zuschauer diese Frage je nach Veranlagung und persönlichem Erwartungshorizont anders beantworten. Wie auch immer, wenn überhaupt, so ist das Katharsis-Verständnis der existenzialistischen Kunst ein grundlegend anderes als das des traditionellen aristotelischen Dramas.<sup>4</sup>

### e) Idealisierung

Zwar erscheint auch in der alten Tragödie die Welt als widersprüchlich (paradox) und in den realen Verhältnissen als gebrochen. Von einer idealen oder gar heilen Welt kann keine Rede sein. Die Stoffkreise und Geschichten der großen Tragödien der Weltliteratur sind grausam, schrecklich, brutal und furchterregend: Vater-, Bruder- und Muttermord, Blutschande, Verrat, Gift- und Meuchelmord, Herrschsucht, Machtbesessenheit, usw. – das sind die Stoffe, aus denen unsre großen tragischen Dramen sind. Keine menschliche Scheußlichkeit oder Bosheit, die dort nicht vorkäme.

Und doch: Es geht letzten Endes nicht darum, die irdische Gebrochenheit sensationell zu dramatisieren. Grundlegend ist vielmehr die prinzipielle Überzeugung, dass es jenseits dieser Gebrochenheit dennoch einen höheren Sinnzusammenhang gibt. Diesen Sinnzusammenhang zu erhellen und seine ontologische Gültigkeit mittels der tragischen Katharsis sichtbar zu machen, das ist die eigentliche Aussagefunktion der alten Tragödie.

In diesem Sinne kommt dieser Kunstform nicht nur eine idealisierende sondern fast schon jene metaphysische Bedeutung zu, die auf die religiösen Ursprünge des antiken Dramas zurückweist: Inmitten der irdischen Gebrochenheit wird jenes Höhere sichtbar, das diese Gebrochenheit transzendiert und den Glauben an eine über das Einzelschicksal hinausgehende, allgemeine und überzeitliche Sinnordnung bewahren hilft.

Etwas von dieser Wirkung tritt zumindest in der Harras-Handlung zu Tage. Des Generals tragisch-kathartisches Ende hat zweifellos etwas Idealisierendes, wie die Harras-Gestalt insgesamt, die trotz ihrer politischen Fragwürdigkeit als außergewöhnlich sympathisch, menschlich und ritterlich dargestellt wird. In gleicher Weise gehört, im Gespräch mit Hartmann, Harras' rückhaltloses Bekenntnis zur Schönheit des Lebens, zur Unzerstörbarkeit der Schöpfung, deren eigentlichen Sinn er als Schönheit und Freude definiert („General“: 69), voll und ganz in das idealistische Weltbild früherer Epochen. So nüchtern, salopp und burschikos der General sich gibt – letzten Endes ist er eine durch und durch lebensbejahende Gestalt – in diesem Punkt zweifellos mit deutlich autobiographischen Zügen des Autors selbst.<sup>5</sup> Dass eine derart idealisierte Gestalt im dargestellten historischen Umfeld in bedenkliche Nähe zur Unglaubwürdigkeit und zum Kitsch gerät, ist früh erkannt und vielfach kritisiert worden (Mews 1979: 51-54).

#### f) **Mimetisches Illusions- und Identifikationsdrama**

Die traditionelle Dramenhandlung erhebt den Anspruch, allgemeingültig und stellvertretend für die wirkliche Welt zu sein. Was dort auf der Bühne dem einzelnen Helden geschieht, könnte unser aller Schicksal sein; im Individuellen wird das Allgemeine sichtbar. Bei aller Fiktion der Handlungsführung (Harras als Chef der Luftwaffe ist eine fiktive, keine historische Figur): mittels des mimetischen Prinzips bleibt der Bezug zur wirklichen Welt deutlich gewahrt. Die Dramenhandlung erzeugt die Illusion: das Bühnengeschehen ist unsere Welt. Handlung und Charaktere sind „aus dem Leben gegriffen“, der Zuschauer kann sich nicht nur, er soll sich mit beiden identifizieren.

Zuckmayers Drama hat, zumindest in den unmittelbaren Nachkriegsjahren, exakt diese Funktion erfüllt. Zuschauer bestätigten es ihm: „So wie in diesem Stück – so ist es gewesen“ (Zuckmayer 1966: 628). Der Verfasser berichtet über die Publikumsreaktion in Deutschland 1947: „Ich erhielt einige hundert Briefe, die damit begannen: ‚Ich bin Ihr Leutnant Hartmann...‘“ (ebenda). Und kein geringerer als Carl Jacob Burckhardt, ein eminent gebildeter Mensch, der als Hoher Kommissar des Völkerbunds in Danzig (1937-1939) die NS-Wirklichkeit aus eigenem Erleben bestens kannte, hat dem Autor 1956 brieflich bestätigt:

Als ich des *Teufels General* auf der Bühne erlebte, war ich von der dramatischen Verdichtung einer ganzen Epoche und von dem grandiosen – weil im Grunde zeitlosen – Schicksal des Helden innerhalb einer unheimlich wichtigen, mir so genau bekannten Atmosphäre, aufs äußerste bewegt und ergriffen. Alles in diesem Kunstwerk, ohne vereinfachenden oder stilisierenden Eingriff in die reale Substanz einer Zeit und eines Typus, wird doch durch Kunst und Zucht in jene Höhe und Allgemeingültigkeit erhoben, wo es für alle Zeiten paradigmatisch wirkt. (Zuckmayer 1996: 398)

### g) Formale Aspekte

In Zuckmayers Drama sind die altbekannten dramatischen Einheitsgesetze von Handlung, Ort und Zeit wenn nicht buchstabengenau so doch im Prinzip deutlich eingehalten. Die klassische 5-Akte-Gliederung – Exposition, Handlungsbeginn, Steigerung, Peripetie und Katastrophe – wird zwar äußerlich durch einen Dreiakter ersetzt, ist aber textimmanent doch vorhanden und kann bei geschickter Regie aus dem Handlungsablauf deutlich herausgearbeitet werden. Die zahlreichen naturalistischen Zustands- und Milieuschilderungen fügen sich bruchlos in den deutlich durchkomponierten, auf dramatische Spannung abzielenden Handlungsverlauf ein, sie begründen die tektonische Konsequenz der Haupthandlung, die, ohne in ablenkende Nebenhandlungen abzugleiten, nach den altbewährten Strukturprinzipien von Kausalität, Kontinuität und Unversetzbarkeit der Teile komponiert ist.

Ergänzend zur tektonisch aufgebauten Spannungslinie benutzt Zuckmayer denn auch konsequenterweise das im geschlossenen Drama so häufig anzutreffende Stilmittel der Entstofflichung des Geschehens. Schon die antike Tragödie ist, ihrer so oft grausamen und blutrünstigen Stoffe unbeschadet, nicht sensationslüstern. Deshalb wird die nicht zu leugnende Furchtbarkeit des Daseins nur dialogisch thematisiert, nicht aber bühnenmäßig dargestellt. Anstößige, grausame oder sensationelle Szenen wie Mord, Ehebruch, blutige Feldschlachten oder sonst wie schockierende Vorgänge sind als Teil unserer Wirklichkeit zwar sehr wohl Teil der Handlung – nicht aber Gegenstand des auf der Bühne zu realisierenden Geschehens. Wo unumgänglich, wird darüber berichtet.

Für ein Drama, das die grausame Wirklichkeit eines Polizeistaats zum Gegenstand hat, ist dieser Aspekt von größter Bedeutung. So etwa erfahren wir den tödlichen Flugzeugabsturz des Oberst Eilers in einer der sabotierten Maschinen nur aus der Zeitung – es ist der altbewährte Botenbericht in modernem Gewand. Auch das Schicksal des im KZ inhaftierten und gefolterten jüdischen Arztes Bergmann wird nur berichtet; einmal von der Ex-Operndiva Olivia und dann in dem Abschiedsbrief Bergmanns an Harras; des Harras' Folterungen im Gestapo-Gefängnis werden nur andeutungsweise erwähnt, aber nicht wirklich dargestellt; Hartmann berichtet von Kriegsverbrechen, die er gesehen hat, gibt aber keine wirklichen Details; und des Generals eigener Flugzeugtod am Ende wird dem Zuschauer lediglich durch die Teichoskopie, das archaischste aller dramaturgischen Stilmittel, vermittelt.

Wichtiger als diese sensationellen Vorgänge selbst – in modernen Filmen gerne zeitlupeartig aufgebauscht – sind deren Auswirkungen auf die handelnden Personen. Dies kommt im dramatischen Dialog zum Ausdruck – das herkömmliche Drama ist denn auch vorwiegend Sprechdrama, die Handlung lebt vom Dialog, nicht von aufregenden oder gar schockierenden Vorgängen auf der Bühne. Die Folterungen im Gestapo-Gefängnis und im KZ, die beiden durch Sabotage verursachten Flugzeugabstürze, die Kriegsverbrechen an der Front – das alles *ist* furchtbare Wirklichkeit. Wozu sie also noch lange darstellen? Viel dringender erscheint dieser Kunstform die immer neu zu stellende (ontologische) Sinnfrage, wie der Mensch mit solcher



Wirklichkeit fertig werden soll. An die Stelle der theatralischen Sensation tritt die Darstellung der Wirkung, die das furchtbare Geschehen auf die Personen – und somit auch auf die Zuschauer – hat.

Adornos hartes Verdikt (1960) über Zuckmayer, den er zu jenen irrelevanten zeitgenössischen Dichtern zählt, die „etwa dafür sich begeistern, dass auch inmitten der unmenschlichsten Situationen das Menschliche blühe, und [die] im Namen einer Humanität, die keine ‚controversial issues‘ anpackt, internationale Leitbilder von Verwaltungsgremien mit ihrem Herzblut anpinseln [...]“ (Zuckmayer 1996: 421), ist repräsentativ für die negative Einschätzung des Zuckmayerschen Schaffens durch das kritische und germanistische Establishment der 60er und 70er Jahre. Sie befindet sich damit im deutlichen Widerspruch zum zahlenden Theaterpublikum, das diesem Dichter zeitlebens die Treue gehalten hat. Noch die Premiere des *Rattenfängers*, Zuckmayers letztem Stück, im Februar 1975 in Zürich uraufgeführt, zwei Jahre vor des Dichters Tod, „endete mit einem viertelstündigen Schlussapplaus und Hochrufen für Zuckmayer und Helmut Lohner als Titelhelden, – aber bei der Kritik ertete er wieder einmal keine Begeisterung, allenfalls respektvolle Würdigung – vor allem aber Verrisse [...]“ (Zuckmayer 1996: 470).

Richtig genutzt, kann gerade dies – nur scheinbar widersprüchliche – Phänomen literaturdidaktisch nutzbar gemacht werden in der nach wie vor aufregenden Aufgabe, Studierende in die komplexe Welt der Literatur einzuführen.

## Anmerkungen

1 Das nach wie vor umstrittene Problem des literarischen Kanons muss hier ausgeklammert bleiben. Als Lehrplanaxiom mag immerhin gelten, dass der fremdsprachliche Literaturunterricht, aus Zeitgründen immer unter Auswahlzwang stehend, sich zunächst an die literaturgeschichtlich etablierten Texte halten wird.

2 „Zuckmayers Glaube an ein historisch unveränderliches Wesen des Dramas ließ ihn an einer traditionellen Dramaturgie festhalten“ (Zuckmayer 1996: 371/372). Die immer wieder an seinem Werk geübte Kritik hinsichtlich „der auffälligen Diskrepanz zwischen der politischen Aktualität der von ihm gewählten Sujets und ihrer entpolitisierten Darstellung [...]“ (ebenda 71/372), ließ ihn kalt.

Bereits 1948 hatte er sich, anlässlich obiger Kritik, dezidiert gegen Brechts Episches Theater und andere Formen der engagierten Dramaturgie gewandt: „Wenn man ein Drama schreibt, das Lebensdeutung versucht, so sind seine Gestalten keine Prinzipienträger, sondern Menschen, die leiden und handeln, ihren Weg suchen oder ihn verfehlen. [...] Es ist also nicht so, daß man in der einen Figur das verkörpert, was man für unbedingt gut, in der andern das, was man unbedingt für schlecht hält. Eine solche Schreibart wird zwar immer wieder von Dogmatikern verlangt oder versucht, aber sie erschafft kein Drama“ (Zuckmayer 1996: 341).

Und: „Dichtung, Kunst überhaupt, kann nicht mit Methoden der Wissenschaft produziert werden und keine wissenschaftliche Funktion erfüllen. Wer zum Beispiel ein wissenschaftliches Theater postuliert, meint in Wirklichkeit ein ideologisches.“ (Zuckmayer 1996: 371)

Andererseits war ihm das Nachkriegsepigonentum, das die in der NS-Zeit versäumten Lektionen der Moderne nachholen wollte, ebenso suspekt. 1953 mokiert er sich satirisch über die „interessanten“ Stücke, die „von der Verzweiflung über die existentielle Ausweglosigkeit aller menschlichen Existenz handeln. Deren Verfasser ‚[...] entblöden sich nicht, Verbreiter ansteckender Dummheit zu sein. Sie sind Keimträger einer gemeingefährlichen Seuche, die man ‚literarische Mode‘ nennt. [...] Daß ein Stück interessant sei, ist wohl die unwichtigste Feststellung, die über etwas gemacht werden kann. Interessant mögen sie sein, die Wedebabies, Strindhügel, Kafkääffchen, samt ihren Sartrilegen. Aber was gehn sie uns an? Man schreit ‚das Neue‘ aus und meint gewöhnlich den ältesten Quark“ (ebenda).

Dass Zuckmayers Poetik grundsätzlich den ästhetischen Maximen der Goethezeit verpflichtet ist, unbekümmert um die literarischen und ästhetischen Trends der eigenen Zeitläufte, zeigt sich nirgends so eindrucksvoll wie in dem Aufsatz *Poesie und Naturwissenschaft. Rede zum 70. Geburtstag von Konrad Lorenz* (1973) („Aufruf“: 323-336).

Und zahllos finden sich in Vorträgen und Aufsätzen zum poetologischen Zeitgeist querliegende Äußerungen wie etwa: "In einer Zeit, in der den Menschen die kindliche Genialität, die weise Einfalt verlorengegangen ist, zu der unbekanntem Kraft, die hinter und über ihnen waltet, Gott zu sagen – in einer Welt, in der sich Bewußtsein und elementare Lebens-Schau bis zum Abgrund der Selbstzerstörung spaltet – wird Kunst zur Religion und der Künstler zum Sachwalter der Ewigkeit. [sic!] Denn Kunst ist ja nie etwas anderes gewesen, als der prometheische Versuch des Menschen, dem Chaos in der eigenen Brust Gestalt und Form zu geben. Und der künstlerische Mensch trägt das Wissen, das heimliche Bild, von jener unendlichen Schönheit, von jener tieferen Harmonie, die das wahre Konzept der Welt bedeutet und die er mit seiner ganzen Person darzuleben und nachzuschaffen bestellt ist“ („Aufruf“: 143/144).

3 Alle Sachinformationen zu diesen Angaben bei: Mews 1979, Zuckmayer 1996: 331-335, Glauert 1977, Zuckmayer 1966: 623-629, Wagener: 1983.

4 Der existenzialistische Gehalt der Oderbruch-Figur ist, soviel ich sehe, bis jetzt weder von Kritik noch Literaturwissenschaft erkannt worden. Die Oderbruch-Analysen kreisen ausschließlich um das moralische Problem des Landesverrats, – eine Thematik, die auch der Intention des Autors sicher nähergelegen hat als etwa kafkanaher Existenzialismus. Noch in den 60er Jahren beschäftigte ihn ein großangelegtes Werk zum 20. Juli 1944, das aber trotz umfangreicher Vorarbeiten nicht mehr fertig gestellt werden konnte (Zuckmayer/ Barth 1980: 63-65, 76-78). Auch die Gedenkrede *Memento zum 20. Juli 1969* (Zuckmayer 1976: 67-84) zeigt, wie sehr die ethische Problematik des Verrats den im Ersten Weltkrieg hochdekorierten Autor bewegt hat.

5 Die Lebenspredigt, die der lebensmüde Leutnant Hartmann im 1. Akt von Harras zu hören bekommt, ist fast wörtlich dem 1942 in der Emigration verfassten *Aufruf zum Leben*, „de[m] einzige[n] Aufruf, d[em] einzige[n] Flugblatt, das ich in diesem Krieg veröffentlicht habe“,

entnommen. („Aufruf“: 10-14). Nicht zufällig ist dieser Text der gesamten Aufsatzsammlung titelgebend als Motto vorangestellt. Der Vorspann lautet denn auch: „Denn der Mut und die Bestimmung, zu leben, scheint mir – in Glück oder Unglück, Macht oder Ohnmacht – der einzige feste Halt in der ungewissen Irrfahrt unseres Daseins.“

## **Literatur**

Glauert, Barbara (Hrsg.) 1977. *Carl Zuckmayer. Das Bühnenwerk im Spiegel der Kritik*. Frankfurt/M: S. Fischer.

Klotz, Volker 1985 [1960]. *Geschlossene und offene Form im Drama*. 11. Aufl. München: Hanser.

Mews, Siegfried 1979. *Carl Zuckmayer. „Des Teufels General“*. *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis des Dramas*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Wagener, Hans 1983. *Carl Zuckmayer*. München: text + kritik.

Zuckmayer, Carl 1966. *Als wär's ein Stück von mir. Erinnerungen*. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Zuckmayer, Carl 1975 [1946]. *Des Teufels General*. Frankfurt/M.: S. Fischer (= Fischer Tb 480). Zitiert als „General“.

Zuckmayer, Carl 1977. *Aufruf zum Leben. Porträts und Zeugnisse aus bewegten Zeiten*. Frankfurt/M.: S. Fischer. Zitiert als „Aufruf“.

Zuckmayer, Carl 1996. *„Ich wollte nur Theater machen“*. *Marbacher Katalog 49*. Hrsg. v. Ulrich Ott, Friedrich Pfäfflin, Gunther Nickel und Ulrike Weiß. Deutsche Schillergesellschaft: Marbach/Neckar.

Zuckmayer, Carl / Barth, Karl 1980 [1977]. *Späte Freundschaft in Briefen*. Zürich: Theologischer Verlag.

# Critical Theories of Language and Discourse, and the Teaching and Learning of Literature

## A Review <sup>1</sup>

**REGINE FOURIE**  
Pietermaritzburg

My intention is to examine theories of language and discourse with particular reference to their placing the individual language user – and literary recipient – in a social context, starting with the broader social-theoretical account of Giddens and moving from there to more specific discourse theories (Pennycook, Gee, Fairclough and Kress) and looking finally at applications of discourse theory to literature (Hodge and Cook). My aim in this review is to tease out, as far as possible, the implications of these theories specifically for literature teaching and learning.

In his essay “Structuralism, post-structuralism and the production of culture” Giddens (1987) examines the ‘linguistic turn’ in social theory that occurred in the wake of Structuralism (Giddens 1987: 78). Tracing the history of Saussure’s influence on linguistics with reference to the latter’s dichotomies of *langue/parole*, syntagmatic/paradigmatic and signifier/signified (see *ibid.*) he makes the point that the ‘linguistic turn’ does not refer to “an extension of ideas taken from the study of language to other aspects of human activity, but rather [...] [to] the intersection between language and the constitution of social practices” (*ibid.*). According to Giddens however, structural linguistics itself has serious shortcomings since it isolates language ability (competence) from its social use (performance), attributing competence (Chomsky<sup>2</sup>) to “characteristics of human mind, not to conscious agents carrying on their day-to-day activities in the context of social institutions” (*ibid.*). Giddens maintains instead that as agents, language users have knowledge not only of the correct linguistic forms (syntax) but also of “the circumstances in which particular types of sentences are appropriate” (*ibid.*). This means that “to know a language is to acquire a range of methodological devices, involved both with the production of utterances themselves

and with the constitution and reconstitution of social life in the daily contexts of social activity” (Ibid.: 79-80).

Giddens goes on to discuss the implications of post-structuralist notions regarding the ‘de-centred subject’ for language. Since, according to Derrida (and Lacan), linguistic signs are quite radically relational, and further, since there is nothing outside the text, the subject itself is only language, i.e. a sign in a differential relation to other signs, and not an origin or an essence, nor is it, for that matter, anything substantial that exists independently of language. This is because language (and its signs, which according to these theorists only have meaning through their difference to other signs) does not refer to anything but itself. Accordingly, so Giddens points out, these theorists hold, along with Wittgenstein (and some discourse theorists such as Gee 1996, see below) that “language is necessarily an ‘anonymous’ production and thus in an important sense ‘subject-less’” (Giddens 1987: 86). From such arguments it follows that

[...] like any other term in a language, ‘I’ is only constituted as a sign in virtue of its difference from ‘you’, ‘we’, ‘they’, etc. Since the ‘I’ has sense only in virtue of being an element in an ‘anonymous totality [i.e. language], there can be no question of according it some distinctive philosophical privilege (Giddens 1987: 87).

This thinking is of course also important where it concerns the authors of texts: it follows that since all is text, they exist only as a construct of text. As “flesh-and-blood agent” (ibid.: 88) the author is irrelevant. Giddens here makes the observation that the ‘autonomy’ of the text, as he calls it, is analogous to the autonomy accorded it by Gadamer: “In neither case is it believed that the author has some kind of privileged relation to his or her text. Both textual analysis and literary criticism therefore must break in a clear-cut fashion with ‘intentionalist’ perspectives” (ibid.: 89).<sup>3</sup> While such a break would open up the possibility of creative or resistant reading and could perhaps have emancipatory potential – since it does away with the authority of the author – it does not mean, in my view, that the study of authorial intentions should not be part of literary studies, analysis and criticism. For one these intentions can provide a valuable analytic heuristic, and for another the agency of the person who has written the text situates her/him in a social context. If texts, especially literary texts, are stripped of this context, what we have left, in the final effect at least, is a notion of art for art’s sake which obviates the necessity of critical reflection since such an aesthetic object, taken on its own terms, would merely invite contemplation of its beauty. This certainly would not do in an educational context such as ours which is professedly directed towards the world beyond the narrower academic and institutional context and which accentuates service to society. In my opinion therefore, Giddens is perhaps not quite fair to Gadamer in drawing this analogy. Gadamer bases his hermeneutics on the effect of texts (in the form of traditions) on the understanding of a subject, and on its reworking and reappropriation, though reflection, on its (the subject’s) own context, thus casting it in the role of an agent. This is however the

thrust of Giddens's own argument against the decentred subject and the 'death of the author' of structuralism and post-structuralism. Thus Giddens narrows down what he means by the 'autonomy of the text': this is to be found in the "multiplicity of readings texts can generate" (Giddens 1987: 94), and even though on a structuralist account it would seem "as though texts wrote themselves", this is unsatisfactory since it does not recognise the "process of writing", the author/writer, and of course the reader as well (ibid.). Giddens therefore concludes that a "theory of cultural production cannot be properly developed unless we possess an adequate account of the nature of human agents" (ibid.: 98).

As far as writing is concerned – this is what concerns me most here since I am dealing with literature – the communicative activity is different from that of "talk", as Giddens (1987: 103) calls it. The latter depends for its success on what Giddens calls co-presence (ibid.), whereas "[in] the case of writing, it is usually irrelevant to any of the terms in which the 'success' of a text might be judged whether one individual or many were involved in its production" (ibid.: 103-104). The point here is that because the product of writing, the text, is highly decontextualised, it requires a greater effort at interpretation and recontextualisation:

Communication is no longer more or less taken for granted as a result of the methodological processes involved in sustaining conversations. More defined and explicit tasks have to be undertaken in order to forge the communication link between the cultural object and its interpreter (Giddens 1987: 102).

This applies all the more if the cultural object (the text) and the interpreter (the reader) belong to different cultural and linguistic backgrounds, as is the case with the reading of second or foreign language literature. The crucial concept of agency is what is relevant here, and the question needs to be asked as to how agency can be maintained in situations where learners are probably more or less at the mercy of a language not their own.

One way to consider agency in cases such as this would be to treat a second or third/foreign language text as a dialogue partner in a 'hermeneutic conversation' of whom the reader asks questions in order to achieve understanding – this is the general thrust of Gadamer's theory. On its own, however, this approach is not explicit enough, in the sense that it does not deal specifically and sufficiently with language difficulties learners may have, since Gadamer's hermeneutics has the aim of reappropriating one's own history and traditions and thus presupposes some degree of linguistic fluency. Another way would be to treat the text as an instance of language only, approaching it as structure and stressing form and syntax. But beside diminishing the agency of language users (since such an approach bases on the notion that there is only 'correct' or 'incorrect' usage) this stress on formal linguistic aspects could easily lead to isolating the text from its context, resulting in a diminished understanding in the hermeneutic sense, since linguistic detail is not connected to and understood as part of

the larger whole, as is required in the operations of the philological circle as the hermeneutic method of interpreting texts. Instead, the text itself must be seen in the larger context of language use<sup>4</sup>, that is, it must be understood as discourse.

Discourse has been variously defined and its reach, particularly in linguistics, demonstrated with many practical examples. I want to start off with two discussions of discourse which see it as encompassing the whole gamut of human communicative practices. Gee (1990) for instance defines the term as follows:

A *Discourse* is a socially accepted association among ways of using language, of feeling, believing, valuing, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’, or to signal (that one is playing) a socially meaningful ‘role’ (Gee 1990: 143).

Gee distinguishes ‘Discourse’ which is a “sort of ‘identity kit’”<sup>5</sup> from the narrower linguistic term, “connected stretches of language that make sense” (Gee 1990: 142).<sup>6</sup> He refines his distinction in five points. They are briefly:

- Discourses are ideological since they evaluate;
- Discourses define what is acceptable criticism, but can be criticised by other Discourses (i.e. there is no possibility of metacriticism except through other Discourses, much in the way Rorty sees one ‘vocabulary’ as ‘re-describing’ another)<sup>7</sup>;
- Discourses can be in conflict with one another;
- Discourses tend to be exclusive which means that they can marginalise other Discourses;
- Discourses are means of exerting control and wielding power (Gee 1990: 144).

From these points it follows that Gee can say that “it is not individuals who speak and act but rather that historically and socially defined Discourses speak to each other through individuals” (ibid.: 145). This leaves little scope for individual agency<sup>8</sup>, but is understandable given his own context in which individualism is stressed to the detriment of more collective values (see Gee 1990: 145). He does make the point though that individuals have a choice “to a certain extent”, but there is little scope for that since in exercising such choice, the individual pays “a price” (ibid.).

What is important – and useful in a teaching context – is Gee’s differentiation between ‘acquiring’ and ‘learning’ a Discourse. As I understand it, acquisition refers to primary socialisation: a person ‘acquires’ a primary discourse – and a first language – (Gee 1990: 146), whereas learning occurs where there is conscious teaching in a formal context. This would be the case when a third language is acquired (in educational terms). The salient point here is that ‘learning’ is equated to “conscious reflection”, and it “involves explanation and analysis”, leading to “some degree of meta-knowledge about the matter (ibid.). But Gee maintains that “attaining” a second or

third language in a classroom situation where grammar is taught does not equip learners to control language – they do not ‘master’ it – but they “usually beat acquirers at talking about it, that is, at explication, analysis and criticism” (ibid.). He remarks as well that for agency, and empowerment too, one should add, some degree of mastery is necessary (see ibid.: 147). For this to happen in second and/or third language learning I suspect that some sort of balance is necessary between immersion (which forces acquisition to some extent, but in our situation is not always possible, especially not for the foreign languages), and overt learning/teaching. One way, however, to overcome the lack of immersion possibilities is to incorporate literature in the second and foreign language curricula because through their literatures a more complete context can be at least simulated. At the same time an understanding of these literatures can build up the requisite meta-knowledge which enables critical thinking (see Gee 1990: 147), and which also means “power, because it leads to the ability to manipulate, to analyse, to resist [...]” (ibid.: 148). This, surely, is what the “critical business” of higher education (Barnett 1997) is about.

Pennycook (1994) tends towards a view of discourse that is similarly encompassing, but he subjects the concept itself to a meta-critique (i.e. he practices a discourse analysis on the term ‘discourse’). He distinguishes between two positions regarding discourse. The first is the “predominant” view of “discourse analysis as the exploration of how language is used beyond the sentence level”, and the second, that “discourse is [...] the condition by which language as a structure or system exists”. (Pennycook 1994: 126; he quotes Luke, McHoul & Mey 1990). Since according to Pennycook the first is to some extent<sup>9</sup> the position of critical discourse analysts like Fairclough, Kress and others who will be discussed below (see the section on CDA [Critical Discourse Analysis], ibid.: 121-126), I shall concentrate here on Pennycook’s account of the second, Foucauldian, position, viz. “Discourse as power/knowledge”. (Pennycook 1994: 126ff.) According to this position, “discourses are ‘ways of constituting knowledge’” (ibid.: 127; the quotation is from Weedon 1987); they are “always linked to power, embedded in social institutions, and produce ways of understanding” (ibid.). What is relevant in the context of the second/third language teaching and learning project, is the importance attached to the way meanings are organised and realised in language (see Pennycook 1994: 128), and particularly the possibility that when we take up a subject position we also take up a position of power. This would certainly account for agency, but as an educational project it would also be important for both the teacher and the learner to reflect critically on such positions, including that of the native speaker. Pennycook refers to his own work on this topic (see ibid.: 130; also Pennycook 1994a), and Kramsch (1998) examines the assumptions connected with this notion. She discovers “three types of privilege that have traditionally been associated with the native speaker: entitlement by birth, right acquired through education, prerogative of membership in a social community” (Kramsch 1998: 19). What this means, in my view, is that belonging to a discursive community coupled with a national (or “heritage”, see Kramsch 1998: 25) language might incline the native speaker to accept as given such contingent privileges, and this



might easily hinder critical reflection. This may be remedied to some extent by learning a second or third language which, depending on how it is taught, could lead to an interrogation of the ‘naturalised’ cultural positions a native speaker takes up with regard to her own language.<sup>10</sup>

Pennycook outlines further “implications and applications” of a “Foucauldian notion of discourse” (Pennycook 1994: 130) with reference to language teaching. Central to such a project would be to examine not only “how discourses (texts) reflect social reality”, but also (and especially) how they “construct our lives” (ibid.: 131), and questioning “how we come to understand ourselves as we do” (ibid.: 132). According to Pennycook learning a second (or third) language should be linked “to the lives of the students”, by “exploring the specific relationships between particular discourses and the particular language being taught” (ibid.) – again a study of that language’s literature can provide a suitable context for such learning. However, one should guard against teaching this context merely as a history of ideas, although that obviously has its place as background. But the historical, cultural and philosophical background must be linked, as pointed out earlier, both to the actual language used, and to the context in which it is being learned so that a truly hermeneutic dialogue can take place between the learner and the text.

This is the reason why I find Pennycook’s Foucauldian approach to discourse not quite satisfactory for second and foreign language and literature teaching and learning. While it can be made to work well for the overarching discursive context, this is the end-point of the actual process, which is, in the case of a second or third language, one of linguistic difficulties.<sup>11</sup> For the kind of analysis that Pennycook envisages a large amount of groundwork is presupposed, and this work would have to be done in class. I will discuss below what the practical implications arising from this might be.

I now turn to Fairclough and his work associated with Critical Discourse Analysis (CDA) and Critical Language Awareness (CLA), particularly in the field of education. His view of discourse is influenced heavily by Marxist (Althusserian and Gramscian) notions of ideology and hegemony (see Fairclough and Wodak 1997: 260ff.). Thus for him discourse is a social practice which is ideological and tends to be hegemonic, much in Gee’s sense, though the latter develops his views on the background of a different (American) tradition (see above). In Fairclough’s view discourse is a social practice like any others, but one that is “manifested in linguistic form”, and one that is specifically “discursive”, meaning that it is made up of “processes of text production, distribution and consumption” (Fairclough 1992: 71). Since these processes cast discourse members as agents – they “produce”, “distribute” and “consume” texts – they particularly constitute, as I understand it, the area where ideology resides and hegemonies are formed. However, Fairclough rejects the idea that discourse as “social practice [is] something which people *actively* produce and make sense of on the basis of shared commonsense procedures” in favour of the argument “that in so producing their world, members’ practices are shaped in ways of which they are usually *unaware* by social structures, relations of power, and the nature of the social practices they are

engaged in whose stakes always go beyond producing meanings” (ibid.: 72; my italics). It is this unawareness, based on commonsense notions of what is true and natural, that gives rise to political and ideological investment in discourse (see ibid.).

I will not go into Fairclough’s discussion of “Discourse as Text” (see ibid.: 73-78) and “Discursive Practice” (ibid.: 78-86) because they are dealt with more fully (and satisfactorily, in my view) by Kress and others (see below). Instead I now focus on his discussion of ideology and hegemony, since depending on how especially ideology is understood, the concepts of agency and change can be developed to suit an educational context. Fairclough relies on Althusser for his concept of ideology, as was mentioned above. While he does acknowledge criticisms of the Althusserian notion of ideology, particularly the way it is rather too ‘total’ and thus undermines, in the final effect, any possibility of agency and change, his description of discourse members as ‘unaware’ shows his debt to this theory. And although this lack of awareness and the concomitant notion of commonsense (both of which probably do exist to a significant extent) make the project of CDA and its aim of CLA a matter of particular educational urgency, one could argue with Pennycook (1994: 125f.) that ideology as ‘false consciousness’ presupposes some sort of ‘right’ consciousness about a ‘true’ reality; and secondly that whoever it is that has insight into the falseness of consciousness, also has insight into truth and knowledge, and thus has power *over* whomever it is that hasn’t. I suspect that being in the latter position cannot be very empowering, but this is the very aim of CDA and CLA, according to Fairclough. There is no easy way to deal with this aporia, especially in a classroom where the teacher is traditionally imbued with authority and the power of ‘knowing better’, but one way would be to accept that truths are arrived at discursively in Habermas’s sense, and this includes the hermeneutic project of recognising as discourse-bound what Fairclough calls “members’ resources” (Fairclough 1992: 80). With this caveat one has to agree with his later argument, namely

that language awareness programmes should be informed by critical views of language and discourse, as well as a conception of language learning which [integrates] the development of language awareness with learners’ own prior experience and with the development of capacities for practice, including creative and innovative practice (Fairclough 1995: 217).

CLA, Fairclough goes on, also equips “learners with a resource for intervention in and reshaping of discursive practices and the power relations that ground them, both in other domains and within education itself” (ibid.). This is in line with what Barnett calls “critical being” (Barnett 1997: 74) and with current educational policy’s advocacy of higher education for democracy (see *A New Landscape for Higher Education* (2000), and the *White Paper on Higher Education Transformation* (1997)). As Fairclough puts it:

[educational institutions] are aiming to equip [learners] with what has in [Fairclough's] view become, because of the enhanced social and cultural role of language and because of the technologization of discourse, an essential prerequisite for democratic citizenship: the capacity for critique of language (Fairclough 1995: 220; see also 222).

The development in learners of the capacity for critique requires that a number of issues be addressed in teaching. One is to undermine the notion, kept alive by traditional language programmes, that “a socio-linguistic order [is] a given and common sense reality [...] rather than a naturalized domain” (ibid.: 225). Another is that CLA “should be built from the existing language capabilities and experience of the learner” (ibid.: 226), an idea that Fairclough stresses (see above). This could be achieved, he maintains, by linking “language awareness and the language practice of the learner”, which in turn means providing the learner with ‘real’ experience gained from authentic situations in which she or he can practise “purposefully” (see ibid.). As was mentioned before, this is not always practicable in the case of a foreign language because it would mean quite bluntly that learners had the resources for foreign travel. This is by no means to be counted out, but since literary discourse creates its own, albeit imaginary, context, and is through production and consumption already embedded in social practice, it might be employed fruitfully to serve as a passport (so to speak) to such virtually authentic situations. But this also means focusing on the role of the learner as reader, as recipient of literary texts rather than as writer or critic in the foreign language.

At the same time, literature, especially foreign language literature, can function to undermine precisely the sense of givenness and commonsense derived from the mother tongue, in which Fairclough finds the source of ideology and which to make conscious he advocates *critical* language awareness. But, as he says, “we need CLA work of a sensitive, non-dogmatic and non-directive sort” (Fairclough 1995: 231).

A demonstration of this kind of CLA work is provided by Janks & Ivanic (1992). Here I want to concentrate on what they say about reading, since reading in a certain way can lead to critical self-reflection and emancipation (which is what Janks & Ivanic focus on in particular), and I find their approach especially useful for the reading of literary texts. Their discussion revolves around the Gramscian notion of hegemony which, they say, is established through common sense (see Janks & Ivanic 1992: 306), and within texts through the positing of an ideal reader. This reader is constructed into texts, which all “work to ‘anchor’ some meanings in preference to others” (ibid.: 307), thus ‘interpellating’ him or her (see ibid.: 308). The point is to resist interpellation, not to oppose it (see ibid.: 309), through the recognition that “speakers and writers have the balance of power in their favour” (ibid.: 314). But according to Janks & Ivanic raised consciousness is not enough and must become action (see ibid.: 305)<sup>12</sup>:

Turning awareness into action means practising critical and oppositional reading, listening and viewing – of advertisements [and literary texts!] for instance. This means not accepting automatically the role of ‘ideal reader’ which is constructed in the text, but questioning and if necessary rejecting the view of the world represented there (Janks & Ivanic 1992: 316).

Again this might be a difficult project in foreign language literature learning because learners are not naturally privy to its discourse. However this ‘strangeness’ can be turned to the advantage of these learners who may find it easier not to be interpellated by such texts, so that the powerlessness of those “who enrol for language classes” (ibid.: 316) can be turned into the power of distance<sup>13</sup>, and with it of resistance.

I agree with Janks & Ivanic that “CLA should underlie all language teaching and learning”, and that it “should regularly be foregrounded in other disciplines” (Janks & Ivanic 1992: 320). In my view literature classes are particularly suited to this, given the difficulty that practising “for real purposes” may pose (ibid.). They acknowledge “the reality that this is not always practical. Educators often have to resort to simulations, but these need to specify not only the content for communication but also the complexities of social relationships in which they are embedded” (ibid.: 321). As far as literary studies are concerned, an approach which for instance emphasises the constructedness of literary texts, can uncover the choices made in preference to others by an author, and thus situate the production of these texts in a particular social context. This in turn can open up spaces for the resistant reading that is so necessary for the development of criticality.

In my view such an approach can best be realised with functional grammar and its view of texts as being constructed with specific means, serving specific purposes, within specific contexts. Kress’s work in particular can be fruitfully applied to second and foreign language literary texts since it pays close attention to linguistic details as being embedded in social functions, while at the same time reflecting on educational practice. The latter is the focus of his essay *Genre as Social Process* (Kress 1993); I will discuss it later. At this stage I am interested in his earlier work, *Linguistic Processes in Sociocultural Practice* (Kress 1989) and will refer especially to his thoughts on reading.

Kress’s premise is that the agents involved in discourse, i.e. “the listener/reader, speaker/writer” are “social agent[s], located in a network of social relations, in specific places in a social structure” (Kress 1989: 5). The reader’s place in this “network of social relations” is first and foremost that of being positioned to accept what the text says as “unproblematic and ‘natural’” (ibid.). In the genre of narrative texts, for example, the narrator (as structured by the discourse as well) positions the potential reader by establishing his/her authority as the person who ‘knows’ through having an overview of the events or a privileged insight into the agents as constituted in the narration (this is the case usually in 19<sup>th</sup> century realist novels), or, lacking such

authoritative overview or insight, presents his/her *bona fides* by for instance being a reliable informant (the case in more modern narratives). But whatever the case may be, the reader is expected to follow the rules of the particular discourse; as Kress puts it more generally:

The constantly insistent demands of a discourse [...] to ‘be’ certain kinds of things, to act in certain ways, have short-term and long-term effects. In the short term a reading position is constructed by a discourse, which provides instructions about how to read a text or set of texts. That instruction is always also an instruction to act in certain ways, to take stances, to conform or adapt. In the long term these constantly reiterated demands construct certain ‘subject positions’, that is, sets of statements which describe and prescribe a range of actions, modes of thinking and being, for an individual, compatible with the demands of a discourse (Kress 1989: 37; see also 39).

These considerations make a strong case for reading resistantly – and for teaching readers how this can be done, that is, how they can look for alternative positions from which they can regard critically what the text expects of them. Reading the literary texts of a second or foreign language, then, can have a dual function: firstly, because their readers cannot by a far stretch be ideal, accepting readers, they need from the outset not to accept the position inscribed for them by the texts, and secondly, going back to the basic hermeneutic premise, they can learn about the cultural presuppositions of a different discourse.

But that means a teaching and learning situation that supports both an emancipatory and a critical project. Kress (1993) examines how such a project, i.e. “the possibility of understanding language-in-culture and language-in-society, to allow for a focus on those factors which reveal matters of cultural and social significance, difference and relevance” (Kress 1993: 23) can be realised in educational terms. For this understanding Kress favours a genre approach to texts because here “the emphasis is [...] on an understanding of what language is doing and being made to do in specific situations in order to make particular meanings” (*ibid.*). Genre is defined as those aspects of textual structure and function that are conventional, “with a particular way of expressing (coding) social relationships” (*ibid.*). Because of the repetitive nature of generic conventions, they appear to be natural and common sense, and it is this that a critical view of discourse tries to undermine, in order to “prepare”, in Kress’s words, “productive, innovative citizens capable of dealing with the problems of the coming decades” (Kress 1993: 29). This is clearly a matter of curriculum content and process, a curriculum which is contextualised in our own situation, viz. one “in which linguistic plurality, diversity, and difference are shown to be the inevitable conditions [...]” (*ibid.*). Kress makes the point that this plurality, diversity and difference “constitute one of the most productive reservoirs and resources for cultural (and consequently social, political, economic) innovation” (*ibid.*).

For a curriculum that recognises plurality, diversity and difference to be realised, Kress continues, four points need to be considered concerning language studies: firstly that oral language be seen as an important skill to be developed; secondly that “the whole set of connections of culture, society, and language, codings of value systems, structuring and realisations of systems of power, and [...] the possibilities of making meanings in language as such, and in the languages of a specific plurilingual society in particular” be the central focus of language studies; thirdly, that critiques, and with them the “possibilities of change” be developed, and fourthly, “the relation between a language curriculum, society, and social change in general” be debated (Kress 1993: 29-30). My own concerns are not primarily literacy which is the thematic context within which Kress situates his argument – at least not the literacy that deals specifically with basic reading and writing skills. Consequently the first point that Kress makes (about oral and written language) does not feature large in my reflections on the foreign language curriculum, for reason that will become apparent later. The points about culture, society and language, and about critique and change, on the other hand, I see as central to the teaching and learning of languages and their literatures. Kress points out that “literacy as such” includes “considerations around reading”, and that if it is not given due attention, “then the producer-centred emphasis of mainstream linguistics [as well as some literary theories and regimes of literary criticism, one might add] will simply be reintroduced into genre work, with all its attendant problems”, such as skewed power relations (*ibid.*: 30).

Kress then outlines two types of genre approach to text. The one “focuses most on the purposes of the participants who produced the text; on the task that they wished the text to perform” (*ibid.*: 32). As Kress points out, in this approach texts are classified into a small number of textual types, much like the traditional literary genres, and “genre becomes that category which describes all there is to know and say about a text” (*ibid.*:33).<sup>14</sup> The danger in this kind of approach, as I see it, is that the text could too easily be divorced from its broader context, that is, the agents involved both in its production and its reception could easily be disregarded. Beside that, this is an approach which would probably produce significant results in the analysis of short texts (short stories, poems), rather than longer ones such as novels; its application in this case could be extremely time-consuming. I am therefore more inclined towards Kress’s second, and favoured, approach which sees genre as only one aspect of textual structuring and functioning. Other aspects such as plot and character which are decisive in narrative texts, are important as well, as they can have “quite profound effects on linguistic realizations” (*ibid.*: 34). The umbrella-term for Kress is therefore not genre but register, which does seem to be the broader term, i.e. the one that provides more analytic scope. Register, for Kress, “forms the complex which constitutes significantly different text types” and it includes, in addition to those categories mentioned already, dialect, mode, and discourse (*ibid.*: 35). This could be confusing especially in teaching; according to the theories outlined above ‘discourse’ should be the first term in the hierarchy, and ‘mode’ is one of the metafunctions in functional grammar (see e.g. Butt et al. 1998: 13). But despite this Kress’s point

remains valid, namely that whatever terms (or categories) one uses, they should be “theorised in terms of larger social theories” (ibid.). Besides, Kress’s own approach, which “tends towards a more historical/fluid view of generic form, depending on the prior contingencies of social structuring; [and has] an emphasis on the generative force of social categories” (ibid.), is very much in line with the Gadamer/Habermas hermeneutic approach. Kress maintains that the teaching that goes with this approach is less authoritarian, whereas by contrast “authoritarian modes of transmission” and “an emphasis on matters of form”<sup>15</sup> seem to go hand in hand (ibid.). This would of course have to be confirmed in practice.

The approaches to (genre and) discourse that Kress describes are in evidence in two works that deal specifically with literature as/and discourse, viz. Hodge (1990) and Cook (1994).<sup>16</sup> Hodge’s approach is similar to both Fairclough’s and Kress’s with regard to notions of ideology and genre respectively, but they are applied to mainly English literary studies. This means that there is an attempt to define – perhaps one should rather say ‘designate’, since a definition of literature is notoriously difficult<sup>17</sup> – the object of literary studies (see Hodge 1990: 12). He makes the point that ‘literary studies’ as a “logonomic system”<sup>18</sup> defines ‘literature’ as a universal category of texts which is to be dealt with in a prescribed way, but that in a “social semiotic approach the discourses of ‘criticism’ [...] are intrinsic to the object of study, in many respects the most important dimension” (ibid.: 18). With this I understand him to advocate that the metalinguistic and metacritical skills that learners are *assumed* to have mastered – that is, if the logonomic system of ‘literary criticism’ is taken as an unreflected norm for dealing with literature – are to be taught consciously, reflexively and critically. In practice this would mean including theory (of discourse, of literature, of genre, etc.) in the teaching and learning project in order to lay bare, in quasi-Formalist parlance, the motives of literary criticism as a discipline. It would also mean that the literary canon (which arguably represents another instance of common sense) should be subverted by including, say, marginalised literary discourses<sup>19</sup>, or reading canonical works resistantly.

Cook (1994) on the other hand concentrates on textual form and defines discourse in terms of (textual) coherence:

‘Discourse’, as opposed to text, is a stretch of language in use, taking on meaning in context for its users, and perceived by them as purposeful, meaningful, and connected. This quality of perceived purpose, meaning and connection is known as ‘coherence’. ‘Discourse analysis’ is the study and the explanation of this quality of coherence. A discourse *is* a coherent stretch of language (Cook 1994: 25).

Cook’s aim is to show from a psychological perspective how literature can effect what he calls ‘schema change’, and he bases his approach on Artificial Intelligence and Schema theory.<sup>20</sup> What is important for him is “a view of meaning as actively constructed by the mind through the interplay of the text with knowledge and

reasoning” (Cook 1994: 36). This he calls a “post-semiotic paradigm” (ibid.) which, contrary to a linguistic focus “upon grammar and semantics [...] devotes a large proportion of its attention to the nature and organization of knowledge of the world” (ibid.), though not, it seems, to critique. This has consequences for the teaching of literature. His concept of literature is, in the final effect, a formalist and structuralist, not a social<sup>21</sup>, one: formalist because he tries “to see how [“formal, structural, and stylistic”] choices may act to destabilize preconceptions of a more global nature” (ibid.: 25), and structuralist because of his accentuation of mind and mental processes. Pedagogically he advocates a focus on form rather than on meaning and function, or rather he advocates that the focus on linguistic detail should come before a ‘top-down’ approach which emphasises the whole (see ibid.: 253), because

it is through manipulation of detail that the individual is able to move beyond [“the larger social structures created through discourse”] and gain freedom from the constraints they impose. Attention to the larger structures is a first step, and certainly an essential one to a student seeking to understand an unfamiliar culture, but a second step is to disrupt or refresh these structures (ibid.).

This also means understanding the function that literature has “especially for the inner mental world of the individual” (ibid.: 255), provided that its social functions are understood as well. But Cook eschews teaching literature as communication precisely because “literary discourse is not just one more genre or social institution among others” (ibid.). He separates it from “[social] uses of language [which] demand rapid response and interaction” (ibid.), whereas “the literary experience is more typically effected when the individual withdraws from the world of social and practical necessity” (ibid.). This may be so, but for an educational project that wants to foster criticality and democratic, collective values, the focus is too much on the individual subject. Schema disruption and refreshment should, I think, serve a larger purpose.

## Notes

1 This paper is based to a large extent on Chapter 3 of my M.Ed. (Higher Education) dissertation: *Teaching Literature as Language. A critical examination of linguistic approaches to the teaching of literature to second and foreign language learners.* (University of Natal 2002.)

2 By implication this applies to Saussure’s *langue* as well.

3 See also Shusterman’s (1992) interesting discussion on this point in his chapter *Pragmatism and Interpretation.* (Shusterman 1992: 84-114) In this chapter, Shusterman explores from a pragmatist perspective the possibilities that the notion of ‘authorial intention’ and its opposite, the ‘death of the author’, can have for the interpretation of texts, and makes the point concerning the former, that “the elusive notion of authorial intention paradoxically offers the security of objective truth and convergence in literary interpretation (something that academic



criticism requires for its legitimation as a scientific enterprise), while at the same time providing the security that this objective truth or meaning cannot be conclusively demonstrated once and for all, thereby ensuring the continuing demand for interpretation' (ibid. 84-85). Shusterman is critical of both the intentionalist and the 'death-of-the-author' positions.

4 This is what Jauss (1982) does, as he combines formalist and hermeneutic approaches to literature in his programme of reception aesthetics (see his essay, *Literary History as a Challenge to Literary Theory*, Jauss 1982: 3-45). But while his approach goes a long way towards embedding literary texts in real social contexts, that is, establishing them as discourse, he makes no mention as to how second and foreign language literature can be understood from his premises.

5 This seems to be akin to Rorty's term 'vocabulary', as I understand it a world view expressed in language and deeds, and the way we make sense of our experiences. See Rorty (1982).

6 Pennycook (1994) makes a similar distinction. See below.

7 Because, as he says, "For the pragmatist, true sentences are not true because they correspond to reality, and so there is no need to worry what sort of reality, if any, a given sentence corresponds to – no need to worry about what 'makes' it true" (Rorty 1982: xvi).

8 See Thesen (1997: 504-505) for a criticism of Gee's notion of 'Discourse'.

9 Pennycook (1994: 121) recognizes that Fairclough and Kress (see below) locate discourses "within wider questions of social power", but criticises "their underlying visions of language, discourse, ideology, and society [...]" (ibid.: 123) since, with reference to Fairclough in particular, he points out that "this view [...] tends to posit a 'real' world that is obfuscated by ideology" (ibid.: 125). See below for a fuller discussion of this problem.

10 For an exhaustive discussion of such positions with regard to English, see Pennycook (1994a), especially the chapter entitled *The world in English* (Pennycook 1994a: 1-36).

11 See also Fairclough & Wodak (1997: 261) who have a similar problem with a Foucauldian approach: "Foucault's work has generated immense interest in discourse analysis amongst social scientists, but analysis of a rather abstract sort that is not anchored in close analysis of particular texts."

12 See also Barnett (1997) who understands criticality "as taking place in three *domains*: knowledge, the self and the world. Respectively three forms of critical being are possible: critical reason, critical self-reflection and critical action" (Barnett 1997: 7).

13 See Terre Blanche & Kelly (1999: 400) on 'distanciation' and its application to texts: "What the text says now is not necessarily what the author meant it to say, and the meaning of an inscribed (written) event surpasses the meaning contextualised in a situated event. This 'excess' or 'surplus of meaning' is a crucial feature of the text. [...] The point is that when we view an experience [or a text] from a distance *we can say things about it that we could not say from within the situation*" (My italics.).

14 Butt & al. (1998), on which I based some of my own teaching, approach texts this way.

15 Kress stresses that such an emphasis is a matter of focus, so that while he does not “ignore the sequencing which gives [a] text one of its characteristic features” – which is what “[James] Martin and his colleagues” would stress – he himself “would prefer to begin with an attempt to describe the social relations between the participants in [a text] and the wider social structures which are exemplified [in it]” (Kress 1993: 34) .

16 The title of the book by Cook (Cook 1994) has the ‘and’; the conjunction separates the terms, with certain consequences which are to be discussed below.

17 For this see Eagleton’s (1983: 1-16) *Introduction: What is Literature?*

18 “‘Logonomic’ comes from two Greek words: *nomos* meaning a rule or system of regulations, and *logos* meaning both word or speech (as in ‘dialogue’) and ideas or body of thought [...]. This double meaning [...] is important because logonomic systems typically control both forms of thought and forms of language and discourse, indeed, control each through the other. Logonomic systems arise to maintain relations of power and cohesion within groups or institutions“ (Hodge 1990: 12) I don't see how this is different from Gee's definition of ‘Discourse’. One could make the point that labels themselves tend to establish authority – and power.

19 This is what Shusterman does when he devotes a chapter of his book to the analysis and interpretation of Rap lyrics. See Shusterman (1992: 201-235; the chapter has the title *The Fine Art of Rap.*)

20 Both have their foundation in Gestalt theory; see Cook (1994: 9-11).

21 See Cook (1994: 2-4) for reasons why he finds a “social approach” (ibid.: 1) to literature “damaging [...] in the classroom” (ibid.: 2).”

## Works Cited

- Barnett, Ronald 1997. *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Open University Press.
- Butt, David et al. 1998. *Using Functional Grammar. An Explorer's Guide*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Byram, M. & Fleming, M. (eds.) 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: C.U.P.
- Cook, Guy 1994. *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*. Oxford: O.U.P.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Council for Higher Education 2000. *Towards a New Higher Education Landscape: Meeting the Equity, Quality and Social Imperatives of South Africa in the 21st Century*. Unpublished document.

- Department of Education 1997. *White Paper (3) on Higher Education Transformation*. Web document [http://www.polity.org.za/govdocs/white\\_papers/highed.html](http://www.polity.org.za/govdocs/white_papers/highed.html)
- Eagleton, Terry 1993. *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fairclough, Norman (ed.) 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, Norman 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth 1997. Critical Discourse Analysis. van Dijk, T.A. (ed.) (1997): 258-284.
- Gee, James Paul 1990. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Taylor Francis.
- Giddens, Anthony 1987. *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony 1987a. Structuralism, post-structuralism and the production of culture. Giddens (1987): 73-108.
- Hodge, Robert 1990. *Literature as Discourse*. Cambridge: Polity.
- Janks, Hilary & Ivanic, Roz 1992. CLA and emancipatory discourse. Fairclough (ed.) 1992: 305-331.
- Jauss, Hans Robert 1982. *Toward an Aesthetic of Reception*. Translated by Timothy Bahti. Brighton: Harvester.
- Kramsch, Claire 1998. The privilege of the intercultural speaker. Byram, M. & Fleming, M. (eds.) (1998): 16-31.
- Kress, Gunther 1989. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: O.U.P.
- Kress, Gunther 1993. Genre as Social Process. Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (1993): 22-37.
- Pennycook, Alastair 1994. Incommensurable Discourses? *Applied Linguistics* 15/2: 115-138.
- Pennycook, Alastair 1994a. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Rorty, Richard 1982. *Consequences of Pragmatism*. Brighton: The Harvester Press.
- Shusterman, Richard 1992. *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*. Cambridge Mass.: Blackwell.
- Terre Blanche, Martin & Durrheim, Kevin (eds.) 1999. *Research in Practice. Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: UCT Press.
- Terre Blanche, Martin & Kelly, Kevin (1999) Interpretive methods. Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (eds.) (1999): 123-146.
- Thesen, Lucia 1997. Voices, Discourse, and Transition: In Search of New Categories in EAP. *Tesol Quarterly* 21/2: 487-511.
- van Dijk, T.A. (ed.) 1997. *Discourse as Social Interaction*. London: SAGE.

# Can German Intonation be Taught?

**KEITH O. ANDERSON**

Northfield, Minnesota, USA

## **I Background**

Despite the better part of a century of work in phonetics and descriptive linguistics, a comprehensive “standard”, i.e. broadly accepted, description of suprasegmental features and their functions in any language remains illusive. We do have “standard” grammars and phonologies of German and English. We do not have “standard” prosodies. Thus we do not have a pedagogical model parallel with that for the segmentals, which language teachers and textbook writers need to counter the natural tendency to transfer L1 suprasegmentals to L2.

The problem is compounded by the large number of variables contained in intertwined functions and phonetic correlates. The basic linguistic functions of the suprasegmentals for European languages are the marking of syntactic boundaries and utterance types, and pointing out semantic prominence of words. Overlaid on this, however, are the paralinguistic aspects which mark everything from speaker identity to the speaker’s emotional state, etc. All of these messages imposed on the text of an utterance are communicated by a sizable array of phonetic signals, including such things as voice pitch, amplitude, length, timing and rhythm, voice quality, etc., etc. For the purposes of this discussion, I will focus primarily on voice pitch movement, since it is widely held to be the primary aspect of sentence prosody and usually acts in concert with dynamic shifts.

## **II Some Basics of German Intonation**

The highest level of agreement on suprasegmentals in both German and English is found with the three primary terminal contours, which mark continuation, finality, or yes-no inquiry. While there is considerable similarity between German and English in the use of these terminal pitch contours, there are some language-specific differences, particularly with continuation. There is also widespread acceptance of a prosodic structure called the “tone group”, although the same term is used with varying

definitions by various writers. The tone group has three parts, a head (*Vorlauf*), a body (*rhythmischer Körper*), and a tail (*Nachlauf*). The *Vorlauf* consists of all unaccented syllables before the first accent, and the *Nachlauf* contains all of the unaccented syllables after the primary accent (the nucleus or *Schwerpunkt*) of the clause.

Head	Body	Tail
Mein	BRU-der hat mir gestern ein BUCH	gegeben
My	BRO-ther gave me a BOOK	yesterday

### III Descriptive Approaches to English and German Intonation

The primary focus of British linguists, down to the present, has been the attempt to identify tonal sequences, called tones or tunes, which have a morphological function, i.e., to which meaning of some form can be attached. Some more recent British analysts have developed complex systems of notation for various tones. Yet no one system has gained general acceptance.

In the U.S., particularly in the 1930s and 40s, it was assumed that prosody would yield to a phonemic analysis much as had the segmental phonemes. American descriptive linguists posited four levels of syllable stress and pitch, and carried this to its logical conclusion by assigning the status of phoneme to each of the levels, which then were thought to combine to make up the intonational morphemes of the language. Yet in application, this approach proved to be unproductive.

In Germany, early work was dominated by phoneticians, who adopted a quasi musical notation for intonation contours, with a dot for each syllable, with fat dots for stressed syllables, and with the dots placed at a perceived tonal height above a base line (*Punktbilder*). The first use of this approach, which is still seen today in some German language textbooks, is attributed to Hermann Klinghardt (Klinghardt 1920). Perhaps still the best (primarily phonetic) description of High German intonation is Otto von Essen's *Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation* (von Essen 1956). This work, which focuses primarily on the syntactic function of intonation contours, reflects von Essen's superb ear for the language, and presents a series of useful exercises for the learner. In the 1960s, Hans-Heinrich Wängler expanded upon von Essen and produced an extensive taped course in German intonation for American students (Wängler 1966).

Alexander Isačenko and Hans-Joachim Schädlich, using artificially monotonized speech, found that they could achieve consistent recognition by listeners of all major features of prominence and clause terminal intonations by transitions between two discrete tone levels (Isachenko and Schädlich 1966). This led them to postulate a system of relevant "*Tonbrüche*", which bear a close similarity to a system of "pitch accents" proposed for American English by Dwight Bolinger (Bolinger 1965).

#### IV Contrastive Analysis: German and English Intonation Contours

With a focus on pitch accents and von Essen's syntactic categories I conducted a doctoral dissertation study in 1970 comparing the speech of native Germans and American college-age learners of German as a second language (Anderson 1970). The study revealed a number of basic points of contrast between the native and target languages.

The most prevalent intonation contour for a simple German declarative sentence can be represented by the sequence from left to right, low level, rise, mid/high level, fall, low level. The rise is typically a rising secondary accent; the fall marks the nucleus, the syllable with primary accent in the tone group. Before the first rise and after the nucleus, only flat level unaccented syllables are allowed. The initial rising secondary accent typically serves to mark the thematic or semantic subject of a simple utterance, which can be just about any part of speech. It may be the grammatical subject, but can just well be an adverbial element. The relatively high-sustained pitch in the body of the tone group creates a kind of "tension" which has been referred to as the "*Spannbogeneffekt*". It ties the rising secondary accented syllable to the nuclear fall in a way not unlike the syntactic bracketing (*Umklammerung*) which is one of the most salient characteristics of German sentence structure. A schematic representation for pedagogical purposes is the following:

Am | FREItag sind wir in BOS / ton.

The basic equivalent pattern for "matter of fact" American English speech consists of a relatively low, flat monotone series of syllables, interrupted by rise-fall pitch accents on prominent syllables – in other words, a series of "bumps" in the pitch line. These "bumps" are rise-fall secondary accents, which differ from the primary sentence accent only by the range of pitch movement. Again, a schematic representation is:

On | FRI | day we'll be in | BOS / ton.

In German, secondary accents are almost always of the form rise-level rather than rise-fall. Simply training a student of German to use rising secondary pitch accents and maintaining the internal "*Spannbogen*" can overcome much of English foreign accent in German.

As noted earlier, the three terminal contours (declarative fall, interrogative rise, continuation) are quite similar in both English and German. The primary difference is found with continuation (progredience). The preferred form in German is a rise-level, reflecting the form of most secondary accents. In American English, which lacks the binding *Spannbogen*, continuation contours are more typically rise-fall-rise. In its marked form, it becomes the so-called implicatory rise. Rise-fall-rise continuations do occur in German speech, but until broader control of complex patterns of German

intonation are mastered, students need to be trained to use primarily the rise-level pattern, which will gain them a few more percentage points in avoiding L1 interference.

Next, a word must be said about rhythm and timing. Two systems are at work here, syllable timing and stress timing. Languages can be placed on a scale based on the relative dominance of these two timing factors. The observed “staccato” effect of some Romance languages on the ear of English speakers is produced by the relatively high degree of syllable timing in those languages. English, as documented in many phonetic studies, is a more stress-timed language. There is a subjective attempt by the speaker to keep a relatively constant perceived temporal distance between the stressed syllables in a sentence. That requires a constant change of pace depending on the number of syllables between accents, and is, I believe, a primary factor in the degree of unaccented vowel reduction found in English. German, on the other hand, is much more syllable timed, with subsequently less vowel reduction. Thus, when we admonish students to produce the “full” German vowels, we need also to pay attention to timing, even to the extent of having students artificially “beat out” syllables until they grasp the German rhythmic pattern.

Parts of the spoken sentence where the accentual and rhythmic patterns of English and German especially conflict are the so-called head and tail of the intonation contour. English, with its strong stress-timing, does not tolerate long strings of unstressed syllables well. In German, such long unaccented strings are common. Unless the student holds to syllable timing, either by conscious training or by having a “good ear” for the language, she will revert to stress-based rhythm and insert secondary accents, whether semantically relevant or not.

## **V Pedagogical Implications/Conclusion**

So where does this leave teachers of German as a second language? Clearly, we still are far from understanding all of the complexities of the suprasegmental features of German or English. Given the wide range of personal and regional styles of speaking, the task of finding common units and patterns remains daunting. The few features which I have discussed, however, do, I believe, have enough validity to provide a useful resource for second language pedagogy.

Simply providing the student with text with interlinear pitch markings in the form of dots or lines does not work well. That approach provides too much information and fails to identify the critical points. In absolute physical terms, syllables between accents will vary in height due to a variety of reasons. Focus must be on the key information points, where the pitch accents occur. Practice with (1) rising secondary accents, (2) maintaining the tension of the *Spannbogen*, and (3) high-level continuations needs to be part of the practice regimen. Finally, our student will not sound like a native German until a rhythmic shift occurs. Sentences which contain extended heads or tails exhibit well the timing difference between English and

German. A drill which gradually adds elements to the head or tail is one way of addressing this learning task.

It is clear that we need more research in contrastive prosody. Much more could be done in the study of L1 interference. Regrettably, we have not moved very far beyond Bill Moulton's pronouncement that "until far more is known than at present about the intonations of English and German, it will not be possible to make a contrastive analysis of the two systems" (Moulton 1962). However, I have argued that the features cited above, form a rudimentary basis for a contrastive analysis, at least at the phonetic level, and should be exploited in textbook writing and in the classroom practice of teachers of German.

## Works Cited

- Anderson, Keith. 1970. "Some Aspects of English Language Interference in Learning German Intonation". Diss. University of Colorado.
- Bolinger, Dwight. 1965. *Forms of English*. Cambridge: Harvard University Press.
- Essen, Otto von. 1956. *Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation*. Ratingen: Henn.
- Isačenko, Alexander and Hans-Joachim Schädlich. 1970. *A Model of Standard German Intonation*. The Hague: Mouton.
- Klinghardt, Hermann. 1927. *Übungen im deutschen Tonfall*. Leipzig: Quelle and Meyer.
- Moulton, William. 1962. *The Sounds of English and German*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wängler, Hans-Heinrich. 1966. *Patterns in German Stress and Intonation*. St. Paul (Minnesota): EMC Corporation.



# Wie viel und welche Linguistik braucht man für die Deutschlehrerausbildung in Thailand?<sup>1</sup>

## Am Beispiel des Master-Studiengangs Deutsch als Fremdsprache der Ramkhamhaeng University, Bangkok

NORASETH KAEWWIPAT  
Bangkok

### 1. Einleitung

Dass Englisch in Thailand eine relevante Rolle als erste Fremdsprache und Verkehrssprache zwischen Ausländern und den Einheimischen in verschiedenen Domänen übernimmt, liegt auf der Hand. Die im Schul- und Hochschulbereich zur Wahl stehenden Fremdsprachen (Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Pali, Portugiesisch, Russisch, Sanskrit, Spanisch und die Nachbarsprachen) spielen noch eine untergeordnete Rolle. Die deutsche Sprache sowie das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache nehmen trotz der mehr als hundertjährigen diplomatischen Beziehung und des Lehrbetriebs seit über 60 Jahren immer noch eine marginale Stellung in Thailand ein, zumal momentan die Sprachen der Wirtschaftsgroßmächte in der Region wie Chinesisch und Japanisch aufgrund der engen Kulturräumlichkeit, der authentischen Kontaktmöglichkeiten und der (angeblichen) Einfachheit beim Erwerb viel beliebter werden.<sup>2</sup> Eine rückläufige Tendenz der deutschen Sprache lässt sich deutlich durch den Rückgang der Lernerzahl in den Schulen und Hochschulen beobachten, am Goethe-Institut Bangkok besteht jedoch noch ein grundsätzliches allgemeines Interesse am Erlernen der deutschen Sprache als Zusatzfremdsprache nach Englisch für die berufliche Qualifikation.<sup>3</sup>

Im Vergleich zu den Konkurrenzsprachen bieten alle thailändischen Hochschulen mit dem Studienfach Deutsch das Fach im Rahmen eines traditionell geisteswissenschaftlich orientierten Bachelor-Studiengangs an, mit einer einzigen Ausnahme der Khon Kaen University in Nordostthailand, die ihren Bachelor-Studiengang für

Deutsch als Hauptfach als berufsorientierten Studiengang deklariert.<sup>4</sup> Allmählich wird solch ein traditioneller Studiengang um berufsorientierte oder Fachsprachenkurse erweitert. Die Umstrukturierung der Curricula im Bachelor-Niveau ist zugunsten der Konkurrenzfähigkeit der Absolventen im Arbeitsmarkt in Thailand entstanden, der beruflich qualifizierte Absolventen, aber keine Wissenschaftler oder Forscher verlangt. Die Forderung nach mehr Praxis- und Berufsbezogenheit der philologischen Fächer in Thailand mündet ebenso in die Konzeption der thailändischen Master-Studiengänge,<sup>5</sup> in denen der wissenschaftliche Anspruch auch zu gewährleisten ist (vgl. O'charoen 2000: 20).

In diesem Beitrag richte ich den Fokus auf den Master-Studiengang Deutsch als Fremdsprache der Ramkhamhaeng University, den ersten seiner Art in Südostasien und den zweiten Master-Studiengang für Deutsch in Thailand.<sup>6</sup> Nach der Vorstellung des Master-Programms gehe ich auf das linguistische Teilgebiet näher ein, das neben Methodik und Didaktik als das Herzstück des Studiengangs anzusehen ist. Ich verzichte auf einen Überblick über einzelne Curricula für Deutsch der thailändischen Universitäten sowie über die Bildungspolitik von Thailand. Für weitere Einzelheiten dazu verweise ich auf die Homepage „Deutschunterricht und Germanistik im internationalen Kontext“ [URL: [http://www.uni-kassel.de/daf/daf\\_germ](http://www.uni-kassel.de/daf/daf_germ)], die von den Studierenden der Universität Kassel und mir im Rahmen der einschlägigen Seminare zu dem Themenkomplex unter der Betreuung von Herrn Prof. Dr. Rainer Kussler erstellt ist. Da finden sich umfangreiche Länderberichte im Hinblick auf Schul- und Hochschulwesen, Lerntraditionen, Struktur und gegenwärtige Situation der Germanistik bzw. des Deutschen als Fremdsprache in den jeweiligen Ländern.<sup>7</sup>

## **2. Zur Ramkhamhaeng University in Bangkok und zur Konzeption des Master-Studiengangs Deutsch als Fremdsprache**

Die im Jahr 1971 gegründete Ramkhamhaeng University in Bangkok nimmt als Open University einen Sonderstatus in der Hochschullandschaft in Thailand ein. Es ist nicht erforderlich, die zentrale Aufnahmeprüfung für die staatlichen Universitäten absolviert zu haben, um zum Studium an der Ramkhamhaeng University zugelassen zu werden. Die Ramkhamhaeng University bietet Fächer sowohl im Präsenz- als auch im Fernstudium an. Es wird außerdem in den Lehrveranstaltungen keine Anwesenheitspflicht geführt. Aufgrund dieses Charakters der Universität als Fernuniversität wird von den Studierenden ein höheres Maß an Selbstverantwortung gefordert als an den stärker verschulten konventionellen Universitäten in Thailand.<sup>8</sup>

Die Universität bietet seit 1982 Deutsch als Hauptfach im Bachelor-Niveau, wobei eine wesentliche Intention des Curriculums ist, dass den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Studierenden (Deutsch für den Beruf, für Weiterstudium im In- und Ausland usw.) Rechnung getragen wird. Seit 1999 wird ein Master-Programm für Deutsch als Fremdsprache angeboten. Im Prinzip dient der Studiengang der fachlichen Vertiefung im Bereich der Methodik/Didaktik des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts, hat auch einen generalistischen Charakter bei der Vorbereitung auf das mögliche, spezialisiertere Weiterstudium in den deutschsprachigen Ländern.

Der Einrichtung des Master-Studiengangs für Deutsch als Fremdsprache im Department of Western Languages der Ramkhamhaeng University liegen die folgenden Gründe zugrunde.

- Dem 1999 in Kraft getretenen National Education Act zufolge verändern sich die nationalen Rahmenbedingungen erheblich. Die Forderungen des Lehrerberufs nach dem neuen Gesetz, z.B. Qualitätssicherung der Lehrtätigkeit durch Kontrollinstrumente der Institution und des Ministry of Education, Verfügen über das pädagogische Grundwissen sowie wissenschaftliche und berufliche Schlüsselqualifikationen, sind zu erfüllen.
- Momentan herrscht ein Mangel an Deutschlehrern in Thailand.<sup>9</sup> Der Bedarf an Deutschlehrkräften im schulischen Bereich wird teilweise durch das vom Goethe-Institut initiierte und durchgeführte Umschulungsprogramm (für erfahrene Fremdsprachenlehrer, und zwar Englisch- und Französischlehrer) gedeckt (vgl. Taatloha 2002: 199). Das Programm erweist sich meiner Einschätzung nach als qualitativ ungenügend für das qualifizierte Lehren des Deutschen als Fremdsprache.
- Aufgrund der meist übersehenen Sachlage, dass die im akademischen Grad des Bachelors erworbene Qualifikation für die Anforderungen eines qualifizierten Sprachunterrichts an den Schulen und Hochschulen nicht ausreichend ist, ist die stärkere Förderung der Lehreraus- und -fortbildung im Fremdsprachenbereich unentbehrlich.

### **3. Zum Curriculum**

Das Curriculum des Master-Programms Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University wurde als interdisziplinäre und praxisorientierte Disziplin in Zusammenarbeit mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig entworfen und der Lehrbetrieb wird auch vom DAAD durch Sachmittel, die Entsendung der deutschen Experten und die Kurzzeitdozenturen unterstützt. Der Master-Studiengang setzt einen erfolgreichen Bachelor-Abschluss voraus und alle Studienbewerber müssen sich einer von der dortigen Deutsch-Abteilung selbst erstellten Zulassungsprüfung unterziehen.

Das Programm ist theoretisch auf zwei Jahre angelegt. Das Studium kann für einen längeren Zeitraum ausgedehnt werden, muss nach der Studienordnung innerhalb von fünf Jahren abgeschlossen werden, sonst wird automatisch die Exmatrikulation vorgenommen. Es wird nur das Fach Deutsch als Fremdsprache studiert, Nebenfächer gibt es nicht. Die Lehrveranstaltungen finden ausschließlich am Wochenende (den ganzen Samstag und Sonntag) statt. Diese Form des „Wochenende-Studiums“ soll außer den regulären, noch nicht berufstätigen, Studierenden weiterbildungswilligen Erwerbstätigen und Lehrern die postgraduale Studienmöglichkeit anbieten. Zur Erlangung des Grades Master of Arts sind insgesamt 49 Credits und die Erstellung der Abschlussarbeit erforderlich. Die Studierenden haben die Wahl zwischen jeweils drei Studienplänen: Studienplan A mit einer „großen Masterarbeit“ (Master’s Thesis: 12

Credits), Studienplan B1 mit einer „kleinen Masterarbeit“ (Master’s Paper: 6 Credits) oder Studienplan B2 mit den so genannten „Directed Studies“, nämlich Projekten zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den DaF-Unterricht.<sup>10</sup> Die im Studienplan B nicht durch die kleine Masterarbeit oder die Directed Studies gedeckten Credits werden durch die Wahlkurse ersetzt. Für die einzelnen Lehrveranstaltungen sind Leistungen in Form von Referat und/oder Klausur bzw. Hausarbeit zu erbringen. Das Studium wird mit zwei obligatorischen Unterrichtspraktika begleitet und mit einer (schriftlichen und mündlichen) „Comprehensive Examination“ abgeschlossen.

### Verteilung der Credits nach Studienplan

	Plan A (Credits)	Plan B1 (Credits)	Plan B2 (Credits)
Pflichtkurse (Praktika inklusive)	33	33	33
Wahlkurse	4	10	10
Große Masterarbeit (Master’s Thesis)	12	-	-
Kleine Masterarbeit (Master’s Paper)	-	6	-
Projekte DaF (Directed Studies)	-	-	6
Insgesamt	49	49	49

Der Unterschied zwischen der Masterarbeit und den Directed Studies liegt daran, dass die Directed Studies wegen der tatsächlichen Umsetzung der Unterrichtsvorschläge im Unterricht praxisnäher sind. Die Projekte sind für diejenigen, die bereits in der Unterrichtspraxis tätig sind, sehr vorteilhaft.

Bei der Curriculumentwicklung wurde die Diskussion über den Standpunkt des Hochschulfaches DaF in Thailand<sup>11</sup> gestellt. Daraus ergibt sich die Grundkonzeption, dass das Fach DaF an der Ramkhamhaeng University in Anlehnung an die langjährig gepflegte Tradition der Germanistik als Fremdsprachenphilologie in Thailand gestaltet werden soll. Dieser Standpunkt wird durch zwei Argumente begründet: einerseits zur Abwehr gegen die (unterschwellig) existierende Abwertung des Status der Deutschlehrerausbildung gegenüber der Germanistenausbildung (vgl. auch Neuner 2001: 32) und andererseits zur Vermeidung der Überschneidung der akademischen Tätigkeit mit der Faculty of Education der hiesigen Universität, in der Lehrer für (Fach-)Unterricht in der Muttersprache ausgebildet werden.

Das Fachstudium setzt sich aus den folgenden vier Einzelbereichen zusammen: Germanistische Linguistik, Germanistische Literaturwissenschaft, Landes- und Kulturwissenschaft der deutschsprachigen Länder und Lehr- und Lernwissenschaft (Methodik/Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts), wobei der Schwerpunkt nach der Ansicht, dass die Kenntnis der expliziten Grammatik und der Struktur des Wortschatzes des Deutschen eine Grundlage der Deutschlehrerausbildung bildet, im Bereich der systemorientierten Linguistik liegt. Das Studienprogramm kann nach Fachgebiet wie folgt gruppiert werden:

**Propädeutikum**

- GL 601 Communicative Listening and Speaking Skills for German
- GL 602 Communicative Reading and Writing Skills for German
- GL 681 Research and Report Writing

**Lehr- und Lernwissenschaft**

- GL 611 Principles of Language Teaching and Learning
- GL 613 Teaching-Learning Strategies and Procedures
- GL 617 Critical Analysis of German Teaching Materials
- GL 721 Materials Development and Application
- GL 723 Testing and Evaluation

**Methodik/Didaktik in Verbindung mit den anderen Teilbereichen**

- GL 615 Phonology and Phonetics in Language Teaching
- GL 753 Teaching German Literature
- GL 761 Teaching Cultural Studies
- GL 767 Teaching Methodological Aspects of Study Trips for Cultural Studies

**Germanistische Linguistik**

- GL 631 German Morphology
- GL 633 German Syntax
- GL 635 German Lexicology
- GL 731 Contrastive Analysis: Thai - German
- GL 741 The Linguistics of German for Specific Purposes
- GL 743 Graduate Translation
- GL 745 Text-Linguistics: Text Analysis and Text Construction

**Germanistische Literaturwissenschaft**

- GL 651 German Literary History
- GL 653 Literary Theory and Methods of Interpretation
- GL 751 Reading 20<sup>th</sup> Century Literature

**Landes- und Kulturwissenschaft der deutschsprachigen Länder**

- GL 661 A Historical Overview of the German-Speaking Countries
- GL 663 Economic Policies of the German-Speaking Countries
- GL 665 Cultural Policies of the German-Speaking Countries
- GL 763 A Critical Analysis of German Mass Media
- GL 765 Cultural Traditions of the German-Speaking Countries

**Unterrichtspraktika**

- GL 671 Practicum 1
- GL 771 Practicum 2

Von der Anzahl der Lehrveranstaltungen betrachtet, könnte man die oben genannte Aussage, dass die Linguistik als Studienhauptbestandteil gilt, widerlegen, da die Teilbereiche Linguistik, Methodik/ Didaktik und Landes- und Kulturwissenschaft fast genauso viele Lehrveranstaltungen im Curriculum aufweisen. Im tatsächlichen Lehrbetrieb werden alle linguistischen Lehrveranstaltungen als Pflicht- oder Wahlkurse angeboten, die anderen in den Bereichen Lehr- und Lernwissenschaft sowie Landes- und Kulturwissenschaft hingegen stehen lediglich zur Wahl, z.B.

wahlweise

GL 663 Economic Policies of the German-Speaking Countries

GL 665 Cultural Policies of the German-Speaking Countries

wahlweise

GL 751 Reading 20<sup>th</sup> Century Literature

GL 753 Teaching German Literature

wahlweise

GL 761 Teaching Cultural Studies

GL 763 A Critical Analysis of German Mass Media

#### **4. Zur derzeitigen Situation des Studiengangs<sup>12</sup>**

Die ersten Studierenden wurden im Jahr 1999 (Studienjahr 2000) aufgenommen. Zur Zeit befinden sich ca. 18 Studierende noch im Studium, vier davon sind Studierende aus den Nachbarländern Vietnam und Laos, die sich durch die Unterstützung des DAAD den Studienaufenthalt in Thailand leisten. Bisher haben drei das Studium erfolgreich absolviert, zwei mit den Directed Studies und eine mit der kleinen Masterarbeit (zum Thema „Möglichkeiten der Umsetzung des Konzepts Lernerorientierung im Deutschunterricht in Thailand“). Im Studienjahr 2004 schließen voraussichtlich vier Studierende das Studium ab, zwei aus dem ersten Jahrgang, zwei aus dem zweiten, einer aus dem dritten.

Die Masterarbeitsthemen sind folgende (soweit bis dato bekannt):

##### **A) Kleine Masterarbeit**

- Satzmuster im Deutschen und im Thai. Ein kontrastiver Vergleich. (Der exakte Titel steht noch nicht fest.)
- Überlegungen zu einem Kurs „Deutsch im Tourismus“ in Thailand. (Der exakte Titel steht noch nicht fest.)
- „Liebe“ in Gottfried Kellers „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ im Vergleich mit Mai Muang Doems „Phlae Kau“ (Der exakte Titel steht noch nicht fest.)

##### **B) Große Masterarbeit**

- Die Darstellung des Künstlers in Thomas Manns „Tonio Kröger“ und Seinee Saowaphongs „Kwam Rak Khong Wanlaya“
- Menschen im Krieg: Bertolt Brechts „Mutter Courage und ihre Kinder“ im Vergleich mit „Ban Rajang“

**Studierende in Zahlen: Statistik 1999 - 2003**

	1. Jg.	2. Jg.	3. Jg.	4. Jg.	Gesamt
Immatrikulierte Studierende	4	6	6	8	25
Nationalität	Thai	Thai	Thai	4 Thai 3 Vietnam 1 Laos	
Absolventen	3 (Dir. Stud.: 2 kl. M.-Arb: 1)	-	-	-	3
Studienabbrecher	4	2	1	-	5
<b>Geplante Abschlussarbeiten</b>					
Directed Studies	2		1		
Kleine Masterarbeit	-	2	1		
Große Masterarbeit	1	2	2		

Aus der Liste der Masterarbeitsthemen stellt man fest, dass ein größeres Interesse für den Studienplan B1 mit einer „kleinen Masterarbeit“ besteht. Bei den Forschungsarbeiten überwiegt die literaturwissenschaftliche Thematik, meist mit komparatistischer Herangehensweise. Der Grund für die Vorliebe für die Literaturwissenschaft mag sein, dass Literaturwissenschaft im Bachelor-Studium der meisten Universitäten viel stärker als Linguistik vertreten ist, so dass den Studierenden ein erleichterter Einstieg in eine größere wissenschaftliche Arbeit wie die Masterarbeit verschafft wird. Die Variante mit den Directed Studies wird wegen der Praktikabilität und Zeitökonomie insbesondere von den Studierenden bevorzugt, die auch Lehrer für Deutsch in der gymnasialen Oberstufe sind.

**5. Zum linguistischen Anteil des Studiums – Eine kritische Sichtung**

Wie vorher erwähnt legt das Master-Studium dem Teilbereich Germanistische Linguistik eine besondere Gewichtung zu. In den Lehrveranstaltungen zur Germanistischen Linguistik werden Grundkenntnisse in den zentralen Gebieten der systemorientierten Sprachbeschreibung (Morphologie, Lexikologie, Syntax), linguistische Arbeitsverfahren und Einsichten in wesentliche linguistische Theorien vermittelt.<sup>13</sup> Die Beschreibung der Lehrveranstaltung „Morphologie des Deutschen“ im Master-Studiengang lautet z.B. wie folgt:

Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen der Morphologie und einem Überblick über die Wortklassen des Deutschen soll es – unter Berücksichtigung sprachhistorischer Aspekte – um die morphologische Analyse von Wörtern der deutschen Gegenwartssprache (Stamm, Präfix, Suffix) und die durch sie bewirkten Phänomene (Deklination, Konjugation, Komparation, kategoriale Aspekte der Wortbildung) gehen.

Der systemlinguistische Teilbereich wird bereichert durch die Lehrveranstaltungen wie

- Fachsprachenlinguistik („The Linguistics of German for Specific Purposes“),
- Textlinguistik („Text-Linguistics: Text Analysis and Text Construction“),
- Kontrastive Linguistik („Contrastive Analysis: Thai - German“) und
- Übersetzung („Graduate Translation“).

In der Tat verbirgt sich hinter den Veranstaltungen „Fachsprachenlinguistik“ und „Übersetzung“ der Gedanke der Berufsorientierung, d.h. sie sollen einen sinnvollen Ausbildungsbeitrag auch für einen späteren Beruf außer der Lehrtätigkeit leisten. Demzufolge hat die Veranstaltung „Fachtextlinguistik“ schwerpunktmäßig das „Wirtschaftsdeutsch“ zum Gegenstand und in dem Übersetzungskurs wird die Übersetzungspraxis betrieben, aber keine Übersetzungswissenschaft. Wie bereits am Anfang gesagt will man die Bedürfnisse der Wirtschaft nicht ganz außer Acht lassen.

Mit der Akzentsetzung des Studiums auf den linguistischen Anteil wird die Erwartung verbunden, dass das Verschaffen des tiefen Einblicks in das System der deutschen Sprache gelingt und dementsprechend die Vermittlung der Zielsprache Deutsch effizienter sein soll. Eine solche Ansicht wird bei uns – vielleicht auch in vielen anderen Ländern – immer für richtig gehalten. Sie kann aber nicht mit dem Tatbestand gerechtfertigt werden, dass die Lehrveranstaltungen mit linguistischem Schwerpunkt oder der generelle Grammatikunterricht so leblos mit „starren“ Regeln zu vermitteln sind, dass sie oft abwertend rezipiert werden. Die Ursachen dafür sind das Fehlen oder die Nichtberücksichtigung der Didaktik seitens der Lehrenden.<sup>14</sup> Die Linguisten (besonders an den Universitäten) sind dafür bekannt, dass sie die Kunst beherrschen, den Studierenden die lebensnächste Sache des Menschseins, nämlich die Sprache, so unverständlich und lebensfern beibringen zu können. Muss das sein, dass in der Praxis der Vermittlung des linguistischen Wissens sowohl in der Schule als auch in den universitären Lehrveranstaltungen der Allgemeinen oder Germanistischen Linguistik in Thailand Trockenheit und Schwierigkeit angesagt sind?

Ich stimme völlig damit überein, dass der Lehrer von Deutsch als Fremdsprache zunächst wissen muss, „WAS erlernt und erworben werden muss, ehe man in die Diskussion über das WIE sinnvollerweise eintreten kann“ (vgl. Götze/Helbig 2001: 28). Da man sich so sehr auf die Vollständigkeit und Richtigkeit des Inhalts konzentriert, kommt die WIE-Diskussion in den meisten Praxisfällen zu kurz, wird sogar total vernachlässigt. Ich plädiere für die stärkere Berücksichtigung der Lehr- und Lernperspektive der Linguistik in der Lehrerausbildung. Im Master-Programm der Ramkhamhaeng University sind zwar die Lehrveranstaltungen, die das Fachgebiet Linguistik mit der Methodik/Didaktik verbinden, vorhanden („Phonology and Phonetics in Language Teaching“ und „Contrastive Analysis: Thai – German“), aber es fehlt im Teilbereich Linguistik die generalistisch angelegte Basis-Veranstaltung wie „Didaktik der Linguistik bzw. der Grammatik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, die dem Transfer des Fachwissens zur Unterrichtspraxis dient, während die anderen Teilbereiche solche Lehrveranstaltungen haben („Teaching



German Literature“, „Teaching Cultural Studies“ und „Teaching Methodological Aspects of Study Trips for Cultural Studies“). Die Veranstaltung zur Didaktik der Linguistik als einen obligatorischen Bestandteil der Lehrerbildung halte ich für sehr sinnvoll, da man schon hinsichtlich des vorerwähnten Studienalltags befürchten kann, dass die Studierenden die erworbenen linguistischen Fachkenntnisse ohne didaktische Vorüberlegungen in den Unterricht einbringen können, falls man sie vorher nicht anleitet. Dies könnte das Image der deutschen Sprache als eine der schwierig(st)en Sprachen verstärken.

Die Lehrveranstaltung soll die Studierenden beispielsweise auf das Grundprinzip aufmerksam machen, dass die fachwissenschaftliche Lernprogression vom Grad der Sprachbeherrschung abhängt. Nicht alle linguistisch ermittelten Regeln mit allen Einzelheiten sind im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, sondern das Auswählen, die Reduzierung des Stoffs auf das Wesentliche und die Adaption nach der Lernergruppe sind in Anbetracht der Grammatikvermittlung bedeutend (vgl. Helbig 1994: 205). In diesem Zusammenhang sind Fragestellungen zur didaktischen Grammatik näher in Betracht zu ziehen, z.B. wie man die sprachlichen Regularitäten für die Lernenden verständlich und mental verarbeitbar erklärt (vgl. Königs 2000: 12). Die Reflexion über Sprache und den Sprachaneignungsprozess soll in der Lehrveranstaltung durchgeführt werden, damit sie weiter bei den Lernenden zur Förderung der Sprachbewusstheit angewendet wird. Darüber hinaus sollen Erfahrungen mit Fragen und Sachverhalten (z.B. linguistischer Terminologie und sprachlichen Konzepten wie Zeitform, Modus oder Genus verbi) der mutter- (Thai) und fremdsprachlichen (in der Regel Englisch) Linguistik miteinbezogen werden. Die Kenntnisse der ersten Fremdsprache Englisch werden oft nicht beachtet, da man nur oberflächlich denkt, dass man Linguistik der deutschen Sprache lehrt. Das Potenzial soll mehr Anerkennung finden und ausgenutzt werden (beispielsweise bei der Erklärung von phonologischen, morphologischen und syntaktischen Phänomenen).

Eine Einengung der linguistischen Komponente im DaF-Studium, also die Reduzierung auf die Grammatik im engeren Sinne oder (verkürzte) Beschreibungen der Sprache halte ich für den Fremdsprachenunterricht für nicht fruchtbar. Ich bin wie Helbig (1994: 25) derselben Auffassung, dass sich die Regeln nicht auf einzelne Bereiche der Morphosyntax beschränken dürfen, sondern „kommunikative Regeln“, die für das Gelingen der Sprachhandlungen oft wesentlicher sind, zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden sollen. Die Lehrveranstaltungen, die die für Sprachanwendung im Alltag relevanten und der Planungsgrundlage des kommunikativen Sprachunterrichts dienenden Teilbereiche der Linguistik zum Gegenstand haben z.B. *Pragmalinguistik* und *Soziolinguistik*, sind demnach sinnvoll. Der Aspekt der Sprache als menschliches Handeln und als Mittel zur Verständigung untereinander sowie die linguistische Grundlage in der Pragmalinguistik, also die Sprechakttheorie, sollen mehr im Curriculum für Deutschlehrerbildung Beachtung finden und nachhaltig auf die Lernzielbestimmung und Lehrmaterialgestaltung in der

Fremdsprachendidaktik wirken. Soziolinguistische Themen wie Stilistik, Sprach-ebenen, Fach- und Gruppensprachen sowie durch die Globalisierung verstärkt entstandene Sprachkontaktphänomene in der deutschen und thailändischen Gesellschaft sind zu erörtern, damit die Studierenden für die Feinheit bei der Sprachproduktion und -rezeption sowie Vermittlung sensibilisiert werden.

Darüber hinaus sollen die oft vernachlässigten psychologischen Aspekte des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache mehr Berücksichtigung finden. Die Lehrveranstaltung zur *Psycholinguistik*, in der Fremdsprachenerwerbstheorien bzw. Hypothesen zum Fremdsprachenlernen, Lernerfaktoren (wie Alter, Motivation) sowie Forschungsmethoden in der Sprachlehr- und -lernforschung behandelt werden, bildet eine weitere Grundlage für Fremdsprachenlehren und -lernen. Damit wird der Gegenstand „Fremdsprachenunterricht“ nicht nur aus der sprachlichen Perspektive betrachtet, sondern als Bündel von internen und externen (persönlichen und sozialen) Faktoren. Dies soll mehr ins Bewusstsein der Studierenden rücken. Die Hinzuziehung von neuen Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften Angewandte Linguistik und Psychologie in die Lehrveranstaltung führt die Studierenden zur interdisziplinären Dimension des Faches DaF und eröffnet denen für die Fremdsprachendidaktik in Thailand noch relativ unbekannt lerner- und lernprozessbezogene Forschungsperspektiven.

Zu guter Letzt schlage ich vor, zusätzlich zu den regulären Lehrveranstaltungen eine seminarartige Lehrveranstaltung einzuführen, die nach (Forschungs-)Interessen der Studierenden ausgewählte linguistische Themenschwerpunkte behandelt. Sie soll auch als Informations- und Meinungsaustauschforum zur fachwissenschaftlichen Vertiefung fungieren und ist daher eher für fortgeschrittene Studierende geeignet. Diese Idee des „Seminars“ ist in vielen Master-Curricula in Thailand zwar immer präsent, wird jedoch nie realisiert. Zum Teil sind die Studierenden Schuld daran, weil sie sich selbst im Seminar nicht „zeigen“ und autonom arbeiten wollen, zum großen Teil hängt das m.E. stark von der Rollenzuweisung der Studierenden als „Wissensspeicherer“ oder gute „Zuhörer“ im traditionellen thailändischen Ausbildungssystem ab. Die „Diskussionskultur“ kennen die Thailänder von Kind auf nicht. Sie kann und muss gelernt werden.

Mir ist bewusst, dass die nachzuweisende Gesamt-Creditsanzahl sehr beschränkt ist und somit nicht all diese vorgeschlagenen linguistischen Veranstaltungen (abgesehen von der grundlegenden Linguistikdidaktik-Veranstaltung) zuungunsten der anderen drei Teilbereiche als Pflichtveranstaltungen angeboten werden können. Nichtsdestotrotz sollen sie zumindest im Wahlfachbereich im Curriculum stehen und je nach Bedarf angeboten werden.

## **6. Schlussbemerkung**

Das Plädoyer für mehr praxisorientierte bzw. -bezogene linguistische Lehrveranstaltungen bedeutet nicht automatisch die Verdrängung der systemorientierten Linguistik aus dem Curriculum des Master-Studiengangs Deutsch als Fremdsprache.

Der höhere Beherrschungsgrad des linguistischen Wissens und Könnens ist einerseits wünschenswert für den Lehrerberuf, andererseits genügt es nicht, wenn die DaF-Studierenden als zukünftige Lehrer grammatisch wohlgeformte Sätze für Haus- oder Abschlussarbeit oder im Unterricht produzieren, aber unter didaktisch-methodischer Erwägung nicht erklären können, wie, wann und warum die Sätze so gebildet werden (müssen). Die pragmatischen, psycho- und soziolinguistischen Dimensionen der Sprache sollen bei der Lehrerausbildung nicht unberücksichtigt bleiben. Die Abkopplung der linguistischen Komponente von der Lehr- und Lernperspektive muss erfolgen. Wohl bleibt die Forderung für Fremdsprachenlehrer als „unverzichtbare Vermittlungsinstanzen“ zwischen Linguistik und Sprachunterricht nicht ausgeblendet werden zu dürfen (Helbig 1994: 207). Diese Balance zwischen linguistischem Spezialisten und Didaktiker müssen Deutschlehrer oder Auslandsgermanisten halten können.

## **Anmerkungen**

1 Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde auf die durchgängige Verwendung von sowohl weiblichen als auch männlichen Bezeichnungen verzichtet. Die gewählte Sprachform ist jeweils männlich und weiblich zu verstehen. Wenn ich des Weiteren von Deutschlehrern rede, beziehe ich mich auf *Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in allen Stufen* von der Schule bis zur Universität, denn die Deutschdozenten im Ausland oder Auslandsgermanisten haben generell die gleiche Aufgabe wie die Schullehrer, und zwar Deutsch (zumindest in den sprachpraktischen Kursen im Bachelor-Studium) zu lehren.

2 Diese Konkurrenzsprachen werden immer mehr von der Regierung gefördert und nehmen heutzutage auch einen festen Platz in den Schul- und Hochschulcurricula ein. Beim Erlernen dieser asiatischen Sprachen in den meisten Universitäten wird der pragmatischen Anwendung viel Aufmerksamkeit geschenkt, deswegen rücken die berufs- bzw. fachsprachenorientierten Fächer wie Wirtschaftschinesisch, Japanisch für Tourismus in den Vordergrund. Die Literaturwissenschaft und Linguistik kommen in solchen Studiengängen selbstverständlich zu kurz. Es geht dabei in erster Linie nicht mehr um das Philologiestudium sondern um die Vorbereitung der Studierenden auf den späteren Beruf.

3 Den Kern des Unterrichtsangebots bilden die Grundstufenkurse. Nur sehr wenige Kursteilnehmer des Goethe-Instituts besuchen Kurse in der Mittelstufe. Ein großer Teil von den Teilnehmern im Mittelstufenbereich sind sogar Studierende, die bereits Sprachkurse an den Universitäten besuchen und ihre Fertigkeiten (insbesondere Sprechen und Hören) mehr üben wollen.

4 Nähere Informationen s. <http://mail.kku.ac.th/~hsfac/curriculum/german/german.html>.

5 In Thailand wird im Germanistenkreis üblicherweise die Bezeichnung Magister für das Studium nach dem Bachelor-Niveau verwendet. Ich verwende dahingegen die Bezeichnung

*Master* anstelle Magister, da sie mit dem aus dem angloamerikanischen Bereich übernommenen universitären Ausbildungsmodell Thailands mit dem auf dem Bachelor-Studium (B.A.) aufbauenden Master-Studiengang (M.A.) viel mehr übereinstimmt.

6 Der erste Master-Studiengang für Deutsch in Thailand ist der an der Chulalongkorn University in Bangkok. Das Germanistik-Studium an der Chulalongkorn University hat seinen Schwerpunkt in der Literaturwissenschaft.

7 Auf der Homepage befinden sich die Berichte aus Argentinien, China, Jemen, der Mongolei, Polen, Südkorea. Sie gilt als eine wertvolle Informationsquelle, die sich jederzeit ausbauen und aktualisieren lässt. Es ist geplant, in naher Zukunft die Homepage mit Berichten aus den anderen Ländern zu ergänzen.

8 Sie ist momentan die landesweit größte Fernuniversität in Thailand mit mehr als 100 000 eingeschriebenen Studierenden. Näheres dazu s. Kusolrod (2003) und die Homepage der Universität [URL: <http://www.ru.ac.th>].

9 Schätzungsweise wird in ca. 10 Jahren sogar ein Drittel der Deutschlehrer in den Ruhestand gehen.

10 Im Rahmen der Projekte wird das Entwerfen und Produzieren eines „Teaching Kit“ durch die Teilnehmer für Lernende der Grundstufe und Fortgeschrittene von angemessener Qualität und Standard durchgeführt. Die Anwendung des Teaching Kit in der Unterrichtspraxis ist obligatorisch und ein abschließender kritischer Bericht über Erfolge und Defizite ist zu erstatten, mit evtl. Verbesserungsvorschlägen.

11 Zur Standortbestimmung des Faches DaF s. Götze u.a. (2001), Helbig (1998), Götze/Helbig (2001) und Neuner (2001)

12 Ich bedanke mich bei Michaela Zimmermann, meiner Kollegin an der Deutsch-Abteilung der Ramkhamhaeng University, für die Zusammenstellung der Daten.

13 Die linguistischen Lehrveranstaltungen sind zwar auch im Curriculum für Deutsch der Ramkhamhaeng University (und der anderen Universitäten) als Wahlkurse im Bachelor-Niveau, jedoch sind die meisten aus Mangel an Spezialisten aus dem Bereich Linguistik nicht im aktiven Kursangebot enthalten und haben zur inhaltlichen Abgrenzung vom Master-Programm den sprachpraktischen Charakter. Im Kurs „Phonetik“ beispielsweise wird hauptsächlich die Aussprache trainiert.

14 Viele (u.a. die Studierenden) sind der Meinung, dass die Linguisten an den Hochschulen zur Sicherung ihrer Existenz als „Wissenschaftler“ (im negativen Sinne) absichtlich schwierig lehren. Die Kategorie der „Unverständlichkeit“ gilt also als ein Indikator für Wissenschaftlichkeit. Ich persönlich teile die Ansicht nicht, finde sie aber nicht unwahrscheinlich.

## Literatur

- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen 2003. „Wissenschaftskonzepte zum Lehren und lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich.“ *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Herausgegeben von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 9 - 19.
- Götze, Lutz u.a. 2001. „Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet I: Konzeptionen.“ *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Herausgegeben von Gerhard Helbig u.a. Berlin und New York: Walter de Gruyter: 1 - 11.
- Götze, Lutz/ Helbig, Gerhard 2001. „Linguistischer Ansatz.“ *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Herausgegeben von Gerhard Helbig u.a. Berlin und New York: Walter de Gruyter: 12 - 30.
- Helbig, Gerhard 1994. „Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht im Wandel der Zeit.“ *DaF 4*: 201 - 208.
- Helbig, Gerhard 1998. „Das Fach Deutsch als Fremdsprache: Eine Zwischenbilanz.“ *Wozu DaF studieren? Probleme der Qualifizierung für die Sprach- und Kulturarbeit im Ausland*. Herausgegeben von Helmut Glück und Kristine Koch. Bamberg: Colibri-Verlag: 63 - 71.
- Königs, Frank G. 2000. „Perspektive 2000 und darüber hinaus. Überlegungen zu Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 29: 8 - 22.
- Kusolrod, Prapawadee 2003. *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdsprache“ für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok*. Kassel: Kassel University Press.
- Neuner, Gerhard 2001. „Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive.“ *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Herausgegeben von Gerhard Helbig u.a. Berlin und New York: Walter de Gruyter: 31 - 41.
- Neuner, Gerhard 2003. „Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache.“ *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2002*. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zur 1. gemeinsamen Tagung im IQN-Projekt, 28. – 30. November 2002 Universität Kassel. Herausgegeben von Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Ute Koithan. Kassel: Kassel University Press: 15 - 26.
- O’charoen, Thanomnuan 2000. „Germanistikstudium in Thailand: Geschichte – Stand – Ausblick.“ *Germanistentreffen Deutschland – Indien – Indonesien – Philippinen – Taiwan – Thailand – Vietnam*. 3. – 8. 10. 1999. *Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Herausgegeben vom DAAD: 17 - 29.
- Otrakul, Ampha 1996. „Deutschunterricht und Deutschstudium in Thailand. Eine Bestandsaufnahme und Probleme der aktuellen Situation.“ *Info DaF* 23, 4: 451 - 461.

- Saalbach, Mario 1999. „DaF auf den Kopf gestellt. Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität.“ *Info DaF* 26, 4: 327 - 347.
- Spillmann, Hans Otto 1989. „Linguistik in der Auslandsgermanistik. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Implikationen“ *Info DaF* 16, 3: 283 - 293.
- Taatloha, Prisna 2002. "Die Entwicklung des Deutschunterrichts an Oberschulen in Thailand." *1. Thailändisches Germanistentreffen (TDLV-Forum 7 -2002)*. Herausgegeben vom Thailändischen Deutschlehrerverband und von der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität: 195 - 204.
- Thurmair, Maria 2001. „Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache“ *German as a Foreign Language*. [<http://www.gfl-journal.de/2-2001/thurmair.html>]
- Zimmermann, Rüdiger 2003. „Sprachwissenschaft.“ *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Herausgegeben von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 19 - 25.

## **Anhang**

### **Curriculum für den Master-Studiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University/ Bangkok**

GL = German as a Foreign Language

#### **Studienvorbereitende sprachpraktische Veranstaltungen**

(Sie sind ohne Anspruch auf Credits zu absolvieren.)

GL 601 Communicative Listening and Speaking Skills for German

GL 602 Communicative Reading and Writing Skills for German

#### **Pflichtveranstaltungen**

GL 611 Principles of Language Teaching and Learning (2 Credits)

GL 613 Teaching-Learning Strategies and Procedures (2 Credits)

GL 615 Phonology and Phonetics in Language Teaching (2 Credits)

GL 617 Critical Analysis of German Teaching Materials (2 Credits)

GL 631 German Morphology (2 Credits)

GL 633 German Syntax (2 Credits)

GL 635 German Lexicology (2 Credits)

GL 651 German Literary History (2 Credits)

GL 653 Literary Theory and Methods of Interpretation (2 Credits)

GL 661 A Historical Overview of the German-Speaking Countries (2 Credits)

GL 681 Research and Report Writing (2 Credits)

GL 731 Contrastive Analysis: Thai – German (2 Credits)

wahlweise

GL 663 Economic Policies of the German-Speaking Countries (2 Credits)

GL 665 Cultural Policies of the German-Speaking Countries (2 Credits)

wahlweise

GL 751 Reading 20<sup>th</sup> Century Literature (2 Credits)

GL 753 Teaching German Literature (2 Credits)

wahlweise

GL 761 Teaching Cultural Studies (2 Credits)

GL 763 A Critical Analysis of German Mass Media (2 Credits)

#### **Unterrichtspraktika**

GL 671 Practicum 1 (1 Credits)

GL 771 Practicum 2 (2 Credits)

#### **Wahlveranstaltungen**

GL 721 Materials Development and Application (2 Credits)

GL 723 Testing and Evaluation (2 Credits)

GL 741 The Linguistics of German for Specific Purposes (2 Credits)

GL 743 Graduate Translation (2 Credits)

GL 745 Text-Linguistics: Text Analysis and Text Construction (2 Credits)

GL 765 Cultural Traditions of the German-Speaking Countries (2 Credits)

GL 767 Teaching Methodological Aspects of Study Trips for Cultural Studies  
(2 Credits)

GL 781 Project in Teaching German as a Foreign Language 1 (3 Credits)

GL 783 Project in Teaching German as a Foreign Language 2 (3 Credits)

GL 791 Master's Paper (6 Credits)

GL 793 Master's Thesis (12 Credits)



# Transkultur, Tourismus und Translation im Deutschstudium an der UNAM

MARIANNE ZAPPEN-THOMSON  
Windhoek

## Einleitung

Das Fach Deutsch an der University of Namibia (UNAM) ist zum einen eng mit dem Deutschunterricht an den Schulen verknüpft, zum anderen aber auch in der historischen Entwicklung des Deutschen in diesem Land verwurzelt. Laut Artikel 3 der Verfassung Namibias ist Englisch die Amtssprache, alle autochthonen Sprachen, Deutsch und Afrikaans eingeschlossen, gleichrangige Nationalsprachen. Deutsch wird als Muttersprache, aber auch als Fremdsprache vermittelt.

1993 wurden an allen namibianischen Schulen neue Lehrpläne eingeführt. Die Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache für das International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) und das Higher International General Certificate of Secondary Education (HIGCSE) werden zur Zeit noch vom University of Cambridge Local Examinations Syndicate International Examinations (UCLES) aufgestellt, für die Muttersprache jedoch in Namibia. Beide Abschlüsse ermöglichen den LernerInnen Zugang zu einem Studium an der UNAM, während in Südafrika lediglich ein HIGCSE-Abschluss zu einem Studium berechtigt. Der Fremdsprachenunterricht in Namibia soll die Zielsprache vornehmlich zu kommunikativen Zwecken vermitteln, Einsichten in die Kultur ermöglichen und so interkulturelles Verständnis fördern. Ferner sollen die LernerInnen auf ihre zukünftigen Herausforderungen und Pflichten als StaatsbürgerInnen vorbereitet werden. Der Fremdsprachenunterricht sollte sich dabei u.a. an folgenden Aspekten orientieren: Gleichberechtigung der Geschlechter, Menschenrechte und Konfliktbewältigung. Außerdem sollte den LernerInnen Einblick in die Kultur der Zielsprache vermittelt und ihnen ermöglicht werden ihre Kultur mit der der Zielsprache zu vergleichen, so dass sie eine neue Perspektive ihrer eigenen Kultur erhalten. Gleichzeitig sollte der Fremdsprachenunterricht aber auch eine positive Einstellung zu fremden Sprachen und Kulturen fördern. (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2002: 2)

Im Sinne der Versöhnungspolitik ist die Forderung nach einer positiven Einstellung anderen Sprachen und Kulturen gegenüber verbunden mit einem angemessenen Stolz auf die eigene Kultur und Sprache.

Seit der Unabhängigkeit hat sich die allgemeine Lage in Namibia grundlegend verändert, was unter anderem auf den vermehrten internationalen Anschluss in Wirtschaft, Politik und Kultur zurückzuführen ist. Akademische Institutionen wie die University of Namibia sind daher gefordert, Studiengänge zu entwickeln, die diese Gegebenheiten berücksichtigen.

### **Die Deutschabteilung der UNAM**

Aufschlussreich ist diesbezüglich ein Blick auf die Situation und die Studentenzahlen der Deutschen Abteilung der University of Namibia. 1992 trat das neue Universitätsgesetz in Kraft. Die DozentInnen der Abteilung Deutsch intensivierten 1993 die Planung neuer Studiengänge. Dabei wurde der Situation vor Ort Rechnung getragen und die Kurse auf die H/IGCSE-AbsolventInnen ausgerichtet. 1991 beendete die Abteilung Deutsch des Department of Germanic and Romance Languages ihre Zusammenarbeit mit der University of South Africa und arbeitet seitdem mit den Deutschen Seminaren der Universitäten Stellenbosch und Pretoria zusammen. Diese Zusammenarbeit wirkte sich in vieler Hinsicht positiv aus, themenorientierte Kursangebote, Lernerorientierung und Berücksichtigung einer kulturellen Vielfalt prägen seither den Unterricht.

Das Deutschstudium an der UNAM hat u.a. die Aufgabe, die LernerInnen zu befähigen, Verschiedenheiten zu akzeptieren, Neues zu entdecken und das Eigene „neu sehen zu lernen“ (Krumm 1994: 122). Auch soll den LernerInnen bewusst werden, dass Kultur kein feststehendes Konzept ist, sondern auf gesellschaftlicher Vereinbarung beruht. Sie sollen lernen, ihre Erwartungen, Einstellungen und Handlungen Fremden gegenüber – wenn nötig – angemessen zu verändern. Interkulturelles Lernen hat mit Perspektivenwechsel zu tun und schließt auch immer die kritische Reflexion der eigenen, als selbstverständlich hingegenommenen Werte mit ein. Beide, die eigene wie die fremde Kultur, spielen in diesem Prozess eine signifikante Rolle.

Ab Januar 2003 ersetzte das Semestersystem die Trimester. Diese Umstellung brachte mit sich, dass die Lehrpläne ein weiteres Mal überarbeitet und namibianisiert wurden. Das neue B.A.-Studienprogramm ermöglicht es StudentInnen, die sich für Deutsch immatrikuliert haben, eine Wahl zu treffen. Die StudentInnen, die ohne deutsche Vorkenntnisse an die Universität kommen und Deutsch als Nebenfach belegen wollen, entscheiden sich in der Regel für den mehr auf die deutsche Sprache ausgerichteten Studiengang (*German as Applied and Business Language*), der über das *Zertifikat Deutsch* zum *Zertifikat Deutsch für den Beruf* führt. Die StudentInnen, die deutschsprachig sind oder aber über den H/IGCSE-Abschluss verfügen, immatrikulieren sich für Deutsch als Hauptfach (*German Studies*), wobei neben der Sprache auch die deutsche Literatur Teil des Studiums ist. Der Lehrplan beinhaltet u.a.

Kurse über Kolonialliteratur und über deutsch-afrikanische Beziehungen. In beiden Studiengängen wird bei der Vermittlung der Inhalte immer berücksichtigt, dass es sich um interkulturelles Lehren und Lernen handelt. Die StudentInnen haben die Gelegenheit, nach Beendigung des vierten Jahres mit zwei Hauptfächern ein Postgraduate Diploma zu absolvieren oder aber mit einem Single major einen Abschluss zu erhalten, der ihnen anschließend erlaubt, sich für den Magister Artium (M.A.) einzuschreiben. Die Berücksichtigung der Interessen der namibianischen StudentInnen hat ganz eindeutig zu einem wesentlichen Anstieg der Studentenzahlen geführt. Waren 1992 etwa 27 Studenten in der Abteilung immatrikuliert, sind es 2003 etwa 80.

Lag bisher das Augenmerk beim Sprachstudium an der UNAM überwiegend auf der Ausbildung von LehrerInnen, so hat u.a. der ständig wachsende Zustrom an Touristen nach Namibia eine Akzentverschiebung mit sich gebracht.

Laut Angaben des Ministeriums für Umwelt und Tourismus ist der Tourismus der am schnellsten wachsende Wirtschaftssektor in Namibia (Grüllenbeck 2003: 3). Im Jahr 2002 kamen 140 781 Touristen aus Europa nach Namibia, wovon allein 61 236 aus der Bundesrepublik Deutschland waren. Dies waren 14,8% mehr als 2001 (Directorate: Tourism 2003). Es ist daher auch erfreulich festzustellen, dass sich immer mehr StudentInnen für den B.A. (Tourism) mit Deutsch als Nebenfach immatrikulieren. Die Inhalte des Sprachenstudiengangs *German as Applied and Business Language* tragen dieser Entwicklung Rechnung; neben allgemeinem Berufsdeutsch wird auch die Fachsprache „Hotelgewerbe und Tourismus“ vermittelt. Ferner werden die StudentInnen auf Situationen vorbereitet, in denen sie als zukünftige ReiseleiterInnen mit Stereotypen und Vorurteilen konfrontiert werden könnten. Sie sollen während ihres Studiums lernen, Strategien zu entwickeln, mit denen sie angemessen auf solche Konfrontationen reagieren können.

Darüber hinaus hat die alltägliche Erfahrung mit nicht immer geglückten Übersetzungsversuchen in den Medien, wie im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereich die Notwendigkeit immer deutlicher werden lassen, an der UNAM Übersetzer fundiert auszubilden.

Es gibt in Südafrika 9 Universitäten, an denen Übersetzerkurse angeboten werden, entweder als Teil des Bachelor of Arts Studiums oder aber als postgraduierte Kurse. Diese sind Postgraduate Diplomas oder Magisterstudiengänge. An 5 Universitäten kann Deutsch während der Ausbildung als Fach belegt werden, entweder nur im B.A.-Studiengang oder aber auch direkt im Übersetzerkurs, wenn genügend StudentInnen immatrikuliert sind. Die Schwerpunkte bei der Ausbildung werden unterschiedlich gesetzt, liegen aber überwiegend auf Linguistik und Lexikographie. An 4 Universitäten wird die interkulturelle Kommunikation als Teil des Studiums genannt. (Muratho 2003: 3-16). Wie noch zu sehen sein wird, liegt gerade hier der entscheidende Unterschied zu dem Postgraduate Diploma in Translation (PGDT) der UNAM.

Bei der Entwicklung des PGDT an der University of Namibia hat sich gezeigt, dass es dringend notwendig ist, die Situation vor Ort zu berücksichtigen. Es ist wenig produktiv, einfach die aus Europa oder Südafrika für ganz spezifische dortige Verhältnisse entwickelten Kurse nach Namibia zu „importieren“.

Ein abgeschlossener B.A. gilt allgemein als Voraussetzung zur Immatrikulation, es können aber auch Ausnahmen gemacht werden. Aus diesem Grund müssen die angemeldeten StudentInnen einen Eignungstest ablegen. So wird auch schon Berufstätigen aus z.B. den Medien oder der Wirtschaft die Möglichkeit geboten, ihre beruflichen Qualifikationen zu verbessern.

### Translation in Namibia

Namibia ist ein flächenmäßig großes Land (824 295 km<sup>2</sup>), aber es gehört zu den am dünnsten besiedelten Ländern der Welt (0,58 Einwohner/km<sup>2</sup>). Laut der Volkszählung von 2001 leben in Namibia rund 1,8 Millionen Menschen, die unter der Überschrift „Distribution of households by main language spoken“ (National Planning Commission 2003: 48) folgendermaßen aufgliedert werden:

Main language	Number of households	Percent
San	4 229	1.2
Caprivi	17 493	5.0
Otjiherero	27 374	7.9
Kavango	33 741	9.7
Nama/Damara	39 717	11.5
Oshiwambo	167 943	48.5
Tswana	1 051	0.3
Afrikaans	39 481	11.4
German	3 654	1.1
English	6 522	1.9
Other European	1 790	0.5
Other African	1 447	0.4
Not stated	2 013	0.6
<b>Total</b>	<b>346 455</b>	<b>100.0</b>

Wie die Statistik zeigt, lebt in Namibia also eine multikulturelle Gesellschaft, die drei verschiedene Möglichkeiten hat, mit der Interkulturalität umzugehen. Von der ersten Gruppe kann angenommen werden, dass sie nicht nur stolz auf ihr Kulturerbe ist, sondern sich auch dafür einsetzt, dieses vor fremden Einflüssen zu schützen. Ihre kulturelle Zugehörigkeit grenzt sie von anderen ab. In der gleichen Gesellschaft lebt eine zweite Gruppe, die erkennt, dass es neben ihren eigenen noch andere Lebensformen gibt. Diese werden nicht als Bedrohung aufgefasst, sondern unter Umständen als Möglichkeit zur Veränderung der eigenen eingefahrenen Lebensweise.

Es gibt schließlich eine dritte Gruppe, der zwar bewusst ist, dass sie zu einer bestimmten Kulturgruppe gehört, die aber auf diese kulturelle Zugehörigkeit keinen Wert legt. Mitgliedern dieser Gruppe ist vielmehr an Lebensformen gelegen, die sie mit Gleichgesinnten, egal welcher kultureller Herkunft, teilen.

Für die deutschen NamibianerInnen umfasst das Deutschsein die geschichtlichen und kulturellen deutschen Wurzeln, schließt aber gleichzeitig ein Namibianer-Sein mit ein. Weil sich die namibianische Gesellschaft im Laufe der Jahre verändert hat und noch immer dabei ist sich zu verändern, ist der Anteil der Kultur, den man eventuell miteinander teilt, gewachsen. Es ist folglich nicht mehr sinnvoll, grundsätzlich davon auszugehen, dass alle deutschsprachigen NamibianerInnen eine Kultur teilen, die sich von den anderen Kulturen abgrenzen ließe. Vielmehr muss endlich erkannt und zugegeben werden, dass vor allem die heutige Jugend, trotz vorhandener Unterschiede, durch eine Fülle von Gemeinsamkeiten miteinander verbunden ist. Die Jugendlichen, die miteinander aufwachsen, teilen eine Lebenspraxis, wenn auch nicht uneingeschränkt.

Es scheint, als ob besonders junge NamibianerInnen heute aktiv an der sich entwickelnden namibianischen Kultur mitwirken und diese weder als einschränkend, noch als isolierend erleben, sondern als eine Möglichkeit, die ihnen eine Vielzahl an Lebensmustern eröffnet. Vor diesem Hintergrund soll nun skizziert werden, wie sich der Übersetzerkurs der UNAM versteht und wie er in das Gesamtkonzept der Abteilung einzuordnen ist.

Mary Snell-Hornby (1999: 38) weist ausdrücklich darauf hin, dass eine „Disziplin der Translationswissenschaft sich mit Faktoren beschäftigen muss, die über die Sprache hinausgehen und deshalb nicht linguistisch-semiotisch beschreibbar sind.“ Unter Translation versteht sie den Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen. Übersetzen bezieht sich dabei auf den schriftlichen, also fixierten Text, während mit Dolmetschen der einmalige, meist mündlich angebotene Text gemeint ist.

Der Übersetzer ist nicht nur Sprachmittler, sondern darüber hinaus auch immer Kulturmittler. Dies ist der Ausgangspunkt der Skopostheorie von Vermeer (1978):

Wie jedes Handeln folgt das translatorische Handeln einem Ziel. Diese Zielgerichtetheit kommt im Begriff des „Skopos“ als dem obersten Primat der Translation zum Ausdruck. Somit steht nicht der Ausgangstext (AT) als solcher, sondern das intendierte Ziel am Beginn des Translationsprozesses (Dizdar 1999: 104).

Für die Ausbildung von Translatoren bedeutet dies, dass die StudentInnen nicht nur Strategien zum Übersetzen von einer in eine andere Sprache vermittelt bekommen, sondern vor allem eine kritische Haltung sowie interkulturelle Kompetenzen.

Die neue Orientierung setzt somit ‚Kultur‘ an die Stelle von Sprache im engen Sinne, eine zielgerichtete Haltung an die Stelle der Autorität des AT (Ausgangstext, M. Z.-T.) und Autors, Vielfalt der Möglichkeiten und Raum für Andersartigkeit an die Stelle von festgelegten Strategien des Übersetzens (Dizdar 99: 107).

Zu klären ist nun, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation setzt ganz bestimmte Kompetenzen voraus, die über rein kommunikative Kompetenzen hinausgehen und sowohl kognitive, emotionale als auch handlungsbezogene Aspekte einschließen. Das heißt, Menschen mit interkultureller Kompetenz sind bereit, ihr Denken, ihre Gefühle und ihr Verhalten zu verändern, um effektiver kommunizieren zu können. Hier ist nicht von konditioniertem Verhalten die Rede, sondern von einem Verhalten, das sich dank einer kritischen Reflexion verändert hat. Es handelt sich nach Helmolt/Müller (1993:514) um „eine Kompetenz zur Herstellung von Gemeinsamkeit (communio)“ in einer Situation, die auf kulturellen Unterschieden basiert. Menschen mit interkultureller Kompetenz sind fähig, mit psychischem Stress umzugehen. Sie interagieren mit Fremden, führen sinnvolle Gespräche mit ihnen, wissen, wie Missverständnisse zu überwinden sind und können Beziehungen zu Fremden aufbauen und pflegen (vgl. Helmolt/Müller 1993: 514). Die Aneignung interkultureller Kompetenzen bedeutet aber nicht, die Denk- und Verhaltensformen der anderen Kultur anzunehmen ( ‚going native‘: Knapp/Knapp-Potthoff 1990:86; vgl. Kramsch 1993:181).

Wünschenswert, so Delkeskamp (1994:142), ist, dass die gemachten Erfahrungen und Gefühle in dem Prozess des Voneinanderlernens auch verbalisiert werden. Sie versteht interkulturelles Lernen als:

1. **Bewußtwerdung** des Lernenden über die eigene Kultur und die besondere Bedeutung für das eigene Handeln, Denken und Leben;
2. **Wissenserwerb** über die Besonderheit der anderen Kultur oder anderer Kulturen für das dortige Handeln, Denken und Leben;
3. **Kompetenzerwerb** zur Befähigung des Lernenden im Umgang mit anderskultureller Variabilität und demzufolge Befähigung zum effektiven, kooperativen Handeln in der/einer anderen Kultur  
(Delkeskamp 1994: 142; Hervorhebung M.Z.-T.).

Um interkulturell lernen zu können, müssen diese drei miteinander verknüpften Bereiche schrittweise bewältigt werden.

Moderne Gesellschaften, so behauptet Welsch (1993), lassen sich nicht mehr mit einem einheitlichen Kulturbegriff umschreiben. Die Lebensformen sind heute weltweit viel differenzierter geworden. Welsch überträgt den Kulturbegriff von Wittgenstein auf die moderne Gesellschaft. Wittgenstein zufolge ist Kultur da anzutreffen, wo man eine Lebenspraxis teilt. Die Lebensformen der Menschen, die

diese Lebenspraxis teilen, sind auf vielfältige Weise miteinander verflochten. Dieses Kulturkonzept, das frei „von ethnischer Fundierung und Homogenitätsansprüchen“ ist, bezeichnet Welsch (1995: 43) als ein „pragmatisches“.

Kulturen weisen intern eine Vielzahl von Lebensformen und Lebensstilen auf. Sie sind gekennzeichnet durch Lebensformen, die die „Grenzen der Nationalkulturen“ (Welsch 1995:42) überschreiten und auch in anderen Kulturen aufzufinden sind. Überschneidungen sind überall anzutreffen. Moderne Kulturen sind obendrein hochgradig miteinander vernetzt, sie durchdringen einander regelrecht. Das hat zur Folge, dass die Unterscheidung von Fremdem und Eigenem inzwischen auch komplizierter geworden ist. Welsch zufolge gibt es innerhalb einer Kultur ebensoviel Fremdes wie im Verhältnis zu anderen Kulturen. Das Individuum wird innerhalb seiner eigenen Kultur ständig mit Fremdem konfrontiert und stößt bei der Begegnung mit anderen Kulturen durchaus auf Bekanntes.

Das Konzept der Transkulturalität, so Welsch (1995: 42), erkennt die Verflechtung der Kulturen nicht nur an, sondern zieht daraus Konsequenzen. Die Transkulturalität ist bestrebt, sowohl die Binnendifferenzierung innerhalb einer Kultur als auch das Verbindende verschiedener Nationalkulturen anzuerkennen. Welsch fasst diese Überlegung folgendermaßen zusammen:

Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht auf ein separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leistung nicht in Ausgrenzung, sondern in Integration besteht (1995: 43).

Genau in dieser inklusiven Auffassung von Kultur manifestiert sich für Welsch der Unterschied zwischen Transkulturalität und Interkulturalität. Das Konzept der Interkulturalität geht seiner Meinung nach immer noch von einem separatistischen, in sich homogenen Verständnis von Kultur aus (vgl. Welsch 1995: 40).

Angesichts der zunehmenden weltweiten Vernetzung in fast allen Lebensbereichen werden immer mehr kulturelle Überschneidungen offensichtlich, gleichzeitig existieren unterschiedliche Lebensformen nebeneinander. Das bringt mit sich, dass eine Unterscheidung in Eigenes und Fremdes nicht mehr allein von der Kulturzugehörigkeit abhängt. Moderne Menschen sind häufig nicht nur in einer Kultur zuhause, sondern „kulturelle Mischlinge“ (Welsch 1995: 43).

Begegnen sich Menschen aus verschiedenen Kulturen, haben sie die Möglichkeit, entweder die Unterschiede zwischen sich und den anderen wahrzunehmen und zu betonen oder aber die Gemeinsamkeiten. Das Konzept der Interkulturalität baut generell auf der Unterscheidung zwischen Fremden und Eigenem auf. Das erweckt den Eindruck, als ob die Unterschiede dominieren würden. Das Konzept der

Transkulturalität dagegen hebt die Gemeinsamkeiten hervor und strebt eine kulturelle Integration an.

Heidrun Witte (2000: 75) behauptet, dass „translatorisches Handeln Kommunikation über Kultur- und Sprachgrenzen hinweg ermöglichen“ soll. Dazu braucht der Translator Wissen über die Eigen- und Fremdkultur, denn der Zugang zur fremden erfolgt von der eigenen Kultur aus. Ausgehend von der Skopostheorie bedeutet dies,

dass das Translat in der Regel in einem neuen kulturellen Kontext funktioniert, ohne dass für dieses Funktionieren auf den Ausgangstext zurückgegriffen werden muss. Das Translat wird in einer von der Ausgangskultur verschiedenen kulturellen Situation rezipiert und vor dem Hintergrund der dort geltenden Bedingungen interpretiert/bewertet, in das zielkulturelle Netz eingeordnet (Witte 2000: 131).

Der Translator ist in dem Übersetzungsprozess der Experte, nicht der Auftraggeber. Also sollte der Translator dank seiner interkulturellen Kompetenz auch derjenige sein, der entscheiden sollte, ob der Auftrag, den er erhalten hat, so durchzuführen ist oder ob etwas ge-/verändert werden muss. Der Translator muss unter Umständen sogar kreativ in den Text eingreifen. Das heißt aber keineswegs, dass der Translator willkürlich arbeiten kann. Im Gegenteil, er nimmt eine große Verantwortung auf sich.

Das Bewusstsein von solcher Verantwortung und entsprechendes Handeln wird bei Holz-Mänttari als ‚fachliches Ethos‘ (1992) beschrieben, ohne das Arbeitsteilung nicht funktionieren [...] Innerhalb seines Fachs übernimmt der Experte Verantwortung für das *Gesamt* seiner *fachlichen* Handlungen (Witte 2000: 161).

Um die StudentInnen adäquat auf diese Aufgabe vorzubereiten, bildet der Kurs Culture Studies einen wichtigen Schwerpunkt des PGDT-Studiengangs. Da dieser Kurs von StudentInnen unterschiedlicher kultureller Herkunft belegt wird, ist der transkulturelle Lernprozess kein erzwungener, sondern basiert auf der Bewusstwerdung dessen, was vorhanden ist, so wie es Delkeskamp (1994: 142) als wünschenswert postuliert. Neben der Bewusstmachung wird auch das Verhalten in verschiedenen Kulturen thematisiert. Dabei handelt es sich sowohl um das allgemeine Verhalten in Kulturen, als auch um das Verhalten des Translators. Denn, so behauptet Witte (2000: 179), der Translator muss sich als Experte oft gegenüber Laien behaupten, „die sich zum einen ihres Laienstatus nicht bewusst sind und zum anderen den Translator nicht als Experten anerkennen.“ Selbstverständlich beschränkt sich der Inhalt des Kurses nicht auf faktisches Wissen, sondern hat als übergeordnetes Ziel vor allem die kulturelle und persönliche Sensibilisierung.

Die Spracharbeit, die einen weiteren wichtigen Teil des PGDT-Kurses ausmacht, baut auf dem Vorstudium auf, welches den StudentInnen die transkulturellen Zusammenhänge im namibianischen Kontext bewusst werden lässt. Dies Vorwissen



fließt in die Textarbeit mit ein, damit gewährleistet ist, dass auch die Translation transkulturelle Kommunikation ermöglicht.

Durch die Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) wird den StudentInnen ein zwei- bis dreimonatiges Praktikum in der Bundesrepublik Deutschland ermöglicht, das ihnen zusätzlich zu der für Namibia relevanten interkulturellen Kompetenz auch noch eine Perspektive von außen verschafft.

Der PGDT-Studiengang ist bewusst als ein einjähriger Kurs konzipiert, der keineswegs mit anderen anspruchsvolleren Kursen konkurrieren, sondern den StudentInnen neue Berufschancen auf dem namibianischen Arbeitsmarkt öffnen will. Diejenigen, die sich anschließend noch intensiver mit der Translationswissenschaft befassen wollen, sind durch den PGDT-Kurs sehr gut darauf vorbereitet.

### **Fazit**

Mit ihrem zweigleisigen Studienprogramm und dem weit gefächerten Kursangebot, das auf die Bedürfnisse der StudentInnen vor Ort, aber auch aus den Anrainerstaaten eingeht, ist die Deutschabteilung der University of Namibia bestrebt, ein Studienangebot zu entwickeln, das in sich aufeinander abgestimmt ist und der sozialen Realität gerecht wird.

### **Literatur**

- Delkeskamp, Juliane 1994: „Die Simulation als Medium zum Interkulturellen Lernen.“ In: Nestvogel, Renate (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 139-153.
- Dizdar, Dilek 1999: „Skopostheorie“ In: Snell-Hornby, Mary; Höning, Hans G.; Kußmaul, Paul; Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg Verlag: 104-107.
- Grüllenbeck, Stefan 2003: „Willkommen in den Gärten des Wissens“ In: *Allgemeine Zeitung* 24.10.2003: 3.
- Helmolt, Katharina von / Müller, Bernd-Dietrich 1993. „Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen.“ In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.)(1993a): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. 2. Aufl. München: iudicium: 509-548.
- Knapp, Karlfried / Knapp-Potthoff, Annelie 1990: „Interkulturelle Kommunikation.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1: 62-93.

- Krumm, Hans-Jürgen 1994. „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr: 116-127.
- Kramsch, Claire 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Ministry of Basic Education, Sport and Culture. 2002. *Junior Secondary Phase – FOREIGN LANGUAGE SYLLABUS GERMAN Grades 8-10*. Okahandja: NIED.
- Muratho* (Journal of the South African Translators' Institute) 1 April 2003. 3, 1: 3-16.
- National Planning Commission (NPC) 2003. Republic of Namibia, 2001 Population and Housing Census. Central Bureau of Statistics: Windhoek.
- Snell-Hornby, Mary 1999. „Translation (Übersetzen /Dolmetschen) /Translationswissenschaft/ Translatologie“ In: Snell-Hornby, Mary; Höning, Hans G.; Kußmaul, Paul; Schmitt, Peter A. (Hrsg): *Handbuch Translation*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg Verlag: 37-38.
- Verfassung der Republik Namibia 1995. Windhoek: Namibia Wissenschaftliche Gesellschaft.
- Welsch, Wolfgang 1993. „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen.“ In: *Information Philosophie*, 2: 5-20.
- Welsch, Wolfgang 1995. „Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen.“ In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45/1: 39-44.
- Witte, Heidrun 2000. *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

---

# Lehre und Bildung

---

# Toleranz und Intoleranz

## Zum Aufbau eines fächerübergreifenden Grundbildungsprogramms der Universitäten am Beginn des dritten Jahrtausend

**ALOIS WIERLACHER**  
Walldorf

Räumt man mit Alexander Mitscherlich ein, dass unsere leitenden Toleranz-Begriffe aus der historisch differenten Sicht einer geschichtlichen Epoche jeweils neu zu festigen sind, dann folgt aus dem fremdheits- und kommunikationswissenschaftlichen Zuschnitt interkultureller Deutschstudien zwanglos, aber auch zwingend die Verpflichtung, am Aufbau einer transnationalen, interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung und Toleranzdidaktik mitzuwirken.<sup>1</sup> Es geht um die Entwicklung eines den heutigen Lebensbedingungen angemessenen Toleranzkonzepts, das als Grundlage des Zusammenlebens im Allgemeinen und der Wissenschaftskommunikation im Besonderen an allen Hochschulen und in allen akademischen Fächern im undergraduate study zu verdeutlichen ist. Dabei erscheint es angebracht, die Frage nach dem benötigten neuen Konzept von Toleranz mit der Verdeutlichung der alltäglichen Intoleranz in unseren verschiedenen Lebensbereichen einschließlich der universitären Forschung und Lehre zu verbinden.

### 1

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts häufen sich in Europa öffentliche Aktionen gegen Intoleranz wie die bekannten guten Vorsätze. Bildungseinrichtungen, religiöse und politische Institutionen wenden sich auf unterschiedliche Weise gegen Intoleranz; die Staatsoberhäupter von Polen, Deutschland, Ungarn, Litauen und der Slowakei fordern in Gnesen die europäischen Staaten zum Aufbau eines Europas ohne Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit auf; pressure groups verschiedener couleur stehen in öffent-

lichen Reden und Kontroversen ebenso zur Debatte wie die unterschiedlichen Formen religiöser und kultureller Intoleranz allüberall im allgemeinen oder in Irland und Südosteuropa, in den USA und in Afrika oder im Nahen Osten im besonderen; es wird die Rückkehr der Werte des Zusammenlebens auch in die Wissenschaft gefordert; die katholische Kirche bedauert in einer öffentlichen Erklärung vom 12. März 2000 die fürchterliche Intoleranz ihrer Jahrhunderte langen Inquisition und bittet um Vergebung ihrer Schuld.

So gut gemeint und so willkommen all diese Aktionen und Erklärungen in ihren Zielsetzungen sind, so bedenklich erscheint doch, dass sie ihre Konzepte von Toleranz und Intoleranz weithin ungeklärt lassen. Die Proklamationen bleiben in ihrer Unschärfe wohlfeil und setzen sich der Gefahr aus, unglaublich zu werden. Toleranz und Intoleranz sind begrifflich bekanntlich sowohl dem Ingenieur wie dem Moralisten und Verfassungsrechtler geläufig; wir wissen, dass eine Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung des Begriffs Toleranz, d.h. der Begriffsinterpretation fehlt, und in der Tat lernt man in unseren Gesellschaften bis in die Gegenwart mehr Techniken des Durchsetzens mit intoleranten als mit toleranten Verhaltensweisen (Mitscherlich); ein ‚Kampf gegen Intoleranz‘, der über keine vorzeigbaren Toleranzkonzepte verfügt und deren Vorteilhaftigkeit im Lebenskampf nicht deutlich zu machen versteht, ist ziemlich nutzlos, zumal die Annahme wohl zutrifft, dass unsere praktische Toleranzfähigkeit nur zunehmen kann, wenn wir auch eine Theorie haben, wenn „neben die praktisch pädagogische Einübung eines toleranten Verhaltens eine [...] hinreichend ausgefeilte theoretische Begründung der Toleranz tritt“ (Kippert 1967: 33).

Umso unverständlicher und in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht auch gefährlicher ist das Desinteresse vieler wissenschaftlicher Disziplinen an der Toleranz als einer Grundvoraussetzung menschlichen Zusammenlebens (Biedenkopf 1974), eines regulativen Prinzips des kulturellen Pluralismus der Weltgesellschaft und eines Leitbegriffs demokratischer Verfassungsstaaten (Püttner 1977, Schnapp 1985). Wer sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts aus wissenschaftlicher Perspektive mit Toleranzfragen befassen will, läuft zwar nicht ins Leere, aber doch Gefahr, durchs Sieb unserer mehr als 4000 akademischen Fächer zu fallen. Es gibt mit Ausnahme der interkulturellen Germanistik keine wissenschaftliche Disziplin oder Disziplinengruppe, die es als ihre ausdrückliche Aufgabe ansieht, Toleranz- und Intoleranzprobleme zu erforschen. Es gibt weder Forschungsberichte noch regionale (etwa europäische) und nationalkulturelle Forschungsplanungen; die erste und einzige Bibliographie wissenschaftlicher Neuerscheinungen zur Toleranzdiskussion nach dem Zweiten Weltkrieg wurde im Rahmen eines vom Verfasser dieser Zeilen ausgearbeiteten und von der Volkswagen-Stiftung im Rahmen ihres Schwerpunktes *Das Fremde und das Eigene* geförderten Forschungsprojekts erstellt (Wierlacher 1996a).

Auch in Forschungsplanungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft und anderer internationaler Vereinigungen spielt, soweit ich sehe, die Toleranzproblematik keine Rolle. Rainer Haabus hat gezeigt, dass sogar die einschlägigen linguistischen

Untersuchungen zum öffentlichen Sprachgebrauch der Bundesrepublik Deutschland die Stichwörter Toleranz und Intoleranz völlig unberücksichtigt lassen (Haarbusch 2000). Auf ideologiekritische und disziplinentheoretische Gründe dieser bemerkenswerten Abstinenz der sprach- und textbezogenen Kulturwissenschaften ist an anderer Stelle bereits aufmerksam gemacht worden (Wierlacher 1992, Wierlacher 1993b, Wierlacher 1994a, Wierlacher 1994b, Wierlacher 1996b, Wierlacher 1996c, Wierlacher 1996d, Wierlacher 1998).

Diese Forschungslage ist um so bedauerlicher, als im Prozess der Internationalisierung unserer Welt die kulturelle und politische Toleranz in der Zivilgesellschaft zu Überlebensfragen geworden sind, so dass man bereits verlangt hat, dass unsere Toleranzfähigkeit „zentraler Inhalt eines Bildungsprogramms an der Schwelle zum dritten Jahrtausend werden müsse“ (Liedtke 1994: 208). Auch die alltägliche Intoleranz in Wort, Schrift und nichtverbalem Handeln sollte Teil eines solchen Bildungsprogramms der Wissenschaften und auch einer interkulturellen Toleranzforschung werden, da wir über die verschiedenen Faktoren und Formen der kulturdifferenten Konditionierung intoleranten Umgangs mit ‚Anderem‘ und kulturell ‚Fremdem‘, der sich auch in der Wissenschaft beobachten lässt, informiert sein sollten, zumal dieses Fremde in Wissenschaft und Leben oft das Neue ist, das eo ipso verunsichert, so dass es zugleich darum geht, im Interesse guter wissenschaftlicher Praxis mit den Toleranzkonzepten für den Umgang mit diesem Neuen auch einen neuen Sicherheitsbegriff zu entwickeln.

Bislang sind die Begriffe Sicherheit, Toleranz und Intoleranz allerdings noch kaum miteinander in Kontakt gebracht worden, weder bei den Toleranztheoretikern noch in Werner Conzes großer Geschichte des Sicherheitsbegriffs (Conze 1988), noch in neueren Publikationen zur Zivilgesellschaft (die vielmehr die ideologiekritische Tradition eher fortschreiben) oder in soziologischen Untersuchungen zur inneren Sicherheit (Murck 1980). Soll eine handlungsrelevante Intoleranzforschung begründet werden, wäre diese Aufgabe nachzuholen und zu diesem Zweck an jener vorgängigen Aufgabe mitzuwirken, die bald nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland von Politikern wie Adolf Arndt und von Wissenschaftlern wie Alexander Mitscherlich unmissverständlich formuliert wurde, „daß es gilt, neu zu fragen, *was* denn Toleranz *eigentlich* ist, *worauf* sie sich gründet, *wodurch* sie gefährdet und *wie* sie verwirklicht wird“ (Arndt 1956: 9) oder, wie Mitscherlich betont, dass wir „aus einer neuen Sicht des Menschen – an der wir wie jede geschichtliche Epoche bauen – die Toleranz neu begründen (müssen), wenn wir die Möglichkeiten, die sie eröffnet, behalten wollen“ (Mitscherlich 1951: 11). Umgekehrt darf im Interesse der Erarbeitung praxisnahen Wissens insbesondere von einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung verlangt werden, sich mit Handlungen und Einstellungen zu befassen, die in der realen vorwissenschaftlichen Alltagskommunikation öffentlicher Diskurse mit den zweifellos „schwammigen“ Ausdrücken (Mitscherlich) *Intoleranz* und *intolerant* erfasst werden.

## 2

Das lateinische Wort *tolerantia* begegnet, wie Hubert Canzik und Hildegard Canzik-Lindemaier feststellen (*Kulturthema Toleranz*), erstmals im Jahre 46 vor Christi bei M. Tullius Cicero (Canzik/Canzik-Lindemaier 1996). Es ist unklar, ob Cicero das Wort selbst geschaffen oder aus der philosophischen lateinischen Fachsprache übernommen hat, die sich bereits entwickelt hatte. Während Cicero das Wort noch als Bezeichnung für das Ertragenkönnen all der Dinge, Umstände und Widrigkeiten verwendet, die Menschen im Laufe ihres Lebens zuzustoßen pflegen, wandelt sich der Ausdruck im Anschluss vor allem an John Locke (epistola de tolerantia) und vor dem Hintergrund blutiger Kriege in der europäischen Geschichte in einen sozialpolitisch akzentuierten Relationsbegriff. Seitdem haben Toleranz, Freiheitsrechte und Menschenwürde eine gemeinsame Basis (Biedenkopf 1974: 164). Seitdem entwickelte sich der Begriff der Toleranz zu einem Grundbegriff der demokratischen Verfassungskultur (Schreiner/Besier 1990) mit der Folge, dass die Vorstellung von Toleranz als der gnadenhaften Gewährung von Bewegungsräumen und eines gewissen Freiheitsbereiches durch die Obrigkeit – für die man auch noch ‚Toleranzgeld‘ zu zahlen hatte (Busch 1967: 43) – obsolet geworden ist.

Dieser Verstehensrahmen liegt heutiger Toleranzforschung zugrunde, er wird auch den Referenzrahmen für alle Toleranzdidaktik bilden müssen. Zu deren besonderen Forschungs- und Lehraufgaben sollte nicht zuletzt die Geschichte der Kritik der Toleranz und ihr Umschlag in Positionen der Intoleranz gehören: Toleranz steht von Goethe über Nietzsche und Marcuse bis Karl Rahner oder Arnold Gehlen, also in der gesamten Moderne (Wierlacher 1992) unter Ideologieverdacht. Einige Wissenschaftler wie zum Beispiel der Ethnologe Justin Stagl, halten praktische Toleranz sogar für „eine negative Tugend. Sie hat die Exzesse, aber auch die Leistungen anderer, intoleranterer Epochen zur Voraussetzung. Ihre Wirkung ist, wie die einer Medizin, heilsam, aber nicht schöpferisch“ (Stagl 1974: 111). Zu den wichtigsten Strategien solcher semantischen Kämpfe, die in Deutschland immer noch mit dem Wort Toleranz ausgefochten werden (Sass 1978), gehört außer der repressionskritischen Verwendung des Wortes die Empfehlung, es doch am besten aus dem Verkehr zu ziehen; Resonanz findet dieser Vorschlag vor allem in der Theorie der Postmoderne, die annimmt, dass Idee, Wort und Begriff der Toleranz durch die Entdeckung und Betonung der anthropologischen Kategorie der Differenz historisch überholt seien (Welsch 1988: 38).

Soll eine Wechselbeziehung von Toleranz- und Intoleranzforschung aufgebaut werden, ist wissenschaftskritisch zu prüfen, inwieweit solche Abwertungen der Toleranzidee zum konstatierten Desinteresse der heutigen Wissenschaft an der Neufassung des Toleranzprinzips geführt haben, für die sich andere Zeitgenossen nach 1954 wie etwa Alexander Mitscherlich immer wieder ausgesprochen haben. Umgekehrt kann der Blick auf das *Faktum der Intoleranz*, wie Mitscherlich sich ausdrückt, der kulturwissenschaftlichen Toleranzforschung erhebliche Impulse geben, sofern ein Perspektivwechsel entsteht, der beide Seiten bereichert. Ich gebe ein

Beispiel. Toleranz ist ebenso wie Fremdheit eine Beziehungskategorie; Toleranzfähigkeit hat also viel mit Kommunikation, sozialer Kompetenz und „Gemeinschaftsfähigkeit“ (Mitscherlich 1983: 447) zu tun, die als solche immer auch Spielräume lässt. Wo diese Toleranz als Schwäche angesehen wird, realisiert sich Intoleranz grundsätzlich als Zerstörung von Spielräumen und als Verweigerung einer Verständnisgrundlage für definierte Bedeutungen etwa von Konfliktsituationen. Dagegen ist aktive Toleranz geradezu ein Konstruktionsmittel solcher Verständigungsgrundlagen, weil sie eine Anerkennungs- Komplexitäts- und Verstehens-kategorie ist, die als solche Spielräume schafft und uns gemeinschaftsfähig hält, indem sie uns immer auch die Bedingung der Möglichkeit dieser Fähigkeit vor Augen hält. Umso unverständlicher ist das Desinteresse der meisten Disziplinen in der Wissenschaft am Aufbau einer Toleranz- und Intoleranzforschung, zumal es eine gefährliche Illusion wäre, anzunehmen, dass die Wissenschaften vor Intoleranz gefeit sind. Es ist vielmehr, wie die Erfahrung zeigt, auch in der Wissenschaftskommunikation mit einem stets präsenten intoleranten Neid- und Gewaltpotential zu rechnen, das unter bestimmten inneren und äußeren Bedingungen aktiviert werden und zu aggressiven Entladungen der bekannten *Krähensolidarität* (Frühwald) führen kann.

### 3

Der Aufbau einer Verknüpfung von Toleranz- und Intoleranzforschung erscheint besonders ratsam im Fall einer als Kulturthemenforschung konzipierten Toleranzforschung, weil diese von der Annahme ausgeht, dass Kulturthemen ihre Gegenthemen haben und erst im Rahmen dieser Dialektik wirksam werden. Solide Toleranz- und Intoleranzkenntnisse im Rahmen dieser Fragestellungen sollten längst ebenso wie fremdsprachliche Kenntnisse zu einer Art „intellektueller Grundausstattung“ (Späth 1990: 316) der jüngeren Generation an unseren Schulen und Hochschulen gehören. Doch man behilft sich in der Kultur- und Bildungspolitik auch Deutschlands vielfach immer noch mit bloß affektiven Werbemaßnahmen für die Toleranz statt Mittel und Wege für eine Forschung zu schaffen, die unser Wissen über tolerante und intolerante Konditionierung von Alteritäts- und Fremderfahrungen im Alltag verbessert. Das öffentliche Aufrufen der Toleranzvokabel in politischen Reden, in Plakatwerbungen der deutschen Innenminister, in Firmenanzeigen, Lichterketten, Fußballspielen und der Proklamation eines Kalenderjahres etwa zum Jahr der Toleranz mag der kollektiven emotionalen und kommunikativen Selbstsicherheit und Wertevergewisserung der Menschen dienen, ich will das gar nicht bestreiten. Aber es kann die Notwendigkeit und mit ihr die Verpflichtungen auch der Wissenschaft nicht ersetzen, sich im Interesse der Verminderung praktischer Intoleranz über die Inhalte, Formen und Grenzen des Prinzips der Toleranz in unserer geschichtlichen Situation neu zu verständigen und sowohl orientierungsfähige Toleranz- als auch Intoleranzbegriffe zu erarbeiten (Wierlacher 1996c und Wierlacher 1994b).

In der Alltagskommunikation Deutschlands sind die Ausdrücke ‚Toleranz‘ und ‚Intoleranz‘ nach wie vor schwammige Begriffe; ihre Inhalte sind unklar und ihre



Funktionen umstritten. Der nicht-wissenschaftliche öffentliche Diskurs rückt den passiven Aspekt der ‚Duldung‘ bzw. den Aspekt gewaltsamer Unterdrückung in den Vordergrund ihrer Semantik, assoziiert das Ertragen anderer Menschen und anderer Ansichten je nach Einstellung mit Großzügigkeit oder Schwäche und provoziert bei vielen Jugendlichen und Studenten oft genug affektive Ablehnungen. Außerdem teilt das Grundwort ‚Toleranz‘ Status und Schicksal der Fremdwörter als fremder Wörter (Adorno) in Deutschland, deren Bedeutung man bis vor kurzem nur in Fremdwörterbüchern nachschlagen konnte (es wurde jahrzehntelang mit dem Ausdruck ‚Duldsamkeit‘ übersetzt). Meistens versteht man unter der Forderung nach ‚Toleranz‘ die Aufforderung zu passiver und harmoniesuchender Hinnahme abweichender und ungeschätzter Ansichten oder Handlungen. Entsprechend sehen insbesondere junge Leute in der Forderung nach Toleranz oft eine versteckte Erwartung bedingungsloser Rücksichtnahme und lehnen Toleranz-Forderung als intoleranten Unterordnungsanspruch Erwachsener ab.

Diese Situation geht nicht nur auf das Versäumniskonto vieler Disziplinen bei der Festigung unserer Toleranzkultur und der Begründung einer Toleranzdidaktik und Toleranzpädagogik, sie ist auch von der nationalen und internationalen Kulturpolitik zu verantworten. Im Falle Deutschlands ist das Bekenntnis zur Toleranz als staatstragendem Prinzip der Bundesrepublik Deutschland ein konstantes Motiv in Verlautbarungen der Politik. Entsprechende Feststellungen haben bei unterschiedlichen Gelegenheiten angesehene Politiker aller großen Parteien getroffen. Dennoch wurden die Ausdrücke Toleranz und Intoleranz nicht ein einziges Mal geklärt; ihre Diskussion wurden auch nicht in die den Abgeordneten dienende wissenschaftliche Reihe des Deutschen Bundestags (*Der aktuelle Begriff*) aufgenommen, obwohl die beiden Begriffe auch im Verkehr der Nationen immer wieder zu Missverständnissen geführt haben, Kulturen als dynamische Wert- und Handlungssysteme auf Austausch angelegt sind, sich weithin wechselseitigen Entlehnungen und Entlehnungen, Annexionen und Abstoßungen, Nachahmungen und Anpassungen verdanken, so dass sich die Isolation einer Kultur von anderen Kulturen in der Geschichte nie hat durchhalten lassen.

#### 4

Die nähere Grundlegung einer Verknüpfung von Toleranz- und Intoleranzforschung und entsprechender Lehre in den BA-Studiengängen setzt den Abschied von einer traditionell nur ideen- und geistesgeschichtlichen Beschäftigung mit Toleranz und Intoleranz im Sinne Hans Grunsky (1960) oder Robert Claus (1985) voraus. Diesen Abschied hat bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg Dolf Sternberger mit der Begründung gefordert: „Wenn wir das reine Wesen der Toleranz begreifen und befreien wollen, müssen (wir) sie aus der Sphäre der Ideale herunterholen und sie zur lebendigen Gebärde werden lassen. Gebärden oder Sitten sind mehr als Ideale“ (Sternberger 1986: 161). Auch dem Toleranzhistoriker Heinrich Lutz reicht ein nur geistes- und ideengeschichtlich orientierter Zugang zur Begründung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung nicht mehr aus. Er bestimmt

als generelle Aufgabe der Toleranzforschung „die ebenso reizvolle wie schwer einlösbare Aufgabe, das Problem innerhalb des Totums der politischen, sozialen und geistigen Kräfte einer Epoche zu sehen und zu untersuchen“ (Lutz 1982: 10). Alexander Mitscherlich ergänzt diese Sicht um den Hinweis auf den Alltag:

So interessant es ist, Regungen der Toleranz im Spiel weltweiter Politik zu verfolgen – wir müssen uns zwingen, Toleranzschicksalen im Interessenkampf des Alltags auf der Spur zu bleiben. Denn hier wird ohne Zweifel eingeübt, was dann bei der Regelung der Interessen immer größerer Gruppen als politischer Stil in Erscheinung tritt (Mitscherlich 1951: 14).

Dieser Alltag zeichnet sich seit Jahren immer deutlicher durch Erfahrungen aus, die früher eher im Ausland gemacht wurden. Wer heute von Toleranz spricht und sie für notwendig erachtet, denkt in erster Linie an Toleranz gegenüber dem kulturell Fremden nicht mehr nur in der Ferne, sondern auch in seiner allernächsten Nähe. Wie an anderer Stelle dargelegt (Wierlacher 1993a, Wierlacher 1993b), entzünden sich in unserer geschichtlichen Situation am Beginn des 21. Jahrhunderts Toleranzfragen grundsätzlich im Konfliktfeld des Eigenen und des Fremden. Dieser Umstand rückt Toleranz- und Fremdheitsfragen in denselben Problemkreis und verlangt nach einem xenologisch akzentuierten Toleranzbegriff, der den Umgang mit dem Anderen und kulturell Fremden zum Inhalt hat.. Ein xenologischer Toleranzbegriff beerbt gleichsam die bisherige Geistesgeschichte des Toleranzgedankens; auch die Kulturforschung hat gezeigt, dass sich alle Selbstaufklärung erst als Selbstdistanzierung im Prozess selbstbewusster Kenntnisnahme des Anderen begründen lässt (Assmann 1990: 39).

Diese Erkenntnis verweist auf die Prozesse der Internationalisierung und gegenläufigen kulturellen Vergewisserungen. Heinz Loduchowski mahnt schon 1963: „Der Pluralismus unserer Weltgesellschaft ist eine Realität, die schon durch ihre Existenz Toleranz fordert“ (Loduchowski 1996: 434). Weit mehr Menschen als heute werden in Zukunft freiwillig oder unfreiwillig einer Berufstätigkeit innerhalb einer für sie fremden Kultur nachgehen; ihr Handeln vollzieht sich in kulturellen Überschneidungssituationen. Seit Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts stellt sich die aller Intoleranzproblematik zugrundeliegende Fremdheitsfrage radikaler als jemals in der Geschichte (Wierlacher 1993a). Die Arbeitsmigrationen und die Globalisierung der Märkte sind nicht rückgängig zu machen, sondern dürften sich weiter verstärken. An vielen Orten zugleich fremd und heimisch zu sein, zählt zu den Grunderfahrungen unserer Zeit. Längst ist deutlich geworden, dass auch die vielbeklagte Fremdenfeindlichkeit nicht in punktuellen Defiziten kollektiven oder individuellen Verhaltens wurzelt, die von singulären Institutionen oder wissenschaftlichen Disziplinen beseitigt werden könnten, sondern in sehr viel grundsätzlicheren Zusammenhängen: Das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem steht neu zur Debatte (Lämmert 1992, Wierlacher 1985). Diese historische Entwicklung hat zur Folge, dass das Miteinanderleben von Menschen verschiedener Traditionen zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit sowohl im globalen und regionalen

(arealen) als auch im nationalen und lokalen Rahmen unseres Lebens gelernt werden muss. Als punktuelle Erkenntnis liegt diese Einsicht schon seit 1970 vor; in diesem Jahr betont Richard Behrendt:

Menschen von heute müssen lernen, das Anderssein von Menschen anderer Kulturen, anderer Rassen, anderer Klassen oder anderer Konfessionen nicht mehr als Bedrohung des eigenen Lebens zu empfinden, sondern als eine Ergänzung und Bereicherung. Toleranz ist also nicht nur im Sinne der bloß achselzuckenden Duldung anderer zu verstehen [...], sondern als eine Bejahung der Vielfältigkeit von Einsichten, von Einstellungen, [...] Kulturen und von Glaubensinhalten. [...] Nur daraus kann die Lernbereitschaft entspringen, die wir für interkulturelle Beziehungen brauchen (Behrendt 1970).

Toleranz und Intoleranz werden seitdem in zunehmendem Maße gleichermaßen als xenologische Kategorien begriffen, die ihre Wirkkraft auch und gerade im Dialog der Kulturen und in der interkulturellen Kommunikation entfalten. Einer der ersten, der diese Einsicht mitvorbereitet hat, ist Alexander Mitscherlich. In der von Schottlaender mitherausgegebenen Zeitschrift *Psyche* legt Alexander Mitscherlich im Jahre 1951 seinen ersten Beitrag zu Toleranzfragen vor (Mitscherlich 1951); 1967 kommt er gemeinsam mit Margarete Mitscherlich (Mitscherlich 1983 [1967]) erneut auf Toleranzfragen zurück; zum dritten und letzten Male meldet er sich 1974 zu Wort: sein Beitrag *Toleranz – Überprüfung eines Begriffs* (Mitscherlich 1983 [1974]) erschien sowohl als Kapitel einer gleichnamigen Aufsatzsammlung als auch in leicht gekürzter Fassung unter dem Titel *Zwischen konstruktiver und verstiegener Ideologie* (Mitscherlich 1974).

Mitscherlichs erste Stellungnahme von 1951 geht vom *Faktum* der Intoleranz aus und definiert sie als Ausdruck von *Hybris*, *Überheblichkeit* und *Selbstunsicherheit* (Mitscherlich 1951; zum folgenden vgl. Wierlacher 1996)). Mit seinen Erläuterungen eines hermeneutischen Toleranzbegriffs – Toleranz sei das geduldige Bemühen, den anderen in seiner Andersheit besser zu verstehen – setzt Mitscherlich erste fremdheitswissenschaftliche Akzente im Zeitgespräch. Nachdrücklich betont er: „In Westeuropa und auch in den Oststaaten Nordamerikas hat man nie in vollem Ausmaß die nahezu hemmungslos intolerante Destruktivität zur Kenntnis genommen, welche Bürger der eigenen Nationalstaaten fremden Kulturen gegenüber zeigten.“ Er ist sich klar darüber, dass alle Intoleranz als Negation der Komplexitätskategorie „gegen die Lebensansprüche fremden Menschen“ gerichtet ist und zu diesem Zweck die Macht in der Gewalt usurpiert, weil es immer um die „ungerechtfertigte Abwertung des fremden und einer Überschätzung des eigenen Wesens“ geht. Mitscherlich weiß auch um „das ursprüngliche Fremdheitsgefühl des Menschen in dieser Welt“ und „das Erleben wechselseitiger Fremdheit“, ohne sich jedoch in ontologische Seinslehren zu verlieren, die etwa Levinas vorträgt, wenn er von der „Fremdheit der Welt“ spricht, „die vom Ende der Metaphysik nicht ausgetrieben werden kann [... wir Abendländer, von Kalifornien bis zum Ural, die wir von der Bibel mindestens ebenso genährt sind wie von den Sokratikern: sind wir nicht Fremde in der Welt?]“ (Levinas 1989: 98),

sondern nimmt die Kritik, die Waldenfels an Kristeva geübt hat (Waldenfels 1997:27), vorweg. Mitscherlich offeriert sogar eine xenologische Annäherung auch an die Intoleranz in der Wissenschaft, indem er betont: „Wo sich die Überzeugung von der unanzweifelbaren Richtigkeit und Überlegenheit der eigenen Positionen gebildet und ausgebreitet hat, endet die Neugier für andere, für fremde Lebensformen.“ Sein Blick auf die reale Praxis bewahrt ihn vor der Abstraktheit des Diskurses und verbindet ihn mit Stimmen, die daran erinnern, dass mit unseren Auffassungen des Anderen und Fremden auch unsere Toleranz- und Intoleranzvorstellungen immer schon kulturspezifisch akzentuiert sind, wir alle einem bestimmten kulturellen Gedächtnis auch der Toleranzerfahrung angehören (Assmann/Hölscher 1988, Krusche 1991, Schmidt 1991) und diese Erfahrungen nicht nur im interkulturellen, sondern auch im intrakulturellen Referenzrahmen gemacht werden, weil es in der modernen Industriegesellschaft auch die subkulturelle Fremdheit der Schichten und Generationen gibt, in deren Interaktion sich tolerantes und intolerantes Handeln auswirkt: „Jeder war und ist ein Fremder, als Schulanfänger, als Heranwachsender, als Berufsanfänger oder -wechsler, als alter Mensch“ (Hettlage 1987: 26).

In praxi zeigt sich die Lebensfeindlichkeit der Intoleranz in der Tat vor allem darin, dass sie die Wahrnehmung von Anderem und Fremdem im Alltag so konditioniert, dass diese den Anderen meist auf dessen ‚Fremdheit‘ mit einem bestimmten Fremdheitsprofil festlegt. Diese Festlegung ist nur möglich, wie die neuere Forschung deutlich gemacht hat, weil der Fremdheitsbegriff in vielen öffentlichen Diskursen immer noch viel zu objektivistisch verstanden wird. Die kulturwissenschaftliche Xenologie hat gezeigt, dass das Fremde stets das *aufgefasste Andere* ist. Menschen nehmen, wie wir aus der Hermeneutik wissen, Alteritäten wie den Mitmenschen oder eine andere Sprache und eine andere Kultur immer durch den Filter ihrer eigenkulturellen Vorverständnisse und Vorbilder wahr. Das ‚Fremde‘ ist mithin ein Interpretament der Andersheit und Differenz; es ist keine objektive Größe und Eigenschaft des Fernen, Ausländischen, Nichteigenen, Ungewohnten, Unbekannten, des Unvertrauten oder Seltenen (Buhr 1988: 185), es ist aber auch keine nur subjektive Größe. Es besitzt eine mehrwertige Valenz, insofern es eine substanzielle Andersheit und eine im Fremdheitsprofil der Wahrnehmung erscheinende Qualität des Soseins ist, so dass die Begriffe Andersheit und Fremdheit ihre Stellung wechseln können (Turk 1993).

Die neuere *Xenologie* (Wierlacher 1993) ist inzwischen in den Kanon der Grundbegriffe der Kulturtheorie aufgenommen worden (Nünning 1998: 57) und avancierte mit weiteren Zuflüssen (Harth 1994) zu einem interdisziplinären Fokus der Sozialwissenschaften, dessen Spektrum Corinna Albrechts xenologische *Jahresbibliographie* im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache deutlich macht. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik sind entstanden; insgesamt weist dieser im weiteren Begründungsrahmen der interkulturellen Germanistik begonnene Diskurs (Wierlacher 1985) mittlerweile einen breiten Grundkonsens auf, der sich mit einem Wort des Religionswissenschaftlers Theo

Sundermeier aus seinen 1991 vorgelegten „Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik“ etwa so beschreiben lässt:

Die Hermeneutik einer interkulturellen Begegnung (ist) nicht auf Harmonie aus. Sie ist Begegnung mit dem Fremden [...]. Es ist falsch, das Fremde im Verstehen vorschnell zu sich hin interpretieren zu wollen, es in das eigene Selbstverständnis zu inkorporieren und damit aus dem Gegenüber ein je Eigenes zu machen, wie es in verschiedener Form in der bisherigen Hermeneutik der Fall war (Sundermeier 1991: 27).

Alle Intoleranz bewegt sich im Raum der Negation dieser Zusammenhänge; auch die neue Toleranzdidaktik sollte sich darum wie alle Toleranzforschung grundsätzlich xenologisch strukturieren. Denn auch die besten Absichten bringen in dialektischer Verstärkung Intoleranzen hervor. Wenn der frühere Bundesaußenminister der Bundesrepublik Deutschland, Hans-Dietrich Genscher, in guter Absicht 1989 betont: „Wir müssen hinfinden von der Toleranz, die den Anderen erträgt, so, wie er ist, zu jener aktiven Toleranz, die den anderen so will, wie er ist“ (Genscher 1990: 294), dann stellt sich bei aller Wertschätzung für die Zielsetzung der Forderung doch die Frage: Wie denn der Andere beschaffen sei, dass er ertragen werden kann und gewollt wird? Der Andere ist ja, so hat die Xenologie gezeigt, nicht einfach nur da, sondern wird aufgefasst; sein Erscheinungsbild, seine Merkmale, seine Bedeutung, sein Wert, seine Vor- und Nachteile, sein Nutzen und sein Bedrohungspotential usw. sind das Resultat personaler, interpersonaler und sozialer Bewertungsprozesse. Auch der intolerante Ethnozentrist will den Anderen ‚so wie er ist‘, wie er ihn in Übereinstimmung mit seiner Gruppe und sozialen Umwelt macht und wie er für ihn sinnvoll und nützlich ist, z.B. als Verkörperung und als Projektionsobjekt aller negativen, sich selbst nicht eingestandenen und verdrängten Eigenschaften. Alle Intoleranzforschung wäre darum zugleich als identitätstheoretische und kulturwissenschaftliche Analyse alltagskultureller Kommunikationsprozesse zu konturieren mit der Folge, dass sich die Fremdsprachenphilologien in ihrem eigenen Interesse zu Fremdkulturwissenschaften erweitern müssen, die ihre kulturelle Ausgangsbasis im Sinne des leitenden Fremdheitsbegriffes als ihren Blickwinkel reflektieren, um ihre Zukunftsfähigkeit zu sichern (Wierlacher 1996e).

## **Anmerkungen**

1 Der vorliegende Beitrag ist die erweiterte Fassung des Aufsatzes, den der Vf. in Klöpfer/Dücker 2002 vorgelegt hat. Der Text fasst Überlegungen zusammen, die vom Vf. in den vergangenen zwei Jahrzehnten an verschiedenen Orten vorgelegt worden sind, vgl. Wierlacher 2003, Wierlacher/Otto 2002.

## Literatur

- Arndt, Adolf 1956. *Das Toleranzproblem aus der Sicht des Staates*. Bielefeld.
- Assmann, Jan / Hölscher, Tonio (Hg.) 1988. *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt.
- Assmann, Aleida und Jan 1990. „Kultur und Konflikt. Aspekte einer Theorie des unkommunikativen Handelns“. *Kultur und Konflikt*. Hrsg. v. Jan Assmann und Dietrich Harth. Frankfurt a. M.
- Behrendt, Richard 1970. „Menschheitsbildung als Aufgabe internationaler kultureller Beziehungen heute und morgen“. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1: 47-53.
- Biedenkopf, Kurt 1974. „Toleranz in der Demokratie“. *Toleranz. Die Krise der demokratischen Tugend und sechzehn Vorschläge zu ihrer Überwindung*. Hrsg. v. Uwe Schultz. Reinbek: 162-174.
- Buhr, Gerhard 1988. „Von der radikalen In-Frage-Stellung der Kunst in Celans Rede *Der Meridian*“. *Celan-Jahrbuch* 2: 170-208.
- Busch, Ott 1967. *Toleranz und Grundgesetz. Ein Beitrag zur Geschichte des Toleranzdenkens*. Bonn.
- Canzik, Hubert / Canzik-Lindemaier, Hildegard 1996. „Moralische Tolerantia – wissenschaftliche Wahrnehmung des Fremden – religiöse Freiheit und Repression. Bemerkungen zum ‚Kulturthema Toleranz‘ in der griechischen und römischen Antike“. *Kulturthema Toleranz*. Wierlacher (Hg.) 1996a: 263-282.
- Claus, Robert 1985. *Toleranz. Beitrag zur Diskussion einer Problematik*. Berlin.
- Conze, Werner 1988. „Sicherheit, Schutz“. *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 5. Hrsg. v. Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Stuttgart: 831-862.
- Genscher, Hans Dietrich 1990. „Prinzipien auswärtiger Kulturpolitik“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16: 293-301.
- Grunsky, Hans 1960. „Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz“. *Toleranz. Eine Grundforderung geschichtlicher Existenz*. Hrsg. v. d. Freien Akademie e.V. (Wissenschaftliche Veröffentlichungen I). Nürnberg 1960: 1-28.
- Haarbusch, Rainer. 2000. *‚Toleranz‘ im öffentlichen Sprachgebrauch der Bundesrepublik Deutschland*. Diss. Bayreuth.
- Harth, Dietrich (Hg.) 1994. *Fiktion des Fremden. Erkundung kultureller Grenzen in Literatur und Publizistik*. Frankfurt.
- Hettlage, Robert. 1987. „Der Fremde: Kulturmittler, Kulturbringer, Herausforderer von Kultur“. *Kulturtypen, Kulturcharaktere. Träger, Mittler und Stifter von Kultur*. Hrsg. v. Wolfgang Lipp. Berlin: 25-44.

- Kippert, Klaus 1967. „Die pluralistische Gesellschaft als struktureller Bezugsrahmen für die Erziehung zur Toleranz“. *Gedanken zur Soziologie und Pädagogik. Festschrift für Ludwig Neundörfer zum 65. Geburtstag*. Hrsg. v. Klaus Kippert. Weinheim/Berlin: 28-40.
- Klöpfer, Rolf / Dücker, Burckhard (Hg.) 2002. *Kritik und Geschichte der Intoleranz*. Heidelberg.
- Krusche, Dietrich / Wierlacher, Alois (Hg.) 1990. *Hermeneutik der Fremde*. München.
- Krusche, Dietrich (Hg.) 1991. „Gedächtnis – ein Begriffskomplex im Umbau“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17*: 121-274.
- Lämmert, Eberhard 1992. „Die aktuelle Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“. *Deutschlandforschung. Koreanische Zeitschrift für Deutsche Sprache und Kultur 1*: 104-119.
- Levinas, Emmanuel 1989. „Ohne Identität“. Emmanuel Levinas. *Humanismus des anderen Menschen*. Übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Ludwig Wenzler. Hamburg 1989.
- Liedtke, Max 1994. „Bildungsaufgaben an der Schwelle zum 3. Jahrtausend – Zielvorstellungen, Entwicklungstrends und anthropologische Rahmendaten“. *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. Hrsg. v. Nobert Seibert und Helmut J. Serve. München: 184-213.
- Loduchowski, Heinz 1996. „Toleranz in unserer pluralen Weltgesellschaft“. *Katechetische Blätter 88*: 433-440.
- Lutz, Heinrich 1982. „Das Toleranzedikt von 1781 im Kontext der europäischen Aufklärung“. *Glaube und Toleranz. Das theologische Erbe der Aufklärung*. Hrsg. v. Trutz Rendtorff. Gütersloh: 10-29.
- Mitscherlich, Alexander 1951. „Wie ich mir – so ich dir. Zur Psychologie der Toleranz“. *Psyche. Zeitschrift für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis 5,1*: 1-15.  
(Auch: Mitscherlich, Alexander. 1983. *Gesammelte Schriften V. Sozialpsychologie 3*. Hrsg. v. Helga Haase. Frankfurt a. M.: 410-428).
- Mitscherlich, Alexander 1974. „Zwischen konstruktiver und verstiegener Ideologie“. *Toleranz. Die Krise der demokratischen Tugend und sechzehn Vorschläge zu ihrer Überwindung*. Hrsg. v. Uwe Schultz. Reinbek bei Hamburg: 22–35.
- Mitscherlich, Alexander 1983. „Toleranz – Überprüfung eines Begriffs“. *Alexander Mitscherlich. Gesammelte Schriften V. Sozialpsychologie 3*. Hrsg. v. Helga Haase. Frankfurt a. M.: 429–455.
- Mitscherlich, Alexander 1983 [1967]. *Alexander Mitscherlich. Gesammelte Schriften IV. Sozialpsychologie 2*. Hrsg. v. Helga Haase. Frankfurt a. M.: 257–268.  
Zuerst: Mitscherlich, Alexander und Margarete 1967: *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München: 263–275.

- Mitscherlich, Alexander 1983 [1974]. „Toleranz – Überprüfung eines Begriffs“. Alexander Mitscherlich. *Gesammelte Schriften V. Sozialpsychologie 3*. Hrsg. v. Helga Haase. Frankfurt a. M.: 429–455.  
Zuerst: Mitscherlich, Alexander 1974: *Toleranz – Überprüfung eines Begriffs. Ermittlungen*. Frankfurt a. M.
- Murck, Manfred 1980. *Soziologie der öffentlichen Sicherheit*. Frankfurt/ New York.
- Nünning, Ansgar 1998. „Xenologie“. *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Hrsg. v. Ansgar Nünning. Stuttgart: 576f.
- Püttner, Günther 1977. *Toleranz als Verfassungsprinzip. Prolegomena zu einer rechtlichen Theorie des pluralistischen Staates*. Berlin (=Schriftenreihe der Hochschule Speyer 62).
- Sass, Hans-Martin 1978. „Das Wort *Toleranz* im gebrauchspolitischen Streit“. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 32: 577-590.
- Schmidt, Siegfried. J. (Hg.) 1991. *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. Frankfurt.
- Schnapp, Friedrich E. 1985. „Toleranzidee und Grundgesetz“. *Juristen-Zeitung* 40: 857-863.
- Schreiner, Klaus / Besier, Gerhard 1990. „Toleranz“. *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 6. Hrsg. v. Otto Brunner et al. Stuttgart: 445-605.
- Späth, Lothar 1990. „Künftige Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16: 311-328.
- Stagl, Justin 1974. *Kulturanthropologie und Gesellschaft. Wege zu einer Wissenschaft*. München.
- Sternberger, Dolf 1986. „Toleranz als die Leidenschaft für die Wahrheit“. *Dolf Sternberger. Gesammelte Schriften. Band 9*. Frankfurt: 141-166.
- Sundermeier, Theo / Ustorff, Werner (Hg.) 1991. *Die Begegnung mit dem Anderen. Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik*. Gütersloh.
- Turk, Horst 1993. „Alienität und Alterität als Schlüsselbegriffe einer Kultursemantik. Zum Fremdeheitsbegriff der Übersetzungsforschung“. *Kulturthema Fremdheit*. Wierlacher (Hg.) 1993a: 173-197.
- Waldenfels, Bernhard 1997. *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt.
- Welsch, Wolfgang (Hg.) 1988. *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim.
- Wierlacher, Alois (Hg.) 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München.



- Wierlacher, Alois 1992. „Toleranzforschung. Zur Forschungsplanung interkultureller Germanistik. Ein Plädoyer“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 13-29.
- Wierlacher, Alois (Hg.) 1993a. *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. Mit einer Forschungsbibliographie von Corinna Albrecht et al. München.
- Wierlacher, Alois 1993b. „Fremdeheitsforschung als Toleranzforschung“. *Kulturthema Fremdheit*. Wierlacher (Hg.) 1993a: 78-86.
- Wierlacher, Alois 1994a. „Toleranzkultur. Zu einer Grundaufgabe internationaler Kulturarbeit in der modernen Zivilgesellschaft“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20: 101-266.
- Wierlacher, Alois 1994b. „Was ist Toleranz? Zur Rehabilitation eines umstrittenen Begriffs“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20: 115-138.
- Wierlacher, Alois (Hg.) 1996a. *Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung*. Mit der ‚Bayreuther Bibliographie kulturwissenschaftlicher Toleranzforschung 1945 – 1995‘, erstellt von Rainer Haabus. München.
- Wierlacher, Alois 1996b. „Die vernachlässigte Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung“. *Kulturthema Toleranz*. Wierlacher (Hg.) 1996a: 11-30.
- Wierlacher, Alois 1996c. „Aktive Toleranz“. *Kulturthema Toleranz*. Wierlacher (Hg.) 1996a: 51-82.
- Wierlacher, Alois 1996d. „Toleranzdiskurse in Deutschland. Prolegomena zu einer Geschichte des öffentlichen Toleranzgesprächs in der Bundesrepublik Deutschland (1949-1989). Zugleich ein Beitrag zur Kulturthemenforschung interkultureller Germanistik“. *Kulturthema Toleranz*. Wierlacher (Hg.) 1996a: 515-564.
- Wierlacher, Alois / Stötzel, Georg (Hg.) 1996e. *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*. München.
- Wierlacher, Alois 1998. „Toleranzkultur. Zur Konturierung auswärtiger Kulturpolitik als Toleranzpolitik“. *Kultur-Wirtschaft-Politik. Deutschland im internationalen Dialog*. Hrsg. v. Dieter W. Benecke. Leipzig: 66-86.
- Wierlacher, Alois (Hg.) 2000 [1985]: *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München.
- Wierlacher, Alois / Otto, Wolf Dieter (Hg.) 2002. *Toleranztheorie in Deutschland 1949-1999*. Tübingen.
- Wierlacher, Alois. 2003. „Toleranz“. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. v. Alois Wierlacher/Andrea Bogner. Stuttgart: 316-326.
- Wierlacher, Alois / Albrecht, Corinna 2003 „Kulturwissenschaftliche Xenologie“. In: Ansgar Nünning / Vera Nünning (Hg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart: 280-306.

# Voraussetzungen interkultureller Bildungsziele und geistesgeschichtliche Problemfelder der Moderne

WILLY MICHEL UND EDITH MICHEL

Freiburg

Die elementarste und zugleich komplexeste Voraussetzung für jeglichen interkulturellen Bildungsfortschritt lässt sich in Formen und Graden der Selbstdistanz festmachen. Diese reicht von der personalen Selbstdistanz als Gegensatz zur narzistischen oder egomanen Fixierung, über die Berufsrollendistanz, im Gegensatz zur autoritären, statusabhängigen Befangenheit, bis hin zu Distanzen von kollektiven Abhängigkeiten, die sich von der Gruppenidentifikation bis zur nationalen Überidentifikation erstrecken. Insofern kann man die Denkfigur der Selbstdistanz als formalethische Bedingung ansehen, die jeder materialen Wertbestimmtheit vorausliegt. Aber jede Konkretion führt tief in psychohistorische, geistesgeschichtliche und sozialgeschichtliche Inhalte hinein. Auf diese Weise ergeben sich sehr bald Einsichten in kulturdifferenten Implikate. Man hat es dann mit aufeinandertreffenden, bestenfalls kongruenten Formen der Selbstdistanz zu tun, deren zeitliche und soziale Geltungsreichweiten ganz verschieden sein können.

In dieser Differenz zwischen formalethischen und inhaltlich bestimmten Bedingungen wiederholt sich der viele Epochen umspannende Streit zwischen dem kantianisch geprägten „Formalismus“ in der Ethik und der von Max Scheler (1913/1916) betonten „materialen Wertethik“.

Noch gibt es keine kulturvergleichende Abhandlung über Diskursrituale und lebensunmittelbare Rahmen, in denen jene Distanzen möglich sind oder tabuisiert sind. Insofern wären die universalistischen Grundannahmen, die etwa Goffmans „Frame Analysis“ (1974) zugrunde liegen, in ihrem Geltungsrahmen einzugrenzen. Dies gilt ebenso für Entlastungsscherze nach schwierigen medizinischen Operationen, ein Lieblingsbeispiel Goffmans, wie für die Einleitung einer englischen Inauguralvorlesung. Die Betrachtung der sozialen Diffusion und situativen Halterung ironischer

Darstellungs- und Diskursformen führte sehr rasch zu der Einsicht, wie begrenzt die Kultur der Selbstdistanzierungen in der Gesamtgesellschaft ist. In Deutschland waren in der frühromantischen Phase (1796-1802) hochkomplexe Ironiemodelle formuliert worden, die auf eine Wechselkritik der einzelnen Disziplinen und ebenso auf eine „Wechselannihilation“ der nationalkulturellen Perspektiven hinauslaufen sollten. Das positive Bildungsziel, die Wertmaßstäbe und Urteilsformen einer Disziplin ganz zu beherrschen und virtuell fortentwickeln zu können, wird damit fragwürdig. Sobald es möglich ist, diese fachliche Urteilsperspektive aus der Sicht einer anderen, möglicherweise dominant werdenden Disziplin zu konterkarieren, lässt sich jene positive, aber eindimensionale Orientierung nicht mehr durchhalten. Das bedeutet jedoch nicht, einem Werterelativismus zu verfallen und die Urteilmöglichkeiten jener ersten Disziplin gänzlich zu vernachlässigen. Vielmehr muss die Geltungsreichweite ihrer Kriterien und Kategorien erprobt und ausgereizt werden, auch wenn bereits Gegenstrategien dialektisch mitbedacht werden können. Das Aushalten solcher Urteilsdiskrepanzen, hinter denen ja Wertedifferenzen verborgen liegen können, müsste man im Bereich der deutschen Theoriekultur als dialektische Kompetenz bestimmen. In der angloamerikanischen Sozialpsychologie und Kommunikationstheorie wird ein Teilbereich davon als ‚Ambiguitätstoleranz‘ bezeichnet. Wiederum geht es um ein formales Bildungsziel, bei dessen Ausgestaltung material bestimmbare soziale, psychologische, religiöse und philosophische Wertedifferenzen hervortreten können. In der formalkongruenten Dimension geht es dann darum, dass Studenten sich auf mehreren interdisziplinären und interkulturellen Ebenen unterschiedlichen und gegensätzlichen Urteilen und Deutungen aussetzen können. Das passive Verstehen und Nachvollziehen bedeutet bereits einen Fortschritt. Nur wenige erreichen die Fähigkeit zur aktiven Ausgestaltung verschiedener Verstehensrollen.

Was sich bereits im interdisziplinären Wechsel der Verstehensrollen als schwierig erweist, vervielfacht sich im interkulturellen Wechsel von Deutungsmustern und Urteilsperspektiven verschiedener Theoriekulturen. Es gehören weitgespannte geistesgeschichtliche und sozialgeschichtliche Kenntnisse dazu, z.B. englische, französische, italienische und deutsche Perspektivierungen auf einen komplexen Gegenstand beziehen zu können. Das Bildungsziel eines Verstehensrollenwechsels interdisziplinärer und interkultureller Art hat also zunächst nur eine idealtypische und regulative Bedeutung. Aber die passiven Verstehenskompetenzen müssen möglichst viele Trägergruppen in unterschiedlichen Teilsynthesen und Überlappungen ausbilden können.

### **1. Wertewandel**

Der beschleunigte Wertewandel in Europa im späten 18. Jahrhundert und im 19. Jahrhundert hat die Möglichkeiten zu jenen Formen der Distanzbildung erst allmählich herbeigeführt. Es gehört mit zu den historischen Ungleichzeitigkeiten, dass die Vorbildgeltung der französischen Spätaufklärung nach dem Jahr des *Terreur* (1793) zunächst einer Desillusionierung gewichen ist, wie es in Schillers „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ zum Ausdruck kommt. Erst in der neoaufklärerischen Ausrichtung der Frühromantik wird die Freisetzung von wertbesetzten

Denkformen wieder möglich und genau in dieser dialektischen Aufhebung wird der politische und kulturelle Perspektivenwechsel eingeübt. Es geht darum, deutsche Verhältnisse aus einer virtuell korrigierten und weitergedachten französischen Sicht zu kritisieren (z.B. Kants „unhistorische“ Hermeneutik) und umgekehrt: französische geschichtsphilosophische Nomothetik, wie sie aus der Enzyklopädistik erwachsen war (Condorcet), aus der Sicht des deutschen „Historismus im Verstehen“ (Friedrich Schlegel) einzuschätzen (vgl. Michel 1982). Dieser dialektische Prozess hätte im 19. Jahrhundert fortgesetzt werden müssen, aber das Verblässen des Bewusstseins der Kulturnation gegenüber der werdenden politischen Nation hat zu jener Ungleichzeitigkeit geführt. Die Denk Voraussetzungen zu einer interkulturellen Hermeneutik waren im Gefolge des deutschen Kosmopolitismus im 18. Jahrhundert ausgebildet worden, aber sie verengten sich in die nationalpolitische Rekonstruktion von Geschichte.

Bei der historischen Analyse des Wertewandels muss man nicht nur die Gegebenheiten einer politisch verspäteten Nation berücksichtigen, sondern auch die einer verspäteten industriegesellschaftlichen Entwicklung. Zahlreiche regional geprägte und durch Zunftordnungen gehaltene Wertstrukturen zerfielen angesichts der notwendig werdenden Mobilitäten. Die unglückliche Entwicklung Deutschlands nach 1870 lässt sich wenigstens zum Teil erklären mit diesen Ungleichzeitigkeiten zwischen Retardierung und Akzeleration in den verschiedensten Lebensbereichen. Bis in die Ideen eines deutschen ‚Sonderwegs‘ hinein lässt sich diese hochstilisierte Retardierung bei gleichzeitiger praktischer Beschleunigung des Wertewandels nachweisen. Dadurch, dass Philosophie und Soziologie lange Zeit völlig getrennt blieben, und Denker wie Georg Simmel nicht durchdringen konnten, die um 1900 essayistische Abhandlungen als Teilsynthesen beider Bereiche vorführten, geriet das intellektuelle Deutschland in ein Modernitätsdefizit. So lässt es sich auch erklären, dass die Wissenssoziologie eines Karl Mannheim in den späten 1920er Jahren nicht nur verkapselt blieb, sondern in fast allen Bereichen der Philosophie verdammt wurde. Allein die Möglichkeit, dass soziale Dispositionen und soziale Anschauungsformen bestimmter Trägergruppen die Geltungsreichweite eines philosophischen Systems begrenzen könnte, galt als Todsünde wider den vorgestellten ‚absoluten‘ Geist (Hegel 1970: 366 ff.). Vor der Wissenssoziologie hatte die Wertephilosophie etwa eines Max Scheler versucht, jene Transformationen auf den Begriff zu bringen. Aber es gelang nicht, zwischen makrohistorischen Wertgeltungen und beschleunigten Veränderungen der Werteausrichtungen eine Balance herzustellen. Scheler endet ebenso in einer neuen Hierarchisierung wie parallel dazu Nicolai Hartmann in einer ontologischen Schichtentheorie der Bedeutungen. Der vermeintliche deutsche Sonderweg musste in die Katastrophe führen, weil er den Ausgleich zwischen langzeitigen Wertgeltungen und beschleunigten Transformationen weder erklären noch herbeiführen konnte. Die unangefochtene Betonung des Gemeinschaftsbewusstseins gegenüber dem westeuropäischen Gesellschaftsbewusstsein, die bereits Emile Durkheim (1995: 217 ff.), der Begründer der französischen Soziologie, in den 1880er Jahren, anlässlich einer Besprechung von Ferdinand Tönnies’ Buch „Gemeinschaft und Gesellschaft“,

bestätigt hatte, wurde unterschwellig von der Philosophie akzeptiert. Selbst Karl Jaspers lässt noch 1931 in seinem Buch „Die geistige Situation der Zeit“ dieses Modernitätsdefizit erkennen. So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass er die ständestaatlichen und tribalen Atavismen der Naziideologie mit keinem Wort erwähnt. Wertephilosophie und Wissenssoziologie hätten in den 1920er Jahren den ungleichzeitigen deutschen Wertewandel erklären und kulturvergleichend deuten müssen. Die Tatsache, dass in Deutschland erst sehr spät Ansätze zu einer gesellschaftsbezogenen und politischen Ethik entwickelt wurden, und dass die Tatethik gegenüber einer Ethik der Unterlassung überbetont wurde, wirkt sich noch bis in das pseudorevolutionäre Bewusstsein der 68er Bewegung aus.

Während für den Wertewandel des 19. Jahrhunderts der industrielle ‚take off‘ etwa um 1860 und die politische Einheit von 1870 Marken setzen, lässt sich für die Nachkriegszeit nicht ebenso leicht eine Beschleunigungsmarke angeben. Hier versagen v.a. die politischen Phasenmarkierungen. Tatsächlich wurde erst recht nach mehreren kritischen Aufarbeitungsphasen gegenüber der Nazizeit ein weitgeltender Wertebestand zwischen 1963 und 1966 in Frage gestellt. Man kann das sehr gut festmachen an der positiven Besetzung einer statischen Identitätsvorstellung. Sowohl im psychologischen Bereich als auch in dem der philosophischen Ethik wurden alte Konzepte der Entelechie und der Teleologie weiter ausgestaltet. Eine dynamische Veränderung des Identitätsbegriffs, wonach man sich nur in dem Möglichkeitsspektrum mehrerer Rollenfelder verwirklichen könne, wurde nur im Bereich der Ästhetik vorgedacht. In der berufssoziologischen Welt wurden Mitarbeiter noch für 50jährige Betriebszugehörigkeit in einem absterbenden Industriebereich ausgezeichnet, als gleichzeitig bereits das Erfordernis nach stärkerer sozialer und regionaler Mobilität deutlich wurde.

## **2. Ungleichzeitige Entwicklungen in der Pädagogik**

Geht man von der Voraussetzung aus, dass Kanonisierungen von Lehrinhalten und Texten immer schon in einem gewissen Abstand erfolgen, so ist es erst recht interessant, die makrohistorische Qualität pädagogischer Ungleichzeitigkeiten einzuschätzen. Während historistische (Ranke, Droysen) und nomothetische (Marx) Geschichtsmodelle den industriellen ‚take off‘ konterkarieren, verfestigt sich die Kanonbildung deutscher Elitelymnasien auf einem Stand, der durch die Graecomanie und die Vorbildgeltung römischer Rhetorik im späten 18. Jahrhundert geprägt worden waren. Mit hundertjähriger Transformationsverspätung werden Anachronismen etabliert, die keinerlei zeitbezogene exemplarische Geltung mehr beanspruchen konnten. Aus der französischen „Querelle des Anciens et des Modernes“ und den geschichtsphilosophisch dynamischeren deutschen Vorstellungen des späten 18. Jahrhunderts wurden keine Konsequenzen gezogen. Dass die Entwicklung moderner Kategorien, Kriterien, Verstehensweisen und Deutungsmuster zur Interpretation neuerer Texte der europäischen Literaturen weitaus mehr intellektuelle Energie erfordern würde als das Kodifizieren der exemplarischen Geltung griechischer Metrik, durfte nicht einmal in Erwägung gezogen werden.

Bei alledem muss aber anerkannt werden, dass deutsche Schulen seit dem Mittelalter nur an griechischer Begriffsbildung und lateinischer Syntax entlang jene Dynamik vorbereiten konnten, die zwischen 1770 und 1830 einen klassischen Höhepunkt erreichte. Aber diese Vorstellung einer klassischen deutschen Blütephase war selbst das Produkt einer Epochenkonstruktion, die sich im 19. Jahrhundert noch nicht pädagogisch dynamisierend auswirken konnte, und die in monumentalen Darstellungen wie Hermann Korffs „Geist der Goethezeit“ (1923-54; 1964) wiederum einen neuerlichen Anachronismus begründen halfen. Korffs Arbeit umspannt einen Schaffensprozess, der gnadenlos und ohne hermeneutisches Krisenbewusstsein von der frühen Weimarer Republik über die Nazizeit bis hin zum Epochenbewusstsein der DDR reicht.

Über die allmählich sich entwickelnde Germanistik und die anderen Neuphilologien ist bereits im späten 19. Jahrhundert eine erlebniszentrierte und damit anticlassizistische Entwicklung in den deutschen Gymnasien und den Universitäten eingeleitet worden. Der Erlebnisbegriff, wie er sich in der gattungsästhetischen Bestimmung der Erlebnislyrik verfestigt hat, entsprach dem organologischen Duktus des deutschen Denkens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Erscheinungen, die sich zunächst im deutschen Sturm und Drang zu objektivieren schienen, waren mentalitätsgeschichtlich längst präformiert. Aber auf der literaturgeschichtlichen Metaebene war eine Korrektur nicht mehr möglich, so dass etwa der Nachweis, dass Goethes Sesenheimer Gedichte von der durch Herder empfohlenen Lektüre des „Vicar of Wakefield“ von Goldsmith und damit einer Tradition der englischen Pfarrhausidylle wenn nicht vorgeprägt, so doch in der nachträglichen Stilisierung entschieden beeinflusst worden waren, ohne Wirkung blieben. Dieser organologische Erlebnisbegriff ist durch Dilthey im Sinne einer geisteswissenschaftlichen Psychologie und Hermeneutik zum Zentralbegriff erhoben worden (Das Erlebnis und die Dichtung 1905). Im späten 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden organologische Denkfiguren immer wieder lebensphilosophisch substantiiert (vgl. z.B. Simmel: „Lebensanschauung“). Die mentalitätsgeschichtliche Unterlage dieser organologischen, erlebniszentrierten und lebensphilosophischen Prägung hat sich, so fragwürdig sie philosophisch erscheinen mag, pädagogisch sinnvoll ausgewirkt. Die deutsche Pädagogik zeichnet sich seit dem aufklärerischen Philanthropinismus dadurch aus, dass sie altersadäquat formulierte Erziehungsziele vorgegeben hat. Von der kindgemäßen Erziehung über die Jugendschule bis zur universitären Gruppendynamik lässt sich ein Bogen spannen, der das deutsche Erziehungswesen von der enzyklopädisch geprägten Wissensvermittlung unterscheidet. Wenn man bedenkt, dass der Begriff Kindergarten in den französischen und englischen Sprachgebrauch Eingang gefunden hat, so muss man diese Vorgeschichte reflektieren. In einer interkulturellen Umkehrung aber gilt auch, dass die Philanthropinisten (Basedow, Trapp und Campe) den ansonsten in Deutschland verpönten Utilitarismus aufgewertet haben. In der Trias des vorgegebenen Erziehungszieles, die Jugendlichen zu einem glückseligen, patriotischen und nützlichen Leben anzuleiten, sind also verschiedene interkulturelle Faktoren aufgehoben. Dem englischen Utilitarismus entspricht ein ins

Bürgerliche übersetzter französischer Eudämonismus. Man kann auch sozial abgestuft sagen, dass der deutsche Adel die Untergattung des französischen Hedonismus nachahmte und erst die jungen bürgerlichen Intellektuellen und die philosophischen Traditionalisten eine Stilisierung zwischen deutschem Eudämonismus und Quietismus versuchten. Es gehört zur makrohistorischen Ironie der europäischen Kulturbeziehungen, dass in den letzten 30 Jahren des 20. Jahrhunderts die ursprünglichen Imitatoren des französischen Jacobinismus sich allmählich in Nachahmer eines neuereich gewordenen kleinaristokratischen Hedonismus verwandelten. Eines der wenigen parteiübergreifenden Merkmale besteht in der Werteübereinstimmung der aufgestiegenen sogenannten ‚Toskana Fraktion‘ im deutschen Parlament. Die Diffusion dieser Werthaltungen bis in Kurzgenerationen der 1990er Jahre hinein ist evident. Unterscheidungen zwischen Primär- und Sekundärtugenden sind zutiefst beeinflusst von dieser ungleichzeitigen Wertetransformation. Eine Auseinandersetzung mit dieser pseudorevolutionären, zutiefst imitatorischen Entwicklung steht noch aus.

Die ungleichzeitige Weitergeltung organologischer Denkfiguren hat aber zugleich Teilaspekte der deutschen Bildungsideale ad absurdum geführt. Seit den 1970er Jahren wurde unterschwellig das permissive Ideal akzeptiert, dass jeder Jugendliche, den man zuvor als jungen Erwachsenen betrachtet hätte, auf dem Weg zur dialektischen Selbstverwirklichung zahlreiche ideologische, sektiererische und politische ‚Lern- und Lebensphasen‘ durchlaufen sollte. So kam es, dass die populärpsychologisch unterlegte und begründete Adoleszenzkrise die deutschen Studiengänge zeitlich überdehnt hat. Der Eintritt in die innovativen Berufsphasen erfolgte viel zu spät; die akademische Innovationsphase verzögerte sich dementsprechend. Subkulturelle Lebensmilieus, wie sie sich in jeder alten Universitätsstadt finden, schafften einen Überlebensrahmen. Oftmals leben fünf oder sechs Kurzgenerationen aus verschiedenen ideologischen oder avantgardistischen Phasen zusammen, die die Entwicklungen einer neueren intellektuellen Aufbruchstimmung verhindern.

Die positiven Merkmale des organologischen deutschen Erziehungsdenkens haben hingegen das berufsbildende Schulwesen beeinflusst. Die historischen Schlüsselphasen des so genannten dualen beruflichen Ausbildungssystems, das zu einem Erfolgsschlagert des deutschen Bildungsexports werden sollte, wurden oftmals verkannt. Georg Kerschensteiners Versuch, berufliche und intellektuelle Anschauungskraft zu verbinden, mündete in den 1920er Jahren in Experimente mit Schulwerkstätten. Der industrielle Erfolg Deutschlands beruht weitgehend auf den ausdifferenzierten Weiterentwicklungen von den Gewerbefachschulen bis hin zu den Fachhochschulen. Es gehört zu den politischen Lächerlichkeiten internationaler Vergleiche, dass OECD-Berichte nach wie vor diese Abschlüsse nicht einbeziehen und stattdessen Abiturquoten und Universitätsabschlüsse berechnen.

Zur immanenten Ausgestaltung organologischer Erziehungsvorstellungen gehören aber auch Prinzipien des exemplarischen Lehrens und Lernens und interdisziplinäre Teilsynthesen des Block- und Epochenunterrichts. Das Prinzip des Exemplarischen

war von Anfang an rückgebunden an Inhärenzvorstellungen, wie sie auch dem ästhetischen Symbolbegriff der Goethezeit zu Grunde lagen. Bis zum heutigen Tag gilt die Regel, dass man mit drei Hauptseminaren zu verschiedenen Gattungen und Epochen das Feld der deutschen Literaturgeschichte erschlossen habe. Auch ohne Kenntnisse der negativen Dialektik und ohne Einsicht in die Künstlichkeit der Epochenkonstruktion weiß man, dass damit keine historisch-anamnetischen Tiefeneinsichten verbunden sind. Ebenso war das Prinzip des Block- und Epochenunterrichts scheinbar interdisziplinär angelegt. Eine Schlüsselepoche, deren wirkungsgeschichtliche Relevanz nicht begründet werden musste, sollte aus der Sicht mehrerer Disziplinen beleuchtet werden. Dabei konnte das Prinzip des Perspektivenwechsels, also auch der Gegensätzlichkeit von Deutungsmustern und Verstehensstereotypen einzelner Disziplinen nicht betont werden. Die ganzheitliche Synopse war als Erkenntnisideal vorgegeben. Dass eine Schlüsselepoche wirkungsgeschichtlich ambivalent beurteilt werden müsste, dass sie subkutan unterschiedliche, ja gegensätzliche Verhaltensweisen bestimmt, war nicht vorgesehen. Im Konfliktfall konnte man leicht rekurren auf eine exemplarische „Reduktion von Komplexität“.

Organologisches Denken und hermeneutisch dynamisiertes wirkungsgeschichtliches Denken müssten sich nicht widersprechen, wenn man jene Ungleichzeitigkeit bedenken würde. Makrohistorisch gesehen leben wir in einem Umwandlungsprozess, der manchmal 2000 Jahre, gelegentlich 1200 Jahre, oftmals 500 Jahre und immer häufiger 200 Jahre umfasst. Subkutane Entwicklungen haben eigene Rhythmen. Das zeitliche Bewusstsein gegenüber Schlüsselphasen der Entwicklung folgt einer metatheoretischen Eigengesetzlichkeit. Mit der historischen Zergliederung der Disziplin ist auch das makrohistorische Bewusstsein verloren gegangen.

Organologisches Denken und wirkungsgeschichtliches Bewusstsein des deutschen Bildungssystems lassen sich nicht nachträglich in enzyklopädisch dominierte globalistische Planungsraster einzwängen.

### **3. Ethik und Ästhetik**

Im interkulturellen Rahmen werden häufig ästhetisch-kritische und ethische Werthaltungen verwechselt. Vordergründig erscheint die deutsche Literatur der 60er und 70er Jahre als moralisch engagierte, ja politisierte Literatur. Die Übernahme des französisch vorgeprägten Engagementbegriffs wurde von langzeitigen moralisierenden Strömungen der deutschen Geistesgeschichte unterlegt und getragen. Bereits im Drama des 18. Jahrhunderts wird weitaus stärker moralisiert als politisiert. Provinzielle Imitatoren des französischen Absolutismus wurden nicht aus politischen oder fiskalischen Gründen attackiert, sondern wegen ihres unmoralischen Lebenswandels. Tragische Verkettungen transzendierten selten die kleinbürgerliche Moralrahmung. Weil man den Duodezfürsten nicht direkt angreifen konnte oder wollte, projizierte man die negativen Stereotypen auf die aristokratischen Ratgeber. Von Lessing bis Schiller wurde diese pseudomoralische Projektion etabliert. Eine



umfassende politische Ethik konnte sich nicht durchsetzen. Ethik blieb reduziert auf kleinbürgerliche Sexualmoral.

Im 20. Jahrhundert hat die Ästhetik weitgehend die kritische Funktion eines politischen und moralischen Protests übernommen. Wedekind und Schnitzler markieren nach der Jahrhundertwende die Grenzsteine des Tabubruchs und der moralrealistischen Entgrenzung. In der Literatur, nicht in der Philosophie der 20er Jahre wurde der „Zerfall der Werte“ inszeniert und vorgeführt. Brochs „Schlafwandlertrilogie“ hat den akzelerativen Wertewandel in Dystopie überführt.

Ästhetik als Ethikersatz, als Totalkritik des Wertesystems wird von außen leicht missverstanden. Will man im interkulturellen Rahmen das Verhältnis von Ästhetik und Ethik richtig einschätzen, um Geltungsreichweiten und Übertragbarkeiten einschätzen zu können, so muss man Langzeitentwicklungen der Geistesgeschichte mitbedenken. Die Stadien- und Stufendialektiken des 19. Jahrhunderts haben von Hegel bis zu Kierkegaard der Ästhetik lediglich die erste Stufe zugebilligt. Der absolute Geist konnte auf dieser Stufe noch nicht zu sich selbst kommen. Vom ‚schönen Scheinen der Idee‘ bis zum Don Juanesken Lebensgenuss in Kierkegaards „Entweder-Oder“ reicht das Spektrum der ästhetischen Wahrheitsansprüche. Diese Abfolge der Stadien und Stufen des Geistes erfährt im 20. Jahrhundert eine weitreichende Inversion. Nur noch auf ästhetischem Wege scheint es möglich zu sein zu erkennen, was ‚an der Zeit‘ ist. Georg Lukács hat diese Umwertung in seinem Sammelband „Die Seele und die Formen“, der einen bahnbrechenden Aufsatz über Kierkegaard enthält, eingeleitet. Benjamin und Adorno bauen auf dieser Inversion auf und hypostasieren die ästhetische Kritik zur universell gültigen, alle ethischen, erkenntnistheoretischen und geschichtsphilosophischen Bereiche einschließenden Kritik. Dieser Hypostasierung des Ästhetischen können sich im 20. Jahrhundert auch konservative Denker nicht verschließen. Selbst Gadamer's Hauptwerk „Wahrheit und Methode“ beginnt mit einem Kapitel über die „Freilegung der Wahrheitsfrage an der Erfahrung der Kunst“ (1960; 1986). Obwohl Gadamer keine modernen ästhetischen Kriterien und Kategorien beizubringen vermag, will er diese Geltung des Ästhetischen beibehalten. Dazu muss man bedenken, dass er an einer positiv durchgesetzten Wirkungsgeschichte festhält und keinerlei kritische Korrektur oder partielle Unterbrechung vorsieht. In den 1960er Jahren ergibt sich so der Chiasmus, dass Gadamer eine Hermeneutik ohne Kritik und Adorno eine Kritik ohne Hermeneutik vorschreiben wollen (vgl. Michel 1985: 213 ff.). Aus der Auslandsperspektive erscheint dies als eine innerdeutsche ideologische Kontroverse zweier Giganten, an der man sich „engagiert“ beteiligen kann. Konflikthanmetisch gesehen ist es aber so, dass beide auf Kierkegaardschen Denkfiguren aufruhren und sich umso heftiger bekämpfen, je weniger sie die Vermitteltheit ihrer Ansätze durchschauen. Dialektikgeschichtlich kann man sagen, dass sich mehrere Gegensatzformationen aneinander halten. Wollte jemand ein Bildungsziel von einer dieser beiden Theorietypen, also von einer hypostasierten ästhetischen Kritik aus oder von einer positiv bleibenden Hermeneutik aus formulieren, so müsste er jene dialektische Ergänzungsbedürftigkeit ausblenden.

Eine weitere Inhärenzproblematik ergibt sich daraus, dass aus der kulturellen Außenperspektive jene deutsche Reihenbildung hypostasierter Kritiken nicht durchschaut wird. Bis ins Feuilleton oder auch die Kulturmagazine und Politmagazine des deutschen Fernsehens hinein lassen sich Spuren jener Hypostasierungsreihe festmachen. Bei Adorno wie bei Benjamin ergibt sich das Recht zu umfassender Gesellschaftskritik aus der totalisierten ästhetischen Kritik. Kulturkritik und geschichtsphilosophisch substantiierte Kritik lassen sich nahtlos anschließen, ohne dass aus der Perspektive empirischer Sozial- und Geschichtswissenschaften eine Alternativbetrachtung auch nur versucht würde. Benjamins Dissertation über den „Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik“ ließ bereits die hermeneutischen Überdehnungen erkennen: es geht bei aller Kritik um eine „Reflexion im Absolutum der Kunst“ (1973).

#### **4. Negative Umspiegelungen im Erziehungs- und Bildungsroman des 20. Jahrhunderts**

Adorno geht so entschieden von der ästhetischen Moderne aus, dass seine „Negative Dialektik“ keine makrohistorischen Geltungsansprüche und positiven Transformationen von Erziehungszielen zulässt. Dabei geht auch der Überblick über die begrenzten Umspiegelungen verloren. Wenn am Beginn des negativen Bildungs- und Entwicklungsromans Robert Walser seinen Protagonisten Jakob von Gunten formulieren lässt er wolle eine „kugelrunde Null“ werden und auch dem Erziehungsinstitut Benjamenta nur untergeordnete funktionale Bildungsziele zuschreibt, so gilt dies zunächst als Provokation gegenüber dem epigonal gewordenen Entwicklungsroman des späten 19. Jahrhunderts. Angesichts der industriegesellschaftlichen Akzeleration schien es immer weniger möglich, den Weltlauf am Entwicklungsfaden eines Individuums aufzuzeigen. Dahinter stehen aber Entwicklungen, die einer makrohistorischen Anamnese bedürfen. Einerseits haben die griechischen Denkgiguren der Entelechie und der Teleologie das deutsche Erziehungsdenken und darüber hinaus das organologische Entwicklungsdenken geprägt. Andererseits zeigten sich bereits früh Säkularisationstendenzen gegenüber theologischen Prädeterminationslehren. Die negativdialektische Umspiegelung betrifft also eine ganze Spannweite geistesgeschichtlicher Transformationen. Will man diesen Roman Robert Walsers in einem interkulturellen Kontext erläutern, so muss man jene lange Transformationsgeschichte wenigstens skizzieren.

Hermann Hesses „Glasperlenspiel“ macht eine ebenso makrohistorische Reflexion erforderlich, weil in diesem Bildungsorden der Glasperlenspieler die frühe Erziehungsfunktion der Klöster und schließlich alle Utopien der Gelehrtenrepublik über mehrere Jahrhunderte hinweg aufgehoben erscheinen. Aber es wird häufig verkannt, dass dieser Roman eine entschieden moderne Wendung ausgestaltet. Der oberste Glasperlenspieler Josef Knecht entwickelt mehr und mehr nicht nur eine Rollendistanz gegenüber der Hierarchie und der Institution, sondern mehrere Verstehensrollendistanzen. Dass man das Spiel mit allen Deutungsmustern und Selbsterläuterungen einer Kultur beherrschen muss, um diese dann aus der Distanz

erklären zu können und Vergleichsanbindungen zu anderen Epochen anderer Kulturen zu schaffen, markiert das weitest mögliche Bildungsziel dieses utopischen Bildungs- und Erziehungsromans.

Negative Entwicklungsromane mit dem Grundansatz einer Rollen- oder Generationenverkehrung gibt es häufiger in den 60er oder 70er Jahren. So stellt Gisela Elsner in ihrem Roman „Riesenzwerge“ eine überentwickelte Gegenberechnungsfähigkeit bei Kindern dar, die ihre Eltern und die ganze Erwachsenenwelt ebenso zu analysieren wie zu instrumentalisieren vermögen. Dieser Dystopie liegt eine soziale Konstruktion zu Grunde, die mit einer beschleunigten Abfolge kurzgenerationeller Entwicklungen bei gleichzeitigem Autoritäts- und Orientierungsverlust der Älteren rechnet. Das Erziehungsverhältnis ist solchermaßen zu einem invertierten Berechnungsverhältnis geworden. Wie sehr die Generationenproblematik zu immer neuen Dystopien zu führen scheint, zeigt sich an der zunehmenden Politisierung des sogenannten Generationenvertrags, in dem die wechselseitige Unterstützung im Ausbildungsprozess und nach der Verrentung ausgeglichen werden sollte.

Renate Rasps „Ein ungeratener Sohn“ weist in die entgegengesetzte Richtung. Ein autoritäres Elternpaar möchte seinen Sohn von jeder Aktivität, Dynamik und Außenorientierung wegerziehen. Die Grotteske zeigt sich darin, dass er schließlich ausgepflanzt und wie ein Baum zu einem quasiorganischen Wachstum gebracht wird. Sozialpsychologisch gesehen handelt es sich um eine besondere Art der Depersonalisation. Gleichzeitig aber ist es eine Satire auf die Mischung von naturbezogenem und autoritärem Denken, das in zahlreichen ökologischen Reglementierungswünschen gelegentlich sadomasochistische Qualität gewinnt. Aber auch die tieferliegende quietistische Strömung, die sich im 18. Jahrhundert gelegentlich zeigt, wird erkennbar. Sie reicht von der scheinbar harmlosen idyllenhaften „Reduktion von Komplexität“ (Luhmann) bis zur unbedingten Angst vor revolutionären Ereignissen.

Einzelne wichtige Elemente des negativen Entwicklungsromans lassen sich nachweisen in Reiseromanen, die die Fremdwahrnehmung bei gleichzeitiger psychohistorischer Anamnese darstellen. So entwickelt der Protagonist in Peter Handkes Roman „Der kurze Brief zum langen Abschied“ einen hysterischen Zeitsinn und schaut bei seiner Reise von der Ost- zu der Westküste der USA gelegentlich auf seine Uhr, um festzustellen, ob er sich schon entwickelt habe. Obwohl er die nordamerikanische semiotische Kultur in langen Sehprozessen aufnehmen und verarbeiten will, beginnt er paradoxerweise im Greyhoundbus Gottfried Kellers „Grünen Heinrich“ zu lesen. Die hermeneutisch-anamnetische Absicht, Erlebniswünsche aus der mehrseitigen Distanz zu vergewissern, wird von seiner amerikanischen Freundin auf naive Weise verstanden: „Auch der Grüne Heinrich wollte nichts deuten ... er erlebte nur möglichst unbefangen und sah zu, wie das eine Erlebnis das andre auslegte“ (Handke 1974: 97). Dieser Roman ist tatsächlich zugleich transzendentalhistorisch und interkulturell angelegt. Dies zeigt sich in der Schreibkrise des Protagonisten, dessen fiktionale Figuren schon gleich zu Beginn auf den Begriff gebracht zu sein scheinen, also keine Entwicklung mehr durchlaufen können. Aber

erst in der Konfrontation mit dem Filmregisseur John Ford, der die filmische Kultur und zugleich den Geschichtersatz in Filmmythen ausdrückt, wird deutlich, dass es sich um den Gegensatz einer nomothetischen, also begriffs- und denkfigural orientierten Kultur und einer semiotischen, also auf Enkodierung und Dekodierung in Zeichensystemen angelegten Kultur handelt.

Für interkulturelle Kommunikationen über langzeitige Bildungsvorstellungen und Erziehungsziele ist dieser Roman besonders wichtig, weil die Ergänzungsbedürftigkeit der Vereinseitigungen aus unterschiedlichen Perspektiven eingesehen werden kann.

Auch Günter Grass' „Kopfgeburten oder die Deutschen sterben aus“ enthält Elemente eines negativen Entwicklungs- und Generationenromans. Die beiden ironisch vorgestellten Protagonisten, ein Lehrerehepaar, ergehen sich noch lange danach im „Veteranengeplauder“ der 1968er Studentenbewegung. Sie sind zu keinen wirklichen Fremdwahrnehmungen fähig, sondern lösen ihr jeweiliges ideologisch gerahmtes „Vorwissen“ ein, das wie eine „Schutzimpfung“ wirkt. So machen sie bei allen vorgetäuschten Entäußerungswünschen und bei aller Bereitschaft zum fortgesetzten Aktionismus, keine eigentliche Entwicklung mehr durch. Auch in diesem Roman bestimmt die Medieninterrelation einen Teil des Rahmens. An vielen Stellen wird der Leser beteiligt an der Entscheidung, ob man eine bestimmte Situation besser filmisch oder literarisch darstellen sollte. Auch dabei geht es um die Anschlüsse und die Speicherung interkulturellen Orientierungswissens.

Man könnte diesen Teilaspekt der Verschränkung des negativen Entwicklungsromans mit dem Reiseroman und ebenso mit einer Rahmung der Medienbeziehungen weiterverfolgen bis etwa zu Adolf Muschgs Roman „Im Sommer des Hasen“. Die sechs Schriftstellertypen, die für einen Schweizer Konzern ihre Japanerlebnisse darstellen sollen, bewegen sich zwischen entwicklungsloser, epigonaler Statik und mediengestützter Scheinflexibilität. Der eigentliche Protagonist lässt erst im Verlauf des Romans erkennen, dass er nicht Versuchsleiter, Betreuer, Beobachter und Berichterstatter bleiben will, sondern in der mehrseitigen Auseinandersetzung mit diesen Schriftstellertypen und den medialen Möglichkeiten der Fremddarstellung sich zum Romancier entwickeln möchte. Auf diesem Umweg wird die Dialektik eines möglichen neuen Entwicklungsromans vorskizziert.

Man könnte aber auch Günter Grass' „Kopfgeburten“ zurückverfolgen bis zur „Blechtrommel“ und die makrohistorischen Aspekte des scheinbar wiederauferstandenen Pikaro aus dem spanischen Roman des 16. und 17. Jahrhunderts vorführen. Im Unterschied zu diesem Pikaro entscheidet sich Oskar freiwillig zu einer scheinbaren Rollenreduktion. Er beschließt, seine Entwicklung auf einem kindlichen Stand zu halten. Damit instrumentalisiert er jede mögliche interpersonelle Gegenberechnung seiner Mitakteure und Kontrahenten. Diese können nie sehen, was er sieht. Die bewusst beschränkte und infantilisierte Rollenreduktion ermöglicht erst die Erweiterung seines Wahrnehmungsspektrums. Darin zeigt sich über ein halbes

Jahrhundert hinweg eine Entsprechung zwischen Robert Walsers Jakob und Günter Grass' Oskar. Diese Dialektik hat aber auch sehr viele sozialpsychologische und rollensoziologische Implikate. In einer Gesellschaft mit komplexer gewordenen tertiären Bereichen wird jede „teilnehmende Beobachtung“, die auf sozial gleichem Niveau abläuft, immer schwieriger, wohingegen die soziale Wahrnehmung aus einem rollenreduzierten Blickpunkt authentischer und unbeeinflusster erscheint.

Entäußerungsfähigkeit und Rollenreduktion machen aber ebenso eine Grundvoraussetzung interkultureller Wahrnehmungen aus. Über hundert Jahre hinweg haben Ethnologen – vom Heidelberger Gelehrten Bastian bis zu Michel Leiris – diese Voraussetzung der Feldforschung eingehalten. Es gilt also, die Rollenüberlegenheit und ebenso die analytische Kompetenz zurückzuhalten, wenn nicht zu verbergen, um das jeweilige Perzeptionsspektrum situationsgerecht erweitern zu können. Man sieht also, dass darin Selbstdistanz, Rollendistanz und hermeneutische Situationsgewissheit, d.h. Distanz von den Verstehensdispositionen und Verstehensvoraussetzungen koinzidieren müssen.

### **5. Identifikationstypologische Abstufungen**

Statische Beobachterneutralität bildete lange Zeit ein Forschungsideal, das von den individuell eigenen und eigenkulturellen Identifikationsgewohnheiten glaubte absehen zu können. Tatsächlich ist die Selbsterfahrung im Wechsel der Identifikationsweisen äußerst wichtig, da man nicht allen Ereignissen, Textsorten und Medien gegenüber die gleiche Identifikationsbereitschaft zeigt. Vielmehr herrscht dabei ein Verhältnis der Ungleichzeitigkeit. Legt man die Jauss'sche rezeptionsästhetisch bestimmte Typologie zu Grunde, so lassen sich im Verhältnis zur Literatur der letzten 200 Jahre Abstufungen erkennen, die in Europa von der admirativen über die empathetische und ebenso über die kathartische bis zur ironischen Identifikation reichen. Jauss hat diese noch unzulängliche und zu wenig ausdifferenzierte Typologie weder entwicklungspsychologisch noch mediengeschichtlich noch interkulturell entfaltet. Dieses Defizit kann zu allerlei wertephilosophischen und wertesoziologischen zuletzt auch pädagogischen Fehlschlüssen führen.

Entwicklungspsychologisch kann die admirative Identifikation, die ursprünglich die Grundhaltung eines größeren Lesepublikums bestimmte, eingeschränkt werden auf ein bestimmtes Lebensalter, genau genommen sogar auf eine geschlechtsrollenspezifische Prägephase von Jungen im Alter von 10 bis 14 Jahren. Ebenso bestimmte die empathetische Identifikation zunächst die Lesehaltung eines breiteren bildungsbürgerlichen Publikums im 18. Jahrhundert. Der empfindsame Roman dieser Zeit strahlte wirkungsästhetisch in weitere gattungsästhetische Bereiche aus. In der weiteren historischen Folge wurde daraus mehr und mehr ein Spezifikum weiblicher Rollenausgestaltung im Alter zwischen 12 und 17 Jahren. Die kathartische Identifikation blieb einer reiferen, relativ entwicklungsunabhängigeren Phase vorbehalten. Sie blieb rückgebunden an historisch-anamnetische Einsichten. Genau genommen ist der Konflikt zwischen einer Einsicht in den Wertewandel und einer Gleichursprünglichkeit des tragischen Miterlebens nie ausgetragen worden. Gadamers Formel, dass

man sich in eine über Jahrhunderte zurückreichende Wertegemeinschaft zurückversetzt ohne jegliches Gefühl der Distanz und der Wertetransformation, kann nicht mehr für die Moderne gelten („Die tragische Affirmation ist Einsicht kraft der Sinnkontinuität, in die sich der Zuschauer selbst zurückstellt“ (Gadamer 1960; 1986: 137)). Die ironische Identifikation soll schließlich alle Brechungen, Umspiegelungen und Inversionen der modernen Literatur erfassen. Tatsächlich brauchten wir hier eine mehrgliedrige Differenzierung. Von der scheinbar universalisierbaren Ambiguitätstoleranz bis zur begrifflich gesteigerten dialektischen Kompetenz gilt es Unterscheidungen zu treffen.

Die Abstufung der Identifikationsformen hängt auch mit dem Funktionswandel der einzelnen Medien und der einzelnen Gattungen zusammen. Dieser Aspekt der Medieninterrelation ist bislang nicht untersucht worden. Seit den 1920er Jahren ist die admirative Identifikation mehr und mehr vom Bereich der Literatur in den des Films übergewechselt. Dabei muss man allerdings einschränkend bedenken, dass Teile der epigonalen und schließlich der trivial gewordenen Literatur ähnliche Identifikationsbedürfnisse befriedigten. Die sympathetische Identifikation wechselte vom filmästhetischen Rahmen der Zeit zwischen den späten 1920er bis zu den 1950er Jahren allmählich in fernsehpsychologische Genres hinein.

Man muss sich davor hüten, diese Typologie als ein zwanghaftes Entwicklungsschema beizubehalten, wenn es um interkulturelle Vergleiche geht. Nordamerikanische Filmgenres fordern implizit eine admirative Identifikation von der selbst vermeintlich ethnisch-kritische Western nicht ausgenommen sind. Ebenso hat die massenhafte Entfaltung empathischer Angebote im indischen Film der vergangenen 30 Jahre eine andere geistesgeschichtliche, sozialgeschichtliche und psychohistorische Unterlage. Je mehr man Erinnerungsnotwendigkeiten und Erinnerungsbedürfnisse zwischen den Kulturen vergleicht, umso europäischer erscheint die kathartische Identifikation. Auch die ironische Identifikation erweist sich als makrohistorische Korrektur gegenüber einseitigen und beschleunigten Entwicklungen der letzten 200 Jahre. Auch dabei müssen wir zugestehen, dass wir auf einer Geltungsskala zwischen Ironie und Humor keine zureichenden vergleichenden Aspekte etwa zwischen englischen, französischen, spanischen und deutschen Bedeutungsdifferenzen treffen könnten.

Identifikationstypologie und Medieninterrelation müssten die Parameter bestimmen, die einen wertesoziologischen und einen pädagogischen Vergleich begründen könnten.

## **6. Polysemie und interkulturelle Hermeneutik**

Vieldeutigkeit ist seit dem frühen 20. Jahrhundert ein inhärentes Merkmal der Literatur. Die zuvor beobachtbare Polysemie der Malerei konnte allerdings nicht zum hermeneutischen Problem erhoben werden, da diese Grundlagenwissenschaft traditionell an philosophischen, theologischen, literarischen und juristischen Texten orientiert war. Dies ist wichtig für eine vergleichend kunstwissenschaftliche

Betrachtung, die z.B. impressionistische und expressionistische Ausdrucksvaleurs europäisch kulturvergleichend analysieren wollte. Hier spielt wiederum das Problem einer Zuordnung logozentrischer und visueller Kulturen zu den Leitdisziplinen der Hermeneutik und der Semiotik eine entscheidende Rolle. In einer logozentrischen Kultur wie der deutschen konnte die Polysemie der Malerei des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts nicht in das hermeneutische Problembewusstsein gehoben werden.

Die Vorgeschichte der Polysemie blieb lange Zeit theologisch bestimmt. Es gehört zur Vorgeschichte der Säkularisation des Verstehens und Deutens, dass heilige Texte und später ebenso sehr kanonisierte klassische Texte der Literatur nicht vieldeutig sein durften. Das immanente Wertimplikat bestand darin, dass ein heiliger oder für sakrosankt erklärter Text einen eindeutigen Sinn haben musste, so dass die scheinbare Mehrdeutigkeit einzelner Stellen der Inkompetenz oder historischen Verblendung des Interpreten angelastet werden konnte. Dies bildet den Kern der von Meier, ironischerweise einem der frühen Semiotiker der deutschen Geistesgeschichte, hervorgehobenen „reverentia erga deum hermeneutica“, dass man einen vollgültigen und umfassenden, auf jeden Fall eindeutigen Sinn unterstellen müsse, auch wenn dieser erst nach Jahrhunderten entdeckt werden sollte. Dogmatische Theologen wie Germanisten haben daraus einen approximativen Zielwert gemacht: in einer „interpretatio perennis“ könne man sich der im Text dogmatisch fixierten Wahrheit allmählich annähern. Aber diese Eindeutigkeit gilt auch für die dynamische Fassung des scopus. Der Vorentwurf des ganzheitlichen Sinnes eines Textes könne immer nur korrigiert, aber nicht in gleichberechtigten alternativen Deutungen offen gehalten werden. Man muss sich genau vor Augen führen, welche Folge das hatte für die frühe Forschungsgeschichte zu modernen Texten. Mehr als 50 Jahre lang hat die germanistische Forschung zu Kafka dessen Texte zu vereindeutigen versucht. Nacheinander haben theologische, existenzphilosophische, psychoanalytische und literatursoziologische Deutungen einen totalisierenden Zugriff unternommen. Die ironische Dialektik besteht darin, dass diese Strömungen, die sich heftigst bekämpften, nach dem gleichen Muster des scopus funktionierten. Das Raffinement der Kafkaschen Texte besteht ja gerade darin, dass mit dem narrativen Perspektivenwechsel, der sich nicht in Stanzelschen Kategorien fassen ließ, auch ein hermeneutischer Perspektivenwechsel abverlangt wurde. Die Deutungsmuster und Verstehensweisen einzelner Disziplinen und einzelner philosophischer und ideologischer Zugänge konnten jeweils nur eine begrenzte Geltungsreichweite beanspruchen. Die Texte verlangten eine Bereitschaft zum ständigen Wechsel der Verstehensrollen und damit auch zum Verzicht auf eindeutig fixierte Wert- und Sinnbestätigungen.

Dieses hermeneutische Problem der Mehrdeutigkeit hatte sich also zunächst in der Ästhetik ausgewirkt. In der Theologie gab es seit dem frühen 20. Jahrhundert abgeschwächt kongruente Entwicklungen. Die Debatten über eine „Entmythologisierung“ der biblischen Texte (seit Bultmann) galten aber mehr der historischen Offenhaltung, angeschlossen an kontextbewusste Quellenkritik. In der Jurisprudenz konnte die ars explicandi höchstens zur Verzeitlichung von Geltungsansprüchen, aber nicht zur polysemischen Öffnung führen. Es musste interpoliert und extrapoliert werden, was

der frühere Gesetzgeber wohl gedacht haben würde, wenn er einen neuen Verbrechentypus zu beurteilen gehabt hätte. Die Verzeitlichung erstreckt sich auch auf den Präzedenzcharakter in der Auslegung eines Gesetzestextes, insofern die Novellierung durch einen künftigen Gesetzgeber mitbedacht werden muss.

Das Problem der Polysemie und der Verschiedenheit der hermeneutischen Teilgebiete der Philosophie, Theologie und der Jurisprudenz verschärft sich in allen interkulturellen Bereichen. Bedenkt man die Säkularisationsprozesse in den europäischen Hermeneutiken, so muss man das Fehlen einer kulturvergleichenden Säkularisationstheorie bedauern. In vielen Kulturen wirkt sich die dogmatische Anerkennung heiliger Texte immer noch bis in alle anderen hermeneutischen Teilbereiche hinein aus. Ein als wertvoll von der Tradition anerkannter literarischer Text kann nicht mehrdeutig sein ohne seinen Nimbus zu verlieren. Historisierung und Entmythologisierung des Koran haben noch lange nicht den Punkt erreicht, der eine Freisetzung ästhetischer und damit polysemischer Kulturenergien ermöglichte.

Auch bei der Interpretation früher polysemischer Texte der deutschen Literatur und Philosophie kommt es immer wieder zu projektiven Identifikationen. Versuchen wir dies einmal am Beispiel von Lessings Hauptwerk „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ (1780) zu demonstrieren. Bekanntlich haben in dem berühmten Streit um Lessing Mendelssohn und Jacobi ergründen wollen, was Lessing eigentlich gemeint habe. Tatsächlich ging es um eine posthume Vereindeutigung und Vereinnahmung des großen aufklärerischen Protagonisten. Lessing hatte diese Schrift so angelegt, dass mehrere zeitgenössische Strömungen und Interpreten jeweils Bausteine für ihre Argumentation darin finden konnten. Theisten, Deisten, Pantheisten und Panentheisten konnten sich, so lange sie von einzelnen Stellen aus und also scopusgemäß totalisierend vorgehen, bestätigt fühlen. Die dialektische Anlage des Textes musste so von den zurückgebliebenen und ideologisch verhärteten Zeitgenossen eingegeben werden. Nun könnte aber auch noch in unserer Gegenwart ein Hinduist meinen, in den letzten Paragraphen dieser Schrift einen Beleg zu finden für Lessings letztendlichen Glauben an die Metempsychose. Tatsächlich aber suchte Lessing von der dialektischen Gesamtstrategie des Textes her die hermeneutische Perspektive auf fremde Religionskulturen hin offen zu halten. Der Hinduist würde interpretatorisch ähnlich vorgehen wie der protestantische Theologe Thieliicke, der auf Grund vieler einzelner Stellen Lessings Glauben an einen persönlichen Gott im Sinne des Theismus belegen wollte.

Im interkulturellen Bereich führte das Problem der Polysemie der ästhetischen Moderne zunächst zu einem hermeneutischen Relativismus. Die Vorstellung, dass jede Deutung eines zentralen Textes des 20. Jahrhunderts aus der Sicht jedweder Kultur gleichberechtigt und gleich-gültig sei, schien als Ausdruck metatheoretischer Toleranz unbestreitbar. Der hermeneutische Relativismus funktionierte nur, solange er sich an einem kulturendogenen Dogmatismus halten konnte. Je mehr deutsche Zunftgermanisten meinten, ihren schlecht begründeten hermeneutischen Objekti-



vismus aufrecht erhalten zu können, und je mehr Avantgarde-Modernisten ihre universalisierten Deutungsansprüche exportieren wollten, umso größer wurde jene polysemische Anerkennungsbereitschaft.

Nach alledem gilt es eine grundlegende Unterscheidung zu betonen: als Kunstwerk ist der moderne literarische Text vorwiegend polysemisch und kann von Angehörigen verschiedener Kulturen völlig unterschiedlich gedeutet werden. Dabei beinhaltet es einen ästhetischen Wertzuwachs, wenn möglichst viele assoziative Verknüpfungen mit Bildwelten, Mythologemen, mündlichen und schriftlichen Überlieferungen hergestellt werden können.

Sobald man aber denselben Text als Objektivation, d.h. als Ausdruck einer Bewusstseinslage, einer sozialen oder generationellen Befindlichkeit verstehen will, gilt es die historischen Kontexte aus der Sicht mehrerer Teildisziplinen zu erschließen. Relativierende Aspekte können dabei aber auch in den scheinuniversalistischen Kategorien und Deutungsmustern der Teildisziplinen enthalten sein.

Pädagogisch gesehen ist es wichtig, beide Bedeutungsaspekte und beide hermeneutischen Operationen aufeinander zu beziehen. Der Reichtum der Assoziationen gegenüber dem ästhetischen Gebilde kann eine ungemein belebende, kommunikationsevokative Bedeutung gewinnen. Auf der anderen Seite kann auch die philologische, historische, soziologische und psychohistorische Erschließung des Kontextes auf exemplarische Weise die Kenntnis der Zielkultur vertiefen helfen.

Eine nirgendwo auch nur andiskutierte Schwierigkeit besteht darin, dass in jenen ästhetisch freien Assoziationen Wertimplikate der Ausgangskultur enthalten sein können. Andererseits aber gilt auch, dass die faktografische oder auch landeskundliche Kenntnis beim Verstehen literarischer Objektivationen nicht auch die Kenntnis zeitspezifischer und schichtenspezifischer Wertetransformationen mit einschließen. In beiden Fällen kann es also zu einem projektionsgeladenen Verstehen kommen. Ein dritter Faktor muss ebenso bedacht werden. Zahlreiche Texte enthalten Wertimplikate, die man zunächst immanent plausibilisierend hinnehmen muss, und die man erst in einem zweiten Schritt wertephilosophisch und wertesoziologisch relativieren kann. Dies gilt z.B. für kulturendogene, ebenso wie für interkulturelle Interpretationen von Lessings „Emilia Galotti“ wie auch für Kleists „Friedrich von Homburg“. Die kathartische Wirkung beider Dramen ist kulturendogen nicht mehr nachvollziehbar, sobald man zeitbedingte Wertefixierung und nachfolgende beschleunigte Wertetransformationen bedenkt. Im interkulturellen Bereich sind beide Dramen missverständlichen Werteprojektionen ausgesetzt. In einer patriarchalischen Kultur, die das Selbstbestimmungsrecht junger Frauen nicht anerkennt und die etymologisch-sozialpsychologische Version des Ehrbegriffs (ahd. *êra*) aufrecht erhält, könnte die normative Anerkennung dieses Dramas zu entsetzlichen Fehlschlüssen auf das Erziehungsziel führen. Kleists Drama hingegen könnte die Internalisierung autoritativer militärisch geprägter Unterwerfungsvorstellungen befördern. Man sieht an beiden Beispielen, wie

notwendig jene Unterscheidung der Geltungsreichweiten des Textes und der hermeneutischen Unterscheidung des Textes als Kunstwerk und als Objektivation ist. Bei der Erörterung der Übergänge zwischen Polysemie, Werteimplikaten, Werteprojektionen und kulturverschiedenen und kongruenten Bildungszielen stehen wir noch ganz am Anfang. Zahlreiche interdisziplinäre und interkulturelle Teilsynthesen müssen allererst versucht werden.

## **Literatur**

- Benjamin, Walter 1973. *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik*, Frankfurt a.M.
- Durkheim, Emile 1995. *Über Deutschland. Texte aus den Jahren 1887-1915*, Konstanz.
- Gadamer, Hans Georg 1960; 1986. *Wahrheit und Methode*, 5. Aufl.
- Goffman, Erving 1974. *Frame Analysis. An Essay on the Organisation of Experience*. New York, Evanston, San Francisco, London.
- Handke, Peter 1974. *Der kurze Brief zum langen Abschied*, 2. Aufl. Frankfurt a. M.
- Hegel, G.W.F. 1970. *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III Theorie Werkausgabe*, Frankfurt a.M.
- Korff, Hermann August 1964. *Geist der Goethezeit*, 4. Aufl. Leipzig.
- Michel, Willy 1982. *Ästhetische Hermeneutik und frühromantische Kritik*. Göttingen.
- Michel, Willy 1985. *Das Erbe im Verstehen. Konflikthanamnetische Bemerkungen zur offenen und verdeckten Wirkungsgeschichte bei Gadamer und Adorno*. In: Bernd Thum (Hg.) *Gegenwart als kulturelles Erbe*, München, S. 213ff.
- Scheler, Max 1913/1916. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*.

# Wer spricht, wenn einer spricht?

**PETER HORN**

Pretoria

Die Sprachlehre ist die Dynamik des Geisterreichs. Ein Kommandowort bewegt Armeen; das Wort Freyheit Nazionen. (Novalis 1960-1977: Bd. 2, 413)

Wie jener Diogenes Teufelsdröckh in Carlyles *Sartor Resartus* (1837: 11) sind wir Professoren einer *Allerley-Wissenschaft* an einer *Universität von Weissnichtwo*, da die Universitäten, in denen wir aufgewachsen sind, und die Disziplinen, in denen wir forschten und lehrten, uns entschwunden sind. Im achtzehnten Jahrhundert entstand die Idee einer Universität, die mit der des Mittelalters nur noch den Namen gemeinsam hatte:

Universitäten endlich sollten die letzten Freistätten und eine Schutzwehr der Wissenschaften sein, wenn solche nirgend eine Freistatt fänden. Was allenthalben verkannt würde, was im Geschäft hie und da seine Stimme wehrlos erhöbe, sollte hier einer unparteiischen Aufmerksamkeit und eines Beistandes genießen, der von keinem Einfluß gestört würde (Herder 1971. Bd. 1, 312).

Oder, wie es Zygmunt Ziembinski aus der Erfahrung einer Diktatur heraus formuliert, die eine solche Universität nicht zuließ: Die Idee der Universität ist es, eine Gemeinschaft von Forschern zu sein, die nach Wahrheit suchen, das erworbene Wissen einander mitteilen, und die Methoden lehren, mit denen solches Wissen erworben werden kann (Ziembinski 1997: 21). In Wirklichkeit spielen aber immer Dinge in die Universität hinein, die mit dem Studium wenig, mit Wirtschaft und Wissenschaftspolitik aber alles zu tun haben. Die Universität stellt sich heute in einem Diskurs dar, der mit dem der Humboldtschen ebenso wenig zu tun hat, wie diese mit ihren mittelalterlichen Vorgängern.

Die Humboldtsche Universität (gegründet in Berlin am Anfang des 19. Jahrhunderts als Forschungsuniversität), die „ein durchaus philosophisches Institut seyn“ [sollte]: ... „die ganze Einrichtung zur Erregung und zweckmäßigen Übung der Denkkraft organisirt“ (Novalis 1960-1977: Bd. 2, 413), ist ruiniert, und die neue Universität ist auf dem Satz gebaut: „We must have substantial economic growth. This requires investments in university-based research and a highly educated workforce.“ Ulrike Kistners Satire auf den *Helena Rubinberg Chair for Human Beauty* beschreibt mit nur leichter Übertreibung, was in dieser Hinsicht auf uns zukommt. Um an das Geld zu kommen, das ein pharmazeutischer Konzern der Universität stiftet, prostituieren sich alle „rent-an-intellectual“-Professoren und entwickeln entsprechende Kurse: „Modern language and literature studies, which does not want to be left out of the picture, has offered the novel *Perfume*, which, though originally written in German and set in France, can fortunately be taught in English translation“ (Kistner 2001). Vielleicht sollten wir ja eine Neuauflage von Diogenes Teufelsdröckhs epochemachendem Werk über die Philosophie der Kleider – *Die Kleider, ihr Werden und Wirken* (1831) – veranstalten.

Was *wir* tun, kommt in der neuen Universität höchstens in einem Nebensatz vor: „Lyric poetry and magnetic resonance imagery may be very different, but both are ways of giving us access to information that would be otherwise inaccessible.“<sup>1</sup> „Information“, „Kommunikation“ (auch „interkulturelle“), „world-wide gossip“, „Business German“ und „Fachsprachen“ sollen unser nutzloses Fach nützlicher machen, und daneben dürfen wir noch etwas „Information“ aus „hypermedial aufbereiteten“ lyrischen Gedichten verbreiten. Klatsch beschäftigt das Denken, ohne es zu belasten. Computer muss sein, denn unsere Studenten sollen ja „computer literate“ sein. (Bitteschön: auch dieser Text existiert als „maschinenlesbarer“ Text in einem Computer, nur, kann der wirklich lesen?)

Walter Benjamin hat den Kapitalismus als die extremste Kultreligion beschrieben, die es jemals gegeben hat, eine Religion, die keine Dogmatik oder Theologie mehr braucht, und für die jeder Wochentag ein Festtag ist, an dem sie die eigene Verehrung feiert (vgl. Benjamin VI 100). Immer noch beten 700 *Intellektuelle einen Öltank* an, von dem sie Erlösung vom Übel des Geistes, im Namen der Elektrifizierung, der Ratio und der Statistik erwarten: „Gott ist wiedergekommen / In Gestalt eines Öltanks“ (Brecht 1967: Bd. 8, 316f.). Aber: „Je bornirter ein System ist, desto mehr wird es den Weltklugen gefallen“ (Novalis 1960-1977: Bd. 2, 463).<sup>2</sup> Giorgio Agamben beschreibt *The Coming Community* als eine Gesellschaft des Spektakels oder des vollkommenen Nihilismus: „Even more than economic necessity and technological development, what drives the nations of the earth toward a single common destiny is the alienation from linguistic being, the uprooting of all peoples from their vital dwelling in language“ (Agamben 1993: 81f). Wir leben in einem uns vernichtenden Sprachexperiment, in dem alle Identitäten aufgelöst werden. Statt Identität, Sinn und Erinnerung bekommen wir immerhin ein kostbares Konsumentengrab für zukünftige Archäologen, wie es Uwe Timm in *Rot* beschreibt:

Wie beerdigen wir? Mit Handy, in seinem schwarzen Armani-Anzug, legen ihn mit den Grabbeigaben, seinem Stereo-CD-Player (DM 4500), seinem Rennrad Marke Steppenwolf (DM 7600), seinem hochauflösenden Fernseher (DM 12700) in seinen vorn stark verknautschten BMW-Sportwagen. In dreitausend Jahren wird man sagen: Ein Königsgrab. Hier liegt der König der Konsumenten (Timm 2001: 166f.).

Was tun wir also als Lehrer an einer Universität? Im Hin- und Herlaufen (lat. *discursus*) verstreuen wir unsere Begriffe, ohne zu wissen, ob sie diskursiv, also begrifflich, oder intuitiv, also anschaulich, sind. In dem Bemühen, diskursiv und ästhetisch zugleich zu sein, sind wir keines von beiden, auch wenn wir versuchen, mit dem Verstand Begriffe zu verknüpfen, die wir irgendwie intuitiv erfasst haben.<sup>3</sup> Wir produzieren Sprachakte über Sprachakte: Gedichte *tun* etwas mit Wörtern und wir *tun* etwas mit Wörtern, indem wir über Gedichte sprechen, wobei wir noch nicht einmal sicher sind, ob diese Wörter „unsere“ Wörter sind: „Ich“ denke?

### **Autoren und Autoritäten**

Wie verhält sich dieses „Ich“, das da denkt zu den neuen Diskursen über die Universität und das Wissen? Wer ist dieses „Ich“ in unseren Diskursen? „Der Autorname hat seinen Ort nicht im Personenstand der Menschen, nicht in der Werkfiktion ... Folglich könnte man sagen, daß es in einer Kultur wie der unseren eine bestimmte Anzahl von Diskursen gibt, die die Funktion ‚Autor‘ haben, während andere sie nicht haben“ (Foucault 1979: 17). Der Autor ist „ein Konstrukt diskursiver Praktiken. Es gibt ihn, weil wir von ihm reden und einen Namen brauchen, um zu vergessen, daß der Diskurs keinen Grund hat. Wie bei den Griechen die Muse, so ist bei uns der Autor erschienen: Er bindet die reine Äußerlichkeit der Rede und des Begehrens an eine innere Möglichkeit und ihre Übertretungen an ein Gesetz“ (Kittler/Turk 1977: 41).

Doch schreibe ich das, was hier steht, mir als Autor („Peter Horn“) zu, weil das Urheberrecht mir dazu das Recht gibt, und dieses mein Recht auch schützt. Jedenfalls habe ich es mit meinem Namen unter- oder überschrieben. Aber es gibt, wie schon der heilige Hieronymus wusste, fast immer mehrere Personen mit demselben Namen: so gibt es zum Beispiel einen österreichischen Autor von Jugendbüchern mit dem Namen Peter Horn, mit dem ich ebenso verwechselt wurde wie mit dem Webmeister des *Instituts für österreichische und internationale Kulturprozesse* in Wien. Die Gleichlautung des Namens reicht also nicht aus, um mich als „Autor“ zu identifizieren, und schon der heilige Hieronymus musste eine Reihe von Kriterien entwerfen, um sicher zu stellen, dass ein Text von demselben Autor stammt, wie ein anderer (vgl. Foucault 1979: 20f). „Das Wort ‚Werk‘ und die Einheit, die es bezeichnet, sind wahrscheinlich genauso problematisch wie die Individualität des Autors“ (Foucault 1979: 13).

### Von wem ist dieses Stück?

Im „Anstatt-Dass-Song“ besingt Frau Peachum den „Mond über Soho“ – „Wenn die Liebe anhebt und der Mond noch wächst“ – und nennt diesen Topos der Literatur den „verdammten ‚Fühlst-du-mein-Herz-schlagen‘ Text“ (Brecht 1967: Bd.2, 404). Der „Mond über Soho“ ist nun aber kein Text „von Brecht“. Er ist zunächst einmal ein Zitat eines Schlagers. „Von wem ist dieses Stück? – Dieses Stück ist von Brecht. – Von wem ist also dieses Stück?“ (Tucholsky 1985: 143) Texte sind nie von einem Autor. Jeder Text enthält andere Texte, und nicht immer sind sie als „andere“ kenntlich gemacht. Jeder Text ist – wie schon sein „Autor“ – eine „Intertextualität“. Manchmal kommen solche Texte von ganz weit her, von Sappho:

Zwar die Sterne bergen ihr lichtumstrahltes  
Antlitz, um den herrlichen Mond versammelt,  
wenn er, voll geworden, am hellsten funkelt  
über die Erde (Sappho in Ebner 1980: 23).

Schon damals und wohl noch früher ging der Mond jene Verbindung mit der Liebe ein, die der Frau Peachum so verwerflich erscheint:

Sie schaute den nahenden Jüngling  
In seiner Jugend Reiz mit leicht geröteten Wangen,  
Denn der volle Mond beglänzte oben vom Äther  
Sein Gesicht (Apollonios Rhodios 1940: 44f.).

„Schon damals“ gab es allerdings auch das Gelächter, das Brecht im Sinn hat, wenn Strepsiades in den *Wolken* beim Mond nur an die monatlich fälligen Zinsen denkt:

Was? Wenn nirgends  
Der Mond mehr aufging in der Welt, da braucht ich  
Auch keine Zinsen mehr zu zahlen (Aristophanes 1963: 146f.).

Was ist also ein Diskurs wie dieser? Wer spricht, wenn einer spricht? „Wen kümmerts, wer spricht“ (Beckett zit. in Foucault 1979: 11). Warum aber würde ich dann Beckett und Foucault in Klammern als „Quelle“ dieses Satzes vermerken? Einerseits gibt es eine aus dem Mittelalter sich fortschreibende Tradition, in der der Name eines Autors Garant der Wahrheit eines wissenschaftlichen Diskurses war: „Aristoteles sagt“, „Plinius schreibt.“ Solche Formeln bedeuteten, dass dieser Diskurs als bewiesen zu akzeptieren war, und so funktioniert, ob wir es wollen oder nicht, auch heute noch die Fußnote in wissenschaftlichen Texten, obwohl längst nicht mehr der Autor sondern die Schlüssigkeit des Arguments und die Beweiskraft der Tatsachen die Autorität eines wissenschaftlichen Textes ausmachen (vgl. Foucault 1979: 19). Dennoch sind auch heute wissenschaftliche Texte nicht einfach Beweismaschinen, sie wimmeln von Bruchstücken aus schon bestehenden Diskursen, Sätzen, die schon bestanden bevor diese Texte geschrieben wurden. Auch dieser, möglicherweise

„wissenschaftliche“ Diskurs kann nicht umhin eine Pluralität von Sprecherinstanzen, Rollen und Masken ins Spiel zu bringen: den Kollegen, der diesen Diskurs dem Kollegen widmet und ihm gratuliert, den Automaten, der die logische Folge der Diskurseinheiten garantiert, den Pädagogen, der dem Leser versichert, dass wir etwas „gesehen“ haben, den Rhetoriker, der etwas „beweisen“ und den Leser „überzeugen“ will, und eine Vielzahl von Texten anderer „Autoren“. Rimbauds »je est un autre« gilt von allen Reden (vgl. Kittler/Turk 1977: 40).

### **Alle Worte haben andre erfunden**

Es geht nicht nur um die Hypothese, die Mendelssohn an Helvetius kritisierte, dass „die ganze Sprache des Menschen, eine bloße Sammlung von leeren, algebraischen Zeichen, die wir nach gewissen Regeln versetzen und verbinden“ sei (Mendelssohn 1929ff: Bd. 3.2, S. 42). Es geht darum, dass unser „Ich“ ein Text ist, und dass dieser Text uns „fremd“ wie eine verwirrende Algebra ist, so „vertraut“ und „heimlich“ unser Ich uns auch ist, bis es uns eben mit einem Mal „unheimlich“ wird – wie Freud wohl wusste. Da hilft es auch nichts, wie Hugo Ball im *Ersten Dadaistischen Manifest* zu sagen: „Ich will keine Worte, die andere erfunden haben. Alle Worte haben andre erfunden. Ich will meinen eigenen Unfug, meinen eigenen Rhythmus und Vokale und Konsonanten dazu, die ihm entsprechen, die von mir selbst sind“ (Ball 1984: 40). Aber gibt es solche „eigenen“ Worte? Natürlich nicht. Wenn wir sprechen, sind wir immer schon in einer Wortmaschine drin, die mit unserem „Ich“ wenig zu tun hat. Nicht nur werden wir von Zeit zu Zeit von einem uns „Unbewussten“ heimgesucht, das unserem Bewusstsein inkommensurabel ist, unser so wohl vertrautes Bewusstsein besteht aus lauter „fremden“ Sätzen und Wörtern. So kommt es dann, „daß die Worte sich selbst oft besser verstehen, als diejenigen von denen sie gebraucht werden“, wie Friedrich Schlegel (1958: 1. Abt. Bd. 2, 364) in *Über die Unverständlichkeit* sagt. Eben! Also: „Warum kann der Baum nicht »Pluplusch« heißen? und »Pluplubasch«, wenn es gegnet hat?“ (Ball 1984: 40) Warum nicht?

Ich denke, also bin ich. Ich spreche, also bin ich. Ich schreibe und publiziere, also bin ich. Schon Descartes selbst hat bei solchen Sätzen kaum den Zweifel unterdrücken können:<sup>4</sup>

Ich bemerkte, dass in dem Satz: »Ich denke, also bin ich«, nichts enthalten ist, was mich seiner Wahrheit versicherte, ausser dass ich klar einsah, dass, um zu denken, man sein muss. Ich nahm davon als allgemeine Regel ab, dass alle von uns ganz klar und deutlich eingesehenen Dinge wahr sind, und dass die Schwierigkeit nur darin besteht, die zu erkennen, welche wir deutlich einsehen (Descartes 1870 : Abt. 1, 47).

In der *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* analysiert Hegel dieses Argument, das letztlich auf der theologischen Sicherheit beruht, dass Gott nicht von solcher Art sein kann, dass er uns bewusst täuschen würde, wenn wir „etwas klar einsehen“:

Die Ausdrücke Descartes' über den Satz der Unzertrennlichkeit meiner als Denkenden vom Sein, daß in der einfachen Anschauung des Bewußtseins dieser Zusammenhang enthalten und angegeben, daß dieser Zusammenhang schlechthin Erstes Prinzip, das Gewisseste und Evidenteste sei, so daß kein Skeptizismus so enorm vorgestellt werden könne, um dies nicht zuzulassen, - sind so sprechend und bestimmt, daß die modernen Sätze Jacobis und anderer über diese unmittelbare Verknüpfung nur für überflüssige Wiederholungen gelten können (Hegel 1979: Bd. 8, 154).<sup>5</sup>

Anhand von Schopenhauer zeigt Mauthner allerdings, dass derlei Selbstgewissheit problematisch ist:

Ewig wiederholt Schopenhauer das *Aperçu*, daß uns unser Selbst von innen intimer und besser bekannt sei als von außen. Er übersieht, daß diese Intimität der Selbstbekanntschaft erkaufte ist mit einem absoluten Mangel an Erkenntnis. Daß die Intimität der Selbstbekanntschaft nur ein Gefühl ist, sprachlos, diskursiv nicht zu fassen, daß daher die Überlegenheit des Gefühls über unser Denken aus der Vorstellungswelt stammt. Wir sind uns von innen wirklich intim bekannt (man hört doch die Tautologie!), aber nicht besser als von außen (Mauthner 1923: Bd. 3, 145).

### **Ich bin nicht ich, sondern ein Werbeeffekt**

Vielleicht sollte es jetzt ja eher heißen: ich produziere/konsumiere, also bin ich; nämlich als Teil jener Statistik, die das totale Volkseinkommen addiert. Ich bin nicht ich, sondern ein Werbeeffekt: „to have *found* your personality, to be able to assert it, is to discover the pleasure of being *truly* yourself. ... I realized that a *light little tint* in my hair was enough to create perfect harmony...“ (zit. in Baudrillard 1999: 87). Meine Persönlichkeit ist ein Mercedes Benz oder eine Haarfarbe, die ich kaufen kann. Ich bin ich nur in dem Calculus der Konsumartikel: ich bin ich im Spiegel meiner Brauchbarkeit als Konsument und Produzent. Auch als Akademiker bin ich nur ich, indem ich mich in diesem Kreislauf nützlich mache.

Die Unbekanntheit unseres Selbst war immer schon da. Heute haben wir es mit noch Anderem zu tun. In *La carte postale* (1980: 212, 219) behauptet Jacques Derrida die Literatur, die Philosophie, die Psychoanalyse und die Liebesbriefe<sup>6</sup> könnten ein bestimmtes technologisches Regime der Telekommunikation nicht überleben. Ebenso wenig könnten Literaturtheorie und Literaturkritik überleben. Die Germanisten ohne Zukunft haben das schon bemerkt und unter dem Titel ‚Angewandte Literaturwissenschaft‘ ihre Fähigkeiten in der Textverarbeitung der Medienindustrie, dem Kulturmanagement und der Werbung angedient. Keine Professur in den Literaturwissenschaften ist mehr zu haben ohne Kenntnis des Computers und der Multimediatechnik.

Allerdings ist die literarische Phantasie nicht ganz unschuldig an der Technik: in ihren Träumen hat sie das Fliegen, das Fern-Sprechen, das Fern-Handeln, die



Aufbewahrung des Gedächtnisses in Maschinen längst erfunden. Das Phantasma der Literatur bediente sich schon immer einer imaginären Technik, um sich sein Begehren zu erfüllen. Das Wunder sollte *natürlich* sein. Und nun hat das Phantasma die globalisierte Gesellschaft ergriffen und das Phantasma tobt sich ohne jede Regulierung aus: 1833 publizierte J.A. Etzler in Pittsburgh ein Buch mit dem Titel: *The Paradise within Reach of All Men without Labour by Powers of Nature and Machinery*. In Wirklichkeit sind Maschinen aber nicht zur Produktion eines natürlichen Paradieses da, sondern nichts anderes als der konkrete Beweis einer Geschäftstheorie, wie Henry Ford sagt (Segeberg 1987: 421).

Hin und wieder stürzt die Technik dann ab (wie leider allzu häufig dieser Computer): 1879 die neue Eisenbahnbrücke über den Firth of Tay (Fontane hat eine Ballade darüber geschrieben), der Untergang der Titanic (1912) oder der GAU von Tschernobyl (1986) sind nur einige der Katastrophen, die sich unserem Gedächtnis eingepägt haben. Im *Störfall* hat Christa Wolf gezeigt, wie die „Experten“ in ihrer unverständlichen Sprache das Unverständliche der Katastrophe zerreden, aber auch wie sehr wir auf Sprache angewiesen sind: „Jede Stunde wird DIE NACHRICHT umgemünzt und zerkleinert.“ Im Wirrwarr der Expertenstimmen in den Medien ist für den Laien nicht auszumachen, ob der Reaktorkern von Tschernobyl nun durchschmelzen wird oder nicht: „Die Physiker fahren fort, in ihrer uns unverständlichen Sprache zu sprechen.“ Andere versuchen zu erläutern, „die, was die ersten sagten, bestreiten, die wütend und hilflos sind.“ Die sinnentleerte Faktizität der bloßen Information bleibt leeres Gerede, das uns nicht weiter hilft. Sicher in ihrer Technikgläubigkeit behaupten die Techniker: „Jede relativ neue Technologie, hören wir nun, fordere zunächst auch Opfer“ (Wolf 1987: 11, 49, 34). Die Rechnung stimmt immer, auch wenn die Wirklichkeit (oft ganz wörtlich) in ihre Teile zerfällt, die der Philosoph dann nicht mehr zusammenbringt.

„Draht ist die Seele der Elektrizität“ (Schwitters 1973: Bd.1, 88). Und das Handy ist das Tamagotchi für Erwachsene. Heute kann ich mir einen Ofen kaufen, der „denkt“, und einen Eisschrank, der mit dem Internet verbunden ist, und meine Milch bestellt, wenn nicht mehr genug davon im Eisschrank ist. Wenn ich bestimmte Telefonnummern anrufe, antwortet mir eine Maschine mit einer menschlichen Stimme. Ich weiß aber gleich, dass ich nicht mit einem Menschen spreche, weil diese Maschine meine Sprache nicht versteht und nur auf das Drücken von Telefontasten reagiert. Und die Elektronik des Internets macht es leicht, mir meine Identität zu stehlen, so dass ein anderer als ich auftreten kann, und mein Bankkonto ausräumen kann. Geld ist in dieser Welt nicht mehr Gold oder Papier, also ein materielles Objekt, sondern nur noch (eine etwas andere) Information, „wie“ Lyrik oder ein Bild aus Bytes und Bits. Geld ist so einer Art „Lyrik“, in einer Welt, in der die herkömmliche Geografie nicht mehr gilt, weil San Franzisko weniger als eine Sekunde von Pretoria entfernt ist (Cable 1995: 23-53). Turing hat prophezeit, dass wir es demnächst mit „intelligenten“ Maschinen zu tun haben werden, und dass damit die Grenze zwischen Mensch und Maschine sich verwischen wird. Der nach ihm benannte Turing-Test zeigt angeblich,

ob jemand/etwas eine Maschine ist, oder (wie ein Mensch) denken kann, auch wenn es eine Maschine ist, oder ob er wie eine Maschine denkt, auch wenn er ein Mensch ist. Und Turing hat bereits eine Pädagogik der Maschinen entworfen (Turing 1985: 53-68). In dieser Welt herrschen Techniker und Mediziner, die auch nichts anderes sind als Techniker des Körpers.

### **Unaufhörliche telefonische und telegrafische Verbindungen**

In seinem mythischen *Amerika* zeichnet Kafka ein Bild, das heute längst Wirklichkeit geworden ist, das Bild einer „Logistik“-Firma, die nichts mehr produziert, sondern nur noch Waren von hier nach dort verschiebt, in einer Informationsgesellschaft, in der das Telefon, die Faxmaschine, (und natürlich inzwischen das Internet) unumgängliche Werkzeuge des Handels geworden sind: „Es war daher ein Geschäft, welches in einem Käufe, Lagerungen, Transporte und Verkäufe riesenhaften Umfangs umfaßte und ganz genaue unaufhörliche telephonische und telegraphische Verbindungen mit den Klienten unterhalten mußte.“ Die Apparate dieses ökonomischen Imperiums haben längst die vom Staat kontrollierten überholt: „Der Saal der Telegraphen war nicht kleiner, sondern größer als das Telegraphenamt der Vaterstadt, durch das Karl einmal an der Hand eines dort bekannten Mitschülers gegangen war“ (Kafka 1957: 66). Es ist eine Welt, die Kafka deutlich als eine inhumane zeichnet:

Im Saal der Telephone gingen wohin man schaute die Türen der Telephonzellen auf und zu und das Läuten war sinnverwirrend. Der Onkel öffnete die nächste dieser Türen und man sah dort im sprühenden elektrischen Licht einen Angestellten gleichgültig gegen jedes Geräusch der Türe, den Kopf eingespannt in ein Stahlband, das ihm die Hörmuscheln an die Ohren drückte. Der rechte Arm lag auf einem Tischchen, als wäre er besonders schwer und nur die Finger, welche den Bleistift hielten, zuckten unmenschlich gleichmäßig und rasch (Kafka 1957: 66).

Die Menschen in dieser Informationsfabrik sind zu bloßen Schreibmaschinen degradiert, die selbst nicht zu Wort kommen. Gleichzeitig wird ihre Arbeit durch die jeweils dreifach an einem Vorgang Beteiligten ständig überprüft, „so daß Irrtümer möglichst ausgeschlossen waren“ (Kafka 1957: 66).<sup>7</sup> Die Theorie dazu hat Iwan Petrowitsch Pawlow geschrieben, der seine Hunde mit Telegrafienapparaten verschaltete, um „bedingte Reflexe“ zu erzeugen.

In *Es wird etwas geschehen*, eine Geschichte, die Böll im Untertitel „eine handlungsstarke Geschichte“ nennt, steigert der Erzähler, der eigentlich „mit einem Hang zur Nachdenklichkeit und zum Nichtstun ausgestattet“ ist, „die Zahl der bedienten Telephone auf elf“, dann in der zweiten Woche auf dreizehn. Nicht, dass er etwas nennenswert Nützliches tut. Bis zum Schluss hat er keine Ahnung, was eigentlich in der Fabrik von Wunsiedel hergestellt wird. Er wandelt nur das Wort „geschehen“ durch seine verschiedenen Modalitäten ab: „Es muß etwas geschehen!“, „Es wird etwas geschehen!“, „Es hätte etwas geschehen müssen!“, „Das hätte nicht geschehen

dürfen!“ Aber er beginnt sich gerade „ausgelastet“ zu fühlen, als Wunsiedel stirbt (Böll 1965: 113). Hier findet „Kommunikation“ statt, dient scheinbar dem Produktionsprozess, ist aber, wie wohl dieser selbst, nichts als ein Leerlauf, eine Form von industrieller Echolalie (griech. Ἔχω (echo), ‚Schall‘; λalia (lalia) ‚Rede, Geschwätz‘), ein mechanisches Nachsprechen von Wörtern, das den Diskurs nicht weiterführt und eigentlich gegen die Kommunikationsregeln verstößt (Glück 2000: 175) – allerdings nicht beim Militär, im Gefängnis und im Büro. Und da sagen die Börsenmakler, die ständig neue Wörter erfinden, um zu verschleiern, dass sie keine Ahnung haben, wie die Börse *morgen* reagieren wird, Sprache und Literatur hätten keinen Verkaufswert.

### Fragen an die Suchmaschine

Ein solches Regime – wie das von Derrida in *La carte postale* beschriebene – ist zum Beispiel der Hypertext auf dem World Wide Web, der mit seiner (zumindest theoretischen) Möglichkeit des endlosen Verweises den Text und das Lesen des Textes unmöglich macht: jedes Wort kann uns auf endlose Wege, Umwege und Holzwege führen. Man braucht nur auf Google klicken und tausende Seiten mit möglichen Bezügen zu dem Text, den wir „lesen“ (lesen wir ihn denn?), verführen uns weg vom Text mit nützlichen und nutzlosen Hinweisen. Um der Suchmaschine vernünftige Fragen stellen zu können, oder überhaupt Fragen zu stellen, müssen wir zwar immerhin noch den Text lesen, auch wenn der Text nun irgendwo im Netz gelagert nicht auf einer Buchseite, sondern auf meinem Bildschirm erscheint.

Wenn wir wie das liebe Vieh das Internet einfach „abweiden“ (browse), in ihm „schmökern“ oder „blättern“, sind wir beschäftigt, eine endlose Reihe von Bildern und Wörtern vor unserem müßigen Geist vorbeiziehen zu lassen, ähnlich wie der „Zapper“ vor dem Fernseher. Es füllt die Zeit aus, ohne dass wir körperlich oder geistig etwas tun müssen. Geschwätz ist das Genießen in der Sprache. Wie beim Skifahren ist es auch beim Surfen so, dass man nicht an ein Ziel kommen, sondern die Fahrt genießen will. Aber ist Literatur selbst nicht schon so: voller Digressionen, Abweichungen, voll idiosynkratischem Spleen, – ist das Hinauszögern des Endes nicht das eigentliche Thema von Literatur, und jedes Mittel dafür ist dem Autor recht? *Copia* oder *dilatatio* nannten die alten Rhetoriker das. Thema verfehlt, würde ein guter Didaktiker darunter schreiben. Aber in *Tausendundeiner Nacht* rettet diese endlose Proliferation von Worten der Erzählerin das Leben.

Nichts gegen das „Zappen“ also – als eine mögliche Art sich gegen Kultur zu wehren oder in ihr zu schwimmen – wenn dabei nicht die Erfahrung der Fremde in einem Brei des immer Gleichen und immer schon Bekannten untergeht als Information, die im Grunde keine neue Information mehr bringt. *Dilatatio*, das Anschwellen des Archivs mit immer demselben, das sich als das immer Neue ausgibt, führt nicht nur zu Verdauungsschwierigkeiten.<sup>8</sup> Es verhindert auch, dass wir uns in einer Welt zurechtfinden, die nicht nur ein Globus von Österreich ist – oder: eine Weltkarte von Texas.

### Akte des Wiederdenkens (ohne Ich?)

Das Gedächtnis ist keine psychische Eigenschaft unter anderen, es ist das Wesen des Psychischen selbst (vgl. Derrida 1985: 308). Ebenso ist das kulturelle Gedächtnis keine Eigenschaft von Kulturen unter anderen, es ist das Wesen der Kultur selbst. Gedächtnis ist aber auch nicht etwas, was einfach da ist (z.B. in Bibliotheken, Museen), sondern ein Akt des Gedenkens. Kultur ist diskursiv geschaffen und nur im Diskurs ‚auffindbar‘. Ohne diesen Akt des Wiederdenkens leidet jede Kultur an partieller Amnesie, ein pathologischer Zustand mit pathologischen Folgen für diese Kultur. Das individuelle Gedächtnis und das Gedächtnis der Kultur enthält aber nicht nur Erinnerungen an das, was mir persönlich zugestoßen ist, oder das was die Geschichte und Kulturgeschichte einer Kultur ausmacht, sondern auch alles das, was wir gelesen, gehört, aufgenommen haben, bzw. was eine Kultur an Einflüssen von außen übernommen hat. Dabei ist es zunächst einmal nicht von Belang, ob wir etwas gelesen haben, weil wir es lesen wollten, oder weil wir (z.B. in der Schule) dazu gezwungen wurden. Auch die Zwangserziehung durch Kolonisation gehört zum kulturellen Gedächtnis der kolonisierten Kultur, mit der sie sich notwendigerweise auseinandersetzen muss:<sup>9</sup> man denke nur an die lange Geschichte des Lateinischen in der Bildung der westeuropäischen Kultur. So wie im Mittelalter die schriftlich tradierten Wissensbestände nur in lateinischer Sprache zur Verfügung standen, so steht heute das Wissen, das an Universitäten gelehrt wird, fast ausschließlich in einer der ehemaligen Kolonialsprachen zur Verfügung, und Ngugi wa Thiongos Versuch afrikanische Sprachen auch zu Literatur- und Wissenschaftssprachen zu erheben, ist bisher nur teilweise geglückt. Dazu kommt heute im Zeitalter der Globalisierung und der Schwächung des Nationalstaats die Notwendigkeit sich mit immer mehr fremden Kulturen auseinander zu setzen:

Mit der Ausweitung der Kommunikation und der interkulturellen Einflußnahme geht einher, daß die Menschen andere und sich selbst in einer verwirrenden Vielfalt von Idiomen interpretieren – was Bachtin als »Heteroglossie« bezeichnete, läßt sich nun auf globale Verhältnisse übertragen. Diese mehrdeutige, vielstimmige Welt macht es zunehmend schwierig, sich die menschliche Vielfältigkeit in abgegrenzte unabhängige Kulturen eingeschrieben vorzustellen (Clifford 1993: 111).

Die wichtigste Erfahrung, die wir mit Literatur machen – und nicht nur mit fremdsprachiger – ist: *das verstehe ich nicht*. Wie kann man so denken, so schreiben? Das kann ich in meinem Weltbild, in dem, was mir schon bekannt ist, nicht unterbringen. Die wichtigste Erfahrung im Umgang mit Literatur ist:

Literarische Texte werfen je spezifische Fremdheitsprobleme auf – dies nicht erst bei Kafka – und machen auch auf kulturinterne Brüche und Fremdheiten aufmerksam. Sich auf solche Fremdheiten und Sperrigkeiten einzulassen, statt sie wegzuninterpretieren, heißt, die Texte aus ihrer selbstverständlichen

Einbindung in ein Verstehensparadigma zu lösen, das an die Kontinuität des Überlieferungszusammenhangs gekoppelt ist (Bachmann-Medick 1996: 9).

Wenn wir denken, wir wüssten schon, was „Gesetz“ bei Kafka, „êre“ bei Gottfried von Straßburg, „Übermensch“ bei Nietzsche oder „Allah“ im Qu’ran heißt, dann verfehlen wir den Vorgang des Lesens. Nicht nur war es auch immer schon so: „Lexeme denotieren relativ zu variablen Glaubenssystemen (*Engel, Einhorn* im Mittelalter, *Phlogiston* im 18. Jh.) und Diskurswelten (*Fee, Vampir, Jediritter*) oder »sekundär« bei zitathafter Verwendung (*Einhorn* in einer Kunstgeschichte)“ (Glück 2000: 141f.); wer nicht zu tiefst darüber beunruhigt ist, dass man sich ernsthaft Gedanken darüber machen konnte, wie viele Engel auf einer Nadelspitze tanzen können, dass man so etwas überhaupt denken kann, hat nichts verstanden, weder sich selbst als einen Anderen noch das Mittelalter. An den Grenzen zwischen innen und außen, heute und gestern, wird Bedeutung als Differenz fassbar; erst wenn wir die bekannten und vertrauten Räume verlassen, kann Erkenntnis über das immer schon Bekannte hinausgehen. Allerdings sind solche Grenzüberschreitungen, ein Leben zwischen den Kulturen („interkulturell“), nicht ohne Gefahren: „For I cannot know myself. I am neither Christian, nor Jew, nor Parsee, nor Muslim. I am neither from the East, nor the West, neither from the land, nor the sea“ (Andric 1996: 263).

### **Wissenschaft für die „dumm Geschulten“**

Das ganz Andere soll daher nicht in seinem oft unverständlichen Anderssein bleiben, es muss für die „dumm Geschulten“ (Jürgen Fuchs) didaktisch aufbereitet und damit „gleich“ gemacht werden, dem schon Bekannten als bereits Bekanntes angeglichen werden. Die Königin Elisabeth I. wird „relevant“ gemacht, indem man sie als eine andere Lady Di darstellt, und die prähistorischen Gemälde werden nicht in ihrer schamanistischen Fremdheit sondern als der modernen Kunst ähnlich konsumierbar. (vgl. Times Higher Supplement, July 4th, 2003). Diese Tendenz zur Harmonisierung und Unverbindlichkeit, und der Glaube, man würde da schon „verstehen“, die man bei vielen „interkulturellen“ Bemühungen immer wieder beobachten kann, führen uns keinen Schritt weiter. Es gibt „keine Begrifflichkeit der Begegnung: sie wird durch den Andern, durch das Unvorhersehbare ermöglicht, das sich keiner Kategorie fügt“ (Derrida 1985: 146).

Das didaktische Prinzip – vom Bekannten zum Unbekannten – das sich über das Bekannte nicht wundert, weil es ja „bekannt“ ist, und das Unbekannte als ein anderes, nur noch nicht bekanntes Bekanntes lehrt, endet in der Borniertheit des Viel- oder öfter Wenigwissens, das immer dasselbe schon Bekannte als Lernerfolg feiert. Wirkliches Lernen und wirkliches Denken findet statt, wenn meine Worte mich selbst überraschen, weil ich nicht erwarten konnte, dass ich so etwas „Fremdes“ denken könnte – die Griechen nannten das *qaumazein* [thaumazein], Staunen; aber auch der Schrecken der Tragödie spielt mit, wenn man wirklich etwas ent-deckt, aufdeckt, was vielleicht eigentlich verborgen sein sollte. Dass das die Geldgeber meist nicht verstehen, überrascht nicht: „Ich hatte einmal, mit diesen meinen eigenen Ohren, einen

„führenden Politiker“ in vollster Überzeugung erklären hören: „Kunst brauche’s eigentlich gar nicht zu geben“ – von seinem Standpunkt aus verständlich“ (Schmidt 1985: 236f.). Kein Wunder also wenn in Gauteng ein Komitee von Lehrern, die einen neuen Lehrplan aufstellen sollen, befindet, dass Hamlet nicht optimistisch genug ist (außerdem sind Könige nicht mehr in der Mode), König Lear sei voller Gewalt und Verzweiflung, die Handlung sei lächerlich und unmöglich, Caesar sei sexistisch und Anthony und Cleopatra rassistisch und undemokratisch, Othello rassistisch und sexistisch.

Es gibt immer einen Diskurs, der aus Verboten und Vorschriften besteht, die wir – meist ohne uns darüber Gedanken zu machen – befolgen. Der Diskurs bestimmt, welche Sätze „möglich“ sind, welche zwar möglich, aber „irrelevant“ sind, und welche „unmöglich“ sind. Der Diskurs versucht sich selbst als „natürlich“ darzustellen: so ist das nun mal.

Der Diskurs ist der Ort hegemonialer Kämpfe um die Bestimmung dessen, was (u.a.) Kultur innerhalb einer bestimmten Gruppe ausmacht und wie sie bewertet wird. Kultur entsteht dabei jeweils in Abgrenzungen zu dem, was gleichzeitig explizit wie implizit nicht als Kultur aufgefasst wird in diesem Moment, was inkludiert ist und was ausgeschlossen wird. Gleichzeitig ist der Diskurs das Medium, durch das Kultur vermittelt wird (Hornscheidt 2003).

Der gegenwärtige Diskurs über die Universität ist ein ökonomischer. Er fragt: welchen Nutzen zieht die Wirtschaft, der Staat, der Student aus einem Studium der Germanistik. Das ist eine durchaus legitime Frage, solange die Antwort nicht von vornherein durch die Vorstellung eingegrenzt wird, ein solcher Nutzen sei ohne weiteres mit einer Fertigkeit gleichzusetzen, die sich in der Ökonomie unmittelbar verwerten lässt. Wissenschaft, und vor allem jene Wissenschaft, die sich unmittelbar in ökonomisch verwertbare Erfindungen umsetzen lässt, ist selten brauchbar in Bereichen, die für Menschen signifikant sind:

Naturalistic inquiry is a particular human enterprise that seeks a special kind of understanding, attainable for humans in some few domains when a problem can be simplified enough. Meanwhile we live our lives, facing as best as we can problems of radically different kinds, far too rich in character for us to be able to discern explanatory principles of any depth, if these even exist (Chomsky 2000: 115).

Universität ist nicht Uniformität: im Gegenteil, sie kann nur ein Universum sein, wenn sie den Dissens zulässt, wenn in ihr die Gegner des gegenwärtigen Konsensus, der ein ökonomischer und ein technischer ist, frei atmen können. Kant hat in *Was ist Aufklärung?* den Mut zum Dissens als Beweggrund des Modernisierungsprozesses beschrieben: „Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als *Freiheit* ... nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen“ (Kant).

Das Glaubensbekenntnis der Universität heute – „We must have substantial economic growth“ – beruht auf der irrigen Annahme, dass wirtschaftliches Wachstum allgemeinen Wohlstand, und allgemeiner Wohlstand Demokratie und Gleichheit bedeutet. Baudrillard (1999: 51f.) argumentiert dagegen, dass eben das wirtschaftliche Wachstum die Ungleichheit und die Armut immer wieder erzeugen, dass die Armut der sogenannten „Dritten Welt“ und die Armut der Armen in den reichen Industrieländern keineswegs durch weiteres Wachstum beseitigt werden können: *„growth in its very dynamic, is based on this disequilibrium.“ ... „its defects are functionally implicated in the system of growth“*. Eine Universität, die sich unkritisch dem Schlagwort „wirtschaftliches Wachstum“ verschrieben hat, verliert ihre eigentliche Funktion – ein Kontinuum theoretischer und kritischer Reflektion zu sein. Statt dessen hetzt auch die Universität in einem ständig kürzer werdenden Zyklus der gerade gängigen „with-it“ Mode hinterher, die dann ohne jemals kritisch widerlegt zu werden, „recycled“ wird – d.h. weggeworfen, um später einmal wieder modisch aufgeputzt das Neueste vom Neuen zu sein. Wobei dann jeder, der „up-to-date“ sein will, gezwungen ist, sein geistiges Rüstzeug und sein praktisches Handwerkszeug und seinen Computer auf den neuesten Stand zu bringen.

Die Geschwindigkeit, Hastigkeit, Ruhelosigkeit dieser Welt, die in Kafkas Beschreibung zu einem Hauptmerkmal Amerikas wird, hat viele Aspekte, vor allem aber den, dass der Mensch, der in einen so pausenlosen Ablauf hineingepresst ist, alles aus sich herausholen muss, um in dieser Umwelt bestehen zu können, gerade dadurch aber seine Gesundheit und seine Menschlichkeit zerstört. Auch im Telegrafensaal ist die Geschwindigkeit und Hetze ein hervorgehobenes Merkmal der Arbeitswelt:

Mitten durch den Saal war ein beständiger Verkehr von hin und her gejagten Leuten. Keiner grüßte, das Grüßen war abgeschafft, jeder schloß sich den Schritten des ihm Vorhergehenden an und sah auf den Boden, auf dem er möglichst rasch vorwärtskommen wollte, oder fing mit den Blicken wohl nur einzelne Worte oder Zahlen von Papieren ab, die er in der Hand hielt und die bei seinem Laufschrift flatterten (Kafka 1957: 37).

Für das Lesen, sowohl als kulinarische Erholung, aber vor allem auch für das intensive Lesen, das Voraussetzung jeder Textwissenschaft ist, steht im Zeichen der Medienkultur immer weniger Zeit zur Verfügung. Das literarische Buch scheint in seinem Fortbestand gefährdet zu sein, auch wenn in Deutschland z.B. jeden Tag immer noch weit über zweihundert Bücher auf den Markt geworfen werden, und wohl auch Käufer finden. Dennoch versuchen Autoren wie Rainald Goetz „with-it“ zu sein, und stellen ihren „Abfall für alle. Mein tägliches Textgebet“ ins Netz. Andererseits haben sich einige Bücher in der fortschrittsbedingten Gegenwartsverringerng, in der Tempo in Stillstand umzuschlagen droht, aus dem rasenden Stillstand ausgeklinkt und verkünden ein Langsamkeitsideal. Das Übermaß und die Geschwindigkeit der Technik verlangt mehr als früher einen Zuwachs der Einsichten, die Literatur vermitteln kann

(Elm/Hiebel 1991: 67f.). Denken, verstehen und staunen kann man aber nur, wo man nicht vom Schnellzug der Zeit überfahren wird. Denkende haben „Ruhe von außen nötig [...], weil sie ihre Unruhe und Arbeit in sich haben“ (Nietzsche 1954: 56f.).

## Anmerkungen

1 Richard C. Atkinson, University of California president, press release of January 3, 1996 and policy statement of January 1997 (zitiert nach Asensi/Miller 1999: 56).

2 Es gibt natürlich noch einen anderen Grund, warum die Geldgeber nicht besonders gut auf die philosophische Fakultät zu sprechen sind: „After what has happened in humanities departments from the 1960’s on, they now no longer trust professors of literature to do what they used to do or even, the bureaucrats might claim, what they are hired to do“ (Asensi/Miller 1999: 51).

3 „Also ist die Erkenntnis eines jeden, wenigstens des menschlichen, Verstandes eine Erkenntnis durch Begriffe, nicht intuitiv, sondern diskursiv“ (Kant 1977: 109).

4 Im November 1619 – im Dreißigjährigen Krieg - lag der Offizier René Descartes in Neuburg an der Donau im Winterquartier und entdeckte, daß die Erschütterungen dieser Zeit zum universalen Zweifel als dem einzigen festen und unbeweglichen Punkt führen (René Descartes, *Meditationes de prima philosophia*, II, 2, zit. in Elm/Hiebel 1991: 65).

5 Allerdings zeigt er, dass dieser Satz nicht auf einem logischen Syllogismus, sondern auf einer „unmittelbaren Gewißheit“ beruht: „Descartes sagt zunächst, daß wir denkende Wesen seien, sei »prima quaedam notio quae ex nullo syllogismo concluditur«, und fährt fort: »neque cum quis dicit: ego cogito, ergo sum sive existo, existentiam ex cogitatione per syllogismum deducit«. Da Descartes weiß, was zu einem Schlusse gehört, so fügt er hinzu, daß, wenn bei jenem Satz eine Ableitung durch einen Schluß stattfinden sollte, so gehörte hierzu der Obersatz: »illud omne, quod cogitat, est sive existit«. Dieser letztere Satz sei aber ein solcher, den man erst aus jenem ersten Satze vielmehr ableite“ (Hegel 1979: Bd. 8, 154).

6 Nun sagt allerdings schon Kafka über Liebesbriefe: „Geschriebene Küsse kommen nicht an ihren Ort, sondern wurden unterwegs von den Gespenstern ausgetrunken.“ (Kafka 1983: 302) J. Hillis Miller bemerkt im Zusammenhang mit Derridas Formulierung: „About making love by computer I shall say little. Suffice it to say that erotic relations are radically transformed when they take place in cyberspace and become virtually real rather than really real. The ‚really real‘ is suspended, interrupted, made less possible“ (Miller/Asensi 1999: 341).

7 Wolf Kittler verweist auf den *Signal-Man* von Charles Dickens: „Nicht seine Meinung ist gefragt, sondern sein Dienst bei der Nachrichtenübermittlung. So wird er nicht nur zu einem Teil der Apparate, er fungiert vielmehr selbst als Medium“ (Elm/Hiebel 1991: 152).



8 Vgl. dazu John Noyes (1999): "It seems Kleist has gazed on the essential flaw of e-mail and electronic communication in general. It is not simply that, in the words of Stanislaw Lem, „in the entire global flow of information 99% is just garbage.“ — and Lem adds that this is „typical for the constellation of human thought.“(3) Over and above this, Kleist has pointed to a problem in communication in a technological age. The more disembodied our technologies of communication become, the more meaningless any reference to our personal lives. This is the central problem of representing humans in the technological world — of finding a way to speak about our general humanity while doing justice to the fact that we are individuals in individual bodies.“

9 Vgl. dazu John Noyes (1999): „Let me simply observe that the South African universities, like South African society in general, are so deeply marked — some would say scarred — by European configurations of power and knowledge; that a meaningful transformation of the universities will only be possible through a critical encounter with these configurations. In postcolonial Africa, there is no path to authenticity that does not confront European culture. This is the dilemma of the postcolonial condition, and it has direct consequences for the study of culture here and now.“

## Literatur

- Agamben, Giorgio 1993. *The Coming Community*. Trans. Michael Hardt. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Andric, Ivo 1996. *Bosnian Chronicle*. London: Harville.
- Apollonios Rhodios 1940. *Die Argonauten*. Verdeutsch von Thassilo von Scheffer. Leipzig: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung.
- Aristophanes 1963. *Komödien in zwei Bänden*. Übersetzt von Ludwig Seeger. Eingeleitet, bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Jürgen Werner. Weimar: Volkerverlag.
- Bachmann-Medick, Doris (Hg.) 1996. *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ball, Hugo 1984. *Der Künstler und die Zeitkrankheit*. Ausgewählte Schriften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baudrillard, Jean 1999. *The Consumer Society. Myths and Structures*. London: Sage.
- Böll, Heinrich 1965. *Doktor Murkes gesammeltes Schweigen und andere Satiren*. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Brecht, Bertolt 1967. *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cable, Vincent 1995. The diminished nation-state. In: *What future for the state? Daedalus* 124, no.2: 23-53

- Carlyle, Thomas 1837. *Sartor resartus : the life and opinion of Herr Teufelsdröckh, in three books*. London : Chapman & Hall.
- Chomsky, Noam 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press.
- Clifford, James 1993. Über ethnographische Autorität. In: Eberhard Berg/Martin Fuchs [Hrsg.], *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/Main: 109-127.
- Descartes, René 1870. *René Descarte's philosophische Werke*. Übersetzt, erläutert und mit einer Lebensbeschreibung des Descartes versehen von J. H. von Kirchmann, Abteilung I-III, Berlin: L. Heimann.
- Derrida, Jacques 1980. *La carte postale*. Paris: Aubier-Flammarion.
- Derrida, Jacques 1985. *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebner, Dietrich 1980. *Griechische Lyrik in einem Band*. Aus dem Griechischen übertragen und herausgegeben von Dietrich Ebner. 2. Auflage. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag.
- Elm, Theo und Hans H. Hiebel (Hg.) 1991. *Medien und Maschinen. Literatur im technischen Zeitalter*. Freiburg: Rombach.
- Foucault, Michel 1979. Was ist ein Autor ? In: ders., *Schriften zur Literatur*. Frankfurt am Main: Ullstein. 7-31.
- Glück, Helmut (Hg.) 2000. *Metzler-Lexikon Sprache*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1979. *Werke*. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe. Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herder, Johann Gottfried 1971, *Briefe zur Beförderung der Humanität*, hg. von Heinz Stolpe in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Kruse und Dietrich Simon, Band 1 und 2, Berlin und Weimar: Aufbau.
- Hornscheidt, Antje 2003. Sprach(wissenschaft)liche Kulturen. Plädoyer für eine linguistische Partizipation an einem konstruktivistisch begründeten, kulturwissenschaftlichen Projekt transdisziplinärer Forschung am Beispiel der Interkulturellen Kommunikation. *Linguistik online* 14, 2/03 [[http://www.linguistik-online.de/14\\_03/hornscheidt.html](http://www.linguistik-online.de/14_03/hornscheidt.html)]
- Kafka, Franz 1983. *Briefe an Milena*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kafka, Franz 1957. *Amerika*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kant, Immanuel (1977): *Kritik der reinen Vernunft*. Werke in zwölf Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Bd. 3.
- Kirchner, Friedrich und Carl Michaëlis (<sup>3</sup>1907): *Wörterbuch der Philosophischen Grundbegriffe*. Leipzig.
- Kistner, Ulrike 2001: Groomed for success? In: *Mail & Guardian*. August, 9, 2001.

- Mauthner, Fritz 1923. *Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. Zweite, vermehrte Auflage, Leipzig.
- Mendelssohn Moses 1929 ff. *Gesammelte Schriften*. Jubiläumsausgabe. In Gemeinschaft mit F. Bamberger, H. Borodianski, S. Rawidowicz, B. Strauss, L. Strauss herausgegeben von I. Elbogen, J. Guttmann, E. Mittwoch. Fortgesetzt von Alexander Altmann, Berlin: Akademie-Verlag.
- Miller, J. Hillis/ Manuel Asensi 1999. *Black Holes. / J. Hillis Miller; or Boustrophedonic Reading*. Stanford University Press.
- Nietzsche, Friedrich 1954. *Werke in drei Bänden*. Herausgegeben von Karl Schlechta, München: Hanser.
- Novalis (1960-1977). *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*. Herausgegeben von Paul Kluckhohn und Richard Samuel, 1. Band: 3., nach den Handschriften ergänzte, erw. und verb. Auflage, 2.-4. Band: 2., nach den Handschriften ergänzte, erw. und verb. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, 1960-1977.
- Noyes, John (1999). *Difficult Humanity: why European culture is studied in democratic South Africa*. University of Cape Town: Inaugural Lecture.
- Schlegel, Friedrich 1958 ff. *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. Herausgegeben von Ernst Behler unter Mitwirkung von Jean-Jacques Anstett und Hans Eichner. Erste Abteilung: Kritische Neuausgabe, München, Paderborn, Wien: Schöningh; Zürich: Thomas.
- Schmidt, Arno 1985. *Kühe in Halbtrauer*. Zürich: Haffmann.
- Schwitters, Kurt 1973. *Das literarische Werk*. Hg. von Friedhelm Lach. Köln.
- Segeberg, Harro (Hg.) 1987. *Technik in der Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Teufelsdröckh, Diogenes 1831. *Die Kleider, ihr Werden und Wirken*. Weissnichtwo: Stillschweigen und Co.
- Timm, Uwe (2001). *Rot*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Tucholsky, Kurt 1985 (1954). *Panzer, Tiger & Co*. Hamburg: Rowohlt.
- Turing, Alan M. 1985. Computing Machinery and Intelligence. In: Douglas R. Hofstadter and Daniel C. Dennett. *The Mind's I. Fantasies and Reflections on Self and Soul*. Harmondsworth: Penguin.
- Wolf, Christa 1987. *Störfall. Nachrichten eines Tages*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Ziembinski, Zygmunt 1997. What can be saved of the idea of the university? In: Jerzy Brzezinski and Leszek Nowak, *The Idea of the University*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

---

# Afrika in der Literatur

---

# Der erste *Morenga*

GUNTHER PAKENDORF

Kapstadt

Dass Uwe Timm intensive Recherchen für seinen 1978 zuerst veröffentlichten Roman *Morenga* vorgenommen hat, ist hinlänglich bekannt. Tatsächlich liegt der Reiz wie das von postkolonialen Theoretikern nachträglich besonders goutierte Innovative an diesem Text in der auf lange Strecken sogar wortgetreuen Übernahme dokumentarischer Quellen verschiedenster Herkunft, so dass der Roman in Rainer Kusslers Formulierung zu „ein[em] gelungene[n] Verschnitt aus fiktionaler Erzählung und historischer Dokumentation“ wird (1992: 203). Timm scheint dabei sein literarischer Vorgänger nicht bekannt gewesen zu sein.<sup>1</sup> Dieser bildet aber einen faszinierenden Begleittext bei der Lektüre von Timms zwei Menschenalter später erschienenem Roman.

Der erste „Morenga“, eine knapp dreieinhalb Seiten umfassende Erzählung von Franz Jung, erschien am 6. Dezember 1913 in der politisch-literarischen Zeitschrift *Die Aktion*, einer der bedeutendsten Publikationen des deutschen literarischen Expressionismus.<sup>2</sup> Nicht nur das Publikationsorgan trägt den Stempel des Expressionismus, auch der am 26. November 1888 in Neiße/Schlesien geborene und 1963 in Stuttgart verstorbene Verfasser stand dieser Bewegung zumal in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg sehr nahe. Von 1912 bis 1937 lebt er ständig in Berlin, wo er sich schon früh dem Kreis von Franz Pfemferts Mitarbeitern an der *Aktion* anschließt (Wilpert 1976: 359). Gewidmet ist Jungs Erzählung dem 1919 verstorbenen Frühexpressionisten Otto Gross.<sup>3</sup>

In dieser Zeit ist *Die Aktion*, in den Worten Paul Raabes, das „Forum für eine im Aufbrechen begriffene Literatur vor dem Hintergrund einer radikalen politischen Gesinnung“ (Raabe 1964b: 11). Auch Franz Jung teilt offenbar diese Gesinnung. Von Ernst Blass, einem anderen ständigen Mitarbeiter dieser Zeitschrift, wird er ganz im Stil des frühen Expressionismus als Schriftsteller der neuen Zeit gerühmt, der Blass besonders mit seinem Erstlingsroman *Das Trottelbuch* von allen Neuerscheinungen des Winters von 1912 „am heftigsten bewegt“ habe (Blass 1964: 124). Er fügt hinzu:

In Jung selbst gewahren wir einen Menschen, der sich nicht drückt vor dem „Tierhaften“; der menschlich bleibt; wieder aufblickt; der bejaht. Zugleich einen, dem die Einsamkeit des Menschen nichts Wichtiges mehr ist; einen unverschlossenen, unfeigen, aber nicht unfeinen Durchbrecher, einen morgigen Menschen (Blass 1964: 125).

Jung nimmt zwar anfänglich freiwillig am Ersten Weltkrieg teil, desertiert aber schon nach kurzer Zeit; nach der Entlassung aus der Haft schließt er sich dem Spartakusbund an und wird eines der ersten Mitglieder der KPD (Brauneck 1984: 307). Die nächsten Jahre seines Lebens sind von politischem Aktivismus, Inhaftierung, Flucht in die UdSSR, politischer Verfolgung und – in der Nazizeit – Schreibverbot gekennzeichnet. Im Exil 1938 bis 1945 im Osten Europas ist er weiterhin am Widerstand beteiligt. Er wird mehrfach inhaftiert und schließlich von den Amerikanern aus dem KZ befreit. Nach dem Zweiten Weltkrieg wandert er in die USA aus, wo er sich bis zur Rückkehr nach Deutschland 1960 aufhält.<sup>4</sup>

Nach Brauneck spiegeln Jungs vor 1918 verfasste Werke vor allem die Zerrissenheit wie die Konflikte seiner ersten Ehe, die „mit expressionistisch gesteigertem Vokabular bedrängend dargestellt“ sind (1984: 307). Braunecks Schema eines mehr mit existentiellen Fragen beschäftigten Schaffens vor 1918 und „der zunehmenden Politisierung Jungs“ danach (ebd.) muss allein im Hinblick auf Knapps Hinweis auf Jungs schon 1911 erschienene Schrift *Aufruf zum Sozialismus* relativiert werden, so dass die Feststellung, Jung habe „schon früh den Weg zum politischen Aktivismus“ gefunden, wohl eher zutrifft (so Knapp 1979: 100). Über eine derartige saubere Zweiteilung von Jungs Biografie als ein klischiertes „model for left radicalism“ – vom Bohemien zum Revoluzzer, vom Freudschen Es zum Marxschen Über-Ich – macht sich denn auch David Bathrick lustig (1989:20).

Tatsächlich interessiert sich Jung schon früh für den Anarchismus, (siehe dazu Bathrick 1989) erschließt sich aber die Arbeiterliteratur erst in den zwanziger Jahren und beschäftigt sich dann auch theoretisch mit Fragen der Agitation und Propaganda in der Literatur (siehe z.B. Jung 1971). Er verfasst in der Nachkriegszeit verschiedene Erzählungen und Dramen, die von linksradikalen Kritikern hoch angeschlagen werden (so z.B. in Anonym a 1971). Gerhard Knapp sieht in Jungs Stücken aus dieser Zeit einerseits „die konsequente Fortführung“ des Expressionismus; andererseits stehe er mit Becher, Toller, Leonhard und Wolff in der Reihe derer, die trotz der Erschütterungen und Resignation der Nachkriegsjahre der progressiven Literatur neue Wirkungsmöglichkeiten erschließen (1979: 151).

Ein anderes Licht wirft in seinem faszinierenden Artikel David Bathrick auf Franz Jung, der, zuerst im Geist des extremen Linksradikalismus zur Zeit der Studentenbewegung wiederentdeckt, dann als Klassiker der Moderne gewürdigt, in beiden Fällen jedoch laut Bathrick missverstanden worden sei (1989: 19). Den Zugang zu seiner eigenen Bewertung Jungs findet Bathrick in jenem Otto Gross, dem Jung seine

Erzählung „Morenga“ widmet, und den er schon 1911 in München im Umkreis der Anarchisten in Erich Mühsams „Gruppe Tat“ kennen lernt. Dieser Otto Gross war zusammen mit Carl Gustav Jung um die Jahrhundertwende ein Schüler Freuds, und wie (C.G.) Jung, aber aus ganz anderen Gründen, überwarf sich auch Gross mit Freud. Für Gross liegt nämlich die Ursache der Sexualneurosen weniger in der Individualpsychologie als vielmehr im größeren gesellschaftlichen Umfeld, genauer, in der patriarchalen Herrschaft, zumal in der bürgerlichen Familie. So wird Gross zu einem frühen Vordenker der linksfreudianischen Psychoanalyse und der Ideen der Frankfurter Schule. Die Expressionisten der Vorkriegszeit, und namentlich Franz Jung, stehen, so Bathrick, stark unter dem Einfluss von Gross' kultur- und gesellschaftskritischen Ideen:

It was the writings and political practice of Gross in particular, an amalgam of anarchism and psychoanalysis, of Landauer and Freud, that were to influence an entire generation of expressionist writers in their antiauthoritarian struggles against patriarchy. And it was Gross as a friend whose close collaboration with Jung theoretically defined the latter's creative work in this his expressionist phase (1989:19/20).

Übrigens war laut Bathrick auch der Dadaismus den psychoanalytischen Schriften Gross' stark verpflichtet (1989:30). Und für die revolutionäre Linke der Nachkriegszeit war der Name Otto Gross „a political rallying cry for an entire generation“ (1989:24). Der kleinen Erzählung „Morenga“ kommt sicherlich nicht die gleiche avantgardistische Sprengkraft von Jungs späterem Werk zu, dass sie aber dem anarchistischen Freund zugeeignet ist, stellt sie ohne Frage in einen größeren gesellschaftskritischen Kontext.

Jungs 1921 uraufgeführtes Stück *Die Kanaker*, von einem Rezensenten als „ein gewaltiger Versuch, zu dem Inhalt einer proletarischen Kunst die neue Form zu finden“ gerühmt, (rn 1971: 206) muss zumindest in seinem die Bühnenillusion sprengenden Appell an die Zuschauer als Vorläufer des Brechtschen epischen Theaters gelten.<sup>5</sup> Der Kommentar des Rezensenten, das Eigenartige dieses Stücks liege an erster Stelle darin, „daß der Zuschauer mit einbezogen wird in das Spiel, daß alles ihm selbst gilt, was sich auf der Bühne abspielt“, (rn 1971: 206) wird von einem Leserbrief eines Arbeiters bestätigt (Anonym b 1971). Und die Witwe Jungs berichtet, wie während einer Aufführung des Stücks unter den Zuschauern spontan „eine wilde Diskussion“ zu kontroversen Ansichten, die auf der Bühne erörtert wurden, entstand, so dass die Aufführung ein Weile lang unterbrochen werden musste (Fähnders/Rector 1971:232). Die Erzählung „Morenga“ gehört offenbar mit ihrem politischen Thema und, wie sich zeigen wird, ihrem Appell an den Leser nicht zu Jungs – angeblich – vorwiegend autobiografisch ausgerichtetem Werk aus der Vorkriegszeit, sondern ist als Vorwegnahme seiner späteren radikaleren Tendenz zu lesen.

Äußerlich besteht dieser Text aus fünf nicht nummerierten, aber durch Leerstellen angedeuteten Abschnitten. Die ersten vier dieser Abschnitte sind in einem dramatischen, Unmittelbarkeit suggerierenden Stil geschrieben. Auffallend sind dabei erstens der durchgängige Gebrauch des Präsens und zweitens die kurzen, weitgehend parataktisch gebauten Sätze, die besonders im ersten Abschnitt durchgehend ohne Konjunktionen nebeneinander stehen und hier auch inhaltlich scheinbar disparate Elemente ohne (satz-) logische Verbindung in einem Atem nennen. Dazu ein Beispiel aus dem ersten Absatz:

Die Farmer jammern, daß sie arbeiten müssen. Die Farmer setzen ihr Geld zu. Die Hereros haben die großen Rinderherden. Die Hereros sind Jäger und Hirten, wild, trotzig. Die Hereros sind nicht geboren, unter dem weißen Sklavenvolk zu arbeiten. Die Farmer werden wieder Kartoffeln bauen. Die Hereros wohnen viele hundert Jahre im Land. Der Farmer Schnabel wird abgewürgt. Der Farmer Herde wird abgewürgt. Der Missionar Schmidt wird angeschossen (154).

Der Verzicht in diesem Abschnitt auf Personalpronomen und die anaphorische Struktur der Sätze führt dazu, dass das jeweils im Vorfeld des Satzes stehende grammatische Subjekt klar hervorgehoben und mit seinem Pendant konfrontiert wird, ja förmlich mit ihm zusammenprallt. So stehen sich „Farmer“ und „Hereros“ schon optisch, bzw. akustisch und syntaktisch als Kontrahenten gegenüber, wobei es übrigens auffällt, dass die Farmer und der Missionar in Passivkonstruktionen stehen, d.h. semantisch Objekt des Satzes sind. Gleichzeitig hat diese Sprache etwas beinahe Kindliches oder Primitives, was durch den nachfolgenden Ausruf „Oho!“ verstärkt wird. Gegen Ende des ersten Absatzes wird die Spannung durch die Häufung der Nomen und den gelegentlichen Wegfall des Prädikats erhöht – bis zu dem Punkt, wo Morenga zum ersten Mal genannt wird:

Die Hereros handeln nicht. Die Hereros wollen keine Bahn. Oho! Pferde, Maulesel, Kamele, Maschinengewehre, Kanonen. Die Jahreszeit wechselt. Verhandlungen und Aufstand. Morenga kommt aus den Minen von Kapstadt – Morenga, dem es zu eng war unter seinem Volk, lodernd, jäh, der Europäerfreund (ebd.).

Morenga, in dieser Erzählung fälschlich als Anführer der Herero bezeichnet, wird somit schon im ersten Absatz als Gegenfigur zu Kaiser Wilhelm eingesetzt, mit dessen Namen der Text geöffnet wird: „Kaiser Wilhelm II. schickt seine Soldaten über das Meer“ – so lautet der erste Satz der Erzählung. Damit wird ein grundlegender Zug von Jungs Einstellung zur Gesellschaft, die die Kritik als seine Bevorzugung des „Underdogs“ bezeichnet hat, (Arnold, zitiert nach Knapp 1979: 100) auf das koloniale Umfeld transferiert. Zu dieser Tendenz meint Gerhard Knapp:



Aus dem zunächst noch anarchistischen Aktivismus seiner frühen Jahre, der sich schon von vornherein gesellschaftskritisch – man könnte sagen: klassenbewußt – am Schicksal des von dieser Gesellschaft weniger Begünstigten orientiert, wird zu Beginn der zwanziger Jahre ein klares Engagement für die kommunistische Weltrevolution (ebd.).

Der deutsche Kaiser verschwindet nach dieser ersten Nennung aus dem Text, Morenga tritt wiederholt als dominante Figur hervor, die den klaren Überblick hat und das Geschehen beherrscht, „einsam, unbeweglich, drohend“ (155), so während der Schlacht am Waterberg im dritten Abschnitt: „Auf einem vorspringenden Felsblock steht Morenga unbeweglich. Der Körper türmt sich auf. Ein Koloß. Morenga schaut durch ein Fernglas weit über die Feinde hinweg nach Osten“ (ebd.).

Mitten in der Schlacht blickt Morenga starr ins Weite und nickt verächtlich, wenn seine Leute sich auf den Feind stürzen wollen (156). Diese kalte Überlegenheit bleibt ihm vermutlich bis in den Tod: „Morenga wird mit einem Fluch auf den Lippen gefallen sein“ (157). Sonst erscheint „Morenga“ auch im Gespräch der Schutztruppler und deutschen Soldaten, die sich über „das Gesindel“ und dessen angebliche Feigheit Gedanken machen (154).

Stilistisch und sprachlich steht „Morenga“ durchaus im Zeichen der expressionistischen Prosa, in die, wie Fritz Martini gezeigt hat, Lyrisches und Dramatisches eingeflossen sind: „ersteres erkennbar in einer erhöhenden Bildwahl und in den starken Rhythmisierungen der Sprache, letzteres in der gestrafften, finalen Spannungs- und Zielführung und in den Formen des szenischen Darstellens“ (1970b: 3). Und wenn Gerhard P. Knapp einen „generelle[n] Zug zur sprachlichen Abstraktion, bzw. Kompression, der sich der Reihung und der Ellipse ebenso bedient wie der fast gestischen Deklamation“ als „äußeres Kennzeichen des Epochenstils“ der expressionistischen Prosa bezeichnet, (1979: 93) dann trifft das den Stil in Jungs Erzählung ziemlich genau, der von Wortballungen, Satzellipsen und Iteration gekennzeichnet ist. Damit soll unter anderem die Hektik und Dynamik der Kampfscenen wiedergegeben werden in Beschreibungen, die gelegentlich an den Telegrammstil eines August Stramm erinnern:

Die Nacht schleicht.  
Da zuckt Feuer. Der Busch brennt. Ein Keil treibt vor. Tost im Lärmen der  
Zugtiere. Dumpf. Keuchend. Ein Atemzug (155).

Das Dramatische in diesem Text liegt weniger in einer finalen Zielführung als vielmehr in der Nahperspektive, der Eindruckskraft des unmittelbar – besonders akustisch und optisch – Erlebten, der Wiedergabe von Spannungen und Ängsten der an der militärischen Aktion Beteiligten, dem Erzähltempus des Präsens wie in den direkt wiedergegebenen, zum Teil auch banalen Gesprächen. Dadurch wird der Leser

nicht nur zum Beobachter des Geschehens, wie der Zuschauer im Theater, sondern er wird durch die Sprachgebung in das Geschehen hinein gezogen.

Auch die von expressionistischen Künstlern bevorzugte Darstellung des Menschen als gequälter, von Trieben und Leiden heimgesuchter Kreatur fehlt bei Jung nicht, etwa in der Beschreibung der fliehenden Herero: „Unter den hastenden Schritten der Weiber und Kinder – ein zuckender dunkler Knäuel – schweigt alles Leben, gequält und keuchend“ (154). Die für den Expressionismus typische grelle Farbgebung kommt ebenfalls an manchen Stellen vor: „Am blauen Himmel reißt einer schwarze Striche und färbt alles blutrot und breitet einen giftiggelben Schleier“ (155).

Die Erzählung will einerseits die Schrecken und Leiden des Krieges hervorheben – und zwar sind es auf beiden Seiten die gemeinen Soldaten, die am stärksten betroffen sind, wie aus den folgenden Auszügen erkennbar wird:

Die Hereros liegen im Geröll zerstreut. Ihre bange Frage drängt zu dem Führer, die Bitte: Fliehen – fliehen –, stumme Ergebung und hoffender Trotz.

Eine wehmütige Stille flutet zurück und quält. Vereinzelt fallen noch Schüsse (155).

Einer springt auf. Schreit: Ihr – ihr. Schreie, die Seufzer sind. Die Deutschen liegen am Boden. Wühlen die Schädel in den Sand. Zucken. Keuchen. Verrenken sich. Gurgeln. Schwerfällig, matter (156).

Andererseits wird aus dem ironischen Grundgestus des Textes recht klar, dass die Deutschen im Unrecht sind und dass die herrschende Meinung in der deutschen Öffentlichkeit die Verhältnisse falsch wiedergibt. Provokativ werden die Deutschen als „Feinde“ bezeichnet, eine Formulierung, die im kolonialen Schrifttum sonst für die „Eingeborenen“ vorbehalten ist. Eine Formulierung wie: „Die Hereros sind nicht geboren, unter dem weißen Sklavenvolk zu arbeiten“ (154) hat ihre Entsprechung in der Bezeichnung des deutschen Vormarsches als „würgendes Ungeheuer“ oder in der Gegenüberstellung der überheblichen Haltung der deutschen Soldaten mit der Realität im Kampf:

„Das Gesindel ist doch sonst so feig. Kommt nicht zum Schuß.“

„Ja.“

„Eine Räuberjagd kann nicht langweiliger sein –“

Leutnant Fiedler fällt (154).

Damit wird dem Gegner die Würde des Soldaten, der wie die Deutschen auch, im Krieg leidet, aber darüber hinaus ein guter und tapferer Kämpfer ist, zuerkannt. Diese Art der Gegenüberstellung kann jedoch auch dazu dienen, das Heldentum der deutschen Soldaten ironisch-sarkastisch zu beleuchten:

Achtung! Feuer! Sturm!  
Verfluchter Hosenknopp! (155)

Ganz unmissverständlich wird aber die Kritik Jungs am wilhelminischen Militarismus, dem imperialistischen Größenwahn der Deutschen und der damit verbundenen Ideologie im letzten Abschnitt, der im Gegensatz zu den vorangegangenen im Präteritum und aus der Distanz der späteren Betrachtung geschrieben ist, somit jede Form der Identifizierung unmöglich macht und gleichzeitig das Potential des Textes an Pathos satirisch unterwandert und die hohlen Phrasen der Kolonialpropaganda dekuviert. Die Perspektive ist nicht mehr die der unmittelbar an den Kampfhandlungen Beteiligten, sondern die eines ironisch-kritischen Beobachters, der sich sogar über den Hurratriotismus lustig macht:

Wie man aus Berichten weiß und vielleicht schon in der Schule gelernt hat, dauerte der Kampf noch lange Zeit. Viele deutsche Soldaten starben, wie es auf den Gedenksteinen und Merktafeln heißt, den Heldentod fürs Vaterland. Manche freiwillig, und andere indessen wiederum nicht so (156).

Der Abschluss von Jungs Erzählung lässt über seine Einstellung gegenüber den wahren Gründen der Kampagne gegen die Einheimischen und dem Zusammenhang von Rassendünkel, Herrenvolkmentalität und Ausbeutung keinerlei Zweifel, wie man an den letzten Sätzen erkennt:

Später war einmal ein Reisender in den Gegenden, in denen die zersprengten Reste des Hererostammes als Arbeiter angesiedelt worden waren. Der schrieb dann in die Tagesblätter: Die Männer sind überaus faul und nehmen jede Arbeit nur mürrisch und gedankenlos an, und die Weiber sind so stupide, daß sie das Lächeln eines Weißen nicht einmal erwidern... (157).

Der Hinweis im fünften Abschnitt auf Berichte und Unterricht in der Schule über das Geschehen in Deutsch-Südwestafrika macht den Leser aus einer späteren Zeit auf den Umstand aufmerksam, dass Ereignisse in den deutschen Kolonien – was heute häufig als vergessenes oder „verdrängtes Kapitel deutscher Geschichte“ (so auf dem Schutzumschlag einer Paperback-Ausgabe von Timms *Morenga* (1981)) bezeichnet wird – recht allgemein in der damaligen Öffentlichkeit bekannt waren, wie beispielsweise aus der kürzlich erschienenen Dokumentation zur „Kolonialmetropole Berlin“ (van der Heyden/Zeller 2002) ganz deutlich wird. Kriege, Aufstände, Unruhen, Skandale im kolonialen Umfeld machten in der Kaiserzeit regelmäßig Schlagzeilen, während das koloniale Schrifttum: Sachbücher, Erinnerungen, Abenteuergeschichten sich einer breiten Beliebtheit erfreute.

Den größten Widerhall unter diesen Geschehen hatte ohne Zweifel – allein schon wegen des großen materiellen Aufwands wie der Kosten an Menschenleben und finanziellen Mitteln – die Situation in Südwestafrika, erst der Krieg gegen die Herero

ab Anfang 1904, dann die bis 1907 dauernde Kampagne gegen die Nama. In den Worten Horst Gründers:

Dieser erste und einzige Krieg des Deutschen Reiches zwischen 1870 und 1914 kostete über 1 400 Deutsche das Leben (und den Steuerzahler 585 Millionen Mark), führte zur Auflösung des Reichstags und zu vorgezogenen Wahlen unter der signifikanten Bezeichnung ‚Hottentottenwahlen‘ sowie zur Einrichtung eines Kolonialstaatssekretariats unter dem liberalern Bankier Bernhard Dernburg, der eine reformorientierte Kolonialpolitik einleiten sollte (1999: 104).

Diese Kämpfe in den Kolonien wurden von vielen, zum Teil vehementen Diskussionen in der deutschen Öffentlichkeit begleitet. Bekanntlich stand ein großer Teil der deutschen Bevölkerung dem Kolonialismus gleichgültig gegenüber, während es an Kritik, zumal aus den Reihen der SPD, nicht fehlte. Kritische Blätter wie der *Simplicissimus* behandelten dieses Thema zudem oft mit sarkastischer Verhöhnung. Die Kolonialismuskritik in Jungs „Morenga“ muss also an erster Stelle in diesem größeren Zusammenhang der Opposition zur bürgerlichen Welt und der Untertanenmentalität des Wilhelminischen Reiches am Vorabend des Ersten Weltkrieges gesehen werden.

Dass Franz Jung im Gegensatz zu Uwe Timm keinen allzu großen Wert auf faktische Genauigkeit legte, erkennt man zum Beispiel an der Morenga zugeschriebenen Rolle als Führer der Herero, die, als „sein Volk“, „seine Krieger“ bezeichnet, überdies metonymisch alle Einheimischen Namibias vertreten. Dazu gehört auch die Behauptung, Morenga komme „aus den Minen von Kapstadt“, er habe an der Schlacht am Waterberg teilgenommen, oder die (unfreiwillige) Komik mancher Formulierung, wie: „Der Postbote stolpert in eine Hyänenfalle“ (154) oder „Die Wagenburgen der Fliehenden jagt der Dunst der Nächte vor sich her“ (ebd.).

Die beiden *Morenga*-Texte lassen sich recht gut vom Titel her vergleichen. Während der bundesdeutsche Leser bei der Erscheinung von Timms Roman vermutlich mit dem Namen Morenga zunächst wenig anfangen konnte, dürfte Jung, worauf er ja auch anspielt, mit einem gewissen Bekanntheitsgrad seiner Titelfigur bei seinen Lesern rechnen. Bei Timm geht es also schon mit dem Titel um das Sichtbarmachen vergangener Untaten, die aber trotz der historischen Distanz mitnichten an Aktualität eingebüßt haben, bei Jung dagegen um den paradigmatischen Wert des Anderen, als Folie für Missstände im Deutschen Reich.

Die Anspielung auf ein außereuropäisches Volk im Namen „Morenga“ wird im Titel von Jungs späterem Drama, *Die Kanaker*, wiederholt, von denen es heißt, sie seien ein „Stamm unter den Südseeinsulanern, die ihre eigenen Angehörigen fressen, weil sie Angst haben, von ihnen gefressen zu werden. Dies ist der Grundgedanke des bürgerlichen Klassenkampfes gegen das Proletariat“ (rn 1971: 204). Der Titel des Stückes ist also ausdrücklich als Metapher zu lesen, befasst es sich doch mit einem

aktuellen Lebensausschnitt aus der deutschen Gegenwart, wie der Rezensent beteuert: „Bittere Tropfen aus dem Leidenskelch des Proletariats, ein Stück bürgerlichen Sumpfes“ (ebd.). In weder der Erzählung „Morenga“ noch den *Kanakern* ist der Hinweis auf das außereuropäische Volk also von der Begeisterung vieler zeitgenössischer Künstler und Literaten für exotische Kunst bestimmt, die sich vor allem „für ihre besondere, von alten, allesamt vorbürgerlichen Traditionen bestimmten Formensprache und für ihre im besten Sinne des Wortes naive, ursprüngliche und wohl auch archaische Inhaltlichkeit“, aber auch für die „Authentizität primitiver Kunst“ interessierten (so Arnold in Einstein 1989: 154). Im Mittelpunkt von Jungs Interesse steht nicht Kreativität oder Spontaneität in der Kunst, sondern Gesellschaftskritik. Und gerade hier wird der Vergleich zu Timms Roman interessant.

Franz Jungs auf den ersten Blick unscheinbare Geschichte erscheint eher als anti-kolonialistische Streitschrift im Kleinen denn als Erzählung im konventionellen Sinn, da sie weder klar umrissene Figuren noch eine kontinuierliche Handlung enthält. Diese narrativen Grundelemente, wie auch die zeit-räumliche Dimension, beruhen auf einer besonderen Relation zwischen Wirklichkeit und Fiktion, die dadurch bestimmt wird, dass die Inhalte einmal nicht fiktiv sind, sondern der empirischen, zeitgeschichtlichen Wirklichkeit entnommen sind, und dass zum anderen ein gewisses Vorwissen aufseiten des Lesers vorausgesetzt wird.

Gleichzeitig wird aber die überlieferte Wahrheit: das allgemein Bekannte und angeblich Natürliche ständig in ein ungewöhnliches Licht gerückt, oder um es mit Brecht zu sagen: verfremdet, so dass der Leser gezwungen wird, sich Fragen in Bezug auf Themen wie historisches Recht, die Bedeutung von Heldentum, die Überlegenheit der weißen Rasse, den Anspruch des Deutschen Reiches auf Weltmachtstatus und andere mehr neu zu stellen. Diese Abweichung von der konventionellen Beziehung zwischen Leser und Text nimmt Jungs sicher radikalere Provokation des Rezipienten in seinem politischen Drama vorweg, wie sie von dem Rezensenten beschrieben wird:

Wir sind [wenn der Vorhang gefallen ist] wieder im Leben und merken jetzt, daß wir eigentlich gar nicht weit vom Leben weg waren, die ganze Zeit über. Das ist das grundlegend Neue an diesem Theater, daß Spiel und Wirklichkeit in einer ganz sonderbaren Weise ineinander übergehen. Du weißt oft nicht, ob du im Theater oder in einer Versammlung bist, du müßtest eingreifen und helfen, du müßtest Zwischenrufe machen. Die Grenze zwischen Spiel und Wirklichkeit verwischt sich dauernd (rn 1971: 205).

Das ist ein interaktives und dialogisches Schreiben, das den Leser, bzw. Zuschauer zur Teil- und Stellungnahme auffordert. Vor allem wird der Rezipient vor eine neue Aufgabe in seiner Beziehung zum Text gestellt, wie schon der Kritiker der *Roten Fahne* weiß:

Auch das Publikum muß umlernen, muß erzogen werden, muß verstehen, sich in die ganz ungewohnte Situation einzuleben, daß es bei dem ganzen Spiel gewissermaßen auch eine Rolle hat (rn 1971: 206).

So hat Uwe Timm nicht nur in Stoff und Thematik wie der kritischen Einstellung zum Kolonialismus, sondern auch in seiner Technik des interaktiven Erzählens in der kleinen Erzählung von Franz Jung, dem „vielleicht wichtigste[n] Autor engagierter Prosa des Expressionismus“, (Knapp 1979: 100) einen frühen und faszinierenden Vorläufer.

### Anmerkungen

- 1 Privatmitteilung von Martin Hielscher, Uwe Timms Lektor beim Beck-Verlag, E-Mail vom 30.4.2003.
- 2 Wiederabgedruckt als Jung 1964. Alle im Folgenden nicht näher gekennzeichneten Seitenzahlen in Klammern beziehen sich auf diese Version.
- 3 Angaben zu Gross in Raabe 1964: 351; der Name fehlt sowohl in Wilpert (1976) als auch in Brauneck (1984). Dagegen ausführlicher Bathrick (1989: 21-24).
- 4 Einzelheiten zu Jungs abenteuerlichem, aber in Resignation endendem Leben finden sich in Serke 1992b.
- 5 Auch Knapp spricht – in Bezug auf das im gleichen Jahr uraufgeführte Agitprop-Drama Jungs *Wie lange noch ?* – von einer „frühe[n] Verwandtschaft zu Brechts Lehrstücken“. (1979: 101)

### Literatur

- Anonym a 1971. Was soll der Proletarier lesen ? In Fähnders/Rector 1971: 95 – 98. Zuerst ersch. in *Die Rote Fahne* 5, 1922.
- Anonym b 1971. Brief eines Arbeiters. In Fähnders/Rector 1971: 203. Zuerst ersch. in *Der Gegner* 2, 1920/21.
- Bathrick, David 1989. Speaking the Other's Silence: Franz Jung's *Der Fall Gross*. In Huysen/Bathrick 1989: 19-35.
- Blass, Ernst 1964. Kritische Symphonie. In Raabe 1964a: 123 – 128. Zuerst ersch. am 4. Juni 1913.
- Brauneck, Manfred (Hg.) 1984. *Autorenlexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Einstein, Carl 1989. *Afrikanische Legenden*. Nachwort von Rainer Arnold. Leipzig: Reclam.

- Fähnders, Walter/ Martin Rector (Hgg.) 1971. *Literatur im Klassenkampf. Zur proletarisch-revolutionären Literaturtheorie 1919 – 1923. Eine Dokumentation*. München: Hanser.
- Gründer, Horst (Hg.) 1999. „...da und dort ein junges Deutschland gründen“ *Rassismus, Kolonien und kolonialer Gedanke vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. München: dtv.
- Heyden, Ulrich van der/Joachim Zeller (Hgg.) 2002. *Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche*. Berlin: Berlin Edition.
- Huyssen, Andreas/David Bathrick (Hgg.) 1989. *Modernity and the Text. Revisions of German Modernism*. New York: Columbia University Press.
- Jung, Franz 1964. „Morenga“. In Raabe 1964a: 154 – 157.
- Jung, Franz 1971. Proletarische Erzählungskunst. In Fähnders/Rector 1971: 116 – 119. Zuerst ersch. in *Proletarier* Nr. 1, 1920.
- Knapp, Gerhard P. 1979. *Die Literatur des deutschen Expressionismus. Einführung – Bestandsaufnahme – Kritik*. München: Beck.
- Kussler, Rainer 1992. Interkulturelles Lernen in Uwe Timms *Morenga*. *Acta Germanica* 21: 201 – 227.
- Martini, Fritz (Hg.) 1970a. *Prosa des Expressionismus*. Stuttgart: Reclam.
- Jung, Franz 1970b. Einleitung. In Martini 1970a: 3 – 48.
- Raabe, Paul (Hg.) 1964a. *Ich schneide die Zeit aus. Expressionismus und Politik in Franz Pfemferts „Aktion“, 1911 – 1918*. München: dtv.
- Raabe, Paul 1964b. Einleitung. In Raabe 1964a: 7 – 15.
- rn 1971. Rezension von Franz Jung: Die Kanaker. In Fähnders/Rector 1971: 204 – 207. Zuerst ersch. in *Die Rote Fahne* 4, 1921.
- Serke, Jürgen 1992a. *Die verbrannten Dichter. Lebensgeschichten und Dokumente*. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg; erweiterte Fassung der 1977 zuerst ersch. Ausgabe.
- Serke, Jürgen 1992b. Franz Jung. Ein Poet liest Lenin die Leviten. In Serke 1992a: 75 – 91.
- Timm, Uwe 1981. *Morenga*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wilpert, Gero von 1976. *Deutsches Dichterlexikon. Biographisch-bibliographisches Handwörterbuch zur deutschen Literaturgeschichte*. 2. Aufl. Stuttgart: Kröner.

# Strategien historischen Erzählens

## Neuere Romane über die Kolonie Südwestafrika

INGRID LAURIEN

Johannesburg

„The memory is yours now (...). Do with it what you wish. You understand that now, do you?“  
(Andre Brink, *Imaginings of Sand*: 324)

Im Jahr 2004 ist es hundert Jahre her, dass die sogenannten Herero- und Nama-Aufstände<sup>1</sup> im damaligen Deutsch-Südwestafrika von der Kolonialmacht brutal niedergeschlagen wurden. Seither ist Kolonialgeschichte noch immer ein randständiger Bereich der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft (Gründer 1984: 9/10); und auch historische Romane, die sich mit den ehemaligen deutschen Kolonien auseinandersetzen, finden sich heute eher selten. Allerdings beschäftigen sich gleich zwei neuere deutsche Romane mit Deutsch-Südwestafrika zur Zeit des Aufstandes und dessen Niederschlagung, Uwe Timm, *Morenga* (Timm 1981), und Gerhard Seyfried, *Herero* (Seyfried 2002). Auch der Roman *The Other Side of Silence* des afrikaanssprachigen südafrikanischen Autors André Brink (Brink 2002)<sup>2</sup> hat den Aufstand in Südwestafrika zum Hintergrund.

Alle drei Romane geben sich als historische Romane zu erkennen, indem sie konkrete Daten und Namen historischer Personen, Orte und Ereignisse in ihre Handlung einbauen, alle drei Autoren betonen, gründliche historische Recherchen im Vorfeld der Romankonzeption betrieben und damit die fiktionale Handlung fest in der vergangenen ‚Realität‘ verankert zu haben. Ein kolonialkritischer Ausgangspunkt ist bei allen drei Autoren voranzusetzen.<sup>3</sup> Drei „Anti-Kolonialromane“<sup>4</sup> also, die in der Lage sind, mit ihren eigenen, ästhetischen Mitteln ein anderes, neues Bild des historischen Geschehens von 1904 zu vermitteln, indem sie der Sicht der Kolonisatoren eine postkoloniale Sichtweise entgegensetzen und so die vergangene Realität von der ‚falschen‘ ideologischen Sichtweise des Kolonialismus befreien?



So einfach verhält sich die Sache natürlich nicht. Auch Geschichtsschreibung kann sich ja nicht auf die Eindeutigkeit des Faktischen berufen, sondern basiert selbst immer auf der Interpretation von Quellen. Narrativität und Fiktionalität sowie die ständige implizite Präsenz der Gegenwart als Bezugspunkt sind Kennzeichen des historiographischen wie des literarischen Erzählens. Beide Genres, Geschichtsschreibung und Roman, sind schon dadurch unauflöslich verwoben, beide sind auf unterschiedliche Art ‚Fiktion‘, und damit nur Ausdruck von unterschiedlichen Erinnerungen an eine Vergangenheit, die sich dem direkten Zugriff entzieht. Eine ‚wahre‘ und eine ‚falsche‘ Erinnerung aber gibt es letztlich nicht.

Während allerdings die Geschichtsschreibung sich im wissenschaftlichen, also rational nachprüfbaren Diskurs an die vielschichtige vergangene ‚Realität‘ anzunähern versucht, beansprucht der historische Roman die Freiheit, den historischen Stoff frei nach ästhetischen Kriterien zu gestalten, in dem er sich auf den Diskurs der Historiker bezieht, aber die Regeln dieses Diskurses verweigert. Stattdessen insistiert er auf der Autonomie der künstlerischen Phantasie und der Subjektivität, die in der Lage sind, dem historischen Stoff Perspektiven abzugewinnen, die dem Historiker verschlossen sind.

Dieser Balanceakt zwischen zwei diskursiven Ebenen verschafft dem historischen Roman einerseits ein Flair des ‚Authentischen‘, real Nachprüfbares, setzt ihn aber andererseits dem Verdacht aus, die geschichtliche ‚Realität‘ zu ‚verfälschen‘. Dies hat immer wieder zu einem Generalverdacht gegen die Gattung geführt. Nirgendwo scheint das Diktum, nach dem ‚alle Dichter lügen‘, näher zu liegen als beim historischen Roman. Als eine Zwittergattung, die außerdem nicht nur mit ästhetischen, sondern auch mit didaktischen Kategorien wie Anschaulichkeit und Identifizierung operiert, um ein historisches ‚Geschehen‘ auch emotional nachvollziehbar zu machen, scheint der historische Roman zusätzlich zur Trivialisierung einzuladen, indem er gängige Sichtweisen mit historischen Staffagen verfremdet und suggeriert, historische ‚Realitäten‘ seien nichts als kostümierte Gegenwart (Aust 1994: 1). Entsprechend finden sich Beispiele der Gattung häufig in der Jugend- und Abenteuerliteratur (Beetz 1985), im Kino und in Fernsehserien mit dem Anspruch historischer Bildung (Günther nach Timm 1985).

Die Abenteuerromane seiner Kindheit bildeten einen Ausgangspunkt für Gerhard Seyfrieds 600 Seiten umfassenden Roman *Herero* (Heine 2003). Seyfrieds Anspruch geht jedoch viel weiter, er will mit seinem Buch einen Beitrag zur kritischen historischen Diskussion leisten, indem er auf Grund ausführlicher Quellenstudien zu einer „objektiven“ (Heine 2003)<sup>5</sup> Darstellung der umstrittenen Ereignisse gelangt, die „Schwarzweißmalerei“ der gegenwärtigen Geschichtsforschung, die seiner Ansicht nach den komplexen Fakten nicht gerecht wird, vermeidend (Kuhlbrodt 2003).

Verlagsankündigung und Kritik bescheinigen dem Zeichner, der bisher nicht als Romanautor hervorgetreten war, im Vorfeld seines Romans akribische historische

Detailforschung betrieben zu haben.<sup>6</sup> Das Resultat ist eine fast photographische Detailgenauigkeit bis in die kleinsten scheinbaren Nebensächlichkeiten, wie die Historikerin Gesine Krüger, Autorin einer der neueren historiographischen Darstellungen zum Hereroaufstand (Krüger 1999), bescheinigt (Kuhlbrodt 2003).

Seyfried, der gelernte Zeichner, nähert sich seinem Sujet auf seine ihm eigene Weise: visuell. Sein Erkenntnisinstrument ist sein inneres Auge. Seyfried schreibt so, wie der Kartograph Carl Ettmann, Hauptfigur und Identifikationsobjekt des Autors (Heine 2003) zeichnet.

Seine Zeichnungen sind von einer beinahe photographischen Präzision und trotzdem nicht unharmonisch in der Wirkung; dennoch fühlt er sich nicht als Künstler, sondern als Handwerker. Es kommt ihm nicht auf „Stimmung“ an; zwar ist auch sie in seinen Skizzen zu finden, aber unaufdringlich, weil unbewußt; in den Schatten verborgen, vom Tageslicht und Zufall bestimmt. Er will nichts als ein möglichst genaues Abbild eines Objekts, sei es ein Gebirgszug, ein Haus oder eine Dampfmaschine. Durch das Abzeichnen, durch das intensive, genaue Betrachten, erarbeitet er sich einen dreidimensionalen Begriff des Objektes, er begreift es (Seyfried 2002: 197).

Die Detailgenauigkeit des Romans, exakt recherchiert bis hin zu den verschiedenfarbigen Paspeln der grauen oder khakifarbenen Schutztruppenuniformen, hat etwas Suggestives: Zum Be-Greifen nahe, quasi dreidimensional, entsteht vor dem inneren Auge des Lesers eine vergangene Welt. Das Erzähltempo ist extrem langsam, Landschaftsbeschreibungen wie lange Kameraschwenks überdecken die Handlung, die kaum vorantreibt und zwischen Truppenbewegungen und monotoner Landschaft manchmal verloren zu gehen scheint. Die Figuren der Handlung sind nicht als differenzierte Charaktere von Interesse, sondern sie dekorieren die weite, leere Landschaft mit fast ‚stehenden Bildern‘ und haben wenig individuelle Kontur.

Indem der Erzähler den Leser anleitet, sich noch einmal vor Augen zu führen, was die zeitgenössischen Deutschen wahrgenommen haben müssen, hofft Seyfried, auch das Verständnis für das Land und für die historische Situation, so, wie die Zeitgenossen es hatten, wieder lebendig werden zu lassen. Die visuelle Suggestion soll einen Verstehensprozess, die Einfühlung in eine vergangene Zeit, initiieren.

Die Topographie, die Beschreibung eines Ortes ist (Ettmanns) Beruf: aber sein eigentliches Interesse geht weit darüber hinaus und gilt dem zu kartographierenden Land in seiner Gesamtheit. Ettmann will nicht die Karte mit Inhalten füllen, sondern das gezeichnete Gebiet auch kennenlernen und so weit wie möglich verstehen, so daß es „sein“ Land ist (Seyfried 2002: 37).

Romane, die ihr historisches Terrain gewissermaßen kartographisch vermessen, haben ihre eigene Faszination, weil sie vergangene und vergessene Welten vor den Augen

des Leser ‚authentisch‘ entstehen lassen. Dies gilt besonders für historische Welten, die im Mainstream der Geschichtsschreibung gewöhnlich nicht oder nur am Rande auftauchen, weil sie in den herkömmlichen schriftlichen Quellen, aus denen die Geschichtswissenschaft schöpft, nicht oder nur am Rande vorkommen. Der Erfolg von Romanen wie *Vatmaar* von A.H.M. Scholtz (Scholtz 1995) beruht nicht zuletzt einfach darauf, dass er dem Leser in langsamen, ruhigen Bildern und Dialogen durch eine Erzählerfigur die Entstehung der kleinen ‚coloured‘ Gemeinde ‚Vatmaar‘ im südafrikanischen Nordwestkap nach dem Englisch-Burischen Krieg beschreibt. „Wer dort aufgewachsen ist, hat die Entstehung des menschlichen Zusammenlebens erlebt, und wer ‚Vatmaar‘ liest, kommt ganz nah an diese Erfahrung heran“ (Scholtz o.J., Klappentext).

Wie Scholtz sind die Autoren solcher ‚authentischer‘ historischer Romane oft selbst Nachkommen der von ihnen geschilderten Menschen, die jenseits der Hauptströme des historischen Geschehens lebten, und ihre Fähigkeit, sich in die vergangenen Mentalitäten zurückzusetzen, denen sie selbst entstammen, verbürgt einen Erfolg ihrer Bücher, der weit über ein rein anthropologisches Interesse hinausgeht.<sup>7</sup> Erzähltechnisch gesehen, basieren solche Romane auf dem einfachen Prinzip, über ‚Authentizität‘ Empathie und Identifikation zu ermöglichen und können, vielleicht analog zur ‚naiven‘ Malerei, als ‚naive Geschichtsromane‘ bezeichnet werden.

Auch bei Seyfried dominiert der vielleicht naive Wunsch, sich unmittelbar in ‚authentische‘ historische Welten zurückzusetzen, sie zu ‚verstehen‘. Aber anders als für Scholtz ist für ihn ein direkter Zugang zur vergangenen Alltagswelt der Kolonie nicht möglich, er muss sie sich durch Quellenstudium intellektuell erarbeiten. Hundert Jahre später blickt er auf die Situation von 1904 zurück mit einem historischen Wissen und mit einer Perspektive, die nicht in der bloßen Identifikation mit den Protagonisten von 1904 aufgehen kann und will. Seyfried kann nicht in die Rolle seiner Figur Ettmann, des naiven zeitgenössischen Beobachters, schlüpfen, er kann diese Rolle allenfalls in seiner Erzählhaltung nachspielen. Dies führt zu einem historischen Pointillismus, der sich jeder Interpretation aus der Erzählerperspektive zu verweigern sucht – in der Hoffnung, dem Vorwurf, ideologisch zu werten und nicht mehr ‚objektiv‘ darzustellen, entgegen zu können, und letztlich in der Hoffnung, dass sich die ‚authentische‘ historische Perspektive schon von selbst entfalte.

So schlendert Carl Ettmann, der Protagonist, durch den Roman wie ein unbeteiligter Zuschauer, der zufällig in einen Film geraten ist. Sogar dort, wo Ettmann mit den Gräueln des Krieges konfrontiert wird, wirkt seine Erregung distanziert und biegt sehr schnell ab in die Resignation im Allgemein-Menschlichen.

Und die toten Hereros? Seine Schuld? Mitschuld? Keine Schuld? Die oder ich? (...) Er sieht aber keinen Ausweg. (...) Er selbst spielt ja mit, spielt

blindes Schicksal. Ist das nur ein schreckliches Spiel, das wir Menschen alle miteinander und gegeneinander spielen? (Seyfried 2002: 239)

Der Protagonist Etmann verbeißt sich das Denken und schickt sich in sein Schicksal als kleine Schachfigur im historischen Drama. Sein Beispiel macht deutlich, dass auch schon für die Zeitgenossen nicht die bloße Anschauung, sondern erst die intellektuell-politische Anstrengung, das Angesehene auch zu analysieren und zu bewerten, zu Erkenntnissen führte. Der Erzähler darf nicht erwarten, dass seine Figuren ihn sozusagen als Selbstläufer zu Einsichten bringen, die er ihnen nicht eingibt.

So bleibt die Perspektive des Romans strikt diejenige des Schutztruppenoffiziers, der natürlich nur sehen kann, was in den Blick der Schutztruppe kommt, und dadurch eine sozusagen selbstläuferische Parteilichkeit indiziert. Die Toten, die gefunden werden, und auch die Überlebenden von Gräueltaten sind alle Opfer der Hereros, und die detailgenaue Schilderung der verstümmelten Toten, blutbeschmiert oder eingetrocknet, je nach Situation, tun das Ihre, um die Grausigkeit der Tat hervorzuheben. Die Gräueltaten der Deutschen dagegen kommen kaum in den Blick, so wie sie auch der durchschnittliche Schutztruppenoffizier in der Etappe, wenn er sie nicht sehen wollte, nicht in den Blick bekam. Die Hereros erhalten zwar eine Stimme und sogar einen Protagonisten mit Namen Petrus, – ein Gegengewicht zu der Etmann-Welt bilden sie aber nicht. Der Grund liegt in der asymmetrischen Quellenlage – schriftliche Quellen, die die Ereignisse aus der Sicht der Hereros schildern, gibt es nur wenige, und Seyfried scheut sich, zu erfinden, was er nicht belegen kann (Kuhlbrodt 2003). Die ästhetische Botschaft des Buches, nämlich die liebevoll-detailgenaue Zeichnung einer Welt, die vor hundert Jahren zu existieren aufgehört hat, und die Faszination durch eine großartige Wüstenlandschaft, wirken stärker als Seyfrieds Hoffnung, dass bei genügend akribischer Rekonstruktion der historischen Staffage sich automatisch die ‚Wahrheit‘ der historischen Ereignisse enthüllen würde. Sie erweist sich als Selbsttäuschung, als der obsolete Glaube, dass eine vergangene Epoche sich letztlich aus sich selbst erklärt, wenn man sich in sie nur genügend einfühlt. Für einen Neuanstoß der Diskussion um die deutsche Kolonialherrschaft, wie von einigen Kritikern erhofft (Ostwald 2003), reichen die neuen Erkenntnisse jedenfalls nicht, eher – und nicht unbedingt nach dem erklärten Willen des Autors – schafft die Erzählhaltung des Romans Verständnis für die Lage der Schutztruppe und der deutschen Siedler.

Ganz anders ist die Intention Andre Brinks in *The other side of Silence*. Die Niederschlagung des Hereroaufstands 1904 bildet den düsteren Hintergrund des eigentlichen Geschehens, dem mit der Geschichte vertrauten Leser gegenwärtig, im Roman selbst aber nur kurz erwähnt (Brink 2002: 185/86). Dennoch ist der Völkermord als Bezugsgröße von Bedeutung; der Genozid an den Afrikanern korrespondiert mit einem anderen Verbrechen, der brutalen Behandlung der weißen Frauen durch Schutztruppensoldaten, Siedler und Missionare. Der Roman erzählt die Leidensgeschichte von Hanna X, einer von vielen jungen deutschen Frauen aus den unteren sozialen Schichten, die seit 1889 vom Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft für die

Kolonie angeworben wurden, um den weißen Siedlern dort als Dienstmädchen oder Ehefrauen zur Verfügung zu stehen (Mamozai 1982: 139 ff.). Die Parallelität der Schicksale von Frauen und Schwarzen nennt Brink als Motivation für seinen Roman (Brink Interview 2002), der im Übrigen auf eingehend recherchierten Fakten beruhe:

Almost everything in the historical background to the novel is based on facts: Hannah's life as an orphan girl, working conditions in her different positions with private families, the exploitation by masters and mistresses, the process of recruiting women for the colony of German Southwest Africa, conditions on the ships coming down the west coast of Africa, the process through which women were allocated to sex-starved men who had previously registered their applications, and also the terrible fate of those women who were rejected by all the males and were then carted off into the Namib desert to the place Frauenstein. Using this factual basis, and still drawing on memoirs and reports and travel accounts from the early 20<sup>th</sup> century. I then invented the particular individual I called Hanna X. (...) She becomes an individualized composite portrait in which many life stories mingle into one (Brink Interview 2002).

Um Faktengenauigkeit im einzelnen kann es Brink aber nicht gegangen sein. Die Abschnitte, in denen die Jugend der Protagonistin Hanna in Bremen erzählt wird, sind historisch vage und evozieren kaum ein ‚authentisches‘ Bild der norddeutschen Hafenstadt im ausgehenden 19. Jahrhundert.<sup>8</sup> Bremen ist aber auch kein ortloser Raum des Leidens, sondern hält einen Anspruch auf Authentizität aufrecht. Auch die Kolonie und ihre Bewohner sind nur historisch grob skizziert,<sup>9</sup> die Charaktere nicht differenziert psychologisch gezeichnet, sondern Verkörperungen überpersönlicher Konstellationen: der gequälten Opfer, der Täter (Chettle 2003). Die Zustände auf dem Schiff, das die Frauen in die Kolonie brachte, hat Brink, nach eigener Aussage (Brink 2002: 308) frei erfunden, ebenso wie die Ereignisse im Zug, der die Frauen nach Windhoek transportierte. Historiographische Darstellungen des Schicksals der angeworbenen Frauen (Smidt 1995) hat Brink offensichtlich nicht zu Rate gezogen,<sup>10</sup> und im weiteren Verlauf des Romans entfernt sich die Handlung immer stärker von historischer Faktizität, so dass von den wirklich nachprüfbaren historischen Fakten schließlich nur der eine Name auf der Passagierliste der ‚Hans Woermann‘ bleibt: Anna X.

Daneben nennt Brink aber andere Inspirationen für seinen Roman: Bilder von Paula Modersohn-Becker, Glockengeläut, das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten, die Geschichten der Jeanne d'Arc (Brink 2002: 7/8) und der indischen ‚Bandit Queen‘, die die ihr angetanen Erniedrigungen rächte (Brink Interview 2002). Frauenstein, die Festung, in der die zurückgewiesenen Frauen untergebracht wurden, mag existiert haben (Brink 2002: 11), „but the Frauenstein of my story only exists in my imagination“ (Brink 2002: 381)<sup>11</sup>. Der Punkt der Loslösung der Phantasie von den Fakten ist genau markiert im poetischen Bild von der Festung als Schiff, das sich

losreißt und davonsegelt – frei, das imaginierte Schicksal Hannas im Weiteren aufzunehmen.

The whole shipwrecked house is straining against the cables that creak and tense to keep it anchored in the shifting sands. Suppose at a given moment they can hold it no longer. Suppose it takes off, and sails into the pitch-dark sky, sailing through space, moonless starless space, back to beginning. Like a stream returning to its fountainhead (Brink 2002: 16).

Historische Fakten sind nur eine Inspiration unter anderen für Brink. Er ist auf der Suche nach einer übergreifenden ‚Wahrheit‘ einer Epoche, die sich in den konkreten historischen Ereignissen manifestiert. Eine solche Manifestation bildet etwa die Szene, in der die deutschen Kolonialtruppen, nachdem sie die aufständischen Nama niedergemacht haben, in „Frauenstein“ einfallen, ein atavistisches brutales Ereignis, „the stuff of legends and myths“ (Brink 2002: 27). Was folgt, die Brandy-Orgie der Offiziere und die Misshandlungen der Frauen, hat, wie Hannas Mord an dem Offizier, der Katja angreift, die folgende Flucht und der Rachfeldzug, der den zweiten Teil des Buches konstituiert, keinerlei Anspruch auf historische Faktizität, aber evoziert Assoziationen, die im Weiteren immer deutlicher werden: Die ‚Wahrheit‘ der Kolonie – vielleicht des Kolonialismus überhaupt – ist die des Konzentrationslagers.

Bereits die Beschreibung der Zugfahrt, die Ankunft in Windhoek, als die misshandelten und verstümmelten, in Lumpen und zum Teil vor Schmerzen auf allen Vieren kriechenden Frauen ihren Peinigern entgegengetrieben werden, assoziiert Viehtransport und Todesmarsch, und die deutschen Offiziere agieren weniger wie Soldaten des Kaiserreichs denn wie KZ-Wächter.

Nun gibt es gute Gründe, historische Vorläufer von Vernichtungskrieg und Konzentrationslager tatsächlich in der Kolonie Südwestafrika, vor allem in der Vernichtungspolitik gegen die Hereros und Nama zu sehen, die totalitäre Züge trug (Gründer 1985: 124). Aber es wäre ein Missverständnis, Brinks Buch nur als konkrete Anklage gegen historische Verbrechen der deutschen Kolonialmacht in Südwestafrika zu lesen. Sein Anspruch ist weiter und abstrakter.

In seinem Essay über Dachau macht Andre Brink deutlich, dass er selbst als Südafrikaner sich näher an der Schuld der historischen Täter als an den Leiden der historischen Opfer fühlt (Brink 1986: 30). Aber ihm geht es letztlich nicht um historische Schuld, sondern um Schuld in einem eher metaphysischen Sinne, um Grausamkeit als *Conditio Humana*. Die Beschreibung des *Genius Loci* Dachaus kommt der Atmosphäre von Brinks Frauenstein so nahe, dass die beiden Orte fast austauschbar erscheinen – „extreme territories of experience“ (Brink 1986: 28).

The overwhelming impression left by Dachau today is one of space: the most empty emptiness I have ever experienced... In this emptiness each individual

is doomed to solitude, one's footsteps separate and aching, impressed on the silence of crushed stone. But the very space makes it impossible to escape from it; no hand, no word, can reach what lies beyond; what lies *there*... This immensity of space, this silence which language cannot penetrate. It is there: you are there, in the midst of it. Living in the heart of a scream no one can hear (Brink 1986: 28).

Die Stille, die der Terror erzeugt, kennzeichnet auch Frauenstein – ob Hanna mit ihrem von Hass und Rache motivierten Feldzug je die ‚andere Seite der Stille‘ erreicht, mag dahingestellt sein. Auch an den Gedenkstätten des Naziterrors in Nürnberg findet Brink „a conspiracy of silence“ (Brink 1986: 35), und die Folterwerkzeuge des ‚Mittelalterlichen Kriminalmuseums‘ in Rothenburg/Tauber offenbaren ihm Grausamkeit als „an essential territory of human experience. This, unexpectedly, adds a dimension to Dachau. And not necessarily a German dimension“ (Brink 1986: 44).

Die deutschen Schutztruppenoffiziere, die Hanna bis zum Exzess quälen, sind nicht nur deutsche Soldaten, sondern sie sind auch und vor allem weiße Männer, getrieben von ihren sexuellen Obsessionen. Dies verweist auf eine andere mögliche Lesart des Buches als eine Parabel über die Verbrechen des weißen Mannes (Brooks 2002): Das Geschlechterverhältnis als koloniales Verhältnis, sein Ort das Konzentrationslager.

Brinks ‚Wahrheit‘ gibt zweifellos den Stoff ab für eine eindringliche Parabel. Man mag sich erinnert fühlen an andere politische Parabeln wie J.M. Coetzees *Warten auf die Barbaren* (Coetzee 1987) oder Wole Soyinkas *Season of Anomy* (Soyinka 1988), in denen es dem Leser überlassen bleibt, die Handlung in einem historisch konkreten Südafrika oder Nigeria zu verorten – oder auch nicht. Anders als diese Autoren besteht Brink dagegen immer wieder auf der konkreten Begründung seiner Geschichte auf genau recherchierten historischen Fakten. So legt er nahe, dass er seinen Roman nicht als Parabel, sondern durchaus als „rekonstruktiven“ (Aust 1994: 33) historischen Roman verstanden wissen will.

Damit stellt sich Brink aber in Widerspruch zu sich selbst. Auf eine konkrete historische Ebene bezogen, wird der Roman unglaubwürdig und vor allem moralisch fragwürdig. Historische Darstellung ist konkret und verlangt Differenzierung, parabolische Darstellung abstrahiert. Es ist die Mischung beider Ebenen, die bei der Lektüre des Romans irritiert.

Inhumanität, Grausamkeit und Rache als menschliche (männliche?) Grundeigenschaften, um die es Brink geht, sind überhistorische Abstraktionen. Abstraktionen aber offenbaren sich nicht ‚rein‘ in der Geschichte, sondern existieren immer nur vielfach gebrochen. Das KZ ist nicht Dantes Hölle, man kann es nur mit Dantes Hölle vergleichen und damit dem historischen Phänomen eine überhistorische und damit metaphysische Dimension zuschreiben. Auch die deutschen Schutztruppenoffiziere können nur partiell mit der inhärenten Grausamkeit und sexuellen Obsession, die

Brink in weißen Männern sieht, ausgestattet werden. Sie verkörpern sie nicht absolut. Wird das behauptet, werden die historischen Figuren zu abstrakten Allegorien erhoben – aber auch die schlimmsten Schutztruppenoffiziere, die brutalsten KZ-Wächter waren historische Menschen, also vielfach widersprüchlich und gebrochen. Gerade das macht ja das Grauen vor ihren Taten aus.

Wieder einen ganz anderen Zugang zum historischen Stoff hat der dritte und wohl vielschichtigste der hier besprochenen Romane, *Morenga* von Uwe Timm (1981). An moralischen Urteilen und metaphysischer Schuld ist Timm nicht interessiert. Für ihn ist Literatur in erster Linie ein Mittel der Selbstreflexion, ein Instrument, mit dem er irritierenden oder verstörenden Erfahrungen nachspürt und sie analysiert (Timm in Stoehr 1995). Bei Timm wird der Schreibprozess selbst zum historischen Erkenntnisprozess, die Erzählweise des Romans reflektiert sich beständig selbst.<sup>12</sup>

Als Vorarbeiten zu *Morenga* betrieb Timm eingehende historische Quellenstudien und Feldforschungen vor Ort,<sup>13</sup> die er dann durch eigene narrative Passagen ergänzte, oft so ununterscheidbar nahe an den historischen Quellen, dass Kritiker von Timm ‚erfundene‘ Texte für ‚authentisch‘ hielten (Timm in Stoehr 1995). Timms Absicht kann nicht sein, zu einem eindeutigen Verständnis der historischen Situation, die den Stoff seines Romans bildet, vordringen zu können, möglicherweise in Konkurrenz zu den Ergebnissen der Geschichtsschreibung. Damit geht er, trotz Montage von historischen Dokumenten in seinen Roman, über „den naiven Dokumentarismus der sechziger Jahre“ (Pakendorf 1988: 154) hinaus. Literatur stellt andere Fragen, ist an anderen Arten der Annäherung an den historischen Stoff interessiert als die Geschichtsschreibung.

*Morenga* ist ein multiperspektivischer Text, grundsätzlich offen und nach allen Richtungen erweiterbar. Phantastische, groteske Einschübe ergänzen mündliche Überlieferungen, Brüche und Widersprüche bleiben bestehen, sie sind geradezu konstitutiv für den Roman.<sup>14</sup> Den ‚roten Faden‘ bildet die Frage nach dem eigenen Standpunkt (Pakendorf 1988: 156).

Indem Uwe Timm seinen Roman aus verschiedensten Texten, Dokumenten und Geschichten zusammensetzt, demonstriert er, daß Geschichte erst dann zur Geschichte wird, wenn sie im Prozeß von Erzählen und Weitererzählen überliefert wird, daß Geschichte letztlich auch Fiktion ist, eine Fiktion, die jedoch nicht zufällig entsteht, sondern mit den Interessen derer, die sie erzählen, unlöslich verbunden ist. Die Texte, die sich in *Morenga* gegenüberstehen, ergeben keine einfache Antwort, sondern machen zunächst den hintergründigen Mechanismus bei der Entstehung der Geschichte durchsichtig, nämlich daß sie ständige Produktion, nicht fertiges Produkt ist (Pakendorf 199: 156).



Timm selbst ist in dem vielstimmigen Konzert durchaus Partei. Pakendorf zeigt, wie Timm die Sichtweise der überlieferten Dokumente, die fast ausschließlich die Sichtweise der Kolonisatoren wiedergeben, unterläuft, indem er eine erfundene Figur – den Oberveterinär Gottschalk – gewissermaßen als Zeugen gegen sie einsetzt (Pakendorf 1988: 148f.) und sie stellvertretend für den Leser einen Lernprozess durchlaufen lässt (Pakendorf 1988: 154). Am Schluss zeigt sich die Erfahrung, die Veränderung der Hauptfigur – wie möglicherweise auch die des Lesers – als eine Erfahrung über sein Selbst (Horn 1988: 80). Sie führt jedoch nicht zu einer neuen Sicherheit, sondern zur Fragilität einer Existenz, die sich der Fragwürdigkeit ihrer Fundamente bewusst ist.

Der Protagonist Gottschalk wird – wie der Leser – im Verlauf des Romans immer wieder auf sich selbst zurückgeworfen. Die Unbeantwortbarkeit seiner Fragen beziehen sich nicht nur auf die moralische Dimension der historischen Ereignisse, mit denen er konfrontiert wird, sondern zumindest ebenso sehr auf das ‚Verstehen‘ der anderen Seite des historischen Konflikts in den er, ganz ähnlich wie Seyfrieds Protagonist Ettmann, zunächst naiv, fast unbeabsichtigt, gerät. Die Versuche Gottschalks, der fremden Kultur der Nama nahezukommen, enden mit einer radikalen Infragestellung der eigenen Kultur, von der aus, wie Rainer Kussler in seiner Analyse bemerkt, „die Fragen (-...-) für uns wieder, ganz neu und vielleicht überhaupt erst zu stellen sind“ (Kussler 1992: 226).

Die Diskussion um das, was Anfang des 20. Jahrhunderts in dem damaligen Deutsch-Südwestafrika geschah, wird sich hoffentlich nach dem hundertjährigen Gedenktag des Aufstandes intensivieren. Sie kann erst dann zu einem vorläufigen Abschluss kommen, wenn ein allgemein akzeptierter Konsens nicht nur über die rekonstruierbaren Fakten, sondern auch über Fragen nach Schuld und Sühne der handelnden Parteien erreicht ist. Ein solcher Konsens ist in absehbarer Zeit nicht zu erwarten, wahrscheinlich nie herzustellen, solange der historische Prozess weiter voranschreitet und neue Perspektiven und Interessen produziert. Die drei historischen Romane fügen der Diskussion weitere Dimensionen hinzu. Ihr Erkenntnisinteresse liegt auf einer ganz anderen Ebene als das der Historiografen, und es erweist sich, dass die ästhetischen Ausdrucksformen und narrativen Strategien, die die Gattung zulässt, vielfältig genug sind, um sehr unterschiedlichen ästhetischen, philosophischen und moralischen Anliegen Raum zu geben.

## Anmerkungen

1 Pakendorf (1988 :147) macht darauf aufmerksam, dass die Geschichtsschreibung bisher die ethnisch begründete Trennung zwischen Herero- und Nama-Aufstand kritiklos übernommen hat. Noch immer erscheinen legitimisierende Darstellungen, wie Nordbruch (2002).

2 Ich benutze die englischsprachige Ausgabe von 2002. Eine deutsche Übersetzung ist im ‚Verzeichnis lieferbarer Bücher‘ bisher noch nicht genannt.

3 Uwe Timm sieht seine Wurzeln in der Studentenbewegung und der Anti-Apartheitsbewegung, Gerhard Seyfried wurde bekannt als Cartoonist der Sponti-Gruppen innerhalb der Studentenbewegung und Andre Brinks Weltruf gründet in seinen leidenschaftlichen Anklagen gegen die Apartheid.

4 Bei der Häufigkeit neuerer Romane – z.B. in England oder Skandinavien –, die koloniale Themen, vor allem koloniale Heroen, in subversiver Absicht gegen den Strich bürsten, kann schon fast von einem neuen Genre des ‚Anti-Kolonialromans‘ gesprochen werden (Hagerfors 1987, Harries 1999).

5 „Je mehr Seyfried las, desto mehr wuchs sein Eifer, mit den Mitteln der Kunst die Geschehnisse von 1904 objektiv darzustellen“ (Heine 2003).

6 „Mittlerweile hat er etwa 200 Bücher zum Thema und zahlreiche Archive studiert“ (Heine 2003). Die Liste der von ihm gefundenen – bunt zusammengewürfelten – Bücher zum Thema wurde im Internet veröffentlicht ([www.seyfried.de/literaturliste](http://www.seyfried.de/literaturliste)).

7 Solche Romane sind gewissermaßen selbst narrative Quellen und werden auch so gelesen: Siehe auch den vor einigen Jahren (1991 erschienen) in Deutschland erfolgreichen Roman *Die Kinder der Regenmacher. Herr Myombekere und Frau Bugonoka*, der die Geschichte einer Familie auf der Insel Ukerewe im Viktoriasee erzählt. Der Autor, Angiceta Kitereza, war wie A.H.M. Scholtz schriftstellerischer Autodidakt und trat erst im hohen Alter als literarischer Autor hervor – mit der Geschichtserzählung seiner eigenen Vergangenheit. Der Text wurde aus dem Kikerewe direkt ins Deutsche übersetzt.

8 Es gab tatsächlich ein Waisenhaus in der Hutfilterstraße in Bremen, in dem die Protagonistin Hanna aufgewachsen sein könnte, ein kirchliches Haus, das aber tatsächlich, protestantisch-nüchtern, das „rote“ Waisenhaus hieß (wegen der roten Anstaltskleidung der Zöglinge). 1904 wurde es in den Stadtteil Horn verlegt, aber da war Hanna schon in Südwesafrika. Brinks Waisenhaus mit dem Namen „The little Children of Jesus“, ein Name, der Katholizismus suggeriert, undenkbar im calvinistischen Bremen und eher in Bayern zu lokalisieren, ist wie Brink im Nachwort des Romans attestiert, „a fictitious institution“ (Brink 2002: 308). Auch die Zustände im Waisenhaus entspringen eher Brinks Phantasie. Pastor Ulrich, titulierte „the Reverend“, ist dem Negativklischee eines katholischen Pfarrers nachgebildet, und die Tatsache, dass Brink mit der Bremer Kirche tatsächlich Katholizismus suggeriert, findet sich bei Brink (2002: 117), als Hanna aus der „Messe“ kommt. Später ist Hanna aber offensichtlich nicht katholisch, denn sie wagt sich in einen „ungodly, catholic place of worship“ (Brink 2002: 183). Das Mädchen konnte auch nicht am „Europahafen“ spazieren gehen, der Hafen hieß natürlich erst sehr viel später so, „Europa“ war kein Name, den man im Kaiserreich Orten, Straßen oder Häfen gab. Der spätere Europahafen, 1888 eingeweiht, hieß noch „Freihafen“, dann gab es noch den „Überseehafen“, der 1908 stark erweitert wurde und dann – wie anders? – „Kaiserhafen“ hieß ([www.bremen.de/info/history/19jh.html](http://www.bremen.de/info/history/19jh.html)). Auch die Kommunikation zwischen den einzelnen Protagonisten ist nicht historisch korrekt – Hanna, die als Dienstmädchen in verschiedenen Haushalten arbeitet, redet ihre Herrschaften mit dem Vornamen an

– undenkbar, auch wenn ein „Herr“ oder „Frau“ davorsteht, im form- und titelbewussten Kaiserreich – der Bankdirektor ist niemals „Herr Dieter“, sondern mindestens Herr Kommerzienrat Klatt, entsprechend seine Gattin nicht Frau Hildegard, sondern Frau Kommerzienrat Klatt. Selbst die freundlichen alten Leute, bei denen Hanna zuletzt arbeitet, hätten sich sicher nicht von dem Mädchen als „Oma und Opa“, sondern zumindest als Großmutter und Großvater Kreuzer anreden lassen. In einer Epoche höchster Goethe-Verehrung wird Frau Agathe (wieder kein Nachname) Goethes Werther möglicherweise für eine ungeeignete Lektüre für ein junges Mädchen halten, kaum aber ein Meisterwerk des größten deutschen Dichters als „reinen Dreck“ („unadulterated filth“) (Brink 2002: 16) bezeichnen.

9 Warum sollte ein einfaches Häuslerehepaar, das auf einer Farm in Südwestafrika einen kleinen Laden betreibt, seiner Tochter den damals exotisch-russifizierenden Namen „Katja“ gegeben haben – sie werden ihre Tochter Katharina wahrscheinlich eher Kathrin oder Kathrine gerufen haben. Dass die Häuslerfamilie bei Brink (2002: 13) von Hereros, bei Brink (2002: 23) von Ovambos erschlagen wird, ist sicher nur ein Lapsus, der dem Verlagslektor entgangen ist.

10 Auf einem historischen Foto „Ankunft in Keetmannhoop“ stehen die Frauen in weißen Kleidern, modische Hüte auf dem Kopf. Allein die Tatsache, dass sie eines Fotos wert waren, widerspricht Brinks Sichtweise (Mamozai 1982: 139).

11 „Frauenstein“ in Brinks Roman ist ein phantastischer Ort in der Art des „Straußenpalastes“ in *Imagining of Sands* (Brink 1996). Auch einzelne Motive aus *Imagining of Sand* spielen eine Rolle in *The Other Side of Silence*, wie die herausgeschnittene Zunge, die das Opfer zum Schweigen verurteilt, das Haareabschneiden als Selbstverstümmelung, der sexuell obsessive, brutale weiße Mann (hier: der Afrikaaner).

12 Da Timms Roman bereits von mehreren Autoren eingehend analysiert wurde, beschränke ich mich hier auf eine knappe Zusammenfassung der Ergebnisse.

13 „I (also) worked four years exclusively on this novel and visited present day Namibia, the former South West Africa. There I worked in archives, traveled, and looked at places. I even spoke with some of the few survivors who had taken part in the rebellion, not just with the resistance fighters but with those who fought on the other side of the colonial army as well. The novel, however, is very free, but there are scenes that interest me, for example, quotes from documents, which are also referred to in the text with parenthetical citation. That is only a small percentage, yet it is fact and thoroughly researched. It is correct in terms of the time frame; however, it is narratively completed as a fiction“ (Timm in Stoehr 1995).

14 Timms Roman wird damit zu einem Beispiel dessen, was der Historiker Jürgen Kocka als „anderen“ historischen Roman bezeichnete (Aust 1994: 34), der den Bruch zwischen Geschichte und Fiktion eher betont als verdeckt. Kocka zieht eine interessante Parallele zwischen seinem eigenen strukturgeschichtlichen historiographischen Ansatz und der Poetik des modernen Romans: „Multi-Perpektivität, Selbstreflexivität, Eingeständnis der Wissensgrenzen des Erzählers, Collage-Technik“ (Aust 1994: 12/13).

**Literatur**

- Aust, Hugo 1994. *Der historische Roman*. Stuttgart: Metzler.
- Beetz, Dietmar 1985 (1983). *Flucht vom Waterberg*. Berlin: Neues Leben.  
<http://www.bremen.de/info/history/19jh/html>
- Brink, André 1996 (1986). „The Hour of the Idiots“. *Reinventing a Continent*. London: Secker & Warburg.
- Brink, André 1996. *Imaginations of Sand*. London: Secker & Warburg.
- Brink, André 2002. *The Other Side of Silence*. London: Secker & Warburg.
- Brink, André 2002. *Interview mit André Brink*.  
<http://www.harrcourtbooks.com/bookcatalogs/bookpages/0156029642.asp>
- Brookes, Libby 2002. „My Inner Woman“. André Brink was one of South Africa's most eloquent literary voices against Apartheid. In the Rainbow Nation he is now getting in touch with his feminine side“. *Mail & Guardian* 13.9.2003.
- Chettle, Judith 2003. „Indicting Sexism and Colonialism in West Africa (sic!), Unconvincingly“. *The Washington Times*, 22.6.2003.
- Coetzee, J.M. 1987/1980. *Warten auf die Barbaren*. München: dtv.
- Gründer, Horst 1985. *Geschichte der deutschen Kolonien*. Paderborn: Schöningh.
- Günther, Egon 1985. *Morenga*. Nach dem Roman von Uwe Timm. Provobis Film/Tnf-Tele Norm Film/Westdeutscher Rundfunk.
- Hagerfors, Lennart 1987 (1985). *Die Wale im Tanganjikasee*. Roman. Rowohlt.
- Harries, Anne 1999. *Manly Pursuits*. London: Bloomsbury.
- Heine, Matthias 2003. „Ein Modellfreak an der Südwestfront. Gerhard Seyfried, Zeichner der alternativen Szene, hat einen historischen Roman über Deutschlands Kolonialzeit geschrieben“. *Die Welt*, 14.2.2003.
- Horn, Peter 1988. „Fremdsprache und Fremderlebnis. Dr. Johannis Gottschalks Lernprozess in Uwe Timms Morenga“. *Jb. DaF* 14, 75-91.
- Kitereza, Aniceta 1991/1980. *Die Kinder der Regenmacher. Herr Myombekere und Frau Buonoka*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Krüger, Gesine 1999. *Kriegsbewältigung und Geschichtsbewußtsein, Deutung und Verarbeitung des deutschen Kolonialkriegs in Namibia 1904-1907*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlbrodt, Detlef 2003. „Ein bisschen lesen, ein bisschen reden. Kann man ein Buch ‚Herero‘ nennen, in dem Herero nur am Rande vorkommen? Gerhard Seyfried las in der Literaturwerkstatt aus einem ersten Roman, der sich dem Stand der Geschichtsforschung gerecht zu werden bemüht“. *Die tageszeitung (Berlin lokal)*, 17.2.2003.

- Kussler, Rainer 1992. „Interkulturelles Lernen in Uwe Timms Morenga“. *Acta Germanica* 21, 201-227.
- Mamozai, Martha 1982. *Herrenmenschen. Frauen im deutschen Kolonialismus*. Reinbek:Rowohlt.
- Nordbruch, Claus 2002. *Der Hereroaufstand 1904*. Stegen: Kurt Vowinkel.
- Ostwald, Susanne 2003. „Vom Zeichentisch an die Front. Gerhard Seyfrieds Kolonialroman ‚Herero‘“. *Neue Zürcher Zeitung* 8.2.2003.
- Pakendorf, Gunther 1988. „Morenga oder Geschichte als Fiktion“. *Acta Germanica* 19, 144-158.
- Richter, Steffen 2003. „Kannst deutsch reden, Meister. Besuch bei Gerhard Seyfried – seit jüngstem Romancier des Herero-Aufstands“. *Frankfurter Rundschau* 14.2.2003.
- Scholtz, Andrew Henry Martin 1995/o.J. *Vatmaar*. Frankfurt/M.: Luchterhand.
- Seyfried, Gerhard 2003. *Herero*. Roman. Berlin: Eichborn.
- Smidt, Karen 1997. *Germania führt die deutsche Frau nach Südwest. Auswanderung, Leben und soziale Konflikte deutscher Frauen in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika*. Frankfurt: LIT.
- Soyinka, Wole 1988/1973. *Season of Anomy*. London: Arena.
- Stoehr, Ingo R. 1995. „„A trip of discovery into my own consciousness‘. A Conversation with Uwe Timm.“ *The Second Dimension Press*. Revised 09 Oct. 2002.  
<http://members.aol.com/germanlit/dimension2.html>
- Timm, Uwe 1981. *Morenga*. Roman. Reinbek: Rowohlt.

# Gewalt und Trauma

## Überlegungen zu Lutz van Dijks Jugendroman *Township Blues*

CARLOTTA VON MALTZAN

Johannesburg

Lutz van Dijks problemorientierter Jugendroman *Township Blues* (2000) schildert die realistische Geschichte des 14-jährigen Mädchens Thinasonke, das in dem Township Guguletu bei Kapstadt von Mitgliedern einer Straßengang überfallen und vergewaltigt und dadurch HIV infiziert wird. Erzählt wird auch welche Schritte zur Überwindung der psychischen und physischen Schäden und des Traumas der Vergewaltigung führen, so dass es Thinasonke schließlich gelingt ihrem Leben trotz ihrer HIV-Infektion eine positive Bedeutung zuzumessen. Gleich zu Anfang des Romans heißt es deshalb: „Wir haben alles durchgestanden. Und nichts war umsonst.“<sup>1</sup> Im Gegensatz zum deutschen Original wird das Anliegen und die Zielgruppe des Romans in der gleichzeitig erschienenen englischen Übertragung von Karin Chubb mit dem Titel *Stronger than the Storm* explizit im Untertitel als „a novel for young adults about HIV and AIDS in South Africa“ ausgewiesen.

Dem Roman liegt nämlich die Überzeugung zugrunde, dass tiefgehende Konflikte, Risse in der Gesellschaft, Unterdrückung und Gewalt überwunden werden können durch Wahrheit und Versöhnung, zentrale Konzepte der Hearings der südafrikanischen Wahrheits- und Versöhnungskommission (TRC), die zwischen 1996 und 1998 tagte. Das Erzählen der eigenen Geschichte, so eine weitere Prämisse des Romans, Zeugnis abzulegen über die erlebte Gewalt, das Schweigen zu durchbrechen, das Unsägliche sagbar zu machen, kann zu einer Bewusstseinsveränderung führen, die das weitere Verhalten und die Lebenseinstellung sowohl der Täter als auch der Opfer und in Erweiterung auch die Eindrücke, Wahrnehmungen und das Verhalten junger Leser grundlegend beeinflussen. Solche Bewusstseinsveränderungen können potentiell die historische Beziehung zwischen dem Unterdrücker und dem Unterdrückten, zwischen dem Vergewaltiger und dem Opfer der Vergewaltigung transzendieren, so dass sie fähig sind, sich gegenseitig zu akzeptieren und sich

miteinander zu versöhnen. Diese Grundannahme der Wirkung des Erzählens der eigenen Geschichte ist eine Erweiterung der Überzeugung, dass Ideen und Lebenseinstellungen eine tatsächliche Auswirkung auf zwischenmenschliches Zusammenleben haben oder haben können und dass wir nicht einfach nur Opfer unserer Lebensumstände sind.

*Township Blues* ist eine Geschichte der Empathie mit Menschen, die gezwungen sind mit HIV und AIDS zu leben, aber auch eine Geschichte, die Wege zeigt, wie Gefühle und Haltungen als Resultat eines gewalttätigen Akts wie dem der Vergewaltigung überwunden und schließlich sogar positiv umgesetzt werden können. Es ist aber auch an dieser Stelle, dass der Roman seine Grenzen erreicht, indem er die emotionalen und physischen Folgen der traumatischen Erfahrung einer Vergewaltigung nur cursorisch behandelt. Die Lösung des Konflikts stellt sich im Roman als das sprichwörtliche ‚happy end‘ dar, wodurch er in Gefahr gerät zumindest den jungen (weiblichen) Lesern eine problematische Botschaft zu vermitteln wie im folgenden gezeigt wird.

Für Jugendliche und junge Erwachsene besonders in Südafrika ist *Township Blues* hochaktuell. Der Roman gibt südafrikanischen Jugendlichen Anlass sich über Probleme, die sie direkt betreffen, ungezwungen zu äußern, weil sie sich dem Thema über eine Geschichte und das Schicksal fiktiver Figuren annähern können, ohne dabei direkt über sich selbst sprechen zu müssen.<sup>2</sup> Van Dijk und Chubb berichten, wie die Idee zu diesem Roman entstanden war, nachdem beide 1998 die Hearings für Jugendliche der Wahrheitskommission besucht hatten.<sup>3</sup> Einer der Aspekte, der während der Hearings immer wieder zur Sprache kam, war die Frage des Umgangs mit HIV und AIDS, einer Krankheit, die sich viele Jugendliche als Folge gewalttätiger Eingriffe zugezogen hatten. In diesem Zusammenhang stellten Chubb und van Dijk fest, dass es gegen Ende der 90er Jahre keinen einzigen Jugendroman in Südafrika gab, der die psychophysischen Auswirkungen dieser Epidemie auf Jugendliche, insbesondere auf schwarze Jugendliche behandelte.<sup>4</sup> Aus vielen Gesprächen mit Jugendlichen und Besuchen in Guguletu entstand schließlich der Roman *Township Blues*. Es sollte ein Roman werden, der explizit beispielhaft und ‚wahr‘, so authentisch wie möglich sein und damit dokumentarische Funktion übernehmen sollte. Darüber hinaus ist der Roman bewusst didaktisch konzipiert. Er ist also in erster Linie aus pädagogischen Erwägungen entstanden. Er soll aufklären und indem er die emotionalen, sozialen und ökonomischen Auswirkungen der AIDS Epidemie aufgreift, bewusst Lebenshilfe bieten.

### **Relevanz der Thematik: Vergewaltigung, Gewalt und HIV/AIDS**

In Südafrika hat sexueller Missbrauch an Kindern in den vergangenen Jahren alarmierende Ausmaße erreicht. Allein im Zeitraum von Januar bis September 2001 wurden bei der südafrikanischen Polizei 15 650 Vergewaltigungen von Kindern gemeldet. Davon waren 5859 Kinder im Alter zwischen 0 und 11 Jahren und 9791 Kinder im Alter zwischen 11 und 17 Jahren betroffen (Keke 2002: 16). Auch die Verbreitung von HIV/AIDS ist in Südafrika sehr hoch. Eine 2002 vom Gesundheitsministerium (Department of Health 2002) erhobene Untersuchung schwangerer

Frauen, die öffentliche Kliniken besuchen, ergab, dass die HIV Infektionsrate bei Teenagern 15,1% erreicht hat und nur geringfügig niedriger war als die Vorjahrsrate. Aufgrund der in den Kliniken für schwangere Frauen erhobenen Statistiken nimmt man an, dass die HIV Infektionsrate zur Zeit bei 24,8% liegt, – mithin ist also jeder vierte Südafrikaner von diesem Virus infiziert.

Es ist allzu deutlich, dass zur Bekämpfung der Verbreitung des Virus sowie im Umgang mit der Krankheit ein umfassendes Programm notwendig ist. Dieses muss von der südafrikanischen Regierung unterstützt werden und gleichzeitig auch die Zustimmung der Mehrheit der Bevölkerung finden. Trotz des Unwillens den ursächlichen Zusammenhang von HIV und AIDS öffentlich zu bestätigen, ist sich die Regierung des Ausmaßes dieser Krise durchaus bewusst. Der Kultusminister Kader Asmal schreibt im Vorwort zu dem 2000 von dem Kultusministerium herausgegebenen Handbuch *HIV/AIDS Emergency. Department of Education Guidelines for Educators*, das allen Schulen zugänglich gemacht wird: “We must treat the epidemic as a national emergency and engage all organs of society in the struggle against it” (Asmal zitiert in Jewkes, 2000). Es ist darüber hinaus aber auch deutlich, dass die AIDS Krise in Südafrika nicht nur zu Maßnahmen zur Verhinderung oder zur Verbreitung des Virus aufruft, sondern dass vielmehr die Bevölkerung auch lernen muss, Menschen gegenüber, die HIV infiziert sind, auf angemessene und überlegte Weise zu reagieren.

Ob und inwiefern Literatur in diesem Zusammenhang einen Beitrag leisten kann, soll u.a. in dieser Untersuchung zur Diskussion stehen. Van Dijk und Chubb vertreten die Ansicht, dass Jugendliche die Todesbotschaft einer Infektion mit HIV/AIDS nicht oder nur ungenügend zur Kenntnis nehmen, wenn sie ihnen nur durch die Verbreitung von abstrakten Fakten und Zahlen vermittelt wird. Es gäbe bereits genügend Statistiken und Informationen über den Virus, die meist eher Angst auslösen oder Furcht vor dem Tod wecken. Oft bewirke die Flut von Informationen und von Statistiken bei sexuell aktiven Jugendlichen das genaue Gegenteil, nämlich dass die mögliche Gefahr einer HIV Infektion ganz und gar verleugnet wird. Literatur dagegen stelle ein sehr viel besseres Kommunikationsmedium dar, wie van Dijk in einem Interview mit einer südafrikanischen Zeitung erklärt: „Stories keep pride and traditions alive in diverse communities. They confirm common experiences. That makes it easier to talk to one another – even about upsetting issues such as HIV/AIDS. This makes the narration of stories a must in a classroom“ (Fries & Swanepoel 2001). Diese Meinung teilte auch der Fachberater für Englisch am Kultusministerium des Westkap, Phumla Satyo, der die Organisation einer Reihe von Workshops für Lehrer (insgesamt für mehr als 90 Lehrer und an 60 Schulen) und so die Aufnahme des Romans in den Schullehrplan vorantrieb. Mittlerweile ist *Township Blues* an mehr als 400 Schulen im Westkap vorgeschrieben und auch in anderen südafrikanischen Provinzen fester Bestandteil des Lehrplans.



Auch Literaturkritiker in Deutschland und Südafrika sind sich einig, dass der Roman *Township Blues*, für den van Dijk 2001 mit dem Gustav-Heinemann-Friedenspreis ausgezeichnet wurde, sein pädagogisches Ziel erreicht hat, indem er einen wichtigen Beitrag in der Aufklärungskampagne über HIV und AIDS leistet.<sup>5</sup> So schreibt der südafrikanische Literaturkritiker Nawaal Deane in einer Rezension im *Mail & Guardian*: „The novel works as a brilliant social guide for all learners of HIV/AIDS issues. ... It is a message of hope to all South Africans that, through acceptance and love, we can weather the AIDS storm and see yet another spring“ (Deane 2001). Literatur könne ganz anders wirken, denn “literary texts provoke a different relationship with their young readers than do straightforward pamphlets on prevention” (Walsh, Mitchell and Smith 2002: 16). An der öffentlichen AIDS Aufklärungskampagne ist zu bemängeln, dass nicht über Mitgefühl, oder über die Gefühle der Betroffenen, über Einsamkeit, über Beziehungen im allgemeinen oder über Liebe gesprochen wird. Deshalb, so führt Karin Chubb aus: „Literature and art – storytelling in its many forms – are means through which we develop the capacity to empathise“ (Chubb: 2002: 86).

### **Thinas Geschichte als Lern- und Heilungsprozess**

*Township Blues* ist in 10 Kapitel unterteilt. Der Roman beginnt mit einem Rückblick der Ich-Erzählerin Thinasonke auf das vergangene Jahr. Sowohl in der deutschen als auch der englischen Fassung ist jeder Kapitelüberschrift die entsprechende Xhosa-Version beigelegt. Dadurch wird der afrikanische Kontext der Geschichte besonders hervorgehoben und das Konzept von „Ubuntu“, das gegen Ende des Romans eine Rolle spielt, eingeführt. Thinasonkes Geschichte – ihr Kurzname lautet Thina – beginnt idyllisch. Sie und ihr Freund Thabang befinden sich am Meer, genießen die Natur und ihre Freundschaft, während sie sich intensiv küssen. Thinas Freude über diesen Moment in ihrem Leben lässt sie erstaunen: Wie kann sie Freude empfinden nach alledem, was ihr im vergangenen Jahr zugestoßen ist? Ihre gleichsam nachdenkliche Stimmung teilt sich Thabang mit, dem sie – auf seine Aufforderung hin – von ihrem Leben zu erzählen beginnt: „Thabang vertraue ich völlig. Es tut gut, mit ihm über alles reden zu können. Ein bisschen ist das wie Medizin, gute Medizin. Also erzähle ich ihm auch diese Geschichte, mit der alles begann“ (TB 12).

Obleich es dem (jungen) Leser an dieser Stelle noch nicht klar ist, worauf sich Thina bezieht, da die Ursache ihrer traumatischen Erfahrungen oder die Tatsache, dass sie HIV infiziert ist, noch nicht erwähnt worden ist, kann der aufmerksame junge Leser diese Schlussfolgerung ohne weiteres ziehen. Vorangestellt ist dem Buch nämlich die Widmung an Gugu Dlamini, einer jungen Frau aus dem Township KwaMashu bei Durban, die einen Tag nach ihrem öffentlichen Bekenntnis ihres HIV Status im Fernsehen und Radio ermordet wurde. Was dagegen in dem Roman von Anfang an und durchgängig deutlich hervorgehoben wird, ist der über Thinas Erzählungen und Erfahrungen implizierte Rat und Beistand in Lebenskrisen. Am Beispiel Thina wird nämlich gezeigt, dass es sehr viel besser sein kann, traumatische Erfahrungen mitzuteilen, sie zur Sprache zu bringen, anstatt sie zu unterdrücken, zu negieren und dadurch nie von ihnen loszukommen. Indem man seine Geschichte einer Vertrauens-

person erzählt und dadurch teilt oder indem man sie niederschreibt, kann ein Verstehen der eigenen Geschichte gelingen. Mehr noch, so suggeriert der Roman: Gefühle der Einsamkeit, des Verlassenseins und der Verzweiflung lassen sich lindern und überwinden, wenn man nur über sein Trauma spricht, so dass man schließlich seine traumatisierte Geschichte nicht nur loswerden, sondern durch diesen Aufarbeitungsprozess sogar gestärkt werden kann:

Jener Frühlingstag am Meer. ... Weil ich seitdem weiß, dass ich wirklich glücklich sein kann. Natürlich nicht immer. Aber die Möglichkeit besteht. ... [Thabang] war es auch, dem ich damals als Erstem wirklich alles erzählt habe, was am schlimmsten Tag meines Lebens passiert war. ... Eigentlich war es ... nur ein Abend. Weil seitdem so viel passiert ist und alles an jenem Abend begonnen hat, will ich versuchen, es aufzuschreiben. Zunächst nur für mich allein. ... Es erleichtert einen nicht nur, eine Last abwerfen zu können. Wenn man es richtig tut, kann es einen vielleicht sogar stärker machen (TB 31).

Die Hauptaussage des Romans, die sowohl am Anfang steht und am Ende wiederholt wird, bestätigt: Auch mit HIV kann man ein erfülltes Leben leben, wenn man sich der Unterstützung der Freunde und der Familie sicher ist und wenn man seine Geschichte in einer Umgebung erzählen kann, die nicht bedrohlich, sondern liebe- und verständnisvoll, also mitfühlend ist. Mehr noch, die Auseinandersetzung mit der Krankheit und all ihren Auswirkungen auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und die eigene Stellung in der Gesellschaft kann, wenn man seine Geschichte teilt oder niederschreibt, die eigene Persönlichkeit stärken. Der zweite Abschnitt des Romans zieht diese Verbindung unmissverständlich durch einen Vergleich der sich bessernden Wetterbedingungen zum Heilungsprozess Thinas: „So bitterkalt die letzten Wintertage waren, so mild, ja warm, hat nun mit einem Schläge der Frühling begonnen. Und Thabang ist noch immer bei mir. Wir haben das alles durchgestanden. Und nichts war umsonst“ (TB 7).

Geschildert wird Thinas Geschichte also als Lernprozess, sowohl ihr eigener als auch derjenige von Personen, mit denen sie in Berührung steht. Gleichzeitig wird der Leser eingeladen an diesem Lernprozess teilzunehmen, nicht nur im Sinne der Auseinandersetzung mit Tatsachen und missverständlichen oder irreführenden Vorstellungen über die AIDS Krankheit, sondern auch hinsichtlich der Haltungen, Vorurteile, Zurückweisungen, Ängste und Mythen, die über diese Krankheit in der Familie, unter Freunden, innerhalb der Schule und der größeren Gemeinschaft in dem Township zirkulieren. Genauso wird auch gezeigt, welche Möglichkeiten es gibt, diese Hürden zu umgehen oder auch zu überwinden. Eingebettet in die Geschichte von Thina sind die Geschichten ihrer Mutter, ihres älteren Bruders Mangaliso, ihres Freundes Thabang, wie – wenn auch weniger detailliert – diejenigen ihrer Schulfreunde, ihrer Lehrer und sogar ihrer Vergewaltiger. Dadurch wird ein Familien- und Gemeinschaftshintergrund geschaffen, der die sozialen Bedingungen der Jugendlichen in dem Township verdeutlicht, derjenigen die trotz der umfangreichen AIDS

Aufklärung besonders gefährdet sind: „AIDS können zwar alle bekommen, mehr als die Hälfte aller Neuinfizierten sind aber faktisch Leute in unserem Alter! Und in unseren Gemeinschaften ist es immer noch ein viel größeres Tabu als unter den Weißen, darüber überhaupt zu sprechen“ (TB 69).

Die Stigmatisierung, die nicht nur mit HIV/AIDS, sondern auch mit einer Vergewaltigung einhergeht, wird in der Schilderung der Reaktion der Mutter Thinas eindringlich dargestellt. Sie ist alleinstehend, für ihre Familie verantwortlich und ihr Einkommen als Haushaltshilfe in einer weißen Familie muss für ihre sechsköpfige Familie ausreichen. Das Leben in dem Township ist hart genug und ihr Ziel ist es sich und ihrer Familie genügend Freiraum zu schaffen, damit ihre Kinder später mal eine bessere Startmöglichkeit im Leben haben werden als sie selbst. Als sie von Thinas traumatischer Vergewaltigung erfährt, ist sie nicht in der Lage ihrer Tochter die notwendige emotionale und praktische Zuwendung zukommen zu lassen. Sie geht weder zur Polizei, um diese Tat anzuzeigen, noch schickt sie ihre Tochter zum Arzt. Gegenüber der Gemeinschaft, den Nachbarn und ihren Schulfreunden verschweigt die Mutter die Vergewaltigung und gibt das nächtliche Ereignis stattdessen als handgreiflichen Überfall aus. Zwar lässt sie einen Sangoma kommen, erteilt ihm aber Schweigepflicht was den tatsächlichen Zustand ihrer Tochter betrifft, damit die Ehre der Familie nicht angetastet wird. Als sich ihre größte Sorge einer möglichen Schwangerschaft nicht bestätigt, erklärt die Mutter Thina, „dass ‚das Schlimmste‘ nun überstanden sei“ (TB 65). Es ist nicht die mangelnde Kenntnis hinsichtlich der möglichen AIDS Übertragung, die die Mutter davon abhält, ihrer Tochter gegenüber angemessener zu reagieren, sondern Angst, von der Gemeinschaft geschnitten zu werden. Selbst als sich der HIV Status ihrer Tochter bestätigt, ändert sie ihre Meinung nicht: „Du bist nicht schwanger, also hast du auch kein AIDS. ... Ich werde den Sangoma bezahlen, dass er alle Gerüchte zerstreut und bestätigt, dass auf unserer Familie keine Schande lastet“ (TB141).

Es bleibt also Thina selbst überlassen, mit den physischen und emotionalen Auswirkungen ihrer Vergewaltigung zurecht zu kommen. Dass sie HIV infiziert sein könnte, kommt ihr erst später in den Sinn, als sie von der AIDS Erkrankung von Thabangs Mutter erfährt. Erst die verständnisvolle Haltung ihrer Lehrerin, Miss Delphine, bietet Thina die Gelegenheit, zum ersten Mal von ihrer Vergewaltigung und ihren Gefühlen zu sprechen. Die Lehrerin ist es auch, die es Thina ermöglicht einen AIDS Test machen zu lassen. Als Thina das Ergebnis erfährt, nämlich, dass sie HIV positiv ist, bricht sie zusammen und ist tagelang zu keiner Handlung fähig. Den Test hatte sie nur gemacht, „um vergessen zu können. Jetzt würde ich niemals mehr vergessen können! Die Erinnerung würde mich überallhin verfolgen“ (TB107).

Wie sich jedoch herausstellt, und wie der Roman schon am Anfang zeigt, ist Thina vor allem aufgrund der Hilfe, Unterstützung und Sympathie ihrer Freunde, ihrer Schulkameraden und auch ihres Bruders in der Lage, ihre traumatischen Erlebnisse so weit zu überwinden, dass sie wieder – trotz der Tatsache, dass sie HIV positiv ist und

die Folgen einer Vergewaltigung verarbeiten musste – Freude am Leben empfinden und ein einigermaßen normales Alltagsleben führen kann.

Es ist an dieser Stelle, wo der Roman *Township Blues* seine Glaubwürdigkeit und m.E. auch damit seine didaktisch lobenswerte Absicht verliert und zwar aus folgenden Gründen. Die fast ausnahmslos überwältigende Unterstützung, die Thina während ihrer Krise von Freunden und vor allem der Schule erhält, entspricht kaum der derzeitigen Realität in Südafrika.<sup>6</sup> Ausgesprochen selten ist auch der Eingriff und die Unterstützung von Lehrern oder Lehrerinnen wie im Falle von Miss Delphine. Auch hier zeigen Untersuchungen, dass Lehrer in diesem Land nicht nur überarbeitet und unterbezahlt sind, sondern sich auch aus Angst oder einfacher Verleugnung davor scheuen in das Leben ihrer Schüler einzugreifen, insbesondere wenn sie mit Sexualdelikten konfrontiert werden.<sup>7</sup>

### **Vergewaltigung und ihre (emotionalen) Folgen**

Problematisch an dem Roman *Township Blues* ist auch die Darstellung der Vergewaltigung, die Beschreibung der emotionalen Folgen für Thina und insbesondere die Lösung der verschiedenen Konfliktsituationen. Die beiden Ereignisse, die Thinas Leben grundsätzlich verändern, die Vergewaltigung und die HIV Infektion, führen sie – wie der Roman andeutet – in einen Zustand post-traumatischer Störung. Die medizinische Erklärung gründet auf einer Störung des Gedächtnisses, d.h. dass nämlich aufgrund der erfahrenen Terrorgefühle und der Überraschung, die mit einem bestimmten Ereignis verbunden werden, vom Gehirn als Schutzmechanismus Spaltungen oder Dissoziationen vorgenommen werden. Es ist daher unmöglich die Wunde an der Psyche zur Kenntnis zu nehmen, weil der normale Wahrnehmungs- und Bewusstseinsmechanismus außer Kraft gesetzt ist. Als Folge ist das Opfer eines traumatischen Vorfalls nicht in der Lage dieses schmerzvolle Ereignis zu erinnern und ins normale Bewusstsein zu integrieren. Stattdessen wird das Opfer eines Traumas von störenden traumatischen Erinnerungen verfolgt. Die Erfahrung des Traumas kann nicht als *vergangenes* Ereignis wahrgenommen werden, sondern wird ständig als schmerzliche, dissoziierte traumatische *Gegenwart* wiedererlebt. Symptome dieser Störungen sind flashbacks, Alpträume oder Wiederholungserlebnisse, emotionale Betäubung, Depressionen, Schuldgefühle oder sogar Gewaltausbrüche. Ziel einer Heilungstherapie wäre in diesem Fall den Patienten dazu zu bringen, das (verdrängte) gewalttätige Ereignis zu erinnern durch die Wiederherstellung des „pathogenischen Geheimnisses“, wie Ellenberger es bezeichnet (cf. Leys 2000: 2). Obgleich sich in der Traumaforschung des vergangenen Jahrhunderts zwei Trends herauskristallisiert haben, wie Ruth Leys (2000) in ihrer Untersuchung über die Genealogie des Traumas dargelegt hat, indem einerseits von einem mimetischen und andererseits von einem antimimetischen Modell in der Erklärung des Traumas ausgegangen wird, verwischen sich die Grenzen zwischen beiden Auffassungen immer wieder. Laut der mimetischen Theorie hat sich im traumatisierten Subjekt ein Teil des Selbst abgespalten, das sich unbewusst mit dem traumatischen Ereignis identifiziert oder es imitiert. Gerade weil das traumatische Ereignis nicht erinnert werden kann, muss es auf andere Weise

wiederholt oder imitiert werden. Diese Theorie hat jedoch den Nachteil, dass alle Aussagen des Opfers über die eigenen traumatischen Erfahrungen nicht als zuverlässig gelten können, denn Grundlage dieser Theorie ist, dass sich traumatische Ereignisse nicht erinnern lassen, weil sich durch die Wiederholung des Ereignisses durch die Imitation das vergangene Ereignis und die Gegenwart vermischen.

Das antimimetische Modell geht von einer grundsätzlichen Trennung zwischen dem autonomen Subjekt und dem externen Trauma aus, so dass es vom therapeutischen Gesichtspunkt aus keinen Grund gibt, das traumatische Ereignis nicht rekonstruieren zu können, auch wenn der Prozess der Heilung lang und qualvoll sein kann. Die zentralen Fragen, die die Traumaforschung bewegen sind also erstens, ob und wenn ja wie ein traumatisches Ereignis erinnert werden kann, zweitens, ob und wie es dargestellt werden kann und drittens ob eine Wiederholung in der Erzählung auch tatsächlich zur Verarbeitung des Traumas und schließlich Heilung führt. Letztere Frage ist besonders im Zusammenhang mit der Darstellbarkeit des Holocaust oft erörtert worden.

In *Township Blues* werden einige dieser Symptome genannt. Thina bricht z.B. nach der Vergewaltigung zusammen, sie hat Albträume und Halluzinationen, erfährt Atemnot (TB 107), leidet also deutlich unter traumatischen Störungen. Andererseits sind in dem Text auch lange Passagen zu finden, die davon zeugen, dass Thina die Gewalttat auch ganz rational erfassen und auf sie zurückschauen kann:

Als das Unglück an jenem Abend vor mehr als drei Monaten geschah, hatte ich anfangs die Brutalität jener drei Typen nicht in ihrer ganzen Tragweite erfassen können. Ich wollte ihr Verbrechen als etwas Erklärbares sehen, als einen Raubüberfall von etwa Gleichaltrigen, die etwas besitzen wollten, was mir gehörte. ... Was mich zutiefst entsetzte und verwundete, war der grenzenlose Egoismus der Vergewaltigung, die völlige Missachtung meiner innersten Würde, nur um ihre niedrigen Instinkte für einen kurzen Augenblick zu befriedigen. Und was wahrscheinlich ebenso schlimm war: Sie konnten nicht heilen, diese Wunden, weil all die Scham und Verlogenheit um mich herum nur den Weg neuer Lügen und noch mehr innerer Verletzungen zuzulassen schienen. Der einzige Ausweg, so glaubte ich damals, bestünde im Durchhalten dieser einmal begonnenen Strategie der Verleugnung all dessen, was geschehen war (TB 104/5).

### **Die Heilung Thinas: Ubuntu**

Die Heilung Thinas findet im Roman nicht durch Therapie im herkömmlichen Sinne, sondern mit Hilfe ihres Freundes Thabang und ihres Bruders Mangaliso in der Konfrontation mit ihren Vergewaltigern statt. Als Thabang erfährt, dass Thina nicht nur überfallen sondern vergewaltigt wurde, schwört er Rache an den drei Mitgliedern der Gang zu nehmen. Er fängt sie mitten in der Nacht in ihrer Höhle ab, mit der Intention sie zu kastrieren. Thina, die ihm aus Angst um sein Leben gefolgt ist, begegnet ihm auf dem Rückweg, wo er ihr von seinem misslungenen Racheversuch

erzählt. Es wären nur zwei der drei Täter aufgetaucht und der dritte hätte ihn später mitten in seiner Racheaktion überrascht, so dass es zu einer handgreiflichen Auseinandersetzung kam. So befürchtet er, den dritten getötet zu haben. Thinas älterer Bruder Mangaliso ist den beiden gefolgt und überredet sie nun, zur Höhle zurückzukehren, um eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösung des Konflikts zu finden.

Die nun folgende Szene, das Treffen zwischen den dreien und den Vergewaltigern, Teil des Kapitels „Ubuntu/Wie ein Mensch“ ist m.E. die problematischste des ganzen Romans. Thina scheint in dieser Szene ihre emotionalen Wunden heilen zu können, indem sie ein Gespräch mit denen führt, die für diese Wunden verantwortlich sind. Als sie in die Höhle eintreten, befreit Mangaliso zwei der Bandenmitglieder, Vuyo und Zweli, von ihren Fesseln und klärt Thabang auf, dass er nicht für den Tod des Dritten, Nkulu, verantwortlich ist, weil jener Schusswunden erlag, die er schon hatte, als er Thabang in der Höhle überraschte. Auf Mangalisos Anweisung hin, setzen sich nun alle auf die Erde um „mit den Tätern zu fünf einen Kreis zu bilden. ‚Bevor die Sonne aufgeht, müssen wir einander tief genug in die Seele geschaut haben, um zu wissen, wie wir diese Höhle verlassen können‘“ (TB 128). Alle geraten in eine merkwürdige Trance und Thina sinkt schließlich in einen traumlosen Schlaf. Als sie am frühen Morgen erwacht, erklärt ihr Mangaliso die Tradition von Ubuntu, die ihm geholfen hat, tief in die Seele ihrer Peiniger zu schauen: „Wir können nur Menschen werden, wenn wir das Menschliche im andern so lange suchen, bis wir es finden.“ Er zitiert das Xhosa Sprichwort, das der Tradition von Ubuntu zugrunde liegt: „*Umntu ngumntu ngabantu* – ich bin, was ich bin, durch dich. Nkulu, Vuyo und Zweli haben Schlimmes auf sich geladen. Ihre böse Kraft war so groß geworden, dass sie auch Thabang blind vor Hass haben werden lassen“ (TB 129). Als Thina protestiert und darauf besteht, dass Thabang ein Recht auf seinen Hass habe und Mangaliso fragt, ob auch sie nun alles Geschehene vergessen solle, verneint er, aber er zieht die Schlussfolgerung: „Wir sollen lernen, stark genug zu werden, um unsere Probleme selbst zu tragen, mit Würde, aufrecht, und sie nicht immer nur weiterzugeben, zu verlängern, und damit immer neues Unglück zu schaffen“ (TB 130). Daraufhin erklärt Zweli, einer der Gang Mitglieder, dass er HIV-infiziert sei. Ein Sangoma habe ihm gesagt, dass er wieder gesund werden könne, wenn er mit einer Jungfrau Sex hätte, obwohl er das eigentlich nie richtig geglaubt habe. Er gibt zu, dass er eine schreckliche Tat verübt habe und bittet Thina um Vergebung. Dieses Geständnis leitet Thinas Heilungsprozess ein:

Es war auch nicht so, dass Zweli mir plötzlich sympathisch geworden wäre. Es war etwas anderes, was ich deutlich spürte, auch wenn sich sonst alles in mir dagegen sträubte: Dieser Kerl sagte die Wahrheit, so tief und ehrlich, wie er es vermochte. Er sagte mir seine Wahrheit, so unvollkommen und schuldhaft sie auch gewesen sein mag. Und indem er mich um Vergebung bat, gab er mir zwar nicht meine Gesundheit zurück, aber einen wesentlichen Teil meiner Würde. Ich war nicht wie Mangaliso oder Zweli in der Lage, kluge Worte zu sprechen. Es tat mir gut, was hier geschah, weil es mich von etwas Schrecklichem erlöste, das ich zu diesem Zeitpunkt nicht genauer

benennen konnte. Und auf einmal sah ich, dass es auch Thabang von seinem Hass erlöste (TB130/1).

Diese Szene demonstriert, dass Thina scheinbar problemlos den Tätern vergibt, die sie vergewaltigt und mit HIV infiziert haben, und zwar gleich beim ersten Treffen und durch ein klärendes Gespräch. Indem sie sich dem Geist der Ubuntu Tradition anvertraut, akzeptiert sie ihr traumatisches Erlebnis und ihre Krankheit.

Erzählt wird in *Township Blues* also von dem Versuch sowohl die traumatischen Nachwirkungen der Vergewaltigung und als auch die der Infizierung zu lösen. Der Autor geht dabei von einem ganz bestimmten Modell der Konfliktlösung aus, einem Modell, das sowohl von einem Prozess des Zeugnisablegens über historische Unterdrückung und Gewalt als auch dem der Vergebung beeinflusst ist, nämlich den Grundlagen, die von der Wahrheitskommission (dem TRC) entwickelt worden sind. Weiterhin gründet der Roman auf der Annahme, dass Literatur bzw. das Erzählen von Geschichten eine effektive Maßnahme darstellen das Schweigen über gewalttätige Einbrüche in oder Zugriffe auf das Leben eines Menschen zu brechen, m.a.W. das Unsägliche sagbar machen. Die dadurch stattfindende Bewusstwerdung kann, so impliziert der Roman, zu neuen Wahrnehmungen führen und eröffnet dadurch Möglichkeiten das Verhalten sowohl des Unterdrückers als auch des Opfers nachhaltig zu beeinflussen und sogar zu verändern – und indirekt dadurch auch die Eindrücke, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen junger Leser. Bewusstseins- und Verhaltensveränderungen könnten, das scheint eine der Aussagen des Romans zu sein, die historische Beziehung zwischen Unterdrücker und Unterdrücktem, zwischen dem Opfer der Vergewaltigung und dem Täter überwinden, so dass sie in der Lage wären, sich nicht nur gegenseitig zu akzeptieren, sondern sich auch zu versöhnen. Diese Annahme hinsichtlich der Effektivität des Geschichtenerzählens ist eine Erweiterung der – Brechtschen – Vorstellung, dass das richtige Bewusstsein eine gesellschaftsverändernde Auswirkung haben kann, und dass wir nicht einfach nur Opfer unserer Umstände sind.

Gerade aber die Tatsache, dass die Versöhnungsszene in der Höhle den Hearings der Wahrheitskommission, die ebenso in der Ubuntu Tradition gründeten, entlehnt ist, macht sie m.E. problematisch. Die Wahrheitskommission postulierte eine erweiterte Form der Wahrheitsfindung. Akzeptiert wurden folgende Vorstellungen der Wahrheit, nämlich ‚persönliche‘ oder ‚narrative‘ Wahrheit, ‚soziale‘ oder ‚dialogische‘ Wahrheit und schließlich ‚heilende‘ und ‚restaurative‘ Wahrheit. Während in *Township Blues* die Unterdrückung und Gewalt gegenüber Thina depersonalisiert wird, beschränkte die Wahrheitskommission das Konzept der Verletzung der Menschenrechte auf Menschen und Ereignisse und ignorierte dabei den systemischen Charakter der Apartheid. Wie Christoph Marx ausführt: „This personalisation of the TRC process shifted the problem from the roots and causes of apartheid to ‘ethics’; analysing was substituted for moralising“ (Marx 2002: 51). Die Versöhnung der Opfer mit den Tätern war möglich, so die Argumentation, aufgrund der Ubuntu Tradition, einer besonderen afrikanischen Form der Gemeinschaftsorientierung, in der Vergebung

essentiell zum Selbstverständnis gehört. Die eingenommene Perspektive der Wahrheitskommission ignorierte jedoch die Machtstrukturen, die dem Apartheidsystem in Südafrika zugrunde lagen.

Die Konsequenz der Gemeinschaftsorientierung von Ubuntu wie sie im Roman dargelegt wird, hat zur Folge, dass persönliche Interessen den Bedürfnissen der größeren Gemeinschaft untergeordnet werden. Außerdem mystifiziert das Konzept von Ubuntu, so wie es im Roman verwendet wird, die wirtschaftlichen und sozialen Machtstrukturen, die die Grundlage der Gewalt gegen Frauen bilden (gender based violence). Genau diese Depersonalisierung ihrer Erfahrung überzeugt in dem Treffen Thinas mit ihren Vergewaltigern nicht. Zu diesem Zeitpunkt hat sie kaum Gelegenheit gehabt, sich mit dem Trauma ihrer Vergewaltigung auseinanderzusetzen, geschweige denn ihren HIV Status zu verarbeiten. Dass sie daher bereit ist, ihre Vergewaltiger zu treffen und mit ihnen konfrontiert zu werden und ihnen obendrein auch noch zu vergeben, widerspricht allen Aussagen von Frauen, die ein ähnliches Trauma erlebt haben.<sup>8</sup> Die Haltung ihres Bruders Mangaliso, der scheinbar ihr Trauma auf magische Art und Weise auflöst, wirkt daher nicht nur moralisierend sondern sogar herablassend. Durch seine Einmischung scheint er die wirklichen Ausmaße von Thinas Vergewaltigung zu verleugnen, denn er gewährt Thina weder den Freiraum noch das Recht, die Vergewaltigung und ihre Folgen selbst einzuschätzen und allem ihre eigene Bedeutung zuzumessen.

Die scheinbar einfache Lösung von Thinas Notlage könnte daher in dem jungen Leser den Eindruck erwecken, dass Vergewaltigungen und Gewalt gegen Frauen unerheblich – ja nichtig sind angesichts der zu lösenden sozialen Probleme. Indem hier Vergewaltiger und Täter von Sexualdelikten nicht gezwungen werden, öffentlich Rechenschaft abzulegen über ihre gewaltsamen Taten, scheint der Roman zu implizieren, dass das Gemeinwohl dem persönlichen Wohl übergeordnet ist. Allerdings entspricht leider genau diese im Roman vorgeschlagene Lösung des Konflikts zwischen Opfern und Tätern dem mangelnden politischen und sozialen Programm im Umgang mit Gewalt und Vergewaltigung in Südafrika.

## Anmerkungen

1 Van Dijk, Lutz 2000. *Township Blues*. München: Elefanten Press. Bertelsmann Jugendbuch Verlag, S. 7. Im folgenden beziehen sich alle Zitate auf diese Ausgabe und werden durch TB mit der entsprechenden Seitenzahl in Klammern vermerkt.

2 Vergleiche dazu die Ausführungen Chubbs (2000: 4) im Lehrerhandbuch zu der englischen Fassung, in der sie u.a. schreibt: „*Stronger than the Storm* is a story which offers a way to deal with a subject that many people misunderstand and are afraid to talk about“.

3 Vergleiche den Bericht über die Hearings für Jugendliche von Chubb und van Dijk (1999).



4 Chubbs (1999 :3) Nachforschungen ergaben, dass es bis 1999 nur insgesamt drei südafrikanische Jugendbücher gab, die sich mit dem Thema AIDS auseinandersetzen, dabei aber vorzugsweise Protagonisten der weißen Mittelklasse darstellten, nämlich Diane Hofmeyers *Blue Train to the Moon* (1993), Barrie Houghs *In Full Flight* (1996) and Robin Malans *The Sound of New Wings* (1998).

5 Siehe Pressemeldungen: Gustav-Heinemann-Friedenspreis 2001.

6 Vergleiche Giese (2001: 3)

7 Vusi Khosa zum Beispiel berichtet, dass „educators often claim to be unaware of any problem, deny that violence occurs or try to minimise its extent, or blame the girls.“

8 Vergleiche Hlophe 2002: 34 und van Niekerk 2002.

## Literatur

Chubb, Karin und van Dijk, Lutz 1999. *Der Traum vom Regenbogen. Nach der Apartheid: Südafrikas Jugend zwischen Wut und Hoffnung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Chubb, Karin 1999. „A shameful near-silence: AIDS and other non-issues in South African youth literature.“ Unveröffentlichter Vortrag, South African Library Congress, Bellville, 21 September 1999.

Chubb, Karin 2001. *Stronger than the Storm. Teacher Guide*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Chubb, Karin 2002. „Using literature to teach about AIDS and HIV.“ *Proceedings of the multidisciplinary conference on HIV/AIDS*. Edited by Nelleke Bak and Tania Vergnani. Bellville: University of the Western Cape: 86-88.

Deane, Nawaal 2001. „Courage out in the Cold“. *The Teacher. Mail & Guardian*, Johannesburg, April 2001. [www.teacher.co.za/menus/reviews.html](http://www.teacher.co.za/menus/reviews.html)

Department of Health 2002. Summary Report. National HIV and Syphilis sero-prevalence survey of women attending public antenatal clinics in South Africa – 2001. <http://health.pwv.gov.za>

Giese, Sonja 2001. „Blamed, beaten and abused...“ *ChildrenFIRST* 5 (39): 3-5.

Hlophe, Gloria 2002. „Post traumatic stress disorder. The art of healing“. *ChildrenFIRST* 6 (40): 34-37.

Hofmeyer, Diane 1993. *Blue Train to the Moon*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Hough, Barrie 1996. *In Full Flight*. Johannesburg: Heinemann.

Jewkes, Rachel 2000. *The HIV/AIDS Emergency. Department of Education Guidelines for Educators*. Pretoria: Department of Education.

- Keke, Xoliswa 2002. „Facing up to the risk of infection“. *ChildrenFIRST* 6 (44): 16-19.
- Khoza, Vusi 2002. „Schools: safe havens or sites of violence?“ *Agenda* 53: 75-80.
- Leys, Ruth 2000. *Trauma. A Genealogy*. Chicago: University of Chicago Press
- Malan, Robin 1998. *The Sound of New Wings*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Marx, Christoph 2002. „Ubu and Ubuntu: on the dialectics of apartheid and nation building“. *Politikon* 29 (1): 49-70.
- Pressemeldungen: Gustav-Heinemann-Friedenspreis 2001. Minister Schartau würdigt den Preisträger Lutz van Dijk für sein Buch ‚Township Blues‘. Ein kluges Buch über AIDS. 12. 11. 01. [www.masqt.nw.de/bibliothek/pressearchiv4\\_2001/pm011211.html](http://www.masqt.nw.de/bibliothek/pressearchiv4_2001/pm011211.html)
- Van Dijk, Lutz 2000. *Stronger than the Storm*. Translated from German by Karin Chubb. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Van Dijk, Lutz 2000. *Township Blues*. München: Elefanten Press. Bertelsmann Jugendbuch Verlag.
- Van Niekerk, Joan 2002. „Life after rape, threats and rejection“. *ChildrenFIRST* 6 (44): 20-23.
- Vries, Jens and Swanepoel, Thalyta 2001. „Stories oor MIV/vigs kan kinders red“. *Forum*, 1 March 2001.
- Walsh, Shannon; Mitchell, Claudia and Smith, Ann 2002. „The Soft Cover Project: youth participation in HIV/AIDS interventions“. *Agenda* 53: 106-112.

# Sacher-Masoch's Africa

**JOHN K. NOYES**

Toronto

Leopold von Sacher-Masoch's posthumous novel edited by C.F. von Schlichtegroll, *Afrikas Semiramis*, and published in 1901,<sup>1</sup> holds an interesting position not only in his oeuvre, but also in the field of German-language colonial literature. It is my purpose in this paper to justify a discussion of the book as colonial literature, then to situate it within his work as we have come to know it. I will then develop what is probably best called an imagined geography of desire in the book.

This will involve examining a multiple register of the imaginary, some aspects of which will be more than familiar to readers of Sacher-Masoch, while others offer new perspectives on his writings. I am interested in the layered textual elements that define the place of Portuguese Angola in the time of European colonialism, that unfold a struggle for colonial liberation against an exotic background, and that establish Sacher-Masoch's trademark dynamics of sexual power play as the driving force of the story. The multiple register defining the novel involves an imaginary geography, an imaginary history, an imaginary ethnography and an imaginary sexuality.

Sacher-Masoch tells this story of seduction, power and conflict in colonial Angola in 30 short chapters. This is among the many of his novels which, although still readily available, are seldom commented on in the academic context. For this reason I am assuming that most of you are not familiar with the story, and I will briefly recount the plot.

Don Fernao d'Azimbaja is the son from a previous marriage of the noblewoman Donna Pulcheria d'Azimbaja. He finds himself an obstacle to her plans for inheriting the fortune of her ailing husband, so she schemes to get rid of him. Through a typical Masochian act of male devotion and female treachery, she sells him into slavery, where he is shipped to Portuguese Angola. There he is purchased by Don Diego Gensalov, richest and most powerful of the colonial settlers, who mistreats him and humiliates him. When Fernao attracts the pity of Catharina de Sousa, daughter of the

governor, Don Correira de Sousa, she sets her mind on freeing him. Diego, who is in love with her, agrees to sell Fernao to her as her slave.

Meanwhile Bandi, King of the N'gola, is waging war against the Portuguese colonial powers. His daughter, Xinga, is in love with Almani, a simple warrior far beneath her station. The neighboring King Tibo-Seed asks Xinga to marry him; she refuses whereupon her father secretly arranges for Almani to be captured by Tibo's warriors, telling her he has been captured by the Portuguese. Xinga hears of this and has her father killed. Her brother, Opoccu, his successor, suffers the same fate. She then assembles a large army and attacks the Portuguese cities of Ambriz and Sao Paulo (Luanda). However, the Portuguese regain Kinsambo, and Xinga dissolves her armies, fleeing far eastward to the territory of the Jaggas.

There she wins the heart of King Ahadi, yet she refuses to marry him, since she has promised herself to Almani. Ahadi pretends that Almani has been killed, and Xinga marries him. However, soon the proud warrior queen finds herself confined to her rooms, subject to Ahadi's jealousy, not even allowed to go hunting. Xinga engineers a coup and kills both Ahadi and her co-conspirator, and becomes Queen of the Jaggas. Here she resurrects the legend of Tam-Bam-Dumba, the ancient queen of the Jaggas, who once killed her own child and established a brutal regime, leading her tribe to become one of the most powerful in Africa. Believing Almani dead, Xinga marries Mo-Loko, a beautiful young slave, and she gathers her armies to drive the Portuguese from Africa.

After successful battles she then forges an alliance against the Portuguese with the Dutch West India Company, who promise her firearms in exchange for slaves raided from neighbouring tribes. Re-armed, she conquers the Portuguese cities and besieges Luanda. Finally, the Portuguese defeat her at Santa Maria.

At the battle for Kinsambo, Fernao's bravery has redeemed him and he is freed from slavery. He then weds Catharina. By chance, he happens to meet Almani, who through various coincidences saves him from an ambush arranged by Diego. The two meet again at the battle for Santa Maria, and refuse to fight.

The story ends with Xinga offering Rhamonu, a slave, her hand in marriage. Rhamonu is in love with Aduma, a slave girl, and he refuses. Xinga condemns him to death in a gladiator pit before the lions, but Almani rescues him. She then allows the two slaves to go free. They are converted to Christianity and given a land grant. This inspires Catharina to plead for humane colonization through missionary work. Finally, through Fernao's intercession, Xinga converts to Christianity. Fernao and Catharina return to Lisbon, where Pulcheria is sentenced to death for her treachery. Xinga rules for many years as a bringer of civilization and mercy.

It has been necessary to retell this plot in some detail, though probably not enough, in order to allow some of the motifs to emerge that Sacher-Masoch needs in order to unfold his favourite obsession in an African setting.

Primary among these is, of course, the Semiramis theme. Semiramis had long been a popular motif at the time. In Canto V of the *Inferno*, Dante places her among those “carnal sinners ... in whom reason by lust is sway'd” (Dante 1976: 24) – a topos to which Sacher-Masoch will give us cause to return in the following. Voltaire, much admired by Sacher-Masoch, had written his *Sémiramis* in 1748. She was a favourite theme for opera in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century, including Gluck (1748), Scarlatti (1751), Sarti (1762), Salieri (1782), Meyerbeer (1819) and Rossini (1822). Most of these were strongly influenced by Pietro Metastasio's libretto *Semiramide riconosciuta* of 1729. Hofmannsthal was planning a version at around the time of Sacher-Masoch's death.

It is not clear what made Sacher-Masoch decide to set his version of Semiramis in Africa; apart from his ongoing fascination with the dominant black woman, there may be at least one structural analogy between the legend of the Assyrian Queen and the African heroine of his tale. Both are said to have led their warriors into battle disguised as men, examples of the cross-dressed military personnel who fascinated the late 18<sup>th</sup> and early 19<sup>th</sup> centuries. The legend of Semiramis had her both impersonating her son and committing incest with him. Sacher-Masoch is not interested in the cross-dressing aspects of the tale; for him woman blossoms into her full enticing force not through her gender ambivalence, but through acting out her natural brutality.

In introducing the Semiramis theme, the novel establishes a subtle link between the powerful white woman and her black counterpart. In characteristic style, Sacher-Masoch uses the opening pages to endow Donna Pulcheria with his favourite female qualities, while projecting them onto a halfway convincing historical situation. So we find that the Portuguese noblewoman is the first figure to display the classical Semiramis traits – the hunger for power, ruthlessness, together with an eroticised treachery toward her own son. Soon however, this version of the Assyrian queen disappears, fades from the novel, to reappear only in the closing pages. Donna Pulcheria is then replaced by a much more powerful Semiramis, Xinga of the N'gola, a figure much more demonic, and in the end, much more redeemable for the Christian ethos.

This fading is itself characteristic, and needs to be explained, since it will lead us to one of the central tensions, not only in this book, but in Sacher-Masoch's work as a whole. I am speaking of the tension between imagined nature in its most destructive manifestation, and the gestures of social control that seek to work against this destruction. It is the tension that Michael Gratzke (2000) uses to situate Sacher-Masoch's writing so convincingly within the tradition of the bourgeois love romance, epitomized by Goethe's *Werther*. And as Gratzke shows, it is the ambivalent workings of the fantasy that hold these two forces together in an erotic dialectic. Sacher-Masoch flirts with a re-eroticisation of the imagination, that irruption of nature that Kantian

philosophy had tried so hard to contain within the consensual workings of abstract thought.

The dynamics around this containment of nature's destructive force and its insistent erotic reappearance are familiar to the readers of *Venus in Furs*. Albrecht Koschorke (1987) has shown how richly nuanced the split between nature and reason becomes in Sacher-Masoch's writing. It is expressed first in terms of gender, addressing a well-established convention in scientific discourse at that time. But it is also a matter of class. And it is understood in terms of race. One of the interesting aspects of *Afrikas Semiramis* is that it brings to the fore this race component of Sacher-Masoch's writing – once we take note of it, we begin to see it everywhere in his work.

But let us return to the fading from view of the opening story – once Fernao is in Africa and the love story between him and Catharina de Souza is initiated, chapter after chapter focuses on Xinga and her various exploits. As in *Venus in Furs*, the story is framed in a moral lesson that bears little relation of the intensity with which the narrative explores the main plot. This moral tale of deceit and revenge in Portugal is doubled by the tale of savage excesses and the conversion to Christianity on Africa. Both stories contain the passionate lust for social and sexual dominance within an institutionalised discourse of containment – judicial in Portugal, missionary in Africa. Sacher-Masoch sets up this civilizing force to contain the savage woman, both in Europe and in Africa.

I would argue that this doubling of the figure of Semiramis provides the narrative bridge that allows him to imagine the world of African resistance to colonialism – and the doubled institution of containment allows him to use a not-so convincing colonialist ideology of the civilizing mission to contain his own investment in the sexy appeal of a liberation movement. This gesture is the same one he uses in his little liberal exposition on women's equality at the end of *Venus in Furs*. But here in Africa it draws him – unwittingly perhaps – into the contemporary hotbed of European colonialism.

This brings me to the next section of my paper, in which I ask some difficult questions about Sacher-Masoch's Africa. Where and what is Sacher-Masoch's Africa? The novel tells us that, first and foremost, it is a place of slavery. Though marketed in the 1901 version as a *Roman*, it still holds onto the novella structure to a certain extent – and this might allow us to speak of Fernao's sale into slavery as the *unerhörte Begebenheit* that links African *Binnenerzählung* to European *Rahmenerzählung*.

It's no secret that Sacher-Masoch was interested in slaves. His "social comedy in 5 acts" appeared in book form in 1869. And that of course was just the beginning. Scarcely a story without the slave, however conceived. It's also easy to spot his interest in dominant black women. Remember Haydée and her two brutal companions in *Venus in Furs*. Or the story "Die schwarze Zarin" that appeared in his journal *Die*

*Gartenlaube für Osterreich* in 1866. Or “Die schwarze Dame” in the same journal in 1867.

But here slavery takes on a dual role – it continues this erotic fascination, while at the same time mapping it onto a political discussion that had once again become significant with the rapidly growing colonialist lobby in Germany in the latter half of the century. Since I am speaking to Sacher-Masoch experts, the former is easily dealt with. Again and again, he flashes his familiar constellation of domination onto the page, holding the scene of sexual slavery in front of his readers, almost like a repetitive parody of himself. A few examples –

„Ich möchte Dein Sklave sein, um immer in Deiner Nähe weilen, um Dir dienen zu dürfen vom Morgen bis zum Abend.“

„Mein Sklave? Warum nicht? Das nehme ich an,“ erwiderte Pulcheria mit einem seltsamen Blick.

„Willst Du mich an die Kette legen?“ stammelte Fernao, „thu’s, aber für ewig.“

„Dein Wunsch soll erfüllt werden,“ erwiderte das schöne Weib, „ich will Dich fesseln mit Banden, die Du niemals zerreißen sollst. Du bist mein, mein Eigentum für alle Zeit“ (AS 14-15).

Or later –

„Almani,“ rief das Weib.

„Xinga!“ erwiderte er und warf sich vor ihr zur Erde nieder.

„Steh auf,“ sagte sie, „bist Du etwa mein Sklave?“

„Ich bin es,“ gab Almani, ihren kleinen Fuß mit Küssen bedeckend, zur Antwort, „und will es immer bleiben, Du herrlichste der Blumen“ (AS 27).

This is as explicit as it gets. The readers who bought this book because of the cover and because it appears in the *Playboy Erotik* series may want their money back. But those who know Sacher-Masoch are not surprised. Instead, they find this single scene again and again. Fernao and Pulcheria, Catharina and Diego, Catharina and Fernao, Xinga and Almani, Xinga and the Dutch West India Company’s representative Fuller.

More interesting for me is the setting. Sacher-Masoch’s Africa is a strange mixture of historical and geographical fantasy together with information that has obviously been carefully gathered from more detailed readings on Portuguese Angola. When we start trying to unravel the scientific discourse from the fantastic, it becomes apparent that Sacher-Masoch is up against a new kind of challenge. The privileged setting for most of his stories was the familiar landscape of Galicia and other eastern portions of Austria-Hungary. Sacher-Masoch’s eye was at all times that of a historical geographer, and Koschorke makes a telling observation when he notes that his aesthetics amount to a poetic seizure of territory:

Just as the first ethnographers in Asia and Africa were colonial officers, Sacher-Masoch's poetic discovery of the outlying province of Galicia follows on its administrative exploration. His writing takes on the character of an opening-up of wilderness, both in the realm of the human and the landscape; it is structurally analogous to the political seizure of territory. But it is an opening-up that wants to retain the magical aura of the undiscovered in its object, synthetically restoring this aura wherever it has been lost to view (Koschorke 1987: 26).

If *Afrikas Semiramis* is a seizure, it is a seizure both of territory and history. Geographically, Sacher-Masoch's Africa is accurately constructed. He sets the story in the northern parts of present-day Angola, close to what is today the border with the Democratic Republic of the Congo.

Fernao arrives by slave ship in Luanda, and when he enters into battle with Xinga, he finds himself in the area around Ambriz. When Xinga flees eastward after her defeat she follows a caravan trail across mountains and desert into the jungle territory of the Jaggas, what would now be the south-western Congo, in the region of Kikwit where the deadly Ebola virus appeared many years ago. The topography is not quite right, but that scarcely matters.

Historically, Sacher-Masoch presents us with what might be loosely termed a historical romance of Portuguese Angola. Angola was Europe's oldest African colony, and the presence of the Portuguese there dates back to the late 15<sup>th</sup> century. Angola gained independence in the mid-1970's and it has been struggling for stability ever since.

Sacher-Masoch seems to have modeled his Amazon queen on Nzingha, also known as Ann Zingha, Njinga, Jinga and Ginga, or in his novel, Xinga. Nzingha was born around 1580. One version of her origin is that she was ethnically Jaggas. At this time, the Portuguese were beginning to consolidate their settlements around Luanda, driven by the prospects of exploiting the legendary silver mines that were supposed to be located at Cambambe (Birmingham 1965: 16). For 15 years already, the Portuguese had been exploiting the slave trade, shipping some 4,000 to 5,000 slaves per year from the port of Mpinda in the Congo, primarily to Brazil (Birmingham 1965: 7). The slave trade had had a profound effect on the Mbundu people, who occupied the region in which Cambambe was situated. For many years they had been the victims of raiding parties from the Congo, who sold them to the Portuguese. Around the time of Nzingha's birth, the Portuguese were moving ever-farther inland in search of slaves and silver.

From 1617 to 1621, the colony was governed by Luis Menes de Vasconcelos, who set out into the kingdom of the Mbundu, intent on destroying their sovereignty and raiding them for the slave trade.<sup>2</sup> He destroyed the capital of the Ndongo, the ruling group among the Mbundu, thereby breaking down what had been a functional



economic relationship, albeit one built on the slave trade. This was followed by an orgy of slave raiding, leaving the Ndongo devastated. When Vasconcelos began to recognize that he needed the cooperation of the Ndongo if the slave trade was to be successful, he attempted to enter negotiations with them. At this time, Ngola Mbandi was King of Ndongo. Nzingha, his sister, was selected as his ambassador to Luanda.

This appears to be the beginning of her legendary status. It is told for example that when the governor gave her audience in Luanda he provided no chair for her to sit on, so she called one of her female servants who had to kneel down as her chair for the course of the meeting. Part of the legend of Nzingha has to do with how she managed to overcome the “traditional Mbundu resistance to women in politics, employing where necessary Mbundu refugees, runaway slaves, Imbangala, and others as mercenaries against local resistance” (Martin 1980: 72).

Vasconcelos was succeeded by João Correia de Sousa. In *Afrikas Semiramis* he appears as the brave governor Correra de Sousa. In 1624, King Mbandi died, and in that same year a new governor came to Angola, bearing the same name as Sacher-Masoch's protagonist, Fernao, and the last name de Sousa. The latter waged war against Nzingha, driving her from her lands and establishing a puppet king (named Ari Kiluanji) in her place. Nzingha attempted to unseat Ari, but was defeated and fled to the eastern regions of Ndongo. There she established an army of the roving mercenary bands of African warriors – the *Imbangala*, also know as the *Jaga* (see Martin 1980: 54) – whose alliances with the Portuguese was so instrumental in the slave trade; and she took control of the eastern Kingdom of Matamba.

At this time, the Dutch launched a campaign against Portugal in the colony. They occupied Luanda and forged an alliance with Nzingha, whose aim by this time was to drive the Portuguese in their entirety from the colony. In 1647 and 1648, the combined armies of the Dutch and Nzingha succeeded in defeating the Portuguese, but reinforcements from Brazil regained Luanda. Nzingha withdraw to Matamba, concluded a friendship treaty with the Portuguese and allegedly welcomed Christianity, allowing the Capuchin missionaries to build a church there. Apparently she also permitted the slave routes through her country to be used again (Martin 1980: 72). She died in 1663.

Sacher-Masoch's Angolan war of liberation follows roughly this plot. Trained historian that he was, he evidently backed up his writing with careful research. It is not entirely clear what his sources are. There was ample literature on Portuguese Angola readily available at the time, but this was after all a slightly obscure topic. The more popular encyclopaedia would not have helped. There is no mention of Nzingha in the Standard German language Lexica, such as the *Meyers* or *Brockhaus Conversationslexicon*. In the *Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände* (1851) Sacher-Masoch would not have found any information on Xinga, but he would be able to read the following edifying sentences on Angola:

Das mit Wald bedeckte Gebirge ist reich an Metallen, besonders Kupfer, Eisen, Silber. Diese Metalle, desgleichen Wachs, Elfenbein, besonders aber Negersklaven von sanftem, dabei aber kräftigem Charakter bilden die hauptsächlichlichen Ausfuhrartikel.

One possible encyclopaedia source is *Zedlers Grosses vollständiges Universallexicon* (1749). Here we read under Xinga

Xinga, eine Heldin, und des Angolischen Königs Dambi Angola Tochter, welche mit den Portugiesen und Jägern um das Jahr 1640 grosse Kriege geführet. Sie soll eine behertzte Heldin und zum?? Waffen sehr geneigt gewesen sein; sie fragte aber den Teufel durch Zauber=Kunst um Rath, dem sie die tapffersten Männer opferte, welche sie selbst geschlachtet, und ihr Blut getruncken auch ihren Haupt=Leuten davon gegeben haben soll. Diese Xinga hat die Gebeine ihres Bruders stets bey sich in einem silbernen Sarge gehabt, und sie auf göttliche Weise geehret: allein die Portugiesen haben solche geraubet (Maennlings Dapperus Exoticus, I Theil von Africa, p. 360).

and unter Angola (1732):

...Als an. 1640 nach des Königs von Anlo Absterben zwischen dessen ältesten Tocher, Anna Xinga, welche auch der christlichen Lehre zugethan war, mit ihrem Vetter wegen der Crone ein Krieg entstand, und die Portugiesen bey dieses letzten Parthey hielten, bewog es jene, wieder zurück zu dem Heydenthum zu treten, da sie denn sehr barbarisch hausetete, indem sie an. 1646 die gantze Provintz Oanda verwüstete und eine grosse Menge Slaven davon führete...

This is one of the few sources to spell Nzingha's name as Sacher-Masoch does, and it apparently confuses the queen's brother with his father, as he does.

Sacher-Masoch obviously consulted his sources and made decisions about what aspects of the legend of queen Nzingha he wanted to adopt. But his Africa still remains largely an imaginary Africa. As Michael Farin notes in his introduction to the 1985 edition, "es ist dies ein fiktives Afrika, kein erlebtes; nicht nur weil es keine Tiger in Afrika gibt. Aber eine realistische Schilderung dieses Landes war nicht sein Anliegen. Ihm ging es vielmehr um Formen archaischer Brutalität, um Rituale der Macht." (Farin 1985: 7) Of course Sacher-Masoch would have been able to expand on these rituals, had he wished to, or had he had the right sources. Some of these speak of how when Nzingha trained the Ndongo in *Imbangala* techniques, she continued the rituals of cannibalism that the Portuguese had taught them. He confines himself to rather tame and subdued scenes of human sacrifice.

But Farin is right, this is certainly not Africa. In Angola there are no tigers. Nor do African warriors ride elephants into battle, like their Asian counterparts.

Selbst Elephanten sah man jetzt in dem Lager. Die Amazonen hatten sie eingefangen und langsam abgerichtet, Bewaffnete, und endlich sogar kleine, mit Bogenschützen besetzte Thürme auf dem Rücken zu tragen. Ja, die riesigen Thiere, klug und anstellig, lernten auch bald, mit den gewaltigen Zähnen und dem geschmeidigen Rüssel mitzukämpfen und sich mutig den feindlichen Reihen entgegenzuwerfen (AS 124).

You can't tame an African elephant. And Sacher-Masoch's conception of an African palace is geographically about as far off mark as his zoology. David Birmingham describes the capital of Ndongo as "a large city of finely thatched huts; the king's quarters were spaciouly designed and sumptuously decorated with peacock feathers" (Birmingham 1965: 28). Sacher-Masoch does not see mud huts, but airy palaces (AS 83), and Xinga's execution ceremony for the captured slaves takes place in the wide open city square in front of the palace, where a stage has been draped with carpets and gold (AS 127). Xinga herself looks like an oriental princess:

Am frühen Morgen des großen Tages verließ Xinga ihren Palast auf einem goldenen Tragstuhl, den ihre Sklavinnen auf die Schulter gehoben hatten. Sie trug einen Pagun von rother Seide, der von ihren Hüften niederwallte, darüber einen Schurz von Pantherfell und einen roten, seidenen Gürtel, in dem ein Beil steckte. Ihr krauses Haar war hinten in einen Knoten geschlungen und mit rothen Perlen durchflochten. Goldene Ringe zierten ihre Arme und Fußgelenke (AS 127).

Whenever he allows his writing to be moved by his sexual fantasies, his historian's eye drifts away from his sources into this kind of vision. And the direction of the drift is significant – it takes him out of Africa and into the Orient. This is probably one reason why he remains unable to come to terms with the real nature of Xinga's conflict with the Portuguese. Hers is a recent and makeshift alliance against the force that created it – more like present-day Afghanistan than anything Sacher-Masoch imagines.

Or else his eye drifts back in time, into a historical fantasy of cruelty – hence the scene where captured slaves and Portuguese prisoners battle to the death in what can only have been inspired by a circus of Roman gladiators. And he projects contemporary European *Dekadenzangst* onto his African kingdom (AS 98).

Let me conclude with a short appraisal of *Afrikas Semiramis* as colonial literature. In its ability to portray the perspective of the African liberation struggle, this novel remains unmatched in German language colonial literature of the time. When Portugal sends an emissary to Kink Bandi, the latter says, echoing Herder's words of a century earlier from Book Seven of the *Ideas for a Philosophy of the History of Humanity* (SW XIII: 264): "wer hat Euch geheißen, in unser Land zu kommen? Wir haben Euch nicht gerufen" (AS 24). And when Xinga assembles her troops of Jagga, she states: "Ich werde mit Euch gegen die Portugiesen ziehen und nicht ruhen, ehe alle Weißen

von diesem Boden vertrieben worden sind“ (AS 102). Of course the decisive difference to Herder in both these statements is that Sacher-Masoch does not problematise ownership in colonialism.

Ultimately, the book fails to live up to the expectations it gave rise to when it tackled the eroticism of Xinga's anti-colonial liberation struggle. Just as in *Venus in Furs* the civilizing force of a liberal politics appears from nowhere, magically promising to tame the beast within man – so the cultivating force of Western civilisation appears magically, bringing peace and religion to the country, and (but Sacher-Masoch doesn't say this) allowing the European colonial forces to continue an exploitation that will not cease to destabilize African society.

## Notes

1 A discussion of this book needs to be prefaced by the observation that Sacher-Masoch's authorship is in doubt. Michael Farin, the most authoritative writer on Sacher-Masoch insists that the book was begun by him, but only three pages completed. The rest was written by Schlichtegroll. Farin bases this on the hand-written manuscript. While I do not wish to cast doubt on Farin's judgement, I will continue to speak of the book as if Sacher-Masoch were the author. My reason is that if indeed Schlichtegroll took over from Sacher-Masoch, his counterfeit is of such high quality that each sentence as well as the conception and execution of the entire novel is virtually indistinguishable from Sacher-Masoch. In other words, I will be treating authorship as discourse.

2 The following account is based on Birmingham 1965: 28ff. and 34ff.

## Works cited

- Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie für die gebildeten Stände* 1851. Leipzig: Brockhaus.
- Birmingham, David 1965. *The Portuguese Conquest of Angola*. London: Oxford.
- Dante Alighieri 1976 [1307-21]. *The Vision of Hell*. Translated by Henry Francis Cary. New York: Paddington.
- Farin, Michael 1985. „Introduction“ to *Afrikas Semiramis*.
- Gratzke, Michael 2000. *Liebesschmerz und Textlust. Figuren der Liebe und des Masochismus in der Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koschorke, Albrecht 1987. *Leopold von Sacher-Masoch: Die Inszenierung einer Perversion*. München: Piper.
- Martin, Phyllis M. 1980. *Historical Dictionary of Angola*. London: Scarecrow 1980.
- Sacher-Masoch, Leopold von 1985. *Afrikas Semiramis*. Rastatt: Moewig. Cited as AS.
- Zedlers Grosses vollständiges Universallexicon 1749. Leipzig und Halle: Johann Heinrich Zedler.

---

# Literatur und Geschichte

---

# Curiosity, Observation And Love

## The Roché Project

**CATHERINE DU TOIT**  
Stellenbosch

Paris. October 1902. On the fourth floor at 99 boulevard Arago a tall young man sits hunched over a notebook, covering page after page with his regular, slanted writing. At 23, Henri-Pierre Roché is recording his ideas for a project, which was to dominate his entire life: the study of women, sexuality and love. This is what he writes:

My soul is eager to know, to experiment. [...] I want to study the human soul as well as I can. [...] If my studies lead me to the relations between men and women, I shall experiment, if I can, with polygamy and monogamy, one after the other. [...] I shall study the moral, intellectual, social and sexual relations of Woman and Man. [...] I shall have mistresses, it will be a part of my social oeuvre. [...] I want to create things from my imagination (metaphysical, sexual, moments of Life, psycho-coital) but before telling them, I want to see them physically so that each detail will be absolutely precise. [...] I must therefore have a group of female assistants who will reconstruct the scenes that I will engender and that I will write down only after having experienced them. Paris will have to be my on-site documentary workplace [...] I shall have to rent a studio<sup>1</sup> (Roché 1902 : June - October).

Roché evidently considered this as a serious vocation and a fundamental undertaking: to study what he refers to as the mechanisms of love, using his own physical and mental space as a laboratory and to archive the results obtained in writing. His ultimate goal involved not only the advancement of his own understanding but also the desire to make a useful social contribution, to teach others what he has learnt. The conception and the development of this project can be traced in his published works but more significantly in the journal he scrupulously kept for more than half a century.<sup>2</sup> Was Roché's enterprise a success? Can love be examined and taught in the

way he had envisaged it? By framing these questions within the paradigm of education, an attempt can be made to evaluate the “Roché project”.

But who then was this Roché? “His most beautiful work was the use he made of his time.” This is how Roché describes his friend, Marcel Duchamp, in an essay dedicated to the artist. (Roché 1998: 248) This description is equally suited to Roché himself who spent his life as a marvellous background study for the semi-autobiographical novels he was to write at the end of it. His life and his works are therefore inextricably linked.

Born in Paris in 1879, he studies Law and Political Science at the famous *École des Sciences Politiques*. He intends to follow a diplomatic career, but in his third year his professor, the historian Albert Sorel, advises him to abandon this dream. In his journal of 1943, he recalls this conversation, which changed the course of his life:

- Are you very rich?
- No
- You have no name, your health is a bit irregular, and you are neither ambitious nor terribly hard working. You are independent, not very sociable: you are not made for Diplomacy! You do have a natural sense of curiosity and compassion: leave the country, travel, write, and earn your living wherever you go. France does not have enough citizens who travel for the love of it (Roché 1943, 25 April).

Roché follows this advice. He learns English and German during prolonged visits to England, the United States and Germany. He works as a free-lance correspondent and engages in various literary translations. He mainly derives his income from the lease of property (including at least one bordello) in and around Paris. Passionately interested in modern art and possessing a fine sense of observation, he becomes one of the most successful art collectors of his time. Close and intimate friendships link him to several famous artists, musicians and writers, amongst others, Marie Laurencin, Picasso, Brancusi, Marcel Duchamp, Francis Picabia, Paul Klee, Eric Satie, Georges Auric, Edgar Varèse, Carl Sternheim... In Paris, he attends meetings of the “*Groupe des Six*” (Auric, Durey, Honegger, Milhaud, Poulenc and Tailleferre, with Cocteau as spokesperson). In 1929, at the age of 50, he finally becomes a father – although his roving life still continues for several years. Theories of education start to interest him, particularly those advanced by Maria Montessori. In 1934, he even contemplates sending the mother of his son, Denise Renard, to follow courses presented by Montessori in Nice. During the Second World War, he moves to Dieulefit (Drôme) in the non-occupied zone, his Paris house having been requisitioned. Accompanied by Denise and his son, Jean-Claude, Roché takes up lodgings at the *École de Beauvallon*.

Roché’s interest in pedagogy is stimulated by his stay at Beauvallon, where the responsabilisation of pupils is central to the learning programme. He teaches English, French and initiates physical training sessions based on the ideas of Georges Hébert.

In his journal of the period, Henri-Pierre Roché, comes to the fore as an educationalist. He comments on the problems he encounters as a teacher: the lessons are perfect on paper and yet the “children” simply won’t respond as expected; his Hébertism sessions are chaotic and he finds blowing the whistle exhausting. There is a concentration of friendly intellectual discussion at Beauvallon that encourages Roché to give a series of talks on his ideas on intercultural exchange in Europe – for which he naturally uses his life and travels as a background. The success of these talks inspires Roché to start writing his memoirs. While the ink is flowing, he learns that his old friend, Franz Hessel, had died in France subsequent to his incarceration at Sanary-sur-Mer. As a tribute to Hessel, he starts on a fictionalised account of their friendship – this story would become *Jules et Jim*.

The publication of *Jules et Jim* in 1953 met with a certain success. Roché received the Prix Claire Bellon – a basket of oysters! However, it was only the brilliant reception of the Truffaut film version of 1961 that saved Roché from oblivion. In 1990, the publication of the *Carnets* which cover the *Jules et Jim* years (1920-1921) of Roché’s journal, revealed the existence of the journal to the public, also confirming the autobiographical sources of the novel.

Roché’s journal is truly a colossal work: more than 7 000 typed pages<sup>3</sup> and 346 notebooks of varying sizes. Some consider this to be his greatest literary achievement (Lake & Ashton 1991: 216). A second novel, *Deux Anglaises et le Continent*, which is also based on his own life, was published in 1956, three years before his death on 8 April 1959. His third novel *Victor* (on his friendship with Marcel Duchamp and his New York years) was published posthumously in 1977. Several other writings exist: *Don Juan et ...*, published in 1921 under the pseudonym Jean Roc, a great number of articles on modern art (recently published as *Écrits sur l’art* by André Dimanche), various translations, of which the Chinese poems set to music by Albert Roussel and *La Ronde* (*Der Reigen*, by Arthur Schnitzler) have received some acclaim. Throughout his life Roché contributed to several magazines and newspapers. The topics of these publications are extremely varied: art, history, politics, literature, cultural affairs... Taking into account his as yet unpublished writings – plays, short stories, poetry and literary translations – and his journal, Roché emerges paradoxically as one of the most prolific writers of his time in spite of the sparse publication of his work.

The driving force in Roché’s dispersed and disjunctive life seems to have been a great curiosity about everything and everyone. Gertrude Stein wrote a word-portrait of him in 1911. The acuity of her observations is slightly veiled by the habitual obscurity of her style, but even this confusion perfectly becomes the essential characteristics of Henri-Pierre Roché:

Certainly this one is liking very well to be knowing what any one doing anything is doing, in what way any one doing anything is doing that thing.



This one is certainly loving, doing a good deal of loving, certainly this one has been completely excited by such a thing, certainly this one has been completely dreaming about such a thing. Certainly this one is one who would be very pleasant to very many in loving (Stein 1999: 141-142).

Curiosity, observation and love. These are the keys to Roché's universe. "Like Stendhal, I write for the future", we learn from his 1922 journal (Roché 1922, 7 April). He sees himself writing a new *De l'Amour*, starting a new "course in love" with new principles for a new morality.

However, those who turn their backs on an established order with the intention of creating a new one are also responsible for converting disciples to this new order and to inculcate in them the new commandments. Love, in Roché's world, is not simply that which happens between two people who love one another. Love is an object (the only one that really matters) of study and of pseudo-scientific research. Love is taught and learnt. The purpose of this teaching, as of any other, remains the preparation for individual and social life – which naturally implies the acquisition of knowledge and experience in such a way that the presence of the teacher would become superfluous, the autonomy of the learner absolute.

For Roché, love in all its forms is an education in the truest sense, with methods, rules, contact hours and even examinations: "With Violet : she has only to have absolute confidence in me. I shall teach her how to write down the things I require. [...] Beforehand, I shall work on this from books on physiology and using notes" (Roché 1902, 23 June).

How then does a young man at the turn of the century arrive at such a dry and sterile conception of love?

*Cherchez la femme*. And we don't have to look further than the first woman. The Widow Lady. The Mother. Clara-Louise Roché loses her husband to meningitis after only one year of marriage. Her son becomes her *raison d'être*. As the mother of Claude (Roché's alter-ego) in *Deux Anglaises et le Continent* says:

I took charge of you. I called you my monument and I raised you, stone by stone. For you I studied Latin and Greek. I helped along your love of travelling and of languages, and your way of forming yourself, through chance (Roché 1956: 137).

Yet the journal as well as a careful reading of the other texts reveals a rough-hewing through guilt rather than a responsible shaping of young Roché's character. And it starts with his birth (Roché 1943, 25 April). When Madame Roché is on the verge of expelling her first-born into the harsh world, the doctor tells her: "But you have to push, Madame, come on, push!" And Madame Roché's reaction: "I am sorry Doctor, but since you address me in such a tone of voice, I shall keep it back as long as I can."

After the birth, which took place more or less in spite of the mother, she refuses to see the baby, declaring: “He hurt me too much. It is useless to insist. Take him away!” Roché’s early childhood was marked by such stories and by an auto-disciplinary method of his mother’s invention. After discussing his misdeed with his mother, the little boy had to choose his own punishment (Rockenstrocly 1996: 7). This type of pedagogy cannot fail to instil a deep sense of guilt in a young mind. Even so, Madame Roché was so convinced of the efficiency of her methods that she published two volumes of aphorisms on the theme, *Profondeurs* and *Sur l’Éducation*. These publications are mostly made up of carefully phrased preconceived notions, such as:

No excitement whatsoever; for the very young, do not attempt to make them laugh; smile, that is more than enough, they will smile back at you; their smile often gives them an angelic appearance; laughing sometimes deforms their little faces and makes them ugly (Roché, C-L 1926: 34).

In other words, Roché’s education was largely based on control and on moderation. At first glance, there does not seem to be anything monstrous about this system that, after all, cultivates responsibility and reason. However, this type of pedagogy fulfils the needs of the mother and not those of the child (Miller 1987: 281). These needs may include the need to appropriate and to have an object at her disposal to manipulate. It may also be a kind of self-preservation: an attempt to protect her sense of self by idealizing her own childhood and by clinging to her parents’ pedagogic principles. This desire to apply principles of the past in a dogmatic way may also have its roots in a fear of following uncharted routes, the fear of freedom – since freedom brings with it a far greater personal responsibility. In this way, a child’s integrity and unbound development may well be impaired, perhaps with long-lasting consequences.

Not accepting a pedagogy of control does not mean that children should be reared without any restraints. What is needed is a sense of respect for their individuality, tolerance of their emotions (even if one does not understand them). Children that are humiliated learn to humiliate, children that are manipulated learn to manipulate. If their identity is suffocated, they learn to do the same. What remains to be discovered is the object on which they will exercise these lessons: themselves, others or both (Miller 1987: 98).

Roché’s mother believed him to be a manipulator – even as a child. In *Deux Anglaises et le Continent* (Roché 1956: 118), he recalls an event which left a mark on him. He was five years old and his mother, who was in a hurry, was giving him a reading lesson. After pronouncing several consonant-vowel combinations correctly, he was suddenly stumped by the combination D...I...A. Try as he might, he simply could not pronounce these sounds. Horrified by his mother’s accusation that he was doing it on purpose and terrified by the impatient taps of her pencil, he sank into mute despair. His mother never allowed him to forget his “stubbornness” on this occasion – even when Roché was well in his forties.

In this manner, fear and mistrust of his own actions take hold of a child, reinforcing the desire to anticipate and to have advance control over life, relationships and other people. In Roché's case, this effect can be seen in his need to control his own life by meticulously writing down detailed accounts, in his strict regulation of his diet, in his obsessive fretting over his health and in his constant need to justify his behaviour towards his various female partners in his journal.

On several occasions (1 January 1903, for example), Roché wonders about his life as a result of his childhood and his education. One can observe this influence particularly well in two areas: his conviction that everything can be organised methodically (including love) and his ideal of polygamy. Evidently, both for his possessive mother and for himself, a throng of women would pose less of a threat than a single chosen object of love.

Who teaches the teacher? We all carry with us the baggage of educators and prophets. Those who shaped our thinking, the very way in which we question the world and look for answers. In the elaboration of his new conception of love and sexuality, several writers and philosophers influenced Roché. One of his favourite bedside books was *Sex and character* by the Viennese author Otto Weininger, who committed suicide at the age of 23, a few months after the book's publication in 1903. It is a strange and troubling work by a complex and profoundly misogynist author. In this work (recently the object of a centenary re-evaluation at a 2003 conference at the University of Sussex), man is presented as reason and morality and woman as instinct: sex in its purest form.

Woman's being is entire sexual. Sexual life, the spheres of copulation and reproduction, including her relations with men and children, absorb W[oman] entirely, fill her existence, whereas M[an], while being sexual, is something else as well (Weininger 1975: 87).

Another favourite work of Roché's, which he often recommended to his friends and mistresses, was *The Natural Philosophy of Love* by Remy de Gourmont. Roché was intrigued by the scientific curiosity of this study, which discusses the mechanisms of sexuality in man and other animals. The idea of sexuality as a pure instinctive act appealed to the born and bred Parisian who might have felt his individuality diminished by collective urban living. In his book, de Gourmont advocates a generalized acceptance of polygamy (both polygyny and polyandry), stressing that the *de facto* indulgence in temporary polygamy favours marriage and social stability and is therefore favourable to the species in general. Polygamy is said to "temper the couple in civilized races". Roché may have based some of his ideas of sexual love as a social duty and jealousy and possessiveness as a civic transgression on de Gourmont's theories. These are further strengthened by the idea of sexuality as cerebral imperative. The absence of sex characterizes only the earliest forms of life, says de Gourmont, which brings him to the conclusion that "There might be, perhaps, a certain correlation

between complete and profound copulation and the development of the brain” (De Gourmont 1940: 55).

Roché’s dream of a new morality of love also has some elements in common with the writings of the utopian philosopher Charles Fourier (1772 – 1837). Fourier’s conception of the role of sexuality as a unifying factor in society flows from his theory of universal unity. He proclaims that jealousy should be eliminated by the widespread acceptance of polygamy and that sex should not be a privilege reserved for the young and the handsome. He describes the steps that should be taken in order that the old, the infirm and the ugly may also have access to this “right”. He further extols the value of what he refers to as the “noble orgy” since it reinforces mutual empathy through a common and collective passion which constitutes a philanthropic bond for all. “There is no depravity in the open practice of infidelity, particularly if it is done with mutual consent; but the deceit which reigns in all Civilised loves is of a despicable nature” (Fourier 1836: 584). Although Fourier’s work which deals specifically with love, *Le nouveau monde amoureux*, was only published in 1967, it was written in 1816 and similar utopian conceptions of love also permeate his other writings. Roché might well have come across some of these ideas since he was widely read in various fields, inclined towards Socialist ideas and particularly since another of Roché’s preferred authors, Stendhal, appreciated Fourier’s writings (Fourier 1967: ix).

Having gathered sufficient material and after establishing a research methodology, Roché embarked on his investigation into the mysteries of love. Evidently, the project was to be of an interactive nature. He solved the problem of research assistants by placing a classified “with marriage in mind” advertisement in the newspaper (Roché 1902, 21 July). After receiving 60 letters and sending out 60 replies, he could establish a shortlist of candidates and the practical research was soon in full swing. Simultaneously learning and teaching, his journal of the period abounds in detailed accounts of his amorous encounters.

The preliminary phase of the teaching of love inevitably assumes the form of an initiation, that is, an act, often accompanied by some form of ceremony, which forms the mode of entrance into an organized body and, consequently, the start of a new life. However, it does not only, and not even necessarily, entail a physical initiation. First of all, the principles of “new love” have to be explained to the student/trainee. But what exactly does Roché’s “new love” involve? It is defined with ever-increasing precision in his novels and writings. In his first published work, *Don Juan et...*, (1921) one cannot really speak of a different morality since the character of Don Juan is situated outside common morality. In *Jules et Jim* (1953), it is designated as a utopia which is only defined (in the conditional mode) when the experience of an open love relationship which tries to exclude all pretensions of absolute possession already seems to be hovering on the brink of disaster:

Perhaps they could live, all four of them with their present and future children, in the same vast country house where they would all work in their own way. This was Jim's dream (Roché 1953: 125).

The definition in *Deux Anglaises et le Continent* is clearer but also more naive and idealistic. Muriel, the young and puritan English girl says to Claude:

I loved you because you appeared to me as a reformer. You quietly made us doubt the old rules. You brought us a new vision and uncertainty about our own solutions. The three of us formed a little committee for public salvation (Roché 1956: 292).

In his last novel, *Victor*, Roché's conception of a new morality, based on what he calls "un certain communisme sentimental", are unequivocally exposed in the aphoristic style he favoured.

Several loves is also love. [...] To remain oneself in the midst of love. Not to move with all your affairs into another. A diamond may sleep with an emerald. They wake up diamond and emerald, not marmalade of diamonds and emeralds. One must not live together for long periods on end. One must know how to leave one another in order to find one another. One must not devour each other nor be devoured. It does not digest (Roché 1977: 92).

A new set of commandments accompanies these assertions:

- Jealousy thou shalt suffocate in thy heart neatly.
- Possession thou shalt not crave in thy soul steadfastly.
- Generous thou shalt ever be in action and consent.
- Thy freedom thou shalt keep and give evenly.
- Honest candour thou shalt practise, first law for lovers.
- Faithfulness thou shalt not promise nor demand equally (Roché 1977: 58).

How does Roché's method for the teaching of love work in practice? Naturally, it starts with the education of the senses. Beginners are granted meticulous attention, with the option of following an intensive course in erotics. Particularly at the outset of his career, Roché appears to place a great deal of pride in the elaboration of new techniques and approaches (scrupulously recorded) in order to ensure a solid foundation for complete beginners. He considers this first physical phase as a duty. The ignorance of his pupils is seen as a harmful disease of which they need to be cured. Primarily aimed at the development of their competency, his teaching also envisages the necessity of whetting their sensorial appetite and of establishing a pleasant atmosphere, which would excite and retain their interest. Not surprisingly, his method is very communicative and based, to a large extent, on correspondence and dialogues. As with all good methods of didactics, he does not neglect to provide sufficient play activities. Roché's erotic edutainment confirms that the new morality

can also be taught through the extensive use of games. The two English sisters devise a whole variety of outdoor games, ranging from lawn tennis to nocturnal promenades in labyrinths and an athletic catch-catch game involving piglets and stopwatches. In *Jules et Jim*, the ingenious Kathe dreams up role-play activities that reflect the ups and downs of the amorous liaisons. In *Victor* there is a memorable account of a game of chess, which serves as a very good illustration of the new morality: everything can be edifying as long as neither the results nor the methods are rigged. Victor (Marcel Duchamp in the story) is taking notes during a game played by two of his friends, enthusiastic but not particularly gifted. They are surprised when, a month later, they find their game published in a *Revue* to which Duchamp contributed. One reader, a professional chess player, wrote in to ask why “such a game” was ever published.

Victor answered that this game was a trivial event taken from daily life, lyrical, heroic, romantic, with quotable quotes, mysterious sudden panic attacks, abundant imagination and even, here and there, a right move. In short, the proof that epic emotions can be found in the game of chess, even without special technical capacity (Roché 1977: 27).

Most of the remarks pertaining to Roché’s elementary teaching of love are found in the *Journal*. Amongst others, we find the charming account of Marie Laurencin’s first lessons; she was later to move to Guillaume Appolinaire’s class. In *Deux Anglaises et le Continent*, which deals primarily with rites-of-passage, Claude (Roché’s alter-ego) recalls his own initiation: “Go on talking, says Pilar, who is teaching me... [...] I feel myself growing in her arms like a young tree and become a man. I feel amazed and deeply grateful” (Roché 1956: 47). In return, Claude passes this knowledge on to the two sisters. He assumes the role of educator-parent. “In passing, he taught Anne and me things that Mother should have taught us” (Roché 1956: 187).

Nevertheless, the initiation is not limited to physical competence. The English sisters and Claude, the “Continent”, instruct one another in literature, art and the philosophy of their respective countries. With his ideas as an educator and re-educator, Claude rocks the insular and Victorian life, ideas and vision of the two sisters. They are transformed by this contact: “Claude, you have helped me to become what I am” (Roché 1956: 154).

Through the two sisters, Claude also gains knowledge of the diplomatic history of their country. In his *Journal*, he writes: “They were my friends, but also part of the English question. And for them I was the French question, and while playing together, we sometimes despaired of ever being able to fathom each other” (Roché 1943: 25 April).

In fact, Roché attaches great importance to the study of various countries through his international amorous liaisons. Love becomes a voyage of discovery in another world where one has to rise to the challenge of otherness. “If the philosophy of a people can be found, as you think, in the way in which women make love, Spanish thinking must

have phenomenal clarity!”, writes one of the English sisters (Roché 1956: 209). The question of a “different tribe” appears in each of the novels. In *Jules et Jim*, Kathe is German and their love is sometimes described in terms of European unification (50 years before the Maastricht treaty came into effect!): “They had been reckless, they had wanted to construct a bridge [...]” (Roché 1953: 161). In *Victor*, the female protagonists are American, the male characters mostly French. Accordingly, the teaching of love occurs on several levels, and often in translation. In all Roché’s works, the question of language is central – as are the misunderstandings that arise in communication. Reflecting upon his failed relationship with Kathe, Jim comes to the following conclusion:

In truth, they only spoke to each other in translation. Words did not have exactly the same meaning for them – nor did gestures. At moments of great confusion when their love cracked, they had no common foundation. Their notions of order, authority and the roles of man and woman differed (Roché 1953 : 161).

Having completed the initiation, the following phase of the teaching aims at perfecting techniques and at the autonomous application of the new morality. The teacher must withdraw so that the efficiency of his teaching can be tested and approved by external examiners. Sometimes it may be necessary to force a pupil to leave the sanctuary of her first schooling. After having fuelled, for several months, the flame of love he had ignited in Anne, Claude is thrilled to receive the following message from her. “I must find love elsewhere, as I also allow you to do. I shall weigh less heavily on you. [...] You told me: ‘Don’t be afraid of loving.’ I obeyed” (Roché 1956: 110). Many years later, Claude also initiates the other sister, Muriel. She also frees herself, albeit with greater difficulty, from the influence of her teacher: “You were the centre of my life and now that I am finally a part of yours, I have a vague and strange feeling that I must let go of you” (Roché 1956: 292).

In spite of all Henri-Pierre Roché’s efforts to establish and perfect a method for the teaching of love, the end of both *Jules et Jim* and *Deux Anglaises et le Continent*, and, more tragically, of his *Journal*, records the failure of this attempt. A failure that is due, in my opinion, to the nature itself of a utopian love which tries to project principles on the reality of love that are alien and even hostile to it. The utopian polygamy towards which Roché strives is based on political principles: liberty, equality, and brotherhood. But the nature of love is such that it binds us to the other, limiting our freedom by the dependence the relationship creates. The flame of love is ignited and nourished by a certain tension - as passionate desire feeds a hungry need. This necessary tension can only be maintained by a certain disparity. In loving another we are possessed, dispossessed and altered by their presence. This transformation creates a new sense of self, which does not need to even out differences, but to exalt in a union that goes beyond individual dependence and particularities. In Roché’s universe of polygamy, there is a strong drive to re-establish a situation of equality every time a partner strays from the couple-which-is-not-supposed-to-exist-in-the-first-place. This inevitably

leads to a game of tit-for-tat, at its best, ludicrous and heart-rending at its worst. Love becomes relative, the tension gradually dissipates and the loss of vitality that ensues proves fatal.

Moreover the very nature of a utopia brings ambiguity to the idea of a love utopia. Is it a “eutopia”, i.e. a “good place” or a “outopia”, i.e. “nowhere”?<sup>4</sup> Quixotically and perhaps futile, Roché devoted his life to a quest, which was doomed from the start since the definition itself is unworkable and contradictory.

In his Journal of 16 October 1956, Roché arrives at a conclusion, which seems to refute the very principles of his project. “Conscious and studied eroticism leads to sterility. One must not take the toy apart.” In spite of this rather negative final result, Roché’s life-long quest for understanding may not have been in vain. Towards the end of his life he rereads and annotates his journal and letters. He describes his journal as a mine from which he hopes to extract a definitive novel of wisdom. Recording his life has proved to be a “school” (Roché 1950: 17 December) for him, the record itself an essential tool for self-criticism (Roché 1953: 22 March). Today, Roché is slowly edging his way towards the light of a much-delayed literary discovery. Somewhat eclipsing its creator, *Jules et Jim* has become a reference for a “different type of love” or, as one book calls it “the Romeo and Juliet of threes” (Foster, Foster & Hadady 1997: 234). In July 2003, scholars from several continents flocked to the first international conference on Roché in France. Researchers in various disciplines are travelling to Austin in ever-increasing numbers to study his journal, the frankness of which was “until the recent sexual revolution [...] unparalleled for its erotic – sometimes even clinical – descriptions of women” (Lake & Ashton 1991: 216). The journey may indeed have been more important than the destination.

## Notes

1 All translations from original French works and from Roché’s journal are my own unless an authorised translation is indicated in Works Cited.

2 Roché’s journal (1899-1959) forms part of the Roché papers (which includes his correspondence, manuscripts and unpublished writings) in the Carlton Lake collection of the Harry Ransom Humanities Research Center at the University of Texas at Austin. I had access to this collection in August 1997.

3 After Roché’s death, François Truffaut had a large portion of the journal transcribed to “save it from destruction”. The transcription, in single-spaced typed form, covers more than 7000 pages.

4 Significantly, Sir Thomas More did not originally call his ideal island state “Utopia” but “Nusquamus”, taken from the Latin word “nusquam”, meaning “nowhere”.



## Works cited

- De Gourmont, Remy 1940 [1903]. *The natural philosophy of love*. New York. Willey Book Co. [Translated by Ezra Pound from *Physique de l'Amour*.]
- Foster, Barbara / Foster, Michael and Hadady, Letha 1997. *Three in love. Ménages à trois from ancient to modern times*. New York. HarperCollins.
- Fourier, Charles 1836. *La fausse industrie morcelée répugnante et mensongère et l'antidote, l'industrie naturelle, combinée, attrayante, véridique donnant quadruple produit*. Anthropos. Paris.
- Fourier, Charles 1967. *Le nouveau monde amoureux*. Anthropos. Paris.
- Lake, Carlton and Ashton, Linda 1991. *Henri-Pierre Roché: An Introduction*. Austin, Texas. Harry Ranson Humanities Research Center.
- Miller, Alice 1987. *For your own good. Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. London. Virago Press. [Translated by Hildegard and Hunter Hannum from *Am Anfang war Erziehung*.]
- Roché, Clara-Louise 1926. “*Profondeurs*” et “*Sur l'éducation*”. Paris. Published for the author.
- Roché, Henri-Pierre 1953. *Jules et Jim*. Paris. Gallimard.
- Roché, Henri-Pierre 1956. *Deux Anglaises et le Continent*. Paris. Gallimard.
- Roché, Henri-Pierre 1977. *Victor*. Paris. Éditions du Centre Georges Pompidou.
- Roché, Henri-Pierre 1998. *Écrits sur l'art*. Marseille. André Dimanche Éditeur.
- Roché 1899 - 1959. *Journal*. (apart from the “Jules et Jim years”, 1920-1921, Roché's journal has not yet been published.)
- Rockenstrocy, Xavier 1997. *Henri-Pierre Roché. Profession : écrivain*. Doctoral thesis at the University of Lumière-Lyon II, under direction of Prof. Claude Martin.
- Stein, Gertrude 1999 [1922]. *Geography and Plays*. New York. Dover Publications.
- Weininger, Otto 1989 [1903]. *Sexe et caractère*. Lausanne. Éditions l'Âge d'Homme. [Translated by Daniel Renaud from *Geschlecht und Charakter*.]

# Nomadendenken als anti-systematisches Wissensmodell bei Jean Paul

ANETTE HORN

Pretoria

*„Jede Reise verwandelt das Spießbürgerliche und Kleinstädtische in unserer Brust in etwas Weltbürgerliches und Göttlichstädtisches (Stadt Gottes).“ (SW I, 2, 360)*

Reisen, statt sich an einem Ort niederzulassen, kennzeichnet sowohl eine körperliche als auch eine geistige Bewegung, die sich in Jean Pauls Ästhetik niederschlägt, wie die Kommentare von Harich, der dafür eine musikalische Metapher benutzt,<sup>1</sup> und Heine,<sup>2</sup> der sie als Mimikry der Gehirntätigkeit sieht, bezeugen.

Es mag verwundern, Jean Paul, der oft als Idylliker in die deutsche Literaturgeschichte eingegangen ist, als Kronzeugen eines nomadischen, rhizomartigen Denkens anzuführen, wie es heute von Deleuze und Guattari oder von Lakoff getan wird. Sie entdecken das nomadische Denken wieder als Alternative zu einem abstrakten, objektiven Denkmodell, das auf binären Oppositionen beruht und eher eine Baumstruktur darstellt. Erstaunlich modern an Jean Pauls rhizomartigen Metaphernketten erscheint überdies der Überraschungseffekt, auf den er es abgesehen hat und der die Ordnung des Diskurses absichtlich durcheinanderbringt und die Autorität, auf die er sich stützt, in Frage stellt. Es ist ein spielerisches Verfahren, dem das aleatorische Prinzip zugrunde liegt. Derjenige, der am meisten Bezüge zwischen den disparatesten Gegenständen des Wissens herstellen kann, gewinnt. Das bedeutet aber auch, dass (die) Bruchstücke bereits vorhandener Diskurse zu einer neuen Ordnung montiert werden, eine weitere Vorwegnahme moderner Erzähltechniken.

Die Linie, die sich aus dieser Bewegung ergibt, ist eine krumme statt eine gerade. Jean Paul vergleicht sie sowohl mit der Freiheitslinie als auch der Schönheitslinie. Diese

Linie charakterisiert auch das Leben im Gegensatz etwa zum Tod, der alles gerade und gleich macht, wie Jean Paul meint:

Einheit, Gleichheit, gerade machen kann man freilich so leicht wie der allmächtige entgeisternde Tod. Ein Alter beschrieb die krumme Linie als eine, worin kein Teil die übrigen Teile beschattet; die *gerade* beschattet sich überall. Die Freiheitslinie ist wie die Schönheitslinie, ebenso gebogen; die ankettende Linie ist wie jedes anziehende haltende Band, stramm gerade; und an einer Idee eines Einzigen sterben die Ideen von Tausenden (SW I, 5, 956).

„Beschatten“ hat hier freilich auch die sinistre Konnotation von „polizeilich bewachen“ und „disziplinieren“. Die Macht steht im Zeichen des Todes, d.h. sie geht von einem Ziel aus, dem sich alle Lebewesen unterzuordnen haben, während das Leben in jedem Moment unbestimmt ist und sich in eine unvorhersehbare Richtung bewegen kann.

Das setzt einen perspektivischen Begriff der Wahrheit voraus: Jean Paul stellt nicht nur *eine* Perspektive bereit, aus der die Wirklichkeit als Ganze sichtbar wird, sondern immer gleich mehrere, zwischen denen er sich nomadisierend bewegt. Oft scheint er dabei seine ursprünglichen Absichten zu durchkreuzen, aber da bei ihm der konventionelle Ablauf der Zeit, das Nacheinander von Anfang, Mitte und Schluss, durcheinander gewürfelt wird, bleiben die Widersprüche nebeneinander bestehen, ja bedingen einander sogar. Worum es Jean Paul nämlich geht, ist die (Nach)zeichnung einer Bewegung, einer Spur, einer ‚Spore‘ (nach Derridas Begriff der *éperons*, den er für Nietzsches Stil geprägt hat), die das Denken und Schreiben in das Gehirn und Gedächtnis eingegraben hat, und die die Leser nun versuchen müssen, nachzuvollziehen. Überdies geht es um ein nomadisierendes Abschweifen und Ausschweifen, das die Leser von den bekannten, weil oft benutzten Hauptverkehrsstraßen des Denkens wegführt. Somit setzt Jean Pauls Schreibweise auch die Bereitschaft der Leser voraus, sich auf diese Nebenstraßen und Abwege des Denkens einzulassen. Wenn sie es (dennoch) tun, werden sie durch Humor und überraschende (Selbst)Erkenntnisse reichlich belohnt.

Das nomadische Denken scheint den Leser absichtlich verwirren zu wollen, indem es ihm ein Thema vortäuscht, ihn dann durch eine Ablenkung auf eine andere Fährte lockt, um ihn schließlich aus dem Hinterhalt mit einer scheinbar ganz anderen Idee zu überraschen, die jedoch auf unterirdische Art mit dem Thema zusammenhängt, so dass sich auf dem Sprung ein neuer Bedeutungszusammenhang ergibt, der das eingangs angekündigte Thema in ein anderes Licht rückt. Durch diese Taktik wird der Erwartungshorizont des Lesers ständig unterwandert. Das setzt einen ebenso aktiven wie beweglichen Leser voraus, der gleichsam zur Teilnahme an den nomadischen Streifzügen des Autors aufgefordert wird.

Jean Paul sieht das Verhältnis von punktuellen Erkenntnissen und Systemen als komplementär. Dafür verwendet er die komische Metapher der Made, deren Sprünge

ihre Körpergröße um ein mehrfaches überschreitet, und wertet dadurch ein als Ungeziefer verschmähtes Insekt zu einem Symbol für den Artisten auf. Dies kann als Beispiel seines Perspektivismus verstanden werden:

Wer kein großes Ganze, kein System, kein Fertiges hat, der muß diese haben und geben. So gab Novalis Blumenstaub, Friedr. Schlegel Feilstaub oder Fragmente oder Sentenzen, andere taten Aussprüche von Gehalt, tiefe Blicke und so fort. Man nahm sich hier mit Recht die Käsemade zum Muster, welche, da sie nicht gehen kann, dafür außerordentlich springt, und zwar dreißigmal höher, als sie lang ist. Platner kehrte es um und gab unter dem Namen Aphorismen ein wirkliches System; aber wenn philosophische weniger als schöne Geister gern mit Sentenzen, Genieblicken, Genieblitzen und Feilstaub auftreten: so hält die Welt sie mit Vergnügen für Philosophen. Auch jede andere Wissenschaft vertreten gute Madensprünge leicht (SW I, 5, 491f.).

Wird damit bereits die Anti-Philosophie Nietzsches vorweggenommen, die sich eher als metaphorisch statt als philosophisch, systematisch, wissenschaftlich versteht, aber trotzdem diese Wissensbereiche durch ihre nomadische Denkweise befruchten kann?

Jean Paul benutzt das Bild des ‚Bienenvolkes‘ als alternatives Wissensmodell zum Systemdenken der Aufklärung. Es hat den Vorteil, dass es die starre Opposition von Natur und Kultur zugunsten einer Beziehung zwischen beiden Teilen aufhebt. Bienen sind sowohl Geschöpfe der Natur, die, in einem Gemeinwesen lebend, das sie selbst geschaffen haben, zu Produzenten von Kunstprodukten werden, Wachs und Honig, die wiederum ihnen selbst nützen als auch andere Lebewesen, u.a. den Menschen, ernähren. Gleichzeitig schwärmen die Bienen über Wald und Wiesen aus, um den Nektar einzusammeln, aus dem sie ihren Honig produzieren, mit dem sie aber auch Blüten bestäuben und befruchten, um so zu ihrem Fortbestehen als Art wesentlich beizutragen. So schließt sich in ihnen der Kreislauf zwischen Geburt, Tod und Neugeburt.

Sie stellen aber auch die vom Künstler geforderte Einheit von Form und Inhalt her. In der Vorrede zur zweiten Auflage des *Siebenkäs* beklagt sich Jean Paul darüber, dass seine Kritiker nie seine Verbesserungen bemerken, sondern alles nur für Natur halten, ob sie das nun positiv oder negativ beurteilen. Dagegen führt er den Vergleich mit den Bienen ins Feld:

beide kommen nur im Satze zusammen, daß ihm alles bloß so natürlich entfahre und entschieße wie den Blattläusen hinten der von Bienen so gesuchte Honigtau, daß er aber nicht wie die gedachten Bienen den Honig mit dem dazu gehörigen Wachse künstlich zubereite (SW I, 2, 11).

Damit macht er auf den Verwandlungsprozess eines Abfallstoffs in ein Kunstprodukt aufmerksam. Durch die selbstreflexive Schreibweise Jean Pauls wird dieser Prozess sichtbar, gewährt also einen Einblick in die Entstehung seines Werks, das aus der

kunstvollen Verarbeitung des Auswurfs anderer Wissenschaften in der Form von Exzerpten besteht. Dadurch entsteht (aber) ein ganz neues Gerüst mit neuem Inhalt wie der Honig in Bienenwaben.

Das nomadologische Denken bei Jean Paul ist wohl durch die zeitgenössische Beschleunigung der Zeit durch Handel und Märkte mitbedingt, die sich auch im geistigen Leben u.a. in der Verbreiterung des Lesepublikums bemerkbar machte. Als freier Schriftsteller war Jean Paul maßgeblich von den Erwartungen und Gepflogenheiten des Büchermarkts abhängig: so ist die *Vorschule der Ästhetik* z.B. als Vortragsreihe auf der Leipziger Buchmesse konzipiert. Die *Kleine Nachschule zur Ästhetischen Vorschule* geht auf die Kurzlebigkeit der geistigen Kultur ein, die wiederum durch Profitgier angetrieben sei. Zur Verdeutlichung ist der Text statt in Kapitel in ‚Viertelstunden‘ und ‚Minutenfünfe‘ eingeteilt. In *Zweiter Viertelstunde Drittes Minutenfünf* mit dem Untertitel *Über Tagblätter und Taschenbücher* heißt es über diese Mobilität z.B.:

In allen Wissenschaften stehen jetzo dicke Enzyklopädien, denn diese sind eben ins Enge geschraubte Bibliotheken, mobil gemachte Feldbibliotheken -- wie es denn jetzo wenig unbewegliche Güter außer den Aktenstößen mehr gibt, sondern nur bewegliche, wie im Mittelalter die Häuser, oder in dem jetzigen die Grundstücke als Hypothekenscheine und das zu schwere Gold als Papiergeld (SW I, 5, 494).

Die Kurzatmigkeit des Büchermarkts äußere sich ferner in der Unart, Bücher in Hefte zu zerlegen, die wohlfeil verliehen werden können, und Romane serienweise in Zeitungen abzudrucken. Mit diesem Hinweis macht Jean Paul auf die Produktionsbedingungen der Kunst im Kapitalismus aufmerksam, wie sie sich in dem Verhältnis von Gebrauchswert und Tauschwert manifestieren. Das Geld verändert die Produktion grundlegend, indem es immer mehr gesellschaftliche Bereiche in den Kapitalfluß einbezieht und dadurch einen rascheren Umschlag von Produkten ermöglicht. Das bedeutet aber auch, dass der Wert der Produkte, in diesem Fall der Bücher, immer ephemärer wird. Es wird nur noch für den Augenblick produziert und nicht mehr für die Nachwelt.

Körperliche Bewegung kann aber auch der Beruhigung und Ordnung der davonlaufenden und sich verflüchtigenden Gedanken dienen, wie aus einer ironischen Pointe im *Siebenkäs* hervorgeht. Hier treibt Jean Paul nebenbei sein Verwirrspiel mit der Autorschaft, indem eine Figur zum Urheber einer Fiktion des historischen Autors wird:

Siebenkäs mußte, da er eine Auswahl aus des Teufels Papieren zu schreiben beschlossen, zum Hause hinaus und dreimal um den Marktflecken laufen, um die rollenden beweglichen Ideen durch müde Beine wieder fester in die rechten Fugen einzuschütteln (SW I, 2, 81).

Der Gedankenstrom kann (somit) dem Schriftsteller außer Kontrolle geraten. Das heißt aber doch, dass die Darstellung dieser geistigen Bewegung durch die ästhetische Form gebändigt werden muss, die künstlerische Gestaltung also eine andere Richtung nimmt als die materielle Tätigkeit des Gehirns. Die Entwicklung einer ästhetischen Form scheint (jedoch) ohne die körperliche Bewegung nicht möglich, während die körperliche Bewegung wiederum zu einer ästhetischen Ordnung führt. Das sesshafte und das nomadische Denken, die Baumstruktur und das Rhizom, bedingen sich also gegenseitig.

Nach Annette Debold hat das Reisen die epistemologische Implikation, dass an die Stelle wissenschaftlicher Systeme Schwerpunkte und subjektive Meinungen treten, wie sich das z.B. in der Reisebeschreibung manifestiert (Debold 1988: 31). Sie nennt Swift, Lukian und Rabelais als Vorbilder für diesen Denkstil. Phantasie und Realität bilden in diesem Wissensmodell keine ausschließlichen Gegensätze mehr, sondern ein poetisches Ganzes. So möchte der Luftschiffer Gianozzo die sesshaften Gelehrten ‚aufsprengen‘ und verwendet dabei einen nomadischen Begriff. Der Vorteil des Philosophierens unterwegs sei, dass die Bewegung das Denken anrege. Das Rhizom zeige die Grenzen der Logik und Rhetorik als Überredungskunst auf, denn sie ignoriere das feine Geflecht der Gefühle. Während das Reisen einerseits als Befreiung aus der häuslich-familiären Enge geschätzt werde, erzeuge es andererseits Gefühlskälte und Indifferenz, da man nie eine dauerhafte Bindung zu seinen Mitmenschen, die an einem bestimmten Ort leben, einzugehen braucht. Es geht (aber) nicht um ein Entweder-Oder zwischen Intimität und Distanz, sondern um eine Verwandlung des Spießbürgerlichen und Kleinstädtischen ins Weltbürgerliche und Gottesstädtische, wie Jean Paul in dem eingangs zitierten Motto andeutet.

Die Metapher der wenig ausgeprägten Straßen und der Hauptverkehrsstraßen, die so häufig in der Assoziationspsychologie und der empiristischen Philosophie vorkommt (Locke und Kant verwendeten sie),<sup>3</sup> um den Unterschied zwischen den gängigen Vorstellungen und Vorurteilen und den abwegigen Ideenverbindungen kenntlich zu machen, scheint eine Brücke zwischen Nomadentum und einer nomadisierenden Philosophie zu schlagen. Im Gegensatz zur herkömmlichen Philosophie, die auf der binären Baumstruktur der Systeme beruht, läßt sich diese Philosophie gerade auf die weniger benutzten Fahrten des Denkens ein. Damit liegt die Nomadologie (aber) im Mittelpunkt eines gegenwärtigen Forschungstrends, (wie) etwa der Gehirnforschung oder der Chaostheorie, die höchst komplexe Systeme anhand des Netz- oder Mustermodells analysiert. Das bedeutet, dass die ‚Wirklichkeit‘, ob es sich um das Gedächtnis oder das Wetter handelt, auf den ersten Blick chaotisch erscheint, doch bei einem genaueren Hinsehen einen selbstregulierenden Mechanismus aufweist, der zwar keine exakte Zukunftsprognose zulässt, aber doch eine Wahrscheinlichkeitsrechnung.

Die Erzählerfigur Jean Pauls erscheint (teils) modern, da sie sich ständig selbst reflektiert, und dadurch ihren Anspruch auf Totalität scheinbar aufgibt, doch ihrer Bemühung um eine subjektive Synthese und Wirklichkeitsvermittlung haften noch die Überreste der klassizistisch-idealistischen Ästhetik und Philosophie an:

Der sich teils lustvoll und souverän, aber auch künstlich und verzweifelt ausspielende Erzähler zerstört die vorliegenden poetischen Strukturen, die Unmittelbarkeit der Mimesis und die didaktische Wirkungsabsicht der Aufklärung wie den Gefühlscode der Empfindsamkeit. Durch seine reflexive und sprachliche Radikalität werden aber auch die klassisch-romantischen Lösungsansätze in Frage gestellt, nämlich die Schaffung eines geschlossenen, autonomen Textes und die induktive Sinnstiftung durch Psychologie und kohärente Verkettung der Vorgänge. Doch hindert Jean Paul der Wunsch nach subjektiver Syntheseleistung und literarischer Wirklichkeitsvermittlung daran, ganz modern zu werden. Entgegen seinem Glauben an das Schreiben als Sinnstiftung und an die Individualität als zentrale Instanz der Welt-darstellung kennt die Literatur der Moderne nur zwei andere Möglichkeiten der Einheit und des Wirklichkeitsbezugs (Esselborn 1992: 65).

Diese sind nach Esselborn in einer Auffassung des Kunstwerks als „selbstbezogenes Sprachspiel“ zu suchen, das eine artistisch-formale Konstruktion mit künstlicher Einheit darstellt und das Sinn nur im Modellcharakter und in der Analogie der technischen Mittel haben kann. Und zweitens im Kunstwerk „mit offener, experimentell montierter Gestalt“, das „auf Einheit und immanenten Sinn verzichten und dafür dem Zufall offen stehen und die Synthesefunktion auf die Realität verschieben“ kann.

Diese wird stofflich und formal etwa in der Art der dokumentarischen Literatur einbezogen und ist zugleich der Fluchtpunkt des politischen Engagements (vgl. die avantgardistische Kunst wie den Dadaismus und die politisch-revolutionäre, ‚operative‘ Kunst etwa bei Brecht) (Esselborn 1992: 66).

Wolfdietrich Rasch verweist auf die Ähnlichkeit von Jean Pauls weithergeholten Vergleichen, die durch die Assoziation kleinster Bedeutungseinheiten – Semene – verbunden sind, und dem Surrealismus, wie ihn Lautréamont in seinem berühmten Satz definierte, dass „die zufällige Begegnung eines Regenschirms und einer Nähmaschine auf einem Operationstisch“ schön sei (Rasch 1961: 35).

Zu dieser zufälligen Nebeneinanderstellung von Exzerpten aus verschiedenen Wissensgebieten hat Jens Baggesen folgende treffende Metapher gefunden: „Jean Paul sieht als Schriftsteller aus, wie eine Sammlung aus allen Trümmern Babylons, Persepolis, Roms und Nürnbergs, auf *einem* Platz auf gut Glück untereinander zusammengehäuft, – als Stadt aussehen würde.“<sup>4</sup> Dazu notiert Götz Müller: „Das Bild gleicht dem Eindruck postmoderner Architektur, die ein Gebäude aus Stilzitate unterschiedlichster Herkunft zusammensetzt“ (Müller 1992: 68).

Das heißt aber, dass Jean Pauls Ästhetik aus der Sicht der Moderne und Postmoderne erstaunlich aktuell anmutet. Das liegt wohl daran, dass sie das ‚Werk‘ nicht als harmonisches Ganzes versteht, sondern als ‚work in progress‘. Damit ist sie anti-klassizistisch und anti-kanonisch, denn sie trotz einfacher Zuordnungen in literatur-geschichtliche Epochen und Stilrichtungen.

Eine weitere Analogie zwischen Jean Pauls Ästhetik und der Postmoderne liegt in der Parallele zwischen der barocken Allegorie und der postmodernen Kunst des Zitats. Ralph-Rainer Wuthenow zeigt auf, wie Jean Paul das Gleichnis auf das Vergleichene hin verbessere und dabei die Metaphern auswechsele, statt fortzusetzen und zu entwickeln und schließt daraus:

In den unbildlichen Witz wird der bildliche kühn verschlungen. Beispiele für diese Kunst der Allegorie findet Jean Paul bei Young wie auch bei Möser: bei diesem z.B. ist die Oper ‚ein Pranger, woran man seine Ohren heftet, um den Kopf zur Schau zu stellen‘ (Wuthenow 1970: 64).

Wuthenow argumentiert, dass Jean Paul die romantische Form der unendlichen Subjektivität beherrsche, die der klassischen, eindeutigen Form entgegenlaufe.

Es wird hier gewissermaßen gegen den Strich geschrieben und gegen die Baugesetze komponiert. Satzgliederung und Bedeutungsverteilung auf die Haupt- und Nebensätze laufen der Bedeutung, die sie für den zunächst uninformierten Leser gewinnen sollten, geradezu entgegen. Damit verliert die Sprache ihre Festigkeit, ihren Mitteilungscharakter und scheint ihrer herkömmlichen Funktion bereits enthoben zu sein. Gleichzeitig wird der eigentliche Vorgang, das ‚Faktum‘, weniger überspielt oder überlagert, als vielmehr auf eine ganz eigentümliche Weise gleichsam vernichtet. Wo dann Jean Paul direkt und abschweifungsfrei erzählt – so die Nacherzählung des ‚Hesperus‘ in der Vorrede zum ‚Siebenkäs‘ –, geschieht dies wahrscheinlich nur, um sein eigenes, ironisches Erzählverfahren abermals zu ironisieren (Wuthenow 1970: 69).

Diese Ironie ist ein weiteres Stilmerkmal der Moderne. Hans Esselborn verweist auf die Modernität von Jean Pauls Erzählerfigur, obwohl auf ihn nicht die These vom ‚Tod des Autors‘ zutreffe. Er stellt die These vom ‚Generalautor‘ in Frage, wenn man in ihm eine einheitsstiftende Instanz sieht. Diese Einheit werde auf mehreren Ebenen in Frage gestellt:

Erstens kann dieser die widerspenstige Fülle der realen Welt nicht zu einem einheitlichen Bild ordnen, so daß die Dissonanzen inhaltlich wie formal überwiegen. Zweitens ist der Erzähler, wie die Vielstimmigkeit seiner Äußerungen zeigt, auf fremdes Wissen und auf gebräuchliche Redeweisen angewiesen und konstituiert sich so weitgehend erst mit Hilfe anderer Texte. Drittens ist seine eigene Identität problematisch trotz oder gerade wegen seiner Omnipräsenz und des Versuchs, alle Aspekte der Welt miteinander zu verknüpfen (Esselborn 2002: 65f.).

Nach (Meinung) der neueren Forschung profiliert sich gerade die Erzählerfigur in den scheinbar willkürlichen Digressionen als Individuum, indem sie auf die „zentrale Rolle des fremden gelehrten Wissens“ hinweist (Esselborn 2002: 68). Über die



ausgewiesenen Zitate fremden Wissens gehen jedoch diejenigen Prätexte hinaus, wie z.B. die Bibel und Sternes *Tristram Shandy*, die nicht explizit in den Exzerptenbänden erwähnt werden und doch in die Struktur der Texte eingehen (Esselborn 2002: 77). Durch die Neuordnung der Exzerpte werden sie jedoch auch dekonstruiert. „Im Sinne des Konzepts der Intertextualität ergibt sich ein Textcharakter der Exzerpte.“

Jean Paul las auf allen Gebieten, um die verschiedenen Facetten der Menschheit hervorzukehren. Nach Christian Helmreich wird das

facettenreiche, gebrochene Werk Jean Pauls [...] von ihm selbst mit Vorliebe als ein Produkt handwerklicher Tätigkeit dargestellt, oder eben als Collage-Arbeit eines genialen, überall Dokumente für seine Komposition zusammensuchenden Bastlers (Helmreich 2002: 109).

Bereits in seinen frühen philosophischen Schriften thematisiert Jean Paul das nomadische, assoziative Denken, indem er darauf hinweist, dass die Gedanken sich niemals gleich sind, sondern in jedem Augenblick des Lebens durch die jeweilige Perspektive das Ähnliche aneinander reihen. Damit privilegiert er den lebendigen gegenüber dem toten, abstrakten Gedanken. Er reflektiert das wie folgt:

Eine jede unsrer lebhaften Ideen ist das Glas, wodurch wir alle andern erblicken. Deswegen nemen unsre Begriffe eine andre Farb' an, nach den Augen womit wir sie sehen: oder eigentlich jede lebhafte Ideenreihe, die wir ietzt denken, zeigt uns von allen andern Ideen nur das ähnliche, das sie mit einander gemein haben; wir sehen dan die alten Begriffe anders, weil wir sie mit andern Nebenideen sehen, wir bemerken neue Seiten an ihnen, welche uns durch die Lebhaftigkeit der gegenwärtigen [?] Ideen, die mit gewissen unbedeutenden Seiten im Verhältnis der Ähnlichkeit, Gleichzeitigkeit u. [s. w.] stehen, sichtbar werden. Unser Glaube ist also in einem unhaltbaren Flus; wir denken nie dieselbe Idee wieder; alle unsre Begriffe verändern [sich] im Grad und in der Art. Wie wir uns selbst sehen, so sehen wir auch die äussern Dinge. Kein Ding macht dieselbe Empfindung zu verschiedenen Zeiten auf uns; weil unsre Empfindung alzeit umgeändert [?] ist. Alles ausser uns verändert seine Beschaffenheit, seine Gestalt, wie sich in uns die Selenzustände ändern. (Tagbuch meiner Arbeiten. Am Freitag den 24 August (SW II,1, 218f.)).

Dieses prozesshafte Denken bedingt jedoch auch eine ständige Revision der alten Begriffe, so dass keine Kontinuität das Denken bestimmt. Das einzig Beständige ist die Veränderung.

Diese Beweglichkeit des Denkens weist auf den metaphorischen Charakter der Sprache hin. Peter Sloterdijk schreibt: „Wir sind metaphorische Tiere.“ Jean Paul meint, dass die einzig philosophische Art zu sprechen die metaphorische sei. Er führt das so aus:

Unsere innern Zustände können wir nicht philosophischer und klarer nachzeichnen als durch Metaphern, d.h. durch die Farben verwandter Zustände. Die engen Injurianten der Metaphern, die uns statt des Pinsels lieber die Reißkohle gäben, schreiben der Farbengebung die Unkenntlichkeit der Zeichnung zu; sie solltens aber bloß ihrer Unbekanntschaft mit dem Urbilde schuldgeben. Wahrlich der Unsinn spielt Versteckens leichter in den geräumigen abgezogen Kunstwörtern der Philosophen – da die Worte, wie die sinesischen Schatten, mit ihrem Umfange zugleich die Unsichtbarkeit und die Leerheit ihres Inhalts vermehren – als in den engen grünen Hülsen der Dichter. Von der Stoa und dem Portikus des Denkens muß man eine Aussicht haben in die epikurischen Gärten des Dichtens (Hesperus) (vgl. Jean Paul-W, 1. Abt. Bd. 1, S. 590).

Eine Metapher ist im Neugriechischen ein ‚Autobus‘ (metaphorai), also ein Transportmittel, das uns von einem Punkt zu einem anderen bringt. Sie setzt also Bewegung und Mobilität voraus. Auch bei Jean Paul sind das Reisen und die Transportmittel zentrale Tropen. So fungiert z.B. die Postkutsche als Ort des Schreibens, deren Bewegung zugleich die Verbindung der Assoziationen bedingt, die Jean Pauls Metaphern konstituieren.

In *Die Traumdeutung* (1942) definiert Freud die Metapher als Verdichtung im Gegensatz zur Metonymie, die auf der Verschiebung beruht. Damit macht er auf den Anteil des Unbewussten an unseren sprachlichen Äußerungen aufmerksam, d.h. die grundsätzliche Disjunktion zwischen Signifikant und Signifikat. Ebenso wie die Metapher Teil des Produktionsprozesses ist, ist ihre Interpretation Teil des Rezeptionsprozesses. Beide sind aktiv und kreativ.

Mit seinem Verständnis der Metapher nimmt Jean Paul (aber) bereits deren Zentralstellung in der modernen Ästhetik vorweg. Riedel meint, dass die in Jean Pauls *Vorschule* entwickelte Ästhetik – da nicht-sprachliche Kunstformen nur am Rande berücksichtigt würden, müsse man eher von Poetik oder Rhetorik sprechen – modern zu nennen sei,

weil sie die Entstehung einer Problemlage markiert, an der wir noch heute laborieren. Ich meine die Tatsache, dass in der Moderne die Grenzen der Philosophie unscharf werden gegenüber dem Zuständigkeitsbereich von Poetik und Rhetorik. Da dies nicht für die Poetik und Rhetorik, wohl aber für die Philosophie eine Crux enthält, haben wir es hier mit einer *philosophischen* Problemlage zu tun. Und diese datiert, wie ich im Folgenden zeigen möchte, nicht erst aus der Wende der Philosophie unseres Jahrhunderts zur Sprache, sondern bereits aus der ‚Sattelzeit‘ der europäischen Moderne, den Jahrzehnten vor (und um) 1800, sprich aus dem intellektuellen Kontext, dem auch Jean Pauls *Vorschule* entstammt: der Spätaufklärung (Riedel 1999: 56f.).

Dieser Zentralstellung der Metapher in der Moderne korrespondiert ihre Abwertung in der klassischen Philosophie, für die das Motto von George Berkeley gilt: „A metaphoric autem abstinendum philosopho“ – „Der Philosoph aber hüte sich vor Metaphern“ (Riedel 1999: 57). Riedel kommentiert das so:

Diese Feindschaft geht zurück auf eine Urszene der europäischen Philosophie, auf Platons Ausschluß der Rhetorik (in Gestalt der Sophistik) und der Dichtung aus dem Gebiet des Wissens und der Erkenntnis. Zugrunde liegt jenem Ausschluß, mit dem die Philosophie als alleiniger Wissens-Diskurs sich durchsetzt, Platons Scheidung des wahren Erkenntnisweges vom Falschen, die Scheidung des ‚Wissens‘ (*episteme*) vom Meinen (*doxa*) und ‚Vermuten‘ (*eikasia*). Während das letztere am ‚Schein‘ (*eikos*) der Dinge haften bliebe, ergreife das Wissen deren ‚Wesen‘ (*ousia*), ihre ‚Wahrheit‘. Es werde erlangt durch ‚Denken‘ (*dianoia*), also nur mit Hilfe von ‚Worten und Gedanken‘ (*logos*), nicht durch sinnliche Wahrnehmung (*aisthesis*). Denn diese sehe nur den ‚sichtbaren‘ (*horatos*) ‚Wechsel‘ (*metabole*) der Erscheinungen, die Ephemera des ‚Werdens‘ (*gignomenon*); dem reinen Denken hingegen zeige sich das zeitlos ‚Seiende‘ (*ontos on*), die ‚unsichtbare‘ (*aeides*), weil nur ‚denkbare‘ (*noetos*) Welt der ‚Ideen‘ (*eide*) (Riedel 1999: 57f.).

Folglich schließt Plato die Metapher samt der Rhetorik aus der Philosophie aus: „Als Wörter, die *keine Begriffe* sind, haben Metaphern in der von Platon etablierten Sprache des Wissens keinen Ort.“ Dazu merkt Riedel an, dass die „Ursprungsgeschichte des philosophischen als *begrifflichen* Erkennens nicht einer gewissen Ironie [entbehrt], denn, wie nur zu bekannt, kaum ein zweites Philosophieren ist ja doch zugleich derart metaphernreich und metaphernbewußt wie das Platonische (zumal das der frühen und mittleren Dialoge)“ (Riedel 1999: 61, Anm. 19).

Aristoteles habe Platons Wertung übernommen und gleichzeitig die bis heute leitende Definition der Metapher gegeben: Die Metapher ist eine ‚uneigentliche‘ (*allotrios*) Wortverwendung (Aristoteles, Poetik, zit. nach Riedel 1999: 61).

Das Skandalon an der Metapher ist aus der Sicht der ‚wirklichen‘ Philosophen ihre Beweglichkeit, die aus der Trennung zwischen dem Wort und der Sache herrührt:

In der Tat trennt so die metaphorische Sprechweise die Wörter von den ihnen scheinbar angestammten Sachen und setzt sie frei, in Bewegung. Dieses nomadische Wandern und ständige Sich-Verschieben der Nomina und Verba ist der natürliche Feind des philosophischen Ideals von der Seßhaftigkeit (qua Sach-Verwurzelung) der Begriffe, des Ideals einer verbindlichen Terminologie (Riedel 1999: 62).

Der Ausschluss der Metapher aus der Philosophie bürgt jedoch nicht für die Wahrheit ihres Wissens, denn, wie bereits Jean Paul wusste, ist jede Sprache „ein Wörterbuch erblassester Metaphern“ (SW I, 5,184).

Angesichts dieser frühen Erkenntnis, dass die Trennung zwischen poetischer Metapher und philosophischen Begriff nicht aufrechterhalten werden kann, erscheint es „wie eine späte Ironie der Philosophiegeschichte [...], daß heute die Metapher nachgerade ins Zentrum der Epistemologie gerückt ist, daß ihre ‚Erkenntnis‘-stiftende und ‚Wissens‘-begründende Funktion mit ähnlichem Pathos (und Ethos) entdeckt und beschrieben wird wie ehemals die Leistungen des Begriffs“ (Riedel 1999: 63).

Während Jean Paul noch eine wenn auch nur geahnte Transzendenz als letzten Referenzpunkt des gleitenden Signifikanten für möglich hält, der Sprache als ein interesseloses Gespräch zweier Ichs über die Welt erscheinen lässt, so leugnet Nietzsche diese Möglichkeit grundsätzlich, indem er an die Stelle der Transzendenz den ‚Willen zur Macht‘ setzt:

Dahinter steht bei Nietzsche der dezidiert antiplatonische Zweifel, ob die Sprache überhaupt ‚der adäquate Ausdruck aller Realitäten‘ ist, ob sie überhaupt jenen privilegierten Zugang zu dem, was wir Wahrheit nennen, besitzt, ob Wörter überhaupt transparent sind hin auf die ‚Sachen selbst‘, oder ob sie nicht vielmehr das Vehikel von Wünschen und Interessen, Phantasmen und Gewohnheiten sind – ein Organ des ‚Willens zur Macht‘, der sich als ‚Wille zur Wahrheit‘ nur mißverstehet (Riedel 1999: 65).

An die Stelle vom Buche der Natur, dessen Schöpfer Gott ist, und das der visionäre Schriftsteller nur noch zu entschlüsseln hätte, tritt für Schiller die entzauberte Natur. Für die Ästhetik bedeutet dies die Hinwendung zu einer Symbolik der Innerlichkeit, die aus der subjektiven Imagination hervorgeht. Riedel schreibt:

Da Schiller von der gänzlichen ‚Entzauberung‘ der Natur ausgeht, *kann* diese dem Menschen schlechterdings kein Zeichen, keine ‚Schrift‘ sein; zu einer ‚lebendigen Geistersprache‘, zum ‚Sinnbild‘ seiner Innerlichkeit wird der ‚tote Buchstabe der Natur‘ allein durch die subjektiven Konstruktionen der ‚symbolisierenden Einbildungskraft‘, mit denen diese die äußere Sinnenwelt zum ‚Ausdruck von Ideen *macht*‘. Die Drehung der Metaphysik zur Metaphorik, die der vorklassische Schiller in den achtziger Jahren vollzogen hatte, führte den klassischen mithin zu einem konsequenten poetischen ‚Konstruktivismus‘ (Riedel 1999: 87).

Der Konstruktivismus ist durch die verschiedenen, auch zeitlich getrennten wissenschaftlichen Diskurse bedingt und macht die Diskrepanz zwischen objektivem Sinnanspruch und subjektivem Sinnzusammenhang sichtbar:

Zu denken ist dabei nicht nur an die Vielfalt der Redeweisen und Stimmen als charakteristisches Merkmal von Jean Pauls Romanen, sondern auch an eine antidogmatische Konstruktion von Zusammenhang und Sinn, die aus dem Schwanken zwischen transzendenter Sinnerwartung und subjektiv experimentellem Sinnentwurf hervorgeht und die den Vorwurf des Chaotischen hervorgerufen hat (Esselborn 1989: 40).

Gerade dieser schiefe Bau der Romankonstruktion lässt aber auch auf den schiefen Bau der Wirklichkeit schließen.

Nach Esselborn verwendet Jean Paul eine Vielfalt von Fachsprachen, die er als Metaphern und Vergleiche benutzt: „Ein Aspekt, den Bachtin nicht erwähnt, der aber für unseren Autor zentral ist, ist das Aufgreifen von Berufs- und vor allem wissenschaftlichen Fachsprachen in der Bildlichkeit, bevorzugt in Vergleichen und Metaphern. Die Polyphonie der Redeweisen und Stimmen setzt sich also in die Metaphorik Jean Pauls hinein fort“ (Esselborn 1989: 41).

Lichtenberg, der einen ähnlich anti-systematischen Stil wie Jean Paul praktiziert, stellt in einem Brief über Jean Paul fest: „er weiß seinen Reichtum nicht immer mit Geschmack anzuwenden. Ein Bild jagt das andere und eine Blüte erstickt die andere.“ Ähnlich urteilt Friedrich Schlegel, der grundsätzlich zugibt, dass „»sich der Mensch von universeller Tendenz an den grotesken Porzellanfiguren seines wie Reichstruppen zusammengetrommelten Bilderwitzes ergötzen oder die Willkürlichkeit in ihm vergöttern« kann“ (Schlegel 1971: 80).<sup>5</sup>

Die Menge, Vielfalt und Entlegenheit der Bezüge in Jean Pauls Texten ist auch ein Gemeinplatz der Forschung, für die eine Äußerung Kommerells exemplarisch ist:

Die gesuchtesten und abliegendsten Vergleichen aus allen Bereichen, anatomische, physikalische und astronomische keineswegs gemieden, tragen die Linien des verdeckten Seelengewebes auf – was entsteht, gleicht einer Statue, auf der die Muskeln, Sehnen und Gefäßbündel eingezeichnet sind. Da ihm nicht die Geschichte sondern die Wiedergabe des Innern Hauptanliegen ist, übersteigt Jean Pauls Gleichnisvorrat den anderer hundertfach (Kommerell 1977: 45).

Nun dienen Jean Pauls Assoziationen aber nicht nur der metaphorischen Verfremdung innerer Zustände, sondern verbinden auch naturwissenschaftliches Wissen, so dass man auch von ihrem empirischen Charakter sprechen kann. Damit wird der Blick sowohl auf die Außenwelt gerichtet als auch der metaphorische, rhetorische Charakter der wissenschaftlichen Sprache reflektiert, während die poetische Sprache sich ein naturwissenschaftliches Vokabular aneignet, um ihren Metaphernschatz zu erweitern.

Jean Paul betrachtet das Leben als Ursprung, Quelle, Erzeuger von Verhältnissen, aber auch als eine Matrix, in der die Verhältnisse aufgezeichnet werden, also etwas, was

sich selbst erzeugend auch als etwas Erzeugtes selbst betrachten kann. Die Natur erscheint somit in ihrem doppelten Aspekt als *natura naturans* und *natura naturata*. Dennoch unterliegt die Bewegung des Bewußtseinsstroms den Gesetzen der Assoziation, wie Similarität, Sukzessivität und Kontiguität, die ihr eine Richtung geben und sie verständlich machen. Sie bezeichnet jedoch auch eine Fluchtlinie vor der Disziplinierung der Gedanken durch ein sozial konstituiertes Ich.

## Anmerkungen

1 „Aber Jean Pauls innere Wesenheit widerstrebte einem umschließenden Rahmen. Ihm waren Welt und Leben unendlich. Menschen und Stationen steigen auf und sinken nieder, und nicht immer kommt der Augenblick, da sie, wie in einem Operschluß, zum Kreis sich runden“ (Harich 1925: 212f.).

2 „Statt Gedanken gibt er uns eigentlich sein Denken selbst, wir sehen die materielle Tätigkeit seines Gehirns; er gibt uns, sozusagen, mehr Gehirn als Gedanken. In allen Richtungen hüpfen dabei seine Witze, die Flöhe seines erhitzten Geistes“ (Heine 1972: Bd. 5, 129).

3 Locke schreibt über die Berührung der „Lebensgeister“, „die, wenn sie einmal einen Weg genommen, diesen fortbehalten; durch das ofte Betreten wird er zu einem glatten Pfade, und die Bewegung vollzieht sich so leicht, als wenn sie eine natürliche wäre“ (Locke 1872: Bd.1, 424).

4 Jens Baggesen an Erhard 17. 5. 1797. Zit. nach Sprengel 1980: XXXIV.

5 Vgl. auch Schlegel 1971: 509: »ein buntes Allerlei von kränklichem Witz«.

## Literatur

Aristoteles 1989. Poetik, Griechisch/Deutsch, übers. und hrsg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart.

Debold, Annette 1988. Reisen bei Jean Paul. Studien zu einer real- und gattungshistorisch inspirierten Thematik in Theorie und Praxis des Dichters. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Esselborn, Hans 1989. Das Universum der Bilder. Die Naturwissenschaft in den Schriften Jean Pauls. Tübingen: Max Niemeyer.

Esselborn, Hans 1992. Die Vielfalt der Redeweisen und Stimmen. Jean Pauls erzählerische Modernität. In: *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft*, Band 26/27, S. 65.

Esselborn, Hans 2002. „Intertextualität und Selbstbehauptung des Autors in Jean Pauls Werken.“ In: Geneviève Espagne / Christian Helmreich (Hrsg.), Schrift- und Schreibspiele. Jean Pauls Arbeit am Text. Würzburg: Königshausen & Neumann 65f.

Freud, Sigmund 1942. „Die Traumdeutung.“ In: *Gesammelte Werke*, Bd. 2/3. London.

- Harich, Walther 1925. *Jean Paul*. Leipzig: H. Haessel Vlg.
- Heine, Heinrich 1972. *Werke und Briefe in zehn Bänden*. Herausgegeben von Hans Kaufmann, 2. Auflage, Berlin und Weimar: Aufbau.
- Helmreich, Christian 2002. „Einschiebeessen in meinen biographischen petits soupers“. Jean Pauls Exkurse und ihre handschriftlichen Vorformen.“ In: Geneviève Espagne / Christian Helmreich (Hrsg.), *Schrift- und Schreibspiele. Jean Pauls Arbeit am Text*. Würzburg: Königshausen & Neumann 109.
- Kommerell, Max 1977. *Jean Paul*, 5. durchgesehene Aufl., Frankfurt/M.
- Locke, John 1872. *Versuch über den menschlichen Verstand*. In vier Büchern. Übersetzt und erläutert von J. H. von Kirchmann, Berlin: L. Heimann (Philosophische Bibliothek, Bd. 51).
- Müller, Götz 1992. Mehrfache Kodierung bei Jean Paul. In: *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft*, Band 26/27, S. 68.
- Rasch, Wolfdietrich 1961. Die Erzählweise Jean Pauls. Metaphernspiele und dissonante Strukturen. München. S. 10, vgl. S. 20.
- Riedel, Wolfgang 1999. „Die Macht der Metapher. Zur Modernität von Jean Pauls Ästhetik.“ In: *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft*, Bd. 34, S. 56f.
- Schlegel, Friedrich 1971. *Kritische Schriften*. Hg. v. Wolfdietrich Rasch. 3., durch ein Namen- u. Begriffsregister erw. Aufl., München.
- Sprengel, Peter (Hg.) 1980. *Jean Paul im Urteil seiner Kritiker. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Jean Pauls in Deutschland*, München.
- Wuthenow, Ralph-Rainer 1970. „Allegorie-Probleme bei Jean Paul. Eine Vorstudie.“ In: *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft* Band 5, S. 64.

# „Exit: Odysseus“

## Zum Verschwinden einer Romangestalt in Wolfgang Koeppens *Tauben im Gras*

UNDINE WEBER

Grahamstown

Besonders augenfällig in Wolfgang Koeppens Nachkriegsromanen sind die zahlreichen literarisch-mythologischen Anspielungen, durch welche die Atmosphäre in einer modernen, kargen und zerstörten Welt, von physischer und psychischer Not dominiert, geschaffen wird. Gerade der Mythos mit seiner paradigmatischen Darstellung der *conditio humana* lädt zum Vergleich mit historisch neuen Gegebenheiten ein und hat Kritiker besonders häufig zu Untersuchungen von Koeppens *Tauben im Gras* (1951) angeregt, wie hier noch gezeigt werden soll.

Wie Eisele erläutert, handelt es sich bei diesem Roman um eine „mißlingende Heimkehr“ (Eisele 1987: 269) – der Odysseus-Mythos wird umgekehrt und bleibt ohne Lösung. Auch wenn die Figur in *Tauben im Gras*, die den Vornamen Odysseus trägt, als Romancharakter eine eher marginale Rolle spielt, so scheint doch das Motiv der *Odyssee* sowohl für die Struktur des Romans als auch dessen Inhalt eine große Rolle zu spielen. Es handelt sich hier nicht nur um eine deutsche Nachkriegsversion von Joyces *Ulysses* (1922), obwohl sehr viele Anklänge daran bestehen; auch ist *Tauben im Gras* kein reiner „Zeitroman“. Treichel z.B. meint, Koeppen versuche gar nicht, die historische Situation klarzustellen, sondern eine gänzlich unauflösbare Ambiguität beizubehalten, und obwohl Koeppen archaische Handlungsmodelle benutze (und hier bezieht sich Treichel auf Habermas (1981: 77f.)), stelle er keine neue Bedeutungsebene her (Treichel 1984: 101-11). Dies ist, mit den Ausnahmen von Josef Quacks Analyse (s. Quack 1997: 100-6), bei der es allerdings hauptsächlich um den Aspekt der Zeit geht, und Klaus Scherpes Untersuchung (s. Scherpe 1987: 253-4) eine in der Koeppen-Kritik immer noch häufig anzufindende Position. Ich möchte im Folgenden Parallelen und Abweichungen zur odysseeischen Suche nach Beheimatung sowie deren Funktionen untersuchen.



## 1. Strukturelle Parallelen und Unterschiede zwischen Homer, Joyce und Koeppen

Angepasst an jeweilige zeitgenössische Gegebenheiten, irrt der ursprünglich homerische Odysseus seit Jahrhunderten durch die Literaturen, und besonders in neuerer Zeit gilt James Joyces *Ulysses* als die Darstellung des modernen Charakters auf der Suche nach Identität und Zugehörigkeit schlechthin in einer Welt, die jeglichen Sinnes verlustig gegangen ist. Was Koeppen hier gestaltet und in Anspielungen umsetzt, ist ein Pandämonium ohne Ausweg. In Koeppens „Version“ der *Odyssee* bereist ein gewisser Odysseus Cotton, ein schwarzer amerikanischer Soldat, den Eingang zum Hades (wie München dargestellt wird) an jenem 20.2.1951,<sup>1</sup> in dem gleichen Bewusstsein wie der griechische König: Da muss hindurch, wer wieder nach Hause will. Wie der homerische Odysseus kommt der amerikanische über den Ozean, geht durch Proserpinas Hain, sozusagen den Bahnhof zur Unterwelt (Odysseus, im Gegensatz zu Aeneas, wird nie über den Styx gerudert und weilt somit nur am Eingang zur eigentlichen Unterwelt), und auf diesem Weg trifft er die unbestatteten Seelen. Diese ‚Untoten‘, ‚Unbehausten‘, weder im Hier und Jetzt noch in der nächsten Welt Herumirrenden werden auch von Koeppens Odysseus wahrgenommen:

Odysseus Cotton stand unschlüssig. Er schaute über die Taxistände, blickte zum Warenhaus Rohn hinüber, sah Kinder, Frauen, Männer, die Deutschen, wer waren sie? was dachten sie? wie träumten und liebten sie? Waren sie Freunde? Feinde? (Koeppen 1986: 27)

Diese Deutschen, von denen viele nach dem Zweiten Weltkrieg und zu Beginn des sogenannten Kalten Krieges noch nicht wieder Fuß gefasst hatten, sind ihm fremd und werden es bleiben. Die Ankunft des Odysseus findet ihre Entsprechung in Homers Elftem Gesang der *Odyssee*:

Jetzt erreichten wir des tiefen Ozean Ende. [...]
 Schwarz entströmte das Blut: und aus dem Erebos kamen
 Viele Seelen herauf der abgeschiedenen Toten.
 Jüngling' und Bräute kamen, und kummerbeladene Greise,
 Und aufblühende Mädchen, im jungen Grame verloren.
 Viele kamen auch, von ehernen Lanzen verwundet,
 Kriegerschlagene Männer, mit blutbesudelter Rüstung.
 (Homer, übertr. Voss 1781: 8.466)

Odysseus Cotton muss ebenso wie der Grieche ein Blutopfer darbringen, von dem die modernisierte Gemeinschaft der Untoten „zehrt“, das sie aufstachelt und ihnen den Anschein von Leben einhaucht, doch findet es erst am Ende dieses Tages statt, nachdem er die Pfade des „kummerbeladenen Greises“ Josef, seines Dienstmannes, der aufblühenden, jedoch „im jungen Grame verlorenen“ Emilia, der ehemaligen Soldaten, des „Jünglings“ Philipp und anderer gekreuzt hat. Josef wird gleich dem Opferlamm, das laut Kirke am Eingang zur Unterwelt dargebracht werden muss,

geschlachtet. Und es ist, wie so oft, eine Frau, die Odysseus' Schicksal lenkt: Susanne (die Kirke, die Sirenen, Nausikaa in einem verkörpert) stürzt ihn zwar einerseits ins Verderben, als die Listenreichere jedoch rettet sie ihn aber dann wiederum vor denen, die ihm übel wollen. Treichel meint zu diesem Gebrauch des Mythos':

Dem Sinn- und Sinnlichkeitsdefizit, das der Mythos zu kompensieren sucht, wird hier ein Überfluss an Sinn und Namhaftmachung an die Seite gestellt, für den es eigentlich keine Nachfrage mehr gibt. Die häufige Herstellung mythologischer Analogie schafft eine Welt, in der ‚alles voll von Göttern‘ (Thales von Milet) ist. Die Leistung des Mythos reduziert sich so auf das bloße Aufzählen und Benennen, mit dem paradoxen Effekt, eine von allen Göttern verlassene Welt zu schaffen, denn die neuen Götter sind Karikaturen der alten, kraftlos gewordenen Individuen, denen das Göttliche aus dem Leib gefahren ist und die heillos verstrickt sind in die Unordnung, die ihnen die Welt ist [...] (Treichel 1984: 112-3).

Treichel fährt fort, den Koeppenschen Bezug auf den Mythos „eher arbiträr“ zu finden im Vergleich zu Joyce, „dessen naive Modernität“ in der epischen Totalität des homerischen Epos noch einen verbindlichen Bezugspunkt zur Organisierung seines Werkes“ habe (ibid.). Nun ist es tatsächlich so, dass jede der Episoden aus Homers *Odyssee* eine explizite Entsprechung in gleicher Abfolge in Joyces *Ulysses* hat, wohingegen Koeppen in scheinbar ungeordneter Form und verstreut einzelne Teile der Irrfahrten unterbringt. Treichel hält dies für ein Indiz für einen fragwürdigen und erzwungenen Umgang mit dem Mythos, denn das „ganz Andere“, dessen Erinnerung Koeppen evoziere, diene dazu, dessen Absenz im modernen Alltagsleben kenntlich zu machen (Treichel 1984: 105-6). Treichel versucht so, Thesen wie die vom Hofes/Pfaffs zu entkräften, die den Roman *Tauben im Gras* als „Replik des klassischen Gedichts Homers“ sehen (vom Hofe/ Pfaff 1980: 94). Freilich sorgt die in der Figur des Odysseus Cotton angelegte Dualität (einerseits ist er der gute, strahlende König, andererseits der verschlagene, skrupellose Entwurzelte) in seinen Beziehungen zu anderen Charakteren zwar für eine strukturelle Parallelität zwischen den Odysseusfiguren, nicht aber für Kongruenz der Charaktere in Homer und Koeppen.

Als nur ein Beispiel für Koeppens Anlehnung an den „originalen“ Mythos möge gleich die erste, unheilverkündende Auseinandersetzung des Odysseus Cotton dienen. Auch er muss sich zu Beginn seiner Abenteuer mit listigen Griechen und pseudo-servilen Gefährten auseinandersetzen, und wohin er auch seinen Fuß setzt, kommt es zu Konflikten. In der ersten Schenke, die er mit seinem Träger aufsucht, würfeln Griechen. „Das sind schlechte Menschen, Mister, haben Messer.“ Josef [Cottons Kofferträger] hob das Gesicht aus dem Bierkrug und blinzelte treu Odysseus den Herrn an“ (Koeppen 1986: 59). Odysseus und die Griechen würfeln zusammen, Odysseus Cotton wendet die List der Griechen, die gezinkten Würfel, gegen sie und gewinnt: „Die Griechen trauten sich nicht an ihre Messer. [...] Der schwarze Odysseus war ihnen entkommen: listiger großer Odysseus“ (Koeppen 1986: 82). Hier also eine Anspielung auf Homers Palamedes, den Erfinder des Würfels, der Odysseus in den

Krieg zwingt und später von diesem (nach einer der beiden Schlussversionen) zu Tode gesteinigt wird. In Josef, dem Dienstmann und Soldaten beider Weltkriege wider Willen, verdichten sich des homerischen Odysseus' Gefährten und Josef wird am Ende des Tages stellvertretend gesteinigt – als Stellvertreter für jene Deutsche, gegen die Soldaten wie Cotton gekämpft haben, und auch als das Opfer, das es, wie eingangs erwähnt, den aufgebrachten Seelen am Eingang zur Unterwelt darzubringen gilt.

Am augenfälligsten ist Koeppens Bezug auf Joyce in der Anlage des Romans, z.B. darin, wie sich das Personal des Werkes auf alle mögliche Arten begegnet (ohne sich notwendigerweise zu kennen): Wie im *Ulysses* werden auch in *Tauben im Gras* die wichtigsten Charaktere geographisch aneinander vorbeigeführt: Odysseus Cotton kommt an einer roten Verkehrsampel zu stehen, ebenso Emilia, die Ehefrau des erfolglosen, verstummten Schriftstellers Philipp, während Philipps wesentlich erfolgreicherer amerikanischer Schriftstellerpendant Mr. Edwin, welcher der europäischen Literatur sehr verbunden ist und in dem „unschwer die geistige Physiognomie von T.S. Eliot und gewisse Züge von Thomas Mann zu erkennen“ sind (Hielscher 1988: 78), in einer Limousine an ihnen vorbeifährt, die er wie der alternde von Aschenbach in seiner venezianischen Gondel als Sarg empfindet, gelenkt von seinem schwarzen Fahrer, Washington Price, der beinahe den radfahrenden Dr. Behude, Philipps Psychiater, streift. Zudem fährt eine Gruppe amerikanischer Lehrerinnen auf Studienreise im Bus an ihnen und noch weiterem Romanpersonal vorüber (vgl. Koeppen 1986: 42). Zusätzlich wird ebenso wie in *Ulysses* die Erzählhaltung variiert; Klaus Scherpe hat (mit Bezug auf Macherey) einen Versuch unternommen, sich der Erzählstruktur in Koeppens *Tauben im Gras* durch eine erweiterte marxistisch-literaturtheoretische Analyse anzunähern (vgl. Scherpe 1987: 233-57) und innerhalb dieser Analyse wird deutlich, dass Koeppen eine Vielzahl von Stimmen, also multiple Erzähler, zu Worte kommen lässt.

Koeppen bezieht sich auf Homers *Odysee*, um durch sie den banalen Alltag ständig zu relativieren. Auch wenn Koeppen sich selbst bezüglich der Einflüsse auf sein Werk immer mehr als zurückhaltend geäußert hat und manchmal recht kokett das Vorhandensein möglicher Quellen negierte,<sup>2</sup> scheint es mir doch gerechtfertigt zu behaupten, dass er in dem hier dargelegten Falle durchaus auf die Vorlage Joyces zurückgreift, ohne sich an einem monumentalen *Ulysses* zu versuchen.

Koeppen adaptiert also einige Details aus Homer und Joyce und streut sie in seine Erzählung ein; ansonsten ist es ihm jedoch eher um die Fortentwicklung einer Struktur zu tun: Hängen bei Homer noch alle Episoden sinnvoll teleologisch zusammen und sind im Zusammenhang mit einer größeren, göttlichen Ordnung zu sehen, so entfernt sich Joyce von besagtem numinosen Nexus und gibt solchermaßen den Irrfahrten ein menschlicheres, jedoch zugleich auch aussichtsloseres Ende. Koeppen treibt diese Technik bis zur Zerfaserung des Mythos voran, was mit der Funktion des Einsatzes des Mythos zusammenhängt.

## **2. Odysseus in Relation zu anderen Figuren**

Bei Cottons Ankunft in München wird von seinem Kofferträger Josef gesagt, dieser schaue „mit Vertrauen“ und „hoffnungsvoll“ auf den „schwarzen Rücken vor ihm“ (Koeppen 1986: 41). Odysseus' Rücken ist natürlich nur schwarz unter der Uniform, und insofern folgt der Dienstmann eigentlich einem khakifarbenen Rücken. Der schwarze Soldat wird afrikanisiert, primitivisiert. Der prosaische Nachname ‚Cotton‘, der den Soldaten als einen Sklavennachfahren ausweist, und das Evozieren der sogenannten Rassenmerkmale verschärfen zwar einerseits den Kontrast zur ursprünglichen Odysseusfigur, andererseits fungiert der namentliche Verweis auf eine mythologische Urform hier als Verbindung zweier Prototypen, nämlich des griechischen Königs und Soldaten Odysseus mit dem ‚typischen‘ schwarzen amerikanischen Besatzungssoldaten, der zu Beginn dem Leser und auch dem Dienstmann Josef in seinem fremden, abstoßenden, jedoch zugleich faszinierenden Glanz präsentiert wird, an dem Josef und vorbeigehende Mädchen eventuell ein bisschen teilhaben möchten. Die Ausnahmestellung, die Koeppens Odysseus einnimmt, äußert sich also auch in seiner Darstellung als schwarzer Soldat, durch die er sich noch mehr von dem absetzt, was von der deutschen Bourgeoisie übrig geblieben ist. Er ist das Kristevasche ‚Andere‘, das, womit sich jene Deutschen im Roman nicht identifizieren und das sie fürchten und ablehnen (vgl. Young 1990: 201-213). Der Dualismus, oder auch die Opposition, die wir in der Anlage von Odysseus' Charakter finden sowie in der Gegenüberstellung von Alter und Neuer Welt, spiegelt sich auch eben hier wider, in der Abgrenzung zwischen Bürgern und dem Fremden, indem sie unter anderem nach außen, in das Körperliche verlagert wird.

Bereits zu Beginn des Romans werden von den Passanten etliche Charaktereigenschaften auf den durch das Nachkriegs-München schlendernde Odysseus Cotton projiziert: „Nigger“ wird er in Gedanken genannt, dann aber wiederum „gutmütig“, „großzügig“, aber das gehöre sich auch so, da sie, die schwarzen Soldaten, ja „minderwertige Kerle“ seien, die froh sein müssten, eine weiße Frau zu bekommen (Koeppen 1986: 41). Gleichzeitig wird Odysseus Cotton oft angebettelt; man biedert sich ihm an. Der Leser wird also mit widersprüchlichen Eindrücken konfrontiert: Odysseus Cotton als der strahlende Sieger, Odysseus Cotton als die Verkörperung (im wahrsten Sinne des Wortes) des verabscheuenswerten Anderen. All dies scheint an ihm abzuperlen und wie sein mythologischer Vorfahr begibt er sich an den Rand der Unterwelt (oder in diesem Falle, in eine Art verlotterte Halbwelt), wie Deutschland sich in seiner mühsamen Befreiung aus den Ruinen des Zweiten Weltkrieges darstellt. Odysseus wird sowohl bei Koeppen als auch bei Homer als der einerseits Listenreiche gesehen, der sich mit Witz, der die Gewalt gegen andere nicht ausschließt, durchschlägt, andererseits als der vom Schicksal in seine Position in der Welt Geworfene. Freilich nehmen die Odysseus-Episoden vor allem neben den Ausschnitten aus Philipps Leben weniger Raum in Anspruch; sie konstituieren jedoch einen wichtigen Hintergrund, der die desperate Allgemeinbefindlichkeit indiziert, wie wir in Odysseus Cottons Verhältnis zu seinem Träger Josef und dem daraus resultierenden Tumult sehen werden.

Odysseus Cotton ist dem Josef zum ersten Mal auf einem Domturm verdächtig:

„Er ist doch ein sehr fremder Herr“, dachte Josef [...]. Er fürchtete sich sogar ein wenig vor Odysseus, und er überlegte „was tue ich, wenn der schwarze Teufel mich plötzlich hinunterwerfen will?“ Ihm schwindelte vor so viel Denken und so viel Weite (Koeppen 1986: 112).

Cotton ist der europäischen Geschichte gegenüber herzlich gleichgültig, fühlt sich im wahrsten Sinne des Wortes *on top of the world*, lacht sein „breites König-Odysseus-Lachen“ (Koeppen 1986: 112) und kritzelt seinen Namen auf eine mittelalterliche Steinfigur. Dem klassischen als auch dem amerikanischen Odysseus geht ein Bewusstsein von Historizität ab – beide sind Geschichte-Macher und vertreten die immer siegreiche Macht. Die Assoziation des Charakters des Odysseus Cotton mit der prä-christlichen griechischen Mythologie steht im Gegensatz zu der des Katholizismus, dessen Denkstrukturen Josef verhaftet ist, und hier, auf dem Domturm, durch seinen Namenszug auf der mittelalterlichen Fratze, über-schreibt Odysseus im wahrsten Sinne des Wortes das steinerne katholische, kirchliche Andenken.

Später an diesem Tag befällt Josef, wie schon zuvor, eine Vorahnung seines Todes (vgl. Koeppen 1986: 124), und im Wachtraum, bei einem Baseballspiel, manifestiert sich seine Vorstellungswelt in einem kindlich anmutenden, semi-religiösen Sprachgebrauch:

Es war das Ende seiner Lebensreise. [... Der] schlafende Josef wußte, daß dies sein letzter Dienst gewesen war, der Transport dieses Köfferchens, das Tragen des kleinen Musikkoffers, ein leichter, eigentlich amüsanter Dienst bei einem großen und freigebigen, wenn auch schwarzen Herren. Josef wußte, daß er sterben würde. [...] An der Pforte des Spitals stand Odysseus. Aber es war nicht der freundliche, freigebige Odysseus der Stadtwege. Es war der Odysseus vom Domturm, ein gefährlicher und zu fürchtender Teufel. [...] War Josef nicht immer brav gewesen, bis auf die kleinen zum Gewerbe gehörenden Listen des Fremdenverkehrs? Hatte er nicht jedermanns Koffer getragen? War er nicht in den Krieg gezogen? Oder war doch gerade das In-den-Krieg-Ziehen Sünde gewesen? Die Pflicht Sünde? (Koeppen 1986: 131-2)

Die Katastrophe für Joseph, dessen Blick für sein Schicksal sich schärft, je müder er wird und je weniger er von seiner eigentlichen, realen Umgebung wahrnimmt, stellt für Cotton ein weiteres Abenteuer dar, in dem es sich zu beweisen gilt, und beginnt in der Heiliggeistwirtschaft. „Die Wirtschaft war verrufen“ (Koeppen 1986: 149). Odysseus entlohnt Josef im Voraus fürstlich. Die Spelunke, in die Cotton einkehrt, die „schlechten Menschen“, mit denen er würfelt, der wenig tapfere Dienstmann, der ihm den Musikkoffer trägt – allenthalben scheint der Lack ab, der Mythos auf den Hund gekommen zu sein. Dies setzt sich in Cottons Beziehung zu einer weiteren Figur des Romans fort.

Die Funktionen der prominenten Frauenfiguren in Homers *Odyssee* werden bei Koeppen von Susanne, einer Gelegenheitsnutte, erfüllt, die sich nach einer Nacht mit dem Schauspieler Alexander und seiner unersättlichen Frau Messalina zum Ende jenes Tages hin Odysseus Cotton nähert.

Susanne war Kirke und die Sirenen, sie war es in diesem Augenblick, sie war es eben geworden, und vielleicht war sie noch Nausikaa. Niemand im Lokal merkte, daß andere in Susannes Haut steckten, uralte Wesen; Susanne wußte nicht, wer alles sie war, Kirke, die Sirenen und vielleicht Nausikaa; die Törichte hielt sich für Susanne, und Odysseus ahnte nicht, welche Damen ihm in dem Mädchen begegneten (Koeppen 1986: 152).

Susanne ist also die gefährliche, die Gefährten in Gefahr bringende Kirke, die aber auch Odysseus hilft in die Unterwelt zu gelangen; sie ist eine Sirene, welcher der Grieche zu entkommen vermag, während seine Gefährten jedoch alle getötet werden; sie ist Nausikaa, die Odysseus mit neuen Kleidern, Proviant und einem neuen Schiff ausstattet.

Odysseus Cotton nun befindet sich bereits in jenem von der Unterwelt zur modernen Halbwelt verkommenen ‚Hades‘ München; nur ist seine und Susannes Verstrickung miteinander nicht mehr von einem göttlichen Fatum vorgegeben, sondern sie wird eher als zwanghafte Rollenerfüllung dargestellt. Odysseus, der sich plötzlich um sein Geld betrogen fühlt (Susanne hat es ihm gestohlen), es sich von Josef, den er des Diebstahls verdächtigt, zurück holen möchte und daraufhin von einer aufgebrachten Menge verfolgt wird, wird entweder zum Mörder und wird als solcher gesehen - was wirklich geschieht, spielt im Endeffekt keine Rolle: „Odysseus schlug mit dem Stein, oder ein Stein, den die Meute geworfen hatte, schlug gegen Josefs Stirn“ (Koeppen 1986: 161). Aus der Ferne sind bereits die Sirenen – Polizeisirenen – zu hören. Diese Sirenen, die freilich nicht mehr als den Namen und eine unheilverkündende Gegenwart mit den mythologischen gemein haben, läuten Josefs letzte Stunde ein.

Susanne suchte Odysseus. [...] Sie hatte ihm sein Geld gestohlen, aber sie würde ihn nicht verraten. Nie würde sie ihn verraten; sie würde nicht verraten, daß er Josef erschlagen hatte. Sie wußte nicht, ob Odysseus Josef mit dem Stein erschlagen hatte, aber sie glaubte es (Koeppen 1986: 188).

Dem Mob entkommen, wagen sich die beiden durch Absperrungen hindurch in den von vielen amerikanischen Soldaten frequentierten Jazzclub und tanzen dort miteinander, bis sie durch die Hintertür vor dem Volk, aufgebracht wegen tatsächlichen und weiteren vermuteten Mordes und Totschlags, fliehen, während ein anderer schwarzer Kollege Cottons nun des Mordes an Josef verdächtigt wird. Und das ist das Letzte, was der Leser von Odysseus Cotton erfährt – alle anderen Konflikte und Beziehungen des Romans bleiben ungelöst.

Diese Flucht des ‚Helden‘ Odysseus durch die Hintertür eines verrufenen Lokals, in der die neue und die alte Welt (die Moderne und die Antike sowie Amerika und Deutschland) in jeder Beziehung in meist fataler Weise aufeinanderprallen, ist bezeichnend für die ‚Zerfledderung‘ des Mythos, den Koeppen vornimmt: Der griechische Mythos ist zu etwas fast anrühlich zu Nennendem verkommen. Das ehemals mythologisch Große wird reduziert, gleichzeitig wird der Hure Susanne durch die Attribuierung der opferbereiten Nausikaa wiederum eine gewisse Dignität zurückgegeben. Susanne und Odysseus Cotton (ein baumwollener, plebejischer Odysseus, sozusagen, im Vergleich zu seinem königlichen Vorbild) verschwinden aus jener Halbwelt in dem Moment, in dem sie tanzend ein neues, starkes mythisches Wesen bilden, die Schlange, worauf ich im folgenden eingehen möchte.

### 3. „Exit: Odysseus“

Alles, was sie heute erlebten, hatte sie erregt. Odysseus hatte fliehen, Odysseus hatte sich verstecken müssen, man hatte ihn nicht gefangen, der große listenreiche Odysseus war den Häschern entkommen, er hatte Susanne Kirke die Sirenen betört, oder sie hatten ihn betört, und vielleicht hatte er Nausikaa erobert. Wenn das nicht erregte? [...] Die [tanzende] Schlange mit den vier Beinen, die so geschmeidig sich windende Schlange wurde von allen bewundert. Nie würden sie sich aus dieser Umschlingung lösen. Die Schlange hatte vier Beine und zwei Köpfe, ein weißes und ein schwarzes Gesicht, aber nie würden die Köpfe sich gegeneinander wenden, nie die Zungen gegeneinander geifern: sie würden sich nie verraten, die Schlange war ein Wesen gegen die Welt (Koeppen 1986: 196).

Während der sich auf Irrfahrten befindliche Charakter der *Odyssee* den Raum der Fabelwesen verlässt, um in seinen Alltag auf Ithaka zurückzukehren, geschieht bei Koeppen ein Umgekehrtes: Cotton und Susanne verlassen *gemeinsam* die ‚Realität‘ des Romans.<sup>3</sup> Sie bilden eine tanzende Schlange, die hier als Symbol der Einheit präsentiert wird, und in dem Moment, in dem das Element der mythischen Zeitlosigkeit (vgl. das mehrfache ‚nie‘ in vorangestelltem Zitat) auf Cotton und Susanne zutrifft, müssen sie aus der lauten, tobenden, oftmals handlungsunfähigen, auseinanderbrechenden Welt scheiden. Odysseus und Susanne sind nun nicht mehr eingebunden in eine, wie es scheint, zum Untergang verdamnte Schicksalsgemeinschaft, sondern bilden etwas Neues, Eigenständiges. Martin Hielscher spricht von einem „Moment des Aufatmens“, der den von vornherein „Verstoßenen“ (Hielscher 1988: 17) zuteil werde; es geht aber doch wohl um mehr als nur um einen einzigen „Glücksmoment“ (ibid.).

Die im Roman zunächst marginale, gar banale Figur des Odysseus Cotton wird in der Vereinigung mit der zu Beginn ebenso nebensächlichen Susanne zur mythisch erhabenen: Die Schlange (auch hier durchaus mit dem Sündenfall assoziiert) ist ein Symbol der dauernden Erneuerung (durch Häutung) und, als eine sich in den Schwanz beißende, der End-Losigkeit.<sup>4</sup> Sieht man den Roman als eine umgekehrte Heimkehrer-

geschichte, in der sich keine der Figuren in irgendeiner Weise beheimatet fühlt und in der keiner (im wahrsten Sinne des Wortes) nach Hause findet, so passt auf einmal dieses neue mythische Wesen nicht mehr in die Darstellung des Verloren-Seins (vgl. Eisele 1987: 267). Koeppen versucht „das sich entziehende Subjekt, das Welt erfährt erlebt überschaut, bis in seinen Entzug hinein zu beschreiben, ja das Unmögliche zu tun: nämlich die Beschreibung des Entzogenen selbst zum Thema zu machen“ (Heißenbüttel 1976: 161). Dies trifft auf Figuren wie den erfolglosen, verstummenden Philipp, die gewissermaßen in Jekyll und Hyde gespaltene Emila, Alexander, den Filmhelden, zu. Das Starke jedoch, das Unabhängige, das nun so nicht mehr in die Romanstruktur passt, muss aus dem Roman ausscheiden. In dem Moment, in dem der Odysseus-Mythos in der Tat die Heimkehr, oder doch zumindest ihre Möglichkeit verspricht, in dem Nausikaa ihn, den Verwundbaren, Gestrandeten und Nackten, bekleidet, ihm ein Schiff zur Verfügung stellt und schützt, in dem also Susanne Odysseus Cotton von der Gefahr weg führt und ihm einen Ausweg zeigt, müssen die anderen, die Verzweifelten, zurück bleiben, die weiterhin den „unaufhaltsam[en] Prozeß der Entidentifizierung“ (Scherpe 1987: 252) verkörpern. Ein listenreicher, wendiger – mit einem Wort: (über-)lebensfähiger, weil sich immer erneuernder Odysseus hat keinen Platz in Koeppens Romanwelt, in der die Unfähigkeit thematisiert wird.



## Anmerkungen

1 Unbegründet nennen sowohl Reinhard Döhl (1970: 133) als auch Frank Trommler (1971: 201) 1949 als das Jahr, in dem der Roman spielt. Textstellen wie „[...] André Gide gestern verschieden“ (Koeppen 1986: 95) und „[...] Eisenhower inspiziert in Bundesrepublik, [...] Adenauer gegen Neutralisierung“ (Koeppen 1986: 12) zeigen jedoch das Jahr 1951 an.

2 Vgl. David Basker (1993: 680-686). Basker demaskiert Koeppens Selbstdarstellungen, und man vermutet, dass man auch bei anderen Aussagen zwischen den Zeilen lesen muss, wie z. B. im Gespräch mit Horst Bienek (1962), in dem Koeppen behauptet: „Joyce habe ich 1926 gelesen [...]. Später habe ich, wohl zufällig, den ‚Ulysses‘ nicht wieder in der Hand gehabt. Ich bin überzeugt, daß man heute auch ohne die Wegmarke Joyce in seine Richtung gehen müßte. [...] Was nun mich und die *Tauben im Gras* betrifft, so waren diese für mich in ihren Übertreibungen die Folge eines aufgestauten, eines zu spät verwirklichten Stilexperiments. [... Man] wollte [nach dem Ende des sog. 3. Reiches] alles nachholen! Natürlich hatte ich ein Pandämonium im Sinn. Immer. Ich sehe die Welt pandämonisch“ (Koeppen 1995: 22-23).

3 Eisele weist auf die literarische Tradition (Fontane, Broch) der Umkehrung hin, nach der diejenigen, die in die Alte Welt aufbrechen, auch einem Neuanfang entgegenstreben (Eisele 1987: 268).

4 Vgl. zur Schlangensymbolik Hielscher (1988: 9-16), der auch darauf aufmerksam macht, dass die Schlange, „die sich zum Kreis formt, Bild des Anfangs und Endes, der Ewigkeit, aber auch des Schicksals“ sei (Hielscher 1988: 15), und darauf hinweist, dass „alle Bücher Koeppens (bis auf ‚Die Mauer schwankt‘) [...] eine Rondoform [besitzen], alle bestätigen die Untentrinnbarkeit“ (ibid.).

## Literatur

- Basker, David 1993. „Für einen werdenden Schriftsteller keine schlechte Lehre“: Wolfgang Koeppen’s Literary Career Pre-1945“. In: *Modern Language Review* (Jul. 1993). 666-186.
- Döhl, Reinhard 1970. „Wolfgang Koeppen“, in: Weber, Dietrich (Hrsg.) 1970. *Deutsche Literatur seit 1945 in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Kröner. 128-154.
- Eisele, Ulf 1987. „Odysseus trinkt Coca-Cola. Wolfgang Koeppens ‚Tauben im Gras‘“. In: Oehlenschläger, Eckart (Hrsg.) 1987. *Wolfgang Koeppen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heißenbüttel, Helmut 1976. „Wolfgang Koeppen-Kommentar“. In: Greiner, Ulrich (Hrsg.) 1976. *Über Wolfgang Koeppen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 151-162.

- Hielscher, Martin 1988. *Wolfgang Koeppen*. München: C. H. Beck.
- Homer. *Odyssee. In der Übertragung von Johann Heinrich Voss, 1781*. Von der Mühl, Peter (Hrsg.) (ohne Jahreszahl). Wiesbaden: R. Löwit.
- Koeppen, Wolfgang 1986 [1951]. *Tauben im Gras*. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.) 1986. *Gesammelte Werke in sechs Bänden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koeppen, Wolfgang 1995 [1962]. „Werkstattgespräch“. In: Koeppen, Wolfgang 1995. *Einer der schreibt. Gespräche und Interviews*. Treichel, Hans-Ulrich (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. 20-29.
- Quack, Josef 1997. *Wolfgang Koeppen. Erzähler der Zeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Treichel, Hans-Ulrich 1984. *Fragment ohne Ende*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Trommler, Frank 1971. „Realismus in der Prosa“, in: Koeppen, Thomas (Hrsg.) 1971. *Tendenzen in der deutschen Literatur seit 1945*. Stuttgart: Kröner. 177-275.
- Scherpe, Klaus 1987. „Ideologie im Verhältnis zur Literatur: Versuch einer methodischen Orientierung am Beispiel von Wolfgang Koeppens Roman ‚Tauben im Gras‘“. In: Oehlenschläger, Eckart (Hrsg.) 1987. *Wolfgang Koeppen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 233-256.
- Young, Iris Marion 1990. „Abjection and Oppression: Dynamics of Unconscious Racism, Sexism and Homophobia“. In: Dallery, A.B., Scott, C.E., Holley Roberts, P. (eds.) 1990. *Crises in Continental Philosophy*. Albany: State of New York Press. 201-213.

# Entrüstung und Engagement gegen Kriegsverbrechen als Diskurs der Menschlichkeit John Rabes in *Der gute Deutsche von Nanking*

JANINA WOZNIAK  
Port Elizabeth

*Der gute Deutsche von Nanking* beschreibt die Erfahrungen des John Rabe, langjähriger Direktor der Siemens-Niederlassung in Nanking, China, zur Zeit der verheerenden japanischen Belagerung der Stadt Ende 1937. Ich versuche durch einen historischen Überblick herauszustellen, inwiefern Rabe in seinen Tagebüchern einen Diskurs entwickelt, der seinen Bericht der Weltöffentlichkeit zugänglich machen kann, obwohl sie ihn in einem Rückblick von über 60 Jahren liest, seine politischen Anschauungen nicht zuletzt wegen langjähriger antifaschistischer Kritik in den Medien ablehnen und die zeitgenössische politische Situation kaum kennen mag. In einem Exkurs zu Franz Kafkas *In der Strafkolonie* wird ein Versuch gemacht, diese Darstellung von Gewalttaten als literarischen Text zu interpretieren und an Rabes Tagebuch über die Belagerung Berlins 1945 thematisch anzuknüpfen. Für diese Analyse wurde die englische Ausgabe des Buches (2000) verwendet, da mir die deutsche nicht vorlag.

## Warum der „gute Deutsche“?

Der Titel *The good German of Nanking* enthält drei Bedeutungsfelder – „der Deutsche“, „gut“ und „Nanking“. Der Stadname Nanking, kombiniert mit dem *Spectator*-Kommentar auf der Umschlagseite: „A story of wondrous humanity in the face of insane savagery“, erweckt beim westlichen Leser den Eindruck der Exotik, des chinesischen Anderen, gewiss auch des von Medienbildern über Asiens Kriege genährten, schauerlich Interessanten. Heute sind die politischen Konstellationen um diesen japanisch-chinesischen Krieg nicht mehr Allgemeinwissen, noch weniger weiß man von der Präsenz westlicher Handels- und Regierungsvertreter in China in der ersten Jahrhunderthälfte. Wenn „wondrous humanity“ in den Tagebüchern John Rabes, also eines Europäers, dargestellt wird, dann ist es vermutlich die Menschlichkeit des Verfassers, die gemeint ist, und dazu im Gegensatz wäre folglich

„insane savagery“ auf den geographischen Raum Nanking bezogen. Wessen Brutalität aber impliziert wird, bleibt vorerst ungeklärt.

Rabes Aufzeichnungen zeigen an vielen Stellen sein starkes Selbstbewusstsein, sogar angesichts körperlicher Bedrohung durch marodierende japanische Soldaten. Dieser Mut erscheint waghalsig, zumal nach seiner Berichterstattung viele Chinesen bei Widerstand erschossen wurden. Wenn es einer kleinen Gruppe von Europäern 1937 trotzdem gelingen konnte, im japanisch-chinesischen Krieg eine Sicherheitszone in der damaligen chinesischen Hauptstadt Nanking über mehrere Monate aufrechtzuerhalten, dann spielt dabei nicht nur der außergewöhnliche Charakter der Individuen eine Rolle. Diese Männer und Frauen griffen auch auf europäische Verhaltensnormen in China zurück, die sich über ca. 100 Jahre entwickelt hatten, ferner nutzten sie die politischen Vorstellungen ihrer Gegner und ihre Privilegien als europäische Ausländer in gehobenen gesellschaftlichen Positionen.

### **Die Rolle ausländischer Vertreter und Spezialisten in China im frühen 20. Jahrhundert**

Zum Verständnis der sozialen Rolle von Europäern in China zur damaligen Zeit ist es sinnvoll, die Bedeutung ausländischer Firmen- und Regierungsvertreter in China seit dem 19. Jahrhundert näher zu betrachten. Der politische Analytiker Lothrop Stoddard etwa führte 1935 die Mitte des 19. Jahrhunderts gängige Stellung der Europäer als Überlegene in China auf den von England gewonnenen „Opiumkrieg“ 1839 zurück.

For the first time in [the] history [of the Manchu Empire] the Chinese people were confronted with an invasion of barbarians who were not merely better fighters but who were possessed of an advanced civilisation of their own – a civilisation with which the Chinese could not effectively cope ... these barbarians would never be assimilated (Stoddard 1935: 227).

Durch Missionen, Militär und Handel war also eine europäische Schicht ins Land gekommen, die ihre Interessen auf breiter Basis verfolgte, wie es auch in zahlreichen Kolonialstaaten Mitte des 19. Jahrhunderts geschah.

The Western resident in China, entrenched behind his new system of treaty rights, was looking down upon the Chinese as a mere “native” in a China where the privileged foreigner had become the “lord of creation” (Stoddard 1935:227).

### **Handel und Technik**

D.K. Fieldhouse (1991) beschreibt den Handel mit europäischen Waren und den technischen Aufbau in China um 1900 als wichtigste ausländische Einflüsse. Nicht nur Russland, auch England, Deutschland, Frankreich, in geringerem Maße Italien und die USA hatten das Recht erhalten, in ihren „Vertragshäfen“ zu handeln und zu investieren (Fieldhouse 1991: 230-1). Es kam zu Pachtverträgen über 99 Jahre für kleinere Handelsstützpunkte, deren letzter über Hongkong erst 1997 auslief. Der

Boxeraufstand 1898-1900 bestätigt indessen das negative Bild, das die chinesische Bevölkerung trotz aller augenscheinlich vorteilhaften Modernisierungen der Europäer hatte, (Fieldhouse 1991: 231) die eine von Tausenden von Jahren geprägte Kulturform und vor allem bestehende Machtstrukturen mit neuen und aggressiven Handelsansprüchen konfrontierte.

Anders als in Afrika war die europäische Präsenz in China nicht von staatlicher Kolonisation geprägt wie z.B. in Indochina (frz.) oder Indien (engl.), sondern der allmähliche Zugang lag auf wirtschaftlichem Gebiet, mit gelegentlichen Eingriffen bewaffneter europäischer Truppen. Nach Fieldhouse (1991: 229) blieb China vor der Teilung durch die imperialistischen Mächte verschont, weil 1895-1905 zwischen den Interessenten Russland, Japan, Frankreich, Deutschland und England Spannungen entstanden, die eine monopolistische Übernahme der Regierung verhinderten.

... the most rewarding European economic activity was lending money to the bankrupt Peking government at exorbitant rates and on the security of the Chinese customs. It was obviously preferable for Europeans to share the loans among themselves, and use the imperial civil service to collect taxes to service them, rather than to undertake this unpopular activity themselves (Fieldhouse 1991: 232).

Bis 1914 standen Chinas Europabeziehungen politisch wie auch wirtschaftlich vor allem unter britischem, deutschem und US-amerikanischem Einfluss (Fieldhouse 1991: 232). Die an der über 3000 km langen chinesischen Küste liegenden, mit Konzessionen belegten Häfen<sup>1</sup> boten eine breite Ausgangsbasis für den starken europäischen Einfluss (Landkarte in Fieldhouse 1991: 199). Zu Anfang des 20. Jahrhunderts wurden europäische Vertreter und Forscher, die sogenannten „weißen Teufel“ (Lieberenz 1932: 233)<sup>2</sup> oder „foreign devils“ (Stoddard 1935: 228) aber vor allem aufgrund der technischen Entwicklungen, die ihre Firmen anboten, von den Chinesen toleriert. Schon 1872 hatte Siemens, zum Beispiel, den ersten Telegraphen ins Land gebracht, 1879 den ersten Generator zur Beleuchtung des Hafens von Shanghai (britisches Protektorat), 1899 die erste Tramlinie in Beijing, 1904 wurde die erste Siemensvertretung in Shanghai eröffnet. Siemens hatte im Jahre 1935 mit insgesamt 275 Angestellten in China die größte ausländische Abteilung der Firma.<sup>3</sup> Abgesehen von im großen Land verstreuten christlichen Missionsstationen und -krankenhäusern, europäischen Schulen und Konsulaten in den großen Städten waren vielerorts Niederlassungen europäischer Handelsfirmen gegründet worden.<sup>4</sup>

### **Militärische Kooperation**

Angelehnt an die deutsche Militärpräsenz in Kiautschou während der deutschen Kolonialzeit wurden auch nach 1918 deutsche Militärberater zur Ausbildung und Kriegsführung diverser chinesischer Armeen angestellt. Den stärksten Einfluss hatte in diesem Rahmen Major Alexander von Falkenhausen, der unter Chiang Kai-shek die Verteidigung gegen Japans Armee leitete (Liang 1978: XI). Vereinzelt deutsche Soldaten waren ferner an internen Kämpfen in China beteiligt.<sup>5</sup> Vor allem für den

Vertragsdienst der über 130 deutschen militärischen Berater in China zwischen 1928 und 1938, (Falkenhausen nach Liang 1978: 58)<sup>6</sup> betonte General Wetzell, 1930-1934 deutscher Hauptberater in China:

The German officer knows no higher command than the protection of his honor and loyalty to his fatherland. The same applies to the German officer when he serves the Chinese Government. The German officers who serve here under my command work for China as if China were their own fatherland (Falkenhausen 1933 nach Liang 1978:86).<sup>7</sup>

Er selbst hatte mit Chiang Kai-shek die Entscheidung zu fällen, welche deutschen Offiziere in die Beraterschaft zu rekrutieren waren; „since these are the conditions for active support of the mission by the German Reichswehramt“<sup>8</sup> (Falkenhausen 1934 nach Liang 1978: 87). Diese Männer leisteten in diesen Jahren einen beeindruckenden Beitrag zur Verbesserung der chinesischen Verteidigung. Noch 1936 lebten 30-40 deutsche Generäle in Nanking (Wickert 2000: XIII), schließlich wurden sie 1938 von Hitler gezwungen nach Deutschland zurückzukehren (Wickert 2000: XVII).

### **Sozialer Status der Europäer in China nach Rabes Aufzeichnungen**

Aus diesen Beobachtungen geht hervor, dass der Sonderstatus der in China anwesenden Europäer auf eine mehrere Jahrzehnte andauernde Tradition aufbaute. Sie hatten ferner aufgrund ihrer internationalen Verbindungen und Informationen ungleich mehr Überblick über das Weltgeschehen als die durchschnittliche Bevölkerung in China. Während der japanischen Offensive konnten sie durch die internationale Kommunikation über Telegraphen, auch von Schiffen aus, die Außenwelt erreichen, als Chinesen schon durch Kriegshandlungen von ihr abgeschnitten waren. Letztlich wurden diese Europäer aus der brutalen Behandlung der Bevölkerung weitgehend ausgeschlossen: für Begegnungen japanischer Soldaten mit Ausländern war vorgeschrieben, dass sie nicht verletzt werden sollten – auch wenn sich die Soldaten nicht immer daran hielten (Rabe 2000: 113).

John Rabe lebte 1937 schon fast 30 Jahre in China (Wickert 2000: XV). Als Vertreter einer in China wohletablierten Firma verstand er sich nicht nur für die materiellen Güter der Firma verantwortlich sondern auch für seine Kunden und seine Mitarbeiter. Er spricht respektvoll von seinen höheren Angestellten; es ist manchmal ein quasi-väterlicher Unterton anderen Chinesen gegenüber zu erkennen (z.B. Rabe 2000: 142). Wenn schon deutsche Generäle ihre Offiziere dazu anhielten, China treu zu sein, so ist das für den seit 1909 im Ausland lebenden Rabe kein abstrakter Gedanke.

At such a time a man tries to behave decently and doesn't want to leave in the lurch the employees under his charge, or the rest of his servants and their families, but to stand by them in word and deed. It's the obvious thing to do really (15).

Er zeigt sich am 3. Oktober 1937 verärgert, dass hohe Politiker in China sich nach dem Antikomintern-Pakt gegen Deutschland aussprechen.

He who is not for us is against us, Madame Chiang is reported to have said. And what about the German advisors? Who introduced the flak battalions and antiaircraft artillery that the Chinese are so proud of today? German advisors! Who trained the troops fighting so bravely near Shanghai, while untrained soldiers in the north are simply fleeing? German advisors! Who are staying at their posts in Nanking? German advisors and businessmen! From our perspective here, my countrymen are staying on in the capital at a considerable sacrifice, something the Chinese here in their own country simply do not appreciate (11).

Am 23. November 1937 schreibt Rabe, dass ca. 50 Europäer und Amerikaner aus verschiedenen Ländern vom Sekretär des chinesischen Außenministeriums, dem Bürgermeister von Nanking und zwei chinesischen Generälen empfangen wurden, die eine Evakuierung Nankings vorbereiteten (nämlich der 80 000 Reichen) (Rabe 2000: 39). Die chinesischen Beamten betonten aber den Vorschlag, dass die dort zurückbleibenden Ausländer sich allabendlich zwischen 8 und 9 Uhr im Internationalen Club treffen sollten, um mit den führenden chinesischen Regierungsbeamten oder ihren Vertretern in Verbindung zu bleiben. Rabe, der vom 1. Weltkrieg dieselbe Maßnahme kannte, ist entrüstet, dass einige Ausländer mit den „Ärmsten der Armen“ zurückbleiben, während die Regierung flüchtet und es den Japanern in diesem Fall überlässt, für Ordnung zu sorgen:

In other words: No administrative official will remain here. No one is going to sacrifice himself for the welfare of hundreds of thousands of inhabitants! What a prospect! Good God, if only Hitler would help! The misery that a fully-fledged bombardment will bring upon this city is unimaginable (51).

Das internationale Komitee hatte Hitler telegrafisch um Hilfe bei der Anerkennung der von ihm proklamierten Sicherheitszone gebeten, weil Rabe der überzeugten Meinung war, dieser könne und werde Druck auf die japanische Armee ausüben (44-45). Was er nicht wissen konnte: Hitler hatte bereits am 11. November 1937 bei anderem Anlass gesagt, man möge die Armee von pro-chinesischen Sentimenten bereinigen (Wickert 2000: 347).

Seine Rolle als Eigentümer des kleinen, rein symbolischen „Luftschutzkellers“, d.h. eines zum Schutz gegen die japanischen Fliegerangriffe mit einer sehr großen Nazifahne (Rabe 2000: 85) überdeckten Loches in seinem Garten (!), kommentiert Rabe mit den Worten:

Someone had placed an office chair in the little cellar for me; all the others squatted on low benches. It was perfectly clear to me that I had to join the others in the dugout, at least when bombs were falling too close and making

too much racket, and as I sat there, and saw how the women and children were reassured simply by my poor presence, I knew that I had done the right thing in deciding to return as quickly as possible from Peitaiho.

If I were to write that I was not afraid, I'd be lying. ... But fear is there to be conquered (16-17).

Andere Europäer sind eher um ihre eigene Sicherheit besorgt, obwohl sie vor Ort in ihrem Amt bleiben (45). Später, als Vorsitzender der Sicherheitszone, wird Rabes Person zum Garant der Sicherheit nicht nur seiner Firmenangestellten, sondern auch ihrer Familienangehörigen und Bekannten; schließlich lebten 602 Menschen über mehrere Wochen in seinem Garten und Haus, denen dadurch Schutz vor den Brutali-täten der japanischen Soldaten widerfuhr. Nicht nur er, auch die wenigen anderen gebliebenen Europäer griffen handfertig ein, wenn chinesische Frauen vergewaltigt wurden oder Hilfe gesucht wurde.<sup>9</sup> So lautet es im Bericht des Botschaftsangestellten Rosen:

Just within the so-called Safety Zone, which thanks to the Rabe committee has essentially been saved from destruction, there have been hundreds of cases of bestial rape, all incontrovertibly documented by Germans, Americans, and their Chinese coworkers. ... I would ... like to note at this point that foreign nationals, and above all Herr Rabe and Herr Kröger, both functionaries of the NSDAP, as well as Herr Sperling, have caught Japanese soldiers in flagranti at such violations and have risked their own lives in scaring them away from their victims (160).

### **Westliche Vorurteile gegen Asiaten und die Wirkung der Gravur der Gewalt auf dem Körper des Anderen**

Durch die vielen Brutalitäten, die Rabe konsequent als Handlungen von Individuen beschreibt – er verfällt nicht in das Klischee der „Fluten“ oder „Horden“, die „strömen“ oder „verschlingen“, wie Klaus Theweleit (1987a) es an der deutschen Kriegsliteratur des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet hat – bleibt beim westlichen Leser der erste Eindruck bestehen, dass Ostasien als geographischer Ort der Gewalttaten und seine Soldaten als Verkörperung der Brutalität bestätigt werden. Wolf Schenkes Kommentare zu „Nankings letzten Tagen“ (Schenke 1943: 60, zit. nach Rabe 2000: 39-40) erwähnen, dass sowohl Rabe wie auch die anderen Ausländer sehr wohl wussten, dass es für sie gefährlich werden konnte, wenn die geschlagene chinesische Armee zurückkehrte (39-40). Rabe selbst gibt offen zu, dass die Chinesen und Japaner mit denselben Kriegsbrutalitäten gegeneinander kämpfen: „We are indeed in Asia!“ (Rabe 2000: 245) und dass Soldaten beider Armeen die Sicherheitszone für Zivilisten nicht respektierten, sondern die Chinesen sie im Gegenteil als Verteidigungsbasis missbrauchten, während die Japaner die männliche Bevölkerung als Kriegsverbrecher behandelten und zahllose Männer zum Arbeitsdienst zwangen oder kaltblütig erschossen (z.B. 101). Das hindert ihn aber nicht daran, Zivilisten mit allen Mitteln zu helfen. Er gibt sich jedoch perplex, dass die Japaner die Leichen zur Verwesung auf der Straße liegen lassen:



One the one hand, they want to be recognized and treated as a great power on a par with European powers, on the other, they are currently displaying a cruelty, brutality, and bestiality that bears no comparison except with the hordes of Genghis Khan (193).

Die Gravur der Gewalt auf dem Leib des Opfers wird in Franz Kafkas *In der Strafkolonie* ad absurdum geführt, ist aber in beiden Texten als „Ermannung“ des Ausführenden gedacht. Die Psychoanalyse der soldatischen Brutalität und ihrer Beobachtung durch andere Männer bietet hier Aufschluss. In Kafkas Erzählung wird eine Maschine dargestellt, mit der dem Verurteilten auf den Leib graviert wird, welches Vergehen er begangen hat. Die Präzision der Maschine stellt die Folge einer langjährigen quasi-wissenschaftlichen und technischen Entwicklung dar, ihr Anwendungszweck hingegen zeugt von zielbewusster Grausamkeit der Jetztzeit, die nicht auf Kafkas Zeit beschränkt bleiben muss: jede brutale Handlung an einem Menschen mit Hilfe der Technik kann so interpretiert werden, die das Individuum nicht nur bestrafen soll (Inhaftierung in der Strafkolonie), sondern an ihm einen sinnlosen Akt grausamer Präzision begeht und es tötet.

Klaus Theweleit hat in *Männerphantasien* (1987b) für deutsche Soldaten zwischen den Weltkriegen herausgearbeitet, dass gemeine Soldaten nie jene Herrschaft erhielten, die ihnen in der Kriegspropaganda vorgegaukelt wurde:

Und was war man die ganze Zeit wirklich? Man war gegängelter Schüler, gequälter Kadett, Geschliffener auf dem Kasernenhof, dann im Schlamm der Gräben im Krieg; und dann war man geschlagener Soldat, mehrfach verwundet. Es dauerte ein wenig lange mit den Festen ... Aus dem Imperialismus wurde so gar nichts. Gerade eine Massenschlächtere bei den Hereros hatte es gegeben; das reichte nicht lange ... Der „Boxeraufstand“ in China gab nicht viel her ... Wo war ... das deutsche Kolonialleben, diese sichere Möglichkeit, ohne viel Aufhebens das Quantum Blut zu verspritzen, das ein durchschnittlicher europäischer Mann fließen lassen muß oder fließen sehen muß, damit seine Straudämme nicht überlaufen, damit er einigermaßen ins Gleichgewicht kommt (Theweleit 1987b: 391-3).

Obwohl es hier um deutsche Soldaten geht, sind die bei Rabe geschilderten Tötungsaktionen japanischer Soldaten an Chinesen diesem „männlichen“ Trieb allzu ähnlich. So schreibt Theweleit auch von den Freikorps der Zwanziger Jahre:

Der Faschismus ... gleicht die lebendige gesellschaftliche Wirklichkeit insgesamt dem Negativ [der Revolution] an, zeugt durch die Vernichtung. [Diese] ... ist seine Zeugung und ist als Zeugung gemeint. Jüngers Soldaten zeichnet aus, daß sie auf kriegerische Weise zu zeugen verstehen. Sie zeugen sich durch die Zerstörung anderer, die Zerstörung der Dinge, der fremden Objektwelt, durch ihre Selbstverwandlung in Tötungsmaschinen und ihre

Teile. ... Erst als Rächer sind sie mit sich selbst identisch. ... besessen von der Zerstörung ... (Theweleit 1987b: 373).

Wickert legt Rabes Tagebuch einen Ausschnitt aus dem „Japan Advertiser“ bei, der von einem Wettbewerb japanischer Soldaten während der Kämpfe um Nanking berichtet: „Contest to kill first 100 Chinese with sword extended [by 50] when both fighters exceed mark“ (Wickert 2000: 370). Hier geht es eindeutig um solche soldatische Identitätsbildung, um das Blutvergießen als Freudenakt.

Der Kanzler P. Scharffenberg an der deutschen Botschaft in Nanking führt die japanischen Gewaltakte zurück auf das Massaker von Tungchow, wo japanische Frauen und Kinder von der chinesischen Armee brutal ermordet wurden (Rabe 2000: 247). Auch hier spielt Rache eine wichtige Rolle. Scharffenberg teilt aber nicht das Mitleid Rabes für die einzelnen Menschen, sondern bietet nur ein Stereotyp der Rückständigkeit an: „All the local Germans – with the exception of Rabe – have grasped the fact that Asiatic warfare is simply very different than warfare among us! ... Much as in the Thirty Years War, looting, etc. is simply a matter of course...“ (247).

Die Kriegsbrutalitäten der japanischen Besatzungssoldaten (weil als Individuen begangen) bzw. der Besatzungstruppen (weil vom Generalstab gefördert) in Nanking sind extreme Gewaltverbrechen. Sie wirken in ihrer Vielzahl und durch die Willkür der Täter wie auch durch die Wiederholung und Festlegung auf Fotos als bewusste Handlungen. Einerseits dienen sie – vom japanischen Generalstab toleriert – der Unterdrückung der Chinesen, andererseits erfüllen die Gewalttaten die unmittelbaren Bedürfnisse verrohter Streitkräfte nach Sexualität, Beherrschung eines Schwächeren, Zerstörung in einer zur Kriegshysterie entwickelten Aggression schlecht versorgter und ihrerseits oft scharf disziplinierter Männer, wie sie von den kriegführenden Befehlshabern weltweit und zu allen Zeiten sanktioniert wurden. Die körperliche Verletzung des Unterlegenen manifestiert sich „zufriedenstellend“ als Inschriftion der Überlegenheit des bewaffneten Soldaten auf dem Leib des Opfers bzw. Kriegsgegners. Sie wird in den japanischen Kriegshandlungen in Nanking jedoch noch einen Schritt weiter getragen: der so gezeichnete Verwundete oder Tote wird auf der Straße liegen gelassen, seine Verwundungen und Entstellungen und später der Verwesungsgeruch werden auch für die Unverletzten zum Kennzeichen der japanischen Herrschaft auf chinesischem Raum. Rabe berichtet von zahlreichen Leichen, die bewusst von der japanischen Armee wochenlang an öffentlichen Stellen (Straßen, Bächen, Tümpeln) zur Verwesung liegen gelassen wurden und von den Angehörigen nicht begraben werden durften (100, 130, 137, 160, 189, 204, 258 u.a.). Dadurch entstand nicht nur Ekel und Abscheu, die Bevölkerung blieb vor allem eingeschüchtert und angsterfüllt.

Wenn der japanische Generalstab inzwischen mit den ausländischen Beobachtern und Firmenangestellten gezwungen festlich diniert, wird der Vergleich zu Kafkas „Strafkolonie“ sinnträchtig: in beiden Fällen ist eine militärisch überlegene Macht aus der „Kulturform Technik“ entstanden und hat ihre diversen Funktionen stark aufgliedert. Die Armee wird von Männern geleitet, die kulturelle Hochformen in

Anspruch nehmen, gleichzeitig aber immer latent brutal bleiben. Diese Generäle aber spielen den ausländischen Beobachtern ihre angeblich hohe Kultur mit Instrumentalmusik, gesellschaftlichen Höflichkeitsformen, gutem Essen und Mehrsprachigkeit vor. Die Kriegsverbrechen, die zur Erhaltung der Totalherrschaft für nötig erachtet werden, brauchen nicht von Trägern der angeblichen Hochkultur ausgeübt und dank ihres Verschweigens auch nicht von ihnen öffentlich verantwortet werden. Diese Schicht wird aber durch den Tanz der Geishas implizit mit den Vergewaltigungen der rohen Soldaten verbunden: auch hier wird sexuell ausgebeutet, wird ein männliches Kernbedürfnis autoritär erfüllt. So entlarvt Rabe sogar den Chef der japanischen Konsularpolizei, der im Flüchtlingslager an der Universität nach Frauen verlangte (201).

Bert Olivier bezeichnet Gewalttaten (nach Foucault) als Manifestationen von aggressivem Diskurs:

[O]ne could speak of the epistemic-cratological structure of social space, which would enable one to grasp the constitution and interpellation of the subject as a body in space by means of the ‘marks’ left on the body by its specific mode of inhabiting or traversing this space – which ineluctably involves discursive tensions, conflicts, struggles or other relations (Olivier 2001: 301).

Hiernach schafft die subjektive Bestätigung des „Siegens“ durch individuelle Gewalt am Opfer gleichzeitig einen sozialen Raum, der durch seine Gefährlichkeit temporär erhalten bleibt. John Rabes Zivilcourage erscheint umso heldenhafter, als er sich dieser Gewalt entgegenstellt und dadurch wiederum einen sozialen Raum herstellt, der nicht nur ihm, sondern 250 000 Menschen ein Maß an Sicherheit gewährt, einen Raum also, in dem die Gesetzmäßigkeit der Aggression aufgehoben ist.

### **Die Darstellung von Rabes Mitgliedschaft der NSDAP und seiner Haltung zur Partei**

*Der gute Deutsche von Nanking* klingt an Bertolt Brechts Titel *Der gute Mensch von Sezuan* (1940) an und scheint im Titel einen Diskurs zu beschwören, der dem Attribut „gut“ implizit zu widersprechen droht. Dass John Rabe ein Deutscher war, der sich mit einem englischen Vornamen ansprechen ließ, ist relevant, weil der japanische Angriff auf die damalige chinesische Hauptstadt Nanking im Jahr 1937 stattfand, als Deutschland unter nationalsozialistischer Herrschaft stand. Es kam somit zum westöstlichen Kontrast ein weiterer Komplex hinzu, nämlich die ideologische Einstellung eines Mannes, der als Deutscher vorgestellt wurde. Dieser „gute“ Deutsche hebt sich ab vom Klischee, und da er im europafernen Ausland handelt, also gegen eine als brutale Macht dargestellte Armee, gilt er als Sonderling und wird dadurch bestätigt: er handelt vorrangig als moralisch hochstehender Mensch gegen brutal auftretende japanische Soldaten, Asiaten also, die einem negativen westlichen Stereotyp entsprechen, das nicht in Frage gestellt wird. Im Vorwort ist folglich viel von seinem Mitgefühl, seiner Zivilcourage und seiner Genügsamkeit die Rede – hier spricht kein Herrenmensch, hier fordert kein Verarmter ein Privileg, hier handelt ein großer

Charakter im Rahmen einer historischen Gegebenheit. Der Titel und die dem Tagebuch vorangestellte, ausführliche Einführung sind demnach als „disclaimers“ zu verstehen – um ein außergewöhnliches Individuum aus einem verhängnisvollen Zeitkontext zu lösen und dem Leser so die Identifikation mit ihm zu ermöglichen.

Rabes naiver Glaube an Hitler sei vor dem Hintergrund der Propaganda zu verstehen,<sup>10</sup> „[h]e was a patriot, and for a long time thought that Hitler wanted peace“, schreibt der Herausgeber Erwin Wickert in der Einführung (Wickert 2000: IX), und orientiert Rabes politische Einstellung an den Zeitungen, die er las: die britische „North China Daily News“ aus Shanghai und das ebenfalls dort herausgegebene Blatt „Ostasiatischer Lloyd“: „[The latter's] editorial policy ... reflected the standard jargon of the Reich Propaganda Ministerium. ... John Rabe had no clear picture of what had happened in Germany since his last brief stay in 1930...“ (XIV).

In China people learned details about the treatment of German Jews only toward the end of the thirties, when increasing numbers of them began to emigrate to Shanghai. After that, however, it was impossible not to have some idea of what was going on (XV).

Rabe hatte Deutschland in den 20er und 30er Jahren nur auf kurzen Besuchen erlebt und fühlte sich dort als Fremder. Wickert scheint trotzdem mit allen Mitteln zu versuchen, ihn aus den verhängnisvollen historischen Implikationen der Parteimitgliedschaft zu befreien, indem er immer wieder auf seine Naivität hinweist. Rabe wusste aber schon Ende 1937 von der Anweisung, den Konsulatsbeamten Rosen mit Zwangsurlaub zu belegen (Rabe 2000: 49) und setzte sich bei der Rückkehr nach Berlin 1938 für ihn ein (Wickert 2000: 274). Hier versuchte Rabe den neuen Regeln empört entgegenzuwirken, wurde aber nicht angehört. Er kam jedoch nicht zur Entscheidung, selbst aus der Partei auszutreten. Sein Idealismus Hitler gegenüber – den er dem Kaiser vorzog (Rabe 2000: 207) – blieb in China eine Stärkung seiner Taten, und darin liegt seine Glaubwürdigkeit vor allem, denn er versuchte mit allen Mitteln seinen Mitmenschen zu helfen. Sei es die NSDAP-Parteifahne, das Parteiarmband (91), die NS-deutsche Fahne am eigenen Wagen (113, 133, 188) (die amerikanische Fahne sei auf Widerstand gestoßen) (91) oder seine strenge Autoritätshaltung (107), Wut über Brutalität gegen andere und seine Körperkraft, seien es Verbindungen zu chinesischen Politikern, japanischen Generälen, (128: „...they have given me 600 lives!“) amerikanischen Schiffskapitänen, ausländischen Konsulaten – Rabe machte sich alles zu Nutze, um die Sicherheitszone zu stabilisieren.

Er wurde für die Hilfe von „seinen“ Flüchtlingen wiederholt geehrt, etwa als „living Buddha for hundred thousand people“ (219) oder von der chinesischen Regierung nach 1945, die ihm durch die Militärvertretung in Berlin Nahrungsmittel schickte (339). Auch das deutsche Rote Kreuz wusste von seiner Arbeit; er hörte, dass er mit zwei anderen Männern für einen Orden vorgeschlagen worden war (226). Bei der Ausreise gab er zu, dass er „stolz wie ein Piefke“ war (267) und hielt mehrere Vorträge (268). Daher musste der kühle Empfang in Deutschland ihn gehörig erschüttern.

### **John Rabe kehrt nach Deutschland zurück und wird mit der Realität des Kriegsendes und der Nachkriegszeit konfrontiert**

Rabe kehrte 1938 nach Deutschland zurück, trat aber trotz einiger unangenehmer Begegnungen mit der Partei (Wickert 198: 274-279) nicht aus der NSDAP aus<sup>10</sup> – „The Gestapo had seen that John Rabe ‚stood one hundred percent behind the central thrust of German policy‘ ... and that he would not cause any trouble“ (278). Er schrieb bis 1945 kein Tagebuch mehr, wurde still über seine Arbeit in China und arbeitete weiterhin bei Siemens im In- und Ausland in der Betreuung von Mitarbeitern im Außendienst in politisch schwierigen Situationen (279). Es ist bezeichnend für Rabes Einstellung, dass die Brutalität der Japaner im letzten Tagebucheil ein europäisches Echo findet, wenn Rabe die Besetzung Berlins durch die sowjetischen (Rabe 2000: 278), polnischen (326) und britischen Armeen (325), kaltblütige Erschießungen deutscher Frauen und Kinder von NS-Soldaten im Kampf gegen Russen (302) und dann die frühe Nachkriegszeit beschreibt. Nun gehört er zu den Leidtragenden, weist in seinen Aufzeichnungen wiederholt auf Parallelen zu Nanking hin (297, 299 u.a.). Er kritisiert konsequent in beiden Kriegssituationen jene, die daraus Gewinn schlagen (289, 294-5, 299). Auch jetzt, da er selbst zu den Opfern gehört, verliert er sich nicht in Selbstmitleid, sondern betont die Hilflosigkeit, die viele Bürger nach der Kriegshysterie empfinden. Scharf kritisiert Rabe Anhänger des NS-Regimes, die noch der NS-Zeit nachhängen (307); logisch und sachlich erkennt er:

The three Russian officers who were quartered with us last night behaved impeccably, but it's sad to have to constantly hear from the Russian military how badly our troops behaved in Russia. We wouldn't have believed a word of it had we not already heard similar stories from German soldiers who had very bad things to say about their fellow countrymen ... in the Ukraine. Along with the great misfortune that has come upon our fatherland, comes the feeling that we bear a great deal of guilt, for which we will now have to do bitter penance (310).

Es irritieren ihn hingegen die oft vagen Beschuldigungen der Entnazifizierungskomitees gegen ihn:

If I had heard about any Nazi atrocities while I was in China, I would never have joined the party, and if my views as a German had clashed with those of other foreigners in Nanking, the English, Americans, Danes etc. in Nanking would have never chosen me to be the *chairman* of the International Committee of the Nanking Safety Zone. The „living Buddha for hundreds of thousands“ in Nanking, and a pariah, an outcast here! That would soon cure you of any homesickness (331).

Es wäre ungleich schwieriger gewesen, die Geschichte von Rabes Nanking-Erlebnissen ohne diesen Schluss zu veröffentlichen. Indem hier der Hauptcharakter der Erzählung eine Wandlung vollzieht, d.h., vom naiven Gläubigen an Hitler als gutsituerter Direktor im Ausland im Jahre 1937, zum kranken, verarmten und durch

Krankheit arbeitsunfähigen, also machtlosen Einwohner Berlins und Kritiker Hitlers 1945, spricht der Diskurs ihn der Mitschuld an NS-Parteivergehen frei, so wie Rabe auch auf den zweiten Antrag hin endlich „entnazifiziert“ wurde (Wickert 2000: 336).

### **Schlussfolgerung**

Das positive Bild des John Rabe, wie der Herausgeber Wickert es zusammengestellt hat, beruht auf der Darstellung der Brutalität von als gefährliche Andere kenntlich gemachten Asiaten. In ihrer eigenen Kultur bzw. in ihren Herkunftsländern erscheinen den Europäern in Nanking solche Exzesse undenkbar bzw. historisch überholt. Gerade hier liegen der ausschlaggebende Überraschungseffekt und die tragische Entwicklung John Rabes. Auch in Berlin wird den Opfern nämlich die Gewalt der kriegführenden Soldaten auf den Leib geschrieben. Verletzungen, Vergewaltigungen, Zerstörung und Diebstahl wie auch Verleumdungen schänden die vorher als unveräußerlich gesehene Würde des Individuums. Kafkas Text *In der Strafkolonie* ist fiktional, wirkt absurd und stilisiert, erfasst aber die Kernfrage, wozu Gewalthandlungen eigentlich dienen sollen: als Krieg bzw. Gerechtigkeit getarnt, wird menschliches Gewaltbedürfnis an Opfern erfüllt, die sich einer beliebigen Tat schuldig bekennen müssen bzw. es durch ihre Nationalität unabwendbar bleiben. Die Erkenntnis Rabes, dass auch seine eigene Gesellschaft auf solchen Mechanismen aufgebaut ist, dass auch er nun weder den sozialen Status noch die körperliche Kraft hat, die ehemalige moralisch höher stehende Kultur zu erzwingen und dass die Nazi-Ordnung eine Illusion war, macht ihn zum tragischen Helden. Im Gegensatz zu Kafkas Forschungsreisendem hatte Rabe nämlich in Nanking jene Zivilcourage, den einzelnen Menschen als Individuum zu erkennen und zu handeln; wo andere Europäer tatenlos blieben, konnte er den Mechanismus der „Kriegsmaschine“ momentan anhalten im Dienst der Menschlichkeit – was ihm in Berlin nicht möglich war. So überwindet er die Vorurteile „seiner“ Kultur, es entsteht ein eigener Diskurs, der wiederum in einer alten Idealform eben dieser Kultur gegründet ist: der kategorische Imperativ des Immanuel Kant.

### **Anmerkungen**

1 Port Arthur (russ.), Weihaiwei (brit.), Tsingtao (deut.), (Kuntze 1938: 71-2) Shanghai (brit.), Ninpo (ital.), Amoy (jap.), Canton/Port Macao (Hongkong) (brit.), Kwangchowan (frz.), wie auch das weitläufige Gebiet Yunnan (frz.) an der Nordgrenze der französischen Kolonie Indochina (1858-1893 kolonisiert) (Fieldhouse 1991: 199).

2 Der deutsche Kameramann Paul Lieberenz, Kameramann einer vom Schweden Sven Hedin geleiteten Expedition 1927/28, machte Aufzeichnungen einer langen Expedition mit dem Chinaforscher Sven Hedin. Die Lufthansa, die dies langwierige Unternehmen finanzierte (354), hatte ihn der Expedition zur Erkundung geeigneter Flughafenstandorte und Klimabeobachtungen im nördlichen China beigegeben, eine entbehrungsreiche, halbjährige Kamel-Expedition durch die Wüste Gobi. Lieberenz zeichnete vielerlei Beobachtungen in Tagebüchern auf, die 1932 von einem Herausgeber unter eigenem Namen (Arthur Berger)

veröffentlicht wurden. Die spätere Route Deutschland – Moskau – Peking lief über diese Gegend (Lieberenz 1932: 355).

3 Siehe <http://www.siemens.com>

4 Die 7000 km lange Überland-Telegraphenleitung von Tientsin nach Kopenhagen wurde von einer dänischen Firma gebaut und verwaltet (Lieberenz 1932: 97) und Lufthansa etablierte 1930 die erste „Eurasische Luftlinie“ (355), die trotz bei Regen matschiger Flugplätze und schlechter Infrastruktur auch ein Netz von innerchinesischen Routen bediente, bis dieser Vertrag 1941 aufgrund des deutsch-japanischen Verbündnisses annulliert und erst 1980 wieder erneuert wurde. 1913 installierte Siemens in der noch von Frankreich beherrschten Provinz Yunnan das erste hydroelektrische Werk (<http://www.siemens.com>).

5 Sie dienten z.B. vor 1914 in der ostasiatischen Besatzungsbrigade in Tsientsin, vermaßen die Provinz Tschili, bauten Straßen und Brücken, richteten an manchen Orten eine Polizei ein und legten in der deutschen Kolonialzeit den Lauf des Flusses Peiho gerade, um das Einlaufen von tieferen Schiffen zu ermöglichen (dabei wurde eine Million chinesischer Arbeiter beschäftigt) (Kuntze 1938: 195, Secker 1942: 139).

6 [Alexander von] Falkenhausen an „Alle Herren Berater u. Instrukteure“, Hankow, 24. Juni 1938 (zit. nach Liang, 1978: 58).

7 Brief von Wetzell an Chiang Kai-shek, 27. August 1933 (zit. nach Liang 1978: 86).

8 Reorganisation der chinesischen Armee, hektographiertes Dokument, 1. May 1934, (zit. nach Liang 1978: 87).

9 Solche Exzesse waren keine Ausnahme in Chinas Geschichte: Jung Changs Biographie *Wild Swans* (1991, Kapitel 3 und 4) etwa berichtet von extremen Grausamkeiten sowohl der Japaner gegen Chinesen (in der Mandchurei) als auch der chinesischen Armeen untereinander und gegen die Zivilbevölkerung.

10 Nach Angaben in diesem Buch entstand Rabes Mitgliedschaft der NS-Partei deshalb, weil er eine deutsche Schule auf seinem Grundstück in Nanking gründen wollte und dazu den offiziellen Weg über das Erziehungsministerium gehen musste (Wickert 2000: IX-X).

## Literatur

- Chang, Jung 1991. *Wild Swans. Three daughters of China*. London: Flamingo/ Harper-Collins.
- Falkenhausen, Alexander von 1938. An „Alle Herren Berater u. Instrukteure“, Hankow, 24. Juni 1938. (Zit. nach Liang: 58)
- Kafka, Franz [Hg. 1952]. In der Strafkolonie. In: ders. *Das Urteil und andere Erzählungen*. Frankfurt/M: Fischer Bücherei. 98-126.
- Kuntze, Paul H. 1938. *Das Volksbuch unserer Kolonien*. (51. bis 100. Tausend.) Leipzig: Georg Dollheimer Verlag.
- Liang, Hsi-Huey 1978. *The Sino- German Connection. Alexander von Falkenhausen between China and Germany 1900-1941*. (Van Gorcum's Historical Library No. 94). Amsterdam: Van Gorcum.
- Lieberenz, Paul (Hg. Arthur Berger) 1932. *Mit Sven Hedin durch Asiens Wuesten. Nach einem Tagebuch des Filmoperateurs der Expedition*. Berlin: Volksverband der Bücherfreunde.
- Olivier, Bert 2001. Discourse, Spaces and Violence. In: Wilson, Rita & Maltzan, Carlotta von (Hg.). *Spaces and crossings: essays on literature and culture in Africa and beyond*. Frankfurt/M: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. 301-318.
- Rabe, John (Erwin Wickert Hg.) 2000. *The Good German of Nanking. The Diaries of John Rabe*. (Transl. from German by John E. Woods). London: Abacus (Little, Brown & Co).
- Stoddard, Lothrop 1935. *Clashing Tides of Colour*. London, New York: Charles Scribner's Sons.
- Schenke, Wolf 1943. *Reise an der Gelben Front: Beobachtungen eines deutschen Kriegsberichterstatters*. Oldenburg & Berlin. (Zit. nach: Wickert 2000: 378)
- Secker, Fritz 1942. Begegnung im Grenzland. In: *Zwischen zwei Göttern. Geschichten aus China*. Tientsin-Peking: Hartung, Peiyang Press.
- Theweleit, Klaus 1987a [1977]. *Männerphantasien*. Bd. 1: *Frauen, Fluten, Körper, Geschichte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Theweleit, Klaus 1987b [1978]. *Männerphantasien*. Bd 2: *Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weißen Terrors*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wickert, Erwin 2000. Foreword. S. VII-XXII. A note on the text. S. XXIII-XXIV. Afterword: John Rabe's last years. S. 334-340. In: Rabe, John (Erwin Wickert, Hg.) 2000.



# „Warte nur, balde Schläfest du auch.“

## Neue Rätsel um Heinrich von Kleist

**HANS-JOCHEN MARQUARDT**

Halle (Saale)

Zwei bedeutende deutsche Dichter wurden in Frankfurt geboren – der ältere am 28. August 1749 am Main, der jüngere am 10. oder am 18. Oktober 1777 an der Oder. Der Taufeintrag (18.10.) im Kirchenbuch der Frankfurter Garnisonkirche vom 27.10.1777 nennt den 18. Oktober als Datum der Geburt Heinrich von Kleists. Das aber widerspricht der Darstellung des Dichters selbst, der mehrfach den 10. Oktober als seinen Geburtstag angab.

Über noch so vieles, sehr vieles mehr in Kleists Leben wissen wir nicht genau Bescheid. Neue Funde häufen neue Rätsel zu all den alten, ungelösten. Seit kurzem erhält nun auch die Diskussion um das Verhältnis zwischen den beiden Frankfurter Dichter-Antipoden – ein Dauerbrenner der Forschung – neue Nahrung: Für 70.000 DM konnte das Kleist-Museum (Frankfurt/Oder) auf der Autographen-Auktion bei J. A. Stargardt (Berlin) vom 13. und 14. November 2001 ein weiteres Kleist-Autograph erwerben. Sicher ist, dass es sich bei dem Anklang an Goethes Gedicht „Ein gleiches“ um eine undatierte und nicht gezeichnete Handschrift Kleists handelt. Dass sich in der rechten oberen Ecke des Blatts von fremder Hand der Namenszug „Kleist“ findet, bekräftigt den eindeutigen Befund. Nicht sicher ist hingegen, ob es sich bei der Kleist-Handschrift um eine Abwandlung des Goetheschen Gedichts handelt, welche möglicherweise die kritische Verehrung Kleists für den Olympier aus Weimar bezeugt, ob es sich um eine Bezugnahme auf einen anderen Text, dem Goethes Gedicht zugrunde liegt, handelt, oder ob es die staunende Nachwelt gar mit einer Parodie auf Goethes Gedicht zu tun hat, eventuell ausgelöst durch die Tatsache, dass „Der zerbrochne Krug“ – absichtlich oder nicht – in der Regie Goethes bei der Uraufführung am 2. März 1808 beim Publikum in Weimar vollkommen durchgefallen war. Stellen wir beide Texte synoptisch nebeneinander:

Goethe:	Kleist:
Ein gleiches.	
Über allen Gipfeln	Unter allen Zweigen ist Ruh,
Ist Ruh‘,	
In allen Wipfeln	In allen Wipfeln hörest du
Spürest Du	
Kaum einen Hauch;	Keinen Laut.
Die Vögelein schweigen im Walde.	Die Vögelein schlafen im Walde,
Warte nur! Balde	Warte nur, balde
Ruhest Du auch.	Schläfest du auch.

Im Katalog des Auktionshauses J. A. Stargardt (Berlin) wird die Vermutung geäußert, dass die Kleistschen Zeilen 1808 entstanden sein könnten. Es sei „[...] möglicherweise ein misslungener Versuch, das berühmte Gedicht aus dem Gedächtnis niederzuschreiben“, gewesen, „vielleicht aber auch eine subtile Drohung gegen Goethe, gegen den Kleist seit der Inszenierung seines ‚Zerbrochnen Krugs‘ am Weimarer Hoftheater wütend polemisierte“.

In einer auch im Internet ([www.kleist-museum.de](http://www.kleist-museum.de)) verbreiteten Pressemitteilung des Kleist-Museums wurde der vermutete Entstehungszeitraum um das Jahr 1809 erweitert und damit jene Zeitspanne zugrunde gelegt, in welcher Adam Heinrich Müller und Heinrich von Kleist in Dresden gemeinsam ein „Journal für die Kunst“ mit dem Titel „Phöbus“ herausgaben. Vor allem der Vergleich zwischen den verschiedenen Stufen in der Entwicklung von Kleists Handschrift lässt es als wahrscheinlich erachten, dass es sich bei dem vom Kleist-Museum erworbenen Schriftstück um eine relativ späte Handschrift Kleists handelt. Freilich war es gerade Kleist, der immer wieder darauf hingewiesen hatte, dass das Wahrscheinliche nicht immer wahr und das Wahre nicht immer wahrscheinlich ist. So muss berücksichtigt werden, dass Kleists literarische Auseinandersetzung mit Goethe nicht erst während der Herausgabe des „Phöbus“ begann und nach 1809 nicht aufhörte, dass Kleists Niederschrift auch völlig unabhängig von seinem „Kampf mit Goethe“ (Katharina Mommsen) erfolgt sein kann und dass Kleists Zeilen eventuell auf eine andere als auf eine unmittelbar Goethe zuzuordnende Quelle zurückzuführen sind.

Zur Beantwortung der Frage, in welchem Verhältnis die von Kleist niedergeschriebenen Zeilen zu Goethes Gedicht stehen, kann der erste von Goethe autorisierte Druck seines Gedichts nicht herangezogen werden, denn dieser erfolgte erst nach Kleists Tod, nämlich 1815 in der zweiten Auflage von „Goethe’s Werke“ (bei Cotta, Stuttgart und Tübingen).

Goethes Text ist vermutlich 1780 entstanden. In der Ausgabe von 1815 folgt das Gedicht mit dem Titel „Ein gleiches“ dem – weniger bekannten – Gedicht mit dem Titel „Wandlers Nachtlid“. Beide Texte sind aufeinander bezogen: Drückt das erste Sehnsucht aus, so das zweite Erfüllung. „Ein gleiches“ meint also ein weiteres

Nachtlied des Wandrers. Wird es für sich gedruckt, muss es deshalb den Titel des in der genannten Ausgabe unmittelbar vor ihm abgedruckten Gedichts erhalten. Es ist zugleich jener Titel, unter dem das Gedicht im Bewusstsein von Goethes Zeitgenossen wie in jenem der Nachgeborenen unsterblich geworden ist: „Wandrers Nachtlieid“.

Überlieferungsträger des Textes war eine mit Bleistift beschriftete rohe Holzwand einer Jagdhütte auf dem Kickelhahn bei Ilmenau. Im Unterschied zum Text des von Goethe überwachten Erstdrucks von 1815 wissen wir nicht genau, was Goethe wirklich an die Bretter der Jagdhütte geschrieben hat, denn diese ist am 12. August 1870 abgebrannt. Ein Jahr zuvor war es August Linde aus Gotha nach vielen erfolglosen Versuchen gelungen, die Handschrift Goethes zu fotografieren. Dieses der Forschung überlieferte Foto dokumentiert allerdings jenen Zustand, in dem sich Goethes Inschrift fast 90 Jahre nach ihrer Fixierung befand, d.h. einschließlich sämtlicher Überzeichnungen des Textes, die in der ungeschützten Hütte immer wieder vorgenommen worden waren. Unweigerlich kommt einem hier Luthers unzählige Male „erneuerter“ Tintenleck auf der Wartburg in den Sinn, obgleich dieser auch ein knappes Säkulum nach dem Tod des Reformators schlechterdings noch nicht hatte fotografiert werden können. Ebenso, wie es fraglich bleiben muss, ob Goethe, wie mehrere Quellen behaupten, tatsächlich höchstselbst bei seiner Wiederkehr auf den Kickelhahn im Jahr 1831 die ein halbes Jahrhundert alte Handschrift nachgezeichnet hat, muss offen bleiben, was unter den gegebenen Umständen auf dem Linde-Foto als Goethes Text betrachtet werden mag:

Über allen Gipfeln  
ist Ruh.  
In allen Wipfeln  
Spürest du  
Kaum einen Hauch.  
Die Vögel schweigen im Walde.  
Warte nur – Balde  
Ruhest du auch.

Hartnäckig ist behauptet worden, der auf der Photographie wiedergegebene Wortlaut des Gedichts sei nicht derjenige, den Goethe ursprünglich an die Wand geschrieben habe. Willibald Alexis zum Beispiel hat 1858 berichtet, der Gabelsbacher Wirt habe versichert, dass der ursprüngliche Schluss der Inschrift folgendermaßen gelautet habe:

Warte nur balde, balde  
Schläfst auch du!

Erst später habe Goethe den Schluss so abgeändert, wie er auch gedruckt worden sei.

1803 hatte August von Kotzebue eine von Goethe nicht autorisierte Fassung des Gedichts in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Der Freimüthige, oder

Berlinische Zeitung für gebildete, unbefangene Leser“ veröffentlicht, nicht ohne sich dabei auf eine bereits gedruckte Quelle zu beziehen, in der es bereits 1801 heißt:

Ueber allen Wipfeln ist Ruh!  
 In allen Zweigen hörst du  
     Keinen Hauch!  
 Die Vögel schlafen im Walde,  
 Warte nur, balde,  
     Schläffst du auch!

Bei Kotzebue findet sich im Vergleich dazu, außer veränderter Interpunktion, die wichtige Änderung „Vöglein“ (statt „Vögel“), in Goethes Druck von 1815 (wie auch bei Kleist) die für Rezitation und Wirkung des Gedichts gleichfalls erhebliche Änderung „Vögelein“ (statt „Vöglein“). Beide Änderungen markieren einen Unterschied zu frühen Abschriften und zur Lindeschen Photographie.

Schon in der Variante von 1801 tauchen auch die von Kleist verwendeten Wörter „Zweigen“ und „schlafen“ bzw. „Schläf[(f)e]st“ auf. Doch was besagt das? Naturgemäß kannte Kleist weder Goethes Erstdruck von 1815 noch die sofort nach ihrer Entstehung sehr bekannt gewordene Vertonung durch Carl Friedrich Zelter von 1814. Goethe hatte den Text seinem Duz-Freund als Manuskript zukommen lassen. War Kleist je auf dem Kickelhahn? Kannte er Kotzebues Druck von 1803 im „Freimüthigen“, in dem er 1811 unter dem Titel „Die Verlobung“ die Erstfassung seiner Novelle „Die Verlobung in St. Domingo“ veröffentlichte? Kannte er gar Kotzebues Quelle von 1801? Wir wissen es nicht. Aber es ist möglich, dass Kleist eine Abschrift des Gedichts in die Hände gefallen war, denn Abschriften des Kickelhahn-Textes kursierten – in zahlreichen Varianten – schon bald nach Goethes Niederschrift, und seit 1801, falls nicht schon früher, gab es, wie eben dargestellt, auch nichtautorisierte Drucke des Goetheschen Gedichts.

1819 hat Johannes Falk ein dreistrophiges „Abendlied“ veröffentlicht, dessen Entstehung mit 1817 angegeben ist und dessen erste Strophe in einer Anmerkung die Zuweisung erhält: „Der erste Vers von Göthe“. Mitnichten ist dies aber, wie immer wieder behauptet wurde, als ein Beweis dafür anzusehen, dass Falk mit der ersten „Abendlied“-Strophe die ursprüngliche Fassung von Goethes Text überliefert habe. Wahrscheinlicher ist es, dass Falk eine ihm vorliegende Quelle um- und weitergedichtet hat.

Unter allen Wipfeln ist Ruh;  
 In allen Zweigen hörest du  
 Keinen Laut;  
 Die Vöglein schweigen im Walde;  
 Warte nur, balde, balde  
 Schläffst auch du.

Falk gab nicht an, woher er den Text, auf den er sich bezog, erhalten hatte. Ein Vergleich dieser Strophe mit dem Goetheschen Erstdruck von 1815 lässt es als eher unwahrscheinlich erachten, dass Falk die zweite Cotta-Ausgabe konsultiert hat. Naheliegender ist, dass Falk nach Kotzebues Druck oder nach dessen Vorlage oder nach einem Text zitiert hat, der auf eine dieser beiden Fassungen zurückzuführen ist. Auffällig jedoch ist die große Nähe von Falks erster „Abendlied“-Strophe auch zu den Zeilen Kleists. In beiden Texten heißt es, neben weiteren signifikanten Übereinstimmungen, zu Beginn „Unter“, welches Wort sich in den Fassungen von 1801 und 1803 nicht findet. Freilich kann Kleist den Druck von Falks Text aus dem Jahr 1819 ebensowenig gekannt haben wie Goethes Erstdruck. Allerdings hatte der Schriftsteller und Pädagoge Johann Daniel (nach 1807: Johannes) Falk Kleist 1803 in Dresden kennen gelernt, und sein „Amphitruo“ (gedruckt 1804) hat Kleists Adaption des Stoffs beeinflusst. Gehen die Kleistschen Verse eventuell auf eine Handschrift Falks oder auf deren Quelle(n) zurück? Eine Handschrift Falks müsste dann allerdings – entgegen der Angabe 1817 für den von Falk 1819 gedruckten Text – bereits zu Lebzeiten Kleists entstanden sein. Möglich ist auch, dass es sich bei Kleists Niederschrift um ein Zitat aus dem Gedächtnis handelt. Die Quellen eines solchen Zitats könnten beispielsweise Rezitationen oder Gespräche in einer Gesellschaft gewesen sein, ob mit Falk oder mit jemand anderem, auch dies müsste gegebenenfalls offen bleiben.

Wann also Kleists Zeilen entstanden und auf welche Quelle(n) sie zurückzuführen sind, lässt sich angesichts des philologischen und des literarhistorischen Befunds derzeit nicht feststellen, und jede Vermutung, und sei sie auch noch so wahrscheinlich, beruht zwangsläufig auf Spekulation. Um so mehr muss dies wohl – bis auf weiteres – zutreffen auf die literarhistorische Interpretation und Würdigung des durch Kleists Handschrift überlieferten Textes.

Der Auktionskatalog von J. A. Stargardt vermerkt zur Kleist-Handschrift, die aus der Sammlung Max Warburg (Hamburg) stammt: „Aus der Auktion XXXIV von List & Francke (Sammlung A. Böttger), Leipzig 22.V.1871, Nr. 1446.“ Das „Verzeichnis der Autographen-Sammlung des Dichters Adolf Böttger in Leipzig, welche nebst einigen anderen werthvollen Autographen-Sammlungen durch die Herren List & Francke in Leipzig Universitäts-Strasse Nr. 15, I Treppe am 22. Mai 1871 gegen baare Zahlung öffentlich versteigert werden soll“, weist, wie seinerzeit üblich, nur sparsame Angaben auf, die in bezug auf die Überlieferungsgeschichte des Textes nicht weiterhelfen: „[Nr.] 1446 Kleist, Heinr. v., dram. Dichter. Bill. a. 6 lign., d. ersten Vers von Goethe's ‚Unter allen Zweigen ist Ruh‘ betreffend.“

Nach freundlicher Auskunft von Wolfgang Mecklenburg (Auktionshaus J. A. Stargardt, Berlin) hat Max Warburg die im Jahr 2001 versteigerte Sammlung 1899 durch seine Heirat mit Alice Magnus erworben. Die Eheleute Magnus seien auch sonst als Autographensammler bzw. –käufer in Erscheinung getreten. Es werde deshalb vermutet, dass Max Warburgs Schwiegereltern die genannte Sammlung und mit ihr

die besagte Kleist-Handschrift auf jener Leipziger Auktion vom 22. Mai 1871 erworben hatten. Die Handschrift Kleists war also nicht immer unbekannt. Auch dies ist rätselhaft.

Alte Rätsel führen zu neuen; Indizien verführen zu Schlussfolgerungen, die sich eines Tages als voreilig erweisen könnten – wie in der Interpretation von Kleists Leben, so in jener seines Werks. Wir finden all diese Rätselhaftigkeit, als eine der Invarianten in diesem so variantenreichen Oeuvre, vom Erstling, der Tragödie „Die Familie Schroffenstein“ an, bis zu seinem letzten Drama, „Prinz Friedrich von Homburg“. Wir finden sie in den Novellen, den Anekdoten, den philosophischen und ästhetischen Aufsätzen, in den journalistischen Texten, auch in den Gedichten und im Briefwerk.

Kleist-Autographe sind rar – wie es gesicherte Erkenntnisse über Leben und Werk des Dichters sind. Vielleicht aber fordert gerade dieser Umstand immer wieder zu erneuter Auseinandersetzung mit Heinrich von Kleist heraus, jenem überaus unbequemen, nonkonformen, sich in seinem gesellschaftlichen, politischen und ästhetischen Nonkonformismus bis zur tödlichen Konsequenz treu gebliebenen Menschen.

Eine Woche nach der Ersteigerung jener seltsamen Handschrift, am 21. November 2001, jährte sich zum 190. Mal Kleists Todestag. Von keinem Tag im Leben des Dichters hingegen wissen wir soviel wie von diesem letzten – „Warte nur, balde Schläfest du auch.“

# Publikationen von Rainer Kussler

## Selbstständige Veröffentlichungen

1978. *Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance*. München: Hueber (Hg.).
1979. *Textbuch Lyrik. Glossar Deutsch – Englisch*. München: Hueber.
1979. *Textbuch Lyrik. Glossar Deutsch – Afrikaans*. München: Hueber.
1981. *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Hueber.
1984. *Deutsch ZA 6&7* (mit S. Skorge und R. Rode). Cape Town: Maskew Miller Longman.
1986. *Deutsch ZA 6 & 7: Lehrerhandbuch* (mit R. Rode, S. Skorge und K. Chubb). Cape Town: Maskew Miller Longman 1986.
1986. *Deutsch ZA 8* (mit S. Skorge und R. Rode). Cape Town: Maskew Miller Longman.
1993. *Textbuch Kurzprosa. Eine rückläufige Anthologie von der Gegenwart bis zur Aufklärung*. Cape Town: Maskew Miller Longman (Hg.).
1997. *Landeskunde PC. Ein elektronischer Studienbegleiter für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes. [Computerprogramm]
2001. *Landeskunde PC Web*. [Website: <http://www.inter-nationes.de/d/frames/schulen/lkpc/index.htm>] Inter Nationes.

## Zeitschriftenartikel

### Allgemein

1974. Überlegungen zur Behandlung von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Südafrika. *Deutschunterricht in Südafrika* 5, 1: 2 – 19.
1976. Zur gemeinsamen Fundierung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. *Acta Germanica* 9: 15 – 23.
1976. Für einen lehrplangerechten Literaturunterricht. Methodologische Anregungen zur Überwindung einer verfehlten Praxis. *Deutschunterricht in Südafrika* 7, 1976, Doppelheft: 4 - 25.
1979. Es ändert sich nichts – es muss sich was ändern. Zur Einführung in Max Frischs „Biedermann und die Brandstifter“ und seine Behandlung im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Deutschunterricht in Südafrika* 10, 1: 35 – 45.
- 1979 [1981]. Zur Einstellung südafrikanischer Studienanfänger im Fach Deutsch gegenüber den Deutschen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in literaturdidaktischer Absicht. *Sociologia Internationalis* 17, 1/2: 213 – 234.
1980. Zum Problem der Integration von Literaturwissenschaft und Landeskunde. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Vol. 2, München: Fink. 469 – 485 (=UTB 913).
1980. Prinzipien der Literaturdidaktik Deutsch als Fremdsprache am Beispiel lyrischer Texte. *Zielsprache Deutsch* 2: 16 – 22.
1980. Fremdsprachliche Literaturvermittlung auf der Grundlage empirischer Rezeptions- und Leserforschung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6: 65 – 84.
1983. Warum lernen südafrikanische Schüler Deutsch? Eine Anmerkung zur Lehrplandiskussion. *Deutschunterricht in Südafrika* 14, 1: 23 – 27.
- 1985 [1987]. Suggestopedic texts for foreign language teaching: Some literary and didactic considerations (mit Ruth Bodenstern). *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching* 10, 3: 205 – 218.
1986. Die Suggestopädie als kommunikativer Sprachlehriansatz. *Deutschunterricht in Südafrika* 17, 1: 1 – 22.



1987. „Inhalt“, „Kenntnis“ und „Verständnis“. Anmerkungen zur Prüfung der vorgeschriebenen Werke. *Deutschunterricht in Südafrika* 18, 1: 18 – 25.
1987. Das Wörterbuch als (inter)kultureller Mittler? Einige Überlegungen aus der Sicht des Anfängerunterrichts. In: Alois Wierlacher (Hg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*. München: judicium. 501 – 510.
1988. „Thema“, „Situation“, „Sprechhandlung“. Zur Operationalisierung einiger Kernbegriffe des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache in Südafrika. *Deutschunterricht in Südafrika* 19, 1: 1 - 23.
1990. Deutschabteilungen stellen sich vor (I): Deutsches Seminar, Universität Stellenbosch. *Deutschunterricht in Südafrika* 21, 1: 31 – 50.
1990. Jumbo-German. On the conception, creation and the outcome of an intensive German course for flight attendants of South African Airways. *Per Linguam* 6, 2: 3 – 18.
- 1990 [1991]. Some considerations regarding the role of and a syllabus for German (Foreign Language) within a future education system in South Africa. *Journal for Language Teaching* 24, 4: 46 – 58.
- 1992 [1993]. Interkulturelles Lernen in Uwe Timms Morenga. *Acta Germanica* 21: 201 – 227.
1993. Europa im kleinen? Zukunftsaussichten einer interkulturellen Germanistik im südlichen Afrika. In: Bernd Thum, Gonthier-Louis Fink (Hg.): *Praxis interkultureller Germanistik: Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Strasbourg 1991*. München: judicium. 519 – 538.
1995. Didaktisierung zu Peter Bender: „Deutsche Ostpolitik“. In: Günther, Christiane und Matthias Makowski (Hg.): *Didaktisierungsideen zu „Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe“*. Kraków: Goethe-Institut. 10 – 21 [=Materialien zur Landeskunde].
1996. Gottschalks Enkel in der Neuen Welt. Über interkulturelles Lernen in Uwe Timms Romanen ‚Morenga‘ und ‚Der Schlangenbaum‘. *Etudes Germano-Africaine* 14: 56 – 64.
1997. Randnotizen zu Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Südafrika. *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* 28: 22 – 40.

2001. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: Helbig, Gerhard / Lutz Götze / Gerd Henrici / Hans-Jürgen Krumm: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter. 1609 – 1619.
2001. Landeskunde in der außereuropäischen Auslandsgermanistik. In: Helbig, Gerhard / Lutz Götze / Gerd Henrici / Hans-Jürgen Krumm: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter. 1323 – 1333.

### Computerunterstützter Fremdsprachenunterricht

1989. Literatuuronderrig deur middel van „Hiperteks“. *Journal for Language Teaching* 23, 1: 72 – 88.
1990. Textvermittlung durch Hypertext. Erste Erfahrungen mit einem neuartigen Textverarbeitungsprogramm. *Info DaF* 17, 1: 11 – 20.
1990. Jumbo-German. On the conception, creation and the outcome of an intensive German course for flight attendants of South African Airways. *Per Linguam* 6, 2: 3 – 18.
1991. Hypertext als Lernhilfe im fremdkulturellen Sprach- und Literaturunterricht. Konzeption, Anwendungsmöglichkeiten, Beispiele aus der Praxis. In: *Begegnung mit dem ‚Fremden‘. Grenzen - Traditionen - Vergleiche. Akten des VIII. Kongresses der IVG*, ed. by Eijiro Iwasaki et al. München: Judicium. Bd. 5: Deutsch als Fremdsprache, Linguistische und literarische Übersetzung, Kontrastive Rhetorik, Poetik, Stilistik, Textlinguistik: 13 – 19.
- 1994 [1996]. ‚HyperDeutsch‘. Ein Studienbegleiter für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Rüschoff, Bernd & Wolff, Dieter (Hg.): *Technology-Enhanced Language Learning in Theory and Practice. Proceedings of EuroCall 94, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Germany*. Szombathely.
1996. Authoring a hypertext information system on German ‚Landeskunde‘. What goes in – and what comes out. *Hypermedia '96: 3rd Southern African Conference on Multimedia and Hypermedia*. Pretoria 23 – 24 May 1996. Proceedings: 29 – 39.
1997. Hypertext im Landeskunde-Unterricht DaF. In: Müller-Verweyen, Michael (Hg.): *Neues Lernen. Selbstgesteuert. Autonom*. München: Goethe-Institut. [= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7]: 171 – 186.

- 1997 [1998]. „Learn to speak German“. Eine kritische Würdigung. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 2: 191 – 199.
1997. Zur Konzeption eines Landeskunde-Programms im Hypertext-Format. In: Wolff, Armin und Dagmar Blei (Hg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache [=Materialien Deutsch als Fremdsprache 44]: 127 – 140.
1998. What is good hypertext? (mit Antoinette van der Merwe) *Journal for Language Teaching* 32, 4: 323 – 331.
1999. Kann man am Computer Sprachen erlernen? Möglichkeiten und Grenzen neuester Sprachlernsoftware am Beispiel von „Learn to speak German“. In: Noyes, John K / Gunther Pakendorf, Wolfgang Pasche (Hg.) *Kultur · Sprache · Macht. Festschrift für Peter Horn*. Peter Lang. 87 – 110.
- 2000 [2002]. Computerunterstützter Fremdsprachenunterricht. Entwicklung und gegenwärtiger Stand. *Acta Germanica* 28, 133 – 145.
2001. Developing a Resource Base for Self-directed Computer Assisted Language Learning [CALL]. In: Funk, Hermann und Michael König (Hg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerd Neuner zum 60. Geburtstag*, München: iudicium. 265 – 275.
2002. Setting up the Technology for a Resource Base for Self-directed CALL. In: Winkelmann, Dirk; Wittwer, Alexander (Hg.): *Von der ars intelligendi zur ars applicandi. Festschrift für Willy Michel zum 60. Geburtstag*. München: iudicium. 273 – 284.
2003. Das Internationale Qualitätsnetzwerk Deutsch als Fremdsprache im Internet und im WWW. In: Neuner, Gerhard und Koithan, Ute (eds.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2002. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zur 1. gemeinsamen Tagung im IQN-Projekt 28. – 30. November 2002 Universität Kassel*. Kassel: Kassel University Press. [= Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache II Tagungsdokumentation 1] 27 – 36.
2003. Darstellung fremder Kulturen durch Sprachlernsoftware – Entwicklung und gegenwärtiger Stand. In: Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Ed.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart & Weimar: Metzler. 425 – 432.

## **Anschriften der Verfasser**

PROFESSOR DR. KEITH O. ANDERSON, St. Olaf College, 702 Thye Court, Northfield,  
Minnesota, MN 55057, USA.  
E-mail: [andersk@stolaf.edu](mailto:andersk@stolaf.edu)

DR. ROLF ANNAS, Department of Modern Foreign Languages, University of Stellenbosch,  
Private Bag X1, 7602 Matieland, South Africa.  
E-mail: [ra@sun.ac.za](mailto:ra@sun.ac.za)

HD DR. HABIL. ANNETTE BERNDT, FB 9 - Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache,  
Universität Kassel, Georg-Forster-Straße 3, D-34109 Kassel, Germany.  
E-mail: [aberndt@uni-kassel.de](mailto:aberndt@uni-kassel.de)

PROFESSOR DR. KLAUS VON DELFT, Webbstr. 5, 9301 Bloemfontein, South Africa.  
E-mail: [vondelftklaus@shisas.com](mailto:vondelftklaus@shisas.com)

CATHERINE DU TOIT, Department of Modern Foreign Languages, University of  
Stellenbosch, Private Bag X1, 7602 Matieland, South Africa.  
E-mail: [cdt@sun.ac.za](mailto:cdt@sun.ac.za)

DIETER ESSLINGER, PO Box 397, Windhoek, Namibia.  
E-mail: [dieter.esslinger@cyberhost.com.na](mailto:dieter.esslinger@cyberhost.com.na)

DR. REGINE FOURIE, School of Language, Culture and Communication, University of Natal,  
Private Bag X01, 3209 Scottsville, South Africa.  
E-mail: [fourier@nu.ac.za](mailto:fourier@nu.ac.za)

DR. ANETTE HORN, Department of Modern European Languages, University of Pretoria,  
0002 Pretoria, South Africa.  
E-mail: [achorn@postino.up.ac.za](mailto:achorn@postino.up.ac.za)

PROFESSOR DR. PETER HORN, 1273 Puxley Lane, Queenswood, 0186 Pretoria,  
South Africa.  
E-mail: [hornpete@iafrica.com](mailto:hornpete@iafrica.com)

NORASETH KAEWWIPAT, Friedrich-Ebert-Str. 24, D-34117 Kassel, Germany.  
E-mail: [norasethk@yahoo.com](mailto:norasethk@yahoo.com)

PROFESSOR DR. FRANK KÖNIGS, Philipps-Universität Marburg, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Hans-Meerwein-Str., D-35032 Marburg, Germany.  
E-mail: [koenigs@staff.uni-marburg.de](mailto:koenigs@staff.uni-marburg.de)

DR. INGRID LAURIEN, DAAD Programme Coordinator, School of Literature and Language Studies, University of the Witwatersrand, PO Box 269, Wits 2050, Johannesburg, South Africa.  
E-mail: [daad@languages.wits.ac.za](mailto:daad@languages.wits.ac.za)

PROFESSOR DR. CARLOTTA VON MALTZAN, School of Literature and Language Studies, University of the Witwatersrand, PO Wits, 2050 Johannesburg, South Africa.  
E-mail: [cvonmaltzan@surething.co.za](mailto:cvonmaltzan@surething.co.za)

DR. HABIL. HANS-JOCHEN MARQUARDT, Falterweg 8, D-06126 Halle (Saale), Germany.  
E-mail: [hans-jochen.marquardt@t-online.de](mailto:hans-jochen.marquardt@t-online.de)

PROFESSOR DR. WILLY MICHEL, Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, D-79085 Freiburg, Germany.  
E-mail: [dafphil@daf.uni-freiburg.de](mailto:dafphil@daf.uni-freiburg.de)

FRAU DR. EDITH MICHEL, Centre de Recherche sur L'Europe Littéraire (CREL), Université de Haute Alsace, 10, rue des Frères Lumières, F-68039 Mulhouse, Frankreich.

PROFESSOR DR. GERD NEUNER, FB 9 - Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, Universität Kassel, Georg-Forster-Straße 3, D-34109 Kassel, Germany.  
E-mail: [gneuner@uni-kassel.de](mailto:gneuner@uni-kassel.de)

PROFESSOR DR. JOHN K. NOYES, Department of Germanic Languages and Literatures, University of Toronto, 50 St Joseph Street, Toronto Ontario M5S 1J4, Canada.  
E-mail: [john.noyes@utoronto.ca](mailto:john.noyes@utoronto.ca)

PROFESSOR DR. GUNTHER PAKENDORF, School of Languages and Literature, University of Cape Town, Private Bag, 7700 Rondebosch, South Africa.  
E-mail: [gunkpak@humanities.uct.ac.za](mailto:gunkpak@humanities.uct.ac.za)

PROFESSOR DR. BERND RÜSCHOFF, Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, Fachbereich 3, Universitätsstr. 12, D-45117 Essen, Germany.  
E-mail: [bernd.rueschoff@uni-essen.de](mailto:bernd.rueschoff@uni-essen.de)

UNDINE WEBER, RHODES UNIVERSITY, School of Languages, German Studies, PO Box 94, 6140 Grahamstown, South Africa.  
E-mail: [U.Weber@ru.ac.za](mailto:U.Weber@ru.ac.za)

PROFESSOR DR. ALOIS WIERLACHER, Dannheckerstr. 43e, D-98639 Walldorf, Germany.  
E-mail: [Wierlacher@t-online.de](mailto:Wierlacher@t-online.de)

DR. JANINA WOZNIAK, University of Port Elizabeth, School of Languages, Media and  
Communication (German), PO Box 1600, 6000 Port Elizabeth, South Africa.  
E-mail: [Janina.Wozniak@upe.ac.za](mailto:Janina.Wozniak@upe.ac.za)

DR. MARIANNE ZAPPEN-THOMSON, Department of Germanic and Romance Languages,  
University of Namibia, Private Bag 13301, Windhoek, Namibia.  
E-mail: [mzappen@unam.na](mailto:mzappen@unam.na)

## Biografisches Nachwort

Rainer Kussler wurde am 3. November 1943 in Idar-Oberstein geboren und machte an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek seinen Schulabschluss.

Nach dem Studium der Germanistik an der Universität Stellenbosch, das er im Jahr 1967 mit dem MA (cum laude) abschloss, unterrichtete er von 1967 bis 1968 an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek. 1969 erhielt er eine Anstellung als Dozent am Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch. Er promovierte 1969 bei Professor G.P.J. Trümpelmann mit einer Arbeit über „Das Abschiedsmotiv in der deutschen Lyrik des 20. Jahrhunderts“. 1973 war er Stipendiat des DAAD an der Universität Hamburg und noch im selben Jahr erfolgte seine Anstellung als Professor am Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch.

Nach ersten Veröffentlichungen zur Literaturdidaktik und Rezeptionsforschung bemühte er sich seit Mitte der achtziger Jahre zusammen mit Ruth Bodenstein intensiv und erfolgreich darum die suggestopädische Methode als kommunikativen Sprachlehriansatz für das Fach DaF nutzbar zu machen. Schon bald weckten die neuen elektronischen Medien sein Interesse. Er befasste sich mit Autorensystemen, Hypertext und Website-Design und führte 1997, als Ergebnis seiner Forschungsarbeit einen neuen Magisterkurs ein – „MPhil in Hypermedia for Language Learning“, den inzwischen 25 Absolventen erfolgreich abgeschlossen haben. Er war einer der ersten Literaturdidaktiker in Südafrika der das elektronische Medium erfolgreich in den Fremdsprachenunterricht integrierte.

Neben der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache und Fremdphilologie, der Curriculumentwicklung und Erstellung von Lehrwerken für den DaF-Bereich, gehörten zu seinen Arbeitsbereichen Landeskunde, Lyrik und deutsche Literatur über Afrika, Südafrika und Namibia.

Rainer Kussler hat sich in zahlreichen südafrikanischen und internationalen Fachverbänden eingesetzt, vor allem im SAGV, dem Germanistenverband im Südlichen Afrika, dem er von 1983 bis 1985 und von 1997 bis 2001 als Präsident vorstand und dessen Jahrbuch *Acta Germanica* er von 1975 bis 1977 herausgab und von 1977 bis 1984 als Mitherausgeber unterstützte. Ebenso hat er sich in jüngster Zeit auf den WorldCALL- und EuroCALL-Tagungen einen Namen gemacht. Von 1978 an nahm er regelmäßig an den Internationalen Sommerkonferenzen Deutsch als Fremdsprache in

Heidelberg teil und ab 1987 an den Kongressen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG).

Von 2002 bis 2004 übernahm er eine vom DAAD ins Leben gerufene Gastprofessur am so benannten Comenius-Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel, mit dem Auftrag der Etablierung der Neuen Medien im Fachbereich DaF.

In den mehr als dreißig Jahren seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit am Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch hat sich Rainer Kussler unermüdlich für das Fach Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Hochschulen im südlichen Afrika eingesetzt und an der Konzeption von Lehrplänen und Prüfungsvorschriften der Erziehungsbehörden, vor allem in der Kapprovinz, entscheidend mitgewirkt.

Als Referent der Lehrerfortbildungstagungen des Cape Education Department, Natal Education Department und Namibian Education Department wusste er durch sein Fachwissen und seine durchdachten und selbst erprobten methodisch-didaktischen Vorschläge für das Fach Deutsch zu motivieren und zu begeistern.

Am 31. März 2004 tritt Rainer Kussler in den Ruhestand. Mit ihren Beiträgen zu dieser Festschrift wollen Freunde und Fachkollegen Rainer Kusslers Arbeit ihren Respekt erweisen.

Rolf Annas  
Stellenbosch, im März 2004



Rainer Kussler hat mehr als dreißig Jahre lang die Abteilung Deutsch an der Universität Stellenbosch geleitet. Er hat in Forschung und Lehre im Bereich



der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik sowie der neuen Medien durch zahlreiche Vorträge und Veröffentlichungen innovierend gewirkt und das Fach Deutsch an Schulen und Hochschulen im südlichen Afrika entscheidend mit geprägt.

Die Festschrift enthält Beiträge von Freunden und Kollegen aus Südafrika, Namibia, der Bundesrepublik Deutschland, Kanada und den Vereinigten Staaten zu den Themen „Fremdsprachenunterricht“, „Lehre und Bildung“, „Afrika in der Literatur“ sowie „Literatur und Geschichte“.

Rolf Annas ist Senior Lecturer in der Sektion Deutsch am Department of Modern Foreign Languages der Universität Stellenbosch.

