

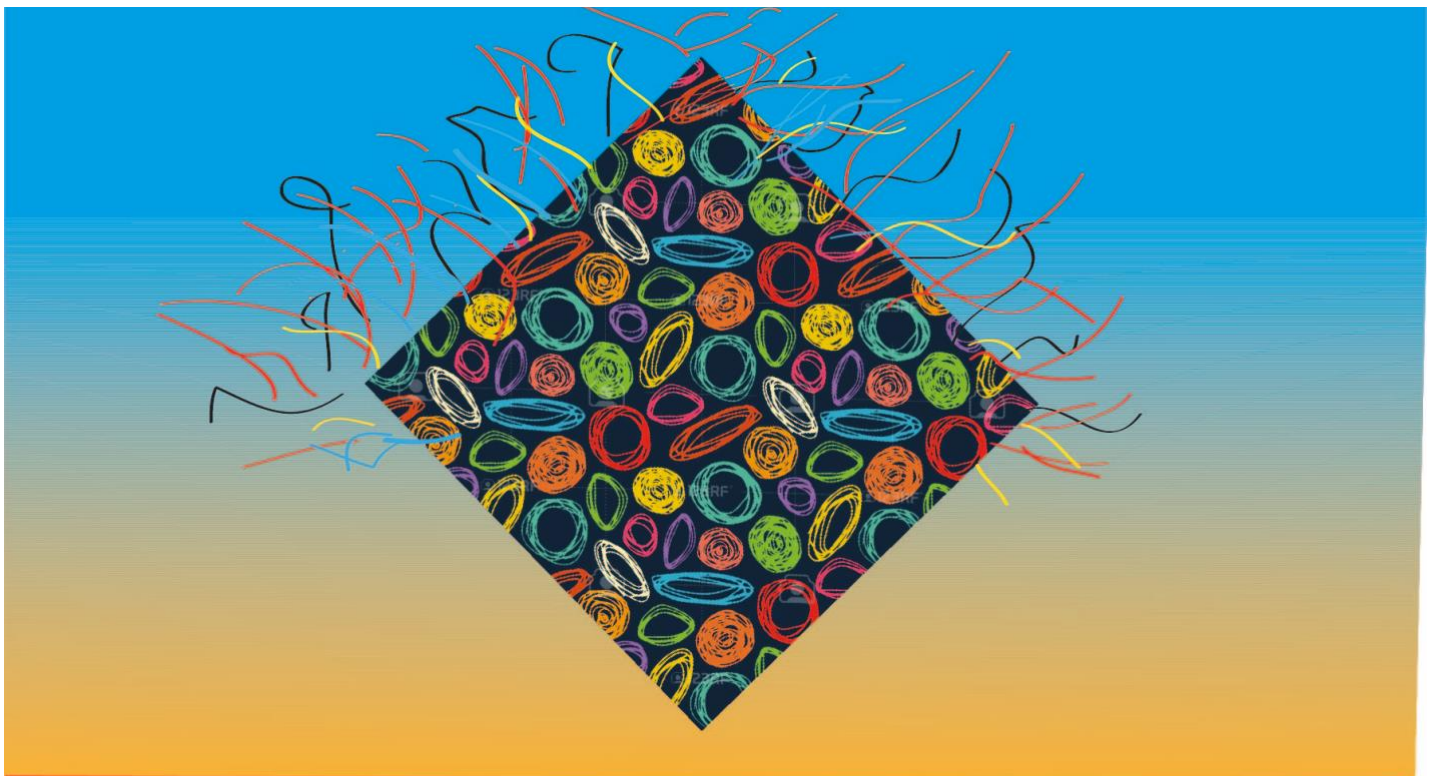
FACHBEREICH FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

Junge Athener Germanistik

Band I.

Tagungsband zur ersten Tagung der jungen Germanistinnen und Germanisten der Universität Athen

herausgegeben vom
Verein der Studierenden und Absolventen
des Postgraduierten Studiengangs des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur



Athen 2019

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
FACHRICHTUNG LITERATURWISSENSCHAFT	7
SOFIA AVGERINOY	
<i>Erhabenheit und Katharsis in Schillers Tragödientheorie</i>	8
ELLI CARRANO	
<i>Die Frau stellt sich dar: Die facettenreiche Palette der Genderproblematik am Beginn des XXI. Jahrhunderts. Das Beispiel Anna Katharina Hahns Kürzere Tage (2009)</i>	19
PANAGIOTA KALOGERA	
<i>Romantische Kunst- und Staatsform in Hegels Philosophie der Kunst</i>	33
ATHANASIA SAKIOTI	
<i>„Mutter sein, zu unseren Zeiten und zu allen Zeiten“: Die Mutterfigur in den Dramen Brechts</i>	42
SARINA THIELE	
<i>Eine Untersuchung am Beispiel des in Deutschland lebenden Autors Abbas Khider</i>	50
VISKA ELENI	
<i>Angst und Grausamkeit in Märchen</i>	58
FACHRICHTUNG LINGUISTIK	66
PARASKEVI GKIZA.....	
<i>Phraseologie und Phraseodidaktik: Phraseologismen in der Linguistik und der Unterrichtspraxis</i>	67
MARIA-NIKOLETA KOUTRA	
<i>Die Obstruenten im Deutschen und Griechischen</i>	77
MARIA-ELENI KOUTROUMANOU.....	
<i>Sprachmittlung im Sprachstanddiagnoseverfahren</i>	92
EVANGELOS MAKOS	
<i>Zur sprachlichen Performanz ausländischer Germanistikstudenten. Eine Datenerhebung an der Universität Athen</i>	101
VERZEICHNIS DER BEITRÄGER UND BEITRÄGERINNEN	124

Vorwort

Der Verein der Studierenden und Absolventen des Postgraduierten Studiengangs des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur wurde am 30.05.2014 durch die Initiative der Studierenden der Postgraduiertenstudiengängen des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Philologie der Philosophischen Fakultät in Athen gegründet.

Zielsetzung des Vereins ist die Zusammenarbeit der Studierenden für die Unterstützung und Förderung des wissenschaftlichen Austausches. Wichtig für die Realisierung dieses Ziels ist die enge Zusammenarbeit der Studierenden und Doktoranden mit den Institutionen, die sich in Griechenland aber auch im Ausland befinden, die die deutsche Sprache vermitteln und auch neue Diskurse in den Bereichen der deutschen Literaturwissenschaft und Linguistik einleiten.

Im Rahmen dieser Zielsetzung fand am 09.11.2015 die erste Tagung der Jungen Germanisten in Athen statt. Zum ersten Mal wurde den Studierenden des Fachbereichs die Möglichkeit gegeben, sowohl Arbeiten aus den Masterstudiengängen als auch die wissenschaftliche Arbeit der Doktoranden der Öffentlichkeit zu präsentieren. Auf der Tagung wurden nicht nur die Ergebnisse präsentiert, sondern es wurde den Studierenden auch ermöglicht, sich in die Methoden und Formen des wissenschaftlichen Diskurses einzuarbeiten.

Zur Gliederung der Tagung ist anzumerken, dass kein zentrales Thema vorgegeben wurde, weil sie den zwei Fachrichtungen der Postgraduiertenstudiengänge des Fachbereichs entsprechen sollte. Auf diese Weise bekamen alle Studierenden ebenso wie Absolventen der Postgraduierten Studiengänge die Möglichkeit, mit ihren verschiedenen Forschungsinteressen daran teilzunehmen.

Die Tagung hätte nicht ohne die tatkräftige Unterstützung des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie stattfinden können. Ein großer Dank gilt der Vorsitzenden des Fachbereichs Prof. Dr. Friederiki Batsalia und der Leiterin der Postgraduierten Studiengänge Prof. Dr. Evdokia Balassi für ihre Unterstützung bei der Planung der Tagung.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Evi Petropoulou für ihren bestärkenden Einsatz zur Veröffentlichung der Vorträge der Tagung und Prof. Dr. Katerina Karakassi für die Erstellung des Posters und des Bildmaterials.

Nicht zuletzt gilt ein besonderer Dank allen Lehrkräften des Fachbereichs, die bei der Textbearbeitung mitgewirkt haben und allen Studierenden, die zur Realisierung der Tagung beigetragen haben.

Ein spezieller Dank gilt Pia Bockemann, die die Texte mit besonderer Sorgfalt korrektgelesen hat und einem Freund des Vereins, Herrn Kosmas Kandias, der für die Planung, die Durchführung und die technische Ausstattung der Tagung sehr viel geleistet hat.

Athen, den 21.01.2018

Panagiota Kalogera

Vorsitzende des Vereins

Eleni Viska

Stellvertretende Vorsitzende des Vereins

Εισαγωγή

Το Σωματείο Μεταπτυχιακών Φοιτητών του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ιδρύθηκε την 30.05.2014 με πρωτοβουλία των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών.

Στόχος του Σωματείου είναι η συνεργασία των φοιτητών/τριών για την στήριξη και προώθηση επιστημονικών δράσεων. Σημαντική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου είναι η στενή συνεργασία των φοιτητών/τριών και υποψηφίων διδασκάλων με τους θεσμούς, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, οι οποίοι συμβάλλουν στην διάδοση της Γερμανικής Γλώσσας και προσφέρουν νέες δράσεις στον τομέα της Γερμανικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας.

Στο πλαίσιο αυτής της στόχευσης διεξήχθη την 09.11.2015 η πρώτη ημερίδα των «Νέων Γερμανιστών» στην Αθήνα. Για πρώτη φορά δόθηκε η δυνατότητα στους μεταπτυχιακούς σπουδαστές να παρουσιάσουν δημόσια τις εργασίες τους. Επίσης η επιστημονική εργασία των υποψηφίων διδασκάλων προσέλκυσε νέους ενδιαφερόμενους στην ημερίδα.

Στην ημερίδα δεν παρουσιάστηκαν μόνο επιστημονικά συμπεράσματα αλλά οι φοιτητές/τριες είχαν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους και τις μορφές της επιστημονικής διάδρασης.

Στους ομιλητές δεν δόθηκε συγκεκριμένο θέμα, στο οποίο θα εντάσσονταν οι εισηγήσεις τους, επειδή η ημερίδα θα έπρεπε να συνάδει θεματικά και με τις δύο μεταπτυχιακές κατευθύνσεις του Τμήματος. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε οι ευκαιρία στους φοιτητές/τριες και στους αποφοίτους του Μεταπτυχιακού Τμήματος να λάβουν μέρος με εισηγήσεις που αφορούσαν τα διαφορετικά επιστημονικά ενδιαφέροντά τους,

Η ημερίδα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την έμπρακτη υποστήριξη του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην Πρόεδρο του Τμήματος Καθηγήτρια κα. Φρειδερίκη Μπατσαλιά και στην Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Τμήματος Καθηγήτρια κα. Ευδοκία Μπαλάση για την στήριξη και τον σχεδιασμό της ημερίδας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην Αναπ. Καθηγήτρια κα. Εύη Πετροπούλου για την αμέριστη προσφορά της στην δημοσίευση των Πρακτικών της ημερίδας και στην Αναπ. Καθηγήτρια κα. Κατερίνα Καρακάση για τον σχεδιασμό της Αφίσας και του Προγράμματος της ημερίδας.

Επίσης ένα μεγάλο «ευχαριστώ» σε όλο το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος που συνέβαλε στην επεξεργασία και διόρθωση των κειμένων, και σε όλους τους φοιτητές/τριες που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της ημερίδας.

Τέλος ευχαριστούμε από καρδιάς την Πία Μπόκεμανν, που επιμελήθηκε με ιδιαίτερη προσοχή τα κείμενα, καθώς και τον φίλο του Σωματείου κο. Κοσμά Κάνδια ο οποίος προσέφερε την βοήθειά του στην τεχνική υποστήριξη της ημερίδας.

Αθήνα,

21.01.2018

Πρόεδρος του Σωματείου

Παναγιώτα Καλογερά

Αντιπρόεδρος του Σωματείου

Ελένη Βίσκα

Fachrichtung *Literaturwissenschaft*
TEIL I

Sofia Avgerinou

Doktorandin des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie

Erhabenheit und Katharsis in Schillers Tragödientheorie

Abstract

The concept of the Sublime is of great importance for Friedrich Schiller's aesthetics and drama. The pattern of "negative pleasure" or "pleasure through pain" gave Schiller the possibility to explain psychologically and legitimize morally the dramatic paradox of taking pleasure in tragic objects: the hero's suffering produces pain (or fear and sympathy) in the spectator, but the rational element in him or her becomes conscious of man's spiritual freedom against the restrictions of nature. In his minor essays Schiller tries to examine the conditions and influence of the Sublime, which unfolds its full potential in tragedy. Schiller's solution of the tragic situations as part of his whole aesthetics is based on the contradiction between man's desire for harmony and reconciliation and the consciousness of the ever unsolved discord in the world. This contradiction, also inherent in the structure of the Sublime, initiates modern drama, in which there is only a partly achieved catharsis or none at all. This kind of non-tragic complies with a new understanding of world history, according to which man's destiny is not an organic part of a meaningful Whole; on the contrary, it consists in the moral resistance and integrity of the individual in spite of the absence of all meaning.

1. Einleitung

Der Begriff des Erhabenen ist für Schillers Tragödientheorie von grundlegender Bedeutung. Ziel dieses Beitrags ist ein Versuch, die Erhabenheit als Schillers Ersatz für die antike Katharsis zu diskutieren. Zunächst wende ich mich den Definitionen des Erhabenen, vor allem von Kant und Schiller, zu. Danach wird eine kurze Beschreibung der Problematik des Erhabenen in Bezug auf Schillers Tragödientheorie vorgenommen sowie eine Erörterung der Voraussetzungen, unter denen nach Schiller die erhabene Rührung in der Tragödie entsteht, die die antike Katharsis ersetzt. Anschließend versuche ich, diese Voraussetzungen mit Aristoteles und Schillers Definitionen der Tragödie zu verbinden. Abschließend wird verständlich, warum hier von einer Ersetzung der Katharsis durch die Erhabenheit gesprochen werden kann, da Schiller von einer Philosophie der Einheit und des Glaubens an die objektive Versöhnung und

Harmonie zu einer Philosophie des Widerspruchs und der subjektiven Bejahung von Natur und Welt voranschreitet.

2. Das Erhabene nach Kant und Schiller

Erhaben ist das Nicht Schöne, das Schreckliche, das Unermessliche, das Undarstellbare, das über alle Schranken Hinausgehende. Es wird als der eine Pol einer doppelten Ästhetik verstanden (vgl. Zelle 1989: 55-73). Das Erhabene als eigenständige ästhetische Kategorie und als Empfindung ist widersprüchlich, es ist das Bewusstsein der Grenze zwischen Ästhetik und Moral, Natur und Vernunft (vgl. Ξηροπαϊδης 2010: 71). Es besteht aus zwei Phasen: Der erste, negative Moment signalisiert die Unmöglichkeit, das Unermessliche zu erfassen oder das Übermächtige zu bewältigen. Der zweite Moment steht für die Anerkennung unserer Macht gegen dieses Überwältigende, da wir als Vernunftwesen doch frei sind.

Nach Kant ist es „ein Gefühl der Unlust, aus der Unangemessenheit der Einbildungskraft in der ästhetischen Größenschätzung... und eine dabei zugleich erweckte Lust, aus der Übereinstimmung eben dieses Urteils des größten sinnlichen Vermögens (des Verstandes) mit Vernunftideen“ (Kant 1963: 154, 155); nach Schiller ein „gemischtes Gefühl“, „Lust durch Unlust“, ein Ausdruck der Freiheit, „welche uns über die Macht der Natur erhebt und vom körperlichen Einfluss entbindet“ (Schiller 1962: 796). 1793 definiert Schiller das Erhabene als Grenzüberschreitung:

„Erhaben nennen wir ein Objekt, bei dessen Vorstellung unsre sinnliche Natur ihre Schranken, unsre vernünftige Natur aber ihre Überlegenheit, ihre Freiheit von Schranken fühlt;“ (Schiller 1962: 489).

3. Das Erhabene in Schillers Tragödientheorie

In Schillers Dramen- und Tragödientheorie kommt dem Erhabenen eine entscheidende Rolle zu. In seinen frühen Abhandlungen (etwa 1790-1795), die unmittelbar auf die Arbeit an den Jugenddramen folgen (*Räuber*, *Kabale und Liebe*, *Fiesco*, *Don Karlos*), verbindet er Erhabenheit mit einem Heroismus stoischer Färbung. Die Personen haben den Vorrang vor der Handlung, ihre Freiheit gegen das Unglück soll als objektive geistige Selbsttätigkeit gegen die Sinnlichkeit hervortreten und Mitleid soll beim Zuschauer erregt werden. In dieser Phase beschäftigt sich Schiller intensiv mit Geschichte und Philosophie (1791-1795). Nach den großen ästhetischen Abhandlungen kehrt Schiller mit der *Wallenstein*-Trilogie zur Dramenpraxis zurück. Danach schreibt er fast nichts über die Ästhetik, mit Ausnahme der

Überarbeitung der frühen Schrift *Über das Erhabene*. Schiller ist inzwischen vom optimistischen Geschichtsbild der ewigen Progression enttäuscht, das Erhabene ist nunmehr eine subjektive Angelegenheit, eine Bejahung des Unglücks, das von der blinden Kausalität des Weltgeschehens oder der menschlichen Kleinmutigkeit durchgesetzt wird; die Fabel bzw. Handlung hat nun den Vorrang im Trauerspiel, Furcht soll erregt werden, die Freiheit des Menschen ist nicht unbedingt vorausgesetzt; die Katharsis der antiken Tragödie wird auf jeden Fall in Frage stellt.

Das Erhabene teilt Schiller in ein theoretisch und ein praktisch Erhabenes:

„Theoretisch Erhaben ist ein Gegenstand, insofern er die Vorstellung der Unendlichkeit mit sich führet, deren Darstellung sich die Einbildungskraft nicht gewachsen fühlt. Praktisch erhaben ist ein Gegenstand, insofern er die Vorstellung einer Gefahr mit sich führt, welche zu besiegen sich unsre physische Kraft nicht vermögend fühlt. Wir erliegen an dem Versuch, uns von dem ersten eine Vorstellung zu machen. Wir erliegen an dem Versuch, uns der Gewalt des zweyten zu widersetzen.“ (Schiller 1962: 491).

Interessant für die Tragödie ist hauptsächlich das praktisch Erhabene, das wiederum in Kontemplativ-Erhabenes (wo die Gefahr bloß imaginiert ist) und Pathetisch-Erhabenes unterteilt wird (wo die Gefahr vor unseren Augen vorkommt, wir aber davor sicher sind): „Das Pathetische ist ein künstliches Unglück, und wie das wahre Unglück setzt es uns in unmittelbaren Verkehr mit dem Geistergesetz, das in unserm Busen gebietet“ (Schiller 1962: 807). Das ist für die Tragödie als Darstellung von Leiden von Bedeutung. Daher gibt es zwei Fundamentalgesetze für die tragische Kunst: Die Darstellung des menschlichen Leidens und die objektive Vorstellung der moralischen Selbständigkeit im Leiden. Da der Mensch ein Wesen aus Körper und Geist ist, soll die Menschheit in ihrer Ganzheit dargestellt werden. So wird das Pathetisch-Erhabene mit der Darstellung erhabener Charaktere gleichgesetzt und das Heroisch-Erhabene wird zur Norm der tragischen Darstellung (vgl. Barone 2004: 165). So wird die Tragödie zur Kunst des Erhabenen überhaupt (vgl. Feger 2007: 54).

Schiller projiziert die Ambivalenz von Lust und Unlust auf die Doppelnatur des Menschen (sinnliche und geistige Natur). Die Sinnlichkeit leidet mit dem Helden, aber der Geist in uns freut sich auf seine Überlegenheit und Unabhängigkeit. Wenn der Mensch sich der Notwendigkeit nicht widersetzen kann, kann er diese Übermacht im Begriff ungültig machen; der Mensch macht aus der Not eine Tugend. Für Schiller wird das Gefühl des Erhabenen anstelle der Katharsis zum tragischen Ziel überhaupt.

4.Voraussetzungen des tragisch Erhabenen

In *Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen* (1791) verteidigt Schiller die Kunst als Vergnügung: Das freie Vergnügen, das sie bietet, kann zur Entfaltung der moralischen Anlage im Menschen führen, denn dabei ist „die ganze sittliche Natur des Menschen tätig“ (Schiller 1962: 359). Es handelt sich natürlich nicht um sinnliches Vergnügen. Als „Rührung“ definiert Schiller „die gemischte Empfindung des Leidens und der Lust an dem Leiden“ (Schiller 1962: 363). „Streit“ und „Widerspruch“ zwischen Natur und Sittlichkeit sind Voraussetzung der höchsten Rührung. Denn nur am Widerstand erkennen wir das Maß unserer Kraft und „das höchste moralische Vergnügen [wird] jederzeit von Schmerz begleitet“ (Schiller 1962: 364).

In seiner Schrift *Über das Pathetische* (1793 und 1801) schließt Schiller alle „Schmelzende[n] Affekte“ und „überhaupt alle höchsten Grade“ von Affekten aus, da sie „unter der Würde tragischer Kunst“ sind (Schiller 1962: 515). Erhaben ist allerdings nicht das Leiden selbst, auch nicht der physische Widerstand, sondern nur der moralische Widerstand dagegen. Mit anderen Worten muss das Leiden innerhalb des Ästhetischen bleiben, also an der Grenze zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit.

Schillers Abhandlung *Über die tragische Kunst* (1791) basiert auf der anthropologischen Annahme, dass der Affekt an sich für den Menschen ergötzend ist. Was mehr ist, die unangenehmen Empfindungen sind dabei am reizendsten, da sie das gemischte Gefühl der Abstoßung und Anziehung erzeugen (vgl. Schiller 1962: 373).¹ Und das höchste Vergnügen ist in der traurigen Rührung enthalten. Nun erwähnt Schiller vier Bedingungen des Erhabenen im Drama, die zu einer Definition der Tragödie führen.

Erstens sollte das Mitleid weder zu schwach noch zu stark sein; das tragische Leiden ist ästhetisch und soll nicht in ein wirkliches Leiden übergehen. Das höchste tragische Leiden entsteht, wenn die Moralität selbst die Ursache des Unglücks für den Helden ist (Schiller 1962: 380). Denn Moralität und freier Wille ranken höher als Umstände und blindes Schicksal. Als Beispiel führt Schiller hier die Tragödie von Pierre Corneille *Le Cid* (Französischer Klassizismus) an, in der die beiden Helden ihre Liebe zugunsten der Familienehre aufgeben müssen.

Eben darin unterscheidet sich nach Schiller die moderne von der antiken Tragödie. In der Antike wurde das metaphysisch verstandene Schicksal als endgültiger Richter des Menschen angesehen. Der Appell an die Notwendigkeit aber ließ die Menschen nicht als freie Individuen

¹Da es aber für den Menschen nur zwei Quellen des Vergnügens gibt, nämlich „die Befriedigung des Glückseligkeitstriebes und die Erfüllung moralischer Gesetze“, muss dieses bestimmte Vergnügen am Unglück notwendig aus der zweiten Quelle herkommen.

hervortreten. Diesen Fatalismus überwindet nun die moderne Dramatik, indem hier die Helden die „erhabene Ordnung“ einsehen, die hinter dem blinden Schicksal steht, und sie bejahen (Schiller 1962: 381). In der Tragödie sieht Schiller auch die einzige Möglichkeit der Neueren, die antike Tragödie zu übertreffen.

Zweitens muss der Dichter für Vergegenwärtigung und Identifikation sorgen. Er muss „unmittelbar lebendige Gegenwart und Versinnlichung“ darbieten, zeigen und nicht erzählen, Täuschung und Identifikation produzieren (Schiller 1962: 383), nämlich eine „Ähnlichkeit zwischen uns und dem leidenden Subjekt“ (Schiller 1962: 384). Drittens muss die Vorstellung vollständig sein. Alles, Inneres und Äußeres, was zur Handlung geführt hat, muss dargestellt werden, „weil nur aus der Vereinigung der äußern und innern Bedingungen der Affekt entspringt“ (Schiller 1962: 386). Viertens muss die Wirkung der Vorstellungen auf den Zuschauer fortdauernd sein; eine kurzfristige Emotion hätte die tragische Wirkung verfehlt, die der Dichter erzielen will. Sonst „verschwindet die zum Mitleid so unentbehrliche Täuschung“ (Schiller 1962: 386).

5. Auf dem Weg zu einer Dramatik des Erhabenen

5.1 Der Widerspruch

In Schillers Denken und Schaffen wird das Erhabene als ein Widerspruch empfunden und beschrieben. Auch in einer frühen Schrift wie *Über die tragische Kunst* benutzt er den Wortschatz der kriegerischen Auseinandersetzung und Intensität, um das Verhältnis des Leidens und der Seele zu beschreiben. Das Erhabene der Tragödie beruht auf einem „Zwang“, einem „Kampf“ zwischen dem „Leiden der Sinnlichkeit“ und der „rückwirkenden Kraft der Seele, um diesen Eindruck zu *besiegen*“; an den traurigen Vorstellungen der Tragödie muss das Gemüt „*gewaltsam gefesselt* und der Freiheit *beraubt* werden, sich der Täuschung frühzeitig zu entreißen“; das empfangende Vermögen soll „*heftig*“ *gereizt* werden und diese „*selbsttätige Kraft*“ muss der Dichter stärken, um die traurige Rührung aufrecht zu erhalten. Denn „eben im *Kampfe* ... liegt der hohe Genuß“. Das Gemüt „*strebt wider*“ die Vorstellung des Leidens, aber es muss daran „*geheftet* bleiben“. Das erzielt der Dichter durch Intervalle der Ruhe, die von neuen Rührungen gefolgt werden, damit der Wechsel der Empfindungen die „*Lebhaftigkeit und Stärke*“ des Eindrucks garantiert, „*gegen Ermattung*“, damit der „*Widerstand*“ der Seele erneuert wird. Der Kampf zwischen dem Leiden und dem Gemüt, das geschäftig ist, „gegen den *Zwang* der Sinnlichkeit seine Freiheit zu behaupten“, muss ständig sein und nur am Ende muss das Gemüt „den *Sieg* erlangen“ (Schiller 1962: 386, 387). Das tragisch Erhabene beruht

auf einem fortdauernden Widerstand. Es handelt sich um eine Grenzsituation, die keine Versöhnung zulässt.²

5.2 Schillers Definition der Tragödie

Schillers Definition der Tragödie aus dem Jahr 1791 klingt unvollendet im Vergleich zu der von Aristoteles, laut der, wie bekannt, die Tragödie die

„Nachahmung einer guten und in sich geschlossenen Handlung [sei], von bestimmter Größe, in anziehend geformter Sprache, wobei diese formenden Mittel in den einzelnen Abschnitten je verschieden angewandt werden. Nachahmung von Handelnden und nicht durch Bericht, die Jammern und Schaudern hervorruft und hierdurch eine Reinigung von derartigen Erregungszuständen bewirkt“ (Aristoteles 1994: 24ff).

Schiller behält die ihn interessierenden Merkmale und definiert wie folgt:

„Die Tragödie wäre demnach dichterische Nachahmung einer zusammenhängenden Reihe von Begebenheiten (einer vollständigen Handlung), welche uns Menschen in einem Zustand des Leidens zeigt und zur Absicht hat, unser Mitleid zu erregen“ (Schiller 1962: 388).

Schiller behält den Zentralbegriff der „Nachahmung“ einer „vollständigen Handlung“ (vgl. „in sich geschlossen“) und des „Leidens“ bei; auf die Größe bezieht er sich nicht, während er den Teil „in anziehend geformter Sprache... angewandt werden“ unter „dichterisch“ subsumiert. Die Katharsis („Reinigung“) lässt er ganz aus; auch das Mitleid spielt nur eine begrenzte Rolle. Das Gefühl des Erhabenen hat seine Funktion übernommen. Die Darstellung der Kraft des Helden, auch in verzweifelter Lage, wird zum entscheidenden Faktor für das der Tragödie eigene Vergnügen. Der Zuschauer wird sich dadurch seiner eigenen Gemütsfreiheit bewusst.

In seiner späteren Theorie des Erhabenen scheint Schiller jedoch die Rolle des Mitleids zu unterschätzen und mehr auf die dramatische Wirkung der Furcht zu setzen. Er gibt der Handlung das Primat vor den Personen. Diese ist für ihn jetzt die Hauptsache. Daher gibt es in seinen späteren Trauerspielen keine eigentlichen, autonomen Helden. Die tragische Wirkung muss vom Gefühl der unentrinnbaren Notwendigkeit abhängen.

² Lydia Moland hat die Tragödientheorie Hegels in Bezug auf Schillers *Wallenstein* ausgearbeitet. Nach Hegel unterscheidet sich die moderne Tragödie von der antiken in drei Punkten: Erstens kämpfen die Protagonisten oft für ihre persönlichen Ziele und nicht für die Wiederherstellung der moralischen Ordnung. Zweitens schwanken sie oft, unfähig, einen unter vielen Wege für sich zu wählen und danach zu handeln. Drittens ist das Ende keine Versöhnung mit der objektiven Ordnung, sondern meistens eine kalte Durchsetzung einer Strafe, wie sie das Strafrecht gefordert hätte. Trotzdem muss der Held mit seinem Schicksal versöhnt sein, indem er an die himmlische Justiz glaubt, dem Tod mutig geht oder aber anerkennt, dass sein Unglück seinen Taten ziemt (vgl. Lydia Moland: „An Unrelieved Heart: Hegel, Tragedy, and Schiller’s *Wallenstein*“. In: *New German Critique* 113 (2011), S. 1-23, hier S. 7-12).

5.3 Poetische gegen historische Wahrheit

Was aber versteht Schiller unter Nachahmung? Die Tragödie, selbst das historische Drama, zu dem sich Schiller in seiner späten Dramaturgie fast ausschließlich wendet, hat keinen historischen, sondern einen „poetischen Zweck“, d.h. sie stellt eine Handlung dar, „um zu rühren und durch Rührung zu ergötzen“ (Schiller 1962: 390). Zweck der Tragödie ist nicht die „treue Darstellung des wirklich Geschehenen“. Im Gegenteil strebt die Tragödie nach „Naturwahrheit, welche man im Gegensatz von der historischen die poetische Wahrheit nennt“. Diese befreit die Tragödie: „Sie erhält Macht, ja Verbindlichkeit, die historische Wahrheit den poetischen Gesetzen unterzuordnen und den gegebenen Stoff nach ihren Bedürfnissen zu bearbeiten“ (Schiller 1962: 390). Die Naturwahrheit, die sie achten muss, ist die „höchste Übereinstimmung mit den Gesetzen der Natur“, denn nur so wird sie die Zuschauer rühren.³ Es handelt sich um keine Nachahmung der Wirklichkeit und der Natur im engeren Sinne. In der Freiheit von der Natur begegnen sich die Kunst und das Erhabene.

„Es verrät daher sehr beschränkte Begriffe von der tragischen Kunst, ja von der Dichtkunst überhaupt, den Tragödiendichter vor das Tribunal der Geschichte zu ziehen und Unterricht von demjenigen zu fordern, der sich schon vermöge seines Namens bloß zu Rührung und Ergötzung verbindlich macht“ (Schiller 1962: 390, 391).

5.4 Unbegreiflichkeit und Zufall in der Welt

Mit dem Schönen verbindet Schiller ein positives Menschen- und Naturbild, mit dem Erhabenen ein negatives. Das Erhabene ist das, was dem Menschen bleibt, wenn er alles andere verloren hat. Anlässlich einer Kritik von *Wallenstein* schreibt Schiller 1800:

„Unsere Tragödie hat mit der Ohnmacht, der Schlawheit, der Charakterlosigkeit des Zeitgeistes und mit einer gemeinen Denkart zu ringen, sie muß also Kraft und Charakter zeigen, sie muß das Gemüth zu erschüttern, zu erheben, aber nicht aufzulösen suchen. Die Schönheit ist für ein glückliches Geschlecht, aber ein unglücklicheres muß man erhaben zu rühren suchen“.⁴

In der späteren Schrift *Über das Erhabene* (Bearbeitung um 1801) gelangt Schiller zu einem tieferen und breiteren Verständnis des tragisch Erhabenen. Das Erhabene beruht auf einem

³ Hier folgt Schiller Aristoteles' Ansicht über den Unterschied bzw. die Überlegenheit der Poesie gegenüber der Geschichte: „Denn der Geschichtsschreiber und der Dichter unterscheiden sich nicht dadurch voneinander, daß sich der eine in Versen und der andere in Prosa mitteilt - man könnte ja auch das Werk Herodots in Verse kleiden, und es wäre in Versen um nichts weniger ein Geschichtswerk als ohne Verse -; sie unterscheiden sich vielmehr dadurch, daß der eine das wirklich Geschehene mitteilt, der andere, was geschehen könnte“ (Aristoteles: *Poetik*, Kap. 9, 3).

⁴ Der Lehrer und Politiker Johann Wilhelm Süvern veröffentlichte 1800 einen Essay über *Schillers Wallenstein in Hinsicht auf griechische Tragödie*. Schiller antwortete darauf mit einem Brief, woraus das Zitat stammt (zitiert nach: <http://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe-schillers/andere-briefe/schiller-an-johann-suevern-26-juli-1800/>).

Widerspruch und darin „liegt der Zauber, womit es unser Gemüt ergreift“ (Schiller 1962: 789). Die Geschichte erscheint dann als ein Trümmerhaufen, der „aller Regeln spottet“. In einer solchen Welt bleibt dem Menschen nichts anderes, als „sich in die heilige Freiheit des Geistes zu flüchten“. In seiner späten Dramentheorie und -praxis drückt Schiller Skepsis gegenüber einem optimistischen, teleologischen Modell von Kunst und Geschichte aus.⁵ Macht, Zufall und Chaos sind die treibenden Kräfte der Welt, die nichts Anderes als „der Konflikt der Naturmächte untereinander selbst und mit der Freiheit des Menschen“ ist (Schiller 1962: 803).⁶ Die Möglichkeit des Menschen, dieses Undurchschaubare und Unbegreifliche zu überwinden, ist subjektiv. Schiller spricht selbst von der „absoluten Unmöglichkeit, durch Naturgesetze die Natur selbst zu erklären“ (Schiller 1962: 804). Natur und Weltgeschichte erscheinen jetzt als übermächtig.⁷

5.5 Das Schicksal

Dies ist eine moderne Anschauungsform des antiken Schicksals. Die Notwendigkeit ist aber nicht das Endgültige, woran der Mensch scheitern muss. Sie ist ein Prüfstein und kann erstens die Macht der Geschichte und Politik sein, die das Individuum zu vernichten drohen; zweitens das Chaos und der Zufall, die in der Welt regieren, drittens der Konflikt von Natur und Freiheit, wobei Natur alles der Freiheit Entgegengesetzte ist, vor allem Triebe und Leidenschaften. All dem kann der Mensch bei der tragischen Darstellung erliegen, oder aber er kann seine Freiheit behaupten (vgl. Barone 2004: 213). Das Erhabene liegt an der Grenze: Für die Dramen Schillers ist der große Moment nicht die Tat, sondern die Überlegung – dort, wo der Mensch zwischen Gutem und Bösem steht und wählen muss. Aus einem „prägnanten Moment“, einem Kern, ergibt sich die Entwicklung der Handlung mit innerer Notwendigkeit (Barone 2004: 287). Die Linderung des Schmerzes und Wiederherstellung der moralischen Ordnung durch die antike Katharsis ist nicht mehr da. Wie Schiller sagt: „Stirn gegen Stirn zeige sich uns das böse Verhängnis“ (Schiller 1962: 806).

⁵Zur Abkehr Schillers vom Geschichtsoptimismus s.: Κατερίνα Μητραλέξη: Ο Schiller ως ιστορικός. In: Αναστασία Αντωνοπούλου- Κατερίνα Μητραλέξη (Hg.): Friedrich Schiller: *Ποιητής-Δραματογράφος-Στοχαστής*, S. 73-91, insbesondere S. 85, 87, 88. Eine große Rolle spielte die Entwicklung der Französischen Revolution, der „Schrecken“ und die Hinrichtung von König Ludwig XVI., siehe auch Maria Carolina Foi: „Recht, Macht und Legitimation in Schillers Dramen. Am Beispiel von *Maria Stuart*“. In: Walter Hinderer (Hg.): *Friedrich Schiller und der Weg in die Moderne*. Würzburg 2006, S. 227-235.

⁶ vgl. auch den Kommentar von Wolfgang Riedel zu *Über das Erhabene* in: Fr. Schiller: *Werke* V, S. 1261, 1262.

⁷ Vgl. Barone, S. 205-214; vgl. auch Ulrich Raulff: „Schiller, der Enthousiasmus, die Historie“. In: Walter Hinderer (Hg.): *Friedrich Schiller und der Weg in die Moderne*. S. 325-338, bes. S. 333, 334.

Die tragische Rührung interpretiert Schiller nicht mehr als Katharsis durch Mitleid, sondern als existenzielle Erschütterung angesichts der Unbegreiflichkeit der Welt. Während in seinen frühen Dramen, wie die *Räuber* oder *Don Karlos*, die jungen Helden einen schönen Tod der Selbstaufopferung sterben, stirbt Wallenstein wegen einer niedrigen Intrige. Das ist, was Hegel an *Wallenstein* als „entsetzlich“ empfunden hat.⁸ Die Tragödie, wie die Geschichte, ist nicht von Bedeutung erfüllt. Dies ist eine Leere, in der der Mensch Bedeutung zu stiften hat.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles 1994: Poetik. Übersetzt von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Barone, P. 2004. *Schiller und die Tradition des Erhabenen*. Berlin: Schmidt.
- Feger, H. 2007. Erhaben ist das Tragische. Kant – Schiller – Schelling. J. Hermand (Hrsg.) *Positive Dialektik. Hoffnungsvolle Momente in der deutschen Kultur: Festschrift für Klaus L. Berghahn zum 70. Geburtstag*. Bern: Lang
- Foi, M. C. 2006. Recht, Macht und Legitimation in Schillers Dramen. Am Beispiel von *Maria Stuart*. W. Hinderer (Hrsg.) *Friedrich Schiller und der Weg in die Moderne*. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Hegel, G. W. F. 1986. Über Wallenstein. H. Glockner (Hrsg.) *Sämtliche Werke*. Jubiläumsausgabe. Stuttgart, Bad Cannstatt. Bd. 20.
- Kant, I. 1963. Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam.
- Μητραλέξη, Κ. 2010. Ο Schiller ως ιστορικός. Α. Αντωνοπούλου & Κ. Μητραλέξη (Επιμ.) *Friedrich Schiller. Ποιητής – Δραματουργός – Στοχαστής. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου για τον Friedrich Schiller*. Αθήνα
- Moland, L. 2011. An unrelieved heart. Hegel, Tragedy and Schiller's Wallenstein. *New German Critique* 113 (2011).
- Ξηροπαϊδης, Γ. 2010. Η περίπτωση του ηθικού θεωρητή Friedrich Schiller. Με αναφορά στον Immanuel Kant. Α. Αντωνοπούλου & Κ. Μητραλέξη (Επιμ.) *Friedrich Schiller. Ποιητής – Δραματουργός – Στοχαστής. Πρακτικά διεθνούς συμποσίου για τον Friedrich Schiller*. Αθήνα.
- Raulff, U. 2006. Schiller, der Enthusiasmus, die Historie. W. Hinderer (Hrsg.) *Schiller und der Weg in die Moderne*. Würzburg: Königshausen und Neumann

⁸ Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Über Wallenstein. In: *Sämtliche Werke*, Bd. 20, 910-912, hier 912. Hegel schreibt: „Der unmittelbare Eindruck nach der Lesung Wallensteins ist trauriges Verstummen über den Fall eines mächtigen Menschen, unter einem schweigenden und tauben Schicksal. ... unglaublich! Abscheulich! Der Tod siegt über das Leben! Dies ist nicht tragisch, sondern entsetzlich!“

Riedel, W. 2007. „Weltgeschichte, ein erhabener Objekt“. Zur Modernität von Schillers Geschichtsdenken. *Prägnanter Moment. Studien zur deutschen Literatur der Aufklärung und Klassik. Festschrift für Hans Jürgen Schings*. P. A. Alt u. a. (Hrsg.). Würzburg: Königshausen und Neumann

Schiller, F. 1962. Über das Erhabene. G. Fricke & H. Göpfert (Hrsg.) *Sämtliche Werke*. Bd. 5. München: Hanser

Schiller, F. 1962. Vom Erhabenen. G. Fricke & H. Göpfert (Hrsg.) *Sämtliche Werke*. Bd. 5. München: Hanser

Schiller, F. 1962. Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen. G. Fricke & H. Göpfert (Hrsg.) *Sämtliche Werke*. Bd. 5. München: Hanser

Schiller, F. 1962. Über das Pathetische. G. Fricke & H. Göpfert (Hrsg.) *Sämtliche Werke*. Bd. 5. München: Hanser

Schiller, F. 1962. Über die tragische Kunst. G. Fricke & H. Göpfert (Hrsg.) *Sämtliche Werke*. Bd. 5. München: Hanser

Zelle, C. 1995. *Die doppelte Ästhetik der Moderne. Revisionen des Schönen von Boileau bis Nietzsche*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Zelle, C. 1989. Schönheit und Erhabenheit. Der Anfang doppelter Ästhetik bei Boileau, Dennis, Bodmer und Breitinger. C. Pries (Hrsg.) *Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn*. Weinheim

Webseiten

<http://www.friedrich-schiller-archiv.de>

Elli Carrano**Doktorandin des Fachbereichs Deutscher Sprache und Philologie*****Die Frau stellt sich dar: Die facettenreiche Palette der Genderproblematik am Beginn des XXI. Jahrhunderts. Das Beispiel Anna Katharina Hahns Kürzere Tage (2009)*****Einleitung**

Anna Katharina Hahns Roman *Kürzere Tage* kann als wertvolles Beispiel für die literarische Implementierung der Frauenfrage im gegenwärtigen Rahmen gelten, in der die Frau nicht nur als „imaginierte Weiblichkeit“⁹ bzw. als Gestalt im literarischen Werk erscheint, sondern sich auch als schreibendes Subjekt behauptet. Der vorliegende Aufsatz möchte einen kleinen Beitrag zum Diskurs über die weibliche Selbstdarstellung in der Gegenwartsliteratur leisten, die durch neue Themen und Problemstellungen bereichert wird und sich deshalb teils als Fortsetzung teils als Bruch gegenüber der weiblichen literarischen Tradition im vorigen Jahrhundert gestaltet. Im ersten Teil des Beitrags wird der kulturelle Hintergrund kurz umrissen, um den theoretischen Referenzrahmen der Analysen darzulegen. Im zweiten Teil geht es um den Versuch einer webb auch knappen, dafür aber eingehenden, gender-orientierten Lektüre des Romans, der eine facettenreiche Frauenpalett darbietet, die es erlauben wird, einen genaueren Diskurs in Bezug auf die gegenwärtige Frauenproblematik zu bestimmen.

Teil I**Kulturtheoretischer Hintergrund: Feminismus und *écriture féminine***

Als Meilenstein des feministischen Denkens des XX. Jahrhunderts gilt Simone de Beauvoirs *Das andere Geschlecht (Le Deuxième Sexe, 1949)*, in den sich die Autorin mit verschiedenen Themen auseinandersetzt, die grundsätzlich für die Konstruktion des modernen Feminismus sind: Mittels einer kritischen Analyse der Sitten der abendländischen Gesellschaft in Bezug auf die Geschlechterrollen in den verschiedenen sozialen Bereichen kommt Beauvoir zum Kernpunkt ihres Diskurses, der als Ausgangspunkt für den Feminismus der siebziger Jahre und der letzten Jahrzehnte fungieren wird: Das Geschlecht wird nicht mehr als etwas Vorgegebenes,

⁹ Vgl. Bovenschen 1979. **seite fehlt**

sondern als soziales Konstrukt gemeint, das heißt, nicht als natürlich, sondern als gesellschaftlich bedingt verstanden.

I.1 Der Feminismus der *first-wave*

Erst seit der Jahrhundertwende und den zwanziger Jahren des XX. Jahrhunderts kann man von *Protofeminismus* und *first-wave-feminism* sprechen: die Frau beginnt sich langsam aus dem privaten Bereich des Hauses in die Öffentlichkeit durch die Philanthropie¹⁰ und die Arbeit als Schriftstellerin oder Journalistin¹¹ zu bewegen. Viele waren Schriftstellerinnen, die sich unter einem männlichen Pseudonymen in der literarischen Welt durchsetzen (wie schon George Eliot oder George Sand im XIX. Jahrhundert). Die Hauptforderungen des *first-wave-feminism* sind das universale Wahlrecht (*Suffragetten*) und der Zugang für Frauen zu Bildung und zur Arbeitswelt: in diesem Sinne wird eine Bewegung vom privaten, weiblich geprägten Bereich des Hauses in Richtung des öffentlichen Raums bewiesen, der immer als eine männliche Festung galt.

Die Schwierigkeit der Frau, sich schriftstellerisch zu behaupten, wird von Virginia Woolf in ihrem Aufsatz *Ein eigenes Zimmer* (*A Room of one's own* 1929) beschrieben, in dem der Mangel an Privatraum und an finanzieller Unabhängigkeit als die Hindernisse *par excellence* erkannt werden.

I.2 Der Feminismus der *second-wave*

Nach 1968 wird der Diskurs über Weiblichkeit und Feminismus auf eine politische Ebene gehoben; die Literatur selbst wird in ihrer politischen Funktion betrachtet, als Veränderungsmacht innerhalb des ganzen kulturell-gesellschaftlichen Systems. Hélène Cixous, Luce Irigaray, Kate Millet u.a. setzen sich für die soziale und politische Gleichberechtigung und die Befreiung vom patriarchalischen Denken ein. Das weibliche Recht auf das sexuelle Vergnügen jenseits der reinen Fortpflanzung tritt in die politische Szene als Kampf für das Recht auf den Empfängnischutz und die Abtreibung ein: Auf diese Weise findet eine Politisierung des Privaten statt. Die schreibende Frau wird nicht mehr als individuelles Phänomen wahrgenommen, sondern ihr Schreiben wird zu einer Waffe gegen das Patriarchat.¹² Eng mit dem weiblichen Schreiben ist das Bedürfnis einer neuen „weiblichen“ Sprache verbunden, die in der Lage sein muss, die neuen Inhalte zum Ausdruck zu bringen: Die

¹⁰Vgl. Perrot 1993.

¹¹Vgl. Käppeli 1993.

¹² Vgl. Cixous 1980 a,b.

Revolution gegen den Status Quo und das patriarchale Denken wird in der Literatur zur Revolution gegen die patriarchale Sprechweise, zugunsten eines mehrpersonalen, polyphonischen, intersubjektiven Schreibens, das die bisherige Welt aufs Spiel setzt.¹³

I.3. Der Feminismus der *third-wave*

Aus dem Feminismus der siebziger Jahre, in dem sich die Diskussion um die Differenz zwischen den zwei Geschlechtern – männlich vs. weiblich – dreht, kommt man in den Achtzigern und Neunzigern zu den Differenzen zwischen den Frauen, also *innerhalb* des weiblichen Geschlechts. Kurz gesagt: Der Diskurs über die Frau als „Andere“ wird zum Diskurs über die „andere“ Frau.¹⁴ Im Zusammenhang mit dem Postkolonialismus und dem Poststrukturalismus erscheint 1981 das Werk *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* von der afroamerikanischen Literaturwissenschaftlerin und Verfechterin feministischer und antirassistischer Ansätze Gloria Watkins, alias bell hooks.¹⁵ Die Autorin nimmt die Rede der befreiten Sklavin Sojourner Truth 1851 bei *Women's Convention* in Akron - Ohio zum Anlass und klagt die Ausgrenzung und die mangelnde Anerkennung der schwarzen Frauen im Rahmen der feministischen Bewegung an. Das Werk wirkt als Manifest des Feminismus der *third-wave* und erschüttert den Begriff von „weiblicher Solidarität“: Nicht-weiße Frauen, ältere Frauen, Frauen aus der Dritten Welt, Arbeiterinnen, Homosexuelle, Singles, alleinerziehende Mütter – all diejenigen, die Lidia Curti als *Marginalities*¹⁶ bezeichnet – merscheinen auf der Bühne der feministischen Problemstellung mit einer Anklage gegenüber den eurozentrischen und bürgerlichen Charakter des Feminismus der *second-wave*. Ein solcher Paradigmenwechsel betrifft sowohl die geschlechtliche als auch die ethnische Identität der Frau: Auf der einen Seite stellt Judith Butler in Frage die Polarität von Heterosexualität und Homosexualität in Frage, indem sie das Geschlecht als eine Reihe von sozialbedingten Haltungen (*Performative Acts*) erkennt;¹⁷ auf der anderen Seite verschiebt Gayatri Chakravorty Spivak die Achse in Richtung der nicht-abendländischen Kulturen,¹⁸ während sich Gloria Anzaldúa¹⁹ für die Frau der ethnischen Minderheit und die Homosexuelle engagiert.

Den Übergang von einem rein weiblich zentrierten Diskurs zu einem umfassenderen, der beide Geschlechter betrifft, verdankt man unter anderem Joan Scott. 1986 erscheint ihr Aufsatz

¹³ Vgl. ebd. und Kristeva 1974.

¹⁴ Athanasiou 2006: 36.

¹⁵ Das Pseudonym ist der Name ihrer Großmutter und Watkins bevorzugt die Kleinschreibung.

¹⁶ “[...] the Marginalities [are] created by wealth, class, race, age and gender [...]” (Curti 1998: 1).

¹⁷ Vgl. Butler 1988.

¹⁸ Vgl. Spivak 2010.

¹⁹ Vgl. Anzaldúa 2000.

Gender: A Useful Category of Historical Analysis, der als einer der Einweihungstexte der *Gender Studies* gilt. Die *Gender Studies* öffnen zu Beginn der neunziger Jahre den Weg für die sogenannten *Queer Studies*, die sich mit Problemstellungen über die sexuelle Orientierung befassen. In denselben Jahren fangen die *Men's Studies* an, deren Untersuchungsobjekt die Rolle des Mannes im Rahmen der heutigen Gesellschaft ist.²⁰

Was die literarische Sprache angeht, wird die Frage nach der Befreiung der traditionellen akademischen Sprache vom Phallogentrismus fortgesetzt²¹ und durch neue Inhalte bereichert: im postkolonialen Rahmen bewegt man sich in Richtung einer neuen interkulturellen Sprache, die sich als Aufwertung der Sprachen der Minderheiten profiliert. Als Beispiel nenne ich hier Gloria Anzaldúa, die in ihrem Werk *Borderlands. La Frontera* die diversen Varianten des *Chicano*-Spanischen beschreibt und sich gegen die Ausgrenzung der Spanischsprachigen in den USA einsetzt.²²

I.4 Nach 2000

In den zwei letzten Jahrzehnten beschäftigt sich die Genderforschung mit den veränderten Rollen beider Geschlechter in der Gesellschaft und in der Familie. Der Akzent wird auf den Mann gesetzt, der sich als Beute seiner eigenen hegemonischen Stellung empfindet: Man spricht diesbezüglich über eine *neue Männlichkeit*²³ und über *Gender Budgeting*,²⁴ als Teil eines Demokratisierungsprozesses im Rahmen des Haushalts und der Ehe.

Während es eine hohe Anzahl von Stimmen gibt, die seit den achtziger Jahren den Terminus *Feminismus* als etwas Altmodisches, oft sogar Beleidigendes für die Frau bezeichnen, da irgendeine Trennung der Geschlechter als sexistisch wahrgenommen wird, bleibt der Diskurs über die Gleichberechtigung der Geschlechter weiterhin ungelöst und die Integration zwischen weiblicher Identität und modernem Individuum bildet immer noch eine heikle Frage.²⁵ Der zeitgenössische Feminismus wird beispielsweise in der online Zeitung *The Guardian* ²⁶als „*fourth wave of feminism*“ herzlich begrüßt: Mit dem Begriff *fourth wave* wird der Akzent auf die Fortsetzung des feministischen Diskurses nach den ersten Jahren des neuen Jahrtausends in Bezug auf die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft gesetzt, wobei allgemein gegen die frauenfeindlichen Haltungen weltweit gekämpft wird. In der abendländischen Kultur werden

²⁰ Vgl. Walter 2004: 40-41.

²¹ Vgl. Braidotti 1993: 2-3.

²² Vgl. Anzaldúa 2000.

²³ Vgl. Gärtner-Riesenfeld 2004.

²⁴ Vgl. Kletzing 2004.

²⁵ Vgl. Mancina 2002.

²⁶ Vgl. Cochrane 2013.

einerseits die von der Schönheitsindustrie geförderten Schönheitsmodelle attackiert, andererseits wird erneut gegen die Diskriminierung der Frau in der Arbeitswelt argumentiert. Im theoretischen Diskurs nehmen die Geschlechtsidentitäten noch labilere Konturen an: Ein Beispiel sind die butlerschen *Performative Acts*, die nun auf die Ebene der virtuellen Kommunikation gehoben werden, in der die Geschlechterrollen eher als *Performance* wirken und dadurch immer unabhängiger von ihrer biologischen Instanz werden. Dementsprechend wird über *Cyberfeminismus* gesprochen.²⁷ Die Überwindung der binären Opposition zwischen den Geschlechtern findet auch im literaturtheoretischen Rahmen statt und die Frage, ob man heute tatsächlich noch von einer weiblichen Schreibweise sprechen kann, bleibt offen. Weit weg vom kämpferischen Ton der *second-wave*, in der das Schreiben als Konstruktionsweise der weiblichen Identität wirkte, bewegt sich die *écriture féminine* heute in verschiedene Richtungen. Gleichmaßen wird das gemeinsame Unwohlsein im Rahmen der kapitalistisch geprägten Gesellschaft²⁸ sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Autoren immer häufiger ausgedrückt. In diese Richtung bewegt sich meine Analyse im zweiten Teil des vorliegenden Beitrags: Die Stuttgarterin Anna-Katharina Hahn war etwa vierzig, als sie 2009 den Roman *Kürzere Tage* geschrieben hat. Hier handelt es sich also um eine jüngere deutsche Autorin, die durch eine facettenreiche Frauenpalette eine realitätsnahe Erzählung darbietet. Die Frage, wie eine Frau im literarischen Werk ihr eigenes Geschlecht darstellt, d.h. es auf welche Themenbereiche und Problemstellungen fokussiert wird und welche Stilmittel angewendet werden, bildet den Gegenstand des zweiten Teils meines Beitrags.

Teil II: Versuch einer gender-orientierten Analyse von *Kürzere Tage*

Hahns Erstling *Kürzere Tage* spielt im zeitgenössischen wohlhabenden Stuttgarter Süden. Der genaue Handlungsort ist die gutbürgerliche Constantinstraße: „Die Constantinstraße liegt still im Nachmittagslicht. Braugelbe Sandsteinhäuser wölben ihren verzierten Fassaden nach vorne wie frische Brote und Kuchen, die aus ihre Backformen quellen. Über den grauen Schieferdächern steht die Sonne und lässt Gerüche aufsteigen, die auch mitten in der Stadt zum Herbst gehören: das Nußaroma zerquetschter Blätter auf dem Gehweg und in den umliegenden

²⁷ Vgl. Watkins 2004.

²⁸ Eine Ausbeutung beider Geschlechter erkennt Antonia Baum, die von einer immer drängenderen „Diktatur des Glücks“ und „Optimierungswahn“ in der FAZ spricht: „Männer wie Frauen [sind] mit ihren Aufgaben überfordert und unzufrieden“ (Baum, Antonia: *Man muss wahnsinnig sein, heute ein Kind zu kriegen*. In: FAZ Feuilleton, 06.01.2014 URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/beruf-und-familie-man-muss-wahnsinnig-sein-heute-ein-kind-zu-kriegen-12737513.html>).

Höfen. Die Früchte von Eberesche, Holunder, Apfel und Zwetschge, teils überreif an den Ästen, teils an fauliges Fallobst auf der Wiese des kleinen Gartens hinter dem Haus“.²⁹ Die Raumbeschreibung erweckt sofort ein Gefühl von Geborgenheit: Die Hausfassaden gleichen „frischen Broten und Kuchen“ und in der Luft verbreiten sich die verschiedensten, mit voller Genauigkeit beschriebenen Herbstgerüche. Das idyllische Herbstbild der Straße fungiert als Gegengewicht zum Romananfang eine halbe Seite früher:

„Judith raucht hastig, mit dem Rücken gegen die Wohnungstür gelehnt. Sie läßt den Rauch tief in ihre Brust einströmen und atmet ihn durch die Naseflügel wieder aus. [...] Viel zu lange mußte sie auf eine günstige Gelegenheit warten. [...] Die Gier ebbt langsam ab, sie hat wieder Augen und Ohren für ihre Umgebung und beginnt sich zu schämen. Im Treppenhaus flucht Klaus, wahrscheinlich hat er etwas vergessen [...]. Sie betet in eine unbestimmte Richtung, daß die beiden nicht noch mal hochkommen. [...] Judith versteckt Aschenbecher, Feuerzeug und die Packung Rothändle im Flurschrank in der Tiefe ihrer häßlichsten Handtasche und steckt ein starkes Pfefferminzbonbon in den Mund“.³⁰

Das Gelassenheitsgefühl des äußeren Raums und die Hektik dessen, was im Innenraum geschieht - hinter den „solide[n] Altbauten mit prachtvollen Stuckdecken“, die „von wohl-situierten Familien bewohnt“³¹ sind – werden durch eine ebenso höchst detaillierten Beschreibung wiedergegeben, die den Perspektivenwechsel zwischen den zwei Szenen verstärkt, bis sie zu einem ausgeprägten Gegensatz zueinander kommen.

Die zwei zentralen Gestalten heißen Judith und Leonie, beide sind circa Mitte dreißig, verheiratet und Mütter. Sie wohnen in der Constantinstraße, im Stuttgarter Süden, der zum Schauplatz „von den Krisen zweier junger Familien, ihrer kulturellen und psychischen Instabilität, ihrer Orientierungslosigkeit in großen wie in den kleinsten Dingen des Lebens“³² wird.

Indem Hahn über die Alltäglichkeit ihrer Charaktere erzählt, stellt sie die gemeinsame Realität des heutigen wohlstehenden Bildungsbürgertums dar: aus dem Mikrokosmos des Einzelnen öffnet sich die Perspektive in Richtung des Makrokosmos einer ganzen gesellschaftlichen Schicht. In dieser Hinsicht bezeichnet Meike Feßmann den Roman als ein „Familienkammerspiel“, das sich zum „Welttheater auf engstem Raum“³³ weitet.

²⁹ Hahn 2010: 8 (ab jetzt: KT).

³⁰ KT, 7-8.

³¹ Hartwig 16.04.2009

³² März 02.05.2012.

³³ Feßmann 31.03.2009.

Hahn lässt sich als „eine scharfe, mitunter sarkastische Beobachterin des deutschen Mittelstands“³⁴ erkennen: von der Beschreibung der Alltäglichkeit beider Familien und der zu ihnen sich verbindenden Nebenfiguren geht die Autorin in die „Diagnose der soziokulturellen Leiden, der Sinn- und Lebensleere ihrer Stuttgarter Wohlstandsmenschen; in [die] Beschreibung des großen wie des kleinen, alltäglichen Elends“³⁵. Solche Ausweitung betrifft nicht nur die städtische Mittelschicht sondern sie wird paradigmatisch auch für eine geschlechtsorientierte Analyse einer bestimmten Altersgruppe.

Das Einflechten von Privatem und Sozialem geschieht durch eine sorgfältige Beschreibung von Gebärden und Objekten aus der Alltäglichkeit, die eine strenge gesellschaftliche Konnotation bekommen. Die minutiösen Beschreibungen, die «mal mit trockenem Witz und kühler Distanz» realisiert werden, „mal leidenschaftlich einfühlsam“³⁶ klingen, sind Ergebnis eines „überscharfen, bisweilen ätzenden, empirisch schonungslosen“³⁷ Blicks, dem keine Romanfigur entgeht: Hahn bewegt sich gegenüber ihren Figuren zwischen Sympathie und Strenge³⁸, Empathie und Sarkasmus in einer Art brechtschen *Verfremdungseffekts*, der die vollkommene Identifizierung des Lesers mit einem oder mehreren Romancharakteren zu verhindern versucht.

Die Struktur selbst des Werkes unterstützt die Multiperspektivität: der allwissende Er-Erzähler bietet in jedem Kapitel eine diverse Perspektive an. Der Roman ist nicht in nummerierten Kapiteln sondern durch die Figurennamen gegliedert, wobei den Protagonistinnen Judith und Leonie die Mehrheit der Seiten gewidmet wird.

Die Polyphonie spiegelt sich in der Sprache wider, da das Hochdeutsch durch Kinderreime, Sprichwörter, lateinische und fremdsprachliche Zitate, umgangssprachliche und dialektale Elemente bereichert wird als Beweis einer facettenreichen Schreibweise bzw. einer Lust an die Sprache selbst, die der offiziellen Sprache entgegensteht. Außerdem folgt Hahns Hochdeutsch die Regeln der Rechtschreibreform 1996 nicht vollkommen: der Konjunktiv *dass* und das Verb *muss* werden mit *ß* (*daß*, *muß*) statt mit einem Doppel-s geschrieben.

Dank der Vielfalt seiner – meist weiblichen – Charaktere lässt sich *Kürzere Tage* für eine geschlechtsorientierte Analyse im Bereich der Inhalte der zeitgenössischen Genderforschung bieten. Den zwei Hauptfiguren Judith und Leonie werden die Charaktere von Hanna und Luise

³⁴ März 02.05.2012.

³⁵Ebd.

³⁶Peters 19.03.2009

³⁷März 06.08.2009.

³⁸ Vgl. Feßmann 31.03.2009.

geknüpft, die trotz ihrer Nebenrolle stark im Roman wirken; eine besondere Wichtigkeit verleiht die Autorin der Figur der alten Luise.

II.1. Judith

Der Perfektionswahn materialisiert sich - auch wenn auf eine eher exzessive, trotzdem wirkungsvolle Weise - in der ersten Hauptfigur des Romans, Judith. Der Zwiespalt in der Figur Judiths ist schon in den ersten Seiten zu ahnen, als sie in der Szene des geheimen Rauchens durch einen kräftigen Stimmungswechsel dargestellt wird. Mittels ihrer „nach überholtem Muster“³⁹Ehe mit Klaus, den Aufbau einer zwei-Kinder Familie und die aktive Mutterschaft versucht Judith, sich ein neues bürgerliches Leben zu gönnen, das in der Lage sein muss, ihre Vergangenheit als Studentin im „dreckigen“ Stuttgarter Osten auszutreiben. Die Abwechslung von Gegenwart und Vergangenheit geschieht in der Erzählung durch ständige *Flashbacks*, wobei die Studienzeit gleichzeitig abgewehrt und begehrt wird: der Preis der Unterdrückung ist der geheime Verbrauch von Alkohol, Zigaretten und *Tavor* Tabletten, die hinter dem Etikett für Biotin-Kapseln getarnt sind. Solche Umetikettierung kennzeichnet Judith selbst⁴⁰, indem sie den Durchschnittsnamen *Jutta* in den selteneren, jüdischer Abstammung *Judith* verwandelt hat. Die Namensveränderung als Voraussetzung der sozialen Steigerung geschieht auch bei den Straßennamen: die schicke Constantinstraße, die mit einem „C“ geschrieben wird, klingt so wenig deutsch und wird zur groben Hackstraße der Studentenzeit entgegengesetzt.

Die Bewahrung der neuen Identität verwirklicht sich im Roman durch die Raummetaphorik: sowohl die Constantinstraße als auch das Haus und der Garten (im Roman „Gärtle“) fungieren als Schutzwall der neuen bürgerlichen Identität Judiths, die dort „ein beschütztes Gefühl, wie im Innenhof einer Burg“⁴¹ empfindet. Der private Ort als Heterotopie im Sinne Foucaults⁴² hat seine eigenen Gesetze und wird zum öffentlichen Raum laut der Opposition Ordnung vs. Unordnung entgegengestellt.

Die neue Welt Judiths wird nicht nur örtlich sondern auch zeitlich von einem „durchritualisierte[n] Alltag“⁴³ bestimmt, wobei alles „nach dem Kreislauf der Natur [...] in ständiger, beruhigender Wiederholung“⁴⁴ geschieht: durch die Wiederholung einer Reihe von

³⁹ Feßmann 31.03.2009.

⁴⁰ Catharina Koller schreibt: „Auch sich selbst hat Judith umetikettiert“ (Koller 15.07.2009). Die Namensveränderung wird auch von Ursula März betont (März 06.08.2009).

⁴¹ KT, 83.

⁴² Vgl. Foucault 1994, 755-756.

⁴³ KT, 20.

⁴⁴ Ebd.

stilisierten Handlungen baut sich Judith ihr neues Ich auf, das den Charakter der *Performance* im Sinne Butlers⁴⁵ in sich trägt.

II.2. Leonie

Der Diskurs über die Auseinandersetzung zwischen der berufstätigen Frau und der zeitgenössischen Gesellschaft in Bezug auf die Kombination von Karriere und Familie konkretisiert sich in der zweiten Hauptfigur des Romans, Leonie. Der Preis des Demokratisierungsprozesses des *Gender Budgeting*⁴⁶ ist das beständige Schuldgefühl, eine Rabenmutter zu sein, da Leonie als Bankkauffrau vollzeitig arbeitet. Der andauernde Vergleich mit den anderen Müttern im Kindergarten und in der Nachbarschaft, besonders mit der „perfekten“ Waldorf-Mutter Judith, nährt ihr schlechtes Gewissen und ihren Neid sowohl auf die unerreichbare vollzeitige Mutterschaft, als auch auf die allgemeine Planung des Haushalts, die als unbefriedigend empfunden wird. Genauso wie bei der Identitätskonstruktion in Judith, spielt die zeitliche Wiederholung eine wichtige Rolle auch im Falle Leonies, wobei der doppelte Kampf im Bereich der Arbeit und der Familie durch den wiederholten Gebrauch der Temporalangabe „jeden Tag“ bezeugt wird:

Ja, jeden Tag. Jeden Tag, wenn sie die beiden Mädchen hinter den bunt beklebten Scheiben des Kindergartens winken sieht. Jeden Tag, wenn Lisa nölt: «Ich will aber noch fertig spielen, nie bin ich zu Hause». Jeden Tag, wenn Feli hustet und sie trotzdem eingepackt und zum Kindergarten gefahren wird, wenn sie noch schlafen und sie sie wach zupfen muß, zärtlich zwar, aber mit Hektik in den Fingerspitzen⁴⁷.

Ein besonderer Akzent wird von der Autorin auf Simon, den Mann Leonies, gesetzt, der aus einer niedrigeren sozialen Schicht als Leonie stammt und „[...] entkommen [war], nackt und bereit, zivilisiert zu werden, wie Robinsons Freitag“⁴⁸.

Die Raummetaphorik ist im Paar Leonie-Simon genauso prägnant wie in Judith, da Simons sozialer Aufstieg einem Brettspiel gleicht, wobei „die Stationen seines Erfolgs auf dem Stadtplan“⁴⁹ durch rote Fähnchen markiert werden. Außerdem entspricht der Vergleich zwischen der Vollzeitmutterschafts-Constantinstraße und Leonies damaligen Wohnort

⁴⁵ Die Identitätskonstruktion folgt den Regeln der Geschlechtskonstruktion laut Butler: “Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being” (Butler 1999, 43-44).

⁴⁶ Vgl. Kletzing 2004.

⁴⁷ KT, 32.

⁴⁸ KT, 28.

⁴⁹ KT, 69.

Heumaden, in dem die meisten Mütter berufstätig waren, der Auseinandersetzung zwischen der *schmutzigen* Hackstraße und der *gesäuberten* Constantinstraße in Judith.

Sowohl Leonie als auch Simon haben in der Familie die traditionell gemeinte „männliche“ Rolle des Ernährers. Trotzdem wird nur Leonie – also das Mitglied weiblicher Geschlechts – im Laufe des Romans vom Dilemma *Familie oder Karriere* belastet. Solches Zusammenstoßen wird im Roman klar ausgedrückt: was für den Mann jahrhundertlang als normal gilt – seine Familie zu ernähren auch mit dem Preis, ihr fremd zu bleiben⁵⁰ - wird für die Frau zum Grund einer tiefen Identitätskrise, die in ihr das Gefühl des beständigen Scheiterns verursacht. Die Überforderung Leonies führt im letzten Teil des Romans zu ihrem Ausbruch gegen Simon, der in ihren Augen als die Gegenfigur des guten Ehemanns und Vaters Klaus gilt⁵¹.

II.3. Hanna

Im letzten Teil meines Beitrags möchte ich kurz ein paar Worte über die zwei anderen weiblichen Figuren des Romans sprechen: Hanna und Luise. Die Problemstellung in Bezug auf die Mutterschaft findet im Charakter Hannas statt, der alleinerziehenden Mutter eines kleinen gesundheitsschwachen Jungen, dessen Krankheit bis zur letzten Szene unbekannt bleibt. Hanna gilt im Kindergarten und unter den anderen Frauen als „Supermutter“, da sich ihr ganzes Handeln und jeder Diskurs ausschließlich um den kranken Sohn drehen.

Ogleich der Leser schon ab Anfang an spürt, dass etwas in der Haltung Hannas nicht stimmt, nur kurz vor dem Ende kommt der Grund von Mattis' Krankheit ans Licht: im Krankenhaus wird Giftstoff in seinem Blut gefunden, das ihm von seiner eigenen Mutter allmählich verabreicht wurde. Obwohl es im Roman nicht offensichtlich gesagt wird, scheint Hanna an einer Art Störung zu leiden, die dem sogenannten *Münchhausen-Stellvertreter-Syndrom* ähnelt; so eine Störung wird als psychopathische Mutterliebe bezeichnet, wobei die Mutter unter anderem ihr Kind vergiftet, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

II.4. Luise.

Als Gegenentwurf dieses ganzen Theaters des Strebens erscheint die alte Luise Posselt, die „zwei Stockwerk unterm Herrn Dokter [= Klaus]“⁵² wohnt. Luise ist alt, sie ist nicht schön (so etwas ist sie nie gewesen), sie duscht nicht, aus Furcht, in der Badewanne auszurutschen, sie schenkt den Kindern Judiths verbotene, billige Süßigkeiten und spricht auf schwäbisch. Mit der

⁵⁰ Vgl. Gärtner – Riesenfeld 2004.

⁵¹ Die Figur von Klaus wird von der Autorin auch nicht verschont, da der Leser in der letzten Szene erfährt, dass er fremd geht: auf diese Weise wird das Perfektionsbild plötzlich dekonstruiert.

⁵² KT, S. 43.

Figur von Luise knüpft man an die Theorie des *third-wave-feminism* an: aus den *Marginalities* geht man zur Dekonstruktion des Begriffes *Frau* als einheitlich.

Allerdings entgeht Luise dem scharfen Blick der Autorin auch nicht, da sie auf eine fast expressionistische Weise beschrieben wird. „Falten und Fältchen, darunter ein Netz von bläulichen Adern wie Flüsse und Nebenflüsse auf einer Landkarte“⁵³ bilden die Figur eines alten Gespenstes, die sich mit vollkommener Selbstverständlichkeit akzeptiert: „[d]as bin ich, das soll ich sein. Nun gut“⁵⁴.

Die Selbstverständlichkeit spiegelt die ganze Lebensweise Luises wider: sie und Wenzel sind kinderlos und genügen trotzdem sich selbst; die Liebe – sogar die leidenschaftliche Liebe – erscheint als etwas Diachronisches, das sich in der Alltäglichkeit ausdrückt. Der ritualisierte Alltag nimmt bei Luise und Wenzel einen milden Charakter an und unterscheidet sich dadurch von der hysterischen, fast klaustrophobischen Wiederholung in Judith und in Leonie. In diesem Zusammenhang wird sogar der plötzliche Tod Wenzels, eines Morgens, als etwas Natürliches wahrgenommen.

Die Eile und die Hektik der Romangesellschaft haben in der echten Schlichtheit der Hütte von Philemon und Baucis keinen Platz: in diesem Sinne bildet das Ehepaar Posselt eine Mikro-Heterotopie im Roman, daher ist kein Zufall, dass die Kinder beider, Judith und Leonie, am Ende dort Zuflucht finden.

Schlußbemerkung

Kürzere Tage könnte als der Roman des Perspektivenspiels bezeichnet werden, da es dem Leser erlaubt wird, jeden Charakter allmählich und aus verschiedenen Blickwinkeln zu rekonstruieren. Beide Judith und Leonie fühlen sich in ihrem Leben unzufrieden und paradoxerweise beneiden sich gegenseitig, da jede von ihnen ein idealisiertes Bild der anderen bekommt.

Die Opposition zwischen dem Sein und dem Schein betrifft verschiedenartig die Mehrheit der Figuren des Romans und bezeugt das Trugbild der bürgerlichen Fassade: das Deckblatt selbst des Romans bildet eine barocke Stuckdecke ab, in der es einen langen Riss gibt.

Zuletzt ist der Titel *Kürzere Tage* nicht zufällig und kann eine doppelte Interpretation haben: eine metaphorische, da wegen der hektischen Lebensrhythmen von heute die Tage immer kürzer werden, und eine wörtliche, da der Roman im Spätherbst spielt. Die Zeit im Roman fällt

⁵³ KT, 145.

⁵⁴Ebd., 143.

mit dem Halloween zusammen, das in den letzten Jahren auch in Deutschland als *Trend* „importiert“ wurde:

Kürzere Tage spielt nicht umsonst an Halloween. Der rasant und liebevoll erzählte Roman ist eine Art Teufelsaustreibung weiblicher Ängste: Fratzenhaft an die Wand gemalt, sollen sie sich als Trugbilder zu erkennen geben⁵⁵.

Literaturverzeichnis

Primärtext:

Hahn, Anna Katharina: *Kürzere Tage*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2010

Sekundärliteratur:

Anzaldúa, Gloria: *Borderlands / La Frontera. The New Mestiza* [1987], Simon Fraser University, Vancouver (BC) 2000

Athanasίου, Athena: *Eisagogí: Phylo, exusía kai ypokeimenikótita metá to deútero kýma*, in: Athanasίου, Athena (Hg.), *Feministikí Theoría kai Politismikí Kritikí*, Athen: Nissos 2006, 13-138

Bachelard, Gaston: *Poetik des Raumes*, in: Dünne, Jörg – Günzel, Stephan u. a. (Hg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006, 166-179

Bovenschen, Silvia: *Die imaginierte Weiblichkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1979

Braidotti, Rosi, *Embodiment, Sexual Difference, and the Nomadic Subject*, in: *Hypatia* 8, 1, 1993, 1-13

Butler, Judith, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* [1990], Routledge, New York and London 1999

Cixous, Hélène: *Poesie und Politik – Poesie ist Politik?* [Orig.: *Poesie e(s)t Politique*, 1979], in H. Cixous, *Weiblichkeit in der Schrift*, Merve, Berlin 1980(a), 7-21

Cixous, Hélène: *Wer singt? Wer veranlaßt zu singen? Wer wird besungen? Wer ruft – wer nennt sich selbst 'Orpheus'?* [Orig.: *Qui chant? Qui fait chanter? Qui est chanté? Qui (s')appelle (Orphée)?*, 1979], in H. Cixous, *Weiblichkeit in der Schrift*, Merve, Berlin 1980(b), 58-107

Curti, Lidia: *Female Stories – Female Bodies. Narrative, Identity and Representation*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Press LTD 1988

de Beauvoir, Simon: *Das andere Geschlecht*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 2002 (erste Ausgabe: Librairie Gallimard Paris 1949)

⁵⁵Feßmann 31.03.2009.

Foucault, Michel : *Des espaces autres* [1967; 1984], in M. Foucault, *Dits et écrits. 1954-1988*. Éd. établie sous la dir. de D. Defert et F. Ewald avec la coll. de J. Lagrange, voll. 1-4, Gallimard, Paris 1994; vol. IV: 1980-1988, 752-762

Gärtner, Marc – Riesenfeld, Vera: *Geld oder Leben? Männliche Erwerbsorientierung und neue Lebensmodelle unter veränderten Arbeitsmarktbedingungen*, in: Boekle, Bettina – Ruf, Michael (Hg.): *Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader*, Wiesbaden: VS verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH 2004, 87-104

Irigaray, Luce: *Ce sexe qui n'en est pas un*, Éditions de Minuit, Paris 1977

Käppeli, Anne-Marie: *Scenari del Femminismo*, in: G. Fraisse / M. Perrot (Hg.), *Storia delle donne. L'Ottocento*, Laterza, Bari 1993, 483-523

Kletzing, Uta: *Mit Gender Budgeting zum geschlechtergerechten Haushalt*, in: Boekle, Bettina – Ruf, Michael (Hg.): *Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH 2004, 55-72

Mancina, Claudia: *Oltre il Femminismo. Le Donne nella Società Pluralista*, Bologna: Il Mulino 2002

Millett, Kate: *Sexual Politics*, London: Virago Press 1977

Perrot, Michelle: *Uscire*, in: G. Fraisse / M. Perrot (Hg.), *Storia delle donne. L'Ottocento*, Laterza, Bari 1993, 446-482

Scott, Joan W.: *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, in: *The American Historical Review* 91, 5, 1986, 1053-1075

Spivak, Gayatri Chakravorty: *Can the Subaltern speak?*, New York, Chichester (West Sussex): Columbia University Press, 2010

Walter, Willi: *Genderforschung gleich Frauenforschung? Verschwinden des Geschlechts oder neue Erkenntnisdimension?*, in: B. Boekle / M. Ruf (Hg.), *Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader*, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden 2004, 39-54

Watkins, Vanessa: *Der Cyberspace als Spielweise der Geschlechterkonstruktion*, in: Boekle, Bettina – Ruf, Michael (Hg.): *Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH 2004, 221-232

Woolf, Virginia: *A Room of One's Own*, Frogmore, St. Albans, Herts, London, New York, Sydney, Ontario, Aukland: Granada Publishing Limited 1977 (First published in Britain by The Hogarth Press Ltd 1929)

Seitenverzeichnis

Butler, Judith: *Performative Acts and Gender Consitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, in: Theatre Journal, vol. 40, Nr. 4 (Dez. 1988), The John Hopkins University Press, stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3207893>, 519-531

Cochrane, Kira: *The fourth wave of Feminism: meet the Rebel Women*, in: The Guardian, 10.12.2013, <http://www.theguardian.com/world/2013/dec/10/fourth-wave-feminism-rebel-women>

Feßmann, Meike: *Welttheater auf engstem Raum*, in: Deutschlandradio Kultur, 31.03.2009, http://www.deutschlandradiokultur.de/welttheater-auf-engstem-raum.950.de.html?dram:article_id=137289

Hartwig, Ina: *„Kürzere Tage“*. *Wer sich in Gefahr begibt*, in: Frankfurter Rundschau, 16.04.2009 <http://www.fr-online.de/literatur/-kuerzere-tage--wer-sich-in-gefahr-begibt,1472266,3076414.html>

Koller, Catharina, *Leben voller Risse*, in: Cicero – Magazin für Politische Kultur, 15.07.2009, <http://www.cicero.de/salon/leben-voller-risse/43778>

März, Ursula: *Die feinen Unterschiede*, in: Zeit-Online, 06.08.2009, <http://www.zeit.de/2009/33/L-B-A-K-Hahn>

März, Ursula: *Lebensleere des Stuttgarter Mittelstands*, in: Deutschlandfunk, 02.05.2012, http://www.deutschlandfunk.de/lebensleere-des-stuttgarter-mittelstands.700.de.html?dram:article_id=85509

Peters, Sabine 19.03.2009: *Die Angstlust der Bürger am Knall*, in: Der Freitag, <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-angstlust-der-burger-am-knall>

Panagiota Kalogera

Doktorandin am Fachbereich deutscher Sprache und Philologie

Romantische Kunst- und Staatsform in Hegels Philosophie der Kunst

In dieser Präsentation werden wir uns mit der Relation zwischen Kunst- und Staatsform auseinandersetzen. Hegel hat in seinen Vorlesungen über die Philosophie der Kunst, die er in Berlin im Jahre 1823 gehalten hat, die Kunst in drei Formen geteilt, nämlich die symbolische, die klassische und die romantische Kunstform, die das Ideal einer bestimmten geschichtlichen Epoche zum Ausdruck bringen. Die Kunst ist neben der Religion und der Logik (Wissenschaft) ein konstitutives Element der menschlichen Gesellschaft. Sie zeigt nicht nur den ästhetischen Geschmack der bestimmten Zeit auf, sondern entwirft ein Bild vom Menschen selbst. Dieses Menschenbild, das die Kunst darzustellen hat, entsteht durch das Verhältnis des Menschen zur höchsten Idee, d.h. zur Idee über Gott, und sein Verhältnis zur Gesellschaft. Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden durch die Arbeit bestimmt.

Somit bildet die Kunstphilosophie gleichzeitig eine Darstellung der Werte, die das gesellschaftliche Zusammenleben bestimmen und sichern. Für uns ist es wichtig, die Zusammenhänge zwischen den künstlerischen Darstellungen und den Staatsformen zu finden. Welche Werte dominieren in der jeweiligen Staatsform? Welche Veränderungen des Gemüts und der Vernunft haben zu der Entwicklung der Künste geführt und wie äußerten sich diese in den Verhältnissen der Realität?

Im ersten Kapitel untersuchen wir die Beziehungen der symbolischen Kunstform, die durch Erhabenheit, Rätselhaftigkeit und ihrer Nähe zur Natur gekennzeichnet ist, zur orientalischen Staatsform, die durch Schaffung gemeinschaftlicher großer Werke charakterisiert ist. Wir gehen über zur klassischen Kunstform, die nach Hegel das Ideal in seiner vollkommenen Schönheit repräsentiert, und betrachten das klassische Kunstwerk im Zusammenhang mit der griechischen Polis, die „ein Kunstwerk an sich ist“. Als letztes untersuchen wir die romantische Kunstform, die wiederum von Hegel dreigeteilt wird, in die romantische Kunst des religiösen Kreises, des weltlichen Kreises und der formellen, subjektiven Kunst, und den Übergang des gesellschaftlichen Zusammenlebens vom Römischen Reich über den mittelalterlichen Fürstenstaat bis hin zur modernen bürgerlichen Gesellschaft. Die hohen Prinzipien, die den gesellschaftlichen Wandel bewegt haben, sind in diesen Kunstformen wiederzufinden.

In der romantischen Kunst wird die Form des Kunstwerks durch den Inhalt bestimmt.⁵⁶ Doch im Gegensatz zur klassischen Kunstform, in der, durch die Schönheit in der sinnlichen Darstellung, eine Entfernung zum „allgemeinen Gedanken“⁵⁷ hervortritt, wird in der romantischen Kunstform die „Geistigkeit frei in sich“⁵⁸ dargestellt. Das Prinzip der romantischen Kunstform ist die „Innerlichkeit“⁵⁹, die über die hinausgeht, um sich auszudrücken.

Die Mannigfaltigkeit der Charaktere des Götterkreises der klassischen Kunstform tritt zurück, um durch eine „absolute Subjektivität“⁶⁰ ersetzt zu werden. Diese „absolute Subjektivität“ ist die „Göttlichkeit“⁶¹, die sich in der Geschichte Christi darstellt.⁶² Das einzelne Subjekt ist nicht mehr etwas Besonderes, sondern gewinnt seine Subjektivität nur an seiner Teilnahme an der „absoluten Subjektivität“.⁶³ In der romantischen Kunst gibt es keine offenen Fragen nach dem Sinn des Lebens. Fragen nach dem Wohin, Woher und Worum sind durch den Glauben der christlichen Religion abgelöst worden. Alles konzentriert sich nun auf die „Erlösungsgeschichte“⁶⁴. Der ganze Inhalt der romantischen Kunstform wird durch das subjektive menschliche Gemüt bestimmt, dass sich in enormer Mannigfaltigkeit auszudrücken vermag. Denn obwohl sich die romantische Kunst an einer „objektiven Geschichte des Substantiellen“⁶⁵ orientiert, sucht sich das subjektive Gemüt viele Ausdrucksweisen und hält sich an einzelne Anhaltspunkte, die es selbst schafft, um seiner „Erlösung“ näher zu kommen.

⁵⁶ Hegel 2003, S. 179. Dass die Form vom Inhalt bestimmt ist, heißt, dass der Inhalt selbst nicht in sich gespalten ist und als eine Einheit den „Geist“ seiner Zeit ausdrückt, d.h. der Inhalt des Kunstwerks ist ein religiöser Inhalt.

⁵⁷ Ebd., S. 176, Hegel meint, dass der Übergang von der klassischen zur romantischen Kunstform auf einem Unvermögen der klassischen Kunst beruht, den göttlichen Geist von der Materie abzulösen: „In der klassischen Kunst ist der Begriff des Schönen realisiert; schöner kann nichts werden. Aber das Reich des Schönen selbst ist für sich noch unvollkommen, weil der freie Begriff nur sinnlich in ihm vorhanden [ist] und keine geistige Realität in sich selbst hat. Diese Unangemessenheit fordert den Geist, sie aufzuheben und in sich selbst zu leben und in keinem Anderen seiner“.

⁵⁸ Ebd., S. 179. In der romantischen Kunstform findet sich der „Geist“ selbst wieder, indem er sich „zum Boden seines Daseins“ macht und sich „eine intellektuelle Welt“ erschafft.

⁵⁹ Ebd., S. 180

⁶⁰Ebd.

⁶¹Ebd.

⁶²Ebd., S. 181

⁶³ Hegel meint, dass die „absolute Subjektivität“ in der romantischen Kunstform in drei Weisen erscheint: a.) der Anfang der menschlichen Gestalt befindet sich in Gott selbst (Geschichte Christi), b.) der Anfang des Menschen befindet sich außer Gott, er sieht sich als ein endlicher Geist, und er versucht sich zu Gott zu erheben (Unsterblichkeit der Seele) und c.) der Anfang des Menschen befindet sich außer Gott, und er strebt nicht nach der Erhebung, sondern bleibt an der Endlichkeit gebunden (Zufälligkeit – Natürlichkeit). Vgl. Hegel 2003, S. 181-182.

⁶⁴Ebd., S.183

⁶⁵Ebd.

Die romantische Kunst findet ihren Ausdruck in drei Weisen, nämlich dem göttlichen Kreis, dem weltlichen Kreis und dem Formalismus der Subjektivität.⁶⁶ In den Kunstwerken, die dem göttlichen Kreis entsprechen, zeigt sich, wie sich das „Göttliche“⁶⁷ auf dieser Stufe ausgebildet hat.⁶⁸ Das Ideal aber, das sich hier ausdrückt, unterscheidet sich von dem der klassischen Kunst, dadurch, dass die Äußerlichkeit zu einer Gleichgültigkeit herabgesetzt wurde. Das Kunstwerk bestimmt sich nicht selbst, sondern die Bestimmung geschieht durch ein „Anderes“.⁶⁹ Der Prozess der Bestimmung des Kunstwerks durch ein „Anderes“ kann als das „Verhältnis der Liebe“⁷⁰ interpretiert werden. Die Liebe Gottes oder die Idee der Liebe, werden in der Geschichte Christi dargestellt, und zwar in seiner Gestalt selbst. Die Darstellung der ewigen Geschichte wird von den Einzelnen wiederholt, z.B. den Märtyrern.⁷¹

In diesen Geschichten wird der natürliche Wille unterdrückt, um die Geistigkeit frei auszusetzen.⁷² Das Negativsetzen des natürlichen Willens entfernt die romantische Kunst des religiösen Kreises von der Schönheit, denn die Freisetzung des Geistes ist ein Produkt von Grausamkeiten „des Anderen“ ist.⁷³

In der romantischen Kunst, die sich durch den weltlichen Kreis ausdrückt, haben die Menschen kein direktes Verhältnis zueinander, sondern sie vereinigen sich im Glauben, d.h. dass das Bild, in dem sie sich widerspiegeln sind nicht sie selbst, sondern ein Drittes.⁷⁴ Die Sphäre des Rittertums und ihre Motive der Ehre, Liebe und Treue stammen nicht aus einer allgemeinen Sittlichkeit, sondern gehen von der Subjektivität des jeweiligen Individuums aus. Die Ehre gilt, nicht als Tapferkeit für das Gemeinwesen, sondern vielmehr als die „Unendlichkeit der Subjektivität“⁷⁵, die durch die Vorstellung des jeweiligen Subjekts hineingelegt werden kann,

⁶⁶Ebd. S. 183-204

⁶⁷Ebd. S. 184

⁶⁸Ebd.

⁶⁹Ebd., S.185. An dieser Stelle ist gemeint, dass das Kunstwerk seinen Inhalt erst durch die Beziehung zu einem höheren Prinzip seinen Inhalt erhält, d.h. dass das Kunstwerk selbst auf sein Ungenügen hinweist und seine Vollendung, im Zusammenhang mit dem „Göttlichen“ sieht, dem nur intellektuell näher gekommen werden kann.

⁷⁰Ebd., S.186

⁷¹Ebd., S.187

⁷²Ebd., S. 188: „Die Märtyrer werden so Gegenstand der romantischen Kunst in diesem Felde des Religiösen. Sie treten hier als Peiniger auf, und indem sie freiwillig sich Schmerz und Qualen aller Art auflegen, zeigen sie dadurch das Negativsetzen ihres natürlichen Willens, aus dessen Gebrochenwerden die Verklärung des Geistes hervorglänzt.“

⁷³Ebd.: „Die Leiden sind Grausamkeiten Anderer, und das Gemüt vollbringt nicht in sich selbst das Brechen des natürlichen Willens. Man sieht hier Henker, Qualen aller Art, leibliche Verzerrungen, so dass in Betreff auf die Darstellung die Entfernung von der Schönheit zu groß ist.“

⁷⁴Ebd., S. 190.

⁷⁵Ebd., S. 191.

sodass das Zufällige eine wichtige Rolle spielt.⁷⁶ Das Motiv der Liebe, spielt in der romantischen Kunstform eine überragende Rolle. Die Liebe wird als die Hingebung des Individuums, an das Bewusstsein eines Anderen verstanden. Durch diese Hingebung gewinnt erst das Individuum sein eigenes Selbstbewusstsein.⁷⁷ Auch die Bewältigung der Kollisionen, die einer Liebe im Weg stehen können, hat mit der subjektiven Willkür zu tun, und ist reine Privatsache.⁷⁸ Das Motiv der Treue, unterscheidet sich von dem Motiv der klassischen Freundschaft⁷⁹, in der jedes Individuum seinen eigenen Weg zu gehen hatte, dadurch, dass sich die Treue an etwas Höheres wendet, z.B. den Halt einer Gemeinschaft.⁸⁰ All diese Stoffe können auch einen religiösen Inhalt aufweisen, aber auch selbstständig dargestellt werden. Wichtig bleibt dabei, dass sich die Stoffe „dem besonderen Gemüt“⁸¹ angehören, der „sich in sich selbst bewegt“⁸².

Die dritte Weise, in der die romantische Kunst erscheinen kann, ist der Formalismus der Subjektivität.⁸³ In dieser Weise wird die Kunst als „bloße Manier“⁸⁴ verstanden, die sich durch ein abstraktes Scheinen darstellt.⁸⁵ Diese Weise der Darstellung wird besonderes, durch das Partikulare der Charaktere⁸⁶ ausgedrückt und die Zufälligkeit des Stoffs.⁸⁷ Die Handlungen in dieser Form der Kunst erscheinen zwecklos⁸⁸, denn der Sinn der Handlungen liegt nicht in der Produktion eines Werks, sondern im Handeln selbst.⁸⁹ Die Handlung nimmt so die Gestalt eines Abenteurers an, in dem Zufälligkeiten des Stoffs das Kunstwerk bestimmen.⁹⁰ Man muss an dieser Stelle erwähnen, dass der Humor in dieser Kunstform ein wichtiges Ausdrucksmittel ist, da im Romantischen alle Gegensätze Platz haben. Durch den Humor wird der substantielle

⁷⁶Ebd.

⁷⁷Ebd., S.192.

⁷⁸Ebd., S. 193.

⁷⁹Ebd.: „[...] so unterscheidet sie sich auch von der klassischen Freundschaft von Theseus und Perithous , von Orest und Pylades , der Pytharoräer, etc. Jedes Individuum hat sich einen Lebensweg für sich zu machen.“

⁸⁰Ebd.: S. 194.

⁸¹Ebd.

⁸²Ebd.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Ebd., S. 199: „Die subjektive Geschicklichkeit vervollkommnet sich für sich“.

⁸⁵ Ebd. Ein Beispiel ist die Portraitmalerei.

⁸⁶ Ebd., S. 194-195: „Solche Charaktere sind besonders die des Shakespeares. Sie sind partikulare, die sich auszeichnen durch die abstrakte Festigkeit ihres Willens. Ein solcher Charakter ist Macbeth, der, die Krone zu erreichen, durch alle Schrecklichkeiten stürmt. [...] Die Charaktere des Shakespeares sind, was sie sind; was ihnen begegnet, in diesem schlagen sie sich herum nach ihrer Bestimmtheit. Der Zusammenhang dessen, was sie sind und was ihnen begegnet, ist ein unbestimmter.“

⁸⁷ Ebd., S. 194-198.

⁸⁸ Ebd., S. 196 Ein Beispiel ist Don Quijote.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Ebd., S. 198.

Inhalt in eine subjektive Ansicht umgesetzt. So wird auch die Subjektivität des Künstlers selbst dargestellt.⁹¹

Wir sehen nun, dass die formelle romantische Kunst sich völlig dem Subjekt zugewendet hat. Während in der symbolischen, klassischen und den ersten Kreisen der romantischen Kunstform der Künstler selbst in Einheit mit seinem Stoff gewesen ist und das „Substantielle“ als das „Absolute“ in seinem Werk darstellte, wird in der letzten Phase der romantischen Kunstform die „formelle Tätigkeit“ das Wesentliche des Kunstwerks. Die Form wirkt gegen den Stoff selbst und somit verliert die Kunst ihre Einheit. Die Kunst kommt an einen Punkt, an dem sie nicht mehr einheitliche Werke produzieren kann. Hegel meint an dieser Stelle, dass die Kunst vollendet ist und sie der Vergangenheit angehört.⁹² Trotz der Partialität der Kunst, wird ihr von Hegel eine herausragende Rolle in der Gesellschaft zugesprochen, denn als vergangene Kunst vermag sie über die Bedingungen der Gegenwart zu belehren.⁹³

Ein Wandel in der Auffassung und der Repräsentation des Ideals bedeutet gleichzeitig auch eine veränderte Wahrnehmung der gesellschaftlichen Zusammenhänge. Die romantische Kunst des religiösen und weltlichen Kreises ist die Kunst des Staates als übergeordnete Gestalt. In den „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ schreibt Hegel über das römische Reich:

„In diesem Reiche vollbringt sich die Unterscheidung zur unendlichen Zerreißung des sittlichen Lebens in die Extremen persönlichen privaten Selbstbewußtseins und abstrakter Allgemeinheit. Die Entgegensetzung, ausgegangen von der substantiellen Anschauung einer Aristokratie gegen das Prinzip freier Persönlichkeit in demokratischer Form, entwickelt sich nach jener Seite zum Aberglauben und zur Behauptung kalter, habsüchtiger Gewalt, nach dieser zur Verdorbenheit eines Pöbels, und die Auflösung des Ganzen endigt sich in das allgemeine Unglück und den Tod des sittlichen Lebens, worin die Völkerindividualitäten in der Einheit eines Pantheons ersterben, alle Einzelnen zur Privatpersonen und zu Gleichen mit formellem Rechte

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd., S. 204: „Die Kunst ist in solchem Fall gegen den Stoff gleichgültig, Kunst des Scheins, welcher Gegenstand auch behandelt werde. Es ist nur das formelle Gesetz vorhanden, dass die Darstellung schön sei. Diese ist mehr allgemein. [...] dieser ist ihr gleichgültig; Er ist durch einen Zweck herbeigeführt. [...] Die Kunst ist somit an bestimmte Zeiten gebunden; eine Regierung, ein Individuum kann eine goldene Periode der Kunst nicht erwecken. Der gesamte Weltzustand gehört dazu.“

⁹³Weisser-Lohmann, Elisabeth: Der Staat und die Kunst. Zur öffentlichen Funktion der Kunst bei Hegel. In: Zwischen Philosophie und Kunstgeschichte. Beiträge zur Begründung der Kunstgeschichtsforschung bei Hegel und im Hegelianismus. Hrsg. von Annemarie Gethmann-Siefert, B. Collenberg-Plotnikov u.a., München: Wilhelm Fink Verlag 2008, S. 32-33.

herabsinken, welche hiermit nur eine abstrakte, ins Ungeheure sich treibende Willkür zusammenhält.“⁹⁴

Im antiken Rom, ist die Subjektivität des Bürgers nicht aufgelöst. Sie existiert im Gegensatz zum griechischen Staat nicht in der Form der Moral, nämlich des ungeschriebenen Gesetzes, sondern in der Form des Rechts und des Eigentums. Die Subjektivität ist in Wirklichkeit nur als Subjekt vorhanden und die Persönlichkeit nur als Person.⁹⁵ Die Persönlichkeit des Einzelnen tritt zurück, und wird durch etwas „Anderes“ bestimmt, etwas, was außer ihm liegt und dessen Form bestimmt. Das Ideal, der romantischen Kunstform wird durch die Stellung der Person in der römischen Gesellschaft realisiert. Diese Position des Individuums im römischen Staat, bildet den Ausgangspunkt für die Erschaffung der religiösen feudalen Gesellschaft des Mittelalters.⁹⁶ An dieser Stelle beschäftigt sich Hegel mit der Form der Gesellschaft der feudalen Monarchie. Diese Staatsform besitzt keine „Souveränität nach innen“⁹⁷, denn sie wird durch die Interessen ihrer verschiedenen Teile dominiert. Die Partikularisation der Gesellschaft und die gegenseitige Ausgrenzung ihrer Teile, in den Bereichen der Arbeit und Politik, führt nur zu einer abstrakten Vereinigung dieser, im Bereich der Religion. Der einzige Punkt, an dem sich das Objektive, nämlich gesellschaftliche Normen und Recht, und das Subjektive, der Wille des Einzelnen, ausdrücken, ist die Sphäre des christlichen Glaubens. Gleichzeitig wird jedoch das Subjekt durch die christliche Religion selbst von der Gesellschaft abgetrennt, denn es nimmt den Staat als etwas Fremdes wahr.⁹⁸ Der christliche Mensch grenzt sich von seinen Mitmenschen ab, von der Welt und vom Staat. Dennoch sieht Hegel den religiösen Staat als eine Staatsform, die an ein höheres Prinzip gerichtet ist. Wie kann das aber sein, nachdem wir gesehen haben, dass sich der Mensch in diesem als ein untergeordneter Teil eines abstrakten Staatskonstrukts wahrnimmt. Hegel meint, dass, obwohl sich im antiken griechischen Staat, der

⁹⁴Hegel, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke Band 7, Frankfurt am Main 1979, S.228

⁹⁵ Ebd., S. 187.

⁹⁶ Kain 1982, S. 55: „In Rome there is subjectivity also, although it is abstract and has reality only in the form of law and property. This is a discipline, a training, for a deeper development of subjectivity that will occur in Christianity. Spirit must draw back to abstraction from the natural element. The citizen is sacrificed to the state, the natural side of spirit is finished, and only then arises the free spirit of Christianity.“

⁹⁷ Foster 1968, S. 190: „According Hegel sovereignty in the State is the same as life in an organism. The organs of the State are the powers of government and the Institution of society, and there is no sovereignty, nach innen, because there was no supreme authority within it, but each office and corporation in it had its own absolute rights and independent powers. It was thus precisely in the condition of the unhealthy organism whose members seek each its own development and are not limited to the performance of a function in the whole. Whereas the healthy state like the healthy body, must be that in which there is no recalcitrance of any organ to the information by the life of the whole“.

⁹⁸Kain 1982, S. 37-39.

Mensch als ein organisches Glied des Ganzen wahrnimmt, und die Einheit von Bürger und Staat dem höchsten Ideal von Freiheit entspricht, der christliche Staat einen höheren Ausdruck der „Subjektivität“⁹⁹ und des Geistes erreicht hat. Wir sehen also, dass sich, obwohl der griechische Staat wohl den höchsten Grad der Schönheit erreicht hat, die höhere Geistigkeit, die absolute „Subjektivität“ im religiösen Staat verwirklicht.¹⁰⁰ Das höhere Prinzip, des christlichen Staates entspricht dem Ideal der absoluten Geistigkeit. Das Handeln der einzelnen Personen, hängt in diesem Staat von den jeweiligen Interessen der Konstituenten der Gesellschaft ab. Somit spielt die Willkür eine wichtige Rolle in Bezug auf die Machtausübung.¹⁰¹ Die Willkür spielt aber auch eine wichtige Rolle in der Arbeitsaufteilung. Diese führt nach Hegel zur Polarisierung zwischen Reichtum und Armut.¹⁰² Die „Entäußerung“¹⁰³ des einzelnen Individuums, die ein Produkt der christlichen Religion ist, führt zur Spaltung der Gesellschaft und der Partikularisation der Arbeit selbst. Sie entspringt nicht mehr aus den eigentlichen Bedürfnissen des Staats und dient nicht mehr zur Befriedigung und Befreiung des Menschen, sondern sie wird zum Dienst an etwas Höherem, z.B. dem Fürsten, durch den das Leben gesichert ist. Das höchste Prinzip des Staats wird in der Person des Monarchen wiedergespiegelt, und nicht im Volk selbst.

Im dritten Kreis der romantischen Kunstform, die sich im Formalismus der Subjektivität ausdrückt, verändert sich die Beziehung des menschlichen Handelns im zum strebenden Ideal. Wie die Kunst sich selbst von dem Prinzip der Religion abgelöst hat, und die subjektive Willkür durch die reine Form ausdrückt, so wurde der Wert der menschlichen Arbeit ein Produkt des „Marktes“¹⁰⁴. Nicht die konkreten menschlichen Bedürfnisse formen die gesellschaftliche Arbeit, sondern die abstrakte Totalität der Bedürfnisse des Produktionsprozesses. Das Produkt der menschlichen Arbeit ist nicht mehr der „Gegenstand“, sondern die „Ware“.¹⁰⁵ Die Ware, ist ein Abstraktum, das der Willkür der Erscheinungen des Marktes ausgesetzt ist. Zufälligkeit und persönliche Interessen, sowie ein labiles Mächteverhältnis bestimmen den Markt. Der gemeinschaftliche Wille als konstituierender Faktor des Staats geht verloren.¹⁰⁶

⁹⁹Ebd., S. 41.

¹⁰⁰Ebd., S. 40-42.

¹⁰¹ Düsing, Klaus: Idealität und Geschichtlichkeit der Kunst in Hegels Ästhetik. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Band 35, Jahrgang Juli-Dezember 1981, Hrsg. von Vittorio Klostermann GmbH.

URL: <http://www.jstor.org/stable/20483140> (9.01. 2012), S. 336

¹⁰² Kain 1968, S. 39.

¹⁰³ Ebd. S. 39-41 : „It has the certainty of having in truth stripped itself [entäußert] of its Ego, and of having turned its immediate self-consciousness into a “thing”, into a objective external existence.“

¹⁰⁴ Avineri, Shlomo: Hegels Theorie des modernen Staates. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1976, S.109

¹⁰⁵ Ebd., S. 114.

¹⁰⁶ Kain 1968, S. 59.

Das Prinzip der Arbeit verändert sich in der modernen Welt. Die Arbeit unterliegt einer komplexen Unterteilung, in der der einzelne Mensch kein fertiges Produkt zustande bringen kann, sondern seine Arbeit vervollständigt sich durch ein immenses System von Arbeitsbeziehungen.¹⁰⁷ Somit wird der Mensch selbst, durch die abstrakte Natur seiner Arbeit von der objektiven Welt entfremdet. Der Mensch arbeitet, doch seine Arbeit entspricht nicht dem einheitlichen Prinzip der Arbeit. Sie befriedigt ihn nicht und erlaubt ihm nicht „sich selbst zu verdoppeln“. Somit schafft die Arbeit, aber auch die Kunst, Bruchstücke der subjektiven Wahrnehmung, die willkürlich eine größere Realität entstehen lassen. Die partikuläre Auffassung der Wirklichkeit, die nicht von der „allgemeinen Sittlichkeit“ ausgeht, wird in den Kunstwerken, der subjektiv-formellen romantischen Kunst zum Ausdruck gebracht.¹⁰⁸

Festzuhalten ist, dass die Regeln des Kunstschaffens gleichzeitig auch Regeln des Realitätsbezugs der Menschen sind. Sie erfassen die Wirklichkeit in der Art und Weise, in der sie Kunstwerke produzieren und wahrnehmen. Anders ausgedrückt kann es heißen, dass sich der Mensch in der Kunst selbst findet. Hegels Kunsttheorie geht bis in das bürgerliche Zeitalter ein und schafft es, die Prinzipien des modernen Menschen zu erörtern und zu analysieren. Wie sähe jedoch die philosophische Kunsttheorie Hegels in Bezug auf unsere postmoderne Gesellschaft? Welche Position würde der Kunst in der Gesellschaft gegeben werden und inwiefern kann diese die Wirklichkeit darstellen? Welche sind ihre Erscheinungen? Hegels Philosophie der Kunst ist ein wichtiges Werkzeug für den Versuch einer Interpretation der Relation der gegenwärtigen Kunst- und Staatsform.

Literaturverzeichnis

Avineri, Shlomo: Hegels Theorie des modernen Staates. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1976

Düsing, Klaus: Idealität und Geschichtlichkeit der Kunst in Hegels Ästhetik. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Band 35, Jahrgang Juli-Dezember 1981, Hrsg. von Vittorio Klostermann GmbH. <http://www.jstor.org/stable/20483140> (9.01. 2012)

Forster, Michael Beresford: The political Philosophies of Plato and Hegel. Oxford: Clarendon Press 1968

¹⁰⁷Ebd.

¹⁰⁸„Der Roman ist es, der hier sich anreihet und als eine besondere Kunstform bekannt ist. Die Romantik ist es, die hier in unserer Zeit und Verhältnisse gestellt ist. [...] Dieser kleinliche Umfang ist das partikuläre Interesse eines Individuums überhaupt, der Standpunkt, den die Individuen in der Welt einnehmen; das Interesse seines Herzens kommt hier zur Sprache.“ Hegel 2003, S. 197.

Gethmann-Siefert, Annemarie: Einführung in Hegels Ästhetik. München: Wilhelm Fink Verlag 2005

Hegel, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke Band 7, Frankfurt am Main 1979

Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über die Philosophie der Kunst. Hrsg. von Annemarie Gethmann-Siefert. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2003

Hegel, G.W.F.: Jenaer Systementwürfe III. Naturphilosophie und Philosophie des Geistes. Hrsg. von Rolf-Peter Horstmann. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1987

Kain, Philip J.: Schiller, Hegel and Marx. State, Society, and the Aesthetic Ideal of ancient Greece. Kingston ; Montreal : McGill-Queen's University Press 1982

Majetschak, Stefan: Ästhetik zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag 2007

Marcuse, Herbert: ΤοτέλοςτουΕγγελιανισμού. Μετάφραση: Θανάσης Καλαφάτης. Αθήνα: Εκδόσεις Έρασμος 1976

Weisser-Lohmann, Elisabeth: Der Staat und die Kunst. Zur öffentlichen Funktion der Kunst bei Hegel. In: Zwischen Philosophie und Kunstgeschichte. Beiträge zur Begründung der Kunstgeschichtsforschung bei Hegel und im Hegelianismus. Hrsg. von Annemarie Gethmann-Siefert, B. Collenberg-Plotnikov u.a., München: Wilhelm Fink Verlag 2008

Athanasia Sakioti

Ehemalige Postgraduierte Studentin des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie

„Mutter sein, zu unseren Zeiten und zu allen Zeiten“: Die Mutterfigur in den Dramen Brechts

„Wir stellen die menschliche Natur dar als abhängig von der Klassenzugehörigkeit“¹⁰⁹, schreibt. In meinem Beitrag vergleiche ich die Mutterfiguren im Werk Bertolt Brechts und versuche herauszufinden, ob es eine Regelmäßigkeit in Bezug auf die Erscheinung der Mutterfigur im Werk Brechts gibt. Ob die Klassenzugehörigkeit in Brechts Werken die Mütterlichkeit eigentlich beeinflusst. Anlass für diese Untersuchung ist, dass die Mutter die Hauptfigur in vielen Dramen Brechts ist.

Zuerst lässt sich feststellen, dass die Figur der Mutter in den Dramen Brechts nicht einheitlich erscheint, also keinen „Typus“¹¹⁰ darstellt. Brechts Mütterentsprechen nicht (oder nicht immer) dem gewöhnlichen Modell des zärtlichen und liebevollen Geschöpfes. Demnach orientiert sich Brecht eigentlich nicht an der bloßen Wiedergabe der Wirklichkeit, sondern an der Betonung der Widersprüche der Wirklichkeit¹¹¹. Auf diese Art und Weise schafft er auch eine erste Ebene der Verfremdung, indem er seinen Figuren das „Gewöhnliche“ nimmt. „Durch diese Art der Verfremdung kann der Zuschauer auch das *warum* oder *wie* einer Figur deutlicher erkennen“¹¹².

¹⁰⁹ Brecht, Bertolt: *Einige Eigenarten des Berliner Ensembles, die mitunter Befremden erregen*. In: Hecht, Werner: *Aufsätze über Brecht*. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft 1970. S. 85.

Der Typus ist eine „Gestalt ohne individuelle Prägung, vielmehr Verabsolutierung einer für bestimmte Stände, Berufe oder Altersstufen charakteris[tischen] Eigenschaft“: In: Wilpert, Gero von: *Sachwörterbuch der Literatur*. 8. verbreitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner 2001: S. 975. Dazu auch: „Zwar treten [im Werk Brechts] innerhalb des ‚Typus Opfer‘ und des ‚Typus Mutter‘ Gemeinsamkeiten bezüglich des sozialen Status, des Familienstandes oder Handlungsweise der Figuren auf, dennoch können bei nahezu allen individuelle Prägungen nachgewiesen werden“: Kugli, Anna: *Feminist Brecht? Zum Verhältnis der Geschlechter im Werk Bertolt Brechts*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2006 (=Forum Deutsche Literatur 6): S. 45.

¹¹¹ vgl. Kugli 2006: S. 4.

¹¹² Deutsches Zentrum für Schauspiel und Film: *Der kaukasische Kreidekreis als Beispiel des epischen Theaters*. Vorgelegt am 18.10.2009:

<http://www.schauspiel-zentrum.de/wp/wp-content/uploads/2012/02/der-kaukasische-kreidekreis-als-beispiel-des-epischen-theaters.pdf> (10.06.2012): S. 17.

Auf diese Frage wird anhand der Dramen *Die Mutter*, *Die Mutter Courage und ihre Kinder* und *Der Kaukasische Kreidekreis* geantwortet¹¹³.

„Die Mutter“ ist eine Dramatisierung des gleichnamigen Romans von Maxim Gorki (1906/1907). Brecht behält das Motiv der ideologisch-politischen Entwicklung einer Mutter, die wegen ihres Sohnes zu einer Revolutionärin wird¹¹⁴.

Zwischen Wlassowa und ihrem Sohn Pawel besteht eine zärtliche Beziehung gegenseitiger Hilfe und Unterstützung. Der Sohn will seine Mutter beschützen¹¹⁵ und entlasten, während die Mutter Wlassowa nur eine Sorge hat: ihrem Sohn ein gutes Essen vorsetzen. Wlassowa ist zuerst unpolitisch, aber erkennt schon vom Anfang an ihre Klassenzugehörigkeit: „Denn was habe ich, Pelagea Wlassowa, Witwe eines Arbeiters und Mutter eines Arbeiters noch alles zu tun!“. Später wird sie selbst Arbeiterin und kämpft auf Seiten ihres Sohnes und mit ihrem Sohn für die Rechte der Arbeiterklasse. Für das gemeinsame Recht zu kämpfen, zu streiken und illegale Flugblätter zu verteilen, findet sie nicht mehr verderblich wie am Anfang des Stücks, sondern eine „gute Sache“ (ebd.), die sie und ihren Sohn dank des gemeinsamen Zwecks seelisch zusammengebracht hat, obwohl er in Wirklichkeit weg ist. Auch alser zurückkommt, ist der Druck der Zeitungen eine neue Priorität. Deswegen kann sie für ihn kein Essen mehr vorbereiten. „Durch die dritte/ gemeinsame Sache kommt sie Pawel auf einer anderen, nicht mehr emotionalen Ebene nahe und wächst dadurch über ihre ursprüngliche Mutterrolle hinaus zu einer ‚sozialen Mutter‘“¹¹⁶. Auch wenn der Sohn tot ist, kämpft sie trotz ihrer Trauer weiter

¹¹³ Natürlich kommt die Mutterfigur auch in weiteren Dramen Brechts vor: „Baals“ Mutter, Celia Peachum in der „Dreigroschenoper“, Amalie Balicke in den „Trommeln in der Nacht“, die Witwe Begbick in „Mann ist Mann“, Frau Sarti in „Leben des Galilei“, die Mütter in vielen Szenen aus dem Werk „Furcht und Elend des Dritten Reiches“. In diesen Werken spielen die Mütter jedoch eine Nebenrolle, deswegen werden sie nicht näher betrachtet. Shen Te aus dem „Guten Menschen von Sezuan“ ist die Hauptfigur des Stückes. Sie ist zwar schwanger, was die Veränderung ihres Verhaltens ihres ungeborenen Kindes gegenüber anderen Menschen gegenüber bestimmt, aber das Kind kommt kaum auf die Bühne. Deswegen wurde dieses Werk bei der Analyse der Mutterfiguren nicht miteinbezogen. Die Argumentation verstehe ich nicht so ganz. Nur weil das Kind nicht auf der Bühne handelt, soll Shen Te nicht als Mutterfigur betrachtet und analysiert werden?

¹¹⁴: „In der *Mutter* wird das bezeugte Modell der russischen Revolution mit der prototypisch gestalteten Biographie einer proletarischen Mutter verknüpft, in einem dramatischen Prozess, der politische Bewusstseinsbildung und revolutionäre Praxis zugleich zu vermitteln sucht“: Joost, Jörg-Wilhelm; Müller, Klaus-Detlef; Voges, Michael: *Bertolt Brecht. Epoche-Werk-Wirkung*. München: Beck 1985.: S. 157.

¹¹⁵Er sagt, dass sie „nicht mehr jung genug“ (S. 12) ist, um ihnen bei dem Klassenkampf zu helfen. Er könnte einfach sagen: „sie ist nicht mehr jung“ oder „sie ist alt“, statt „nicht mehr jung genug“. Die konkrete Aussage verrät, dass der Sohn sehr zärtlich und sehr vorsichtig über seine Mutter spricht, um sie nicht zu beleidigen. Ich würde hier Schluss machen. Der Rest der Fußnote verwirrt den Leser nur. Im Gegensatz zu dieser Erklärung wird trotzdem behauptet, dass diese Aussage die Geringschätzung des Sohnes für die Mutter andeutet. Nach dieser Analyse sei er der Meinung, dass die Mutter nicht von Nutzen sein könne: vgl. Kugli 2006: S. 137. Auch bei einer solchen Deutung könnte man einen versteckten Schutzversuch annehmen.

¹¹⁶Kugli 2006: S.42.

und versucht die Arbeiterklasse aufzuklären. Auf diese Art und Weise verteidigt Wlassowa noch immer ihren toten Sohn, seine Ideologie und seine Tätigkeit, obwohl diese ihm das Leben kosteten. Somit bleibt sie ihrem Sohn treu.

„In der Mutterfigur projiziert Brecht den revolutionären Typus, der in der Lage ist, Ordnung im bisherigen Chaos zu schaffen [...] Mit dieser klassenkämpferischen Mutterfigur präsentiert Brecht keinen individuellen Charakter mit einem Einzelschicksal, sondern eine modellfähige Gestalt, die dem Dramatiker Brecht gemäß die Hoffnung auf Revolution verkörpert“¹¹⁷. Die Revolutionärin Pelagea Wlassowa wird am Ende „die Mutter“, wie auch die Überschrift des letzten Bildes lautet. Die Figur „Wlassowa“ verliert somit ihre Individualität, sie wird von ihrer anfänglichen Rolle verfremdet. Durch diese Trennung von ihrem alten Ich (sie kümmert sich nicht mehr um ihren Sohn und, als er stirbt, ist sie keine Mutter mehr) wird sie zum Vorbild aller Mütter, wenn nicht aller Menschen. Sie ist:

Immer noch Mutter

Mehr noch Mutter jetzt, vieler Gefallenen Mutter

KämpfenderMutter, ungeborenerMutter.¹¹⁸

Im zweiten Theaterstück mit dem Titel *Die Gewehre der Frau Carrar* spielt die Handlung inmitten des spanischen Bürgerkriegs, in einer Aprilnacht 1937. Der Mann der Frau Carrar ist im Freiheitskampf der asturischen Minenarbeiter gefallen¹¹⁹. Von da an vertritt sie eine neutrale Haltung zum Krieg und versucht ihre zwei Söhne – Juan und José – davor zu bewahren, obwohl beide daran aktiv teilnehmen möchten. Nachdem der ältere Sohn Juan, der einfach fischen gegangen ist, von einem vorbeifahrenden Schiff der Franquisten erschossen wird, ändert sich auch die Haltung Carrars schlagartig: bis zu diesem Punkt wollte sie die Gewehre ihres verstorbenen Mannes ihrem Bruder nicht hergeben, danach beschließt sie aber selbst mit ihrem jüngeren Sohn zusammen an die Front zu gehen.

Auf der einen Seite entspringt Carrarsanfängliche Neutralität dem großen Schmerz über den Verlust des Mannes und der mütterlichen Besorgnis, ihren Kindern könne dasselbe passieren: „Sie laufen mir das Haus ein wie Steuereintreiber, aber ich habe schon bezahlt“ (S. 50)¹²⁰. Nach dem Tod des Mannes wandte sie sich um Trost an Gott, nach Dessen Lehre der Mensch „mit

¹¹⁷ Vgl. Knopf, Jan (Hrsg.): *Brecht-Handbuch in fünf Bänden*. Band 1. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag 2001: S. 297.

¹¹⁸ Brecht, Zitat in: White, John J.: *Bertolt Brechts Dramatic Theory*. New York: Camden House 2004. Ist „Zitiert nach“ gemeint? Brecht sollte man allerdings immer aus erster (und nicht aus zweiter) Hand zitieren.

¹¹⁹ vgl. dazu: Andersen-Nexö, Martin: *Die Gewehre der Frau Carrar. Ein deutscher Emigrantendichter über den spanischen Volkskampf*. In: Bohnen 1982: S. 138-143, hier S. 142.

¹²⁰ Die Seitennummern in Klammern beziehen sich auf das Werk: Brecht, Bertolt: *Die Gewehre der Frau Carrar*. Berlin: Suhrkamp 1962. (=Stücke VII. Stücke aus dem Exil: Bd.2).

bloßen Armen geboren“ (vgl. S. 36) sei und folglich keine Gewehre in den Händen halten sollte. Sie ist eine strenge, freche, aggressive Frau, die bereit ist, alles für ihre Kinder – selbst ihre Ideen – zu opfern: „Das Stück handelt von der Mutter, der Lebensspenderin, von ihrem verzweifelten Kampf gegen die Kräfte, die das Leben, das sie spendete, vernichten wollen, von ihrem Sichklammern an ihre Brut.“¹²¹

Auf der anderen Seite entsteht ihre neutrale Haltung „nicht aus einer allgemeinen politischen Unwissenheit, sondern vielmehr dadurch, daß sie der Kraft ihrer Klasse nicht vertraut.“¹²²

Auf alle Fälle, sagt sie am Ende, dass sie von da an „für Juan“ kämpfen wird, sie hört also nicht auf, ihre Kinder zu verteidigen, aber nicht mehr nur materiell (sie geht mit an die Front und nimmt das gebackene Brot und die Gewehre mit), sondern auch geistig, indem sie die Ehre und die Erinnerung des verstorbenen Sohnes verteidigt und dem Kampf beiträgt, obwohl das das Weiterleben des zweiten Sohnes gefährdet: „Ihre Wahlmöglichkeit besteht nach der Logik des Stücks zwischen zwei Arten des beinahe sicheren Todes: der abwartenden und der kämpfenden“¹²³. Die freie Wahl zu haben, den eigenen Tod zu bestimmen und dadurch zur Vernichtung eines „Aussatzes“ (S. 59) beizutragen, ist eine kämpferische Haltung, die Carrar am Ende des Stücks vertritt.

Das dritte Theaterstück mit dem Titel *Mutter Courage und ihre Kinder. Eine Chronik aus dem Dreißigjährigen Krieg* spielt in einem Zeitrahmen von 11 Jahren – von 1624 bis 1636 –, in dem die Marketenderin Anna Fierling, genannt Mutter Courage, mit ihrem Wagen durch den Krieg läuft und ihre Kinder großzuziehen versucht, während sie sich Illusionen darüber macht, dass ihre Kinder sich nicht aktiv in den Krieg einmischen könnten.

Als der wichtigste Charakterzug der Figur der Courage erweist sich somit ihre Widersprüchlichkeit, die für ihr ganzes Leben kennzeichnend ist¹²⁴. Ihre politischen Äußerungen lassen erkennen, dass sie scharfsinnig ist, und eine realitätsbezogene Gesinnung hat, obwohl dieser Realismus auch oft mit Fatalismus verwechselt werden kann.

Wenn man die Großköpfigen reden hört, führens die Krieg nur aus Gottesfurcht und nur für alles, was gut und schön ist. Aber wenn man genauer hinsieht, sinds nicht so blöd, sondern führn die Krieg für Gewinn. *Und anders würden die kleinen Leut wie ich auch nicht mitmachen* (Hervorh. A.S.). (S. 103).

¹²¹ Andersen-Nexö, Martin: *Die Gewehre der Frau Carrar. Ein deutscher Emigrantendichter über den spanischen Volkskampf*. In: Bohnen 1982: S. 140.

¹²² Mittenzwei, Werner: *Die Gewehre der Frau Carrar*. In: Bohnen 1982: S. 144-164, hier S. 151.

¹²³ ebd.: S. 207.

¹²⁴ Claude Hill bewertet die Mutter Courage als eine denkwürdige Figur, „deren Einzigartigkeit sich aus der Fülle ihrer Widersprüche und Zwiespältigkeiten ableitet“: Hill, Claude: *Bertolt Brecht*. München: Francke 1978: S.111.

„Der Krieg wird in *Mutter Courage* durchweg als Geschäft und als Kampf um Macht und Gewinn geschildert“¹²⁵. Tatsächlich lebt sie vom Handel („Warum, wir leben von dem Wagen“, S. 121), den sie am einträglichsten im Krieg führt, obwohl sie erkennt, dass er nur zugunsten der Mächtigen geführt wird und dass die Interessen der armen Leute im Gegensatz zu den der Mächtigen stehen. Die Elemente des Triptychons Krieg – Geschäftstätigkeit – Mutterschaft scheinen für Courage miteinander verknüpft zu sein, obwohl sie eigentlich gegeneinander stehen¹²⁶.

Deswegen läuft sie mit ihren Kindern in den Krieg. Sie versucht zwar ihre Kinder zu schützen, aber handelt eigentlich auf ihre Kosten. „Obwohl sie ihr Dasein motiviert sieht durch ihre Funktion als Versorgerin der Familie, ist sie oft Händlerin in Augenblicken, in denen sie Mutter sein sollte“¹²⁷. Diese Inkonsequenz der Courage, die aber nicht „aus individuellen Charaktereigenschaften“ [hervorgeht, sondern] „ein Produkt der kriegerischen Zeitumstände und der ökonomischen Zwänge“¹²⁸ ist, kostet ihre Kinder das Leben¹²⁹.

Das vierte Werk ist „Der Kaukasische Kreidekreis“. In Bezug auf die Frage der Mütterlichkeit werden im Werk zwei Frauen gegenübergestellt: die leibliche Mutter, Natella Abaschwili, die ihr Kind hilflos verlässt, und die Magd Grusche Vachnadze, die das verlassene Kind rettet.

Natella Abaschwili ist die „schöne“ (S. 146) Frau des Gouverneurs von Grusinien und die Mutter des kleinen Michel, dessen Pflege sie aber Ärzten und Mägden in Auftrag gegeben hat. Sie scheint eifersüchtig auf ihr kleines Kind zu sein, weil der Vater alles für es tue – nicht etwa für sie (vgl. S. 155). Nach dem Aufstand der Fürsten und dem folgenden Mord des Vaters fährt Natella weg, ohne ihr Kind mitzunehmen.

Ganz im Gegensatz zu Natella ist die junge Magd Grusche eine einfühlsame Figur. Das verlassene Kind kommt zufällig in ihre Hände. Sie wollte ursprünglich auch verlassen, weil die Fürsorge und der Schutz des Kindes nicht nur große Verantwortung, sondern auch Gefahr mit sich brächten. Trotzdem beschließt sie es zu retten, als sie sein „leises Rufen“ zu hören vermeint: „Frau“, sagte es, „hilf mir“¹³⁰. Grusche wird nicht als eine „selbstlose Idealfigur“¹³⁰ oder Heilige auf der Bühne dargestellt. Zuerst hat sie einfach Mitleid mit dem Kind. Allmählich entwickelt sie eine tiefe Zuneigung zum Kind wegen der vielen Qualen, die sie erleiden sollte, um es zu beschützen.

¹²⁵Kittstein, Ulrich: *Bertolt Brecht*. Paderborn: Fink Verlag 2008: S. 59.

¹²⁶Auch der Handel wird nicht immer im Krieg gefördert, was an der zerlumpten Erscheinung des Wagens (vgl. S. 191) zu erkennen ist.

¹²⁷Knopf 2001: S. 393.

¹²⁸Kittstein 2008: S. 58.

¹²⁹Jendreich, Helmut: *Bertolt Brecht. Drama der Veränderung*. Düsseldorf: Bagel 1969: S. 174.

¹³⁰Kittstein 2008: S. 60.

Die reiche Frau und Mutter des Kindes kommt erst nach zwei Jahren wieder, um ihr Kind zu beanspruchen, „weil der Anspruch an das Erbe an seine Person gebunden ist“¹³¹. Ihr Hauptargument vor dem Gericht ist, dass „die Bande des Blutes die stärksten aller Bande“ sind. Vor dem Gericht führt aber Grusche einen neuen Begriff der Mütterlichkeit ein: zwar hat sie das Kind nicht selbst geboren, aber sie hat es mit Mühe und auf Kosten der eigenen „Bequemlichkeit“ (S. 286) aufgezogen.

Die Abtretung des Kindes an Grusche findet nur dank des Richters Azdak statt, der ihre Fürsorge für das Kind als wichtiger beurteilt als jede Blutverwandtschaft.

„Das Stück definiert Mütterlichkeit [...] als soziale Beziehung, als Ergebnis verantwortlichen und produktiven Handelns, nicht als natürliche Gegebenheit“¹³².

Zusammenfassend:

Die Hauptfiguren haben also zwar „die gesellschaftliche Rolle der Mutter inne, füllen diese aber unterschiedlich aus und prägen sie entsprechend individuell“¹³³.

Wie wird aber die Mütterlichkeit von der Klassenzugehörigkeit beeinflusst?

Die Mütter der Arbeiterklasse stehen ihren Kindern bei, machen sich Sorgen um sie und versuchen sie mit all ihrer Kraft zu schützen und zu verteidigen. Ihre Mutterschaft wird somit sowohl theoretisch als auch praktisch ausgeübt. In diesem Prozess riskieren oder verlieren sie aber ihre traditionelle Mutterrolle: Wlassowa kümmert sich wegen der Kinder der Welt nicht mehr um ihren eigenen Sohn, während Carrar das Leben des zweiten Sohnes gefährdet, indem sie ihn in den Krieg mitkommen lässt. Die kleinbürgerliche Mutter liebt zwar ihre Kinder, verrät sie aber gleichzeitig, indem sie sie ahnungslos den Mächtigen ausliefert. Die Mutter des Adels schätzt ihre Rolle kaum und zieht ihre naturgegebene Verantwortung für ihr Kind nicht in Betracht, sondern versucht davon zu profitieren. Ist sie mithin *böse*? Eine solche Schlussfolgerung wäre eine falsche Vereinfachung¹³⁴.

So wird die Mutterfigur Natellas abgelehnt, die von Courage kritisch kommentiert, die von Carrar kritisiert und wiederhergestellt, während Wlassowa die höchste Ehre der Mutterschaft

¹³¹ Kugli 2006: S. 39.

¹³² Kittstein 2008: S. 60.

¹³³ Kugli 2006: S. 46.

¹³⁴ vgl. dazu: Brecht, Bertolt: Warum vgl.? Es wird ja ein direktes Zitat angeführt. Wenn ich es richtig verstehe ist es ein Satz von Brecht „zitiert nach“ Stuber, stimmt das? Dann müsste man es nach dem Zitat auch so hinschreiben: Brecht, zit. nach Stuber, S. 376. Dasselbe gilt auch für Fußnote 28. Siehe meine Korrektur dort. „Es ist eine zu große Vereinfachung, wenn man die Taten auf den Charakter und den Charakter auf die Taten abpasst; die Widersprüche, welche Taten und Charakter wirklicher Menschen aufweisen, lassen sich so nicht aufzeigen“: Zitat in: Stuber, Petra: Spielräume und Grenzen. Studien zum DDR-Theater. Berlin: Links 1998 (Forschungen zur DDR-Gesellschaft): S. 376.

zugeschrieben wird. „Die ‚soziale Mütterlichkeit‘ der Wlassowa wird in den Frauenfiguren gesteigert, die biologisch gesehen keine Mütter sind, sich aber unabhängig davon dennoch fürsorglich und aufopfernd um ein Kind kümmern (Grusche im *Kaukasischen Kreidekreis*) oder sich in einem weiteren Sinne ‚mütterlich‘ verhalten ([...] Kattrin aus der *Mutter Courage*)“¹³⁵. Natürlich ist die „wahre“ Mutterschaft nicht mit der Menschlichkeit gleichzusetzen, aber Grusche und Kattrin übernehmen die Rolle des Beschützers der Kinder, weil die biologischen Mütter sie entweder verlassen oder sich nicht genug um sie kümmern.

Das erwähnte Schema soll nicht für ein absolutes Abbild der Mutterschaft im Werk Brechts gehalten werden. In diesen Werken gibt es auch Mutterfiguren, die zwar der Arbeiterklasse angehören oder arm sind, sich aber nicht um die Kinder kümmern. Es lässt sich aber feststellen, dass nur sie über die Voraussetzungen verfügen, an der Seite ihrer Kinder zu stehen¹³⁶, weil sie produktiv sind. Für die anderen (die reichen) Frauen ist diese Möglichkeit in den erwähnten Werken ausgeschlossen. In diesem Prozess muss aber festgestellt werden, dass Brecht diese Schlussfolgerung abzwängt, was als nicht-realistisch wirkt.

Um die realistische Dimension der Annäherung Brechts zu begreifen, sollte man die Figuren als verfremdet von ihrer anfänglichen gesellschaftlichen Rolle betrachten. Wenn man also in Betracht ziehen würde, dass die Mütter nicht einfach für die Mütter ihrer Klasse, sondern für ihre Klasse selbst, während die Kinder für die Zukunft der Menschheit stehen, dann könnte man daraus schließen, dass die Arbeiterklasse für eine neue Welt kämpft, während der Adel diese neue Welt zerstören will. Benjamin Walter kommentiert: Die Lieder Wlassowas sind „*Wiegenlieder* des kleinen und schwachen, aber unaufhaltsam wachsenden *Kommunismus*“.¹³⁷

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Brecht, Bertolt: *Der kaukasische Kreidekreis*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp 1965.

Brecht, Bertolt: *Die Gewehre der Frau Carrar*. Berlin: Suhrkamp 1962. (=Stücke VII. Stücke aus dem Exil: Bd.2).

Brecht, Bertolt: *Die Mutter*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp 1966. (= Stücke 5. Stücke für das Theater am Schiffbauerdamm (1928 - 1933): Bd. 3).

¹³⁵Kugli 2006: S. 43.

¹³⁶„Wir stellen die menschliche Natur als veränderbar dar“. Brecht, *Einige Eigenarten des Berliner Ensembles, die mitunter Befremden erregen*, zit. nach Hecht 1970. S. 85.

¹³⁷Benjamin, Walter: *Versuche über Brecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1966: σελ. 41.

Brecht, Bertolt: *Mutter Courage und ihre Kinder*. Berlin: Suhrkamp 1962. (=Stücke VII. Stücke aus dem Exil: Bd.2).

Brecht, Bertolt: *Mutter sein...*: In: Bertolt Brecht: *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei, Klaus-Detlef Müller. Band 13. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1988 ff: S. 72.

Sekundärliteratur

Benjamin, Walter: *Versuche über Brecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1966.

Bohnen, Klaus (Hrsg.): *Brechts Gewehre der Frau Carrar*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982.

Deutsches Zentrum für Schauspiel und Film: *Der kaukasische Kreidekreis als Beispiel des epischen Theaters*. Vorgelegt am 18.10.2009: <http://www.schauspiel-zentrum.de/wp/wp-content/uploads/2012/02/der-kaukasische-kreidekreis-als-beispiel-des-epischen-theaters.pdf> (10.06.2012).

Hecht, Werner: *Aufsätze über Brecht*. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft 1970.

Hill, Claude: *Bertolt Brecht*. München: Francke 1978.

Jendriek, Helmut: *Bertolt Brecht. Drama der Veränderung*. Düsseldorf: Bagel 1969.

Joost, Jörg-Wilhelm; Müller, Klaus-Detlef; Voges, Michael: *Bertolt Brecht. Epoche-Werk-Wirkung*. München: Beck 1985.

Knopf, Jan (Hrsg.): *Brecht-Handbuch in fünf Bänden*. Band 1. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag 2001.

Kittstein, Ulrich: *Bertolt Brecht*. Paderborn: Fink Verlag 2008.

Kugli, Anna: *Feminist Brecht? Zum Verhältnis der Geschlechter im Werk Bertolt Brechts*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2006 (=Forum Deutsche Literatur 6).

Mittenzwei, Werner: *Die Gewehre der Frau Carrar*. In: Bohnen, Klaus (Hrsg.): *Brechts Gewehre der Frau Carrar*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982: 144-164.

Stuber, Petra: *Spielräume und Grenzen. Studien zum DDR-Theater*. Berlin: Links 1998 (=Forschungen zur DDR-Gesellschaft).

Wilpert, Gero von: *Sachwörterbuch der Literatur*. 8. verbreitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner 2001.

White, John J.: *Bertolt Brechts Dramatic Theory*. New York: Camden House 2004.

Sarina Thiele

Postgraduierende Studentin des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie

Migrationsliteratur

Eine Untersuchung am Beispiel des in Deutschland lebenden Autors Abbas Khider

In einer Zeit, in der statistisch gesehen der Rassismus und die rechten - nationalen Parteien in Europa steigen, sollte man sich darüber Gedanken machen und nicht unbeteiligt zuschauen und erwarten, dass die anderen die Probleme der Gesellschaft lösen. Wir sind alle Teil einer Gesellschaft, einer europäischen Gesellschaft und sind verantwortlich für die Entwicklung der Geschichte, einer ‚menschlichen‘ und ‚friedlichen‘ Geschichte. Literatur hängt mit dieser Geschichte zusammen.

Eine immer größere Anzahl von Flüchtlingen aus den Kriegsgebieten des Südens und des Ostens zum Beispiel, aus Ägypten, Afghanistan und Syrien kämpfen für ein besseres Leben in Europa. Das Problem ist, es werden immer mehr und Europa ist nicht im Stande diese Einwanderung zu kontrollieren, zu organisieren. Das Thema der Einwanderung ist nicht neu. Schon immer gab es Menschen, die aus irgendeinem Grund gezwungen oder freiwillig, aus politischen, religiösen, finanziellen oder persönlichen Gründen ihr Heimatland verließen. Auswanderung oder Emigration bedeutet das Verlassen der Heimat auf Dauer. Das Wort Emigration stammt aus dem lateinischen „ex“ heißt hinaus und „migrare“ wandern, also nach draußen wandern, in ein anderes Land. Heutzutage wird nicht mehr der Begriff Emigrant oder Emigration benutzt, sondern eher der Begriff Migrant und Migration.

Es gibt mehrere Wissenschaften, die sich mit dem Thema der Migration beschäftigen, wie zum Beispiel die Migrationssoziologie. Sie analysiert die Ursachen und Folgen einer Auswanderung aus soziologischer Perspektive. Um seine Heimat zu verlassen gibt es meistens einen Grund, und der ist nicht immer friedlich. Viele sind gezwungen ihre Heimat zu verlassen und in der Fremde eine neue zu finden. Dies ist nicht einfach; einigen hilft das Schreiben. Es gibt viele Schriftsteller die über das Thema ihrer Migration schreiben und so ihren Gedanken und Gefühlen

Ausdruck geben. Literatur hilft die Trauer um den Verlust der Heimat und die Schwierigkeiten der Vergangenheit und der Geschichte zu beschreiben. Interessant ist, wenn Migranten nicht in ihrer Muttersprache Literatur schreiben, sondern in der Sprache ihrer ‚neuen‘ Heimat. Warum tun sie das? Welche Merkmale aus ihrer Sprache oder Kultur werden in der geschriebenen Sprache

wiedergegeben? Welche sind die Merkmale eines literarischen Textes, um zu der Kategorie ‚Migrationsliteratur‘ zu gehören?

Der Autor Abbas Khider

Abbas Khider wurde am 3 März im Jahr 1973 in Bagdad geboren und lebt heute in Berlin. Als junger Abiturient wurde er wegen politischer Aktivitäten gegen das Regime Saddam Husseins verhaftet und musste zwei Jahre von 1993 bis 1995 im Gefängnis bleiben, wo er gefoltert wurde (Interview durch Johanna Adorján:28). Im Jahr 1996 kam er frei und er floh nach Amman und es beginnt eine Odyssee durch fast den ganzen Mittelmeerraum. Aufgrund dieser Odyssee schreibt er seinen Roman „Der falsche Inder“ im Jahr 2008 in dem die dauernde Flucht in verschiedene Länder thematisiert wird. Abbas Khider wuchs in einer armen Familie im Irak auf. Die Zustände waren sehr schwer, der Krieg und die Unterdrückung beeinflussen sein ganzes Leben. Das Schreiben war für ihn ein Ausweg, mit der Sprache konnte er etwas Schönes machen (Youtube: Abbas Khider: Der falsche Inder). In einem Interview mit Abderrahmane Ammar für das Goethe Institut im Oktober 2014 sagte Khider:

„Ich stamme aus einer armen Bagdader Familie, meine Eltern können weder lesen noch schreiben. Die einzigen Bücher, die wir zu Hause hatten, waren religiöse Bücher. Mit 14 oder 15 Jahren habe ich begonnen, diese religiösen Texte zu lesen. So habe ich die Literatur für mich entdeckt, weil die Sprache religiöser Texte oft metaphorisch ist. Das hat mir geholfen, die Poesie zu lesen und zu verstehen. Auf diese Weise habe ich die Welt neu entdeckt lesen war für mich eine Art Ausflug und Zuflucht. (...) Die Liebe zum Lesen hat mich dazu gebracht, Texte zu schreiben.“ (Interview durch Abderrahmane Ammar)

Nach seiner Freilassung aus dem Gefängnis verlässt er seine Heimat Irak und sein Leben begann als ein ‚illegaler‘ Flüchtling in mehreren Ländern. Im Jahr 2000 fand er letztlich in Deutschland Asyl. Er studiert in München und Potsdam Literatur und Philosophie und er beginnt Literatur in deutscher Sprache zu schreiben. Seine Romane „Der falsche Inder“ 2008 und „Die Orangen des Präsidenten“ 2011 wurden mehrfach ausgezeichnet. Im Februar 2013 erschien ein dritter Roman mit dem Titel „Brief in die Auberginenrepublik“. Abbas Khider hat mehrere Auszeichnungen und Stipendien erhalten.

(<http://www.abbaskhider.com/seiten/biografie.html>).

Der Flüchtlingsroman

Der Flüchtlingsroman ‚Der falsche Inder‘ beginnt mit einem Erzähler, der ein geheimnisvolles arabisches Manuskript im ICE von Berlin nach München findet. Der Erzähler findet niemanden dem das Manuskript gehört und aus Neugier beginnt er es zu lesen. Das Manuskript handelt von einer Lebensgeschichte die acht Mal auf verschiedene Weise erzählt wird. Es geht um einen jungen Iraker mit dem Namen Rasul, der unter Saddam Husseins Regime im Gefängnis saß und dann vor dem Krieg und der Unterdrückung flieht. Er flieht in die Länder Jordanien, Libyen, Tunesien, die Türkei, Griechenland und Italien und arbeitet dort als Gelegenheitsarbeiter. Er hatte viele unterschiedliche Jobs, als Kellner, Hilfsarbeiter auf dem Bau, Teppichträger, Müllsortierer, Putzkraft und sogar als Koranlehrer. Ein ständiges Unglück verfolgt den jungen Iraker doch er wird auf wundersame Weise immer gerettet. Er trifft auf seiner Flucht in den Ländern viele andere Flüchtlinge, die alle auch auf der Suche nach einem besseren Leben sind. Der Iraker schafft es in allen Geschichten bis nach Deutschland, wo er Asyl bekommt:

„Hier also sollte meine Reise ihr Ende finden. In Wahrheit aber fand sie gar kein Ende, sondern nahm nur neue Formen an.“ (Khider, Abbas: 98)

Alle Flüchtlinge und Migranten wollen nach Deutschland, Europa, man muss aber verstehen, dass Europa nicht alle aufnehmen kann. Es müssen die Ursachen von Flucht und Migration bekämpft werden. Nach dem deutschen Politikwissenschaftler Herfried Münkler brauchen die Herkunftsländer der Flüchtlinge und Migranten wirtschaftliche Unterstützung, den Aufbau einer funktionierenden medizinischen Versorgung und vor allem die Förderung der korruptionsresistenten politischen Elite (Münkler, Herfried: 191).

Hauptthemen in seinem Roman sind: die Flucht, die Illegalität und die Migration. Er ‚wechselt‘ viele Länder in einer kurzen Zeit:

„Ich wechselte die Städte Asiens, Afrikas und Europas wie andere Leute ihre Hemden und Versuche, in jedem neuen Land und jeder neuen Stadt neue Wurzeln zu schlagen, doch immer wieder kam der Tag oder vielmehr der Stern, der mich meist aus den seltsamsten Gründen zu einer neuen Flucht zwang.“ (Khider, Abbas:133)

Der Raum und der Topos der Reise

Wir beobachten eine ständige Bewegung und das wechseln von Räumen. In der Migrationsliteratur spielt ‚der Raum‘ und auch der ‚Topos der Reise‘ eine wichtige Rolle. Der Umschlag des Buches „Der falsche Inder“ von Abbas Khider, bildet die Länder ab, durch die, die Hauptfigur Rasul reist. Sie werden in Form von Inseln abgebildet. Genauer sehen wir die Länder: Irak, Jordanien, Libyen, Tunesien, Ägypten, Türkei, Griechenland, Italien und einen Teil Deutschlands. Dieses Bild weist auf Räume hin. Jedes Land ist ein Raum für sich, eine alleinstehende Insel. Was bedeutet das für den Roman? Wird die Welt so abgebildet vielleicht, um die Schwierigkeit zu zeigen, die es gibt, um in ein anderes Land zu kommen? Eine Insel zu erreichen ist immer schwieriger, als auf dem Festland die Grenzen der Länder zu überqueren. Die Bewegung der Hauptfigur ist Linear. Er beginnt von der Stadt Bagdad und sein Endpunkt ist München. Die Bewegung des Flüchtlings Rasul Hamid geht von Land zu Land, manchmal bleibt er in einigen Ländern länger, oder er ist im Gefängnis oder er arbeitet, doch zum Schluss ist er gezwungen in das nächste Land zu ziehen. Sein Ziel war Europa, wie es auch von vielen anderen Flüchtlingen ist und genauer war sein Ziel Schweden doch er schaffte es nur bis Deutschland, wo er Asyl beanspruchen konnte: „Ich war sehr traurig, mein großes Ziel «Schweden» nun nicht mehr erreichen zu können.(...)“ (Khider, Abbas:98).

In den verschiedenen Kapiteln, befindet sich Rasul jedes Mal in einer anderen Stadt. In dem Kapitel mit Titel „Rette mich aus der Leere“ befindet er sich in Athen. Athen, die Stadt in der sich heute Tausende von Migrant*innen aufhalten und versuchen einen Weg zu entdecken nach Westeuropa. Rasul erzählt folgendes über Athen:

„Griechenland war eine Stufe besser als die Länder, die ich bisher kennengelernt hatte. In Athen und an den westlichen Grenzen des Landes musste man keine Angst haben, zurück in die Türkei abgeschoben zu werden. Diese Nicht-Angst machte das Leben ein klein wenig erträglicher. Stattdessen hatte man hier mit anderen Schwierigkeiten zu kämpfen. Auch hier verspürte ich die unendliche Leere, weil ich nicht wusste, was ich tun sollte. Außerdem gab es hier geradezu ein Heer von flehentlichen, aus Irak, Iran, Kurdistan, Pakistan, Afghanistan und Albanien, die überall in den Straßen Athens zu finden waren, besonders im Zentrum, am Omonia-Platz.“ (Khider, Abbas:91)

Grenzüberschreitung und der Raum der Träume

Im Text, nach Lottmanns Theorie (Lotman, Jurij M.:301) über die Grenzen, ist eine sehr wichtige Grenzüberschreitung zu finden; diese ist die Flucht aus der Heimat und die Suche und der Kampf um ein besseres Leben in der Fremde. Viele Migranten lassen ihre Familien zurück und ‚kämpfen‘ an den Grenzen der Länder, die nach Europa führen, um dort ein neues, besseres Leben zu starten. Ein Raum, der sehr stark die Grenzüberschreitung zeigt ist der Ort, an dem die Menschen versuchten nach Europa zu flüchten. Solch ein Ort ist der Fluss Ebrus, wie ich schon erwähnte; die natürliche Grenze der Länder Griechenland und Türkei:

„Man kann diesen Fluss zu Recht als »internationalen Wasserfriedhof« bezeichnen. Ihm haben unzählige Menschen verschiedenster Nationalitäten ihre Körper und ihre Seelen überlassen. Ihnen habe ich folgende Inschrift gewidmet, an einem Baum auf der türkischen Seite: » Bitte beachten Sie, das hier ist der Ebrus, der international Wasserfriedhof und Treffpunkt der Kulturen.“ (Khider, Abbas:63)

Rasul, die Hauptfigur des Werkes, schaffte es diese Grenze der zwei Welten zu überqueren; viele jedoch scheitern bei diesem Versuch und meistens haben wir hier das Überqueren vom Raum des Lebens in diesen des Todes. Ein weiterer Raum ist der Traum, der nach Foucault zu den Heterotopien gehört. Rasul träumt oft und in seinen Träumen äußert er seine Wünsche:

„Ich erinnerte mich, dass ich nach einem Traum unbedingt Papier brauchte. Der Traum hatte mich aufs Heftigste zittern gemacht. Da war er wieder, der Tempel, und um mich herum die Tochter des Priesters und meine Musen, Fatima, Suad und Jasmin, die Stück für Stück ihre Kleider auszogen und sachte vor mir auf den Boden gleiten ließen, damit ich darauf schreibe(...)“ (Khider, Abbas: 45)

Er träumt von Dingen, die er haben möchte und am aller wichtigsten, er träumt von der Hoffnung und von einem besseren Leben: *„Jedes Mal saß ich an seinem Ufer und träumte davon, die andere Seite zu erreichen“ (Khider, Abbas:63).* Im imaginären Raum des Traumes gibt es immer Hoffnung, dass man es schafft den Fluss Ebrus lebendig zu überqueren, um nach Europa zu kommen. Die Träume sind oft auch Albträume; er sieht die Menschen, die ihr Leben in Gefängnissen oder auch beim Überqueren des Flusses verloren haben.

Der Friedhof eine Heterotopie

Der Friedhof ist auch eine Heterotopie nach Foucaults Theorie (Foucault, Michel: 34-46) und genauer geht es im Text, um einen Friedhof von Erinnerungen die Rasul nicht aus seinem Kopf bekommt:

„Ein Friedhof von Erinnerungen an eine Heerschar von Albträumen und Toten? Ja, genau so ein Friedhof verwandelte auch mein Leben in eine Hölle, der Friedhof, den mir die Sterne bestimmten. Von diesem Friedhof wollte ich mich immer befreien, aber immer wieder stiegen aus ihm jene Gesichter empor(...)“ (Khider, Abbas: 133)

Auch wenn wir acht verschiedene kleine Geschichten haben, haben wir immer die gleiche Bewegung der Hauptfigur Rasul. Die Reise beginnt im Irak und es folgt die Flucht in die Länder: Jordanien, Libyen, Türkei, Griechenland, Italien und die Reise endet in Deutschland. Der Unterschied in den Geschichten ist, dass die Hauptfigur in jeder Geschichte den Aufenthalt in einem anderen Land detaillierter beschreibt. In einer Geschichte erzählt er mehr darüber, wie das Leben in Libyen war und was er machte und in einer anderen überspringt er das Erzählern über seinen Aufenthalt dort und erwähnt einfach nur, dass er dort war.

Der Wechsel der Länder und der Räume in diesem Werk sind ein Beispiel der wahren Bewegung der heutigen Flüchtlinge. Es gibt natürlich auch andere Wege nach Europa zu kommen, aber diesen Weg, den Rasul nahm ist einer der bekanntesten. Wir haben also eine komplexe Raumwechslung in diesem Roman und diese weist auf ein Phänomen hin, dass in Wirklichkeit existiert und dringendst näher untersucht werden muss, damit eine Lösung gefunden wird.

Bewundernswert ist, dass der Iraker Abbas Khider seine Romane nicht in seiner Muttersprache schreibt, sondern in einer für ihn Fremdsprache, Deutsch. In einem Interview mit Berkan Cakir für die Stuttgarter-Zeitung, erzählt Khider aus welchem Grund er nicht in seiner Muttersprache schreibt:

„Ich wollte keine Betroffenheitsliteratur betreiben und Mitleid für mein Schicksal erwecken. Genau das geschah aber, wenn ich auf Arabisch schrieb. Erst Deutsch als Fremdsprache hat meinem Text eine Distanz verliehen. Ich konnte besser über meine Erlebnisse schreiben, weil ich mit Hilfe der deutschen Sprache Abstand zu meiner Vergangenheit nehmen konnte. Ich lege in meinen Geschichten großen Wert auf Nüchternheit.“ (Interview durch Berkan, Cakir)

Abbas Khider hat seinen ganz eigenen Schreibstil. Er verbindet das Tragische mit dem Komischen, das Groteske mit dem Alltäglichen, die Exotik des Orients mit den Lebenserfahrungen eines Flüchtlings (<http://www.abbaskhider.com/seiten/biografie.html>). Zu den Charakteristiken des Romans „Der falsche Inder“ gehört sehr viel Humor und Leichtigkeit.

Der Autor schafft es aus einem negativen Erlebnis das Heitere im Tragischen und das Tragische im Heiteren zu spiegeln. In seinem Interview mit Berkan Cakir sagt er:

„Die Hoffnung war der einzige Antrieb, der mich als Flüchtling am Leben erhalten hat. Ich wollte all die Qualen, die wir Iraker unter Saddam Hussein erlitten haben, literarisch aufarbeiten und hierfür eine neue Sprache schaffen. Diese Sprache tut nichts anderes, als all die Grausamkeiten in Heiterkeit umzudichten. Denn für einen Flüchtling ist es das wichtigste, trotz aller Umstände humorvoll zu bleiben. Sonst ist es sehr schwer weiterzumachen“
(Interview durch Berkan, Cakir)

Schlusswort

Eine immer größere Flüchtlingszahl strömt heute nach Europa und Deutschland. Diese Menschen werden das Antlitz und die ganze Gesellschaft in Deutschland und in ganz Europa verändern. Diese Flüchtlingsströme aus dem Vorderen Orient und dem subsaharischen Afrika drängen nach Europa und werden zu einer großen Herausforderung für den solidarischen Zusammenhalt der Europäischen Union (Münkler, Herfried: 191). So wie die Gesellschaft sich ändern wird so wird sich auch die Literatur verwandeln. Erfüllt sich mit diesem etwa Goethes Traum? Deutschlands größter Dichter hoffte schon vor 200 Jahren auf ein Welt- Bürgertum. Stattdessen entstand wenig später der deutsche Nationalstaat, der mit Nationalmuseen, Nationaltheatern und Nationalliteratur eindeutige Kriterien für Zugehörigkeit und für Ausgrenzung schuf. Die Literatur von heute muss aufklären, Probleme und Krisen bekämpfen und das ‚Andere‘ akzeptieren. Die Einwanderung der Flüchtlinge verändert beide Seiten der Gesellschaft. Die Politik, der öffentliche Dienst und die Verbände müssten diese „Interkulturalität“ nicht nur begleiten sondern auch widerspiegeln.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Khider, Abbas: Der falsche Inder. Roman. 2. Auflage btb Verlag, Hamburg, 2008.

Interviews- Videos

Interview durch Johanna Adorján: Wie eine neue Geburt. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 13. März 2011.

Interview durch Berkan, Cakir: Das Grauen in Heiterkeit umdichten. Stuttgarter- Zeitung. 29.01.2015.

Interview durch Abderrahmane Ammar: Deutsch ist meine neue Zunge. In: Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/kul/lit/20437059.html> (27.03.2015)

<http://www.abbaskhider.com/seiten/biografie.html> (26.03.2015)

Youtube: Abbas Khider: Der falsche Inder: <https://www.youtube.com/watch?v=SMqjRYNJ2js>

Sekundärliteratur

Foucault, Michel: Andere Räume. In: Ästhesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Hrsg. von Barck, Karlheinz, Leipzig, 1992.

Lotman, Jurij M.: Die Struktur literarischer Texte. Übersetzung von Rolf-Dietrich Keil. 4 unveränderte Auflage, Wilhelm Fink, 1993.

Münkler, Herfried: Macht in der Mitte, Die neuen Aufgaben Deutschlands in Europa. Körber-Stiftung, Hamburg 2015.

Viska Eleni

Doktorandin des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie

Angst und Grausamkeit in Märchen

I.

In den Märchen wird nicht von einer „heilen Welt“ erzählt. Im Gegenteil, in Märchen trifft man oft auf böse Zauberer, gefährliche Hexen, gefräßige Untiere und boshafte Gnome. Auch deshalb ist die Welt in Märchen besonders spannungsreich. Jede Chance birgt dabei in sich Gefahren und jedes Abenteuer eröffnet neue Perspektiven, sowohl für die Helden, als auch für die Leser. (Betz 2004 : 49)

Einer der Hauptmotive und demnach eine oft wiederkehrendes Thema in Märchen ist die Angst. Die Angst, die eine Angst vor dem Unheimlichen ist, taucht in den Märchen fast aller Kulturen auf, ist dabei oft mit dem Tod und mit der Nacht verbunden und hat ihre Wurzel im Aberglauben, das wiederum mit dem Glauben an die Allmacht von übernatürlichen bzw. dämonischen Kräfte verflochten ist. (Ackermann 1996:177) Die Welt des Märchens ist aus dieser Hinsicht nicht eine idyllische, harmlose, heile Welt. In Märchen geschehen häufig Dingen, die als grausam oder furchtbar bezeichnet werden können. Dem gegenüber stehen fast immer heilende Kräfte, mit deren Hilfe die Helden gegen das Böse kämpfen. Auch aus diesem Grund spielt die Frage im Märchen, wo diese Kräfte sind und wie man sie verwenden kann, eine enorme Rolle.

Märchen geben den Eindruck, sie seien Berichte über fiktionale Lebensgeschichten, über äußere und innere Erlebnissen und Erfahrungen der Helden, die sich mit dämonischen Kräften auseinandersetzen. Und diese Helden haben oft Angst, ein allzu menschliches Gefühl, das lebensrettend sein kann. Angst hilft uns nämlich, Gefahren zu erkennen und darauf zu reagieren; sie zwingt uns zu handeln. Und es sind die Handlungen der Figuren, die sich fürchten und aus dieser Furcht herauskommen, von denen uns die Märchen erzählen. Das gute Ende ist jedoch nicht einfach da. Es steht in Zusammenhang mit den Schwierigkeiten, die die Helden durchlebt haben. Was das anbelangt gibt es gewisse Parallele zwischen den Märchen und dem realen Leben. Obwohl auch im Leben Schwierigkeiten, Leiden und Fürchten existieren, geht das Leben weiter. Wiedervereinigung, glückliche Heimkehr, Momente der Freude, Erfolgsgeschichten sind auch Bestandteile eines jeden Lebenslaufs.

Märchen erzählen also u.a. auch über das wirkliche Leben durch das Unsagbare und Unhörbare. Die Helden begegnen Gefahren und den damit verbunden Risiken. Sie kennen die Angst, das Bedenken, den Zweifel. Sie dabei nicht von Anfang an sicher, dass es ihnen gelingt, durch alle Hindernisse durchzukommen. Sie suchen nach Hilfe, Ratschläge und Gaben, und sie gehen weiter. (Stude-Frangi 2008:15ff).

Sehr oft erscheinen in Märchen Aufgaben, die vom Helden bzw. von der Heldin innerhalb einer gesetzten Frist erfüllt werden müssen, sonst droht der Tod. Bei diesen schweren Aufgaben erscheinen auch helfende Gestalten, die die wichtige Funktion haben, die Helden durch Rat oder Tat aus der schwierigen, lebensbedrohlichen Lage zu befreien. Aus dieser Hinsicht ermutigen uns dazu, Hilfe zu suchen, gegen jegliche Bedrohung zu kämpfen und weiterzuleben. (Stude-Frangi 2008:15ff).

Lebensbedrohliche Situationen stehen im Mittelpunkt von vielen Märchen. So etwa in Märchen, in denen von Menschenfressen erzählt wird im denen der Mord der Helden im Mittelpunkt ist. Die Handlung erhält dabei die Spannung aus der Erwartung dieses Ereignisses. Gleich zu Beginn der Handlung wird diese Gefahr antizipiert. Kaum macht sich Rotkäppchen (KHM 26), (AT 333) auf den Weg, begegnet es im Wald dem Wolf. Wir erfahren vom Erzähler, dass der Wolf „ein böses Tier war“. (Grimm 1980:157). Der Wolf erreicht, dass Rotkäppchen sich verspätet und er die Großmutter fressen kann. Jetzt erwarten Hörer oder Leser das neue Unglück. Wann wird er das Rotkäppchen fressen?

Bei anderen Märchen hat das Unglück nur eine epische Funktion: es hilft der Handlung weiterzugehen oder gibt ihr eine neue Wendung. Im Märchen „Die zwei Brüder“ (KHM 60), (ATU 567, 300, 303) wird der Drachentöter von einer Hexe in Stein verwandelt. Diese Tat erlaubt dem zweiten Bruder aufzutreten. Er tötet die Hexe und entzaubert seinen Bruder, der versteinert war. Wenn die Hexe nicht aufgetreten wäre, wäre das Schicksal des zweiten Bruders ein „Blindes Motiv“¹³⁸ geblieben. (Horn 1978: 22f).

In den Märchen, in denen Kinder verstoßen oder etwa im Wald verlassen werden, geht es fast immer auch um Ablösung vom Elternhaus, vom Bisherigen, vom Vertrauten. Der grausame Akt des Verstoßens kann wie bei „Hänsel und Gretel“ (KHM 15) (ATU: 327A) durch Bosheit einer Figur, hier der Mutter, erklärt werden, oder kann die Konsequenz eines Verhaltens sein. z.B. beim Marienkindmotiv (KHM 3) (ATU 710). Das Kind wird in diesem Fall durch das

¹³⁸Max Lüthi unterscheidet zwischen „stumpfen Motiv“ und „blindem Motiv“. Ein „blindes Motiv“ ist ein nach allen Richtungen funktionsloses Element. Ein „stumpfes Motiv“ funktioniert nach einer oder nach einiger wesentlichen Richtung im Märchen. Vollständig blinde Motive sind im Märchen nicht allzu häufig. Brüder oder Gesellen, die gar keine Aufgaben haben, Gaben, die zu nichts benutzt werden, fremde Gestalten, die keine Rolle spielen, kommen recht selten vor. (Lüthi 2005: 58)

dreimalige Öffnen der verbotenen Tür aus dem Paradies in die Welt verstoßen. Diese Art des Verstoßes ist das Resultat des Übertretens eines Verbotes und kann als eine gerechte Strafe gedeutet werden. Immerhin wird auch dieser „gerechte“ Absturz aus der Geborgenheit in die Fremde, in die eigene Verantwortung als eine Angstsituation inszeniert und entsprechend vom Helden erlebt. Doch diese Angst ist vorübergehend und wird auch schnell vergessen.

Als in „Rotkäppchen“ das Mädchen und die Großmutter sie vom Jäger befreit werden, sieht man keine zerrissenen Kleider, keine gebrochenen Knochen. Aus dieser Hinsicht scheinen die Märchen zu suggerieren, dass es keine Geburt ohne Tod und keinen Tod ohne neue Geburt gibt. Deshalb sind Märchen Geschichten der Hoffnung und des Trosts, wie die Etymologie des griechischen Wortes «*παραμύθι*» zeigt.¹³⁹

II.

Obwohl viele Märchen von den Angstgefühlen ihrer Helden erzählen, gibt es nur ein paar die Angst als explizites Grundthema haben. Eins davon ist das „Märchen von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen“ (KHM 4) (ATU 326). In diesem Märchen handelt es sich um einen jungen Mann, der alles Mögliche konnte, nur das Fürchten, das hatte er niemals erlebt. Er glaubte hinzu, dass das Gruseln eine Art Kunst ist, von der er nichts verstehen konnte. Also machte er sich auf den Weg, um draußen in der großen Welt diese Erfahrung zu machen. Er erlebte manches Abenteuer, wurde mit dämonischen Wesen und wiederkommenden Toten vertraut, er befreite sogar ein verzaubertes Schloss, aber die „Gruselkunst“ blieb ihm unbekannt. Nun durfte er die Königstochter heiraten und sie schüttete über ihn einen Eimer mit kaltem Wasser, während er schlief. Nun wusste er endlich, was Schauder ist.

Die Geschichte hat einen ironischen Unterton. Der Mann trifft auf spukende Gesindel, lebende Toten in der Welt, aber wo lernt er die Angst? Auf dem Ehebett und es ist seine Frau, die ihm diese Emotion lehrt. Dieser Mann blieb also lange bei einer eindimensionalen Betrachtung der Wirklichkeit stehen. Alles in dieser Wirklichkeit war möglich und erklärbar und zudem alles war stets vertraut. Aber trotzdem hatte er den Eindruck, dass ihm etwas fehlt. Man kann sagen, dass ihm die Ehrfurcht von einer geheimnisvollen Dimension der Welt fehlte. Das war ein Mangel, deshalb musste er herausziehen um herauszufinden, wo die Grenzen nüchterner Erklärbarkeit zu finden sind. Die Welt ist voll von Abgründen und es ist nicht nur urmenschlich sondern auch notwendig, dass man irgendwann von Schauder gepackt wird. So kann man seine

¹³⁹Die Etymologie des Wortes *παραμύθι* geht wahrscheinlich auf das altgriechische *παραμύθιον* = *παρηγοριά* (Trost, Zuspruch), *ανακούφιση* (Erleichterung, Labsal), *ενθάρρυνση* (Ermutigung) zurück. Μπαμπινιώτης, Γεώργιος: Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας. 2^η εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας: Αθήνα 2002 : 1332. (Babiniotis 2002: 1332)

Naivität überwinden und die vielschichtige Wirklichkeit verstehen. (Benz 2004:53). Das Märchen der Brüder Grimm macht in humorvoller Weise darauf aufmerksam, dass man den Menschen, die nicht von innen von Furcht ergriffen werden können, es von außen beibringen kann. (Struder-Frangi 2008:126).

Das Märchen hat, nach einem Ausdruck des griechischen Volksmundes „keinen Hausherrn“. Deshalb finden sich Märchen mit ähnlichem oder ganz gleichem Inhalt in vielen Ländern. Es ist nicht bestimmt, ob diese Varianten durch Überlieferung oder durch Generierung entstanden sind. Ein Märchen mit dem Titel „O Giannaros“ existiert in der Sammlung „Paramithia tis Thesalias“ von Maroula Kliafa. (Κλιάφα 1977: 151-157). Das Märchen erzählt eine ähnliche Geschichte wie das Märchen der Brüdern Grimm. Der Held ist jemand, der auch auszog, um das Fürchten zu lernen, und nach all den Abenteuern es zu Hause gelernt hat. Auch er hatte keine Angst vor übernatürlichen Erscheinungen und Dämonen. Die Furcht hat er bei seiner Frau und zwar auf „natürliche“ Art und Weise gelernt. Lernen aber auch Kinder das Fürchten durch die Märchen? Und wenn ja, sollten wir es ihnen „lehren“?

Es gibt viele Diskussionen darüber, ob Märchen Kinderängste verstärken oder fixieren können. Das hat zu pädagogischen Bedenken in Bezug auf das Erzählen entsprechender Märchen geführt. Die gegenteilige Meinung der Erzählforscher und zwar von psychoanalytisch-psychiatrischer Seite lautet, dass die Kinder mit Hilfe von Märchen ihre Ängste, die bereits vorhanden sind, bearbeiten und überwinden können. Zusätzlich wird nicht nur die zentrale Bedeutung der Fantasie für das kindliche Erleben betont, sondern auch der wichtige Beitrag der Märchen bei der Entwicklung der kindlichen Psyche besonders hervorgehoben. (Ranke 1977:548).

In seiner Autobiographie „Die Wörter“ schreibt Jean Paul Sartre von seiner Begegnung mit Märchen.

[...] hier wurde geplündert, hier wurde getötet, das Blut floss in Strömen.[...] Es war das Böse in reiner Form. Aber es trat nur auf, um sich schließlich dem Guten zu unterwerfen: im nächsten Kapitel kam alles wieder in Ordnung. Nur die Bösen starben [...]. Die Helden wurden belohnt.[...] Aus diesen Magazinen und Büchern habe ich meine intimste Phantasmagorie geschöpft: den Optimismus. (Wardetzky 1999:3).

Diese Erfahrung einer Spannung zwischen dem Fremden und dem Bekannten wird jeder aus seiner Kindheit kennen. Das Eigene wird als das Vertraute erlebt und als Sicherheit und Stabilität gedeutet. Umgekehrt droht das Fremde als Unbekannte, Unheimliche, die Grenzen des Gesicherten zu zerreißen, die Stabilität zu zerstören. Jeder neue Gegenstand, jeder fremde Mensch, jeder neue Raum wird in diesem Rahmen als potentielle Gefahr wahrgenommen. Und

es dieses Schwanken zwischen Eigenem und Fremden, das die kindliche Selbst- und Welterfahrung konstituiert und im Märchen formelhaft abgebildet wird. (Wardetzky 1999:3) Märchen vermitteln die Gewissheit, dass am Ende solche Risse zwischen dem Fremden und dem Vertrauten überbrückt werden. Man soll nur den anfänglichen Mangel, der oft ein Mangel an Vertrautheit ist, beseitigen, um sich dann sicher zu fühlen, denn der Aufhebung des Mangels folgt im Märchen immer ein glückliches Ende. So verwandelt sich das ursprüngliche Angstgefühl in die große Freude, die man empfindet, wenn die Angst gemeistert wird. (Neuhaus 2005:32) Auch deshalb ist das „Fürchten“ ein wichtiger Bestandteil des Märchens, der immer wieder in der einen oder anderen Art und Weise zur Sprache kommt. Indirekt fungiert es somit, als ein Hinweis, dass Angst eine durchaus nicht zu verwerfende Emotion ist, denn sie mobilisiert alle Kräfte, zwingt einem, wenn nicht genügend Kräfte vorhanden sind, sie zu suchen und zu finden. (Schmidt 2008:127ff).

III.

Die erste Ausgabe der grimmschen Sammlung von Kinder und Hausmärchen (1819) enthielt an Stelle 22 (KHM 22a), (ATU 1343) das Märchen unter dem Titel „Wie Kinder Schlachtens miteinander gespielt haben“. In einer Stadt spielen fünf- und sechsjährige Kinder Schlachten mit verteilten Rollen: Metzger, Koch, Schwein, Köchin, Unterköchin. Der Metzger reißt das Kind, das das Schwein spielte, nieder und schneidet ihm die Kehle auf, während die Unterköchin sein Blut in eine Schale sammelt. Ein Ratsherr sieht das grausame Ereignis und nimmt das Kind, das den Metzger spielte, mit und bringt es vor Gericht. Auf Rat eines alten weisen Mannes hält der Richter dem Kind einen Apfel und einen Gulden hin. Es nimmt den Apfel und wird freigesprochen.

Dieses Märchen wurde von der 2. Auflage der Sammlung entfernt. Im Märchen ist es erkennbar, dass es um die kindlich- spielerische Nachahmung von blutigen Taten Erwachsener geht. Zwei Motive werden dabei in diesem Märchen verknüpft: das der schrecklichen Tat und das des weisen Urteils. Trotz der Abwesenheit dieses Märchens von der 2. Auflage der grimmschen Märchensammlung findet man es in vielen anderen Sammlungen und dies bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert. (Richter 1986: 5f).

Warum aber haben sich die Brüder Grimm entschieden, dieses Märchen auszulassen? Sicher ist diese Erzählung kein „Märchen“ im strengen Sinn. Der wahre Grund des Ausstreichens dieses Märchens ist aber in einer anderen Entwicklung des „Märchenhaften“ zu suchen. Es geht um die „Kindermäßigkeit“ des Märchens. Ziemlich schnell stellte sich nämlich die Frage, ob man Kindern grausamen Geschichten ohne einen klaren moralischen Kern vorlesen darf. Im

Märchen wird ja der Mörder freigelassen, weil er noch ein Kind ist und keinen vorsätzlichen Mord begangen hat. Die Idee aber, dass ein Kind das Märchen missdeuten und zu dem falschen Schluss kommen könnte, dass Kinder töten dürfen, war genug um das Märchen aus der Sammlung zu entfernen.

Aufschlussreich ist diesbezüglich die Tatsache, dass Märchen erst allmählich zu Kindergeschichten wurden. Sie passten sich somit mit dem veränderten Bild an, das die Gesellschaft im 19. Jahrhundert vom kindlichen Wesen hatte: Kinder seien rein und unschuldig und diese Reinheit und Unschuld sollten auch „ihre“ Märchen darstellen. So kritisierte Achim von Arnim in einem Brief an die Gebrüder Grimm die Grausamkeit und moralische Bedenklichkeit einiger Märchen. Darauf antwortete ihm Wilhelm Grimm und zwar bezugnehmend auf das Märchen „Wie Kinder Schlachtens miteinander gespielt haben“: „Das Märchen von dem Schlachten hab ich in der Jugend von der Mutter erzählen hören, es hat mich gerade vorsichtig und ängstlich bei Spielen gemacht.“ (Richter 1986:7) während Jacob Grimm darauf hinwies, dass Kinder nicht in einem Schonraum verbannt werden sollten und erklärte: [...] fürchtest Du Dich vor Missverständnissen, Missbräuchen, so binde dem Kind die Augen zu und hüte seiner den ganzen Tag, dass es seine unschuldigen Blicke nicht auf alles werfe, was es ebenso verkehrt oder schädlich nachahmen würde, da doch im Gegenteil sein menschlicher Sinn es schon bewahren und keine Aefferei geschehen lassen wird. Sei sicher, dass anders viel mehr Unglück passierte, da die meisten Eltern in diesem, ich glaube rechten Sinn, nicht genug vorsichtig sind. Jene Geschichten vom Schlachten und Erschießen sind tragische Fälle, die wie Tragödien insgemein keine Vorsicht und keine Berechnung verhüten kann, denn das Böse sucht und findet sich Wege, an die nimmermehr keine Seele gedacht hätte [...] (Richter 1986:8).

Trotz all dem wurde das Märchen „Wie Kinder Schlachtens miteinander gespielt haben“ bei der nächsten grimmschen Ausgabe ausgelassen und dies obschon viele Grausamkeiten in Märchen von den Kindern nicht notwendigerweise so empfunden werden. Für ein Kind ist es selbstverständlich, dass der Märchenheld den Drachen erschlägt, oder dass das Rotkäppchen vom Wolf gefressen wird.

Die Diskussion jedoch über die Darstellung von Gewalt und grausamen Taten in Märchen wird heute noch fortgeführt. Entscheidend ist dabei nicht so sehr die Darstellung, sondern der Zusammenhang, in dem sich das Grausame kundtut. Im Märchen dient die Gewalt der künstlerischen Gestaltung menschlicher Reifungsprozesse, die im Hinblick auf bevorstehende Trennungen und Konflikte in der Tat als „grausam“ herausgestellt werden. Es ist dabei höchst wahrscheinlich, dass diese Gewaltdarstellungen, unter bestimmten Bedingungen, Lösungen

anbieten können, besonders, wenn die fiktive Situation sich einer realen ähnelt. (Schmidt 1994:13). Und auch aus dieser Hinsicht sind Märchen unentbehrlich und zudem wohltuend.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Grimm, Brüder. 1991 Kinder und Hausmärchen. Stuttgart: Reclam.

Schmidt, B. 1978. Griechische Märchen, Sagen und Volkslieder. H. Bausinger u.a. (Hrsg.) *Volkskundliche Quellen. Neudruck europäischer Texte und Untersuchungen*. Hildesheim/New York: Verlag Georg Olms.

Sekundärliteratur

Ackermann, E. 1966. *Gruselmärchen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Betz, O. 2004. Erzählen heißt Antwort geben. Über die religiöse Dimension der Volksmärchen.

F. K. von Baltmannschweiler (Hrsg.) *Märchenwelten: Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen*.: Schneider Verlag. Hohengehren 2004 (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen – Stiftung Walter Kahn Bd. 1-2003), 46-59.

Brednich, R.W. u.a (Hrsg.) 1990. *Enzyklopädie des Märchens* 6, Berlin: Walter de Gruyter, 98-110.

Horn, K. 1978. Motivationen und Funktionen der tödlichen Bedrohung in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 74. Basel: Buchdruckerei G. Krebs, 20-49.

Lüthi, M. 2005. *Das Europäische Volksmärchen. Form und Wesen*. Tübingen/Basel: A. Francke.

Neuhaus, S. 2005. *Märchen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ranke, K. u.a. 1977. *Enzyklopädie des Märchens* 1. Berlin: Walter de Gruyter, 545-549.

Richter, D. 1986. Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben. In: *Fabula* 27, 1-11

Rölleke, H. 1979. Märchen von einem der auszog das Fürchten zu lernen. *Fabula* 20, 203-205.

Schmidt, Christa. 2008. Müssen wir wirklich das Fürchten lernen? A. Bochenmühl (Hrsg.) In *Verstoßen, Verschlungen; Erschlagen. Über Grausamkeit im Märchen*. Stuttgart: Verlag Freies Geisteslebens, 127-140.

Schmidt, Christoph. 1994. Strukturen medialer Gewalt und der Grausamkeit im Märchen. In *Märchenspiegel* 5, 11-13.

Struder- Frangi, S. 2008. Bedrohliches Bestehen. A. Bochenmühl (Hrsg.) *Verstoßen, Verschlungen; Erschlagen. Über Grausamkeit im Märchen*. .Stuttgart: Verlag Freies Geisteslebens, 15-124.

Wardetzky, K. 1999. Lieb Kind, du musst dich nicht fürchten. *Märchenspiegel*, 3-7.

Μπαμπινιώτης, Γ. 2002- *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 2^η εκδ. Κέντρο
Λεξικολογίας:Αθήνα

Fachrichtung *Linguistik*
TEIL II

Paraskevi Gkiza

Ehemalige Postgraduierte Studentin des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie

Phraseologie und Phraseodidaktik: Phraseologismen in der Linguistik und der Unterrichtspraxis

1. Grundbegriffe der Phraseologie

Der Begriff *Phraseologie* ist laut Fleischer (1997: 3) in zwei Bedeutungsvarianten geläufig. Er bezeichnet sowohl die sprachliche Teildisziplin, die sich mit der Erforschung der Phraseologismen beschäftigt, als auch den Bestand von Phraseologismen in einer Einzelsprache. Neben dem Terminus *Phraseologismus* existieren laut Chrissou (2012: 21) weitere Termini wie *phraseologische Einheit, Idiom, Phrasem, feste Wortverbindung oder Wortgruppenlexem*. Nach Burger (2003: 11) sind Phraseologismen Ausdrücke, die über zwei gemeinsame Eigenschaften verfügen. Erstens bestehen sie aus mehr als einem Wort und zweitens stellen sie festgeprägte, stabile Konstruktionen dar. Es handelt sich um stabile Kombinationen von Wörtern, die genau in dieser Struktur bekannt sind, ähnlich wie man die deutschen Wörter kennt. Die Idiomatizität bildet hingegen eine häufige aber fakultative Eigenschaft der Phraseologismen (Burger 2003:14f.).

1.1 Polylexikalität

Die Mehrgliedrigkeit gilt Chrissou (2012: 24) zufolge als konstitutives Merkmal phraseologischer Erscheinungen. Der Satz gilt als die obere Grenze fester Wortverbindungen. Weiterhin ist nach Burger (2003: 15) zu berücksichtigen, dass „kleine Texte wie Sprüche, Gedichte, Gebete einen Status haben können, der demjenigen der Phraseologismen vergleichbar ist, falls sie nicht nur von einzelnen Personen auswendig gelernt werden, sondern zum Sprachbesitz größerer Gruppen, u.U. ganzer Generationen gehören.“

Im Gegensatz dazu können aber auch nur zwei Wörter einen Phraseologismus bilden. Es besteht jedoch laut Burger (2003: 15f.) keine Einigkeit, ob es sich dabei um „Autosemantika“ oder „Synsemantika“ handeln soll. Ausdrücke, die aus zwei Synsemantika bestehen, wie *an sich*,

wenn auch oder *so dass* zählt Burger zum Bereich der Phraseologie. Fleischer (1997: 82) dagegen vertritt die Ansicht, dass die minimale Struktur von Phraseologismen ein Autosemantikon und ein Synsemantikon umfasst (*auf Anhieb, an Bord, in sich gehen*). Hervorzuheben ist zu, dass es sich bei der Polylexikalität um ein obligatorisches Merkmal handelt und somit Fleischer (1997: 249) zufolge (metaphorische) Komposita wie *Papierkrieg, Himmelfahrtskommando* nicht zu den phraseologischen Einheiten gehören.

1.2 Festigkeit

Die Festigkeit bei Phraseologismen beruht auf vier wichtigen Aspekten, die im Folgenden ausgeführt werden.

a. Zunächst besteht sie in der Gebräuchlichkeit von Phraseologismen, die damit zusammenhängt, dass Phraseologismen areal, d.h. „in einem synchronen Sprachabschnitt“ geläufig sind (Burger 2003: 16).

b. Außerdem hängt die Festigkeit von Phraseologismen nach Burger (2003: 17) mit ihrer psycholinguistischen Festigkeit zusammen. Phraseologismen stellen laut Chrissou (2012: 25) fest geprägte Wortverbindungen dar, deren strukturelle Festigkeit auch durch das Vorkommen „unikaler Komponenten“ belegt wird. Dabei handelt es sich um gebundene, fossilisierte Wortformen, die außerhalb der Wendung nicht vorkommen, z.B. *etwas läuft auf Hochtouren*. Phraseologismen sind mental genauso wie ein Wort als Einheit „gespeichert“ und können als Einheiten abgerufen und (re)produziert werden. Diese Festigkeit ist auf psycholinguistischer Ebene von großer Bedeutung.

c. Hinsichtlich der syntaktisch-strukturellen Stabilität von Phraseologismen betont Hallsteinsdóttir (2001: 60), dass Phraseologismen Irregularitäten aufweisen. So weist z.B. nach Fleischer (1997: 47) der unflektierte Gebrauch des attributiven Adjektivs beim Phraseologismus *auf gut Glück* auf derartige Irregularitäten hin. Auch bezüglich der Valenz des Verbs können laut Burger (2003: 21) Abweichungen bestehen. Das Verb *fressen* verlangt z.B. als Ergänzung ein Subjekt und ein Akkusativobjekt, aber keinesfalls ein Präpositionalobjekt wie es beim Phraseologismus *an jmdm. einen Narren fressen* der Fall ist. Lüger (1997: 81) weist ferner auf Restriktionen hin, die die textuelle Integrierbarkeit betreffen. Auf syntaktischer Ebene sind ferner nicht alle Transformationen möglich, die sich bei freien Wortverbindungen

ohne weiteres durchführen lassen.¹⁴⁰ So ist eine Passivtransformation des Phraseologismus *jmdn auf die Palme bringen* (**es wurde von ihr auf die Palme gebracht*) nicht akzeptabel. Eine attributive Erweiterung würde auch befremdlich wirken (**sie hat ihn auf die große Palme gebracht*).¹⁴¹

Weiterhin ist nach Chrissou (2012: 26) zu berücksichtigen, dass die strukturelle Festigkeit keine absolute Größe darstellt, sondern als relativ zu verstehen ist. Dies ist mit der lexikalischen und syntaktischen Flexibilität zu belegen, denen Phraseologismen im Sprachgebrauch unterworfen sind. Modifikation und Variation betreffen laut Burger (2003: 25) die unterschiedlichen Aspekte einer Relativierung von lexikalischer Festigkeit. Unter Variation versteht Fleischer (1997: 205ff) die grammatischen Varianten einer phraseologischen Komponente, z.B. im Numerus (*seine Hand/seine Hände im Spiel haben*). Weiterhin kann eine Komponente des Phraseologismus durch zwei oder mehrere lexikalische Varianten ausgefüllt werden (*bis an/über den Hals in Schulden stecken, ein schiefes Gesicht machen/ziehen*). Eine weitere Variationsmöglichkeit bildet die Erweiterung oder Reduktion des Komponentenbestands (*sich etw. im Kalender anstreichen / sich etw. rot im Kalender anstreichen*). Laut Burger (2003: 25) kann auch die Reihenfolge der Komponenten variabel sein (*ansehen wie Milch und Blut/ wie Milch und Blut aussehen*). Nach Chrissou (2012: 27) unterscheidet sich von der Variation die Modifikation, die eine okkasionelle Veränderung der Form oder Semantik eines Phraseologismus zu verschiedenen Zwecken darstellt. Eine Modifikation kann sich einerseits auf die äußere Form des Phraseologismus beziehen und andererseits auf die Bedeutung, ohne dass sich die äußere Form sichtbar verändert. Daraus ergeben sich drei Modifikationsmöglichkeiten: 1. formale Modifikation, 2. semantische Modifikation, 3. formale und semantische Modifikation (Burger 2003: 152).

d. Der pragmatische Aspekt der Festigkeit gilt laut Burger (2003: 30) nicht für den gesamten Bereich der Phraseologie, sondern bezieht sich auf die kommunikativen Phraseologismen bzw. Routineformeln (*Guten Tag/ nicht wahr?!/meines Erachtens*).

1.3 Semantische Aspekte

Die semantischen Merkmale von Phraseologismen sind laut Chrissou (2012: 29) vorwiegend mit Begriffen wie Idiomatizität, Motivierbarkeit und Lesarten, zu beschreiben. Nach

¹⁴⁰ Fleischer (1997: 49) bezeichnet sie als *transformationelle Defekte*.

¹⁴¹ Zu weiteren Beispielen zur transformationellen Defektivität siehe Fleischer (1997: 49-57).

Gündogdou (2007: 13) bildet der Grad der Idiomatizität den Ausgangspunkt für die semantische Klassifikation der Phraseologismen. Unter den Begriff Idiomatizität versteht man „das Fehlen eines derivationell-semantischen Zusammenhangs zwischen dem semantischen Äquivalent eines Gliedes der festen Wortverbindung und den anderen Bedeutungen desselben Wortes“ (Telija 1975 zit. nach Fleischer 1997: 30). Es sind jedoch unterschiedliche Grade der Idiomatizität zu unterscheiden.

Die Diskrepanz zwischen der phraseologischen und der wörtlichen Bedeutung ist Burger zufolge (2003: 31) als Idiomatizität zu bezeichnen. Bei *Öl ins Feuer gießen*¹⁴² ist beispielsweise kein Zusammenhang zwischen der freien und der phraseologischen Bedeutung festzustellen. Falls eine Komponente ihre freie Bedeutung auf Ebene der semantischen Struktur beibehält, bezeichnet man den Phraseologismus als teil-idiomatisch. Zu erkennen ist dies bei *einen Streit vom Zaun brechen*, da die Komponente *Streit* laut Fleischer (1997: 31) in ihrer wendungsexternen Bedeutung gebraucht wird. Burger (2003: 23) charakterisiert feste Wortverbindungen als nicht idiomatisch, wenn diese keine semantischen Differenzen zwischen phraseologischer und wörtlicher Bedeutung aufweisen, wie es bei *sich die Zähne putzen / werdende Mutter* der Fall ist.

Weiterhin ist das Merkmal der Motiviertheit von großer Wichtigkeit. Motiviertheit bezeichnet das Maß, in dem eine feste Wortverbindung durch die Bedeutung der Komponenten verstehbar ist (Burger 2003: 66). Je nachdem wie die phraseologische von der wörtlichen Bedeutung abgeleitet wird, ist ein Phraseologismus laut Chrissou (2012: 34) vollmotiviert, wenn durch das metaphorische Bild die phraseologische Bedeutung abgeleitet werden kann, wie es bei der Wendung *Öl ins Feuer gießen* zu erschließen ist. Als teilmotiviert ist z.B. der Phraseologismus *einen Streit vom Zaun brechen* zu bezeichnen, da die Komponente *Streit* im Unterschied zu den übrigen Komponenten wörtlich zu verstehen ist. Der Phraseologismus *gang und gäbe* ist hingegen nicht motiviert, denn es handelt sich um eine undurchsichtige Metaphorisierung. Je stärker ein Phraseologismus motiviert ist, umso schwächer ist somit seine Idiomatizität und umgekehrt.

Ein weiterer wichtiger semantischer Aspekt, der zu berücksichtigen ist, bezieht sich auf die Lesarten. Laut Burger (2003: 59) hängt der Begriff Lesart mit den möglichen semantischen Realisationen einer bestimmten Wortverbindung bei der Produktion oder Rezeption von Texten

¹⁴² Die phraseologische Bedeutung hierbei ist `einen Streit noch verschärfen`.

zusammen. Dementsprechend haben die Phraseologismen *sich die Zähne putzen* und *Kohldampf schieben*¹⁴³ nur eine Lesart, während die Wendung *Öl ins Feuer gießen* zwei Lesarten aufweist. Burger (2003: 59) unterscheidet bezüglich der zwei Lesarten zwischen denjenigen, die sich disjunktiv zueinander verhalten, z.B. *jemandem einen Korb geben*, und denjenigen, die simultan realisiert werden können, z.B. *mit der Hand auf den Tisch hauen*. Hinzu kommt noch ein gemischter Typ, wobei partiell zwei Lesarten und eine Lesart zu entschlüsseln sind, wie es bei *vom Fleck weg heiraten* der Fall ist. *Vom Fleck weg* hat zwei Lesarten, *heiraten* dagegen nur eine.

2. Zur Klassifikation von Phraseologismen

2.1 Die Basisklassifikation

Burger (2003: 36ff) gliedert die Phraseologismen nach dem Kriterium der Zeichenfunktion, das die Phraseologismen in der Kommunikation haben. Demzufolge sind folgende phraseologische Klassen zu unterscheiden:

- I. *Referentielle Phraseologismen*, die sich auf Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte der Wirklichkeit beziehen (*schwarzes Brett, jemanden übers Ohr hauen, Morgenstund hat Gold im Mund*)
- II. *Strukturelle Phraseologismen*, die grammatische Relationen herstellen (*in Bezug auf, sowohl...als auch*)
- III. *Kommunikative Phraseologismen*, die feste Wortverbindungen umfassen, die bestimmte Aufgaben in kommunikativen Situationen haben (*Guten Morgen, ich meine, nicht wahr?*).

Die *referentiellen* Phraseologismen werden in zwei Gruppen unterteilt:

- a. *Nominative*, die Objekte und Vorgänge bezeichnen (*gang und gäbe sein, Kohldampf schieben, Rotes Kreuz*) und
- b. *Propositionale satz- oder textwertige Phraseologismen*, die Aussagen über Objekte und Vorgänge darstellen (*Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*). Hierbei kann es sich um größere Einheiten handeln, beispielsweise um ein Gebet.

¹⁴³ Die Beispiele gehen auf Chrissou (2012: 36) zurück. Die Wendung *Sich die Zähne putzen* weist eine wörtliche Lesart auf, während *Kohldampf schieben* nur eine phraseologische Lesart aufweist.

Nach dem Grad ihrer Idiomaticität werden die nominativen satzgliedwertigen Phraseologismen folgendermaßen gegliedert:

- a. *Idiome*, die eine vollständige semantische Umdeutung erfahren und vollidiomatisch sind (*das schwarze Schaf, jemandem Sand in die Augen streuen*).
- b. *Teil-Idiome*, die eine partielle semantische Umdeutung erfahren und teildiomatisch sind (*sich die Lunge aus dem Hals / Leib schreien, einen Streit vom Zaune brechen*).
- c. *Kollokationen*, die semantisch nicht umgedeutet und somit nicht idiomatisch sind (*sich die Zähne putzen, Kaffee und Kuchen, zur Entscheidung kommen*).

2.2 Spezielle Klassen von Phraseologismen

Außer der oben genannten Basisklassifikation liegen quer dazu folgende spezielle Klassen von Phraseologismen vor (Burger 2003: 43-50):

- a. *Modellbildungen*, die einem Strukturmodell wie *X um X* (*Glas um Glas, Flasche um Flasche*) oder *von X zu Y* (*von Frau zu Frau, von Jahr zu Jahr*) folgen.
- b. *Zwillingsformeln* bzw. *Paarformeln*, die zwei Wörter derselben Wortart oder die Wiederholung desselben Wortes umfassen (*klipp und klar, mit Kind und Kegel*).
- c. *Komparative Phraseologismen*, die einen festen Vergleich beinhalten (*flink wie ein Wiesel, sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen*).
- d. *Kinegramme*, die sprachlich ein konventionalisiertes nonverbales Verhalten kodieren (*sich die Hände reiben, Däumchen drehen*).
- e. *Geflügelte Worte*, die formelhafte Wendungen darstellen, deren Urheber bekannt ist und aus verschiedenen Bereichen stammen können, beispielsweise aus der Werbung, der Literatur oder dem Film (*Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage; Veni vidi vici*).
- f. *Autorphraseologismen*, wobei es sich laut Burger (2003: 47) um polylexikalische Ausdrücke innerhalb eines Textes handelt, die in diesem konkreten Kontext zu einer Art fester Wendung geworden sind und nur innerhalb dieses Textes ihren konkreten Sinn hat (*auf den Steinen sitzen* bei Thomas Mann: *Die Buddenbrooks*).
- g. *Onymische Phraseologismen*, die die Funktion von Eigennamen haben (*das Schwarze Meer, das Weiße Haus*).
- h. *Phraseologische Termini*, die fachliche Termini bilden und je nach fachlichem Kontext unterschiedlich ausgeprägt sind (*Konkurs anmelden, spezifisches Gewicht*).

- i. *Klischees*, die dazu dienen, Sachverhalte in ihrer Komplexität zu reduzieren und positiv oder negativ abzustufen (*ein Schritt in die richtige / falsche Richtung*).

Fleischer (1997: 139-161) klassifiziert ferner die Phraseologismen nach ihren morphologisch-syntaktischen Merkmalen. Demnach unterscheidet man folgende Klassen: a) *substantivische*, b) *adjektivische*, c) *adverbiale* und d) *verbale Phraseologismen*.

3. Phraseodidaktik

Der Begriff Phraseodidaktik bezieht sich laut Chrissou (2012: 53) auf die Bezugsdisziplin der Phraseologie, die sich systematisch damit auseinandersetzt, wie phraseologischer Wortschatz didaktisch fundiert zu erlernen bzw. zu vermitteln ist.

Phraseologismen gehören zum lexikalischen Inventar natürlicher Sprachen, sind Elemente der Sprache und demzufolge ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation. Sie erleichtern und fördern die Kommunikation im alltäglichen Sprachgebrauch (Gündogdou 2007: 12). Trotz ihres hohen Stellenwerts in der Kommunikation ist die Umsetzung der phraseodidaktischen Prinzipien in den Lernmaterialien laut Chrissou (2012: 53-56) unbefriedigend. Dies ist bedingt durch die gekünstelte Anhäufung von Phraseologismen in einem einzigen Text, durch das quantitativ geringe bzw. qualitativ bedenkliche Übungsangebot und durch die Auswahl von Phraseologismen unabhängig von ihrem kommunikativen Stellenwert. Hinzu kommt außerdem, dass keine konsequente Differenzierung zwischen dem rezeptiven bzw. produktiven Bereich vorhanden ist und es schließlich keine didaktisch fundierte Progression gibt. Es ergeben sich somit die Fragen, was und wie gelernt werden soll.

3.1 Text- und Handlungsorientierung als Grundprinzipien der Wortschatzvermittlung

Nach Lüger (1997: 97) ist „eine textorientierte Vermittlung phraseologischer Wortverbindungen grundsätzlich dem Lernen isolierter Ausdruckseinheiten vorzuziehen“. Da phraseologische Einheiten prinzipiell im Kontext und nicht isoliert vorkommen, leistet der jeweilige Gebrauchskontext“ laut Chrissou (2012: 68) „wertvolle Hilfe bei der Entschlüsselung der phraseologischen Bedeutung“. Die Nutzung des Kontexts ist somit didaktisch sinnvoll, da auf diese Weise Semantik und pragmatische Verwendungsbedingungen¹⁴⁴ den Lernenden eingeprägt werden. Ein weiteres Grundprinzip der Phraseodidaktik beruht laut Lüger (1997:

¹⁴⁴ Die pragmatischen Verwendungsbedingungen beziehen sich auf die adressatenbezogene, textsortenspezifische und situationstypische Dimension der Phraseologismen (Chrissou 2012: 57, zit. nach Kühn 1992: 172).

97) auf dem exemplarischen Lernen¹⁴⁵. Es erweist sich als das einzig sinnvolle Vorgehen, da es kaum einen anderen Lernbereich neben der Phraseologie gibt, in dem es so schwer realisierbar sein kann orientierte Ziele vollständig und systematisch zu erfassen.

Ein weiteres wichtiges didaktisches Prinzip, das mit der Textorientierung zusammenhängt, ist die Handlungsorientierung, die sich durch das induktive Lernen realisieren lässt. Beim induktiven Lernen werden einzelne Phraseologismen im Rahmen ihrer kommunikativen Verwendung analysiert. Das bedeutet Gündogdou (2007: 14) zufolge, dass eine textorientierte Vermittlung die Möglichkeit bietet, „die durch Idiome vermittelten Gefühle, Einstellungen und Bewertungen sowie deren adressaten- und situationspezifische Gebrauchsbedingungen im Kontext zu erarbeiten“. Außerdem ist der entsprechende Kontext hilfreich beim Verstehen der Bedeutung. Aus diesem Grund sollte im DaF-Unterricht mit verschiedenartigen authentischen Texten gearbeitet werden, damit den Lernenden die vielseitige Verwendung von Phraseologismen vergegenwärtigt wird.

3.2 Phraseologisches Optimum und phraseodidaktischer Vierschritt

Bei Optima handelt es sich um Listen, in denen Phraseologismen und Parömien aufgelistet und beschrieben werden. Diese Phraseologismen sollte ein Fremdsprachenlerner beherrschen. Die Auswahlkriterien zur Bestimmung eines phraseologischen Grundwortschatzes beruhen auf der Vorkommensfrequenz anhand von Korpusdaten und der Geläufigkeit anhand von Sprecherurteilen. Nach diesen Kriterien haben Hallsteinsdóttir u.a. (2006: online) eine empirische Untersuchung durchgeführt, die zur Erstellung eines phraseologischen Optimums für Deutsch als Fremdsprache geführt hat. Dieses Optimum beinhaltet 142 Phraseologismen, die in einer Liste nach ihrer Frequenz und Geläufigkeit erfasst sind.

Bezüglich des didaktischen Verfahrens für ihre Erarbeitung im DaF-Unterricht schlägt Lüger (1997: 102) in Anlehnung an Kühn (1992: 178) den phraseodidaktischen Vierschritt vor, der zur Förderung der phraseologischen Kompetenz dient. Dementsprechend ist es didaktisch sinnvoll Phraseologismen im Kontext zu entdecken, zu entschlüsseln, zu festigen und zu verwenden. Diese Schritte werden im Folgenden ausgeführt:

a. Nach Chrissou (2012: 75f) sollten im ersten Schritt des Erkennens Phraseologismen im Text identifiziert werden. Dies erfolgt, indem man die Lernenden für die Formenvielfalt von

¹⁴⁵ Das exemplarische Lernen bezieht sich hierbei auf das handlungsorientierte bzw. induktive Lernen.

Phraseologismen unter Rückgriff auf Beispiele aus der Muttersprache sensibilisiert, typische phraseologische Merkmale bewusst macht und die Fähigkeit fördert, Texte parallel auf inhaltlicher Ebene und auf Ausdrucksebene zu rezipieren.

b. Beim zweiten Schritt des Entschlüsselns handelt es sich um das selbstständige Erschließen der Bedeutung von Phraseologismen. Hierbei sollen folgende Verstehensstrategien eingesetzt werden: Der Einsatz muttersprachlichen Wissens, die Vergegenwärtigung der sprachlichen Bilder (Ikonizität), die Erschließung der phraseologischen Bedeutung aus dem Kontext und den Einsatz lexikographischer Hilfsmittel.

c. In dem dritten Schritt geht es um das Festigen. Hierfür können Gündogdou (2007: 17) zufolge Einsetz-, Transformations- und Zuordnungsübungen eingesetzt werden, damit die Phraseologismen sowohl aktiv als auch passiv angeeignet werden. Differenzierende Übungen, die „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die morphosyntaktischen und semantischen Eigenschaften lenken“, stehen hier im Zentrum der Aufmerksamkeit.

d. Beim vierten Schritt ist die situationsangemessene Verwendung der im Unterricht gelernten Phraseologismen didaktisch zu fokussieren. Ausschlaggebender Faktor dabei ist die Beherrschung der Form, der Bedeutung und der Gebrauchsbedingungen der Phraseologismen.¹⁴⁶ Anschließend ist es für die Lernenden aufschlussreich, kurze Texte zu schreiben, die einen Selbstbezug für die Lerner aufweisen und die erworbenen Phraseologismen beinhalten.

4. Schlusswort

Phraseologismen spielen eine wichtige Rolle in der Alltagskommunikation. Demzufolge ist der Erwerb einer phraseologischen Kompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache grundlegend und sollte in allen Unterrichtsstufen systematisch gefördert werden. Ein weiteres Ziel angesichts der kaum überschaubaren phraseologischen Lexik ist, dass die Lerner beim Erarbeiten phraseologischer Lexik zunehmend selbstständig werden. Ettinger (2007: 896) zufolge besteht die Autonomisierung darin, dass die zu erwerbenden Phraseologismen auf ihre Relevanz für die Kommunikationsbedürfnisse der Lerner bewertet und entsprechend ausgewählt werden.

¹⁴⁶ Mit den pragmatischen Verwendungsbedingungen hängen folgende Fragen zusammen: Wer gebraucht die Phraseologismen? An wen wendet er sich? Mit welcher Absicht, wann und wo werden diese Phraseologismen verwendet? (Gündogdou 2006: 17).

Literaturverzeichnis

- Chrissou, M. (2012). *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ettinger, S. (2007). Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Burger, H. & Dobrovolskij, D. & Kühn, P. & Norrick, N. R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Bd. Berlin u.a.: De Gruyter. 893-908.
- Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Gündogdu, M. (2007). Die Behandlung im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2. 11-18.
- Hallsteinsdóttir, E. (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Hallsteinsdóttir, E. & Sajankova, M. & Quasthoff, U. (2006). Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. In: *Linguistik Online* 27: 2, 117-136. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/127>.
- Lüger, H.-H. (2004). Idiomatic Competence – ein realistisches Ziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 7. 121-169.

Maria-Nikoleta Koutra

Ehemalige Postgraduierte Studentin des Fachbereichs Deutscher Sprache und Philologie

Die Obstruenten im Deutschen und Griechischen

Abstract

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σημαίνει όχι μόνο, ότι ο μαθητευόμενος πρέπει να μάθει καινούριες λέξεις αλλά και ότι πρέπει να μάθει να τις ερμηνεύει σωστά και να τις αποδίδει βάσει νοήματος. Αυτοί βέβαια είναι παράγοντες, οι οποίοι θα παρουσιαστούν σε μεταγενέστερες φάσεις της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Αρχικά, όμως, ο μαθητευόμενος πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει ορθά τα σύμφωνα των λέξεων για να μπορεί να διατυπώσει σωστά μια πρόταση με σκοπό τη μη παρουσίαση προβλημάτων κατανόησης.

Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει το ενδιαφέρον της στα αποφρακτικά ή εμποδιστικά σύμφωνα του γερμανικού και ελληνικού γλωσσικού συστήματος. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί, ότι η ανακοίνωση βασίζεται στη διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στην κατεύθυνση <<Γλωσσολογία>>. Αρχικά, θα αποσαφηνιστούν τα αποφρακτικά ή εμποδιστικά σύμφωνα από φωνολογική και φωνητική άποψη και στα δυο γλωσσικά συστήματα. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν παραδείγματα φωνητικών και φωνολογικών λαθών Ελλήνων μαθητευόμενων της γερμανικής γλώσσας.

Στη συνέχεια περιγράφονται οι στόχοι και η σπουδαιότητα / σημασία της διδασκαλίας του ορθού τρόπου προφοράς στο μάθημα της ξένης γλώσσας καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία είναι χρήσιμα για την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Πέντε διδακτικά βιβλία θα αξιολογηθούν, αρχικά, γενικά από φωνητική άποψη και μετά θα συγκριθούν με βάση τις φωνητικές ασκήσεις που διαθέτουν για τα αποφρακτικά ή εμποδιστικά σύμφωνα. Με αυτόν τον τρόπο θα διαπιστωθεί ποιο βιβλίο είναι το πιο κατάλληλο για την εξάσκηση της προφοράς των αποφρακτικών ή εμποδιστικών συμφώνων. Κύρια ενασχόληση στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης είναι η πρόταση διδασκαλίας ακουστικών και προφορικών ασκήσεων που άπτονται της σωστής φώνησης των αποφρακτικών ή εμποδιστικών συμφώνων.

1. Phonetisch-phonologische Beschreibung der Obstruenten

Die Obstruenten gehören zu den Konsonanten. Die Konsonanten bilden neben den Vokalen eine Untergruppe von Sprachlauten. Als Konsonanten werden phonetisch jene Segmente bezeichnet, bei deren Verlauf des Artikulationsprozesses der Luftstrom an einer bestimmten Stelle im Ansatzrohr unterbrochen oder behindert wird (Petursson/Neppert 1991: 89, Schubiger 1977: 59). Kennzeichnend für Konsonanten ist, dass sie Silbenränder bilden (Pompino-Marschall 1995: 172). Da Laute die konkrete Realisierung von abstrakten Phonemen in gesprochenen Texten sind, können sie nach artikulatorischen Merkmalen klassifiziert werden. Für die artikulatorische Begriffsbestimmung der wesentlichen Lauteigenschaften der Konsonanten sind prinzipiell vier Bestimmungskriterien erforderlich (Fiukowski 2002: 91-92, 94, Hall 2000: 9):

- Überwindungsmodus
- Artikulationsmodus / Artikulationsart
- Artikulationsstellen / Artikulationsorten
- Artikulierendes Organ

Die Verschlusslaute sind [p, b, d, t, k, g]. Bei diesen wird bei der Entstehung ein Verschluss gebildet. Ein Verschlusslaut entsteht in drei Phasen: Der Anglitt bildet die Implosion, der Haltephase entspricht die Verschlusshaltung, während der sich die Luft hinter dem Hindernis staut, so dass hinter dem Verschluss ein Überdruck entsteht, der Abglitt. Den Abglitt bildet die Explosion. Nach Sampson (1976: 62) wird bei den Reibelauten [f, v, s, z] im Mund- oder Rachenraum eine Enge gebildet, da die Durchströmung der Luft bei der Bildung dieser Laute nicht unterbrochen wird. Die Luftmoleküle, die die kleine Öffnung passieren, stoßen aufeinander und reiben sich und es entsteht dadurch im turbulenten Luftstrom ein dauerndes Reibegeräusch. Reibelaute können stimmlos und stimmhaft sein. Da bei ihrer Bildung der Nasenweg durch das Velum versperrt wird, sind sie orale Laute.

Die Verschluss- und Reibelaute werden wegen ihrer Bildungsweise zur Gruppe der Obstruenten zusammengefasst. Damit ihre Beschreibung vollständig wird, wird auch das Kriterium der Artikulationsintensität bzw. Artikulationsstärke benutzt. Die Phonologie verwendet die Begriffe *fortis und lenis*, um ihre Artikulationsenergie zu bezeichnen. Ein Fortis Sprachlaut wird mit einem höheren artikulatorischen Spannungsgrad gesprochen, die Lenis-Laute sind durch einen geringeren artikulatorischen Spannungsgrad gekennzeichnet. Normalerweise sind

stimmhafte Laute Lenex, da für ihre Artikulation eine größere Artikulationsstärke notwendig ist. Stimmlose Konsonanten sind dagegen Fortes (Sampson 1976: 61-62; Dieth 1968: 151, 153; Trubetzkoy 1989: 139).

Die Aussprache eines Verschluss- und Reibelautes kann durch phonologische Prozesse und Regeln bestimmt werden. Dies sind phonologischen Prozesse, die bei den deutschen Obstruenten vorkommen (Vater / Ramers 1995: 60, 81-82; Trubetzkoy 1989: 139):

- Die Auslautverhärtung der stimmhaften und stimmlosen Verschlusslaute
- Die Assimilation der Stimmlosigkeit und
- Die Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute

Die griechische Sprache enthält acht Verschlusslaute: [p, t, k, b, d, g, ʔ, ʔ̥] (Balassi 2002a:106). Sie sind labial, alveolar, dorsal und velar. In der griechischen Sprache existieren die folgenden zehn Reibelaute: [f, θ, s, z, ʃ, ʒ, χ, ʝ, ɣ, ʝ̥] (Balassi 2002a:108). Die phonologischen Regeln der griechischen Sprache bei Verschluss- und Reibelauten sind (Balassi 2002b: 77-78, 80):

- Pränasalisierung der stimmhaften Verschlusslaute und
- Palatalisierung der velaren Obstruenten.

2. Aussprachefehler

Im Rahmen der phonetischen Beschreibung der deutschen und griechischen Obstruenten sind im deutschen Lautsystem die interdentalen Frikative [θ̪, ð̪] und die palatalen Konsonanten [ç, ʝ] nicht vorhanden. Ausgehend von dem vorherigen Vergleich lassen sich *Aussprachefehler* prognostizieren, die einem griechischen Lerner und des Deutschen aufgrund der Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen unterlaufen können.

Griechisch-Sprecher haben eine vom Deutschen abweichende Hörwahrnehmung für die Laute [b d g]. Diese Laute sind im Griechischen stimmhafter als im Deutschen. In der griechischen Schrift werden diese Laute durch zwei Schriftzeichen wiedergegeben, da es keine eigenen Buchstaben dafür in der griechischen Schrift gibt, z.B. [b]= μπ, [d]= ντ, [g]= γκ. Die *Auslautsverhärtungsregel* betrifft die stimmhaften Verschluss- und Reibelaute [b, θ, θ̪, ʃ, ʒ], da sie ihre Stimmhaftigkeit am Wort- bzw. Silbenauslaut verlieren. Diese Regel ist im griechischen Phonemsystem nicht vorhanden. Darum haben die Griechen Schwierigkeiten bei

der Hörwahrnehmung dieser Verschluss- und Reibelaute. Aus diesem Grund wendet sie der griechische Lerner nicht an und in Folge dessen kommt es zu einer Artikulationsabweichung. Wörter wie *Tag* [tɑg] und *Dieb* [di:b] werden von griechischen Deutschlernern wie [tɑg] und [di:b] ausgesprochen (Slembek 1995: 110, 112).

Das griechische Lautsystem enthält auch keine *stimmhaften Obstruenten*, die am Wortanfang ihre Stimmhaftigkeit verlieren. Bei der zuvor erwähnten Regel geht es bei der Auslautverhärtung um eine totale regressive Assimilation der Stimmlosigkeit. Jedoch verlieren ihre Stimmhaftigkeit auch Obstruenten, die am Wortanfang vorkommen, da sie wie bei der Auslautverhärtung von einer Pause beeinflusst werden. Weil sich diese Pause jedoch vor den Obstruenten befindet, spricht man hier von einer progressiven Assimilation. Beispielsweise beim Wort *brechen* [brɛ:χn] spricht man von einer partiellen progressiven Assimilation der Stimmlosigkeit (Vater / Ramers 1995: 53).

Auffällig ist auch, dass die stimmlosen Verschlusslaute im Deutschen behaucht werden. Diese Behauchung wird in der Phonologie *Aspiration* genannt und betrifft im Deutschen nur die Verschlusslaute [p, t, k]. Sie werden stark behaucht, wenn sie sich am Wort- bzw. Silbenanfang befinden und ihnen ein Vokal folgt (Balassi 2002b: 67). Die Aspirationsregel ist im griechischen Phonologiesystem nicht vorhanden. Daher haben Griechen für diese Verschlusslaute ein vom Deutschen abweichendes Hörmuster. Das Wort *Kind* [kɪnt] wird ohne Behauchung artikuliert und klingt wie [kɪnt].

Wenn die stimmhaften Verschlusslaute [b, d, g] von Griechen artikuliert werden, kommt es oft vor, dass sie mit einer Nasalisierung ausgesprochen werden, da diese Laute im Griechischen stimmhafter als im Deutschen sind (Slembek 1995: 109-111). So wird statt *Dieb* [di:b] [di:b̃] artikuliert. Eine weitere Regel, die im griechischen Lautsystem vorhanden ist, ist die Palatalisierung der velaren Obstruenten. Sie werden palatal artikuliert, wenn ihnen ein vorderer Vokal folgt. Das Wort z.B. *Kind* [kɪnt] wird wie [kɪntʲ] ausgesprochen.

Durch die vorerwähnten Unterschiede wird deutlich, dass griechische Deutschlerner Schwierigkeiten bei der Artikulation von Obstruenten haben. Deswegen spielt dies für die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle.

3. Ausspracheschulung – Bewertungskriterien für die Analyse der DaF Lehrwerke

Das Ziel der Ausspracheschulung kann folgendermaßen benannt werden: Der Erwerb einer möglichst akzentfreien Standardaussprache, die die Verständigung und das Handeln in der fremden Sprache ungehindert ermöglicht. Die Aussprache ist die Basis, auf der die kommunikative Kompetenz aufgebaut werden kann. Weiterhin muss die Aussprache intensiv geübt und wiederholt werden, um die Artikulation allmählich zu automatisieren, damit die Sprechorgane sich an die fremdsprachlichen Muster gewöhnen. Eine Übungstypologie, die die verschiedenen möglichen Übungstypen für die Ausspracheschulung erfasst, kann nach verschiedenen Kriterien und Merkmalen strukturiert werden und wird hier behandelt.

Bei der Abfolge der Übungstypen habe ich mich nach bereits von *Dieling* und *Hirschfeld* (vgl. Dieling / Hirschfeld 2000: 47-62) erprobten Muster gerichtet.

Die Kenntnisse in der Ausspracheschulung, die für einen effektiven Ausspracheunterricht unverzichtbar sind, und, die ein Lehrender aufweisen sollte, sind in der folgenden Tabelle der Hör- und Ausspracheübungen aufgelistet (Dieling / Hirschfeld 2000: 47-62):

<i>Hörübungen</i>	<i>Ausspracheübungen</i>
Vorbereitende Hörübungen	Vorbereitende Sprechübungen
<i>Eintauchübungen</i>	<i>Einfache Nachsprechübung</i>
<i>Diskriminierungsübungen</i>	<i>Kaschierte Sprechübungen</i>
<i>Identifikationsübungen</i>	
Angewandte Hörübungen	Produktive Sprechübungen
	<i>Angewandte Aussprechübungen</i>
	<i>Vortrag / Lesen</i>
	1. <i>Eigener Text</i>
	2. <i>Fremder Text</i>
	<i>Freies Sprechen</i>

Da in den letzten Jahren das Interesse für die Ausspracheschulung im Rahmen von Fachsprachenkursen gewachsen ist, wurden neue Lehrwerke erarbeitet, die auch phonetische Übungen enthalten. Der Lehrer kann zwischen einer Auswahl von Lehrwerken mit fachcharakteristischen phonetischen Merkmalen das geeignetste auswählen. Dies geschieht anhand von phonetischen Bewertungskriterien, die im praktischen Teil meiner Diplomarbeit dargestellt worden sind.

4. Bewertung der Übungen zur Stimmhaftigkeit in DaF- Lehrwerken

Bisher wurde die Theorie der deutschen und griechischen Obstruenten behandelt. Es wurden auch die erstellten Kriterien von Dieling/Hirschfeld dargestellt, da sie für die Auswahl und Analyse von Materialien für den Deutschunterricht und für die Ausspracheschulung hilfreich sind. Nach der Darstellung des theoretischen Rahmens, werden an dieser Stelle das Ziel, die Vorgehensweise und die Ergebnisse der Analyse der Übungen zur Stimmhaftigkeit der DaF – Lehrwerke dargelegt.

Im Rahmen der Analyse wurden DaF-Lehrwerke bewertet, die in den letzten zwölf Jahren im Deutschunterricht eingesetzt werden und zugleich relativ gut auf dem Markt verbreitet sind. Es handelt sich auch dabei um Lehrwerke, die im Griechenland oft im Deutschunterricht eingesetzt werden. Dazu zählen folgende DaF- Lehrwerke: „Berliner Platz 1“, „Optimal“, „Tangram“, „Studio D A1“, „Studio D A2“.

4.1 Ziel der Analyse

Die vorliegende Lehrwerkanalyse wird angestellt, um die Frage beantworten zu können, inwieweit die ausgewählten analysierten Ausspracheübungen in DaF-Lehrwerken einen Beitrag zur Didaktisierung der Stimmhaftigkeit der deutschen Obstruenten leisten und welcher von diesen Lehrwerken am effektivsten Ausspracheübungen über die Stimmhaftigkeit der Obstruenten anbietet. Absichtlich haben ich und meine Betreuerin Fr. Balassi fünf DaF-Lehrwerke ausgewählt, damit es dann verglichen werden könnte, welcher von den fünf DaF-Lehrwerken am besten zur Didaktisierung der Stimmhaftigkeit der deutschen Obstruenten geeigneter ist. Diese Lehrwerke stehen uns außerdem zur Verfügung.

4.2 Vorgehensweise der Analyse

Da im Folgenden die ausgewählten Lehrbücher in Bezug auf die Brauchbarkeit für die Ausspracheschulung analysiert werden sollen, ist es ratsam, zunächst die erstellten Kriterien von Dieling / Hirschfeld (2000: 83-84) zu benutzen. Dementsprechend werden für die Analyse der phonetischen Komponente der Ausspracheschulung der Obstruenten in Lehrbüchern folgende Fragen, die sich u.a. auf die Kriterien von Dieling / Hirschfeld beziehen, vorgeschlagen:

1. Sind in jedem DaF- Lehrwerk Ausspracheübungen enthalten?
2. Ist die Ausgangssprache des Lernalters einbezogen?
3. Werden Lernstufe und Lernalter berücksichtigt oder sind Inhalt und Methoden undifferenziert?
4. Sind die Ausspracheübungen im Lehrwerk durch Tonaufnahme oder CD begleitet oder gibt es nur schriftliche Vorlagen (Arbeitsblätter, Buch)?
5. Bekommt der Lehrer von den Lehrwerkautoren eine Unterstützung und Fachberatung zur Ausspracheschulung?
6. Ist das Vorgehen im DaF- Lehrwerk kognitiv fundiert (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini)?
7. Werden die Ausspracheübungen systematisch dargestellt?
8. Wird die internationale Transkription (API) benutzt oder nicht?
9. Sind im DaF- Lehrwerk kontrollierbare Hörübungen vorhanden oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeit gestellt?
10. Sind die Ausspracheübungen kreativ- produktiv, d.h. auf andere Komponenten, wie Hör-, Grammatik- oder Wortschatzübungen abgestimmt?
11. Ist der Sprechstil der betreffenden Übungen neutral oder werden phonetische Varianten einbezogen?
12. Sind die betroffenen Übungen kommunikativ angelegt?

Die Fragen für die Analyse der vorhandenen Übungen zur Stimmhaftigkeit der deutschen Obstruenten in den DaF-Lehrwerken sind folgende:

13. Welche Obstruenten werden in den Büchern behandelt?
14. Werden auch Hinweise für die Didaktisierung der Obstruenten angegeben?
15. Wie viele Ausspracheübungen zu den Obstruenten werden in den Büchern für die Didaktisierung der Stimmhaftigkeit der Obstruenten benutzt?

16. Gibt es ein Lehrwerk, das sich auf typische Aussprachefehler griechischer Muttersprachler bei Obstruenten konzentriert?
17. Gibt es nur einfachen Nachsprechübungen oder auch produktive zu den Obstruenten?

Bei der Beantwortung der Fragen (eins bis zwölf) beziehe ich mich auf die fünf ausgewählten Lehrwerke. Es folgt eine Tabelle, anhand der die DaF-Lehrwerke bewertet werden. Das Symbol ± bedeutet, dass es in den DaF-Lehrwerken Ausspracheübungen vorhanden sind, diese aber nicht adäquat sind. Hier sind zwei Tabellen zu betrachten: die erste¹⁴⁷ betrifft die Bewertung der DaF-Lehrwerke allgemein aus phonetischer Sicht und die zweite die Bewertung der DaF-Lehrwerke anhand der Übungen zu Obstruenten.

Erste Tabelle

Analyse- kriterien nach den Kriterien von Dieling / Hirschfeld	Optimal A1	Studio d A1	Tangram Aktuell	Studio D A2	Berliner Platz 1
1. lehrwerki ntegriert	+ KA	+ KA	+ KA	+ KA	+ KA
2. Ausgangs- sprache einbezogen	-	-	-	-	-
3. Lernstufe und Lernalter berücksichti gt	+	+	+	+	+
4. medienge- stützt/ schriftliche Vorlagen	CD	CD	CD	CD	CD
5. didaktisc he Hinweise	+ L	+ L	+ L	+ L	Diese Spalte wird nicht ergänzt, weil kein Lehrerhandb uch zur Verfügung stand.
6. Kognitive Fundierung der Übungen	±	±	+	±	±
7. Systemati sche Darstellung	±	-	+	-	-

147. Lehrerhandbuecher

Es folgt eine Tabelle mit der Bewertung der Ausspracheübungen zur Stimmhaftigkeit der Obstruenten, die in den fünf DaF-Lehrwerken enthalten sind.

Zweite Tabelle

	Bewertungskriterien	Berliner Platz¹⁴⁸	Optimal 1	Studio d a1	Studio d a2	Tangram
1 3.	Welche Obstruenten werden gelehrt?	b-p, d-t, g-k, w-f/ v-s	b-p, d-t, g-k	b-p, d-t, g-k	b-v, s-z	b-p, d-t, g-k
1 4.	Gibt es didaktische Hinweise? ¹⁴⁹		+	+	+	+
1 5.	Wie viele Ausspracheübungen zu den Obstruenten sind im Lehrwerk enthalten?	3	3	2	3	5

¹⁴⁸Über das Lehrerhandbuch von Berliner Platz verfüge ich nicht.

1 6.	Gibt es nur einfache Nachsprechübungen oder auch produktive?	Einfache Nachsprechübungen	Einfache Nachsprechübungen	Einfache Nachsprechübungen	Einfache Nachsprechübungen	Einfache Nachsprechübungen und Diskriminierungsübungen
1 7.	Berücksichtigt das Buch die typischen Aussprachefehler der griechischen Lernenden?	----	----	----	----	----

4.3. Ergebnisse der Analyse

Im Rahmen der Darstellung der Analyseergebnisse wurde versucht, die angegebenen Fragen zu beantworten. Zu sehen ist, dass in den analysierten DaF-Lehrwerken Ausspracheübungen enthalten sind. Die Analyse hat gezeigt, dass die Ausgangssprache des Lerners nicht berücksichtigt wird. In allen DaF-Lehrwerken werden die Aussprachekomponenten in Bezug auf die Lernstufe und Lernalter berücksichtigt. Im Mittelpunkt jedes DaF-Lehrwerkes steht das Vorhandensein einer CD für die Ausspracheübungen. Der Lehrer bekommt von den Lehrwerkautoren eine Unterstützung und Fachberatung zur Ausspracheschulung.

Was die kognitive Fundierung der Ausspracheübungen betrifft, wird diese hauptsächlich adäquat in Tangram entwickelt und in den anderen DaF-Lehrwerken kann sie verbessert werden. Ich vertrete die Auffassung, dass alle angeführten phonetischen Gebiete für Ausspracheschulung wichtig sind. Unter dem Gesichtspunkt der systematischen Darstellung der Ausspracheübungen finde ich das Buch „Tangram“ als geeigneter, weil es mehrere und verschiedenartige Ausspracheübungen anbietet, die den Lernenden neue Informationen vermitteln. In keinem Lehrwerk wird die API verwendet. Die Analyse hat bewiesen, dass die Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeit in den DaF-Lehrwerken auftreten. Außer bei Tangram werden die Ausspracheübungen in den anderen DaF-Lehrwerken nicht mit Hör-, Grammatik- oder Wortschatzübungen verbunden. Der Sprechstil der betreffenden Übungen ist neutral. Die

Übungen sind kommunikativ angelegt. In den DaF-Lehrwerken werden die Verschlusslaute [p, t, k, b, d, g, f, v, s, z, ʃ, ʒ] gelehrt, aber schrittweise. Nicht alle Verschlusslaute treten zusammen in einer Lektion ein. Der Deutschlehrer kann anhand der didaktischen Hinweise die Übungen erweitern. In den DaF-Lehrwerken sind zwei bis fünf Übungen zu den Obstruenten vorhanden. Es gibt kein Lehrwerk, das Rücksicht auf typische Aussprachefehler griechischer Muttersprachler bei Obstruenten nimmt. Hauptsächlich befinden sich in allen DaF-Lehrwerken einfache Nachsprechübungen zu den Obstruenten mit der Ausnahme von Tangram, das auch Diskriminierungsübungen enthält.

Die CD, die ein Bestandteil jedes Lehrwerkes ist, ist positiv zu beurteilen. Hier gibt es alle phonetischen Übungen, mit Hilfe derer Lernende die Aussprache nicht nur im Kurs, sondern auch zu Hause üben können. Denn eine CD hat nicht nur der Lehrende, sondern auch alle Lernenden.

Wenn ich die Ausspracheübungen zu den Obstruenten in diesen DaF-Lehrwerken analysiere, fällt positiv auf, dass in den Übungen für Lernende bekannte Wörter benutzt werden, z.B. neue Wörter aus der Wortliste oder schon bekannte Wörter aus den vorigen Lektionen. Meiner Meinung nach bringt es den Lernenden Erleichterung, sie sind bereits mehr an die Wörter gewöhnt und können sich so besser auf die richtige Aussprache konzentrieren.

Auch finde ich die Fotohörbilder des Lehrwerkes Tangram aktuell in der Lektion sechs für die Ausspracheschulung der Obstruenten wichtig. In den Gedichten hören Lernende noch einmal den Wortschatz und die Aussprache der Obstruenten. Meiner Meinung nach ist dieses Buch ein aktuelles Lehrwerk, in dem sich auch moderne Lieder befinden. So können sich Lernende an Rhythmus des Deutschen schneller gewöhnen. Stärken dieses Lehrwerkes sehe ich in der Verbindung der einfachen Nachsprechübungen mit Diskriminierungsübungen und mit orthographischer Darstellung der Obstruenten sowie in der Möglichkeit der Lernenden in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft die Regeln der richtigen Aussprache der Obstruenten herauszufinden.

Negativ betrachte ich in den anderen Büchern auch das Fehlen der Bemerkungen zur deutschen Aussprache. Die ganze Aussprachendidaktisierung besteht aus dem Zuhören und Nachsprechen der einzelnen Wörter bzw. der Sätze.

Einen längeren Text, den man zu phonetischen Zwecken benutzen könnte, findet man nur ausnahmsweise. Das hat zur Folge, dass man fast keine Möglichkeit hat, im Buch die Stimmhaftigkeit der Obstruenten in ganzen Texten zu trainieren.

Die Ausspracheschulung durch Lehrwerke beschränkt sich auf wenige phonetische Ausspracheübungsmöglichkeiten - außer in Tangram. Sie konzentriert sich auf einfache Nachsprechübungen. Das Prinzip der phonetischen Übungen, das auf Zuhören und Nachsprechen konzentriert ist, finde ich ungenügend. Es ist ein Vorteil, dass Lernende alle Wörter mit korrekter Aussprache direkt von Muttersprachlern hören, wo es möglich wäre. Meiner Meinung nach hat eine so konzipierte Übung keine entscheidenden Ergebnisse, weil Lernende sofort das Gehörte vergessen. Denn es gibt hier später keine weitere Möglichkeit zum Üben.

Es ist empfehlenswert, da die DaF-Lehrwerke das Niveau A1 – A2 betreffen, die Aufgabestellungen zu jeder Übung zur Phonetik sowohl auf Deutsch als auch auf Griechisch anzugeben. Es ist auch ratsam, phonetische Übungen in jedem Lehrwerk zu benutzen, die sich mit der Orthographie beschäftigen und die sich auf Erscheinungen konzentrieren, die beim Schreiben oft verwechselt werden.

5. Didaktisierungsvorschlag

Als letztes folgt mein Didaktisierungsvorschlag der deutschen Obstruenten. Dieser betrifft Übungen für die Ausspracheschulung, die für Jugendliche des A1 / A2 Niveau geeignet sind. Die Übungen werden im Unterricht in zwei Unterrichtseinheiten didaktisiert. Jede Unterrichtseinheit beinhaltet diejenigen Übungen, die für die Entwicklung der Ausspracheschulung nützlich sind. Jede Sequenz lesung wird auch ins Griechische übersetzt. Die Wörter sind aus *Planet 1*. Das Lehrwerk *Planet* wird nach den Grundsätzen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erarbeitet. Es ist für griechische Jugendliche im Alter von 11 Jahren, die ohne Vorkenntnisse Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache erlernen, geeignet. Es werden die Obstruenten [ʔ] und [ʔ] als Beispiel für eine Didaktisierung benutzt.

Für diesen Didaktisierungsvorschlag wurde das Didaktisierungsmodell von Balassi (2004: 244-247) benutzt, das für diese Arbeit modifiziert worden ist. Nach diesem Didaktisierungsmodell kann sowohl die Ausspracheschulung im Unterricht realisiert, als auch die Phonetik in den Unterricht integriert werden. Mit Hilfe dieses Didaktisierungsmodells können Laute und Lautfolgen vorgestellt und erörtert werden. Das Didaktisierungsmodell wird aber für die vorliegende Arbeit modifiziert, d.h. es werden nur zwei Studieneinheiten für die Didaktisierung der Stimmhaftigkeit der Obstruenten dargestellt. Das Didaktisierungsmodell sieht schematisch für die vorliegende Arbeit wie im Folgenden aus:

Erste Studieneinheit:

1. Vorbereitende Hörübung: Hörtext als Eintauchtext zum Erkennen
2. Kontrollierende Hörübung: Hörtext zur Diskrimination und Identifikation
3. Bewusstmachung der Besonderheiten des Lautes
4. Einfache Nachsprechübung (Wörter)

Zweite Studieneinheit

1. Kontrollierende Hörübung: Hörtext zur Diskrimination und Identifikation
2. Produktive Sprechübung

6. Schluss / Fazit

In diesem Beitrag habe ich mich mit den Obstruenten des Deutschen und Griechischen beschäftigt. Das Hauptziel dieser Präsentation war es, die Grundinformationen über die Obstruenten in beiden Sprachsystemen darzulegen, eine Analyse der betreffenden Ausspracheübungen in DaF- Lehrwerken und einen Didaktisierungsvorschlag darzustellen.

Der empirische Teil meiner Präsentation konzentrierte sich auf die Erarbeitung der phonetischen Übungen zur Stimmhaftigkeit der deutschen Obstruenten in fünf DaF- Lehrwerken. Die DaF-Lehrwerke wurden analysiert, ihre Vorteile und Nachteile wurden dargestellt. Es wurde festgestellt, dass in allen DaF-Lehrwerken die deutschen Obstruenten schrittweise gelehrt wurden. Sie werden aber meistens nur anhand einfacher Nachsprechübungen geübt. Danach befasste ich mich mit einem Didaktisierungsvorschlag der deutschen Obstruenten, der in zwei Studieneinheiten verwirklicht werden kann.

Meine Masterarbeit kann als erster Versuch einer allgemeinen Untersuchung in der Aussprache der deutschen Obstruenten gesehen werden. Auf Grundlage dieser Arbeit kann in weiteren Studien mit Aufnahmen von Lernenden festgestellt werden, welche Transferfehler in der Zielsprache tatsächlich vorkommen. Es können auch andere DaF-Lehrwerke anhand aller Bewertungskriterien zur Ausspracheübungen von Dieling/Hirschfeld analysiert werden. Nicht zu vernachlässigen ist, dass die Masterarbeit als eine Grundlage für die Untersuchung möglicher Unterschiede in der Art und Weise, wie die Obstruenten phonetisch und phonologisch zwischen Muttersprachlern des Deutschen und bilingualen Sprechern des Deutschen artikuliert werden, zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Balassi, E. (2002a): *Phonetik/Phonologie und Ausspracheschulung. Phonetik*, Band A. Patras: Fernuniversität Patras (Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache).
- Balassi, E. (2002b): *Phonetik/Phonologie und Ausspracheschulung. Phonologie*, Band B. Patras: Fernuniversität Patras (Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache).
- Balassi, E. (2004): *Aussprachefehler griechischer Germanistikstudenten*. in: *Muttersprache* 3/2004, 244-252.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Dieth, E. (1968): *Vademekum der Phonetik. Phonetische Grundlagen für das wissenschaftliche und praktische Studium der Sprachen*, 2. Aufl., Bern: A. Franke.
- Fiukowski, H. (2002): *Sprechrezieherisches Elementarbuch*. 6. Aufl.. Tübingen: Niemeyer.
- Hall, A. (2000): *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter.
- Hirschfeld, U. (2003): *Ausspracheübungen*. In: Karl – Richard Bausch, Herbert Christ & Hans – Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke.
- Pétursson, M, & Neppert, J. (1991): *Elementarbuch der Phonetik*. Hamburg: Buske.
- Pompino – Marschall, B. (1995): *Einführung in die Phonetik*. Berlin: De Gruyter.
- Ramers, K. / Vater, H. (1995): *Einführung in die Phonologie*. Köln: Gabel Verlag.
- Sampson, R. (1976): *Phonetik und Phonologie*. Düsseldorf: Bagel.
- Slembek, E. (1995): *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie: Deutsch hören, sprechen und schreiben: für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache*, Heinsberg: Dieck.
- Schubiger, M. (1977): *Einführung in die Phonetik*. 2. Aufl., Berlin: De Gruyter.
- Trubetzkoy, N. (1989): *Grundzüge der Phonologie*. 7. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

DaF – Lehrwerke

- Alke, I., Dallapiazza, R. – M., Jan, E., Maenner, D., Ochmann, N. : *Tangram aktuell 1 Lehrerhanbuch*. 4. Aufl., Deutschland: Hueber.
- Dallapiazza, R.-M., Jan, E., Schönherr, T. (2010): *Tangram aktuell 1 Kursbuch + Arbeitsbuch*. 4. Aufl., Deutschland: Hueber.
- Funk H., Kuhn C., Demme S., Bayerlein O. (2006): *studio D A1. Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch*, Berlin: Cornlesen.

Funk H., Kuhn C., Demme S., Bayerlein O., Winzer B., Christiany C. (2006): *studio D A2. Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch*, Berlin: Cornlesen.

Lemcke, C., Rohrman, L., Scherling, T. (2002): *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene Lehr – und Arbeitsbuch 1*, Berlin: Langenscheidt.

Müller, M., Rusch P., Scherling T., Wertenschlag L. (2004): *Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

Maria-Eleni Koutroumanou

Ehemalige Postgraduierte Studentin des Fachbereichs Deutscher Sprache und Philologie

Sprachmittlung im Sprachstandsdiagnoseverfahren

0. Einleitung

Im Aufbaustudium habe ich mich mit der Sprachmittlung beschäftigt. Dieses Thema fand ich besonders motiviert. Deswegen möchte ich auf dieser Tagung dieses Thema vorstellen.

Thema meiner Diplomarbeit waren die Sprachmittlung im Sprachstandsdiagnoseverfahren und ein damit verbundener didaktischer Vorschlag. In meinem Beitrag werde ich folgende vier Themenbereiche behandeln: Erstens die Bedeutung der Sprachmittlung für unseren Alltag und die Notwendigkeit sowohl zu ihrer Didaktisierung als auch zu ihrer Bewertung, zweitens die Kriterien, die bei den Aufgabestellungen in Sprachstandsdiagnoseverfahren berücksichtigt werden sollen, drittens werde ich konkrete problematische Fälle erörtern, die sowohl die Aufgabestellungen als auch den schriftlichen Ausdruck der Kandidaten betreffen und schließlich meinen didaktischen Vorschlag, mit dem ich versuchen möchte, die Sprachmittlung zum Gegenstand des Fremdsprachunterrichts zu machen.

1. Die Strategien des Sprachmittlers

1.1 Die kommunikativen Strategien

Die Sprachmittlung ist eine komplexe Aktivität, die in unserem Leben stattfindet. Jeden Tag übernehmen wir nicht nur in einer Sprache, sondern auch zwischen zwei Sprachen die Rolle des Sprachmittlers bewusst oder unbewusst. Ihr Komplexitätsgrad wird durch die Strategien des Sprachmittlers bewiesen. Der Sprachmittler muss Informationen sprachlich und inhaltlich verarbeiten, adressatengerecht auswählen, reduzieren und sach-, sowie situationsgerecht in der jeweils anderen Sprache reproduzieren. Die Strategien des Sprachmittlers werden in Kommunikationsstrategien und in soziale Strategien unterteilt. Die sozialen Strategien sind die Grundstrategien, auf denen der Vorgang der Sprachmittlung basiert. Ich werde über die sozialen Strategien weiter unten sprechen. Die Kommunikationsstrategien umfassen: a) Umschreibungsstrategien wie z.B. Definitionen, Paraphrasen. Sie sind nicht nur auf lexikalischer Ebene relevant, sondern auch auf syntaktischer Ebene, b) Ersetzungsstrategien,

die bei lexikalischen Defiziten helfen können. Zu ihnen gehören Wortneuschöpfungen wie z.B. das Ersetzen eines nicht bekannten Wortes in der Zielsprache durch ein englisches oder der Rückgriff auf Internationalismen (vgl. Rössler 2009: 163f.).

1.2 Die sozialen Strategien

Unter sozialen Strategien versteht man u.a. die Strategien des Nachfragens und des Bittens um Erklärung und Strategien des Sich-Hinein-Versetzens in die Situation der Gesprächsteilnehmer. Daraus ergeben sich die folgenden Strategien: Der Sprachmittler muss um Wiederholung und Erklärung bitten können, zum Beispiel durch Nachfragen bei einer idiomatischen Wendung, deren Bedeutung nicht richtig verstanden worden ist. Er muss Aussagen anders formulieren, sodass Sprechintentionen für ihn deutlicher hervortreten. Der Sprachmittler muss sich auf die Kommunikation und das sprachliche Niveau der Interakten einstellen. Schließlich muss der Sprachmittler sensibel für interkulturell differente Konzepte des Kommunizierens sein. Er muss beispielweise kulturspezifische Wortbedeutungen erklären oder Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen explizit erläutern und kommentieren und aktiv zur Vermeidung kulturbedingter Missverständnisse beitragen (vgl. Rössler 2009: 164).

2. Die Formen der Sprachmittlung

Bei den mündlichen Sprachmittlungsaufgaben muss der Sprachmittler zwischen zwei Sprachen und mindestens zwei Personen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten direkt, also von Angesicht zu Angesicht und mit so geringer zeitlicher Verzögerung wie möglich, vermitteln. Bei der mündlichen Form der Sprachmittlung soll der Sprachmittler gleichzeitig z.B. in einer formalen Rede oder in einer Fremdenführung auslegen (vgl. Dendrinos 2006: 16).

2.2 Die schriftliche Form der Sprachmittlung

Die schriftliche Sprachmittlung umfasst das Paraphrasieren und die Zusammenfassung eines Textes in einer Sprache oder in zwei Sprachen. Die schriftliche Form enthält auch die Übersetzung literarischer Texte (vgl. Dendrinos 2006: 16).

2.3 Die Sprachmittlung als interaktive Aktivität

Die Sprachmittlung nicht nur eine schriftliche und mündliche, sondern auch eine interaktive Aktivität, die verschiedene Arten von Kommunikation verlangt. Die optische Fertigkeit ist im Vordergrund, wenn die Quelle Bilder sind. Es gibt Texte, die eine Kombination der Arten der Kommunikation enthalten. Die verbalen Texte (schriftliche oder mündliche) werden von

auditiven und optischen Texten ergänzt. Ein Beispiel: Tim sieht die Werbung des Hotels im Internet und beschreibt das Hotel für Sabine, damit sie ein Zimmer buchen können. Das ist eine Sprachmittlung von einem polytropischen Quelletext zu einem monotropischen Zieltext (vgl. Dendrinos 2006: 1).

3. Das Sprachstandsdiagnoseverfahren

Wenn man bei dem Komplexitätsgrad die Anforderungen der Aufgaben, die die Sprachmittlung betreffen, bewältigen kann, dann zeigt man eine bestimmte Sprachfähigkeit. Dieses Ereignis macht erstens die Didaktisierung der Sprachmittlung und zweitens ihre Bewertung durch das Sprachstandsdiagnoseverfahren notwendig. Das Sprachstandsdiagnoseverfahren im griechischen Staatszertifikat (KPG 'Kratiko Pistopoihtiko Glossomathias') ist eine Bescheinigung des griechischen Staats, das dem europäischen System der Bescheinigung folgt. Diese betrifft einige Sprachen z.B. Englisch, Französisch, Deutsch und Italienisch. Das Sprachstanddiagnoseverfahren untersucht die Fähigkeit der Kandidaten, die Fremdsprache in allen kommunikativen Situationen zu verwenden. Die Kandidaten sollen eine gute Kenntnis der griechischen Sprache haben, weil es eine Aufgabe mit Sprachmittlung gibt. Bei dieser spezifischen Aufgabe wird die Fähigkeit der Kandidaten zur Sprachmittlung überprüft (<http://kpg.auth.gr/index.php/el/kpg.html>). Die Prüflinge müssen in der Lage sein, den Sinn eines geschriebenen Textes der Ausgangssprache (Griechisch) in die Zielsprache (Fremdsprache) überzutragen (vgl. Voidakos 2007: 5).

3.1 Die Sprachmittlung im Sprachstandsdiagnoseverfahren

Wie weiter oben erwähnt wurde, basiert die Übung der Sprachmittlung auf sozialen Notwendigkeiten. Deswegen soll die Fähigkeit des Sprachmittlers geprüft werden. Die Existenz der Sprachmittlung hat einige Gründe. Auf diese Weise wird die Mehrsprachigkeit und das Erlernen der Fremdsprachen in Griechenland vorangetrieben. Die Sprachmittlung existiert nicht als Übung in internationalen Prüfungen. Im Sprachstandsdiagnoseverfahren sind von den Kandidaten die Kenntnisse über die Funktion der Sprache in wirklichen kommunikativen Umständen, in wirklichen schriftlichen oder mündlichen Texten erforderlich. Je nach den kommunikativen Umständen sind die Kandidaten in der Lage, die geeigneten sprachlichen, stilistischen und textlichen Mittel zu wählen.

3.2 Die Sprachmittlung als bewusste Aktivität

Die Sprachmittlung wird bewusst. Die Kandidaten vermitteln bewusst und selektiv bestimmte Informationen zu einem Muttersprachler der Zielsprache. Die Kandidaten müssen die jeweilige kommunikative Situation der Prüfung mit einer potenziellen kommunikativen Situation vergleichen, in der jeder sich befinden kann. All dies setzt sprachliche Flexibilität und Fähigkeiten voraus, die sich im Fremdsprachunterricht entwickelt. Das Wort Bewusstsein ist das Schlüsselwort bei dem Vorgang der Sprachmittlung. Das Wort „Sprachmittlung“ und nicht „Sprachvermittlung“ oder „Sprachübermittlung“ ist nicht zufällig. Sowohl der Vorgang, nämlich die bewusste, selektive Wahl der Informationen je nach der kommunikativen Situation als auch das Ergebnis dieses Vorgangs wohnen dem Wort „Sprachmittlung“ inne. Die Sprache funktioniert als Mittel der Vermittlung der Rede mit dem übergeordneten Ziel der Kommunikation. Das Wort „Sprachvermittlung“ erklärt die Übertragung einer Nachricht. Für die „Sprachvermittlung“ ist das Ergebnis oder das Ziel dieser Beförderung nicht wichtig. Sie interessiert sich für die Beförderung als Ereignis. Sie interessiert sich nicht, was vermittelt wird oder was bei dem Vorgang der Beförderung passiert (vgl. Νεράτζης, 2008).

3.3 Kriterien für die Aufgabestellungen

Damit die Aufgaben des Sprachdiagnoseverfahrens KPG des jeweiligen Niveaus die Sprachfähigkeit der Kandidaten zeigen, sollen die Prüfer bei der Aufgabebestellung einige Kriterien berücksichtigen. Die sozialen Rollen, in denen die Kandidaten handeln sollen, sollen ihren bisherigen sozialen Erfahrungen und ihrem Wissenstand entsprechen. Ein zwölfjähriger Kandidat kann z.B nicht die Rolle des Ratgebers eines Erwachsenen übernehmen. Zusätzlich sollen die sozialen Rollen altersgerecht und geschlechtsneutral sein. Der zwölfjährige Kandidat weiß nicht, wie er sich zur Mutter eines Freundes hinwendet. Das ist keine wirkliche kommunikative Situation und der Kandidat weiß nicht, wie er sie schriftlich bewältigen kann. Ebenfalls sollen die Interessen und die Motivationen der Kandidaten berücksichtigt werden. Die Aufgabestellung soll eine starke Motivation sein, damit der Kandidat die schriftliche Fähigkeit in hohem Maße zeigt (vgl. Μπατσαλιά 2007:3). Zum Schluss sollen die vorgegebenen kommunikativen Situationen in Einklang mit dem vergangenen bzw. gegenwärtigen sozialen Erfahrungshorizont der Kandidaten stehen (Μπατσαλιά 2007: 3f.). Bei der Formulierung der Aufgabestellungen des griechischen Staatszertifikats sollen die kommunikativen Bedürfnisse bzw. die bestehenden sozialen Rollen der Kandidaten des jeweiligen Alters berücksichtigt werden. Im griechischen Staatszertifikat gibt es die folgende Aufgabestellung: „Schreiben Sie eine E-Mail an.....“ Welcher Jugendliche von 12 bis 15 Jahren schreibt E-mails? Jugendliche

kommunizieren schriftlich per WhatsApp oder äußern sich zu Ereignissen auf Facebook oder senden kurze Mitteilungen per MSN oder via Skype (Μπατσαλιά 2007: 3f.).

4. Empirische Forschung

4.1 Auswertung der Aufgabenstellung der Prüfungsperiode 2010

Bei meiner empirischen Forschung habe ich festgestellt, dass bei den Aufgabestellungen der Prüfungsperiode Mai 2010 diese Kriterien nicht zufriedenstellend berücksichtigt werden. Ich fange mit dem Titel dieses Artikels an. Der Titel lautet „νααγοράσωκάτιαπότονδρόμο“. Nach meiner Meinung gibt es keinen Grund, dass ein solcher Artikel in einer Zeitschrift existiert und sogar als Aufgabestellung im Sprachstandsdiagnoseverfahren Eingang findet. Es ist selbstverständlich gerade für die Deutschen, die einen hohen Lebensstandard verfügen, dass das Essen aus dem Haus gesünder ist. Warum soll der Kandidat eine deutsche Freundin oder einen deutschen Freund über etwas informieren, das selbstverständlich ist? Es gibt keinen kommunikativen Sinn.

Zusätzlich gibt dieser Text einem zwölfjährigen Kandidaten keine Motivation, eine E-Mail an einen deutschen Freund oder eine deutsche Freundin zu schreiben. Kein Zwölfjähriger interessiert sich für das Essen und was gesund und nicht gesund ist.

Ebenfalls schreibt kein Zwölfjähriger E-Mails. Die meisten Jugendlichen simsens miteinander oder sie kommunizieren über Facebook, Viber usw. Folglich gründet die Aufgabenstellung auf unrealistischen Umständen. Für einen zwölfjährigen Jugendlichen ist es unmöglich, in einer Fremdsprache zu schreiben, wenn die Aufgabe auf irrealen Umständen basiert.

Die Informationen werden als Punkte und nicht mit einem Absatz übertragen. Deswegen übertragen die Kandidaten die Informationen in der Form der Punkte. Sie haben nicht die Chance, sie weiter zu erklären, weil es die Beschränkung der Wörter gibt.

4.2 Auswertung von Prüfungsleistungen

Bei meiner empirischen Forschung habe ich auch die Texte von fünf Kandidaten des Niveaus B1 von der Prüfungsperiode Mai 2010 gesammelt, die Prüfungen für Sprachstandsdiagnoseverfahren abgelegt haben. Die Schüler waren in der Lage die Informationen des griechischen Textes in der deutschen Sprache zu übermitteln. Sie schreiben eine E-Mail an die deutsche Freundin oder den deutschen Freund, der sie auf drei Punkte antworten. Nach der detaillierten Evaluation der Fehler der Kandidaten habe ich festgestellt, dass die Kandidaten eigentlich nicht das Niveau B1 haben. Ich werde einen summarischen Bericht der Fehler machen. In Bezug mit der grammatischen und der orthographischen

Korrektheit machen die Kandidaten wichtige Fehler. Bei den Nebensätzen nehmen die Verben nicht die letzte Position am Ende des Satzes ein. Bei den Sätzen mit Modalverben steht das Verb nicht an letzter Position im Infinitiv. Bei den Substantiven wird der erste Buchstabe klein geschrieben. Die Verben werden nicht richtig konjugiert. Ebenfalls bekommen die Artikel nicht den richtigen Kasus der Präposition, von der der Artikel begleitet wird. Orthographisch sind viele Wörter falsch geschrieben. Einige von ihnen sind eine Mischung aus dem Englischen und aus dem Deutschen oder sie sind aus dem Englischen direkt übernommen worden.

Ich komme jetzt zum Kriterium der Bewältigung der kommunikativen Aufgabe. Obwohl die Kandidaten den richtigen Stil für eine deutsche Freundin oder für einen deutschen Freund haben, sind die Fehler und so gravierend, dass die Texte unverständlich und unkommunikativ werden.

Lexikalisch haben die Kandidaten bewiesen, dass sie nicht das Niveau B1 besitzen. Außerdem sind die vorliegenden Wörter falsch geschrieben. Was den Textaufbau betrifft, fehlen bei den Texten einiger Kandidaten die Einleitung und der Schlussabsatz. Im Hauptabsatz bleiben die Sätze unverbunden. Die Informationen aus dem griechischen Text werden zusammenhanglos übermittelt. Bei diesem Punkt würde ich sagen, dass die Aufgabenstellung den Kandidaten nicht hilft.

Die vorliegenden Kandidaten sollen eigentlich das Niveau B1 haben. Die Frage ist, ob die Kandidaten mit diesem Niveau diese Aufgabestellung perfekt bewältigen könnten. Dies scheint nicht der Fall zu sein. Trotz der Tatsache, dass die Aufgabenstellungen problematisch sind, haben die Kandidaten klar die Bedeutung der sprachmittlenden Aktivität nicht verstanden. Sie haben nicht die Hauptinformationen aus dem griechischen Text separiert, sondern in Abschnitten eine Übersetzung gemacht.

4.3 Die Sprachmittlung soll im Deutschunterricht aktiviert werden

Ich unterstütze stark, dass die Fähigkeit der Sprachmittlung im Deutschunterricht aktiviert werden soll. Die Lehrer sollen über die Sprachmittlung informiert sein. Was den Unterricht betrifft, ist die Vorbereitung der Schüler nur mit Modelltests absolut falsch. Auf diese Weise verstehen die Schüler nicht die Bedeutung der Sprachmittlung. Sie lösen die Modelltests sehr oberflächlich. Der Lehrer sollte erstens den Schülern erklären, was Sprachmittlung ist. Dann sollte er seine eigenen mündlichen oder schriftlichen Texte den Schülern geben, damit die Schüler sprachmittlend aktiv werden. Das ist mein didaktischer Vorschlag. Zusätzlich sollte der Lehrer durch die Sprache die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den beiden

Ländern lehren. Ich unterstütze stark die Ansicht, dass der Lehrer als Brücke fungieren sollen (vgl. Μπατσαλιά 2007:1,2).

5. Mein didaktischer Vorschlag

5.1 Die Aufgabestellungen, die ich vorschlage

Im empirischen Teil meiner Diplomarbeit habe ich Aufgabestellungen erstellt, die die oberen Kriterien erfüllen. Titel der ersten Aufgabestellung ist "Ταξίδι στην Ιταλία και στην Ελβετία" und der zweiten „Φιδακι“. Eine Reise und die Regeln eines Brettspieles sind nach meiner Meinung eine große Motivation für 13-jährige Jugendliche, um einen Text zu produzieren. Die sozialen Rollen, in denen die Kandidaten handeln sollen, entsprechen ihren bisherigen sozialen Erfahrungen und ihrem Wissenstand. Ebenfalls sind die sozialen Rollen altersgerecht. Sie wenden sich zu einer Freundin hin. Außerdem stehen die vorgegebenen kommunikativen Situationen in Einklang mit dem vergangenen bzw. gegenwärtigen sozialen Erfahrungshorizont der Kandidaten. Alle Jugendliche sind in der Lage, die Regeln eines Brettspieles oder die Informationen einer Pauschalreise von einer Sprache zu einer anderen Sprache zu übermitteln.

5.2 Die Sprachmittlung im Deutschunterricht

Nach der Evaluation der Probleme sowohl der Kandidaten als auch der Aufgabestellung, komme ich für das Niveau B1 zu folgendem didaktischen Vorschlag: Die Schüler sollen auf die Aufgabestellungen antworten, die ich vorgeschlagen habe. Vor der Textproduktion sollen sie eine Tabelle mit Informationen des Textes ausfüllen, damit sie auf die Fragewörter z.B. wer, was, warum, wie, wohin, wann antworten. Dieser Vorgang hilft ihnen, adressatengerecht die geeigneten Informationen zu wählen.

6. Schlussfolgerungen

Wir stellen fest, dass die Sprachmittlung eine tägliche Aktivität ist und eine wichtige Rolle in unserem Leben spielt. Deswegen muss sie bei der Bescheinigung der Fremdsprachen berücksichtigt werden. Außerdem wird durch die Sprachmittlung gezeigt, dass man eine Fremdsprache sehr gut kann. In Bezug auf die Aufgabestellungen zur Ermittlung der Sprachkompetenz auf dem Niveau B1 in Bezug auf die Fähigkeit der Kandidaten zur Sprachmittlung, ist eine jede Aufgabestellung hinsichtlich folgender Aspekte zu untersuchen: In welcher sozialen Rolle werden die Kandidaten aufgefordert zu handeln? Entsprechen diese sozialen Rollen ihrer bisherigen sozialen Erfahrungen und ihrem Wissenstand? Sind die sozialen Rollen altersgerecht und geschlechtsneutral? Werden Interessen und Motivationen der

Kandidaten berücksichtigt? Stehen die vorgegebenen kommunikativen Situationen in Einklang mit dem vergangenen bzw. gegenwärtigen sozialen Erfahrungshorizont der Kandidaten? Falls sich die vorgegebenen kommunikativen Situationen auf für die Kandidaten zukünftig mögliche soziale Gegebenheiten beziehen, ist davon auszugehen, dass die Kandidaten sich bereits zu diesem Zeitpunkt in derartige Situationen versetzen können? Auf Grund der aus diesem Ansatz resultierenden Erkenntnisse, wird abschließend versucht, die Aufgabenstellungen derart zu formulieren, dass die eingangs angeführten kommunikativ-pragmatischen Prämissen berücksichtigt werden.

Ich möchte noch einmal betonen, dass die Schüler den Wert und die Bedeutung der Sprachmittlung als Wissenschaft verstehen sollen. Nur mit der Lösung der Modelltests verstehen sie nichts. Sie sind der letzte Schritt. Ein ist DaF-Unterricht mit Modelltests ist eigentlich kein Unterricht und keine gute Vorbereitung.

Ich fahre mit einigen Faktoren, die beim DaF-Unterricht als auch bei den Lehrwerken berücksichtigt werden sollten. Beim DaF-Unterricht sollen die Deutschlernenden neben Form und Inhalt lexikalisch äquivalenter Wörter auch lernen, welche Vorstellungen bei einer deutschsprachigen Person hervorgerufen werden. ‚Ostern‘ und, Πάσχα‘ sind lexikalisch äquivalent. Die Vorstellungen, die wir mit diesen beiden Begriffen verbinden, sind jedoch unterschiedlich. Die Deutschlernenden sollen weiterhin lernen, dass in deutschsprachigen Kontexten bestimmte Sprecher-Hörer-Konstellationen andere sprachliche Zeichen erfordern. ‚Kinder‘ und, ‚παιδιά‘ können in bestimmten Sprecher-Hörer-Konstellationen als äquivalent verwendet werden: Meine Kinder gehen noch zur Schule= τα παιδιά μου πηγαίνουν ακόμα στο σχολείο. Im Griechischen kann man auch Kollegen oder einen freundlichen Kreis ‚Kinder‘ nennen. Auf Deutsch ist es jedoch unmöglich, den Begriff zu verwenden. Die Sprachmittlung soll im Unterricht mündlich und schriftlich aktiviert werden, um vorbereitet für diese Art der Prüfungen zu sein. Jedoch ist erste Voraussetzung, damit die Kandidaten an den Prüfungen teilnehmen können, das Niveau B1 wirklich zu besitzen.

Zusätzlich sollen die Lehrwerke die sozialen Rollen und die sozialen Bedürfnisse der deutschlernenden berücksichtigen. In den DaF-Lehrwerken, die sich an 12-15-jährige Jugendliche wenden, gibt es permanent die Aufgabestellung mit der E-Mail. Abschließend möchte ich noch einmal betonen, dass das Gesagte nur Wert hat, wenn die Schüler bzw. Kandidaten das erforderliche Niveau haben.

Literaturverzeichnis

Dendrinos, Bessie(Dendrinou Vassiliki) (2006): Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. National and Kapodistrian University of Athens.P 3-35.

ΜπατσαλιάΦρειδερίκη: Ηδιδασκαλίαξένωνγλωσσώνσήμερα. Πρακτικά Ημερίδας «Οι ξένες γλώσσες χθες, σήμερα, αύριο: στόχοι και προοπτικές» του Συλλόγου Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας, Αθήνα, 26.2.2007 .

ΜπατσαλιάΦρειδερίκη: Pragmatik und Sprachmittlung in den Aufgabenstellungen des griechischen Staatszertifikats.

Νεράτζης Δαμιανός: Sprachmittlung. Ηέννοια και η σημασία της διαμεσολάβησης στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλώσσομάθειας σύμφωνα με το ΕΠΓ του ΣτΕ. Εισήγηση στην Ημερίδα Επιμόρφωσης της Πανελλήνιας Ένωσης, 14.09.2008, Αθήνα

RösslerAndrea: FremdsprachenLehrenundLernen. Strategien im Fremdsprachunterricht. Strategisch Sprachmitteln im Spanischunterricht. Hrsg von Claus Gnutzmann, Frank. G. Königs und Ekkehard Zöfgen. Tübingen: Gunter Verlag 2009.

Voidakos, Irene(2007): What mediators do.Analysing KPG candidates' actual performance in written mediation tasks.Athen.

Internetquelle

<http://kpg.auth.gr/index.php/el/kpg.htm>

Evangelos Makos**Ehemaliger Postgraduierter Student des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie*****Zur sprachlichen Performanz ausländischer Germanistikstudenten. Eine Datenerhebung an der Universität Athen*****Einleitung**

Fremdsprachenunterricht, also das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache unter schulischen Bedingungen, ist im Gegensatz zum ungesteuerten Spracherwerb notwendigerweise verbunden mit der Verschriftlichung von Sprache. Damit ist unter anderem gemeint, dass jeder Fremdsprachenlerner eines Sprachkurses Texte in verschiedenen vorgegebenen Rahmen zu verfassen hat. Die Textsorten, die dabei behandelt werden, weisen in der Regel ein ziemlich breites Spektrum auf und beinhalten die für diesen Beitrag relevanten Textsorten E-Mail und die Erzählung mit Elementen der Redewiedergabe. Die Authentizität solcher Aufgabenstellungen im Unterricht lässt aber oft zu wünschen übrig, was sich auf die reale Verwendung dieser Textsorten auswirkt. Schwierigkeiten treten daher wie zu erwarten im „echten“ Briefwechsel und bei „echten“ Erzählungen auf, wobei das sprachliche Niveau des Einzelnen eine durchaus wichtige Rolle spielt.

Ziel dieses Beitrags ist es, mit Hilfe einer empirischen Untersuchung den Sprachstand (vor allem) griechischer Germanistikstudenten des Grundstudiums zu untersuchen. Mit Hilfe der Datenerhebung, die an der Universität Athen durchgeführt worden ist, wird versucht darzustellen, inwiefern griechische Studenten der Germanistik ein adäquates Rollenverhalten einnehmen, wenn sie sich per E-Mail mit einem Anliegen an Lehrende richten. Dabei werden die Anrede- und Verabschiedungsformeln in drei zu verfassenden E-Mails analysiert. Zusätzlich wird durch eine Grammatik-Aufgabe ihr sprachliches Wissen sowie intuitives Sprachgefühl hinsichtlich der Formen von Redewiedergabe in schriftlichen Texten untersucht. Bevor auf die Datenerhebung und deren Analyse eingegangen werden kann, wird zunächst in Abschnitt 1 die Ausgangslage der universitären Kommunikation sowie die verwendete Methode, die Planung und Durchführung der Datenerhebung dargestellt. Anschließend werden der verwendete Fragebogen und die enthaltenen Aufgaben sowie das zu untersuchende

grammatische Phänomene erläutert. In Abschnitt 3 wird die Auswertung der Erhebung präsentiert und schließlich ein Fazit (Abschnitt 4) gezogen.

1. Die Datenerhebung

Im Folgenden sollen jene Faktoren beleuchtet werden, die für die vorliegende Datenerhebung relevant sind. Dabei wird zunächst die Ausgangslage, die Art sowie die Planung und Durchführung der Erhebung erläutert.

1.1 Die Ausgangslage der Datenerhebung

Der universitäre E-Mail-Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden gehört seit Jahren zum Alltag. Er kann in vielen Fällen sogar ein persönliches Gespräch mit dem Dozenten ersetzen, da er schneller, ökonomischer und für viele Studenten ohne den (oft) Stress erzeugenden direkten Kontakt erfolgt. Doch auch diese Form der Kommunikation hat ihre Nachteile, vor allem wenn sie noch nie vorher in realer Situation praktiziert worden ist. Hinzu kommt, dass die quasi „Anonymität“¹⁵⁰ des elektronischen Briefwechsels innerhalb der Universität oftmals der Grund dafür ist, dass die relevanten Hierarchieebenen nicht berücksichtigt werden. Die Folge ist eine Verletzung der Statuszuweisung, wie Sichler (2011: 5) folgendermaßen festhält: „Wird einem Universitätsmitglied jedoch in einer Kommunikationssituation nicht der erwartete, als adäquat empfundene Status zugewiesen, kann das zu einer Konfliktsituation führen“.

Die Kommunikationspartner (vor allem die Studierenden) müssen sich folglich ihrer Rolle innerhalb der Institution bewusst sein, sodass eine erfolgreiche Kommunikation hergestellt werden kann und sie müssen auch entsprechend sprachlich handeln. Das bedeutet, dass sowohl die Anrede- und Verabschiedungsformeln in E-Mails, als auch die Ausdrucksweise insgesamt angemessen sein müssen. Sichler (2011.: 6) zählt dazu den Wortschatz, die syntaktischen Charakteristika, das Gesprächsverhaltensmuster und die sprachlichen Höflichkeitsformen. Für die vorliegende Arbeit spielt somit das sprachliche Können der griechischen Studenten eine ausschlaggebende Rolle, haben doch die meisten von ihnen im Grundstudium noch kein sehr fortgeschrittenes Niveau in der deutschen Sprache. Um Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen der fremdsprachlichen Kompetenz und der Angemessenheit in der E-Mail-basierten

¹⁵⁰ Die Studenten des Grund- und Hauptstudiums verfügen über private E-Mail-Adressen. Nur die Studenten des Postgraduiertenstudienganges haben die universitäre E-Mail-Adresse mit der Endung uoa.gr.

Kommunikation herzustellen, wurde ein Fragebogen erstellt, der die Grundlage der vorliegenden Erhebung darstellt. Er ist auch auf ein zweites Phänomen, das für den universitären Kontext wichtig ist, ausgerichtet, nämlich die für das Verfassen von Seminararbeiten erforderliche Wiedergabe von fremder Rede.

1.2 Die Methode der Datenerhebung

Der vorliegenden Arbeit liegt ein „virtuelles“¹⁵¹ E-Mail-Korpus zugrunde, das mit Hilfe einer schriftlichen Befragung zusammengestellt wurde. Diese Methode der Datenerhebung wurde im Rahmen des Seminars zur Empirischen Sprachwissenschaft im Postgraduiertenstudiengang an der Universität Athen im Sommersemester 2015 als geeignete Methode für den relevanten Untersuchungsgegenstand gewählt. Sie zeichnet sich durch ihre Einfachheit aus, im Vergleich zu anderen Methoden der Datenerhebung wie der Beobachtung und dem Experiment (vgl. Albert/Marx 2014: 61). Die Zusammenstellung der Stichprobe erfolgte nach dem Quotenverfahren, wobei die für die Untersuchung relevanten Merkmale der Grundgesamtheit der Studierenden des Grundstudiums der Germanistik an der Universität Athen entsprechen.

Der Fragebogen enthält zwei unterschiedliche Aufgaben, die die Studierenden zu bewältigen hatten. Die erste Aufgabe bestand darin, drei E-Mails zu verfassen, die an zwei Professorinnen der Germanistik gerichtet sind und ein bestimmtes Anliegen betreffen. Zusätzlich bestand der Fragebogen aus einem kurzen Text und einer dazugehörigen Aufgabe, die nach ihrer grammatischen Richtigkeit zu beurteilen war. Dabei gab es fünf vorgegebene Antwortkategorien in Form einer „Likert-Skala“ (vgl. dazu Albert/Marx 2014: 72). Die zur Auswahl stehenden Antworten reichten von „richtig“ bis „falsch“ mit Ausweichmöglichkeiten von „relativ richtig“ bzw. „relativ falsch“ und „weder richtig noch falsch“. Somit mussten die Teilnehmenden keine eigene Verbalisierung für die Zwischenkategorien finden. Die Befragten wurden nicht auf das zu untersuchende grammatische Phänomen hingewiesen, in unserem Fall die Verwendung des Konjunktivs statt des Indikativs in der indirekten Rede, sondern hatten lediglich die vorgefertigten Möglichkeiten hinsichtlich ihrer Grammatikalität bzw. Akzeptanz zu beurteilen. Folglich handelt es sich um eine indirekte Frage, die sich nach Albert/Marx außerdem dazu eignet „Informationen über Zusammenhänge, die dem Befragten selbst nicht bewusst sind, zu erhalten“ (ebd.: 73). Das ist besonders wichtig, da man das Urteil von

¹⁵¹Die E-Mails wurden auf einem Fragebogen verfasst, hatten allerdings durch die Aufgabenstellung die Form eines elektronischen Briefwechsels.

unmittelbar und intuitiv-unreflektiert antwortenden Sprachbenutzern erhalten möchte. Die Grammatikalität/Akzeptanz der zu untersuchenden sprachlichen Erscheinung wurde erhoben, indem für zwei Beispielsätze jeweils vier Varianten der Redewiedergabe vorgegeben wurden: Indirekte Rede in eingeleiteten und nicht eingeleiteten Nebensätzen unter Verwendung von Indikativ, Konjunktiv I und II sowie der würde-Form. Die Reihenfolge der Varianten wurde unterschiedlich gestaltet, um „Artefakte“ zu vermeiden, dadurch dass die Befragten eine bestimmte Ordnung erkennen und dementsprechend eine etwaige Wertung seitens der Befragenden vermuten (vgl. ebd.: 76).

1.3 Die Planung und Durchführung der Datenerhebung

Der Fragebogen sollte von Studierenden des zweiten und vierten Semesters anonym ausgefüllt werden. Es wurden von der Projektleiterin insgesamt fünf Termine mit Dozenten von Lehrveranstaltungen des Grundstudiums vereinbart, an denen jeweils zwei MA-Studenten die ca. 30-minütige Erhebung durchführen durften. Anweisungen wurden in griechischer Sprache gegeben, um ein lockeres Klima und somit keinen Leistungsdruck entstehen zu lassen, wie es sonst in einer Prüfungssituation der Fall ist. Die Verwendung der Muttersprache der Befragten vor dem Austeilen der Fragebögen hat deren Motivation und Bereitschaft gesteigert. Diese wurden auch durch das freundliche und interessierte Verhalten der Austeilenden verstärkt.

2. Der Fragebogen

Auf dem auszufüllenden Fragebogen sollten die Teilnehmenden vor den eigentlichen Aufgaben einige persönliche Daten angeben. Es sollten das Geschlecht, das Semester, das Alter, ein eventuell vorhandenes Sprachdiplom und dessen Niveaustufe, sowie das Land, in dem der/die Befragte aufgewachsen ist, angegeben werden. Studenten mit einem oder auch beiden Elternteilen aus Deutschland sollten ebenfalls angeben, ob zu Hause (in Griechenland) die deutsche Sprache gepflegt wurde. Die Eingabe dieser Daten kann als Anlaufphase gewertet werden, wie es in Befragungen der Fall ist, sodass sich die Befragten an die gegebene Situation gewöhnen können (vgl. Albert/Marx ebd.: 68).

Der erste Teil des Fragebogens verlangte das Verfassen von drei E-Mails, die insgesamt circa 150 Wörter umfassen sollten. Konkrete Vorgaben betrafen den Inhalt der E-Mail-Kommunikation (Äußern eines Anliegens an eine von einer Lehrveranstaltung persönlich bekannte Dozentin sowie an eine unbekannte Dozentin mit einer anschließenden Danksagung

für ihre Antwort) und verlangten unter anderem eine Anrede und eine Verabschiedung in allen E-Mails, ohne die Teilnehmenden darüber zu informieren, dass Phänomene der sprachlichen Höflichkeit ein wichtiger Teil der Untersuchung waren.

Im zweiten Teil des Fragebogens gab es als Vorgabe eine kurze Geschichte über Herrn K., die in Anlehnung an die Herr Keuner-Geschichten von Bertolt Brecht formuliert war. Sie enthält einen Dialog zwischen Herrn K. und einem alten Mann, der abwechselnd in indirekter und direkter Rede wiedergegeben wird. An dieser Vorgabe orientiert wurden zwei Sets à vier Satzvarianten vorgegeben, wobei das erste Set indirekte Rede bei nicht-eingeleiteten Nebensätzen (also V-Zweit-Nebensätzen) und der zweite Set indirekte Rede bei eingeleiteten Nebensätzen (also V-Letzt-Nebensätzen mit der Konjunktion „dass“) präsentiert, jeweils verbunden mit Unterschieden der Moduswahl.

Das zu untersuchende grammatische Phänomen ist das der verschiedenen Möglichkeiten der indirekten Redewiedergabe unter Verwendung folgender Modusformen:

V-Zweit-Nebensätze V-Letzt-Nebensätze

1a. Konjunktiv I 2a. Konjunktiv II

1b. Konjunktiv II 2b. Konjunktiv I

1c. Indikativ 2c. würde-Form

1d. würde-Form 2d. Indikativ

Der Gebrauch der indirekten Rede und der damit verbundenen Modi sollte von Germanistik-Studenten nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv beherrscht werden, da er auch fester Bestandteil von wissenschaftlichen Arbeiten ist, in denen Aussagen von Autoren nicht nur zitiert, sondern auch paraphrasiert – indirekt wiedergegeben werden. Hüttenrauch (2010: 12) betont die Wichtigkeit der Rolle der Redewiedergabe hinsichtlich der Bezugnahme auf Fachliteratur in Seminararbeiten. Er führt diesbezüglich aus, dass die Wiedergabe fremder Rede in wissenschaftlichen Texten eindeutig angezeigt werden müsse, da andernfalls eine Gefahr gegen bestehende textsortenstilistische und vor allem wissenschaftsethische Prinzipien zu verstoßen, bestehe (ebd. 18). Außerdem führe der Verstoß gegen die Regeln der Kennzeichnung von fremder Rede zum Verdacht bzw. der Schuld des Plagierens.

Für die vorliegende Arbeit ist relevant, dass der Gebrauch des Konjunktivs zu den zu verwendenden Mitteln der korrekten Redewiedergabe zählt (vgl. ebd.: 18). Um eine Auswertung hinsichtlich der gegebenen Antworten zu ermöglichen, bedarf es an diesem Punkt einer linguistischen Erläuterung dieses grammatischen Phänomens. Helbig/Buscha (1999: 194) halten zur Redewiedergabe Folgendes fest:

„Zur Wiedergabe fremder (oder früherer eigener) Rede stehen dem Sprecher im Deutschen zwei Grundformen zur Verfügung [...] Wenn die Rede formal deutlich als fremde (oder frühere eigene) Rede gekennzeichnet – und nicht unbedingt wörtlich – wiedergegeben werden soll, wird die *indirekte Rede* verwendet“.

Zur formalen Kennzeichnung der indirekten Rede zählen sie den Konjunktiv und redееinleitende Verben sowie die Nebensatzform, wobei sie keines dieser Mittel als obligatorisch ansehen, obwohl gewöhnlich eines davon vorhanden sei, um die indirekte Rede als solche zu kennzeichnen (vgl. ebd.: 195). Zum Gebrauch der Modi geben Helbig/Buscha an, es gebe eine „gewisse Freiheit“, vor allem wenn die indirekte Rede bereits eindeutig durch die Nebensatzform gekennzeichnet sei, sodass dann auch der Indikativ vorkomme (vgl. ebd.: 196). Das bedeutet, dass sowohl Konjunktiv I, Konjunktiv II und die „würde-Form“, als auch der Indikativ in der indirekten Rede verwendet werden können. Als Ausnahme wird bei Helbig/Buscha allerdings die Verwendung des Indikativs in uneingeleiteten Nebensätzen mit Zweitstellung des finiten Verbs erwähnt (vgl. ebd.: 196). Für unsere Grammatik-Aufgabe bedeutet dies, dass nur die Antwort 1c¹⁵² als ungrammatisch bzw. nicht akzeptabel eingestuft werden sollte. Für alle anderen, also 1a, 1b, 1d und 2a-2d gibt es kein richtig oder falsch.

Zur „würde-Form“ halten Helbig/Buscha fest, dass sie bei der indirekten Rede in Form eines uneingeleiteten Nebensatzes nur dann bevorzugt wird, wenn die Verbform in direkter und indirekter Rede identisch ist (vgl. ebd.: 191). Für unsere Erhebung ist dies nicht von Interesse, da die 3. Person Singular nie identische Indikativ- und Konjunktiv-Formen hat.

Eisenberg (2006: 118) unterteilt die Konjunktive mehrerer Tempora in Konjunktiv I und Konjunktiv II. Was die Distribution des Konjunktivs I angeht, so stellt er fest, dass dieser in eingeleiteten dass-Sätzen vom Verb des Hauptsatzes abhängig ist. Als Regularität gelte Folgendes: „In dass-Komplementen von faktiven Verben steht der Ind, in solchen von nicht-faktiven Verben kann der Ind wie der KonjI stehen.“ Eisenberg betrachtet die Verwendung des Konjunktivs I nicht aus der Perspektive der indirekten Rede, sondern allgemeiner aus dessen Bindung an Nichtfaktivität. Konkret hält er zur Verwendung des Konjunktivs I Folgendes fest (vgl. ebd.: 119):

¹⁵² 1c. Der alte Mann antwortete, er weiß es auch nicht (= uneingeleiteter Nebensatz mit Indikativ).

„Bei faktiven Verben steht er nicht, bei nichtfaktiven ist er ohne Bedeutungsänderung gegen den Ind austauschbar und bei Verben mit einer faktiven und einer nichtfaktiven Variante zeigt er an, dass die nichtfaktive gemeint ist.“

Damit nimmt Eisenberg Abstand von den normativen Grammatiken, die vorgeben, die indirekte Rede sollte im Konjunktiv stehen, so wie es im Duden (1997: 388) der Fall ist (vgl. Eisenberg 2006: 120). Er schlägt auf terminologischer Ebene eine Wende vom Begriff der „indirekten Rede“ zum „Konjunktiv in Indirektheitskontexten“ vor. Was die Verwendung des Konjunktivs II anbelangt, so stellt er in Anlehnung an Helbig/Buscha (1975: 165) und Wichter (1978: 99ff.) fest, dass diese als „Ersatzregel“ an die Stelle des Konjunktivs I treten kann, weil „der KonjI gegenüber dem Ind formal häufig schlecht markiert ist.“ Damit der Konj überhaupt als solcher erkennbar sei, müsse man den KonjII verwenden (vgl. Eisenberg 2006: 121). Für unsere Untersuchung ist diese Feststellung interessant, unterscheiden sich doch Indikativ Präsens und Konjunktiv I und II immer in der 3. PsSg.

Wie ersichtlich geworden ist, ist eine klare Aussage über den zu verwendenden Modus in der indirekten Rede nur schwer möglich. Diese Tatsache macht die Erhebung bezüglich dieses grammatischen Phänomens umso interessanter, da dadurch das Wissen um den tatsächlichen variablen Sprachgebrauch und nicht nur die Normen und Vorschriften der Grammatiken registriert werden können. Zu beachten ist in jedem Falle, dass es sich bei den Probanden in der Mehrzahl nicht um Muttersprachler handelt und dass der Sprachstand im Grundstudium erheblich variiert. Im folgenden Kapitel wird die Auswertung der Erhebung mit Hilfe von Diagrammen und Tabellen präsentiert.

3. Die Auswertung der Erhebung

Die auszuwertenden Fragebögen wurden zuerst durchnummeriert, sodass kein Exemplar doppelt oder eventuell gar nicht in die Auswertung aufgenommen wurde.¹⁵³ Zu den verwertbaren Daten gehören a) die persönlichen Daten der Probanden, b) die in den E-Mails verwendeten Anrede- und Verabschiedungsformeln, c) die Bewertung der Grammatikalität der Sätze in der Grammatik-Aufgabe sowie d) die Evaluation des Schwierigkeitsgrades der jeweiligen Aufgaben und des Fragebogens insgesamt. Es folgt die Auswertung der Daten zu a) und zwar der Reihenfolge des Fragebogens folgend.

¹⁵³Im Beitrag sind die Daten von 30 Fragebögen enthalten. Die Daten von allen Teilnehmenden (insgesamt 71 Studierenden) sind in einer weiterführenden Arbeit ausgewertet worden.

1. Das Geschlecht der Probanden

Nur drei von den insgesamt 30 Probanden (10%) sind Männer und 27 Probanden (90%) sind Frauen. Das entspricht ungefähr der tatsächlichen Verteilung der Geschlechter am Fachbereich Germanistik der Universität Athen.

2. Das Semester der Probanden

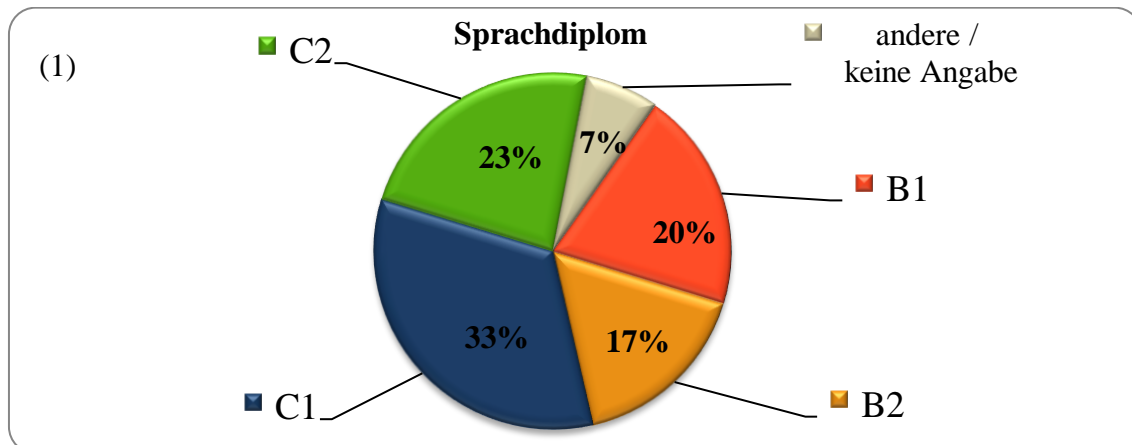
Die Mehrheit von 24 Befragten (80%) gehört zu der Gruppe der Studenten des Grundstudiums.¹⁵⁴

3. Das Alter der Probanden

Das Durchschnittsalter der dreißig Probanden beträgt 21,63 Jahre und entspricht somit einer „regulären“ Gruppe des Grundstudiums.

4. Sprachdiplome der Probanden

Das Zertifikat der deutschen Sprache, das die Probanden besitzen, ist der folgenden Abbildung zu entnehmen (Abb. 1). Mehr als ein Drittel der Probanden (37%) befindet sich den eigenen Angaben zufolge auf dem B-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Bei dieser Gruppe fällt auf, dass sie bei der Aufgabe zur Grammatikalitätsbeurteilung große Schwierigkeiten hatte, was sich durch fehlende oder nur unvollständige Antworten ausdrückt.



5. Das Land, in dem die Probanden aufgewachsen sind

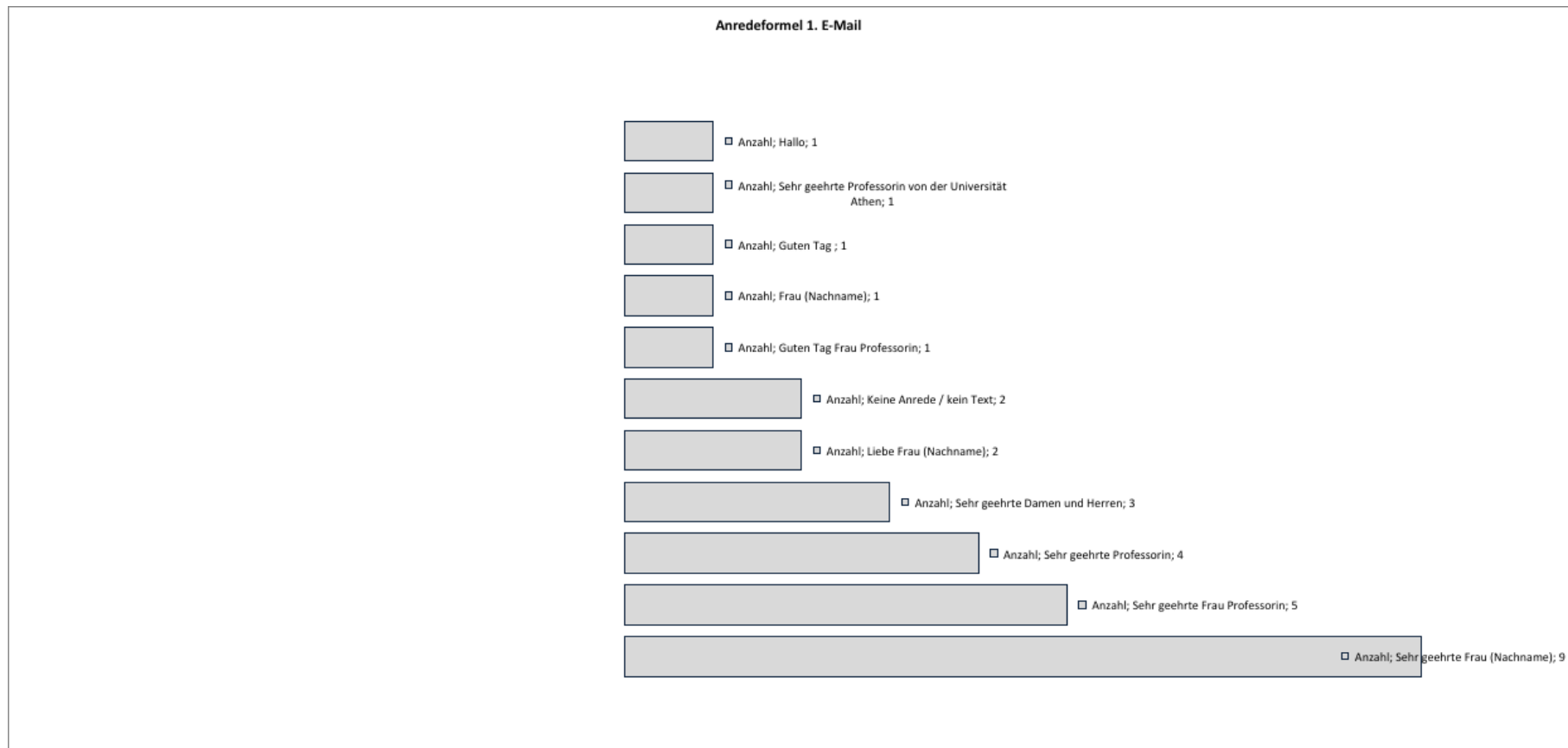
Germanistikstudenten an der Universität Athen sind nicht selten Kinder von griechischen Emigranten in Deutschland oder haben einen oder beide Elternteile, die Deutsche sind. Das

¹⁵⁴ Die Tatsache, dass jeder sechste Befragte kurz vor dem Studienabschluss steht, sollte allerdings nicht unterschätzt werden, da diese Gruppe der Probanden bedingt durch ihr besseres sprachliches Können die Untersuchungsergebnisse beeinflusst.

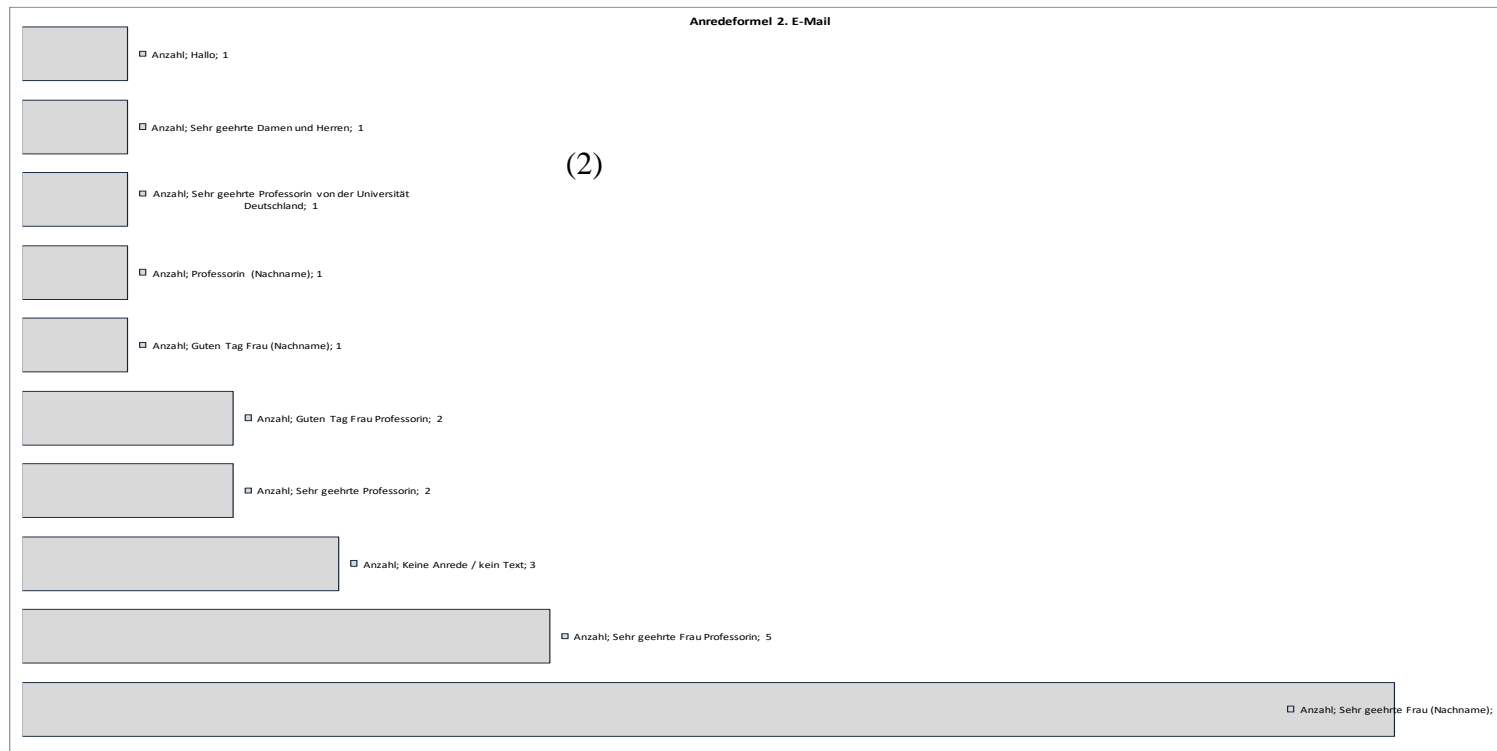
Land, in dem die Probanden aufgewachsen sind, spielt eine wichtige Rolle für das intuitive Sprachgefühl. 77% der Probanden sind in Griechenland aufgewachsen, davon 60% mit Griechisch und 17% auch mit Deutsch in der Familie. 23% der Probanden sind in Deutschland aufgewachsen.

6. Die Anredeformeln

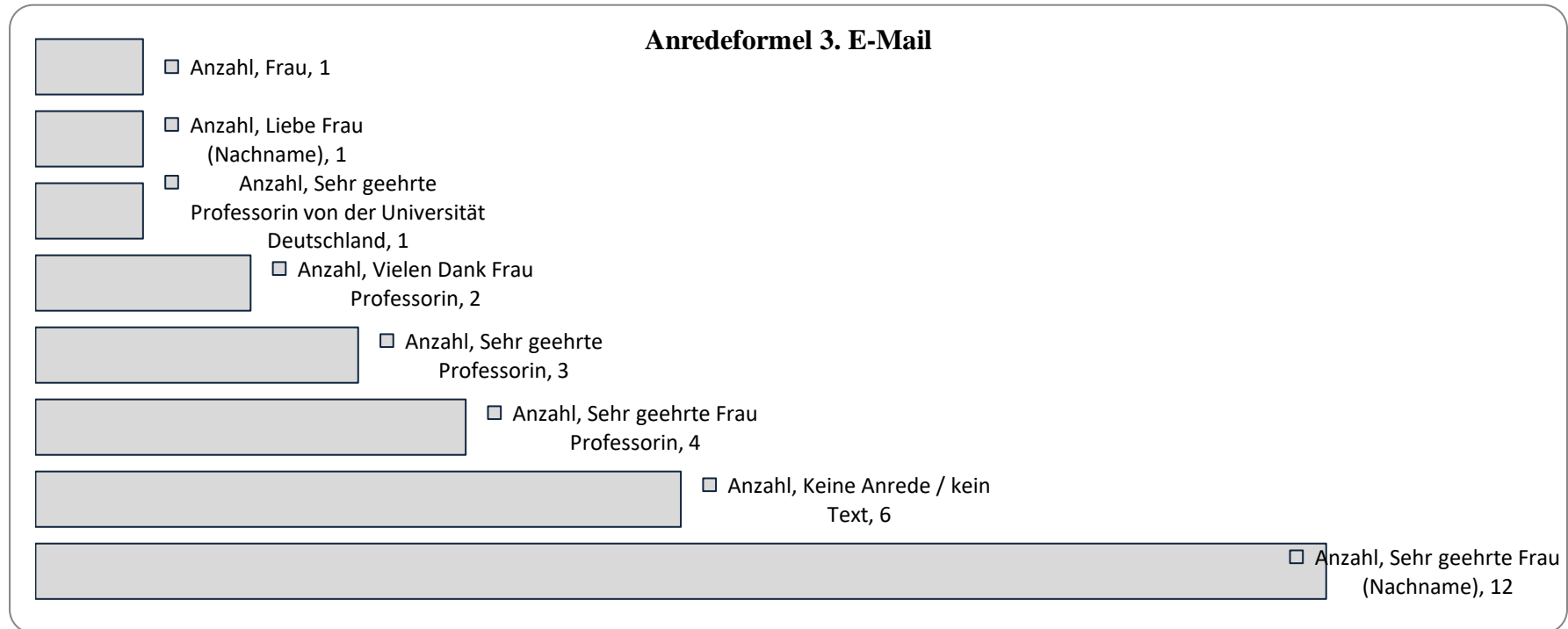
In den folgenden drei Tabellen (2) bis (4) ergibt sich das Bild der benutzten Anrede in den drei zu verfassenden E-Mails.



Während die erste E-Mail (Tab. 2) an eine bekannte Dozentin gerichtet ist, handelt es sich bei der zweiten E-Mail (Tab. 3) um die Kontaktaufnahme zu einer unbekanntem Dozentin in Deutschland mit der Bitte um Informationen.



Bei der dritten E-Mail (Tab. 4) handelt es sich um die Danksagung an die Dozentin in Deutschland für ihre Antwort.



ATHEN 2019

Auffällig ist, dass die Vielfalt der Anredeformeln abnimmt und von anfangs elf Varianten in der ersten E-Mail und zehn in der zweiten E-Mail nur noch acht in der dritten E-Mail existieren.¹⁵⁵ Alle drei E-Mails haben gemeinsam, dass die Anrede „Sehr geehrte Frau (Nachname)“ mit großem Vorsprung vor der nächsthäufigeren Anredeformel nämlich „Sehr geehrte Frau Professorin“ vorkommt. Im Schnitt benutzten 38% der Befragten diese Anrede, die auch in der Erhebung Sichlers (vgl. 2011: 13) den ersten Platz belegt. Was den hohen Anteil des Auslassens einer Anrede betrifft, so ist das unter anderem darauf zurückzuführen, dass in einigen Fragebögen nicht alle drei E-Mails geschrieben wurden.¹⁵⁶ Interessant bei der dritten E-Mail ist, dass 7% der Befragten die Danksagung bereits in der Anrede einfügen, was eher einen mündlichen Dialog auszeichnet. Angemessener wäre es, der Professorin im Haupttext oder zum Schluss der E-Mail zu danken.

7. Die Verabschiedungsformeln

In den nächsten drei Tabellen (5 bis 7) finden sich die verwendeten Verabschiedungsformeln in den drei E-Mails. Überraschend ist auch hier, dass sich die Vielfalt von anfangs zehn Varianten in der ersten E-Mail auf acht bzw. sieben Varianten in den beiden anderen E-Mails reduziert.¹⁵⁷

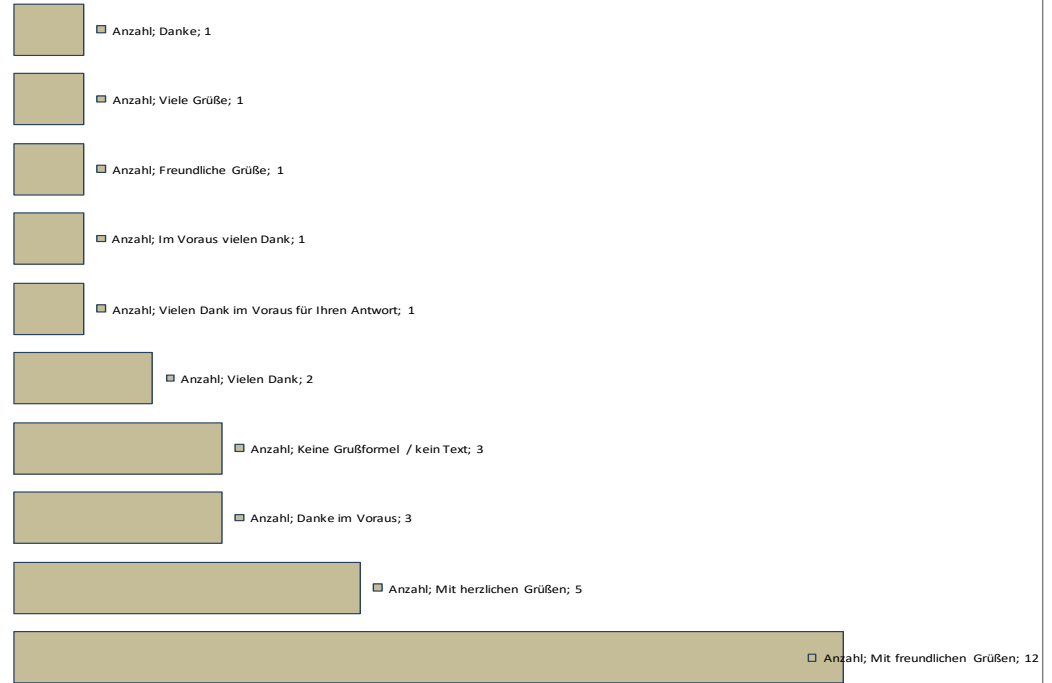
¹⁵⁵ In der zweiten E-Mail fällt die Anredeformel *Liebe Frau (Nachname)* weg, wird aber in der dritten E-Mail wiederverwendet. Hier fallen die Anredeformeln *Hallo, Guten Tag Frau (Nachname)*, *Guten Tag Frau Professorin* sowie *Sehr geehrte Damen und Herren* weg.

¹⁵⁶ Das Auslassen der Anrede betrifft 7% in der ersten E-Mail, 10% in der zweiten E-Mail und 20% in der dritten E-Mail.

¹⁵⁷ In der zweiten E-Mail fallen die Verabschiedungsformeln *Viele Grüße* und *Danke im Voraus* weg. In der dritten E-Mail fällt zusätzlich die Formel *Im Voraus vielen Dank* weg.

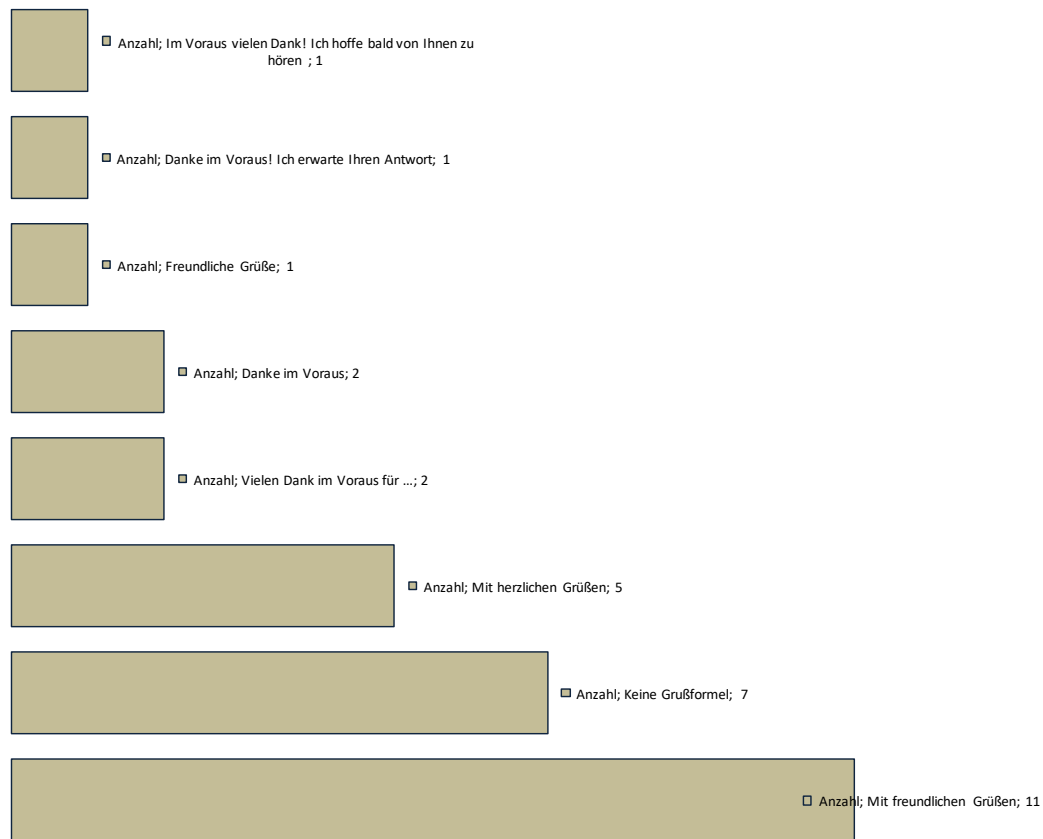
(5)

Verabschiedungsformel 1. E-Mail



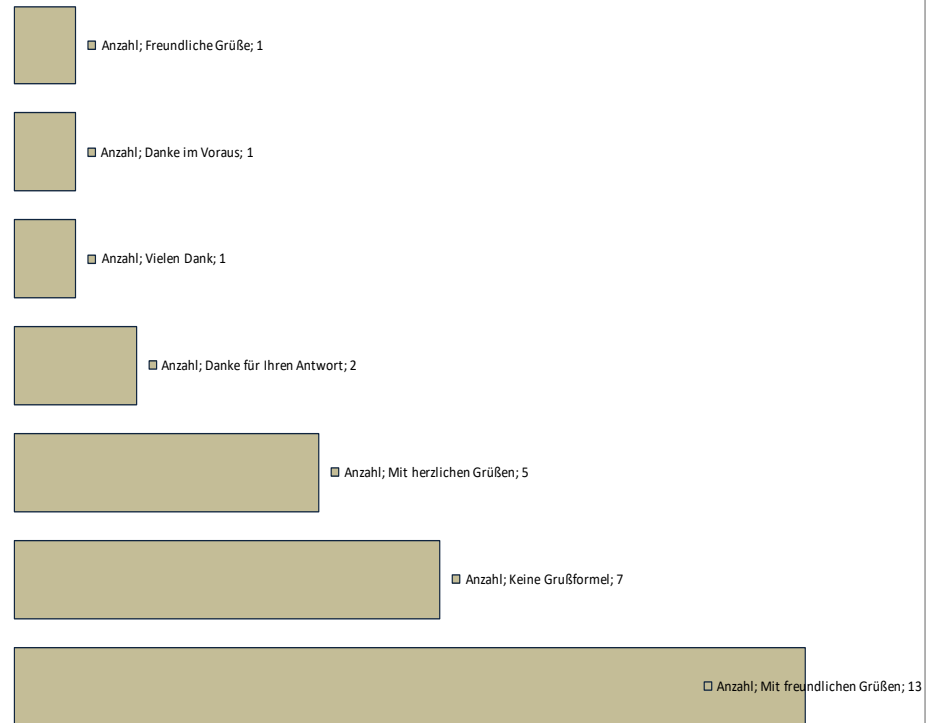
(6)

Verabschiedungsformel 2. E-Mail



Verabschiedungsformel 3. E-Mail

(7)



Die Verabschiedungsformeln in der dritten E-Mail sind als Abschluss anzusehen, was die Kommunikation mit der Professorin in Deutschland betrifft. Somit ist es hier unpassend, als Verabschiedung „Danke im Voraus“ zu verwenden. Die Situation suggeriert auf keinen Fall, dass eine weitere E-Mail von der Professorin eingehen wird. Auch sollte man als Germanistikstudent eingangs den standardisierten Ausdruck „Vielen Dank für Ihre Antwort“ korrekt verwenden, was immerhin 7% der Befragten nicht gelungen ist. Auffallend ist die Tatsache, dass keiner der Befragten ein Akronym¹⁵⁸ verwendet hat, zumal die Kommunikationsform E-Mail so etwas nahe legt.¹⁵⁹ Offensichtlich hat dies nicht mit der Vermeidung von Normverletzungen zu tun, sondern eher damit, dass eine echte Kommunikation in der deutschen Sprache bzw. mit Deutschen für die wenigsten zum Alltag gehört. Denn sonst müwürdenssten Anredeformeln wie „Frau“, „Hallo“ sowie das Auslassen von Anrede und Verabschiedung ebenfalls nicht vorkommen.

8. Die Grammatik-Aufgabe

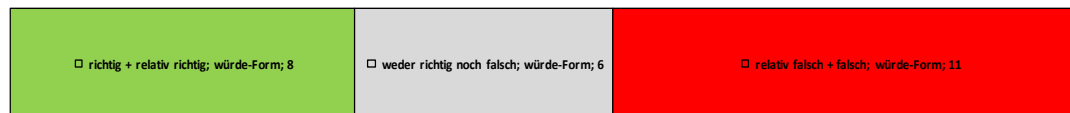
In den folgenden zwei Diagrammen (8 und 9) ist die Bewertung der Grammatikalität der vorgegebenen Sätze in der Grammatik-Aufgabe des Fragebogens abgebildet. Mehr als bei den zu verfassenden E-Mails ist hier eine Unvollständigkeit der Bearbeitung zu beobachten. Die meisten Probanden haben folglich nicht alle Sätze bewertet. Dass einzelne Sätze ausgelassen wurden, könnte ein Hinweis darauf sein, dass es sich bei diesen um besonders schwierig zu beurteilende Fälle gehandelt hat. Wie erwartet gibt es kein eindeutiges Ergebnis, sondern nur Tendenzen, was die Akzeptanz der jeweiligen Sätze in der indirekten Rede betrifft. Die meisten Befragten haben in den V-Zweit-Nebensätzen den Konjunktiv I als richtig bewertet und in den dass-Nebensätzen den Indikativ. Letzteres ist wohl auf den häufigen Gebrauch des Indikativs in dass-Sätzen in Texten von Lehrwerken bzw. dem mündlichen Gebrauch dieses Modus zurückzuführen. Für den Konjunktiv I in den V2-Sätzen gab es viermal die Bewertung „falsch“ und viermal „relativ falsch“, was ein kompetenter Sprecher des Deutschen nie tun würde. Dass der Konjunktiv I in den dass-Sätzen die meisten „falsch“-Bewertungen erhalten hat (11 mal

¹⁵⁸Zum Beispiel MfG für „Mit freundlichen Grüßen“.

¹⁵⁹Vgl. dazu Sichler 2011: 18.

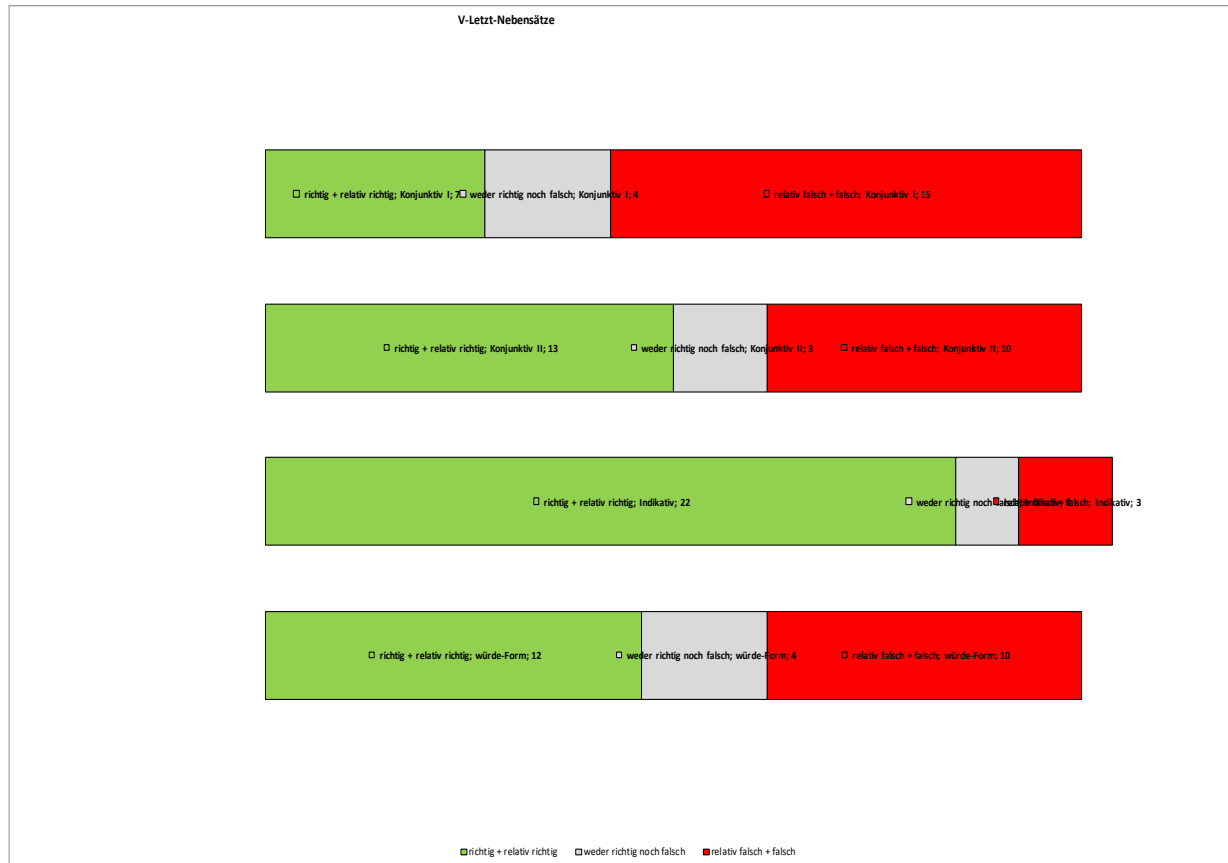
„falsch“) und viermal „relativ falsch“, könnte ein weiterer Hinweis dafür sein, dass einer lernersprachlichen Regel zufolge der Indikativ präferiert wird.

V-Zweit-Nebensätze



■ richtig + relativ richtig
 ■ weder richtig noch falsch
 ■ relativ falsch + falsch

Bei V-Zweit-Nebensätzen zeigt sich ein geteiltes Bild bezüglich der Akzeptabilität von Konjunktiv vs. Indikativ. Anders als bei den V-Letzt-Nebensätzen (Tab. 9) wird der Indikativ nicht präferiert.



9. Die Evaluation des Fragebogens

Am Ende des Fragebogens wurden die Probanden gebeten, ein Feedback bezüglich der Gestaltung und des Schwierigkeitsgrades des Fragebogens abzugeben. Die E-Mail-Aufgaben wurden insgesamt als einfacher eingestuft als die Grammatik-Aufgabe. Von den 30 Probanden haben 18 die E-Mail-Aufgaben als „einfach“, 11 als „weder schwer noch einfach“ und nur ein Proband mit „schwer“ bewertet. Die Grammatik-Aufgabe hingegen ist 9 Mal als „einfach“, 16 Mal als „weder schwer noch einfach“ und 5 Mal als „schwer“ bewertet worden. In vielen Fällen geht die Einschätzung der Aufgabe als „leicht“ nicht mit einer positiven Bewältigung einher und auch das Umgekehrte ist der Fall. Wie erwartet kommentiert ein Teil der Probanden die Kommunikationsaufgabe und ein anderer Teil die Grammatikaufgabe als sinnvolleren, nützlicheren und interessanteren Typ der Aufgaben.

4. Fazit

Wie aus der Auswertung der Datenerhebung ersichtlich geworden ist, besteht bei den Studierenden eine erhebliche Unsicherheit bezüglich des zu verwendenden Modus in der indirekten Rede. Da der Gebrauch der indirekten Rede im Laufe des Studiums nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv als fester Bestandteil wissenschaftlichen Schreibens (in Form von Seminar- und Diplomarbeiten) beherrscht werden muss, sollte dieses Phänomen stärker behandelt werden.

In den E-Mails zeigt sich, dass einige pragmatisch-kontextspezifische Fehler bei den Anrede- und Verabschiedungsformeln gemacht werden, die für die Adressaten wegen ihrer Unangemessenheit irritierend sein können.

Die Aufgaben dieser Erhebung könnten in Ergänzung mit weiteren Aufgaben gezielt eingesetzt werden, sodass die Studierenden im Grundstudium anhand solcher Übungen zu den nötigen Kompetenzen gelangen. Sie könnten beispielsweise in den Kursen „Sprachpraxis“ verwendet werden, um dort auch auf mögliche Fehler hinzuweisen. Aber auch für weitere linguistische Analysen ist das vorliegende Korpus von Bedeutung und könnte zukünftig auch von anderen Kollegen genutzt werden. Empirische Erhebungen haben somit einen zweifachen Sinn: Sie machen die Probanden auf Kompetenzlücken aufmerksam und bieten den beteiligten Linguisten und MA-Studenten gleichzeitig einen Einblick in nur per empirischer Daten nachweisbare Stadien der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung.

Literaturverzeichnis

Albert, Ruth / Marx, Nicole (2014): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Tübingen: Narr.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik / Bd. 2. Der Satz. 3., durchges. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1999): Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 19., durchges. Aufl. München: Langenscheidt.

Hüttenrauch, Oliver (2010): Verwendung des Konjunktivs bei indirekter Redewiedergabe in der wissenschaftlichen Textproduktion. Eine Fallstudie mit ausländischen und deutschen Studierenden am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache der TU Dresden.URL:

www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/3332/MA_H%C3%BCttenrauch.pdf

Sichler, Almut (2011): Anrede- und Verabschiedungsformeln in der universitären E-Mail-Kommunikation. Zur Wahrnehmung von Angemessenheit und zum Umgang mit Normverletzungen in wissenschaftlichen Institutionen, in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 50, 3-50.URL:

www.vep-landau.de/bzf/2011_50/03_Sichler_3-50.pdf.

Verzeichnis der Beiträger und Beiträgerinnen

TEIL I- Literaturwissenschaft

Αυγερινού, Σοφία

Πτυχίο Νομικής

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ)

Μεταπτυχιακές σπουδές στη Φιλοσοφία του Δικαίου

Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Λογοτεχνία»

Υποψήφια διδάκτορας στο Τμήμα μας με θέμα «Erhabenheit und Kunstautonomie. Schillers Poetik als Überwindung der Nachahmungsästhetik»

Συγγραφέας, έχει δημοσιεύσει δύο μυθιστορήματα

Avgerinou, Sofia

Jurastudium Universität Athen

Studium Deutsche Sprache und Philologie, Philosophische Fakultät Universität Athen

Masterstudium in Philosophie des Rechts

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Deutsche Literaturwissenschaft, Universität Athen

Doktorandin, Universität Athen, Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Thesis: „Erhabenheit und Kunstautonomie. Schillers Poetik als Überwindung der Nachahmungsästhetik“

Schriftstellerin, bisher zwei veröffentlichte Romane

Carrano, Elli

Πτυχίο Γερμανικής Φιλολογίας του Τμήματος Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών Παν/μιο της Νάπολης (Università degli Studi di Napoli) "L'ORIENTALE" Πτυχιακή εργασία: Η

Γυναίκα στην κοινωνία και στο θέατρο στα τέλη του 19ου αιώνα: παραδειγματική ανάλυση της θεατρικής παραγωγής του HugononHofmannsthal

Μεταπτυχιακές σπουδές στη Διδακτική της Ιταλικής ως Ξένης Γλώσσας Παν/μιο της Βενετίας (Università degli Studi di Venezia) "CA' FOSCARI" Διπλωματική εργασία: Οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας Δεύτερο έτος των μεταπτυχιακών σπουδών στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Λογοτεχνία». Θέμα: Η γυναίκα παρουσιάζεται: Το πολυδιάστατο πρόβλημα του φύλου στις αρχές του XXI. αιώνα στο έργο της Anna Katharina Hahn Kürzere Tage (2009)

Carrano, Elli

Studium Deutscher Philologie im Fachbereich für Fremdsprachen und Philologien an der Università degli Studi di Napoli "L'ORIENTALE". Diplomarbeit: Die Frau in der Gesellschaft und im Theater am Ende des 19. Jahrhunderts: paradigmatische Analyse der Theaterstücke von Hugo von Hofmannsthal

Master in Didaktik der italienischen Sprache als Fremdsprache an der Universität Università degli Studi di Venezia "CA' FOSCARI". Master Thesis: Neue Technologien im Fremdsprachenunterricht

Postgraduierten Studentin am Fachbereich Deutsche Sprache und Philologie, Fachrichtung Deutsche Literaturwissenschaft, Universität Athen, Master Thesis: Die Frau stellt sich dar: die facettenreiche Palette der Genderproblematik am Beginn des XXI. Jahrhunderts. Das Beispiel Anna Katharina Hahns Kürzere Tage (2009)

Καλογερά, Παναγιώτα

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ).

Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Λογοτεχνία»

Υποψήφια Διδάκτορας: Γερμανικός Ιδεαλισμός και Νεοελληνική Ποίηση. Schiller και Ελύτης.

Πρόεδρος Σωματείου Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο ΕΚΠΑ

Kalogera, Panagiota

Studium Deutsche Sprache und Philologie, Philosophische Fakultät Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Deutsche Literaturwissenschaft, Universität Athen

Doktorandin, Universität Athen, Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Thesis: Deutscher Idealismus und neugriechische Dichtung. Schiller und Elytis

Vorsitzende des Vereins der Alumni und Studierenden von Postgraduierten Studiengängen des Fachbereichs Deutscher Sprache und Philologie der Universität Athen

Σακιώτη, Αθανασία

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ).

Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Λογοτεχνία»

Sakioti, Athanasia

Studium Deutsche Sprache und Philologie, Philosophische Fakultät Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Deutsche Literaturwissenschaft, Universität Athen

Thiele, Sarina

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ)

Δεύτερο έτος των μεταπτυχιακών σπουδών στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Λογοτεχνία» με θέμα διπλωματικής εργασίας: «Migrationsliteratur, Eine Untersuchung am Beispiel der in Deutschland lebenden Autoren Perikles Monioudis, Katja Petrowskaja und Abbas Khider»

Μεταπτυχιακές σπουδές στις «Διεθνείς Ευρωπαϊκές Σπουδές» ΕΚΠΑ, Τμήμα Πολιτικής επιστήμης & Δημόσιας Διοίκησης

Thiele, Sarina

Studium Deutsche Sprache und Philologie, Philosophische Fakultät Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Deutsche Literaturwissenschaft, Universität Athen, Master Thesis: „Migrationsliteratur, Eine Untersuchung am Beispiel der in Deutschland lebenden Autoren Perikles Monioudis, Katja Petrowskaja und Abbas Khider“

Master in Internationale und Europäische Studien, Universität Athen, Fachbereich für Politikwissenschaft und Öffentliche Verwaltung

Βίσκα, Ελένη

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ).

Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Λογοτεχνία»

Υποψήφια Διδάκτορας, θέμα διατριβής: Η φιγούρα της υπηρέτριας όπως παρουσιάζεται στην ελληνική και γερμανική λογοτεχνία στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα.

Γραμματέας του Σωματείου Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο ΕΚΠΑ

Viska, Eleni

Studium Deutsche Sprache und Philologie, Philosophische Fakultät Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Deutsche Literaturwissenschaft, Universität Athen

Doktorandin, Universität Athen, Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Thesis: Die Figur der Hausgehilfin in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in ausgewählten deutschen und griechischen literarischen Texten

Sekretärin des Vereins der Alumni und Studierenden von Postgraduierten Studiengängen des Fachbereichs Deutscher Sprache und Philologie der Universität Athen

TEIL II – Linguistik

Παρασκευή, Γκίζα

Πτυχίο Ελληνικής Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ)

Τώρα: Δεύτερο έτος των μεταπτυχιακών σπουδών Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος

Giza, Paraskevi

Studium Griechische Philologie, Philosophische Fakultät, Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Linguistik, Universität Athen

Κούτρα, Μαρία

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΕΚΠΑ).

Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος στο (ΕΚΠΑ) στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Γλωσσολογία». Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Die Stimmhaftigkeit der Obstruenten im Deutschen und Griechischen».

Koutra, Maria

Studium Deutsche Sprache und Philologie, Philosophische Fakultät Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Linguistik, Universität Athen, Master Thesis: „Die Stimmhaftigkeit der Obstruenten im Deutschen und Griechischen.“

Κουτρομάνου, Μαρία Ελένη

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ)

Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Γλωσσολογία»

Koutroumanou, Maria-Eleni

Studium Deutsche Sprache und Philologie, Philosophische Fakultät Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung Linguistik, Universität Athen

Μάκος, Ευάγγελος

Πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (ΕΚΠΑ)

Μεταπτυχιακές σπουδές στο ΠΜΣ του τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο «Γερμανική Γλωσσολογία»

Makos, Euaggelos

Studium Griechische Philologie, Philosophische Fakultät, Universität Athen

Postgraduierten Studium am Fachbereich Deutscher Sprache und Philologie, Fachrichtung

Linguistik, Universität Athen