

5
2021

Wort
folge

Szyk
Słów



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

5

2021

**Wort
folge**

**Szyk
Słów**

Herausgegeben von
Nina Nowara-Matusik
und Mariusz Jakosz

Pod redakcją
Niny Nowary-Matusik
i Mariusza Jakosza

Wissenschaftlicher Beirat/Rada Naukowa

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Matjaž Birk (Univerza v Mariboru)
Rosario Consuelo Gonzalo García (Universidad de Valladolid, Soria)
María José Domínguez Vázquez (Universidade de Santiago de Compostela)
Jürgen Egyptien (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen)
Sambor Gucza (Uniwersytet Warszawski)
Andrzej Gwóźdź (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Stefanie Haberzettl (Universität des Saarlandes, Saarbrücken)
Vida Jesenšek (Univerza v Mariboru)
Heinz-Helmut Lüger (Universität Koblenz-Landau)
Lucia Perrone Capano (Università degli Studi di Foggia)
Lothar Pikulik (Universität Trier)
Claudia Polzin-Haumann (Universität des Saarlandes, Saarbrücken)
Jörg Roche (Ludwig-Maximilians-Universität München)
Thomas F. Schneider (Universität Osnabrück)
Ralf Schnell (Universität Siegen)
Claudia Wich-Reif (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn)
Norbert Richard Wolf (Universität Würzburg)
Paweł Zimniak (Uniwersytet Zielonogórski)
Leszek Żyliński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Redaktion/Redakcja

Nina Nowara-Matusik (Uniwersytet Śląski w Katowicach) – redaktor naczelna
Mariusz Jakosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach) – zastępca redaktor naczelnej/sekretarz
Renata Dampc-Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Zbigniew Feliszewski (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Grażyna Krupińska (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Michał Skop (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Iwona Wowro (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Marek Krisch (Uniwersytet Śląski w Katowicach) – redaktor tekstów niemieckojęzycznych
Agata Borek (Uniwersytet Śląski w Katowicach) – sekretarz ds. wydawniczych

Recenzenci

Lista recenzentów znajduje się na stronie internetowej czasopisma:
<https://www.journals.us.edu.pl/index.php/wss/recenzenci>

Redaktionsanschrift/Adres redakcji

„Wortfolge. Szyk Słów”
Kierunek Filologia Germańska
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Śląski
ul. gen. S. Grot-Roweckiego 5
41-200 Sosnowiec
<https://www.journals.us.edu.pl/index.php/wss>
e-mail: wortfolge@us.edu.pl

Inhalt/Spis treści

Aufsätze/Rozprawy

Literatur- und Kulturwissenschaft/ Literaturoznawstwo i kulturoznawstwo

Christa Bürger

Spröde Individualitäten. Zu [Friederike Helene Ungers] *Bekenntnissen einer schönen Seele*

Irmgard Scheitler

Musik in fremden Welten. Reiserfahrungen deutschsprachiger Frauen im 19. Jahrhundert

Lena Kölker

„Am Ende hat es mir das Herz zerrissen“. Polonskys Adaption des Tagebuchs der Anne Frank als Graphic Diary

Julia Sowacka

Trajektorja kostki cukru – przestrzeń transformacji w powieści *Etüden im Schnee* Yoko Tawady

Marijana Jeleč

Kinder auf der Flucht – literaturdidaktisches Potenzial von Michael Köhlmeiers Roman *Das Mädchen mit dem Fingerhut*

Sprachwissenschaft/Językoznawstwo

Winfried Ulrich

Elend und Gelobtes Land – Bedeutungswandel oder Lesartenprofilierung?

Sandra McGury, Nadja Wulff

Zwischen Struktur, Chunks und Grammatik – Textproduktion in der DSH-Prüfung

Clemens Fuhrbach

Der gemeinsame Text als soziale Erfahrung im Deutschunterricht – kollaboratives Arbeiten und kooperatives Schreiben als Prinzip einer hybriden Didaktik

Rezensionen/Recenzje

Katarzyna Tymińska

Neuer Blick auf Sprachaffekte und Emotionen in der linguistischen Forschung



Aufsätze

Rozprawy



Christa Bürger

<https://orcid.org/0000-0002-8009-2763>

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Spröde Individualitäten Zu [Friederike Helene Ungers] *Bekenntnissen einer schönen Seele*

„Dabei bleibt er sich durchaus ein Rätsel, und erstaunt über seine eigene Erscheinung“ (Goethe, *Winckelmann und sein Jahrhundert*).

Wir hätten aber doch dieses Werk lieber Bekenntnisse einer Amazone überschrieben, teils um nicht an eine frühere Schrift zu erinnern, teils weil diese Benennung charakteristischer wäre. Denn es zeigt sich uns hier wirklich eine Männin, ein Mädchen wie es ein Mann gedacht hat. Und wie jene aus dem Haupt des Zeus entsprungene Athene, eine strenge Erziehung war und blieb; so zeigt sich auch in dieser Hirngeburt eines verständigen Mannes ein strenges, obgleich nicht ungemüßliches Wesen, eine Jungfrau, eine Virago im besten Sinne, die wir schätzen und ehren, ohne eben von ihr angezogen zu werden. Hat man das einmal zugegeben, so kann man von dem Buche nicht Gutes genug sagen.¹

Goethes lobende Rezension dieser *Bekenntnisse* wäre vielleicht anders ausgefallen, hätte er nicht in dem anonym erschienenen Buch einen männlichen Autor vermutet, sondern Helene Unger, die Frau seines Verlegers. *Bekenntnisse einer schönen Seele, von ihr selbst geschrieben* – in der Ergänzung des Goethe entliehenen Titels versteckt die Verfasserin einen leisen Tadel gegen den berühmten „Meister“, der sich die Geschichte einer Frau angeeignet und auf den Ton der Entsagung gestimmt hat, *ihre*

¹ Goethe, Johann Wolfgang: *Ästhetische Schriften*. 1806–1815. In: Ders. *Sämtliche Werke*. Hg. von F. Apel u.a. 40 Bde. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1987ff. Hier Bd. 19, S. 282f.

Geschichte, worin es um etwas ganz anderes geht, nämlich den Entwurf eines von der herrschenden Ordnung der Geschlechter abweichenden Lebens, das seinem eigenen Gesetz folgt: einer weiblichen Freiheit.

In dem an einen Freund gerichteten Brief anstelle eines Vorworts versucht die Autorin dieser Bekenntnisse das Hauptproblem ihrer Individualität aufzuklären, das Rätsel, das sie für den Freund und ihre ganze Umwelt darstellt: „Wie ich mit den körperlichen und geistigen Eigenschaften, in deren Besitz ich gewesen und allenfalls auch noch bin, eine Jungfrau habe bleiben können.“² An ihrer Eigentümlichkeit lässt Mirabella oder später Fräulein Mirabella, wie man sie nennt, keinen Zweifel und bestätigt damit, sozusagen der Sache nach, Goethe, der die *Bekenntnisse* lieber als „die einer Amazone überschrieben“ haben wollte. „Die Natur wollte nun einmal, dass in der Reihe der Wesen auch ein solches Geschöpf existieren sollte, wie ich bin“ (7). Ob diese Eigentümlichkeit gut ist oder nicht, steht für sie nicht in Frage; sie hält sich an den Grundsatz *What ever is, is right* (8). Ihr Rätsel ist ein doppeltes, denn sie kennt ihre Eltern nicht. Ihre Herkunft liegt für sie im Dunkeln.

Sie wächst auf und empfängt ihre Bildung im Hause eines Landpfarrers, der mit seiner Schwester zusammenlebt. „In dem Hauswesen herrschte die größte Ordnung. Der Bruder bewegte sich in seinem Kreise, die Schwester in dem ihrigen. Beide Kreise berührten sich; aber sie griffen nie in einander, weil dies der Freiheit der Bewegung geschadet haben würde“ (14). Der Pflegevater, ein im schönsten Sinn aufgeklärter Geistlicher, vermittelt ihr die christliche Religion als Lehre von einer schaffenden Kraft: Vater oder Geist, einem schöpferischen Impuls: Sohn oder Gemüt, und dem Bewusstsein ihrer Harmonie: heiliger Geist oder Gewissen. Sie weiß diese als Vorstellungsbilder und hält sich an den Sinn, dass Gott der höchste Name der Liebe ist. „Wir müssen nur nicht *außer* uns suchen, was nur *in* uns seyn kann; und wir sind alles, was wir werden können, wenn unser Geist mit unserem Gemüthe in einer solchen Harmonie stehet, dass die Verletzung desselben uns als eine Vernichtung unsers ganzen Wesens erscheinen muss“ (45 f.). Aus den Unterweisungen ihres Pflegevaters leitet sie die Maxime ihres Handelns ab, die Achtung vor sich selbst (46).

Das Motiv der unbekanntenen Herkunft, nicht ungewöhnlich im Frauenroman des 18. Jahrhunderts, behandelt Unger, im Unterschied etwa zu Mme de Tencin oder Karoline von Wolzogen, nicht als Streben nach Anerkennung der jungen Frauen durch die Gesellschaft, sondern als

² [Unger, Friederike Helene]: *Bekenntnisse einer schönen Seele, von ihr selbst geschrieben* [1806]. Reprint, hg. v. Susanne Zantop. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag 1991, S. 5. Die Seitenangaben in Klammern beziehen sich auf diese Ausgabe.

Entwurf eines Lebens, das sich einzig auf eine innere Gewissheit gründet. Denn eine Tochter der Aufklärung ist die Autorin der *Bekenntnisse* für die Leserin auch in einer Glaubensferne, deren Zeitbezug die erfüllte Gegenwart ist, ihr Jenseits aber die Kunst. Diese eigenwillige Weltanschauung erklärt sich im Falle Mirabellas aus dem Dunkel ihrer Herkunft, der Abwesenheit einer Mutter und eines Vaters. Der Übertritt in die symbolische Ordnung, die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins, gründet daher nicht im Geschlecht, sondern in der Kultur. Und in der Kunst findet die durch eine dunkle Herkunft erzeugte elementare Unbestimmtheit des Körpers, die Mirabella an sich beobachtet, eine gestalt-hafte Antwort: durch die Sprache und das Bild.

Die Ich-Erzählerin hat für diese Eigentümlichkeit nur einen abstrakten Begriff, ihre „Liebe zur Reinlichkeit“, die, wie sie an sich beobachtet, als „Schamhaftigkeit in [ihr] Wesen übergegangen“ ist (20f.). Als die Pflegeeltern, um ihre Ausbildung zu vollenden und sie in die Gesellschaft einzuführen, mit ihr in die Residenzstadt übersiedeln, äußert sich diese Veranlagung in dramatischer Weise. Sie kann es nicht ertragen, dass man ihr körperlich zu nahe kommt, dass ihre Selbstachtung „verletzt“ wird. Es gibt da einige scheinbar ganz nichtssagende Vorkommnisse, auf die sie aber mit so unerwarteter Heftigkeit reagiert, als ginge es um „eine Vernichtung [ihres] ganzen Wesens“. Sie ohrfeigt den Tanzmeister, der, um ihr einen bestimmten Schritt beizubringen, ihre Knie mit den seinigen auseinanderbiegt, und hegt fortan gegen das Tanzen einen beharrlichen Widerwillen. Sie will, was ihre „Schamhaftigkeit“, was ihr Selbstgefühl beleidigt, nicht als „eine freie Kunst“ nehmen (35 ff.). Diese Szene erscheint als die Wiederholung einer anderen, die sie aus ihrer Kindheit erinnert.

Ich mochte ein Alter von zehn Jahren erreicht haben, als der Anblick eines achtjährigen Knaben, der sich in meiner Gegenwart die Strümpfe aufband, mich in eine solche Verlegenheit setzte, dass ich nicht im Zimmer bleiben konnte; und der bloße Umstand, dass ich diese Scene niemals habe vergessen können, beweiset mehr, als alles, was ich darüber zu sagen vermag (20f.).

In der neuen Umgebung beginnt Mirabella sich selbst „unbegreiflich zu werden“ (51), als sie merkt, dass sie, anders als die jungen Damen in den „gesellschaftlichen Kreisen der Hauptstadt“, nicht zu gefallen sucht, dass die männlichen Blicke des Begehrens und die weiblichen des Abschätzens sie nicht berühren. In der für sie im Dunkel liegenden Geschichte ihrer Eltern kann sie den Schlüssel für diese Schwebeexistenz nicht finden. Und so geht sie aus der tragischen Liebesgeschichte, mit

der das erste Buch der *Bekenntnisse* endet, als die „spröde Individualität“ (126) hervor, die sie immer schon gewesen ist, aber die sich jetzt weiß: „höchste Jungfräulichkeit“ (155). „Ich hatte mich, trotz meines jugendlichen Alters, von der Liste der fühlenden Wesen gestrichen, um mich auf die der Intelligenzen setzen zu können“ (157).

Der Begriff der Entsagung, die Goethe zufolge die Geschichte der Ich-Erzählerin kennzeichnet, gewinnt hier eine andere Bedeutung. Es fällt die Aura des Verzichts von ihm ab, und es kündigt sich darin eine andere Weise des Fühlens an, eine Liebe ohne Begehren.

Ob die Autorin mit den Bekenntnissen dieser auf ihre eigene Art „schönen Seele“ eine Antwort auf die Frage sucht, wie sich Frauen dem patriarchalen Prinzip, nach ihrer sexuellen Beziehung bestimmt zu werden, entziehen können, ob sie sich diese Frage überhaupt stellt – die auffällige Veränderung des goetheschen Titels legt es zumindest nahe. Sie holt Goethes schöne Seele, Makarie, die nur geboren scheint, „um sich von dem Irdischen zu entbinden“, deren „Herz und Geist ganz von überirdischen Gesichten erfüllt war“, auf die Erde zurück.³ Mirabella geht ein Liebesbündnis ein, das freilich zu einer eigenen Ordnung der Liebe gehört und gelebt wird in einem konkreten Raum der Geschichte, den Feldzügen Friedrichs II.

Die Ich-Erzählerin berichtet, wie sie in der Residenz sich in einem Zirkel junger Mädchen bewegt, die in Gedanken und Gesprächen, wohl auch in uneingestandenem Tagträumen unablässig mit dem von einer Italienreise zurückerwarteten Bruder ihrer engsten Freundin beschäftigt sind. Die Schreibende hütet sich wohl, uns den Inhalt dieser Gespräche mitzuteilen, vorsichtiger hierin als die Spätere, Johanna Schopenhauer, übernimmt aber deren Sehnsuchtsphilosophie. Als der von den jungen Mädchen idealisierte Gegenstand ihrer geheimen, noch ganz unbestimmten und namenlosen Sehnsüchte schließlich erscheint, erkennt Mirabella in Moritz von Z. einen Gleichgesinnten, mit dem sie ein Verhältnis eingeht, worin sich eine „kindliche“ Unschuld erhalten kann. Oder, philosophisch ausgedrückt, die „physische Konkretisierung der präexistenten Reinheit der Seele“. Helene Unger ist es sichtlich darum zu tun, die Eigenart dieses Liebesbündnisses nachvollziehbar zu machen. Die Leserin spürt darin einen schwachen Nachklang des „wildem Platonismus“ frühchristlicher Kirchenväter, etwas von der geistigen Sensibilität, wie sie, bereits in seiner androgynen Erscheinung, Origines vertritt. In der „Leidenschaftslosigkeit“ dieser auf ihre eigene Art Liebenden kommt

³ Vgl. dazu Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. In: Ders. *Sämtliche Werke*. Hg. v. G. Neumann/H.-G. Dewitz. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1989, S. 10, 734.

eine Freiheit zum Ausdruck, die sie unabhängig macht von der sinnlichen Verwirklichung ihrer Liebe. Denn wie Mirabellas Richtschnur die Selbstachtung ist, so erscheint in ihrer Darstellung Moritz als das Inbild einer sich selbst ihren Zweck setzenden Männlichkeit, der im Dienst für sein Idol, Friedrich II., sich „zum Bewusstsein seiner Existenz erheben“ will (101), einem Dienst, dessen Bedingung der Verzicht auf Gegenliebe ist (108). Als Moritz in der Schlacht von Zorndorf als Adjutant seines Königs fällt, stellt Mirabella fest, dass sie mit seinem Tod „nicht das Mindeste verloren“ hat. „Insofern er für mich das Symbol des Schönen und Edlen war, existierte er für mich noch immer“ (117).

Die Auflösung dieser unvollendeten Liebesgeschichte verrät, was der Ich-Erzählerin verborgen bleibt oder was sie allenfalls anzudeuten wagt: die Übereinstimmung der Liebenden im Fehlen eines erotischen Begehrens. Sie gesteht sich ein, dass sie daran zweifelt, ob „aus dem Bräutigam ein Gemahl“ hätte werden können; denn sie hätten „aus [ihrem] Wesen heraustreten müssen“. Der „Angebetete“ war für sie immer schon die Verkörperung eines Ideals.

Ring und Bildniß hatten nur eine untergeordnete Kraft, die sich bisweilen ganz verlor. Eine höhere lag in der italiänischen Poesie; denn noch immer dauerte die Täuschung fort, vermöge welcher diese für mich mit Moritz einerlei war (106).

Als nach Moritz' Tod Mirabella wieder in der Gesellschaft erscheint, wird ihr bewusst, dass sie inzwischen „eine so spröde Individualität gewonnen hatte, dass [sie] für den gesellschaftlichen Umgang unendlich weniger taugte als vorher“ (126). Trotzdem nimmt sie die ihr von dem Fürsten angetragene Stelle bei seiner fünfzehnjährigen Tochter an. In der Reflexion der Ich-Erzählerin über die in gewisser Weise ungewöhnliche Wahl des Fürsten wird das an keiner Stelle des Buches deutlich zur Sprache kommende Schreibprojekt der Autorin erkennbar, der Entwurf einer gelebten weiblichen Freiheit. Sie wundert sich über diese fürstliche „Unbefangenheit“, aber sie macht sich im Rückblick nicht „den mindesten Vorwurf“ darüber, dass sie die „Urheberin“ der Entwicklung der Prinzessin gewesen ist.

Indem ich der Prinzessin gegenüber meine ganze Individualität festhielt, so konnte es schwerlich fehlen, daß, vermöge der achtungsvollen Anhänglichkeit, die sie für mich empfand, von meinem Ganzen Wesen sehr viel auf sie überging. [...] Es kam dahin, daß wir Studien und Vergnügungen gemein hatten und in einer solchen Harmonie lebten, daß man uns für geborene Schwestern hätte halten können. Im Scherz nannte mich die Prinzessin bisweilen ihren Moritz; und dies mochte

ich in der That seyn, wenn nur von dem geistigen Verhältniß die Rede ist, das zwischen ihr und mir stattfand. Ob ich durch Übertragung meiner Eigenthümlichkeit der Prinzessin nützlich oder schädlich wurde, war etwas, woran ich gar nicht denken konnte (161f.).

Es mögen „die Anlagen“ der Prinzessin „von einer solchen Beschaffenheit“ gewesen sein, dass sich eine Seelenverwandtschaft zu der noch jungen Gesellschafterin herstellen musste, ohne dass es einer Beeinflussung von deren Seite bedurft hätte. Aber die Freundschaft der beiden Frauen hat doch die gemeinsame, im Modus des Tragischen vollzogene ästhetische Bewältigung der „irdischen Liebe“ zur Bedingung. Das Ausbleiben der Trauergefühle bei Mirabella verrät, was die Freundinnen nicht offen bekennen und auch noch kaum sagen können: dass sie sich die Liebe nur als eine geistige Beziehung vorstellen, als leidenschaftslose, „reine, nur lieben wollende Liebe“, die nichts als sich selbst begehrt.

Mit dem Tod des Verlobten, der zugleich die schicksalhafte Auflösung eines inneren Konflikts bedeutet, ist die Geschichte Mirabellas eigentlich abgeschlossen. Sie ist über sich selbst ins Reine gekommen; sie hat sich mit ihrer Eigentümlichkeit versöhnt und verkörpert an und für sich „die höchste Jungfräulichkeit“. Sie entscheidet sich für eine Existenz, wie sie gegen Ende des 17. Jahrhunderts Gabrielle Suchon in einem Traktat über Moral und Politik als weltliches Zölibat beschreibt, eine frei gelebte weibliche Lebensform.

Die noch kaum erwachsene Prinzessin wird verheiratet an den Erbprinzen eines befreundeten Hofes. Die Ich-Erzählerin, die der Freundin in die fremde Residenz gefolgt ist, wird dort zur mitfühlenden Zeugin ihres ehelichen Unglücks. Die Erbprinzessin leidet nicht nur unter dem Verlust ihrer körperlichen Unberührtheit, sondern auch an dem Wissen, dass sie in einer doppelten Lüge lebt: ihre Veranlagung lässt es nicht zu, dass sie den Mann liebt, und der Erbprinz hat sich von seiner Maîtresse nicht getrennt. Mirabella steht vor der unlösbaren Aufgabe, ihr eigenes Werk in der Freundin zu zerstören (219) oder sie aus dem Verlust der Selbstachtung „wieder herauszuheben und den Engel in ihr erneut zu verkörpern“ (222). Als Ausweg entwirft sie den Plan zu einem gemeinsamen Sommeraufenthalt auf einem Lustschloss in der Nähe der Residenzstadt. Diese der Erbprinzessin und ihrer Gesellschafterin zugestandene Erholung, frei von allen gesellschaftlichen Verpflichtungen, gibt ihnen auch die Möglichkeit, sich über sich selbst und ihr Freundschaftsverhältnis zu verständigen, etwas zu verstehen, „das sich nur dann wird sagen lassen, wenn die menschliche Sprache einen weit höheren Grad von innerer Vollkommenheit erreicht haben wird“ (331).

Um aber diese nicht sagbare Liebesbeziehung zweier junger Frauen in ihrer Erzählung doch sichtbar zu machen, greift die Autorin auf eine Form zurück, die die Freundinnen von ihren Lieblingsautoren kennen: die Idylle. „Denn da die Wirklichkeit uns einmal verhaßt war, so wollten wir ihr auf allen möglichen Fittigen entfliehen. Unser Leben sollte, wenigstens für den nächsten Sommer, ein wahres Idyllenleben seyn“ (203 f.). Das lässt uns an die berühmte Definition Schillers denken, der die Empfindungsart, welche diese Gattung befriedigt, ein wenig bedenklich findet. Die Idyllen, meint er, „stellen unglücklicherweise das Ziel *hinter* uns, dem sie doch *entgegenführen* sollten, und können uns daher nur das traurige Gefühl eines Verlustes, nicht das fröhliche der Hoffnung einflößen“. Sie hätten, meint er, „bei dem höchsten Gehalt für das *Herz*, allzuwenig für den *Geist*“ - und wären damit, wenn wir innerhalb der Anthropologie der Epoche denken, recht etwas für Frauen, weil sie auf die Seite der Passivität gehören. „Sie können“, lesen wir weiter, „nur dem kranken Gemüthe *Heilung*, dem gesunden keine *Nahrung* geben; sie können nicht beleben, nur besänftigen.“⁴ Die Freundinnen der *Bekenntnisse* allerdings träumen sich nicht nur in eine arkadische Welt zurück, sondern sie holen sich die Idylle in ihre Gegenwart. Sie richten sich ein Leben ein, das so vollkommen ihren Wünschen entspricht, dass die Zeit stillzustehen scheint, ein Leben bedürfnisloser Ruhe. „Ein ziemlich hoher Berg lag zwischen der Hauptstadt und dem Lustschlosse, und mehr bedurfte es nicht, uns glauben zu machen, dass wir von der ganzen Welt geschieden in dem Paradiese selbst lebten“ (202).

Zu dem Lustschlosse, auf einer Anhöhe gelegen, links und rechts durch Wiesen und Wald begrenzt, gehören Park und *Garten*, der zeitlose Ort der Idylle. Bezeichnenderweise greifen Mirabella und die Erbprinzessin, die in dem Roman keinen Namen hat, nicht auf das Schäferarkadien Mlle de Scudéry zurück, sondern auf antike Vorbilder und – Tasso. „Unsere Genüsse sollten zugleich einfach und ausgesucht seyn; und dazu war vor allen Dingen nöthig, daß der Tisch nie befrachtet, die Bibliothek hingegen mit allen den Dichtern angefüllt war, die uns jemals entzückt hatten“ (203). Ihre Mahlzeiten, fleischlos, nehmen sie ein in einem Zimmer des Lustschlosses, der „lachendsten und unabsehbarsten Aussicht gegenüber“, um „auf diese Weise selbst das Materielle [zu vergeistigen]“ (206). In spielerischer Verkehrung ihrer Lektüre nennen die Freundinnen einander Daphne und Chloe, so dass die beiden Grundmotive der *Bekenntnisse* jetzt ins Dasein der gelebten Idylle eingehen: die „liebenden Gefühle“ der Frauen füreinander und das Bedürf-

⁴ Schiller, Friedrich: *Über naive und sentimentalische Dichtung*. In: *Sämtliche Werke*. Hg. v. G. Fricke, H. G. Göpfert. 5 Bde. München: Hanser 1967. Bd. V, S. 747f.

nis nach körperlicher Unberührtheit. Durch die Namensvertauschung von Daphnis und Daphne – der Titel der antiken Hirtenerzählung des Longus lautet *Daphnis und Chloe* – wird die Idylle auf einen tragischen Ton gestimmt, der das spätere Schicksal der Prinzessin vorwegnimmt: in der Umformulierung der mythischen Überlieferung, die Vergil in seinen Hirtengedichten vornimmt, versagt sich Daphnis der Liebe und gibt sich selbst den Tod, weil er sich der Gewalt der Liebesgöttin nicht unterwerfen will.

Das der Darstellung dieser Idylle zugrundeliegende Strukturprinzip ist die Wiederholung. „In diesem Kreislauf von Beschäftigungen und Vergnügen verstrich ein Tag nach dem anderen“ (207). Darin liegt ein so leiser wie entschiedener Einspruch gegen das väterliche Gesetz zweckgerichteten Handelns. Und doch betont die Ich-Erzählerin, dass es ihr und der Freundin nicht an „Erfindungskraft“ gefehlt habe. Das Tätigsein der beiden Frauen ist jedoch ebenfalls von eigener Art: „Die ersten Morgenstunden wurden im Park oder im Garten verlebt, wo wir mit irgend einer leichten Arbeit in der Hand, mehr empfindend als denkend, uns nach allen Richtungen bewegten“ (204). Hier wird, ganz beiläufig, unauffällig in die „Handlung“ eingewoben, ein symbolischer Raum entworfen, worin die Zeit aufgehoben ist. Ein Raum, den sie nur zu betreten brauchen, um schon in der Wiederholung immer derselben Denk-Gefühle zu sein. Ein Raum, wo es beim Denken nicht um eine bestimmte Erkenntnis geht, sondern um Bewegung und Berührung gleichgestimmter Seelen, um den Austausch der „liebenden Gefühle“. Ein Raum, wo die Arbeit kein Ziel hat und keinem geregelten Zeitmaß gehorcht: *Penelopezeit*,⁵ wie die italienische Philosophin Adriana Cavarero sie nennt, reine Negation der herrschenden Ordnung, d.h. von dieser abhängig, aber gleichwohl ein Zeit-Raum weiblichen Sich-nur-selbst-Angehörens, das sich von jener Ordnung abgrenzt, durch eben einen „ziemlich hohen Berg“.

Es zeugt für den literarischen Takt und den Wirklichkeitssinn der Autorin, wenn sie die konkrete Unmöglichkeit dieser Raum-Zeit, dort und damals, an ihrem Ort und zu ihrer Zeit eingesteht. Als man anfängt, am Hof „über die Natur [ihres] Verhältnisses mit der Prinzessin“ „sich in Vermuthungen zu erschöpfen“ (229f.), trennt sie sich von der Freundin.

Das Scheitern einer gelebten weiblichen Freiheit erlebt aber die Erbprinzessin am eigenen Leibe. Es schützt diese moderne Daphne keine Metamorphose vor einem erzwungenen Vollzug der Ehe. Denn, wie die Biographin, von der Idylle in die realistische Erzählung übergehend, sich

⁵ Vgl. dazu in Adriana Cavarero: *Platon zum Trotz: weibliche Gestalten der antiken Philosophie* (Berlin: Rotbuch-Verlag 1992) das Kapitel *Penelope*.

ausdrückt: „[Der Erbprinz] konnte der Mann, aber nie der Gemahl der Prinzessin werden“ (246); diese wird in Erfüllung ihrer ehelichen Pflichten Mutter und schenkt dem Land einen Thronfolger. Sie benutzt ihre dadurch befestigte Stellung am Hof dazu, von dem ungeliebten Mann die Erlaubnis zu einer mehrjährigen Reise nach Italien zu erwirken, auf der die Freundin sie begleiten darf.

Das verschwiegene Motiv dieses Reisewunsches, die Flucht aus dem Ehestand, klingt bereits an, ganz zu Beginn ihrer Freundschaft, als die Lektüre von Tassos *Befreitem Jerusalem* für die beiden jungen Frauen zu einem Erlebnis wird, das sie auf immer verbindet. Bezaubert von der Musikalität der italienischen Sprache in der Stimme der Vorleserin, identifiziert sich die Prinzessin mit der Gestalt der *Erminia*, der schönen Prinzessin aus Antiochien.

In einer berühmten Szene des Epos erkennt *Erminia*, auf den Mauern Jerusalems stehend, in dem anstürmenden christlichen Heer *Tankred*, den großmütigen Sieger, dem sie ihre Freiheit verdankt, und sehnt sich nach einer Möglichkeit zu fliehen, um sich mit dem geliebten Feind zu vereinen. Der sechste Gesang, den Mirabella der Prinzessin vorliest, erzählt, wie *Erminia*, in der Rüstung ihrer Freundin *Clorinde*, der heidnischen Amazone, aus dem belagerten Jerusalem entkommt und auf der Flucht Zuflucht findet bei einer Gruppe von Hirten an den Ufern des Jordans, einem Idyll inmitten der erbitterten Kämpfe der Kreuzfahrer um die Eroberung Jerusalems. An diese Freundschaft der heidnischen Kriegerin mit der freigelassenen Prinzessin in Tassos Epos mag Goethe während seiner Lektüre von Ungers Roman erinnert worden sein. Mirandas Prinzessin aber hört die Stimme der Freundin *Erminias* Klage vortragen, die ihr „das Herz zerreißt“ derart, dass sie, „von ihren Gefühlen überwältigt“ ausruft: „Oh wäre doch auch für mich eine Flucht möglich“ (197). Dieser Ausruf ist der Gründungs Augenblick eines Bündnisses, das halten wird bis zum frühen Tod der Prinzessin. Von einer Flucht aus der Gefangenschaft der Ehe können diese Frauen nicht einmal träumen; aber sie finden den Ausweg schöner Seelen – in die Kunst. Die gemeinsame Italienreise der Freundinnen steht unter der geistigen Schirmherrschaft zweier großer Künstler: Raffael und Goethe. Denn Goethes Werk erscheint in den *von ihr selbst geschriebenen Bekenntnissen* Ungers als eine in die Gegenwart zurückgeholte Renaissance. Deutlich wird in dieser Wieder-Holung der Versuch der Autorin, Goethes Revolutionstragödie, die *Natürliche Tochter*, in eine andere Ordnung zu übertragen, sie zu überschreiben mit der Geschichte der dunklen Herkunft ihrer Mirabella. Ihre Interpretation, die das Buch beschließt, setzt nicht nur die Melancholie der geopfert Eugenie, sondern auch die anderen weiblichen Figuren in ihr Recht, indem sie „in dieser Hofmeisterin die verzweifelnde

Jungfrau“, „in dieser Äbtissin die durch die weltliche Macht beschränkte Frau“ sieht (375). Dadurch aber überschreibt sie das zentrale Motiv des goetheschen Trauerspiels: Entsagung wird bei ihr zur Widersagung, zur Bedingung eines EigenSeins, das seine Anerkennung und seine Sprache erst in einer fernen Zukunft erhoffen kann, aber als Jetzt-Gewinn eine *stille* Lebensfreude für sich hat.

Die Ich-Erzählerin beobachtet, wie die Freundin in der Kunst „untergeht“. „Ihr Zustand konnte eine ästhetische Betäubung genannt werden“. Aber, als sie aus dieser auftaucht und sich sammelt, erklärt sie sich für Raffael als den größten aller Künstler und setzt mit ihren Kommentaren ihre Begleiterin in eine bewundernde Verwunderung. Raffaels *Verklärung* ist für die Herzogin nicht die Darstellung einer religiösen Erfahrung, sie sieht vielmehr darin „die Apotheose des Künstlers“. „Nie hat eine reinere Seele diesem unsterblichen Meister feuriger gehuldigt“ (304f.), sagt sich die Beobachterin, die in der schwärmerischen Verehrung der Freundin für Raffael eine ästhetische Beglaubigung der objektlosen Liebe der Frauen findet. Selbst die erotischen Ausschweifungen des Mannes Raffael, die Vasari überliefert, können ihrem Idealbild des Künstlers nichts anhaben. „Denn wer das Schöne so darstellt, wie Raffael es dargestellt hat, der kann *nur* das Schöne lieben und – *nur* in dem Schönen untergehen“. Aber während die Herzogin von ihrer Liebe spricht, ahnt die Freundin, dass sie in diesem „Übermaß von innerem Leben ihren Untergang finden“ muss (308f.). Und so stirbt die Herzogin in Rom, nachdem „ihre ehemaligen Verhältnisse mit ihrem Gemahl ganz in ihrer Erinnerung untergegangen waren“ (313). Es ist, in den *Bekanntnissen*, der Tod einer Heiligen.

Es war ein eigenthümliches Schauspiel [...]; denn wir sahen eine Verklärung von statten gehen, wie man sie selten erlebt. Ohne daß irgend ein Lebensorgan angegriffen war, wurde die Herzogin nach und nach zu einem Schemen. [...] In uns erstickte eine gewisse Feierlichkeit alle die gewöhnlichen Gefühle des Mitleidens, des Bedauerns u. s. w. [...] wie hätten wir sie beklagen können, da sie nur im Übermaaß von innerem Leben ihren Untergang finden konnte? (309).

Es mag Schwindsucht, es mag Chlorosis⁶ gewesen sein – die Ich-Erzählerin gewährt der geliebten Freundin die Versöhnung mit sich selbst, indem sie ihr erlaubt, in der Liebe für Raffael die Erniedrigung durch die Ehe zu vergessen. „So weit eine rein geistige Ehe denkbar ist, ver-

⁶ Als Chlorosis, Chlorose oder Bleichsucht bezeichnete man im 19. Jahrhundert eine Frauenkrankheit, deren Symptome die Entfärbung der Haut, eine allgemeine Schwäche und Ermüdung waren.

mählte sie sich auf das förmlichste mit ihm [sc. Raffael]“ (307). Aber sie kann der Anderen die in der Tiefe des Unbewussten begrabene Trauer um die Frau, die sie nie hat sein können, nicht abnehmen. So stirbt, vielleicht, die Herzogin an einer nicht sagbaren Trauer um den Verlust dieser Frau.

Bibliografie

- [Unger, Friederike Helene]: *Bekenntnisse einer schönen Seele, von ihr selbst geschrieben* [1806]. Reprint, hrsg. v. Susanne Zantop. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag 1991.
- Cavarero, Adriana: *Platon zum Trotz: weibliche Gestalten der antiken Philosophie*. Berlin 1992.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Ästhetische Schriften. 1806–1815*. In: Ders. *Sämtliche Werke*. Hg. von F. Apel u.a. 40 Bde. Frankfurt am Main: Deutscher Klassikerverlag 1987ff.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. In: Ders. *Sämtliche Werke*. Hg. v. G. Neumann/H.-G. Dewitz. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1989.
- Schiller, Friedrich: *Über naive und sentimentalische Dichtung*. In: *Sämtliche Werke*. Hg. v. G. Fricke/H. G. Göpfert. 5 Bde. München: Hanser 1967, Bd. V.

Spröde Individualitäten. Zu [Friederike Helene Ungers] *Bekenntnissen einer schönen Seele*

Zusammenfassung: Christa Bürger interpretiert die Ergänzung des Goethe entliehenen Titels von Ungers Roman als Einspruch der Autorin gegen die Aneignung der Geschichte einer Frau, die darin als Entsagende erscheint. In den „von ihr selbst geschriebenen Bekenntnissen“ wird derart ein Programm erkennbar: für eine weibliche Allianz, d.h. ein von der herrschenden Geschlechterordnung abweichendes, selbstbestimmtes Leben und eine Sprache, die eine Liebe jenseits des Begehrens zum Ausdruck zu bringen vermag – im Medium der Kunst. Der Essay steht im Zusammenhang eines seit Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts gemeinsam mit Peter Bürger entwickelten Projekts einer kritischen Literaturwissenschaft, unter Einschluss einer verdrängten weiblichen Tradition.

Schlüsselwörter: Schöne Seele, Jungfräulichkeit, weibliche Allianzen, Liebe ohne Begehren, Kunst als Zufluchtsort, Goethe, Unger

**Kruche indywidualności. *Bekenntnisse einer schönen Seele*
[Friederike Helene Unger]**

Streszczenie: Autorka artykułu interpretuje podtytuł powieści Friederike Helene Unger jako protest autorki przeciwko zawłaszczeniu kobiecej historii, w której postać kobieca staje się ucieleśnieniem ideału wyrzeczenia (*Entsagung*). Wyznania, „spisane przez nią samą” (tak podtytuł ów można przetłumaczyć), mają charakter programowy: ewokują bowiem wizję kobiecego przymierza, tzn. kształtowanego zgodnie z własną wolą życia, sytuującego się z dala od obowiązującego porządku płci, oraz języka, jaki potrafi wykreować miłość pozbawiona pożądania – za pośrednictwem sztuki. Esej wpisuje się w rozwijany wraz z Peterem Bürgerem począwszy od lat 70. minionego wieku projekt literaturoznawstwa krytycznego, włączającego do badań wypartą tradycję pisarstwa kobiet.

Słowa kluczowe: piękna dusza, dziewictwo, kobieca solidarność, miłość pozbawiona pożądania, sztuka jako schronienie, Goethe, Unger

**Fragile Individualities. On *Bekenntnisse einer schönen Seele*
by [Friederike Helene Unger]**

Abstract: In her article, Christa Bürger interprets the subtitle of Friederike Helene Ungers novel as a protest against the appropriation of a woman's history, which reduced her life to an embodiment of an ideal of resignation. "The confession, written by herself" takes on the role of a manifesto; it evokes a vision of female alliance, i.e., of a life that is self-determined and situated far from the predominating gender arrangements, and of a language that, through art, is capable of creating a vision of love beyond desire. The article is related to a project of critical literary studies, developed in cooperation with Peter Bürger since the 1970s, examining the displaced tradition of women's writing.

Keywords: beautiful soul, virginity, female alliances, love beyond desire, art as a refuge, Goethe, Unger

Christa Bürger, Prof. Dr., geb. 1935, von 1973 bis 1998 Professorin für Literaturwissenschaft am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Rezeptionsgeschichte der Literatur der Aufklärung, feministische Theorie der Literatur, Schriftstellerinnen der Aufklärung und Romantik, Dichotomie von hoher und niederer Literatur.

Christa Bürger, prof. dr, ur. w 1935 roku, w latach 1973–1998 profesor literaturoznawstwa w Instytucie Języka Niemieckiego i Literatury Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się: historia recepcji literatury oświecenia, feministyczna teoria literatury, pisarki doby oświecenia i romantyzmu, relacja między literaturą wysoką a literaturą niską.

Christa Bürger, Ph.D., born in 1935 and professor of literature at the Institute of German Language and Literature at Johann Wolfgang Goethe University in Frankfurt am


Christa Bürger: Spröde Individualitäten...

Main from 1973 to 1998. Research interests: the history of the reception of enlightenment literature, feminist theory of literature, women writers of enlightenment and romanticism, high and low literature.



Irmgard Scheitler

Universität Würzburg

 <https://orcid.org/0000-0002-5414-6756>

Musik in fremden Welten Reiseerfahrungen deutschsprachiger Frauen im 19. Jahrhundert

Seit Jahren wird unter dem Vorzeichen der *postcolonial studies* das Problem des Zusammentreffens verschiedener Kulturen untersucht. Durch das bahnbrechende Buch von Edward Said hat sich für den Komplex das Stichwort „Orientalismus“ eingebürgert.¹ Die vorliegende kleine Untersuchung passt sich nicht recht in diesen Diskurs ein. Sie will sich nicht damit zufriedengeben, den Kolonialismus der europäischen Reisenden zu vermerken, sondern fragt nach Bedingungen von Empfindungen und Urteilen auf einem sehr speziellen Gebiet. Auch interessiert sie sich keineswegs nur für den Graben zwischen europäischer und orientalischer Kultur. Welche musikalische Welt als *fremd* erlebt wird, hat nichts mit der Entfernung vom Heimatland zu tun. So herausgenommen ist die Frage nach Musikperzeption, dass sich von ihr keine Schlüsse auf die generelle Haltung der jeweiligen Reisenden zu ihrem Reiseland

¹ Said, Edward W.: *Orientalismus*. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer 2014. Auch die Brücke zur Gender-Forschung wurde schon längst geschlagen: Paul, Janina Christine: *Reiseschriftstellerinnen zwischen Orient und Okzident. Analyse ausgewählter Reiseberichte des 19. Jahrhunderts. Weibliche Rollenvorstellungen, Selbstrepräsentationen und Erfahrungen der Fremde*. (Literatura 30) Würzburg: Ergon 2013. – Czarnecka, Mirosława; Ebert, Christa und Szewczyk, Grażyna Barbara (Hg.): *Der weibliche Blick auf den Orient. Reisebeschreibungen europäischer Frauen im Vergleich*. (Jahrbuch für Internationale Germanistik Reihe A, Kongressberichte 102) Bern u.a.: Lang 2011. – Stamm, Ulrike: *Der Orient der Frauen. Reiseberichte deutschsprachiger Autorinnen im frühen 19. Jahrhundert*. Köln: Böhlau 2010. – Ueckmann, Natascha: *Frauen und Orientalismus. Reisetexte französischsprachiger Autorinnen des 19. und 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler 2001. Dabei steht vor allem die Frage nach „negativen Stereotypen und abwertenden Figuren“ im Vordergrund (Stamm S. 312). Musikerlebnisse spielen in dieser Forschungsliteratur überhaupt keine Rolle.

und deren Menschen ziehen lassen und daher der Beitrag zu den *post-colonial studies* sehr gering sein dürfte. Doch fällt die Thematik auch nicht wirklich ins Gebiet der Musikethnologie,² denn im Vordergrund stehen nicht die Informationen im Zusammenhang mit Musik, die sich für die Erforschung des jeweiligen Landes nützen lassen, sondern die komplexen Voraussetzungen, die erst Beobachtungen zulassen und die zu Beurteilungen führen. Deshalb ist die hier vorgelegte Fragestellung literaturkritischer Natur: Es geht um den Text und die Voraussetzungen für sein Zustandekommen. In diesem Zusammenhang muss sich dann auch die Frage stellen, ob Frauen eine spezifische Art des Zugangs zum Musikerlebnis als Fremderlebnis haben und ob diese Sonderstellung relevant ist.

Für die Qualität des Erlebens und Beurteilens von Fremdem ist der eigene Status fundamental: Erziehung, Bildung, Lektüre, Wahrnehmung künstlerischer Entwicklungen. Dazu kommt eine durch die eigene Persönlichkeit und den Stand in der Gesellschaft bedingte grundsätzliche Neigung, Fremdes eher anziehend oder aber abstoßend zu empfinden. Da es sich aber um Texte als Grundlage der Untersuchung handelt, so sind auch die literarischen Konventionen und die Regeln des Literaturbetriebs von größter Bedeutung.

Genau dieser Literaturbetrieb, wie er sich in Rezensionen und Veröffentlichungsbedingungen spiegelt, bedingt eine Sonderstellung für Äußerungen von Frauen, die dem Historiker in die Hände spielt: Frauen konnten spontan sein. Ausgewogenheit wurde nicht erwartet, wissenschaftliche Fundierung sogar ausdrücklich als unweiblich missbilligt. Stattdessen erhoffte die Leserschaft eine aparte Perspektive und Äußerungen frisch von der Leber weg. Musik war eines der Themen, zu denen die Literaturkritik dem weiblichen Geschlecht eine Meinungsäußerung zugestand, freilich bewusst keine fach-*männliche*.

Die Rezensenten nahmen es übel, wenn Frauen sich über Sachen verbreiteten, die nicht zum engen Kreis des weiblichen Wissens zählten, also etwa alte Sprachen, Archäologie, Politik oder Naturwissenschaft.³ Auch bildende Kunst – sie kam im weiblichen Bildungskanon

² Vgl. Suppan, Wolfgang (Hg.): *Schladminger Gespräche zum Thema Musik und Tourismus*. (Musikethnologische Sammelbände 12) Tutzing: Schneider 1991.

³ Ferdinand Gregorovius, selbst ein passionierter Reisender und Reiseschriftsteller, wettete: „Es macht heuer auch kein Blaustrumpf mehr eine Spazierfahrt über Wasser, ohne ein ästhetisches Gewäch und touristisches Geschreibsel in einigen Bänden loszulassen – eine ganz erschreckende Art von Natur- und Kunstquälerei“. *Zur Reiseliteratur* [Rezension von Pancritius, Albrecht: *Hägringar, Reise durch Schweden* [...]. Königsberg: Bornträger 1852]. „Deutsches Museum. Zeitschrift für Literatur, Kunst und öffentliches Leben“ 1852, Bd. 2/1, S. 212–215, hier S. 212. Zum Komplex der literarischen Kon-

nicht vor⁴ – gehört zu den tabuisierten Gebieten. Johanna Schopenhauer, ohne Zweifel eine Kunstkennerin, musste sich von ihrem Rezensenten sagen lassen, man hasse auf der Welt nichts so sehr wie „1. schriftstellernde Damen, und 2. schriftstellernde Damen, die über Kunst schreiben“.⁵ Frauen sollten sich für alles Familiäre und für das Leben des Volkes interessieren. Auch gehörten nach allgemeiner Auffassung neuere Sprachen und Literaturen sowie Musik zu ihrem Zuständigkeitskreis. In ihnen wurden sie auch unterwiesen. Zahlreiche Frauen der mittleren und höheren Gesellschaftsklassen, also genau die Gruppe der Reisenden, hatten Klavier- und/oder Gesangsunterricht erhalten. Unter den musikalischen Gattungen ist das Lied die dem weiblichen Geschlecht am meisten angemessene, so das Urteil der Zeit. Geht man die Liste der Frauen durch, die im 19. Jahrhundert Reisebeschreibungen oder Beiträge über fremde Länder verfassten, so gab eine ganze Reihe von ihnen auch Lieder heraus. Meist handelt es sich um liedhafte Gedichte, auch solche, die später komponiert wurden, sehr selten um selbst komponierte Lieder.

Die Quellenlage

Ein deutschsprachiges Korpus, das zu einer so speziellen Fragestellung, wie es die Musikbeobachtung ist, Auskunft gibt, finden wir in relevantem Umfang erst seit 1800. Um der Vergleichbarkeit willen – etwa in Hinblick auf die Wirkung auf ein prospektives und intendiertes Lesepublikum – möchte ich mich im Folgenden auf gedruckte Quellen beschränken. Ein möglicher Verlust an Authentizität – Texte konnten auf dem Weg zur Veröffentlichung überarbeitet und vielleicht aus schon vorliegender Literatur ergänzt werden – ist dabei ebenso in Rechnung zu stellen wie eine bewusste Inszenierung von Spontaneität.

Im 19. Jahrhundert konnte grundsätzlich jede Frau reisen, vorausgesetzt, sie hatte die nötigen finanziellen Mittel und kein Vater oder

ventionen vgl. Scheitler, Irmgard: *Gattung und Geschlecht. Reisebeschreibungen deutscher Frauen 1780–1850*. (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 67) Tübingen: Niemeyer 1999, S. 28–42.

⁴ Caroline de la Motte Fouqué schaltet bei einem Besuch der Dresdner Bildergalerie einen sehr aufschlussreichen Exkurs über ihren eigenen Weg zur Kunst ein. „In der damaligen weiblichen Erziehung spielte namentlich die bildende Kunst gar keine Rolle“. De la Motte Fouqué, Friedrich und Caroline: *Reise-Erinnerungen*. Bd. I. Dresden: Arnold 1823, S. 143–144, vgl. S. 147.

⁵ „Blätter für literarische Unterhaltung“ 1831, Nr. 116, S. 505. Über Schopenhauer, Johanna: *Ausflug an den Niederrhein*. Leipzig: Brockhaus 1831.

Ehemann hielt sie davon ab. Auch verheiratete Frauen reisten, mit oder sogar ohne ihren Mann, aber wesentlich öfter treffen wir auf Geschiedene, Ledige oder Verwitwete. 1822 bemerkte Jacob Grimm in einer Rezension des Schindelschen *Schriftstellerinnen-Lexikons*:

Rec. hat sich erschreckt vor der bedeutenden Zahl unglücklicher, gestörter und geschiedener Ehen, welche die vorliegenden Lebensgeschichten deutscher Dichterinnen ergeben: hier spielt kein Zufall; die Frau, welche einmal aus dem Kreise natürlicher Bestimmung weicht, geräth mit sich selbst in Zwiespalt, sie kann nicht mehr leisten und ertragen, was ihr gebührt.⁶

Fraglich ist freilich, ob die Schriftstellerei für die Scheidung verantwortlich ist oder umgekehrt – will man schon einen Zusammenhang zwischen beiden herstellen. Sicherlich zeichnete sich die Gruppe der Reisenden durch besondere Eigenständigkeit und durch Selbstbewusstsein aus und nahm einen Sonderstatus ein. Man wird daher ihre Ansichten nicht als repräsentativ für die ganze Gesellschaft, aber als potenziell meinungsbildend ansehen dürfen. Angesichts ihrer persönlichen (Sonder-)Stellung ist daher interessant, wie Autorinnen über den weiblichen Status in der Fremde denken.

Von den beiden deutschen Reisenden, die hier vornehmlich zu Wort kommen sollen, war eine geschieden, Ida Gräfin Hahn-Hahn (1805–1880), die andere verwitwet, Louise Mühlbach (1814–1873). Eine weitere, Friederike Brun (1765–1835), lebte von ihrem Mann – jedenfalls während ihrer langen Reisejahre – nahezu beständig getrennt. Die jeweiligen Reisebegleiter finden so gut wie keine Erwähnung: Ida Hahn-Hahn war mit ihrem Lebensgefährten unterwegs, Mühlbach mit ihrer erwachsenen Tochter, Brun mit schriftstellerischen Freunden. Eine musikalische Bildung ist vorauszusetzen, freilich keine vertiefte. Von Friederike Bruns veröffentlichten Gedichten (1795) wurden viele vertont, sie schrieb sogar eine von Friedrich Ludwig Aemilius Kunzen in Musik gesetzte Kantate. Ida Hahn-Hahn publizierte Lyrik, bevor sie 1835 ihr Reiseleben aufnahm. Über 30 Lieder basieren auf Texten von ihr. Friederike Brun

⁶ Ursprünglich in: „Göttingische Gelehrte Anzeigen“ (1822) 169. St., S. 1683, wieder in: J.G.: *Kleinere Schriften*. Bd. IV. Berlin: Dümmler 1869 (Hildesheim 1965), S. 171. Auch Robert Prutz thematisiert den Zusammenhang zwischen häuslichem Unglück und Schriftstellerei und kommt zu dem Schluss: „wir haben unter unsern heutigen Frauen so viele Schriftstellerinnen, weil wir so viele unglückliche Frauen haben, in der Literatur suchen sie die Befriedigung, welche die Häuslichkeit, dieser nächste und natürlichste Boden des Weibes ihnen nicht gewährt“. Prutz, Robert: *Die Literatur und die Frauen* (1859). In: Hüppauf, Bernd (Hg.): *Robert Prutz. Schriften zur Literatur und Politik*. Tübingen: Niemeyer 1973, S. 105.

gehörte sicher zu den gebildetsten Frauen ihres Zirkels und ihrer unmittelbaren Epoche und war in Rom Mitglied einer „Künstlerrepublik“, in der der Geist des Klassizismus vorherrschte. Gräfin Hahn-Hahn ist keiner literarischen Schule zuzuordnen. Vom Literaturbetrieb hielt sie sich weitgehend fern und suchte auch keine literarischen Freundschaftsbünde. Vielmehr pflegte sie ihre sehr individuelle und selbstbewusste Schreibart. Aufschlussreich ist der von ihr initiierte Briefwechsel mit dem Fürsten Pückler, auch wenn Welten zwischen den beiden Erfolgsschriftstellern liegen. Die Gräfin hatte Feinde unter den Angehörigen nahezu aller poetischen Strömungen und war wegen ihres Aristokratismus verpönt, gleichwohl genoss sie die größte Beliebtheit beim Publikum und auch bei vielen Rezensenten. Insbesondere ihre kapriziösen Züge und ihre Art, schnell und extrem zu urteilen, wurden von ihren Anhängern als typisch weiblich geschätzt. Louise Mühlbach, Witwe des Schriftstellers Theodor Mundt, ist namentlich zu Beginn ihrer Laufbahn dem Jungen Deutschland zuzurechnen und behandelte in ihren frühen Romanen soziale Probleme, die Frage der Frauenemanzipation und der gesellschaftlichen Moral; später wandte sie sich dem historischen Fach zu. Pückler war ihr namentlich wegen seiner finanziell wie auch gesellschaftlich vorteilhaften privaten Beziehungen zu den Großen dieser Welt ein Vorbild.

Neben den eigentlichen Reisebüchern stellen Journale ein wichtiges Publikationsforum dar. Friederike Brun und Louise Mühlbach nützten Vorveröffentlichungen von Briefen und Tagebuchauszügen sowohl zur Werbung als auch zur Aufbesserung ihrer Reisekasse. Damit handelten sie genauso wie nahezu alle ihre Kolleginnen.⁷ Einzig Ida Hahn-Hahn verweigerte sich diesem Usus,⁸ war aber so bekannt, dass die Zeitungen über ihren jeweiligen Aufenthalt berichteten.

⁷ Vgl. Scheitler, Irmgard: *Gattung und Geschlecht*, 1999. S. 106–114 mit einer tabellarischen Auflistung. Die Reisebeschreibung Mühlbachs erschien in Gänze als Vorabdruck in der Wiener *Tagespresse*. McClain, William H. und Kurth-Voigt, Liselotte E.: *Clara Mundts Briefe an Hermann Costenoble. Zu L. Mühlbachs historischen Romanen*. „Archiv für Geschichte des Buchwesens“ 1981, Bd. 22, Sp. 917–1250, hier Brief Nr. 112, Sp. 1181: „Ich habe in Cairo Reisebriefe geschrieben, weil alle Welt mich darum beschwor, u. weil der Herausgeber der Tagespresse mich posttäglich mit Anforderungen nach diesen versprochenen Reiseberichten bombardirte. Ich habe sie dort geschrieben, u. in diesen träumerischen 14 Tagen [scil. seit der Rückkehr nach Deutschland] sie durchgesehen und corrigirt. Jetzt sind sie nach Wien abgegangen, u. werden in kürzester Frist dort in der ‚Tagespresse‘ gedruckt.“ Mühlbach drängte Costenoble zu einem sofort sich an den Journaldruck anschließenden Druck in Buchform.

⁸ Vgl. Hahn-Hahn, Ida: *Von Babylon nach Jerusalem*. Mainz: Kirchheim und Schott 1851, S. 64.

Sonderfall Musikjournalismus

Seit ca. 1780 war das Journalwesen ein aufstrebender publizistischer Zweig. Die Verlage brauchten Korrespondenten, auch solche, die über musikalische Ereignisse berichteten, selbst wenn diese Thematik von stark nachgeordneter Bedeutung war. Die Komponistin Johanna Kinkel (1810–1858) lebte seit 1851 mit ihrem politisch verfolgten Ehemann Gottfried Kinkel in London. Durch Musikunterricht und Schreiben trug sie zum Unterhalt der Familie bei.⁹ Für Cottas *Morgenblatt* berichtete sie über das Musikleben in der britischen Hauptstadt.¹⁰ Neuigkeiten im Konzertbetrieb und Nachrichten über in London ansässige Musiker standen im Vordergrund. Doch fallen unter die für ein deutsches Publikum interessanten Berichte auch Plaudereien über britische Eigenarten, die als befremdend erlebt und von Johann Kinkel als berichtenswert angesehen wurden, wohl auch, weil sie von weiblichen Londonreisenden beachtet werden sollten. So ist eine Kleidervorschrift als merkwürdig verbucht. In Deutschland war für Frauen ein Hut obligatorisch, in London hingegen wurde Besucherinnen mit Hut kein Zutritt zum Konzert gewährt. Am Saaleingang zurückgewiesen, hatte man wegen der Menschenmengen kaum die Chance, zur Garderobe zurückzukehren. Speziell Aufführungen von Händels Oratorien waren in London hoffnungslos überlaufen. Ahnungslose Fremde mussten daher angesichts des Gedränges ihr gutes und teures Stück einfach verloren geben und die Stiege hinunterwerfen, wie Johanna Kinkel zum Gaudium oder Entsetzen ihrer Leser(innen) berichtet.¹¹ Anekdoten wie diese sind bezeichnend für den leichten Stil, den die Leserschaft von nicht fachspezifischen Journalen offenbar erwartete.

Schon Jahrzehnte vor Johanna Kinkel war Nina d'Aubigny von Engelbrunner (1770–1845) nach England gekommen.¹² Eine gründliche Musikausbildung, familiäre und gesellschaftliche Verbindungen und nicht zuletzt die Notwendigkeit, selbst für ihren Lebensunterhalt zu sorgen,

⁹ Vgl. ihre musikpädagogische Schrift: *Acht Briefe an eine Freundin über Clavier-Unterricht*. Stuttgart / Tübingen: Cotta 1852.

¹⁰ *London. Februar. Musikalische Zustände und deutsche Musiker in London*. „Morgenblatt für gebildete Leser“ 1853, Bd. 47, Nr. 11 vom 13.3.1853, S. 261–263. Fortsetzung: Bd. 47, Nr. 13 vom 27.3.1853, S. 309–312. Fortsetzung: Bd. 47, Nr. 15 vom 10.4.1853, S. 359–360.

¹¹ „Morgenblatt“ 13.3.1853, S. 262.

¹² Wichtigste Quelle: Elsberger, Manfred: *Nina d'Aubigny von Engelbrunner. Eine adelige Musikpädagogin am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu ihrem Hauptwerk „Briefe an Natalie über den Gesang“*. München: Buch & Medi 2000. Mit Abdruck des Tagebuches. Allerdings hält die sehr umfangreiche Auflistung der Zeitschriftenbeiträge einer Überprüfung nicht stand.

bahnten ihr den Weg zu musikalischer Berufstätigkeit. Sie unterrichtete in Bückeburg, trat als Konzertsängerin auf und legte ihre Erfahrungen in einer Gesangslehre nieder, die Anerkennung fand.¹³ Ihre Liedkompositionen (mit englischen und deutschen Texten) hatte Gombardt in Augsburg verlegt.¹⁴ Ebenso wie ihre Schwester Emilie schuf sie sich ein Auskommen als Hauslehrerin in London und verbesserte ihr Budget, indem sie, wie schon in ihrer Zeit in Deutschland, zahlreiche Artikel an das *Journal des Luxus und der Moden* oder an das Periodikum *London und Paris* schickte. Darunter befinden sich auch Konzertberichte. Mit ihren Artikeln und den beiden Büchern verdiente sie über die Jahre 666 Reichstaler.¹⁵

Im 1. Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts verlagerten die beiden Schwestern ihren Lebensmittelpunkt nach Indien, betrieben eine Schule, gaben Musikunterricht und Nina Engelbrunner sang öffentliche Konzerte. 1806 druckte das *Journal des Luxus und der Moden* einen Brief Emilies an ihre Schwester Nina in London.¹⁶ Er berichtet über eine Schiffsreise von Bombay nach Kalkutta. Von Musik ist an zwei Stellen die Rede. Emilie vermerkt, vor Goa hätten die Europäer an Bord schottische Lieder gesungen.¹⁷ Dies überrascht nicht, denn schottische Balladen waren gerade in Mode. Gegen Ende der Reise aber ist von mitreisenden Armenierinnen die Rede. „Am Abend sangen sie mir türkische, persische, arabische und indianische Gesänge, ich schrieb ein persisches Lied für dich, meine Gute, ab.“¹⁸ Emilie beweist damit ihr Interesse an Liedern des Volkes, ein Interesse, das sich immer wieder beobachten lässt. Kaum

¹³ Aubigny von Engelbrunner, Nina d': *Briefe an Natalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens. Ein Handbuch für Freunde des Gesanges, die sich selbst, oder für Mütter und Erzieherinnen, die ihre Zöglinge für diese Kunst bilden möchten.* Leipzig: Voß 1803; 2. verb. und vermehrte Ausg. Leipzig: Voß 1824. Das Werk wurde ins Englische und Französische übersetzt.

¹⁴ Aubigny von Engelbrunner, Nina d': *Deutsche, italienische und französische Gesänge. Mit Begleitung des Pianoforte.* Augsburg: Gombart [1797]. Leider ist es mir nicht gelungen, ein Exemplar der in der Forschungsliteratur mehrfach bezeugten Liedersammlung bibliographisch nachzuweisen. In Zeitschriften erschienen darüber hinaus einzelne Liedkompositionen. Vgl. Erben, Dietrich: *Nina d'Aubigny von Engelbrunner (1770–1845). Ein Lebensbild nach Briefen und Tagebüchern.* In: *Vom Schweigen befreit. 2. Internationales Komponistinnen-Festival Kassel, 30. August bis 2. September 1990.* Veranst: Internationales Forum Frau und Musik. Wiesbaden: Bevollmächtigte der Hessischen Landesregierung für Frauenangelegenheiten 1990, S. 38–43, hier S. 39.

¹⁵ Elsberger, Manfred: *Nina d'Aubigny*, 2000. S. 101.

¹⁶ Engelbrunner, Emilie von: *Auszug aus den Briefen des Fräulein d'Au- an ihre Schwester in London. Aus Indien im Januar 1805 geschrieben.* „Journal des Luxus und der Moden“ 1806, Bd. 21, August, S. 500–510.

¹⁷ Ebd., S. 505.

¹⁸ Ebd., S. 510.

eine Reisende, die nicht ein solches Lied – meist nur mit seinem Text – aufschreibt oder aufschreiben lässt.

Korrespondentenberichte Ninas aus Indien sind nicht bekannt. Nur Ninas persönliches Tagebuch gibt Auskunft über ihre dortige musikalische Tätigkeit.¹⁹ Nina Engelbrunner war nicht nach Indien gereist, um das exotische Land kennenzulernen. Sie wollte ihren Lebensunterhalt verdienen und zwar im Wesentlichen mit Musik. In Indien lebte sie in und von einer europäischen Welt. Nachdem ihre Schwester abgereist war und die Schule wegen Erfolglosigkeit hatte schließen müssen, war sie von Familien abhängig, die ihre Töchter unterrichten ließen, und von der Gunst der Militärregierung, die ihr Auftritte verschaffte. Mit erkennbarem Stolz berichtet sie von einem Kirchenkonzert in Kalkutta, bei dem sie „Ihr heiligen Priester“ aus Händels Oratorium *Jephtha* sang.²⁰ Für die einheimische Musik interessierte sie sich offenbar nicht, jedenfalls bietet ihr Tagebuch dafür keine Anhaltspunkte. Obgleich sie 1809/10, während sie in Murshidabad unterrichtete, sehr enge Kontakte zum Haus des Bey von Bengalen unterhielt und Persisch lernte, finden sich keine Notate über indischen Gesang, persische Instrumente oder die Bedeutung von Musik auf dem Subkontinent.

Reisebeschreibungen

Anders als im Ausland lebende Frauen sind Reisende aufgebrochen, um für eine begrenzte Zeit Fremdes zu erleben. Ihre Erfahrungen beschreiben sie in Briefen, Tagebüchern oder von unterwegs eingesandten Journal-Artikeln, überarbeiten diese später und formen sie zu einer Beschreibung um, einer literarischen Gattung, die sich im 19. Jahrhundert großer Beliebtheit erfreute. Es wäre möglich gewesen, auf eine Tradition weiblicher Reiseschriftstellerei zurückzublicken, namentlich auf Sophie La Roche. Literarische Maßstäbe setzten aber nicht Autorinnen, sondern Männer, allen voran Hermann Fürst Pückler-Muskau. Der Fürst war zur Schriftstellerei aus Geldnot gekommen und verdiente beachtliche

¹⁹ Ihre Aufzeichnungen aus Indien hat sie nie veröffentlicht, das Tagebuch ihrer Schwester Emilie ging bei einem Schiffsunglück unter.

²⁰ „Gestern sang ich in der St. John’s Kirche Händels ‚Ihr heiligen Priester‘. Lord Minto [d.i. Gilbert Elliot, Earl of Minto, der Generalgouverneur] und die ganze Stadt waren anwesend, die Kirche herrlich erleuchtet; es war großartig. Meine Stimme klar wie Silber, und ein Triller von einigen Minuten Dauer wurde mit riesigem Applaus belohnt, der mich auf dem ganzen Wege begleitete, als mich Pfarrer Ward von der Orgel zu meinem Sitz führte. Das Ganze geschah auf Veranlassung der Regierung.“ Elsberger, Manfred: *Nina d’Aubigny*, 2000. S. 57.

Summen mit seinen Reisebüchern – wesentlich mehr als die deutschen Klassiker. Er gab sich bewusst exzentrisch und reiste mit sehr großem Aufwand, auch mit großer Anteilnahme der Medien und machte sich schon so einen Namen. Tatsache ist aber, dass er Enormes leistete, in sehr entfernte Gebiete vordrang und wegen seines Namens z.B. in Ägypten die großzügigste Unterstützung des Vizekönigs erhielt. Seine Bücher sind – gemessen an den Möglichkeiten eines Reisenden – wissenschaftlich solide, seine Urteile politisch unabhängig, er war, für seine Zeit und seine Verhältnisse, ziemlich unbestechlich. Pücklers geistreicher Stil, seine Weltläufigkeit, seine Berühmtheit, seine Belesenheit waren nicht mit gleichen Waffen zu schlagen. Daher hieß es, Alternativen zu bieten. Eine mögliche Strategie war ein bewusst individueller Stil und ein emotional und persönlich begründetes Urteil. Ferner war da ein weibliches Monopol: Frauen hatten unter Umständen Zugang zu Orten, die Männern nicht offenstanden.

Musik ist keineswegs vorherrschend in Reisebüchern und das mit gutem Grund, denn die Möglichkeiten, Musik zu erleben, sind beschränkt. In der Öffentlichkeit bieten sich religiöse Veranstaltungen und weltliche Feste z.B. Bälle, militärische Feiern und Hochzeitszüge an, oder aber Musik ist mit bestimmten Ereignissen oder Zeiten verbunden: Gesang von Schiffen, und das nicht nur in Venedig, Auftritte von Gauklern, von römischen *Piffari* um die Weihnachtszeit. Straßenmusikanten sind aber bei weiblichen Reisenden selten vermerkt. Eher als in der Öffentlichkeit wird in ihren Darstellungen privat musiziert. Von besonderem Interesse sind daher Beschreibungen von Musik, die in einem Haus stattfindet, zu dem eine Fremde dank glücklicher Umstände Zutritt hatte.

a) Fremd in Europa

Das katholische Rom war für den durchschnittlichen deutschen Protestanten ein exotischer Ort.²¹ Nach vorübergehender Annäherung hatten sich die Konfessionen im 19. Jahrhundert wieder sehr weit voneinander entfernt. Daher war der Besuch eines katholischen Gottesdienstes, den man in Rom keineswegs versäumen durfte, meist eine äußerst befremdliche Er-

²¹ Zur Fülle der Vorurteile vgl. Bergdolt, Klaus: *Kriminell, korrupt, katholisch? Italiener im deutschen Vorurteil*. Stuttgart: Franz Steiner 2018. Vgl. auch: Scheitler, Irmgard: *Katholizismus, Klerus, Kirchenstaat im Urteil deutscher Romreisender in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Wiedemann, Conrad (Hg.): *Rom – Paris – London. Erfahrung und Selbsterfahrung deutscher Schriftsteller und Künstler in den fremden Metropolen. Ein Symposium*. (Germanistische Symposien. Berichtsbände VIII) Stuttgart: Metzler 1988, S. 301–320.

fahrung. Ida Hahn-Hahn schildert in ihrem ersten Reisebuch *Jenseits der Berge* (1840) eine Seelenmesse für den verstorbenen Papst Pius VIII.

[...] während der dabei gebräuchlichen Ceremonien hub eine Vocalmusik an. [...] Ich kenne längst, von der katholischen Kirche in Dresden her, diese Stimmen, welche mich wie die Glocken einer Harmonika²² mit eisigem, schneidendem Schauer durchrieseln. [...] Wenn man sich die Ader schlagen läßt, so giebt die Berührung der Lanzette zwar keinen eigentlichen Schmerz, aber eine peinliche, nervöse Empfindung; dann, wenn das Blut fließt, wird es einem leicht und lieblich zu Sinn. Als der Gesang anhub mit schneidender, unirdischer Klarheit, griff eine Kralle mir in die Brust bis aufs Blut; es floß, und die Seele ward frei und versank in die Töne. O diese Töne! Dieser Wechselgesang von Verzweiflung und Wonne, wie spricht er die Geheimnisse jedes Menschenherzens aus! Bald schweben die Töne aus den Chören des Himmels herab, bald gellen sie empor aus den Qualen der Verdammten! Jetzt flehen sie um einen glorreichen Platz im Paradiese, jetzt schreien sie nach der versiegten Herrlichkeit der Erdenwelt und dann, wenn sie sich besinnen, welch eine unendliche Klage in dem zitternden Aufschwung, welch ein[e] tantalische Sehnsucht in dem langen, gehaltenen Tone, der wie ein Lichtstrahl durch die Finsterniß dringt! Und welche Bilder zogen auf diesen Klängen vorüber!²³

Die Verfasserin vergleicht die Wirkung der Musik mit den Verzückungen von Heiligen, seien sie nun von Schwermut oder Glück geprägt, und schließt:

Ob die Musik auf alle Zuhörer solchen Eindruck gemacht, kann ich freilich nicht wissen; doch wenn wieder Messe in der Sixtinischen Kapelle sein wird, wird der Zulauf eben so groß [...] sein. Man wird sich drängen [...] wie die Römer in ihrem großen Amphitheater, so wir in der engen Kapelle. Sie erniedrigten die Menschen zu ihrem Vergnügen; wir thun dasselbe. Wo ist da der Fortschritt der moralischen Veredlung? Sie tödteten Menschen, wir verachten sie; mir dünkt, wir stehen tiefer.²⁴

Nach der schwelgerischen Darstellung der emotionalen Erschütterungen der Seele durch den Gesang – dem Zusammenhang nach zu schließen war es ein *Dies Irae*, was die Gräfin singen hörte –, verblüfft diese Volte: Unvermittelt schwenkt die Autorin von der Liturgie der

²² Gemeint ist eine Glasharmonika, deren Töne nach Auffassung der Zeit zu Wahnsinn führen.

²³ Hahn-Hahn, Ida: *Jenseits der Berge*. Leipzig: Brockhaus 1840, S. 185–187.

²⁴ Ebd., S. 187.

christlichen Römer zu den Gladiatorenspielen der antiken Römer über. Die Klänge, die eben noch die Seele erhoben und ergriffen, werden nun zum Ausdruck verkappter Barbarei. Man versteht diese Wendung besser, wenn man weiß, dass die zitierte Passage von einer Diskussion über die Rohheit der Gladiatorenspiele eingeleitet worden war, in dem die Gräfin behauptet, heutzutage gehe es mindestens genauso barbarisch zu. Die Musik der fremden und verachteten Konfession wird als Verführung verstanden. Ein männlicher Reiseschriftsteller, Franz Freiherr Gaudy, hatte wenige Jahre vorher von einer Art „mystische[m] Opium“ gesprochen, das freilich ein paar „protestantische Hämmlinge“ in den katholischen Schafstall locke.²⁵ Aus dieser Haltung ist die Volte, die die Gräfin am Ende ihrer Darstellung vollführt, erklärlich, aber konsistent ist der Text nicht. Er ist gewissermaßen gefühlsinkontinent, fällt er doch von der Anerkennung, der Gesang der Capella Sistina spreche die Geheimnisse des Menschenherzens aus, unvermittelt in den Vorwurf der Täuschung und Verführung zur Barbarei. Die Reisende lehnt das Fremde vehement ab, es ist ihr gefährlich geworden. Sie konnte nur rein emotional darauf reagieren, erschrickt jetzt davor und fühlt sich über den Tisch gezogen. Die aufgerufene Assoziation bezieht sich auf den Schrecken der Gladiatorenspiele, einen Topos, der weitesten Kreisen bekannt gewesen dürfte und der geeignet war, die Römer in besonders schlechtes Licht zu rücken.

Hahn-Hahns Urteil hat nichts zu tun mit dem Unterschied zwischen katholischer und protestantischer Kirchenmusik. Diese Stildifferenz spricht Friederike Brun an, wenn sie ihr abfälliges Urteil über die moderne römische Kirchenmusik damit begründet, dass ihr Ohr „durch Bachs, Glucks und Schulzens, Bendas, Naumanns, Reichards, Kunzens seelenvolle Töne verwöhnt“ sei, sodass ihr die neuere italienische Kirchenmusik nur „eitel Klingklang“ bedeute.²⁶ Ganz anders denkt Brun über die alte Musik, zu der sie sich – in Übereinstimmung mit ihren Zeitgenossen²⁷ – außerordentlich hingezogen fühlt und deren Ausführung in Rom sie überzeugt. Sie bekennt, vom *Miserere* in der Capella Sistina in der Karwoche zu Tränen gerührt zu sein und kann den Wohl-

²⁵ Gaudy, Franz Freiherr: *Mein Römerzug (1836)*. 4 Tle. In: Ders.: *Sämtliche Werke*. Hg. von Mueller, Arthur. Berlin: Klemann 1844, Bde. 19–22, Tl. III, S. 169. Gaudy fasst unter dem Begriff des Narkotikums den „süße[n], schlüpfrige[n] Gesang der Kapelle“, die Instrumente, Glocken und den Weihrauch zusammen.

²⁶ Brun, Friederike: *Tagebuch über Rom*. Bd. 1. Zürich: Orell, Füssli & Compagnie 1800, S. 86.

²⁷ Kirsch, Winfried (Hg.): *Das Palestrina-Bild und die Idee der „wahren Kirchenmusik“ im Schrifttum von ca. 1750 bis um 1900. Eine kommentierte Dokumentation*. (Palestrina und die Kirchenmusik im 19. Jahrhundert 2) Kassel: Bosse 1999.

laut nicht hoch genug rühmen.²⁸ Desgleichen lobt Brun die Darbietung der *Lamentationes* von Guglielmo in der Capella dei Canonici über alles und dies mit substanzieller Begründung. „Dies Portamento di Voce in ganzen Chören hab' ich nur in Rom gehört. Dazu gehören die Organe des milderen Himmels; [...] einen solchen Chor hab ich in Deutschland nie gehört“ (S. 395). Als aber die Psalmodie anfängt, erschrickt sie über die unbekannte Art und der Vortrag, für sie ein Herleiern, scheint nur mehr „rauhes, elendes Geplärr“ (S. 396). Brun weiß nicht, dass in den *Lamentationes* die polyphonen Verse mit psalmodierenden abwechseln und kann überhaupt mit dem Absingen von Psalmtönen nichts anfangen. Bruns Urteile sind persönlich begründet. Wenn sie über die gesangstechnische Ausführung schreibt, so geht sie in ihrer Argumentation freilich über das nur Emotionale hinaus und zeigt Fachkenntnisse. Die entschiedene Ablehnung des Psalmsingens entspringt ihrer mangelnden Kenntnis von Gregorianik, enthält sich aber eines Urteils über die Musik und beschränkt sich – ein geschicktes Manöver – auf die Ausführung.

In diesem Zusammenhang sind die Schilderungen Felix Mendelssohn Bartholdys aufschlussreich, denn sie zeigen die gleiche Unkenntnis, gehen aber anders mit ihr um. In einem Brief an Carl Friedrich Zelter vom 1. Dezember 1830 berichtet der Komponist sehr ausführlich und genau über die spezielle Gesangstechnik der Capella Sistina, ihr Kolorieren und ihr gepresstes Singen. Angesichts der deutschen Abneigung gegen italienische „Trillerchen“ wird man diese kritische Darstellung im historischen Kontext sehen und entsprechend zurechtrücken müssen.²⁹ Auch ein professioneller Musiker ist von seinen Hörgewohnheiten und Idealen geprägt. Am 16. Juni 1831³⁰ äußert sich Mendelssohn in einem Schreiben wiederum an seinen ehemaligen Lehrer sehr professionell über Allegris *Miserere*. Auch bei dieser Psalmvertonung sind bekanntlich zwischen die polyphonen Teile psalmodierende eingeschoben, genauso wie bei den *Lamentationes* von Palestrina, die Mendelssohn auch beschreibt. Offenbar waren die Psalmtöne Mendelssohn aber nicht geläufig. Er teilt Zelter mit, er habe sich sieben (!) Arten aufgezeichnet.³¹ Die Unvollständigkeit dieser Aufstellung war ihm nicht bewusst. Die Art des Vortrags kommt ihm sehr schnell, sehr laut und äußerst monoton vor. Nicht nur äußert der sonst so gütige und liebenswürdige Briefstel-

²⁸ Brun, Friederike: *Tagebuch*, 1800. S. 392, wieder 397–398. Der Komponist war Brun unbekannt.

²⁹ Mendelssohn Bartholdy, Felix: *Briefe aus den Jahren 1830–1847*, Bd. I: *Reisebriefe aus den Jahren 1830 bis 1832*. Hg. von Paul Mendelssohn Bartholdy. 6. Aufl. Leipzig: H. Mendelssohn 1864, S. 72–78.

³⁰ Ebd., S. 179–196.

³¹ Ebd., S. 180.

ler sein totales Unverständnis darüber, dass Palestrina die meiste Kunst in die Einleitung („Alef“, „Beth“ etc.) gelegt hat – hier fehlt ihm das musikhistorische Wissen –, sondern er empört sich auch nachdrücklich über das Psallieren, weil er findet, dass Kirchenmusik dadurch entwürdigt werde. Die schönsten Worte, klagt er, würden in leiermäßigem Ton abgesungen.³² Sein protestantisches Herz, so Mendelssohn, würde dagegen aufbegehren, denn es erkenne darin eine Entwürdigung der Schrift. Zelter, so wissen wir, sah Mendelssohn als Juden an.

Wir haben es mit Briefen zu tun. Wird man nicht auch Rücksicht auf den Empfänger in Rechnung stellen müssen? Mendelssohn zeigt sich im gleichen Brief von Palestrinas *Improprien* hingerissen.³³ Musikalisch ist dies verständlich, denn der mehrstimmige, homophone Vortrag der psalmodierenden Teile und die bei aller Klangfülle satztechnische Schlichtheit in diesem Werk kamen den Idealen Mendelssohns entgegen. Freilich flicht Mendelssohn in seine Ausführungen auch eine Referenz und Reverenz ein, die seinem Adressaten gefallen haben wird: Goethe, so erinnert er Zelter, den Goethefreund, hätten seinerzeit die *Improprien* am stärksten beeindruckt und bemerkt: „wie das Vollkommene, und sei es auch in der fremdesten Sphäre, vollkommen wirkt.“³⁴ Vollkommen erscheinen Mendelssohn die Harmonien, abstoßend wirkten auf ihn die Einstimmigkeit und das Verharren auf einem Vortragston. In diesem Urteil stimmt der professionelle Musiker mit den weiblichen Reisenden überein: Das total Unbekannte kann nicht als befriedigend empfunden werden. Anders als Hahn-Hahn oder Brun geht Mendelssohn aber auf kompositionstechnische Dinge ein und beruft sich auf sein Wissen über Wesen und Wirkung von Kirchenmusik.

Gegenüber den kirchlichen stehen die weltlichen Musikerlebnisse in den Italienreisen weit zurück. Merkwürdig, dass keine der Frauen von den herumziehenden Sängern und Musikanten, von Ständchen, Tanzmusik und verschiedenen Liedformen berichtet, die man im Lande hören konnte. Wilhelm Müller widmet dem musizierenden Volk ein ganzes Kapitel,³⁵ wobei er auch über die „einförmige Musik“ des römischen Saltarello nachdenkt, die „gegen alle Gesetze unsers Tonsystems sündigt“, und zu dem Schluss kommt: „Daraus ist zu ersehen, daß unser Tonsystem, in so fern es das einzige seyn will, die Musik in Schranken

³² Ebd., S. 182, S. 192.

³³ Die das ganze 19. Jahrhundert über Palestrina zugeschriebenen *Improprien* sind in Wahrheit ein Werk von Marc Antonio Ingenieri.

³⁴ Mendelssohn Bartholdy, Felix: *Briefe*, 1864. S. 196.

³⁵ Müller, Wilhelm: *Rom, Römer, Römerinnen. Eine Sammlung vertrauter Briefe aus Rom und Albano mit einigen späteren Zusätzen und Belegen*. Bd. 1: *Briefe aus Albano*. Berlin: Duncker & Humblot 1820, 5. Brief.

einzwängt, die ihrer Natur zuwider sind. Wir wissen ja auch, daß die Griechen deren mehrere hatten.“³⁶

War es für Frauen unanständig, Straßenmusik anzuhören? Diesen Eindruck gewinnt man aus einer Schilderung Ida Hahn-Hahns während ihrer Spanienreise im Jahr 1841. Mit Schauer wandte sie sich bei einer entsprechenden Begegnung ab. Angesichts einer „gellende[n] Musik“ glaubte die Reisende zunächst,

es wären Zigeuner; keineswegs! Studenten aus Salamanca waren es, die mit Tamburin und Castagnetten, mit Pflöckchen und Geige herumzogen, und musizierend, improvisierend, gestikulierend sehr lustig, sehr impertinent und sehr zudringlich bettelten. Ihr Anzug war – wenn nicht zerlumpt, doch dicht davor, und ihr ganzes Ansehen vollkommen liederlich. So auch ihre Musik; trommeln und rasseln, Witze und Späße waren die Hauptsache.

Die Gräfin ist entsetzt über den eklatanten Mangel an Dezenz, der sich ihrer Ansicht nach „mit der Würde der vier Facultäten“ nicht verträgt. Angesichts von musizierenden und wandernden Studenten fühlt sich die Autorin nicht etwa an Eichendorff erinnert, sondern sie schlussfolgert, im Exotischen bleibend: „Es war eine Szene, wie man sie ähnlich im Gil Blas liest“.³⁷

Hahn-Hahns *Reisebriefe* bescheren uns eine Musikbegegnung in Spanien, die privater Natur ist: Frauen, deutsche und spanische, sind dabei zunächst unter sich. Das Erlebnis geht auf ein zufälliges Kennenlernen zurück. Bei der Besichtigung des Patio eines großen Gebäudekomplexes in Sevilla (es handelt sich um das sog. Pilatushaus) dringt aus den Zimmern Klaviermusik und Gesang. Es ist die Tochter des Hauses, die spanische Volkslieder singt, und zwar

mit einem ganz unbeschreiblichen Vortrag. Denn sie seufzte wirklich, sie jauchzte wirklich, aber singend während man bei uns den Seufzer singt. Wir lernen wirklich zu viel, und werden davon ganz dumm! Wir lernen sogar singen! Es ist gut, daß man sich übt rein zu singen und die Stimme biegsam zu machen; doch damit begnügen sich die Lehrer nicht, sie bringen uns den Vortrag bei! Als ob man Konzertsängerin werden sollte! Das bewirkt denn weiter nichts, als daß sich sehr Wenige zu Konzertsängerinnen eignen, und eben so wenige ein Lied frisch und natürlich von der Leber weg singen. In einem jener Lieder beschreibt ein Majo seine Majola, ihre Reize, ihren eleganten Anzug, zu dem wesentlich der breite Sammetstreif um die Mantilla

³⁶ Ebd., S. 49–50.

³⁷ Hahn-Hahn, Ida: *Reisebriefe*. Berlin: Duncker 1841, Bd. II, S. 191.

gehört. Wenn er meint, daß er von ihrer Schönheit zu viel oder zu ausführlich gesprochen – was wol der Fall sein mögte! – so unterbricht er sich mit einem: ‚holá!‘ Doch nach kurzer Pause sprudelt die Lustigkeit wieder auf, und mit dem Freudenruf: ‚Alza!‘ beginnt er von Neuem. Die Anmuth eines solchen Liedes besteht einzig in der Unbefangenheit des Vortrags. Schwerfällig und geziert gesungen ist es unerträglich, und sogar eine Stimme wie Donna Manuelas würde ohne Reiz bleiben (Bd. II, S. 154–155).

Der Brief geht davon aus, dass ein möglichst natürliches Singen musterhaft sei und setzt Einvernehmen darüber voraus. Da die Briefstellerin ihr Ideal der Authentizität verwirklicht sieht, begeistert sie sich sogar für Erscheinungen, die einem in Deutschland üblichem Gesangsvortrag widersprechen: „sie seufzte wirklich, sie jauchzte wirklich“.

Ida Hahn-Hahns Briefe sind stets adressatenbezogen. Dieser Reisebrief ist an den Bruder gerichtet; ihm schreibt die Autorin gern von schönen weiblichen Erscheinungen und Gegenständen der eleganten Welt. Hierzu gehört die folgende Darstellung einer Tanzdarbietung, zu der die Reisende die Sängerin und ihre Schwester aus Dankbarkeit eingeladen hat. In privatem Rahmen führten Angehörige des örtlichen Corps de Ballet, begleitet von einer Geige und einer Gitarre, verschiedene spanische Tänze vor, darunter die Jota. Hahn-Hahn bewundert zwei Tänzerinnen: Sie seien noch besser, weil noch geschmeidiger als die berühmte Fanny Elßler. Zur Musik meint sie:

Die Musik dieser sämtlichen Tänze hat nichts Frappantes; jede Melodie geht unter im Geschwirr der Guitarre und im Gerassel der Castagnetten. Dies Gerassel hat wiederum etwas höchst Characteristisches: Zuerst betäubt und zuletzt berauscht es. Hören und sehen vergeht einem dabei und davon (Bd. II, S. 160).

Der Rückbezug auf Fanny Elßler ist aufschlussreich: Hahn-Hahn vergleicht ihre neue Erfahrung mit dem, was ihr und ihrem Adressaten an Iberischem bekannt ist. Fanny Elßler, eine der berühmtesten Tänzerinnen ihrer Zeit, hatte bereits seit 1836 Triumphe mit einem spanischen Tanz gefeiert, der von ihr selbst arrangierten „Cachucha“ aus *Le Diable Boiteux*.³⁸ Daher will es viel heißen, dass Hahn-Hahn die spanischen Tänzerinnen noch mehr bewundert; die Musik selber hingegen schneidet schlecht ab. Mit Schwirren der Gitarre ist entweder das mehrfache Anschlagen eines Einzeltons oder das Schlagen gemeint, beides

³⁸ Vgl. *Fanny Elßler. Materialien. Ausstellungskatalog*. Bearb. von Weissenböck, Jaromila. Übers. von Winkelbauer, Stefanie. Wien [u.a.]: Böhlau 1984, S. 21–36. Guest, Ivor: *Fanny Elssler*. Middleton, Conn.: Wesleyan University Press 1970, S. 73–76.

war deutschen Ohren fremd. Die Gräfin erwartete eine klar erkennbare Melodie. Das Vorherrschen des Rhythmus widerstrebte ihr und daher musste es in der Bewertung durchfallen. Das eigene Empfinden – *ihr* war Hören und Sehen vergangen – wird zum Generalurteil. Die Stücke, zu denen Fanny Elßlers damals tanzte, waren freilich ganz anderer Natur. Bei ihnen handelte es sich um nachgefühlte, nicht um originale Musik. Mit dieser kam die Reisende nun erstmals in Kontakt. Es fehlte ihr die Einsicht in die äußerst komplexe Struktur etwa des Jota-Tanzes, der eine Vielfalt von variierten rhythmischen Formeln mit harmonischen Funktionen der Melodie abstimmt. Der Gräfin freilich kam auch nicht in den Sinn, dass sie die Musik nicht verstehen könnte.³⁹

Im Vergleich mit Deutschland erscheint Spanien bei Ida Hahn-Hahn wie Natur im Kontrast zu Kultur. Die spezielle Kunstfertigkeit, das Artifizielle des Vortrags, nahm sie nicht wahr. Für sie sind die Spanier große Kinder: Unverstellt, direkt, von Kindesbeinen an ans Tanzen gewöhnt, daher auch so beweglich, im Singen ungekünstelt. Ob Volkslieder oder Tanz – spanische Aufführungen erlebte die Reisende als mehr charakteristisch als künstlerisch. Mit dieser Dualität Natur – Kultur bestätigte sie das herrschende Urteil über die Südländer als Naturvölkchen. Nach den Regeln der spanischen Musik, des spanischen Tanzes zu fragen, kam ihr nicht in den Sinn. Ihre Intuition, jene typisch weibliche Art des Herangehens, lenkte sie nicht auf den Weg des Nachforschens, vielmehr hielt sie es bei ihren Meinungen wie auch beim Objekt ihrer Bewertung, dem Gesang, mit dem „Frisch von der Leber weg“.

Keineswegs ist es Frauen vorbehalten, Fremdes vornehmlich durch den Vergleich mit allgemein Bekanntem darzustellen und mit dem Urteil schnell bei der Hand zu sein. Auch männliche Reisende urteilen so. Frauen aber hatten die geschlechtsspezifische Erwartung auf ihrer Seite. Zwar rümpfte die Literaturkritik über den *aperçu*haften Stil Ida Hahn-Hahns die Nase, lobte aber gleichzeitig die eigenwilligen Urteile als „ungekünstelt“ und „keck“, kurz als „weiblich“. „Capriziös“ war keineswegs

³⁹ Ida Hahn-Hahns *Reisebriefe* erschienen vor der hohen Zeit der Spanienreisen. Somit war sie noch unbeeinflusst von dem monumentalen *Handbook for Travellers in Spain* (1845) des Engländers Richard Ford (und dessen gekürzter Fassung für Damen, *Gatherings from Spain*, 1846), das Parallelen zwischen spanischen und ägyptischen Tänzen zog und zu dem Schluss kam, die Besonderheiten spanischer Tanzvorführungen könnten von Besuchern aus dem kalten Norden nicht goutiert werden. Insbesondere die später übliche ‚Orientalisierung‘ im Urteil über spanische Musik fehlt bei ihr ganz. Vgl. die ausführliche Darstellung der Rezeption spanischer Musik durch Reisende und Musiker bei Little, Jonathan David: *The Influence of European Literary and Artistic Representation of the ‚Orient‘ on Western Orchestral Compositions, ca. 1840–1920. From Oriental Inspiration to ‚Exotic‘ Orchestration*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mellen Press 2010, bes. S. 157–161.

eine Schelte, sondern eher ein Lob. Hahn-Hahn war eine der von der Literaturkritik ihrer Zeit meist beachteten Schriftstellerinnen. Sie bekam fast so viele Rezensionen wie Heinrich Heine.⁴⁰ „Das Weib“, so liest man in einer Besprechung, „zeigt sich am bedeutendsten und liebenswürdigsten, wenn es den Eingebungen des Augenblickes folgt und allen Launen und Grillen seiner zauberhaften Natur sich ungenirt hingibt.“⁴¹

b) Der Orient

Besonders empfindlich ist der Zusammenprall persönlicher Vorstellungen und Normen mit deren Nicht-Erfüllung durch das Fremde, wenn Religiöses im Spiel ist. War dies schon in Rom so angesichts der katholischen Konfession, so umso mehr in einem islamischen Land. Freilich betonte Ida Hahn-Hahn, die 1843–44 über Konstantinopel ins Heilige Land und nach Ägypten reiste, in ihrem Reisebuch *Orientalische Briefe* prophylaktisch zu ihrem Verhältnis zum Islam: „Ich bin hergekommen ohne Vorurtheil für oder gegen ihn“.⁴² Die sogleich folgenden Gedanken aber messen das Unbekannte am Bekannten und zeugen von mitgebrachten, festen Meinungen. In der ihr eigenen unbefangenen Weise konstatiert die Gräfin zum Wesen der Bibel, bes. des Alten Testaments, diesem wohne „eine ganz unsägliche Melancholie [inne]; eine Klage, die nach fernem, fernem Troste lechzt, ein Ringen um die Erfüllung, die immer und immer noch nicht kommen will“ (Bd. I, S. 191). Das Alte Testament, so die Gräfin, wolle „auf eine Zukunft voll von noch höherer Erkenntniß hindeuten. Und nach so vielen Jahrtausenden – ach, meine Emy, wer von uns schmachtet denn nicht nach ihr? – Der Muhamedaner nicht. Das ist der wesentliche Unterschied des Islam. Ihm gilt nichts, was nicht *er* ist“ (Bd. I, S. 192. Hervorhebung im Original). Diese Grenzziehung ist bedeutsam, weil sie die Musikauffassung zuinnerst betrifft. Musik ist nach romantischer, auch spätrömantischer Auffassung die Kunst der Sehnsucht; sie ist umso wertvoller, ja heiliger, je mehr sie die Seele nach oben zieht. An islamische Musik wird man mithin nach dieser Feststellung von Diesseitsgebundenheit kaum mehr hohe Erwartungen stellen dürfen.

⁴⁰ Scheitler, Irmgard: *Gattung und Geschlecht*, 1999. S. 237–242.

⁴¹ Ebd., S. 238. Aus: „Repertorium der gesamten Literatur“ 1840, S. 460–461. Dies war auch der Grund, warum Hahn-Hahn ihre schlechte Presse überstand und trotzdem sehr viel gelesen wurde: als weibliche Schriftstellerin.

⁴² Hahn-Hahn, Ida: *Orientalische Briefe*. 3 Bde. Berlin: Duncker 1844, Bd. I, S. 190.

Die erste Probe aufs Exempel bieten die tanzenden Derwische. Zunächst besucht die Reisende die Mewlewi-Derwische. Nachdem diese im Sitzen gebetet hatten,

hub eine unsichtbare Musik von einer Trommel und einer Pflöfe an, die einen Gesang von unsichtbaren Sängern begleitete. Es war ein Loblied auf den Propheten, und klang eintönig und etwas näselnd – wie die Psalmodien in dem katholischen Gottesdienst, oder wie der Gesang des Predigers vor dem Altar, bei dem lutherischen. Dann sprach der Scheich halblaut ein langes, sehr langes Gebet; und als darauf Trommel und Pflöfe wieder anhuben, erhoben sie sich sämtlich, und hielten dreimal einen Umgang in der Moschee mit feierlicher Verbeugung gegen den Mihrab. Darauf nahm der Scheich wieder seinen Platz ein, die Derwische aber ließen die Mäntel fallen und begannen in langen weißen faltenreichen Gewändern, eine Hand auf die Brust gelegt, den anderen Arm ausgebreitet, um sich selbst und durch den Raum sich zu drehen, wie etwa in einem ganz langsamen Walzer. [...] Man hatte mich gewarnt nicht zu lachen; aber das wäre mir warlich nie eingefallen – denn das Ganze gab mir den Eindruck, daß ich einer ernstesten Ceremonie beiwohne. Bei den Rufaji-Derwischen war das nun freilich ganz anders! – da hätte ich fast geweint, so nervös – Sie wissen wie man das bisweilen bei peinlichen Eindrücken unwillkürlich thut; denn dies Schauspiel war allerdings ausnehmend widerlich. [...] Der Scheich stand in der Mitte und schlug wie ein Kapellmeister den Takt mit der Hand zu größerer Schnelligkeit beflügelnd. Drang nur noch ein wildes heiseres Gestöhne aus dem athemlosen Busen, so gab er ein Zeichen, und Alles verstummte und stand unbeweglich. Dann hub ein Gesang von vielen Männern an, die in der Mitte des Kreises zu den Füßen des Scheichs auf einem Teppich saßen, d.h. jeder von ihnen sang einer nach dem andern, halb näselnd halb gurgelnd, Lob- und Danklieder, die freilich unschön genug klangen, aber doch ein friedliches Zwischenspiel bildeten (Bd. I, S. 198–201).

Von den schnellen Wirbeln der Derwische ist die Reisende angewidert. Sie glaubt an der Wand Marterwerkzeuge zu erblicken und fühlt sich fatal an die Flagellanten erinnert, an deren „dumpfes Bedürfnis nach Selbstaufopferung“ und schließt: „ich versichere Sie, daß die Gesellschaft von Besessenen einen grauenhaften Eindruck macht“ (Bd. I, S. 201–202).

Aufgrund ihrer Überzeugung, der Islam kenne keine Mystik und keine Sehnsucht, kann die Reisende nicht mehr nach einem tieferen Sinn dieser religiösen Übung fragen, der Tanz kommt ihr ebenso verdächtig vor wie die Musik scheußlich. Als Bodensatz der Schilderung ist ein topischer Vorwurf herauszuhören: Islam ist per se fanatisch.

Einen anderen Eindruck von der Musik gewann hingegen der deutsche Reisende Gotthilf Heinrich von Schubert,⁴³ der die Rufaji-Derwische nur wenige Jahre früher mehrfach besuchte, um sie zu studieren. Er schreibt: „Das stöhnende Geschrei dieser im Eifer ihrer Andacht Rasenden begleitet indeß ein lieblich tönender Choral, welchen zwei gute Sänger in feierlichem Takte absingen: es ist meist die ‚Borda‘, das Lobgedicht auf den Propheten.“ Der Wissenschaftler Schubert trennt den Musikeindruck vom Eindruck, den die Tanzenden auf ihn machen. Die Impressionen von Joseph von Hammer-Purgstall, dem wohl besten deutschen Kenner des Orients in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts, aber sind getragen von einem reichen Hintergrundwissen. Es fließt in seine Darstellung des ruhigen Tanzes der Mewlana (=Mewlewi)-Derwische ein,

welche durch heilige Walzer den Reigen der Gestirne feyern, wobey der Hauch der begleitenden Flöte den Hauch der allbeseelenden Liebe als Weltenseele vorstellt. Die Hymnen, welche unter der Begleitung der Flöte während des kreisenden Reigens abgesungen werden, sind aus dem Mesnewi, dem grossen mystischen Gedichte ihres Stifters, entlehnt.⁴⁴

Von islamischer Mystik wusste Ida Hahn-Hahn so wenig wie der durchschnittliche Deutsche und es wäre das Letzte gewesen, was sie der Religion der Türken, so wie sie sie charakterisierte, zugetraut hätte.

Religionswissenschaftliche Spezialkenntnisse besaß auch die englische Schriftstellerin Julia Pardoe nicht, als sie 1836 die Türkei bereiste. Der Tanz der Derwische beschäftigte sie so sehr, dass sie ihn mehrfach besuchte und auf dem Frontispiz ihres ersten Bandes von *The City of the Sultan* abbilden ließ. In ihrem zehseitigen Bericht widmet die Reisende einen großen Teil ihrer Darstellung dem Erwägen möglicher Vorurteile, auch ihrer eigenen.⁴⁵ Dabei sieht sie als Hindernis namentlich mangelndes Vorwissen an:

I confess that the impression produced on my mind by the idea of Dancing Dervishes was the very reverse of solemn; and I was, in consequence, quite unprepared for the effect that the exhibition of their religious rites cannot fail to exert on all those who are not predetermined to find food for mirth in every sectarian peculiarity.⁴⁶

⁴³ Schubert, Gotthilf Heinrich von: *Reise in das Morgenland in den Jahren 1836 und 1837*. Bd. 1. Erlangen: Palm und Enke 1838, S. 241–242.

⁴⁴ Hammer-Purgstall, Joseph Freiherr von: *Umblick auf einer Reise von Constantino-pel nach Brussa und dem Olympos und zurück über Nicäa und Nicomedien*. Pest: Hartleben 1818, S. 40.

⁴⁵ Pardoe, Julia: *The City of the Sultan, & Domestic Manners of the Turks, in 1836*. 2 Bde. London: Colburn 1838, Bd. I, S. 38–48.

⁴⁶ Ebd., S. 41–42.

Vollkommen fremd ist Pardoe auch die Musik:

[...] the orchestra struck into one of those peculiarly wild and melancholy Turkish airs which are unlike any other music that I ever heard. Instantly, the full voices of the brethren joined in chorus, and the effect was thrilling: now the sounds died away like the exhausted breath of a departing spirit, and suddenly they swelled once more into a deep and powerful diapason that seemed scarce earthly.⁴⁷

Die Befremdlichkeit der Zeremonie wird weder geleugnet noch umgedeutet, jedoch wehrt sich die Autorin gegen die Bezeichnung „absurd“ und nennt auch weder den Tanz als solchen noch die Musik jemals hässlich.

That it does not accord with our European ideas of consistent and worthy worship is not only possible, but certain; yet I should imagine that no one could feel other than respect for men of irreproachable character, serving God according to their means of judgement.⁴⁸

Statt ihre Gefühle zur Grundlage der Beurteilung zu machen, beobachtet Pardoe die Reaktion der einheimischen Umstehenden und ist tief beeindruckt:

A deep stillness reigned throughout the whole ceremony, only broken by the sobs of a middle-aged Turk who stood near me, and who was so much overcome by the saddening wail of the orchestra that he could not restrain his tears; a circumstance by no means uncommon in this country, where all ranks are peculiarly susceptible to the influence of music.⁴⁹

Eines der wenigen Musikerlebnisse, das man auf Istanbuls Straßen haben konnte, war das Auftreten der Janitscharen-Kapelle des Sultans. Ihre Besetzung mit Blas- und Perkussionsinstrumenten (Flöten, Oboen, Trompeten, Trommeln, Schellen) hatte in Europa Furore gemacht und Nachahmung gefunden. Pardoe berichtet über einen nächtlichen Auftritt:

The Imperial band was perambulating the streets, attended by flambeau-bearers; and executing, with admirable precision, some noble pieces of music. The wind-instruments were relieved at intervals by the drums and fifes, than which there are, perhaps, non better in the world.⁵⁰

⁴⁷ Ebd., S. 42–43.

⁴⁸ Ebd., S. 43–44.

⁴⁹ Ebd., S. 48.

⁵⁰ Ebd., S. 164.

Ziemlich anders klingt der Bericht, den Ida Hahn-Hahn an ihre Mutter schreibt:

Am Freitag ist beim Pascha Militärmusik. Wir sahen von unserm Turm in seinen mit Fackeln beleuchteten Hof, und hatten die Musik aus der ersten Hand. Sie war gräßlich, ein diskordantes Getöse, aus lauter Mißlauten zusammengesetzt, die jeder Musiker willkürlich ohne Takt, ohne Zusammenhang ausstieß. Auf den Dächern der Häuser erschienen Frauen wie Geister, nach hiesiger Landessitte mit einem weiten, dichten, *weißen* Schleier ver mummt, um dem Konzert beizuwohnen. Es war etwas von der Unterwelt und zugleich etwas äußerst Liebliches in der Szenerie. Die schwärzlichen Gebäude, die entsetzliche Musik und die grelle Fackelbeleuchtung, erinnerten mich an den Höllenwalzer in *Robert le Diable*, und gehörten der Unterwelt, während in einer höheren Region die stillen weißen Frauengestalten zu Hause waren, und die Lampenkränze, welche die Galerie der Minare's festlich erleuchten, von oben herab ihren Schein warfen, und endlich der Mond in diamantner Herrlichkeit das irdische Licht wie das irdische Dunkel mit seinen unirdischen Lichtfluten überströmte.⁵¹

Problematisch ist die Bemerkung, die Musiker spielten unkoordiniert, ja sie scheint angesichts dessen, was man sonst über die Janitscharenkapellen weiß, unwahrscheinlich. Die sehr gut ausgebildeten Musiker pflegten in nach ihren Instrumenten geordneten Reihen zu marschieren. Gerade weil sie eine starke Formation von Schlaginstrumenten bei sich hatten, spielten sie genauestens zusammen – im Unterschied zu den westeuropäischen Militärmusiken, die erst durch die Übernahme der Janitschareninstrumente rhythmische Stabilität gewannen.⁵² Bezeichnend ist weiterhin eine Assoziation, von der sich die Reisende ganz besetzen lässt: Ihr fällt der Höllenwalzer aus dem 2. Auftritt (Nr. 10) von Giacomo Meyerbeers Oper *Robert der Teufel* ein.

Anders als Schubert oder Hammer-Purgstall, die wissenschaftlich vorgehen, anders auch als die selbstkritische und bedächtige Julia Pardoe, sucht Hahn-Hahn nicht nach der Eigenart des Fremden, sondern findet Erklärungen dank Anknüpfung an Bekanntes. Sie geht von ihren Erfahrungen aus, ihren Erinnerungen an musikalische oder kulturelle Ereignisse oder ihrem historischen Wissen und vergleicht das Neue damit. Auf diese Weise ist sie mit Wertungen sehr schnell bei der Hand. Da sie von Natur aus zum Extrem neigt (eine Eigenart, die sie selbst freimütig zugibt), steigert sie sich gern in Empfindungen hinein und wägt

⁵¹ Hahn-Hahn, Ida: *Orientalische Briefe*, 1844. Bd. I, S. 367–368.

⁵² Vgl. Schubart, Christian Friedrich Daniel: *Ideen zu einer Ästhetik der Tonkunst*. Wien: Degen 1806, S. 330–332.

nicht ab oder bleibt im Mittelmaß. Genau das ist freilich ihr Markenzeichen. Es sind Bemerkungen wie die syntaktisch unvollständig gelassene zu den Derwischen: „fast geweint“, die ihr das für eine Schriftstellerin hohe Lob der „Gemüthstiefe“ eintrugen. Schätzte sie der einflussreiche Literaturkritiker Wolfgang Menzel deshalb sogar noch höher ein als die besten ausländischen Schriftstellerinnen,⁵³ so trieb das gleiche Stilkriterium, das rein auf Intuition beruhende Urteil der Gräfin, den Orient-Gelehrten Jakob Philipp Fallmerayer zur Weißglut. Aus seiner Feder stammt einer der vernichtendsten Verrisse, der in dem Vorwurf gipfelt: „Frauen-Ignoranz“.⁵⁴ Damit erweisen sich die typisch weiblichen Merkmale als Falle und als eine Art goldener Käfig. Wenig tröstlich ist es da, wenn die Literaturkritik durch die Finger sah mit der Begründung „für die geringen Fähigkeiten, für die Unbedeutendheit einer Frau“ seien diese oder jene Aufzeichnungen schon gut.⁵⁵ Damit war der trotz aller Bescheidenheitsbeteuerungen vorhandene weibliche Ehrgeiz schmerzlich getroffen.

Ebenso wie für Ida Hahn-Hahn war auch für Louise Mühlbach Fürst Pückler das große Vorbild. Doch wie dieser befand sie sich öfters in Geldnöten. Daher war für sie eine Einladung nach Ägypten hochwillkommen. Pascha Ismael der Prächtige hatte im November 1869 zur Eröffnung des Suezkanals *tout le monde* zu Gast gebeten. Mühlbach ließ den Herrscher über einen Bekannten, den preußischen Flügeladjutanten Graf Lehndorf, wissen, auch sie wollte nach Ägypten reisen.

Flüchtig nur hatte ich einmal den Wunsch geäußert, von dem Khedive auch mit einer Einladung beehrt zu werden, und edle Freunde hatten sich bemüht, den Wunsch zu Wirklichkeit zu machen [...]. Kaum acht Tage später, nachdem ich die Einladung des Khedive erhalten hatte, galt es schon aufzubrechen!⁵⁶

Mühlbach, damals schon 56 Jahre alt und literarisch sehr erfolgreich, blieb, begleitet von ihrer Tochter, von Anfang März bis Ende Mai 1870 im Herrschaftsgebiet des Vizekönigs, den sie üblicherweise Khedi-

⁵³ Scheitler, Irmgard: *Gattung und Geschlecht*, 1999. S. 239.

⁵⁴ Ebd., S. 241.

⁵⁵ Ebd., S. 242.

⁵⁶ Mühlbach, Louise: *Reisebriefe aus Ägypten*. 2 Bde. Jena: Costenoble 1871, Bd. I, S. 18. Vgl. Mühlbachs Brief an Costenoble in: McClain, William H. und Kurth-Voigt, Liselotte E.: *Clara Mundts Briefe*, 1981. Nr. 110, Sp. 1177–1178, sowie Ebersberger, Thea (Hg.): *Erinnerungsblätter aus dem Leben Luise Mühlbach's*. Leipzig: Schmidt und Günther 1902, S. XII–XIII. Eine differenzierte Darstellung der Umstände des Aufenthaltes aufgrund anderer Quellen findet sich im Vorwort der Herausgeber in McClain, William H. und Kurth-Voigt, Liselotte E.: *Clara Mundts Briefe*, 1981. Sp. 945–946.

ve nennt.⁵⁷ Ihre Erlebnisse legte sie in dem zweibändigen Werk *Reisebriefe aus Ägypten* und in zunächst vier historischen Romanbänden um die Dynastie Mehemet Ali Paschas nieder.⁵⁸ Ismael Pascha quartierte die Schriftstellerin in einem erstklassigen Hotel ein, lud sie zu einem Hofball und zum Besuch seines Harems ein und gewährte ihr eine Privataudienz. „Die Gastfreundschaft des Vicekönigs ist so großartig und nobel, wie man sie bei uns in Europa nicht kennt. Was man nur wünschen und begehren mag, das geschieht, es bedarf nur eines Wortes und jeder Wunsch wird erfüllt“.⁵⁹ Die Formulierung erinnert – vermutlich bewusst – an *Tausend und eine Nacht* und die von dort bekannten Zauberringe, Wunderlampen etc.

Mühlbachs Musikerlebnisse im Orient waren zunächst freilich gar nicht orientalistisch. Bei Bällen und Festen erklang europäische Musik,⁶⁰ z.B. bei einem Diner in Gizeh, zu dem im Garten musiziert wurde:

Wunderbar genug kam es mir vor, hier im Speisesaale des ägyptischen Herrschers, wo rings um die Tafel die Paschas mit dem rothen Tarbusch saßen und hinter jedem Stuhle ein schwarzer oder brauner Diener mit den blitzenden Augen und dem rothen Turban oder Tarbusch sich befand, zu der Unterhaltung der Tafel das Accompagnement der schwärmerischen italienischen Melodien zu vernehmen. ‚La donne è mobile‘ tönnte es durch die Fenster herein, während die Paschas plauderten [...]. Auch ‚La Traviata‘ ließ ihre entzückenden, schwermütigen Melodien erklingen und die ‚Casta diva‘ der ‚Norma‘ machte die Fenster erzittern, während das türkische Diner die Gaumen der Paschas entzückte (Bd. I, S. 244–245).

Über die ägyptische Musik berichtet außerordentlich wissensreich und exakt der Arabist Edward William Lane, der mehrere Jahre in Ägypten zubrachte. Seine zweibändige Landesbeschreibung illustrierte er mit eigenen Graphiken. Lanes Mitteilungen und Bilder lassen sich als Prüfstein für Mühlbachs Beschreibungen und zum Vergleich heranziehen. Aus ihnen sind detaillierte Informationen zur Musik der Epen-

⁵⁷ Der Zeitraum ergibt sich aus ihren Briefen an Costenoble, siehe McClain, William H. und Kurth-Voigt, Liselotte E.: *Clara Mundts Briefe*, 1981. Briefe Nr. 111 und Nr. 112. Der Vizekönig erwartete als Gegenleistung eine Darstellung „über das neu erstandene Ägypten u. namentlich über seinen Großvater Mohammed Ali“, wie Mühlbach ihrem Verleger mitteilt, Brief Nr. 111, Sp. 1179.

⁵⁸ Mühlbach, Louise: *Mohammed Ali und sein Haus*. 4 Bde. Jena: Costenoble 1871. Nach einem zweiten Ägyptenaufenthalt November 1870 – Mai 1871 (Ebersberger, Thea: *Erinnerungsblätter*, 1902. S. XIII–XIV) folgte noch *Mohammed Ali's Nachfolger*. 4 Bde. Jena: Costenoble 1872.

⁵⁹ Mühlbach, Louise: *Reisebriefe*, 1871. Bd. I, S. 139.

⁶⁰ Ebd., Bd. I, S. 126–127.

sänger und Gaukler zu entnehmen.⁶¹ Gleichwohl begegnete Mühlbach einheimischer Musik ausschließlich in Innenräumen. Die einzige von ihr beschriebene Schlangenbeschwörung erlebte sie im Theater und war begeistert. Allerdings handelte es sich um eine Schlangenbeschwörerin, ein Phänomen, das es in der Realität nicht gab. Das kleine Ballett *La Charmeuse* sei, so versichert Mühlbach, das Zauberhafteste, was sie je gesehen habe.⁶² Tänzerinnen „in reizenden Costümen oder Nicht-Costümen, die bei einigen nur aus einer gestreiften kleinen Schärpe bestehen“ biegen sich auf der Bühne, bis

zuletzt die Zauberin unter dem Jubelgequiecke der Musik hereinhüpft. Die schöne Zauberin ist ganz in silberflimmernden Flor gekleidet, eine silberne Blume glänzt von ihrem Haupte. Über der Stirn prangt ein von Brillanten funkender Halbmond, das Mondlicht übergießt sie wie mit einer Wolke von Goldglanz. [...] Und die Musik singt und klagt und flötet dazu so melancholisch [...], daß es Einem wahrlich ganz eigenthümlich zu Muthe wird (Bd. 2, S. 207–208).

Die Bühnendarstellung, die übrigens melodramatisch mit dem Tod der Schlangenbeschwörerin endete, bediente die Erwartungen eines von orientalistischen Gemälden geprägten Publikumsgeschmacks. Eine ebenso schwüle wie prächtige Atmosphäre bestimmt auch das Gemälde *Der Schlangenbeschwörer* von Jean Leon Gerome.⁶³

Im Umkreis des Tanzes traten Frauen sowohl als Instrumentalistinnen als auch als Sängerinnen auf.⁶⁴ Hochstehende professionelle Künstlerinnen einzuladen, war bei wohlhabenden Leuten üblich, die Entlohnung üppig. Mühlbach schildert den Auftritt einer überreich mit Schmuck behangenen Sängerin, arabisch *Almah*, bei einer Familienfeier, zu der sie gebeten worden war.⁶⁵ Sie betont die außerordentlich starke erotische Ausstrahlung:

⁶¹ Vgl. Lane, Edward William: *An account of the manners and customs of the modern Egyptians written in Egypt during the years 1833–1835*. London: Gardner 1895 [zuerst 1836], S. 388–398 mit Abb.

⁶² Mühlbach, Louise: *Reisebriefe*, 1871. Bd. 2, S. 207. Möglicherweise ist das St. Petersburger Ballett *The Beauty of Lebanon, or the Mountain Spirit* von Marius Petipa gemeint (1863), dessen Höhepunkt der Tanz „La Charmeuse“ war. Vgl. Meisner, Nadine: *Marius Petipa. The emperor's ballet master*. New York, NY: Oxford University Press 2019, S. 114–115.

⁶³ Sterling and Francine Clark Art Institute, Williamstown, Mass., USA.

⁶⁴ Lane, Edward William: *An account*, 1895. Anm. zu S. 383 auf S. 578 informiert darüber, dass wegen der Nähe zur Prostitution der Tanz von Frauen oder auch Männern in der Öffentlichkeit – ebenso wie die Prostitution selbst – 1834 verboten worden war.

⁶⁵ Zum Aussehen vgl. Lane, Edward William: *An account*, 1895. Abb. neben S. 364.

[...] wenn sie sang, schwebte um ihre breiten purpurrothen Lippen ein solcher Ausdruck von glühender Zärtlichkeit, strahlte in ihren langgeschlitzten schwarzen Augen ein solches Feuer der Leidenschaft, daß ich sehr wohl begriff, wie diese Frau, von der man mir so Vieles schon erzählt, im Stande gewesen, so viele Leidenschaften und Passionen zu erregen, und wie so viele Männer ihr Reichthümer, Brillanten und Juwelen zu Füßen gelegt. Die Ägypter lieben die Musik leidenschaftlich [...] daß sie [...] oft Alles, was sie bei sich tragen, hingeben, Diejenige zu belohnen, welche ihnen solche Freude bereitet (Bd. 2, S. 227).

Die Männer durften die *Almah* bei diesem Fest freilich nicht sehen, sondern nur hören. Auf die Frauen des Hauses, in deren Räumen sie auftrat, machte sie einen nachhaltigen Eindruck:

Der Gesang wirbelte in den höchsten Tönen und hatte oft einen so klagenden, schmerzerfüllten, sehnsuchtsvollen Ausdruck, daß auch mir das Herz klopfte vor Bewegung, und ich sehr wohl begriff, wie die Augen der ägyptischen Damen sich mit Thränen füllten und wie ein süßes Beben ihre Gestalten durchrieselte (Bd. 2, S. 227–228).

Mühlbach zeigt sich sehr bewandert, die Namen der gesangsbegleitenden Musikinstrumente betreffend. „Diesmal ließ sie sich nicht begleiten von der Oboe und Trommel, nicht von dem Kamengeh und dem Ut, sondern sie winkte mit einer liebenswürdigen Grazie der Sängerin, welche hinter ihr stand, und nahm aus den Händen derselben eine kleine Violine, mit nur Einer Saite bespannt“ (Bd. 2, S. 229). *Kamengeh* heißt ein Streichinstrument, das auf den Boden aufgesetzt und wie ein Cello gespielt wird, die *Ut* ist eine Laute.⁶⁶ Die einseitige Fidel hingegen bedeutet, dass die Sängerin ein episches Gedicht vortragen wird, denn die Erzähler pflegten sich auf diesem Instrument zu begleiten.⁶⁷

Die Beschreibung der Darbietung fällt durch ihre sachliche Informiertheit auf. Die Erklärung dafür ist darin zu suchen, dass Mühlbach sich aus dem schon 1852 ins Deutsche übertragenen Werk von Lane beselzen hat.⁶⁸ Einige Passagen aus dieser Übersetzung kehren bei ihr wörtlich wieder oder sind doch eindeutig von dort übernommen. Die Übernahmen beginnen schon bei der Erklärung des arabischen Terminus

⁶⁶ Lane, Edward William: *An account*, 1895. S. 366–367, 370–371. Vgl. auch die Abb. S. 385.

⁶⁷ Ebd., S. 398.

⁶⁸ *Sitten und Gebräuche der heutigen Ägypter*. Aus dem Engl. übers. von Dr. Julius Theodor Zenker. 2., mit Zusätzen verm. Ausg. Bd. 2. Leipzig: Dyk 1856, S. 189–190 entspricht Mühlbach Bd. 2, 225–226. Auch die Bezeichnung der Musikinstrumente entstammt eindeutig Lane.

Almah in Singular und Plural, setzen sich – was besonders verwundert – mit den Ausführungen über die räumliche Trennung der Geschlechter im Haus fort und gipfeln in den genauen Angaben über die Instrumente. Es bestehen jedoch Unterschiede, die ein interessantes Licht auf die von der Autorin intendierte Lenkung ihrer Leser werfen. Lane äußert sich mit keinem Wort zur erotischen Komponente, während diese bei Mühlbach eine bedeutende Rolle spielt. Vielmehr rückt Lane die *Awalim* ausdrücklich von den „gemeinen Tänzerinnen“ ab und bekennt, er schätze ihre Leistungen höher als die männlicher Sänger, ja als „irgend eine andere Musik die ich je gehört habe.“ Ferner bemerkt er: „Unter den *Awalim* in Cairo gibt es wenige die des Namens einer gelehrten Frau ganz unwürdig waren, da sie wirklich einige gelehrte Bildung besitzen.“⁶⁹ Mühlbach hingegen, die die Übersetzung „gelehrte Frau“ für *Almeh* von Lane übernimmt, fügt an: „das Einzige, was die Frauen in Ägypten lernen, wenn sie überhaupt etwas lernen, ist Musik und Poesie, und daher kommt es, daß man die Sängerinnen zugleich als sehr gelehrte Frauen betrachtet und hochschätzt“ (Bd. 2, S. 225). Damit verändert sie Lanes Information und setzt die Ägypterinnen eindeutig vom europäischen Bildungsniveau ab. Frauenbildung war für Mühlbach schon seit ihrer Frühzeit ein wichtiges Thema, aber sie reklamiert es offenbar einzig für Europa.

Einer der Höhepunkte von Mühlbachs Ägyptenaufenthaltes ist selbstverständlich der Besuch im Harem des Pascha; hier erleben die Reisenden, Mutter und Tochter, auch die einheimische Musik am intensivsten. Nicht nur eine Tänzerin, sondern drei Gruppen treten zur Unterhaltung der Damen an: zwölf Tänzerinnen, dazu Sängerinnen und Instrumentalistinnen.

Die Sängerinnen und Musikantinnen reihten sich an der Seite des Saales auf, während die Tänzerinnen in der Mitte des Raumes ihren Platz nahmen. Nun begann die Musik, die Flöten und Geigen intonierten, die Tamburins schlugen ineinander, das Fagott ließ seine schrillen Töne vernehmen und der Baß murrte drein. Diese ägyptische Musik erfreute das Herz der ägyptischen Damen ungemein, während sie für uns einen allerdings seltsamen Genuß darbot. Nach dieser Introduction traten die Tänzerinnen vor (Bd. 2, S. 57–58).

Ihr zunächst langsamer Reigen wird bald immer ungestümer, die Bewegungen immer exzentrischer, die Gesichter immer verzückter. Die Tänzerinnen und Musikantinnen sind von ihrer eigenen Darbietung hingerissen, klatschen in die Hände und alle rufen begeistert „Allah! Allah!“.

⁶⁹ Lane, Edward William: *Sitten*, 1856. Bd. 2, S. 190.

Endlich athemlos, keuchend, aber nicht wie vor Erschöpfung, sondern wie in wonniger Lust, sanken die Tänzerinnen zu Boden nieder. [...] Während sie so ruhten, begannen die Musikantinnen eine andere Weise. Nicht die tolle, wirbelnde Musik mehr, welche den Tanz begleitete, sondern schwermuthsvolle, klagende Moll-Accorde ertönten. Dann hob aus dem Unisono sich das [!] Oboe mit einem Solosatz empor (Bd. 2, S. 60).

Es handelte sich um den Auftritt einer sehr berühmten Künstlerin. „[...] das Oboe tönte und sang und klagte wirklich wie eine Menschenstimme, und die Prinzessinnen hielten den Athem an und lauschten mit verklärten Gesichtern“ um am Ende in entzückte Rufe auszubrechen.

Und nun hob sich eine Menschenstimme empor. Schrillend mit lautem Getön, mit seltsam vibrierender Stimme, wie es bei den ägyptischen Sängerinnen als schön erachtet wird, begannen sie zu singen, und die Musici in leisen Accorden begleiteten den Gesang. Ich konnte natürlich die Worte nicht verstehen; aber ich sah es an dem Ausdruck [...], daß es ein Liebeslied sein müsse [...]. Bei dem Ende des dritten Verses, der offenbar sehr schmachtenden, verzweifelten Inhaltes war, ließen die Sängerinnen ein so klagendes, schmerzdurchzittertes Jammertönen erklingen, daß die hellen Augen der Prinzessinnen sich trübten, daß das Lächeln auf ihren Lippen erstarb und ein Ausdruck tiefen Mitgefühls aus ihren beweglichen Zügen sprach. Ich meinestheils, da ich die Worte nicht verstehen konnte, war von der etwas eintönigen Melodie und dem schrillen Gesange nicht gerührt worden. Bei den Ägypterinnen ist aber die Melodie die Nebensache und die deutliche Aussprache der Worte, die Declamation deselben, welcher die Musik sich unterordnen muß, ist ihnen die Hauptsache. Alle Aegypter haben eine tiefe Verehrung für die Poesie, und die Musik ist ihnen nur das Accompagnement, die Begleitung der Poesie. Unsere Musik und besonders unsere Opern scheinen ihnen vollkommen unnatürlich, und als ich mit den Prinzessinnen, welche sehr oft die italienische Oper hinter ihrem goldenen Gitter besuchen, von derselben sprach, sagte mir die eine der Damen lächelnd: ‚Aber man könne niemals gerührt werden in der Oper, wenn auch die Leute sich noch so schrecklich verstellten, denn man wisse ja immer, daß ihr Schmerz nicht wahr sei, und es wäre ja gar nicht möglich, daß die Leute, wenn sie sterben wollten, noch so sängen und sich so geberdeten.‘ Aber an die Wahrheit des Liebessanges, welche die Sängerinnen gesungen, glaubten sie, und diese Seufzer, diese zitternden Töne waren für sie nur das schmerzliche Ausklingen eines tiefbewegten Herzens (Bd. 2, S. 61–62; S. 64–65).

Die Beschreibung findet kein Pendant bei Lane. Es fällt nicht nur auf, dass Mühlbach die Oboe mit dem sächlichen Geschlecht belegt, was

noch nie üblich war,⁷⁰ sondern vor allem dieses Mal keine ägyptischen Termini für die Instrumente verwendet, sie vielmehr mit europäischen Namen zu bezeichnen versucht. Der Anfangs- und der Satzsatz von Lanes Musikkapitel in der deutschen Version haben jedoch Spuren hinterlassen. „Ich muss hinzufügen dass deutlicher Vortrag und eine tremolirende Stimme die ägyptische Art zu singen besonders auszeichnen“, schließt der Wissenschaftler.⁷¹ Mühlbach leitet daraus ihre Angabe ab, die Ägypter erachteten eine vibrierende Stimme für schön. Von Lanes Bemerkung über den „deutliche[n] Vortrag“ aber fühlt sie sich zu einem generellen Urteil ermutigt: der Bevorzugung der Poesie vor der Musik („Alle Aegypter haben eine tiefe Verehrung für die Poesie, und die Musik ist ihnen nur das Accompagnement, die Begleitung der Poesie.“) Eine Quelle für diese Behauptung gibt sie nicht an, sie steht jedoch im Widerspruch zu Lanes Eingangssatz zu seinem Musikkapitel: „Die Ägypter sind in der Regel große Liebhaber von Musik“.⁷² Nachfolgend erläutert er die Schwierigkeit, europäische Hörgewohnheiten mit dem arabischen System der Zwischentöne und der mehrfachen Wiederholung von Passagen zu vereinbaren und schließt, er selbst genieße die Musik umso mehr, je mehr er sich an sie gewöhnt habe.⁷³ Von dieser wissenschaftlichen Erläuterung, die sie davor hätte warnen können, von „Moll-Accorden“ zu sprechen, hat Mühlbach nichts übernommen – vermutlich in Übereinkunft mit der Abneigung der Literaturkritik gegen gelehrte Auslassungen von Frauen. Hingegen hat sie Abweichungen vom europäischen Standard, die Eintönigkeit, das heißt das Fehlen einer eingängigen und fortschreitenden Melodie, und die ungewohnte Stimmqualität, statt sie als solche zu bezeichnen, als Negative bewertet.

Vorherrschender Eindruck ist das überwältigende Pathos, das Sänger, Instrumentalisten und Tänzer persönlich mitnimmt und noch über den Vortrag hinaus erschöpft und das sich auf die ägyptischen Zuhörer überträgt: Sie sind zutiefst betroffen, sie tauchen in die Affekte ein, leiden mit, freuen sich mit, sind erhoben und erleichtert und begeistert. Dies ist es, was sie mit „echt“ meinen und was für sie den Unterschied zur europäischen Oper ausmacht. Die Parallelen zu Ida Hahn-Hahns oben zitierten Schilderungen aus Spanien liegen auf der Hand. Auch hier war die Reisende von der Unmittelbarkeit und der Leidenschaft frappiert. Anders als für Hahn-Hahn, die von Natürlichkeit sprach, stellen sich für

⁷⁰ Nur das Femininum für „Hoboe“ kennt Grimm, Jacob und Wilhelm (Hg.): *Deutsches Wörterbuch* 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854–1961, Bd. 10, Sp. 1590. Online-Version: <http://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemma=hoboe> (Zugriff am 06.08.2019).

⁷¹ Lane, Edward William: *Sitten*, 1856. Bd. 2, S. 198.

⁷² Ebd., S. 187.

⁷³ Ebd., S. 189.

Mühlbach die verstörende Expressivität, die bis zum Schrei gehen kann, und die mangelnde Distanz der Rezipienten gegenüber dem Vortrag als fehlende Einsicht in den Scheincharakter von Kunst dar, kurz, als vielleicht charmante und doch etwas zurückgebliebene Naivität.

Mühlbach beschließt die Darstellung ihres Haremsbesuches mit der Mitteilung des Liebesliedes, das sie dort gehört hat.

Die Dolmetscherin, dem Befehle der Prinzessin gemäß, sagte mir, bevor ich einstieg, das Lied, welches die Sängerinnen gesungen, und sie gab mir, auf meinen Wunsch, von der Übersetzung eine Abschrift. Sie lautet:

„Ein Liebender sah einen andern von gleichem Schicksal Betroffenen. Er sagte zu ihm, wohin gehst Du?
[...]"

Es folgt der Gesangstext von zwölf Zeilen (Bd. 2, S. 68–69). Die Szene nimmt sich sehr authentisch aus, zumal die Mitteilung von Liedern des Volkes in Reisebeschreibungen üblich und beliebt war. In diesem Fall darf man aber an der Wahrheit der Inszenierung zweifeln. Lane teilt in seinem Kapitel über die Musik in Ägypten vier Lieder mit Melodie und Text (arabisch und Übersetzung) mit.⁷⁴ Dieses ist das vierte. Mühlbach folgt dem Text der deutschen Version *Sitten und Gebräuche der heutigen Egypter* wörtlich; die folgenden Abschreibfehler bestätigen die Abhängigkeit:

Die Nacht! Die Nacht! O Du mit süßen Händen! Sammler der thauigsten Pfirsiche!
Woher waret ihr, und woher waren wir, da ihr uns verstrickt habt?
(Lane Bd. 2, S. 207).

Die Nacht, die Nacht, oh Du mit süßen Händen Sammler in der thauichten Pfirsiche.
Wohin waren wir, da Ihr uns bestrickt habt? (Mühlbach Bd. 2, S. 68).

Lanes Zeile „Woher...“ ist bei Mühlbach verkürzt und verändert, erscheint aber bei der Wiederholung der Stelle am Ende des Liedes (S. 69) in voller Länge (obwohl sich Lane dort mit dem Verweis „Die Nacht! etc.“ begnügt). Vornehmlich aber erstaunt die agrammatische Sinnstellung „oh Du mit süßen Händen Sammler in der thauichten Pfirsiche“. Sie kommt zustande, weil hinter „Sammler“ bei Lane ein Fußnotenzeichen erscheint, das auf eine alternative Übersetzung verweist. Ein Lesefehler machte daraus „in“.

⁷⁴ Lane, Edward William: *Sitten*, 1856. Bd. 2, S. 206–207.

Die nicht belegte Übernahme eines ganzen Liedtextes und deren raffinierte Kaschierung lässt Mühlbach, die den persönlichen Charakter ihrer Reisebriefe mehrfach beteuerte,⁷⁵ in keinem guten Licht erscheinen. Was beansprucht, „frisch aus den ersten Eindrücken herausgeschrieben“ zu sein, erweist sich als angelesen, die Authentizität als inszeniert. Man wird bezweifeln, ob die Beteuerung, den Liebesliedcharakter gleich erkannt und die Affektänderung in Strophe III selbst wahrgenommen zu haben, wahr sind. Vor allem wird deutlich, dass die Autorin dort, wo sie präzise musikalische Informationen bietet, auf Fremdhilfe angewiesen ist.

Resümee

Musik ist kein vorherrschendes Thema in Reisebeschreibungen, was verwundert, denn viele deutschsprachige Frauen waren musikalisch gebildet und interessiert, und Musik galt in der öffentlichen Meinung als ein Wissenssektor, der weiblicher Beobachtung offenstand. Wo sich die Möglichkeit ergab, mit Musik des fremden Landes in Berührung zu kommen, bzw. wo sich die Autorin entschloss, darüber zu berichten, war der vorherrschende Eindruck ablehnendes Befremden. Gerügt wurde die „Eintönigkeit“, womit ein Mangel an Melodie und Harmonie gemeint ist. Insgesamt tendierte das Urteil in Richtung „primitiv“. Dies gilt für die Kirchenmusik Roms ebenso wie für die Haremsmusik Ägyptens. Meist ist die Reisende am Ende froh, der Musik nicht länger ausgesetzt zu sein. Deutsche Reisende machen sich nicht bewusst, dass sie mit den Klängen und Rhythmen nicht vertraut sind; sie konstatieren vielmehr, dass diese ihrem guten Geschmack und ihren berechtigten Erwartungen nicht entsprechen. Keine der Reisenden zeigt eine Neigung, sich in das fremde Musiksystem einzuarbeiten. Hingegen interessierten sie sich für Liedtexte – besonders solche mit Liebeshematik. Damit entsprechen sie ziemlich genau dem geschlechtsspezifischen Klischee.

Die Reflexion, dass die deutsche Messlatte für ein andersartiges Musiksystem ungeeignet sein könne, ist den deutschen Reisenden fremd. Damit stehen sie weder allein noch ist diese Haltung, die letztlich dazu führt, die Klangwelt des Fremden als zurückgeblieben einzustufen, auf

⁷⁵ Ihrem Verleger schreibt sie, ihre Texte seien „frisch aus den ersten Eindrücken herausgeschrieben“ und „ganz individuell, nichts von Schilderungen der Denkmäler, sondern was ich erlebte, und – das können Sie mir glauben, das haben die Touristen nicht erlebt und gesehen, keinen Harem, keine Feste bei den Prinzessinnen, keine Diners en famille beim Khedive – und dergleichen mehr.“ McClain, William H. und Kurth-Voigt, Liselotte E.: *Clara Mundts Briefe*, 1981. Sp. 1181.

das weibliche Geschlecht beschränkt.⁷⁶ Jedoch war die Kultivierung eigener „Spontaneität“, die abwägende Urteile verhinderte, eine von der Literaturkritik unterstützte weibliche Eigenart. Gleiches gilt für mangelnde Wissenschaftlichkeit. Mühlbach hat Lane zwar herangezogen, sich aber nicht dazu bekannt und die dort vorgefundenen Argumente unbeachtet gelassen. Desgleichen kannte Hahn-Hahn, auch wenn sie es bestritt, die Werke von Hammer-Purgstall und Schubert, ließ sich aber in ihrem Autonomieprinzip und in ihren individuellen Urteilen nicht beirren.⁷⁷

Bisweilen fließen in die Urteile eigene Weiblichkeitsbilder, eigene Ängste und Erfahrungen ein. Obleich Ida Hahn-Hahn den Anschein von Gelehrtheit oder Beflissenheit mied, weil sie sich als ungetrübt individuell stilisierte, bemühte sie immer wieder Vergleiche aus dem Fundus ihrer Kulturerfahrungen, um daraus Urteile über das Fremde zu gewinnen. Damit demonstrierte sie aber auch nachdrücklich ihre Bildung. In Rom schilderte sie zwar ihren rein emotionalen Zugang zur Musik, fürchtete sich aber gleichzeitig vor Überwältigung durch die katholische Kirchenmusik. Dies hatte offenbar seine Berechtigung. Die Gräfin, die 1850 zum Katholizismus übertrat und ihr Leben radikal änderte, teilt in ihrem Bekenntnisbuch *Von Babylon nach Jerusalem* mit, die Musik habe sie in Dresden für die katholische Kirche eingenommen.⁷⁸ Louise Mühlbach, Witwe und Mutter, witterte hinter orientalischen Musikauftritten orientalische Lüsterheit, auch wenn sie es nie direkt aussprach. Dies traf sich mit dem geläufigen europäischen Vorurteil und musste ihren Idealen widersprechen. Für sich und ihresgleichen befürwortete sie weibliche Professionalität nachdrücklich; bei einer Orientalin hingegen konnte sie – entgegen der Versicherung ihres (freilich verleugneten)

⁷⁶ “With respect to their music and singing, the Servians possess a few pretty little airs, which might please from their novelty; but the natives of European Turkey, of whatever nationality, cannot claim a high rank for their musical compositions; at best, their manner of singing is wearisome and monotonous, particularly the Turks, who seem to think that the great beauty of singing consists in dwelling for a considerable time upon one note, and then swelling it at intervals, with the whole force of their lungs. Their musical instruments, which every peasant manufactures for himself, consist of the flute or fife, made from the branch of an alder, or a reed, these with the gousla, a species of mandoline, and the bagpipe, are equally primitive.” Spencer, Edmund: *Travels in European Turkey in 1850, through Bosnia, Servia, Bulgaria, Macedonia, Thrace, Albania, and Epirus; with a visit to Greece and the Ionian Isles. And a homeward tour through Hungary and the Slavonian Provinces of Austria on the Lower Danube*. 2 Bde. London: Colburn 1851, Bd. I, S. 347.

⁷⁷ Scheitler, Irmgard: *Gattung und Geschlecht*, 1999. S. 164–170.

⁷⁸ Hahn-Hahn, Ida: *Von Babylon nach Jerusalem*, 1851. S. 78–79. Vgl. oben (Anm. 23) das Zitat aus *Jenseits der Berge*, worin bereits die Musik in Dresden erwähnt wird.

Gewährsmannes – professionelle Kunst, ja Bildung nicht anerkennen: Das Gefälle musste gewahrt bleiben.

Die auffallende Übereinstimmung, die in der Wahrnehmung und Beurteilung unbekannter Musik herrscht, muss überraschen. Die gleichen Erfahrungen werden für den Orient, wie auch innerhalb Europas vermerkt. Musik ist ein vornehmlich irrationales Gebiet, bei dem die eigenen Voraussetzungen kaum bewusst sind. Auch zuhause ist der Hörer gewohnt, je nach seinem Gefühl zustimmend oder ablehnend zu urteilen. Interessant ist freilich, dass die Ablehnung sich nicht auf den eigentlichen Charakter der Musik bezieht. Über diesen zu urteilen, fühlten sich die Reisenden vermutlich weder kompetent noch berechtigt; sie lassen ihn völlig unberührt, auch wenn ihre Quelle ihnen Anhaltspunkte geboten hätte. Stets beziehen sich die Bemerkungen auf die Darbietung: Es ist von quieken, gurgeln, kreischen, plärren etc. die Rede.⁷⁹ Auch die wenigen positiven Urteile beziehen sich auf die Qualität der Ausführung, nur dass sich speziell Hahn-Hahn in Rom wie auch in Spanien vor einer emotionalen Überwältigung fürchtete. Nun kann freilich auch die Art der Darbietung eine kulturelle Eigentümlichkeit sein. Sowohl der oben zitierte Wilhelm Müller in Italien⁸⁰ als auch Edward William Lane in Ägypten gaben an, nach anfänglichem Widerwillen mit der Zeit Verständnis dafür gewonnen, ja Gefallen daran gefunden zu haben. Beide brachten allerdings längere Zeit im Ausland zu.

Auffallenderweise hat sich die einzige professionelle Musikerin, Nina d'Aubigny, eines fachmännischen Urteils über die Musik ihres Gastlandes Indien enthalten. Da es sich angesichts eines unveröffentlichten Tagebuchs nicht um Rücksicht auf die Empfindlichkeit ihrer Leser handeln kann, muss man wohl mangelndes Interesse annehmen.

Bibliografie

Anonymus: Rezension von Schopenhauer, Johanna: *Ausflug an den Niederrhein*. Leipzig: Brockhaus 1831. „Blätter für literarische Unterhaltung“ 1831, Nr. 116, S. 505–507.

Aubigny von Engelbrunner, Nina d': *Briefe an Natalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens*. Ein

⁷⁹ Vgl. auch Mühlbach, Louise: *Reisebriefe*, 1871. Bd. 2, S. 152–153 über die Totenklage.

⁸⁰ Müller, Wilhelm: *Rom*, 1820. S. 48: „Der Gesang, sowol der Männer als der Frauen, sagt uns Deutschen im Anfange nicht eben zu: sie tragen, ohne besondere Deklamation, mit starker, scharfer, oft kreischender Stimme, vor, doch durchaus rein, hell und im Takte. Jetzt behagt er mir schon besser.“

- Handbuch für Freunde des Gesanges, die sich selbst, oder für Mütter und Erzieherinnen, die ihre Zöglinge für diese Kunst bilden möchten.* Leipzig: Voß 1803; 2. verb. und vermehrte Ausg. Leipzig: Voß 1824.
- Aubigny von Engelbrunner, Nina d': *Deutsche, italienische und französische Gesänge. Mit Begleitung des Pianoforte.* Augsburg: Gombart [1797].
- Bergdolt, Klaus: *Kriminell, korrupt, katholisch? Italiener im deutschen Vorurteil.* Stuttgart: Franz Steiner 2018.
- Brun, Friederike: *Tagebuch über Rom.* Bd. 1. Zürich: Orell, Füssli & Compagnie 1800.
- Czarnecka, Mirosława; Ebert, Christa und Szewczyk, Grażyna Barbara (Hg.): *Der weibliche Blick auf den Orient. Reisebeschreibungen europäischer Frauen im Vergleich.* (Jahrbuch für Internationale Germanistik Reihe A, Kongressberichte 102) Bern u.a.: Lang 2011.
- de la Motte Fouqué, Friedrich und Caroline: *Reise-Erinnerungen.* Bd. I. Dresden: Arnold 1823.
- Ebersberger, Thea (Hg.): *Erinnerungsblätter aus dem Leben Luise Mühlbach's.* Leipzig: Schmidt und Günther 1902.
- Elsberger, Manfred: *Nina d'Aubigny von Engelbrunner. Eine adelige Musikpädagogin am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu ihrem Hauptwerk „Briefe an Natalie über den Gesang“.* München: Buch & Medi 2000.
- Engelbrunner, Emilie von: *Auszug aus den Briefen des Fräulein d'Au– an ihre Schwester in London. Aus Indien im Januar 1805 geschrieben.* „Journal des Luxus und der Moden“ 1806, Bd. 21, August, S. 500–510.
- Erben, Dietrich: *Nina d'Aubigny von Engelbrunner (1770–1845). Ein Lebensbild nach Briefen und Tagebüchern.* In: *Vom Schweigen befreit. 2. Internationales Komponistinnen-Festival Kassel, 30. August bis 2. September 1990.* Veranst: Internationales Forum Frau und Musik. Wiesbaden: Bevollmächtigte der Hessischen Landesregierung für Frauenangelegenheiten 1990, S. 38–43.
- Fanny Elßler. Materialien. Ausstellungskatalog.* Bearb. von Weissenböck, Jarmila. Übers. von Winkelbauer, Stefanie. Wien [u.a.]: Böhlau 1984.
- Ford, Richard: *Gatherings from Spain.* London: J. Murray 1846.
- Ford, Richard: *Handbook for Travellers in Spain and readers at home.* London: J. Murray 1845.
- Gaudy, Franz Freiherr: *Mein Römerzug (1836).* 4 Tle. In: Ders.: *Sämtliche Werke.* Hg. von Mueller, Arthur. Berlin: Klemann 1844.
- Gregorovius, Ferdinand: *Zur Reiseliteratur* [Rezension von Pancritius, Albrecht: *Hägringar, Reise durch Schweden [...].* Königsberg: Bornträger 1852]. „Deutsches Museum. Zeitschrift für Literatur, Kunst und öffentliches Leben“ 1852, Bd. 2/1, S. 212–215.
- Grimm, Jacob und Wilhelm (Hg.): *Deutsches Wörterbuch.* 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854–1961.
- Grimm, Jacob: *Kleinere Schriften.* Bd. IV. Berlin: Dümmler 1869 (Hildesheim 1965).
- Guest, Ivor: *Fanny Elssler.* Middleton, Conn.: Wesleyan University Press 1970.

- Hahn-Hahn, Ida: *Jenseits der Berge*. Leipzig: Brockhaus 1840.
- Hahn-Hahn, Ida: *Orientalische Briefe*. 3 Bde. Berlin: Duncker 1844.
- Hahn-Hahn, Ida: *Reisebriefe*. Berlin: Duncker 1841.
- Hahn-Hahn, Ida: *Von Babylon nach Jerusalem*. Mainz: Kirchheim und Schott 1851.
- Hammer-Purgstall, Joseph Freiherr von: *Umblick auf einer Reise von Constantinopel nach Brussa und dem Olympos und zurück über Nicäa und Nicomedien*. Pest: Hartleben 1818.
- Hüppauf, Bernd (Hg.): *Robert Prutz. Schriften zur Literatur und Politik*. Tübingen: Niemeyer 1973.
- Kinkel, Johanna: *Acht Briefe an eine Freundin über Clavier-Unterricht*. Stuttgart / Tübingen: Cotta 1852.
- Kinkel, Johanna: *London. Februar. Musikalische Zustände und deutsche Musiker in London*. „Morgenblatt für gebildete Leser“ 1853, Bd. 47, Nr. 11 vom 13.3.1853, S. 261–263. Fortsetzung: Bd. 47, Nr. 13 vom 27.3.1853, S. 309–312. Fortsetzung: Bd. 47, Nr. 15 vom 10.4.1853, S. 359–360.
- Kirsch, Winfried (Hg.): *Das Palestrina-Bild und die Idee der „wahren Kirchenmusik“ im Schrifttum von ca. 1750 bis um 1900. Eine kommentierte Dokumentation*. (Palestrina und die Kirchenmusik im 19. Jahrhundert 2) Kassel: Bosse 1999.
- Lane, Edward William: *An account of the manners and customs of the modern Egyptians written in Egypt during the years 1833–1835*. London: Gardner 1895.
- Lane, Edward William: *Sitten und Gebräuche der heutigen Egypter*. Aus dem Engl. übers. von Dr. Julius Theodor Zenker. 2., mit Zusätzen verm. Ausg. 3 Bde. Leipzig: Dyk 1856.
- Little, Jonathan David: *The Influence of European Literary and Artistic Representation of the ‚Orient‘ on Western Orchestral Compositions, ca. 1840–1920. From Oriental Inspiration to ‚Exotic‘ Orchestration*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mellen Press 2010.
- McClain, William H. und Kurth-Voigt, Liselotte E.: *Clara Mundts Briefe an Hermann Costenoble. Zu L. Mühlbachs historischen Romanen*. „Archiv für Geschichte des Buchwesens“ 1981, Bd. 22, Sp. 917–1250.
- Meisner, Nadine: *Marius Petipa. The emperor’s ballet master*. New York, NY: Oxford University Press 2019.
- Mendelssohn Bartholdy, Felix: *Briefe aus den Jahren 1830–1847*, Bd. I: *Reisebriefe aus den Jahren 1830 bis 1832*. Hg. von Paul Mendelssohn Bartholdy. 6. Aufl. Leipzig: H. Mendelssohn 1864.
- Mühlbach, Louise: *Mohammed Ali und sein Haus*. 4 Bde. Jena: Costenoble 1871.
- Mühlbach, Louise: *Mohammed Ali’s Nachfolger*. 4 Bde. Jena: Costenoble 1872.
- Mühlbach, Louise: *Reisebriefe aus Ägypten*. 2 Bde. Jena: Costenoble 1871.
- Müller, Wilhelm: *Rom, Römer, Römerinnen. Eine Sammlung vertrauter Briefe aus Rom und Albano mit einigen späteren Zusätzen und Belegen*. Bd. 1: *Briefe aus Albano*. Berlin: Duncker & Humblot 1820.

- Pardoe, Julia: *The City of the Sultan, & Domestic Manners of the Turks, in 1836*. 2 Bde. London: Colburn 1838.
- Paul, Janina Christine: *Reiseschriftstellerinnen zwischen Orient und Okzident. Analyse ausgewählter Reiseberichte des 19. Jahrhunderts. Weibliche Rollenvorstellungen, Selbstrepräsentationen und Erfahrungen der Fremde*. (Literatur 30) Würzburg: Ergon 2013.
- Said, Edward W.: *Orientalismus*. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer 2014.
- Scheitler, Irmgard: *Gattung und Geschlecht. Reisebeschreibungen deutscher Frauen 1780–1850*. (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 67) Tübingen: Niemeyer 1999.
- Scheitler, Irmgard: *Katholizismus, Klerus, Kirchenstaat im Urteil deutscher Romreisender in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Wiedemann, Conrad (Hg.): *Rom – Paris – London. Erfahrung und Selbsterfahrung deutscher Schriftsteller und Künstler in den fremden Metropolen. Ein Symposium*. (Germanistische Symposien. Berichtsbände VIII) Stuttgart: Metzler 1988, S. 301–320.
- Schubart, Christian Friedrich Daniel: *Ideen zu einer Ästhetik der Tonkunst*. Wien: Degen 1806.
- Schubert, Gotthilf Heinrich von: *Reise in das Morgenland in den Jahren 1836 und 1837*. 3 Bde. Erlangen: Palm und Enke 1838.
- Spencer, Edmund: *Travels in European Turkey in 1850, through Bosnia, Servia, Bulgaria, Macedonia, Thrace, Albania, and Epirus; with a visit to Greece and the Ionian Isles. And a homeward tour through Hungary and the Slavonian Provinces of Austria on the Lower Danube*. 2 Bde. London: Colburn 1851.
- Stamm, Ulrike: *Der Orient der Frauen. Reiseberichte deutschsprachiger Autorinnen im frühen 19. Jahrhundert*. Köln: Böhlau 2010.
- Suppan, Wolfgang (Hg.): *Schladminger Gespräche zum Thema Musik und Tourismus*. (Musikethnologische Sammelbände 12) Tutzing: Schneider 1991.
- Ueckmann, Natascha: *Frauen und Orientalismus. Reisetexte französischsprachiger Autorinnen des 19. und 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler 2001.

Musik in fremden Welten. Reiseerfahrungen deutschsprachiger Frauen im 19. Jahrhundert

Zusammenfassung: Untersuchungsgegenstand des Artikels sind Beobachtungen und Beurteilungen weiblicher Reisender des 19. Jahrhunderts über Musik, die sie in anderen Ländern hörten und die ihnen befremdlich vorkam. Für diese etwas ausgefallen klingende Thematik – Musikbeschreibungen sind eher selten zu lesen – gibt es Gründe: Gesang und Instrumentalspiel waren Bestandteile höherer Mädchenbildung, Frauen wurde von der Literaturkritik folglich ein Urteil auf diesem Gebiet zugestanden. Mehr noch: Die öffentliche Meinung billigte Schriftstellerinnen nicht nur spontane, emotionsbetonte Urteile zu, sie forderte geradezu Irrationalität als weibliches Charakteristikum ein. Die Kulturforschung hat also ein vielversprechendes Feld vor sich.

Es fällt auf, dass das Gefühl von Alterität nicht auf das Erlebnis von Exotik beschränkt ist, sondern schon bei Musik einer anderen Konfession oder eines anderen europäischen Landes auftreten kann. Die Schriften von Friederike Brun, Ida Hahn-Hahn und Louise Mühlbach, die hauptsächlich untersucht wurden, kamen zu recht absprechenden und sehr persönlich gefärbten Urteilen. *Fremd* wurde nicht etwa als *un-gewohnt* zunächst abwartend und vorsichtig beurteilt, sondern als negativ empfunden und mit negativ besetzten Assoziationen verknüpft. Ergänzend oder alternativ kann das Urteil, das Fremde sei zurückgeblieben, hinzutreten. Da Frauen sich hüteten, sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu berufen, fikionalisierte Louise Mühlbach ihr Wissen über ägyptische Instrumente, Berufssängerinnen und Liedtexte als selbsterworben, obgleich es nachweislich angelesen war. Deutsche Schriftstellerinnen waren bemüht, dem Publikum jene spontanen Urteile und 'ungeschminkten' Darstellungen zu bieten, die es erwartete. Dass dies zu Fehlgriffen führte, wurde bereits im 19. Jahrhundert von einzelnen Wissenschaftlern scharf kritisiert und kann uns heute peinlich vorkommen, ist aber – auch – Ergebnis von generell herrschenden geschlechtsspezifischen Festlegungen.

Schlüsselwörter: Reise, Frauen, Musik, gender, Alterität

**Muzyka w obcych światach. Doświadczenia podróżnicze
dziewiętnastowiecznych pisarek niemieckiego obszaru językowego**

Streszczenie: Przedmiotem artykułu są sądy i obserwacje odnoszące się do muzyki, z jaką w obcych krajach stykały się podróżujące kobiety, a którą postrzegały jako pewną osobliwość. Tak szerokie ujęcie problemu badawczego – opisy muzyki są bowiem zjawiskiem raczej rzadkim – ma swoje uzasadnienie: śpiew oraz gra na instrumentach stanowiły element wyższego wykształcenia dziewcząt, wskutek czego krytyka literacka zezwalała kobietom formułować sądy na ten temat. Opinia publiczna nie miała nic przeciwko temu, aby pisarki wydawały spontaniczne i emocjonalne opinie, i wręcz domagała się irracjonalności jako typowo kobiecej cechy. Przed badaczami kultury otwiera się zatem wielce obiecujące pole badawcze.

Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, że doświadczenie inności nie ogranicza się do doświadczenia egzotyczności, lecz pojawia się już w chwili kontaktu z muzyką obcego kraju lub innego wyznania. Friederike Brun, Ida Hahn-Hahn oraz Louise Mühlbach, których teksty składają się na korpus niniejszego przyczynku, formułowały opinie raczej uwłaczające i bardzo osobiste. Brak w ich ocenach ostrożnego i zdystansowanego podejścia do *obcości* jako tego, co nieznanne i inne; *obcość* percypowana jest jako zjawisko negatywne, przywołujące negatywne konotacje. Uzupełnieniem lub alternatywą takich osądów jest twierdzenie, iż to, co obce, jest także zacofane.

Pisarki rezygnowały z odwoływania się do opracowań naukowych, przykładowo Louise Mühlbach przeniosła do świata fikcji wyniesioną z lektury wiedzę o egipskich instrumentach, zawodowych śpiewaczkach i tekstach piosenek, przedstawiając ją jako nabytą na drodze własnego doświadczenia. Niemieckie pisarki starały się zaprezentować czytelnikom właśnie takie spontaniczne i bezpośrednie opisy, jakich się po nich spodziewano. Było to posunięcie błędne, co mocno krytykowali już w XIX wieku niektórzy badacze; także dzisiaj uznamy je za ogromny nietakt; zarazem jednak był to również efekt powszechnych wówczas wyobrażeń na temat płci.

Słowa kluczowe: podróż, kobiety, muzyka, gender, inność

Music in Strange Worlds: Travel Experiences of German-Speaking Women in the 19th Century

The subject of this paper are the impressions and judgements made by 19th century female travellers regarding music heard abroad and regarded as alien. There is a well-founded rationale for this slightly untypical scholarly interest – although descriptions of music are rare in the literature, singing and playing an instrument were a part of girls' education; therefore, literary critics would be inclined to accept accounts of this particular field. Moreover, public opinion did not only concede to female authors' spontaneous and emotional judgements, but actually demanded a flair of irrationality as an ingredient of female characteristics. Cultural research may therefore have a promising new field ahead.

It is striking that the sensation of alterity is not restricted to the experience of the exotic, but can occur the moment the traveller is confronted with music of another denomination or another European country. In the writings of Friederike Brun, Ida Hahn-Hahn or Louise Mühlbach, which are the main sources for this paper, we are faced with rather derogatory and highly individual judgements. *Strange* was not understood as *unusual*, which should be treated with caution and observation, but was seen as negative and tied to negative associations. Alternatively, or as a consequence, it could be regarded as backward. Since women were careful not to refer to academic sources, Louise Mühlbach fictionalized her knowledge of Egyptian instruments, professional female singers or song texts as drawn from experience, although it can be proven to have been acquired by reading. German female writers were eager to offer to the public the very spontaneous judgements and 'unvarnished' descriptions they expected. This resulted in blunders that were already heavily criticized by some scholars of the time and may sound embarrassing to us, but was – also – due to the generally prevailing gender-specific determinations.

Keywords: Travel, women, music, gender, alterity

Irmgard Scheitler wurde in München geboren und studierte an der dortigen Ludwig-Maximilians-Universität Katholische Theologie, Germanistik und Byzantinistik. Die Promotion erfolgte ebenda, die Habilitation an der Technischen Universität in Dresden. Nach ersten Unterrichtserfahrungen dort wurde Irmgard Scheitler 2002 als außerplanmäßige Professorin an die Universität Würzburg berufen, wo sie 2015 in den Ruhestand trat.

In Forschung und Lehre deckt sie das gesamte Gebiet der Neueren Deutschen Literatur ab, wobei ein eindeutiger Schwerpunkt auf den Beziehungen zwischen Musik und Literatur liegt.

Irmgard Scheitler urodziła się w Monachium, gdzie studiowała teologię katolicką, germanistykę i bizantynistykę na Ludwig-Maximilians-Universität. Tam obroniła także doktorat, habilitowała się zaś na Technischen Universität w Dreźnie. Związana początkowo z Technische Universität w Dreźnie, w 2002 roku powołana na stanowisko profesorki kontraktowej (außerplanmäßige Professorin) na Uniwersytecie w Würzburgu. Emerytowana w 2015 roku. Jej badania i zajęcia dydaktyczne obejmują całe spektrum nowszej literatury niemieckiej, ze szczególnym uwzględnieniem relacji między muzyką i literaturą.

Aufsätze/Artykuły


Born in Munich, **Irmgard Scheitler** read Catholic Theology, German Language and Literature, and Byzantine Studies at the Ludwigs Maximilian University in Munich. She received her PhD degree there and later her post-doctoral degree (habilitation) from the Technical University in Dresden, where she commenced teaching. In 2002 she was transferred to the University of Würzburg where she took up the position of an associate professor. She continued her career there until her retirement in 2015.

Her work and teaching cover the whole range of Modern German Literature from Luther's times to the 21st century, with a decided focus on the relation between music and literature.



Lena Kölker

Universität Osnabrück

 <https://orcid.org/0000-0003-1837-7423>

„Am Ende hat es mir das Herz zerrissen“¹. Polonskys Adaption des Tagebuchs der Anne Frank als Graphic Diary

Die Arbeit war ein großer Spaß, auch wenn sich das merkwürdig anhö-
ren mag, denn der Stoff war ja furchtbar, aber Anne Frank schrieb
eine großartige Vorlage und war ein sehr schlaues Mädchen. [...] Nur
am Ende hat es mir das Herz zerrissen, als sie beschreibt, wie sie
sich ihre eigene Zukunft als erwachsene unabhängige Frau ausmalt.
[...] Unsere Arbeit hatte endlich mal einen Sinn. Es ging nicht mehr
nur um Unterhaltung, sondern wir haben etwas Sinnvolles getan, in-
dem wir die Gedanken dieser großartigen, ikonischen Frau der Jugend
nähergebracht haben.²

David Polonskys (1973) Statement zu den Arbeiten an der 2017 im S. Fi-
scher Verlag³ publizierten grafischen Adaption *Das Tagebuch der Anne*

¹ Reichardt, Lars: „Am Ende hat es mir das Herz zerrissen“. In: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/leben-und-gesellschaft/anne-frank-comic-holocaust-87224> (Zugriff am 03.12.2019).

² Ebd.

³ S. Fischer publiziert nicht nur verschiedene Ausgaben des Tagebuchs von der Fas-
sung aus dem Jahr 1988 bis zur 2019 erschienenen ersten originalen Vollversion *Das*
Hinterhaus – Het Achterhuis, sondern auch weitere Werke zu Anne Frank. Die Gemein-
samkeiten aller zur Anne-Frank-Thematik veröffentlichten Werke im genannten Verlag
liegen in der Autorisierung vom Anne Frank Fonds, in dem persönlichen Bezug der
Autor*innen zu Anne Frank beziehungsweise in dem auf Dokumenten oder Aussagen
von Zeitzeug*innen beruhenden Inhalt. Der FISCHER Sauerländer Verlag für hochwer-
tige Bilderbücher veröffentlicht 2018 Jeff Gottesfelds und Peter McCartys vom Anne
Frank Fonds autorisiertes Bilderbuch *Anne Frank und der Baum. Der Blick durch Annes*
Fenster und bietet somit Kindern eine Möglichkeit, erste Einblicke in die Geschichte
von Anne Frank zu erhalten. Für das Lebensalter zwischen dem Rezipieren von Bilder-

*Frank. Graphic Diary*⁴ verdeutlicht die unterschiedlichen Facetten des Tagebuchs und die damit verbundene Schwierigkeit der Gestaltung einer angemessenen Adaption. Neben der Freude, die sich beim Lesen von Annes literarisch hochwertigen und stets empathisch geschilderten Tagebucheinträgen über ihr Innenleben ergibt, finden sich Ausführungen über die grausamen Kriegsauswirkungen. Gleichzeitig deutet Polonsky auf die Bedeutsamkeit hin, die das Tagebuch für die Auseinandersetzung mit den verheerenden Geschehnissen während des Zweiten Weltkrieges besitzt. Aufgrund der beschriebenen Signifikanz und aufgrund eines Wandels der Rezeptionsmedien Jugendlicher, wendet sich der Anne Frank Fonds 2012 mit dem Auftrag an den erfahrenen Filmproduzent Ari Folman (1962), zum 70. Jubiläum der Erstausgabe eine Adaption in Form eines Literatur-Comics zu erstellen und somit insbesondere Jugendlichen eine attraktive Form für eine erste Auseinandersetzung mit der Geschichte um Anne Frank zu bieten. Der Auftrag ist die erste vom Anne Frank Fonds autorisierte Adaption. Damit geht die Befugnis einher, Tagebucheinträge wörtlich übernehmen zu dürfen, wodurch sie sich von den zahlreichen weiteren Umsetzungen des Originals abhebt.⁵ Daher liegt dem Aufsatz die Fragestellung zugrunde, welche Verfahrenswesen angewendet werden, um das Tagebuch in das Medium Graphic Diary zu übertragen und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Original erkennbar sind. Hierzu widmet sich der Aufsatz der formalen Gestaltung, der Sprachgestalt und Besonderheiten in der Handlungsstruktur und Figurendarstellung.

Es gibt nahezu keine Forschungsliteratur zum genannten Literatur-Comic. Aussagen über die Adaption finden sich lediglich in Form von Internetrezensionen. Daher bildet neuste und ausgewählte Forschungsliteratur zum Genre die Grundlage für die Analyse. Maßgebliche Werke sind Juliane Blanks Dissertation *Techniken und Strategien von Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell*⁶ aus dem Jahr 2015

büchern und dem Lesen des originalen Tagebuchs gewährt das Graphic Diary altersgemäße Einblicke. Vgl. Gottesfeld, Jeff: *Anne Frank und der Baum. Der Blick durch Annes Fenster*. Frankfurt: FISCHER Sauerländer 2018; S. FISCHER Verlag GmbH/FISCHER Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH: *Suche nach „Anne Frank“*. In: <https://www.fischerverlage.de/suche?ts=1&text=Anne+Frank&max=20> (Zugriff am 03.12.2019).

⁴ Vgl. Folman, Ari; Polonsky, David: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. Frankfurt am Main: S. Fischer 2017.

⁵ Vgl. Beintker, Nils: *Anne Franks Tagebuch in Bildern*. In: https://www.deutschlandfunk.de/graphic-novel-anne-franks-tagebuch-in-bildern.1310.de.html?dram:article_id=399596 (Zugriff am 22.04.2020).

⁶ Vgl. Blank, Juliane: *Techniken und Strategien von Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell. Dissertation zur Erlangung eines Doktorgrades der Philosophie der Philosophischen Fakultät I und II der Universität des Saarlandes*. In: Schmitz-

und Jakob F. Dittmars 2017 in der zweiten Auflage publizierte Monografie *Comic-Analyse*⁷. Während das modulare Analysemodell Methoden benennt, um die spezifische Transformationsleistung herauszuarbeiten, und häufige Strategien in Literaturadaptionen im Comic darlegt, bezieht sich Dittmars Werk speziell auf die Formsprache des Comics. Das Fehlen der Forschungsliteratur erstreckt sich folglich auch auf den Einsatz der Adaption im gymnasialen fächerübergreifenden Unterricht, sodass Literatur zum Einsatz von Comics im Fachunterricht die Grundlage für die Skizzierung der schulischen Einsatzmöglichkeiten bildet.⁸

In der Intention, einen eigenen künstlerischen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte zu leisten⁹ und dabei alle Themen anzusprechen, die Anne beschäftigen, ihren Geist, schlagkräftigen Humor und Sarkasmus, ihr Mitgefühl und schriftstellerisches Talent in jedem Bild zu bewahren, arbeiten Folman und Polonsky fünf Jahre an der Gestaltung der Adaption.¹⁰ Mit ihrem Vorhaben knüpfen sie an vorherige erfolgreiche

Emans, Monika; Grünewald, Dietrich (Hgg.): *Bildnarrative. Studien zu Comics und Bild-erzählungen*. Band I. Berlin: Christian A. Bachmann 2015.

⁷ Vgl. Dittmar, Jakob F.: *Comic-Analyse*. 2., überarbeitete Auflage. Köln: Herbert von Halem 2017.

⁸ Die Einsatzmöglichkeiten des Graphic Diarys im Deutschunterricht fußen unter anderem auf ausgewählte Artikel des *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009*: Dolle-Weinkauf, Bernd: *Aktuelle Erscheinungsformen des Comic. Manga und Graphic Novel*. In: Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hgg.): *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009. Themenschwerpunkt Comics und Animationsfilme*. München: Kopäd 2010, S. 19–32; Grünewald, Dietrich: *Transfer. Comics nach Textliteratur*. In: Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hgg.): *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009*. 2010, S. 50–65.

Für den Einsatz der Adaption in den Fächern Niederländisch, Wirtschaft-Politik, Geschichte, Religion und Kunst bildet maßgeblich folgende Literatur die Grundlage: Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes: *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Friedrich Verlag 2015; Manzel, Sabine: *Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit*. In: Gapski, Harald; Oberle, Monika; Staufer, Walter (Hgg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2017, S. 207–217; Pandel, Hans-Jürgen: *Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte*. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hgg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: WOCHENSCHAU Verlag 2017, S. 349–373; Pirner, Manfred L.: *Medienweltorientierte Religionsdidaktik*. In: Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred L.: *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer 2012, S. 159–172; Wenzel, Veronika: *Fachdidaktik Niederländisch*. Berlin: Lit Verlag 2014.

⁹ Vgl. Anne Frank Fonds: *Making of the Graphic Diary*. In: https://www.youtube.com/watch?time_continue=303&v=pcuD39ZsuUk&feature=emb_logo (Zugriff am 28.12.2019), Min. 04:32-05:00.

¹⁰ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 154–155.

Kooperationen in *Waltz with Bashir* und *The Congress* an.¹¹ Die Arbeiten führen zu einer ersten intensiven Auseinandersetzung beider Adaptierenden mit dem Schicksal des dreizehnjährigen jüdischen Mädchens, sodass sich ihre Beziehungen zum Prätext durch den Adaptionauftrag definieren.¹²

Das Tagebuch als Spiegel der Emotionen

Mit der Verwendung des als Ligne Claire betitelten franko-belgischen semirealistischen Comicstils reiht sich Polonsky in die europäische Comictradition ein.¹³ Die Gesichtszüge sind reduziert, dennoch spiegeln sie die Emotionen und Stimmungen anhand der Mimik und Gestik ausdrucksstark wider. Als Kunstgriff lässt sich die Darstellung von Annes Augen deuten, denn im Vergleich zu den anderen Figuren sind sie

¹¹ Für die Gestaltung des Graphic Diarys weist Folman als Sohn polnischer Holocaust-Überlebender und ehemaliger Soldat im Libanonkrieg einen persönlichen Zugang zur Thematik auf und bringt seine Erfahrungen mit filmischen Gestaltungen von Kriegsinhalten, Adaptionen und Animationen in den Adaptionsprozess ein. Das Novum dieser Adaption bildet für Folman das Genre, welchem er sich erstmalig widmet. Er übernimmt die textuelle Aufbereitung, indem er fiktive Dialoge und Kommentare verfasst sowie eine Textauswahl trifft, die aus dem Tagebuch wörtlich übernommen werden soll. Polonsky blickt auf Illustrationen zahlreicher Kinderbücher zurück, deren Erfahrungen er für die grafische Aufbereitung der Geschichte um Anne Frank für ein jüngeres Publikum nutzen kann. Vgl. Culture.pl: *Ari Folman Launches Production on Lem's „Futurological Congress“*. In: <https://culture.pl/en/event/ari-folman-launches-production-on-lems-futurological-congress> (Zugriff am 22.04.2020); o. A.: Ari Folman. In: <https://www.munzinger.de/search/go/document.jsp?id=00000026915> (Zugriff am 03.12.2019); O. A.: *Waltz with Bashir. An Ari Folman Film. Ari Folman. Biography*. In: <http://waltzwithbashir.com/crew.html> (Zugriff: 03.12.2019); Illustrative e. V.: *David Polonsky*. In: <https://www.illustrative.de/artists/david-polonsky/> (Zugriff am 03.12.2019); Carbonmade: *David Polonsky*. In: <https://davidpolonsky.carbonmade.com/about> (Zugriff am 03.12.2019); Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*, 2017. S. 156.

¹² Der Originaltext wurde von Mirjam Pressler übersetzt, wohingegen fiktive, auf dem Tagebuch basierende Dialoge auf den Übersetzungen Ulrike Wasels und Klaus Timmermanns in die deutsche Sprache beruhen. Die Übersetzerin und Autorin Mirjam Pressler (1940–2019) besitzt eine genaue Kenntnis des Tagebuchs und der Vita Anne Franks. Seit 1988 beruhen sämtliche vom Anne Frank Fonds autorisierte Ausgaben des Tagebuchs in deutscher Sprache auf ihren Übersetzungen. Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 148; Pressler, Mirjam: *...nimm deine Kindheit und lauf. Eine andere kriegst du nicht*. In: <https://www.mirjampressler.de/about/> (Zugriff am 03.12.2019); Pressler, Mirjam: *Anne Frank*. <https://www.mirjampressler.de/annefrank/> (Zugriff am 03.12.2019).

¹³ Vgl. Renault, Sylvain: *Hergé. Europäischer Comic-Pionier*. In: <http://www.tintinmilou.de/site/Herge/Style/style.html> (Zugriff am 20.12.2019).

häufig größer gezeichnet. Dies erleichtert, Emotionen nachzuvollziehen und sich in die Gemütslage der Protagonistin hineinzusetzen. Eine helle Kolorierung wird für positive Ereignisse aus Annes Privatleben und dunkle Farbtöne hauptsächlich für Kriegsereignisse und -auswirkungen verwendet.¹⁴ Die freundliche und leuchtende Farbgebung passt auf den ersten Blick nicht zur düsteren Thematik, erleichtert jedoch den Zugang für junge Rezipierende.¹⁵ Die Zeichnungen sind größtenteils eindeutig und dokumentarisch nah an den Fakten orientiert. Beispielsweise wird Authentizität hergestellt, indem reale Plätze Amsterdams oder politische Ereignisse abgebildet werden.¹⁶ Annes Phasen der Depression und Verzweiflung als Auswirkung der Kriegszustände sind hingegen surrealistisch gestaltet. Sie werden im grafischen Tagebuch zu Traum- und Fantasieszenen¹⁷ verarbeitet und mittels intramedialer Bezüge visualisiert. Ihr Albtraum am 21. September 1942 ist in Form eines Konglomerats aus zuvor erlebten Szenarien im Zusammenhang mit der Judenverfolgung durch SS-Offiziere konzipiert. Um Annes Angst angemessen zu illustrieren, ist die Anzahl und Größe der Offiziere in ihrem Traum gestiegen. Die dominante rote Farbgebung, die der Symbolisierung des Todes dient, wirkt furchterregend. Somit konkretisiert das Panel, wie sich ihre Erlebnisse der letzten Zeit nachts in Horrorszenarien verwandeln.¹⁸

Karikaturistische Bleistiftzeichnungen dienen darüber hinaus der Visualisierung von Annes selbst verfassten Geschichten.¹⁹ Im Rückgriff auf Kunstwerke unterschiedlichster Epochen gestaltet Polonsky zudem eindrucksvoll Panels zur Historisierung, Figurendarstellung und Fokussierung der Kriegsauswirkungen für die Untergetauchten. Mit diesem Vorgehen reichert er Schilderungen des Prätextes an oder erfindet neue Sequenzen. Die Intermedialität geht mit einer Veränderung des Zeichenstils einher, sodass einige Panels an Kunstwerke der Antike, der Renaissance, des Klassizismus, des Expressionismus, des Jugendstils, der Neuen Sachlichkeit und an Fotos sowie Filmausschnitte erinnern.²⁰ Mit der das Genre kennzeichnenden Bezugnahme auf andere Medien öffnet der Literatur-Comic, der sich selbst „als Teil des kulturellen Gedäch-

¹⁴ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 38–39, 4–5, 10, 14, 30, 70, 93, 118–119, 126–127.

¹⁵ Vgl. Trommer, Ralph: „Das Tagebuch der Anne Frank“ als Comic. *Briefe aus dem Hinterhaus*. In: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/das-tagebuch-der-anne-frank-als-comic-briefe-aus-dem-hinterhaus/20850254.html> (Zugriff am 23.04.2020).

¹⁶ Vgl. Dittmar, Jakob F.: *Comic-Analyse*. 2017, S. 140.

¹⁷ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 155.

¹⁸ Weitere Konglomerate finden sich auf den Seiten 81 und 88. Vgl. *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 19, 22, 28, 34, 81, 88.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 48, 75, 135.

²⁰ Vgl. ebd., S. 12, S. 53, 56–57, 62, 94–95, 100, 107, 111, 141.

nisses oder als Fortschreibung desselben versteht, [...] das Fenster zu anderen Bereichen des kulturellen Gedächtnisses²¹. Somit werden Themen, die mit einem Medienprodukt verknüpft sind, für die Interpretation bereitgestellt.²² Der interpretative Anteil, der in der Transposition theoretischen Wissens über literarische oder künstlerische Werke in eine Bilderzählung liegt, macht sich in unterschiedlichem Maß geltend. Nur der für Anspielungen empfängliche und die Bezüge kennende Insider erhält einen Einblick in die thematische Erweiterung²³, mit welcher die Adaption an Eigenständigkeit gewinnt.

Das durchgehend rhetorisch gestaltete Seitenlayout unterstützt den Inhalt. Große Bildformate betonen die herausragende Stellung des Panels innerhalb einer Sequenz, verzögern durch ihre Detailliertheit den Fortgang der Erzählung, betonen das im Panel gezeigte Geschehen und erzeugen Dramaturgie.²⁴ Ferner nutzt David Polonsky das Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten aus, indem er mithilfe der Panelrahmung implizit semantisiert. Einige Panelrahmungen erinnern an das Format alter Fotos, wodurch sie die zeitliche Distanz des Erzählten zu Annes Gegenwart implizieren und somit einen Teil der Narration bilden.²⁵ Das Eintauchen in die Geschichte wird zudem durch die gewählte Perspektive begünstigt. Darstellungen auf Augenhöhe dominieren, sodass das Geschilderte empathisch mitempfunden werden kann. Dahingegen variiert Polonsky die Paneleinstellungen entsprechend des Inhalts.²⁶

Nachahmung des originalen Sprachduktus

Mit der Entwicklung von Annes literarischem Talent erreichen diverse Einträge aufgrund der ausführlichen, lebendigen und subjektiven Darstellung das Format von Kurzgeschichten und zeugen von einer einfühlsamen Qualität und Lebensklugheit.²⁷ Folman und Polonsky be-

²¹ Blank, Juliane: *Techniken und Strategien von Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell. Dissertation zur Erlangung eines Doktorgrades der Philosophie der Philosophischen Fakultät I und II der Universität des Saarlandes*, 2015, S. 83, 93.

²² Vgl. ebd., S. 343–345.

²³ Vgl. Schmitz-Emans, Monika: *Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur*. Berlin: De Gruyter 2012, S. 260.

²⁴ Während Einzelbilder unterschiedliche Formate besitzen, weist das Meta-Bild stets die gleiche Größe auf. Vgl. Dittmar, Jakob F.: *Comic-Analyse*. 2017, S. 61; Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 48, 75, 135.

²⁵ Vgl. ebd., S. 8.

²⁶ Vgl. ebd., S. 58–59.

²⁷ Vgl. Dalsimer, Katherine: *Vom Mädchen zur Frau. Literarische Darstellungen psychoanalytisch betrachtet*. Berlin: Springer Verlag 1993, S. 59; Feuchert, Sascha; Meden-

schließen, einige von ihnen unverändert abzdrukken.²⁸ Der Großteil originaler Ausführungen wird hingegen inhaltlich übernommen und in Form fiktiver Kommentare, Dialoge und Panels dargeboten.²⁹ Einige Inhalte sind erfunden, um den Kontext zu verdeutlichen oder die Figurendarstellung anzureichern.³⁰ Da Folman um eine authentische und anspruchsvolle Adaption bemüht ist, behält er stets Annes Sprachduktus inklusive ihres Humors und Sarkasmus bei.³¹ Viele originale Einträge zeichnen sich durch lebendige Dialoge aus, die das Geschilderte empathisch nachvollziehen lassen. Die dem Genre der Adaption inhärente Dialog- und Bildstruktur verstärkt die Lebendigkeit des Tagebuchs, denn Bilder kommunizieren Emotions- und Gestaltwahrnehmungen direkter als Texte.³² Im Sinne einer Aufbereitung für ein jüngeres Publikum werden Comic Reliefs in Form von Wortkomik verwendet, um ernste Situationen aufzulockern. Brutale nationalsozialistische Äußerungen werden nicht adaptiert und die dem Original inhärente Opposition zwischen Juden und Deutschen wird durch Auslassen derartiger Phrasen abgeschwächt.³³

Strukturelle Aufbereitung

Die Adaption beinhaltet eine Reihe paratextueller Bestandteile, mit Hilfe derer die Untergetauchten und Helfenden vor der Adaption der Tagebuchseiten samt ihrer Namen im Tagebuch, ihrer historischen Namen und Familienzugehörigkeiten vorgestellt werden³⁴ und mit Hilfe derer im Anschluss an die adaptierten Tagebucheinträge Informationen zum Schicksal der Figuren gegeben werden. Hierbei wird betont, dass sie kurz

wald, Nikola: *Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler. Anne Frank. Tagebuch*. Stuttgart: Philipp Reclam 2009, S. 36–37.

²⁸ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 155.

²⁹ Vgl. ebd., S. 58, 60–61.

³⁰ Vgl. ebd., S. 13, 16, 31–32.

³¹ Vgl. ebd., S. 13, 86, 90, 154–155; Blank, Juliane: *Techniken und Strategien von Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell*. 2015, S. 91.

³² Vgl. Feuchert, Sascha: *Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler. Anne Frank. Tagebuch*. 2009, S. 54; Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 38–39, 40, 42; Dittmar, Jakob F.: *Comic-Analyse*. 2017, S. 71.

³³ Vgl. Frank, Anne: *Anne Frank Tagebuch*. In: Anne Frank Fonds, Basel (Hgg.): *Anne Frank. Gesamtausgabe. Tagebücher. Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus. Erzählungen. Briefe. Fotos und Dokumente*. Frankfurt am Main: FISCHER E-Books 2013, Position 174–4952, hier Position 1015–1020, 1025, 1195, 1124, 832; Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 13, 36, 86, 90.

³⁴ Vgl. ebd., S. 2.

vor der Befreiung der Konzentrationslager deportiert werden, wodurch ihr Schicksal umso grausamer erscheint.³⁵ In einem Nachwort informiert Folman die Lesenden über den Adaptionsprozess, Adaptionsstrategien sowie Bedenken und Herausforderungen bei der Erstellung des grafischen Tagebuchs.³⁶ Insbesondere für Rezipierende, die das Graphic Diary als Einstieg in die Geschichte der Anne Frank nutzen, werden im Paratext für das Verständnis notwendige Informationen zur Verfügung gestellt.

Zu Beginn des grafischen Tagebuchs werden bevorzugt mehrere Einträge in Zeitspannen zusammengefasst³⁷, wohingegen im Laufe der Zeit Adaptionen einzelner Einträge aus dem Original zunehmen.³⁸ Zudem finden sich Einträge, die einem einzigen Tag zugeordnet sind, im Prätext jedoch an verschiedenen Tagen verfasst werden.³⁹ Häufig wird ein Eintrag inhaltlich gekürzt oder aus mehreren Einträgen zu einem Thema werden ausgewählte Einträge adaptiert. Vermeintlich nebensächliche Themen wie das Einrichten des Verstecks erhalten keinen Einzug in die Adaption.⁴⁰ Als Konsequenz ist weder die Reihenfolge noch die Anzahl originaler Einträge ersichtlich. Da Nachträge nicht kenntlich gemacht werden, erfahren die Rezipierenden nichts von Annes Überarbeitung für eine Veröffentlichung.⁴¹ Insbesondere in der zweiten Hälfte erfahren Annes Schilderungen der Kriegseignisse zugunsten einer eindringlichen bildlichen Gestaltung in Form von Splash Pages inhaltliche Kürzungen, was die Dramatik und Unmittelbarkeit erhöht. Die Authentizität wird mit einer Übernahme von originalen Zitaten aus Radionachrichten beibehalten.⁴² Infolge der inhaltlichen Reduktion ist die Kernhandlung le-

³⁵ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 149–151..

³⁶ Vgl. ebd., S. 153–155.

³⁷ Während die für Annes Briefe charakteristische Grußformel „Beste Kitty“ beziehungsweise „Liebe Kitty“ häufig übernommen wird, entfällt meist das Briefende „Deine Anne“ oder „Deine Anne M. Frank“, sodass insbesondere in Zeitspannen nicht ersichtlich ist, aus wie vielen originalen Einträgen sie bestehen. Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 4–13; Frank, Anne: *Anne Frank Tagebuch*, 2013, Position 242, 245.

³⁸ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 36–37, 40–41.

³⁹ Vgl. ebd., S. 32–33; Frank, Anne: *Anne Frank Tagebuch*. 2013, Position 732–760, 872–894.

⁴⁰ Vgl. ebd., Position 248–490, 311–405, 424–490, 468–614; Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 5–6, 21–22.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 4–13; Frank, Anne: *Anne Frank Tagebuch*. 2013, Position 242–374.

⁴² Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 68–69, 78–79, 82–83, 102–103, 114–115, 136–137; Frank, Anne: *Anne Frank Tagebuch*. 2013, Position 596, 751, 1538, 1735, 1737, 1762, 1809–16049, 1968–1969, 2118, 2121, 3058–3074, 3629, 3678–3699, 3787–3928, 4036, 4046–4062, 4503–4535, 11938–12074, 14521–14538, 15446–15468.

ichter zu erfassen, ohne den Sinn des Originals zu verändern. Damit bedienen sich die Adaptierenden der als Vereinfachung bezeichneten Strategie für Literaturadaptionen.⁴³

Insgesamt ist Folmans und Polonskys Gestaltung der Tagebucheinträge und deren inhaltlicher Aufbau facettenreich. Indem die Seiten unterschiedliche Bild- und Textanteile besitzen, wechselt von Seite zu Seite der Anspruch, der an die Rezipierenden gestellt wird. Während wörtlich abgedruckte Tagebucheinträge an das schriftliche Tagebuchformat erinnern und von literarischer Qualität zeugen⁴⁴, überwiegt ein Seitenlayout, das sich durch kleinformatige Panels, Dialoge und Kommentare auszeichnet.⁴⁵ Hinzu kommen Full Page Shots oder Splash Pages, die an ein Bilderbuchformat erinnern und somit wiederum einer anderen Rezeptionsart bedürfen.⁴⁶

Polonsky verwendet das großformatige Gemälde *Abend über Potsdam* der veristischen Malerin Marie Lotte Laserstein aus dem Jahr 1930 als künstlerische Vorlage zur Gestaltung eines Panels, um das im Prätext Erzählte zu historisieren und die Kriegsauswirkungen für die Versteckten zu betonen.⁴⁷ Der auf den ersten Blick idyllisch erscheinende Eindruck der bildparallel gezeichneten abendlichen Zusammenkunft von Lasersteins Freunden beim Abendessen trübt⁴⁸, denn

[a]us der historischen Distanz erhält die Zusammenkunft in der Dämmerung, am Übergang von Tag zu Nacht, geradezu symbolischen Charakter. In diesem am Vorabend des Nationalsozialismus gemalten [Gemälde] kondensiert der Zeitgeist der späten Weimarer Republik, manifestiert sich das Lebensgefühl jener Generation, die man später als die ‚verlorene‘ bezeichnen wird.⁴⁹

⁴³ Vgl. Blank, Juliane: *Techniken und Strategien von Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell*. 2015, S. 318–319.

⁴⁴ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 36–37, 55, 86–87, 91, 129, 142–143, 146.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 30–35, 58–65.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 36–37, 142–143, 146.

⁴⁷ Marie Lotte Lasersteins Gemälde *Abend über Potsdam* ist unter folgendem Link einzusehen: <https://www.kulturstiftung.de/abend-ueber-deutschland/>. Vgl. Krausse, Anna-Carola: *Abend über Potsdam*. In: <https://www.kulturstiftung.de/abend-ueber-deutschland/> (Zugriff am 03.12.2019).

⁴⁸ Vgl. Scholz, Dieter: „*Abend über Potsdam*“. *Zur Erwerbung des Hauptgemäldes von Lotte Laserstein*. In: <https://www.museumportal-berlin.de/de/magazin/blickfange/lotte-lasersteins-abend-uber-potsdam/> (Zugriff am 03.12.2019).

⁴⁹ Krausse, Anna-Carola: *Abend über Potsdam*. In: <https://www.kulturstiftung.de/abend-ueber-deutschland/> (Zugriff am 03.12.2019).

Auch Laserstein gehört der verlorenen Generation an. Von den Nationalsozialisten als „Dreivierteljüdin“⁵⁰ deklariert, wird sie sukzessive vom öffentlichen Leben ausgeschlossen und emigriert nach Schweden. *Abend in Potsdam* gilt als facettenreiches Arrangement kunsthistorischer Veratzstücke, indem es zum einen Assoziationen zu der berühmten Abendmaldarstellung Leonardo Da Vincis (1498) weckt. Die um Jesus versammelten Jünger reagieren mit unterschiedlichen Gesten auf die Aussage, dass einer unter ihnen Jesus verraten wird. Indem Laserstein eine Frau in einer gelben Bluse an die Stelle von Jesus setzt, verweltlicht sie das Thema radikal, denn die Farbe Gelb symbolisiert negative Eigenschaften wie Geiz, Verlogenheit oder Verrat und gilt als Kennzeichen der Juden. Zum anderen bildet Lasersteins Darstellung einen Gegenentwurf zu Anton von Werners Gemälde *Das Gastmahl der Familie Mosse* (1899), das ein lebendiges und reichliches Gelage vor ländlicher Kulisse zeigt. Die Fröhlichkeit und der Reichtum bilden einen Kontrast zur trostlosen Situation in Lasersteins Werk, mit welchem sie auf die Orientierungslosigkeit und Desillusionierung einer Zeit verweist, die von der Weltwirtschaftskrise und einem stetigen Machtzuwachs der NSDAP gekennzeichnet ist. Rückblickend entwirft sie mit ihrem Hauptwerk folglich ein komplexes Stimmungsbild der Zeit, das als Schlüsselbild der deutschen Geschichte deklariert werden kann.⁵¹

Polonskys großformatiges Panel auf der Seite 62 erinnert an das Gemälde. Im Unterschied zum Original bildet die infolge nächtlicher Luftangriffe in Flammen stehende Kulisse Amsterdams den Hintergrund der Zeichnung. Die Figuren der Vorlage sind durch die Versteckten ersetzt. Ihre offenen Münder und Positionen, die sie auf den Tisch gelehnt schlafend zeigen, symbolisieren den aus Bombardierungen resultierenden Schlafmangel. Vergleicht man die Lebenssituation der Menschen zur Entstehungszeit des Gemäldes mit dem 27. April 1943, dem Tag, an welchem Anne Frank den Tagebucheintrag verfasst, hat sich ihr Zustand drastisch verschlechtert, denn nun erfahren die Untergetauchten unmittelbar die Auswirkungen des Wahlerfolgs. Abgeschottet von der Außenwelt und in ständiger Todesangst verharren sie bereits neun Monate in ihrem Versteck. Ihre trostlosen Gesichtszüge, die gesteigerte Gestik und Mimik dramatisieren ihren ausweglosen und bei Weitem verheerenderen Zustand im Vergleich zu der Berliner Runde. Während sich die Familie Mosse zu einem feudalen Mahl zusammenfindet, speisen die Berliner Freunde wesentlich kärglicher. Der Tisch im Graphic Diary ist sogar

⁵⁰ Krause, Anna-Carola: *Abend über Potsdam*. In: <https://www.kulturstiftung.de/abend-ueber-deutschland/> (Zugriff am 03.12.2019).

⁵¹ Vgl. ebd.

gänzlich leer. Somit gelingt es Polonsky, den wirtschaftlichen Verfall von der wohlhabenden Zeit vor den Weltkriegen über die Weltwirtschaftskrise bis hin zur Kriegszeit eindrucksvoll darzustellen. Der Bezug zu Da Vincis Abendmahldarstellung deutet den Verrat der Versteckten bereits an. Durch die Synthese von Tradition und Moderne in Lasersteins Werk erstrecken sich die intermedialen Bezüge des Panels auf verschiedene Ebenen, wodurch das Panel unter den anderen intermedialen Bezügen innerhalb des Graphic Diarys hervorsticht.⁵²

Der Sensenmann als Allegorie des Todes

Die ständige Gefahr, entdeckt zu werden, und die daraus resultierende unaufhörliche Angst vor dem Tod werden in dem Graphic Diary anhand wiederkehrender Motive auf der Bild- und Textebene zum Ausdruck gebracht. Sie rücken den Tod in das Zentrum vieler Einträge und vergegenwärtigen, wie prekär die Lebensumstände für die Versteckten sind. Folman und Polonsky intensivieren die Todesangst, indem die visuelle Konkretisierung über das notwendige Maß hinausgeht. Damit bedienen sie sich einer häufigen Strategie für Literaturadaptionen im Comic und reichern durch das Hinzufügen differenzierter Motive zu den Todesängsten die Interpretation an.⁵³ Polonsky verwendet beispielsweise

⁵² Ferner dienen Otto Dix veristische Zeichnung *Sturmtruppe geht unter Gas hervor* (1924) und ein Bezug zu Coco Chanel der Kontextualisierung. Indem die Masken als markantes Merkmal von Dix aus seinen Fronterfahrungen im Ersten Weltkrieg resultierender Zeichnung in ein Panel zur Visualisierung verdorbener Lebensmittel eingefügt werden, verdeutlichen sie textimmanent deren ungenießbaren Geruch und somit die Lebensmittelknappheit. Textemant wird die Deutung um Vergasungen im Ersten Weltkrieg und um systematische Internierungen im Zweiten Weltkrieg erweitert. Ein Bezug zu Coco Chanel verdeutlicht die derzeitige Armut anhand der Lebensmittel- und Textilknappheit, indem die Versteckten, die in dem dazugehörigen Panel als Models fungieren, mager und in für die Zeit untypisch kurzer Kleidung dargestellt sind. Gleichzeitig wird der Deutungsspielraum zu Channels Kollaboration mit den Nationalsozialisten vergrößert. Diese Maßnahme zum Schutz ihres Imperiums zeigt, wozu die Macht der Nationalsozialisten verleiten und zu welchen vermeintlich falschen Entscheidungen sie führen kann.

Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 47, 62–63, 111, 113, 122–123; Otto Dix Stiftung Vaduz: *Otto Dix Leben. 1919-1923. Kunstkämpfe in Dresden und Düsseldorf*. In: <http://www.otto-dix.de/leben/1919-1923> (Zugriff am 03.12.2019); Matzner, Alexandra: *Otto Dix – Der böse Blick*. In: <https://artinwords.de/otto-dix-der-boese-blick/> (Zugriff am 03.12.2019); Walther, Jana: *Coco Chanel. Von der Hutmacherin zur Mode-Ikone*. In: <https://www.shz.de/regionales/hamburg/meldungen/coco-chanel-von-der-hutmacherin-zur-mode-ikone-id5839306.html> (Zugriff am 03.12.2019).

⁵³ Vgl. Schmitz-Emans, Monika: *Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur*. 2012, S. 320–322.

den Sensenmann als Allegorie des Todes, um den bevorstehenden Tod aufgrund von Krankheiten und Lebensmittelarmut zu illustrieren. Auf der Seite 111 reitet ein magerer Greis mit langem Bart auf einem Pferd. In der linken Hand hält er eine Sense, die er über seine Schulter lehnt. Die Darstellung ist dem in der Offenbarung des Johannes beschriebenen apokalyptischen Reiter entnommen, der als personifizierter Tod bezeichnet wird.⁵⁴ Folglich fußt sie auf Darlegungen des Neuen Testaments und resultiert somit aus dem Christentum, sodass eine Gleichsetzung des Christentums mit dem Sensenmann naheliegt. Mit der Bildallegorie gelingt es Polonsky, eindrucksvoll auf den Antisemitismus zu verweisen: Der christliche Sensenmann bringt den Tod für die jüdischen Untergetauchten.⁵⁵

Überspitzte Figurendarstellung

Eigenschaften der Figuren werden häufig überspitzt dargestellt, Entwicklungen ihrer Persönlichkeit oder Entwicklungen der Beziehungen zueinander stets auf wesentliche Merkmale reduziert. Wie im Original, so sind auch in der Adaption drei Phasen in der Entwicklung von Annes Persönlichkeit zu konstatieren. Ihre erste Phase als unbeschwerter Teenager wird hauptsächlich anhand von Panels und fiktiven Dialogen ersichtlich.⁵⁶ Die zweite Entwicklungsphase ist von pubertären Stimmungsschwankungen gekennzeichnet. Diese sind unter anderem mit Hilfe eines Porträts der Protagonistin in Anlehnung an Edvard Munchs weltberühmtes expressionistisches Werk *Der Schrei* (1890) überspitzt visualisiert.⁵⁷ Die Zeichnung

⁵⁴ Vgl. *Das Evangelium nach Johannes*. In: Hamp, Vinzenz; Stenzel, Meinrad; Kürzinger, Josef (Hgg.): *Die Bibel. Illustriert mit Werken von Albrecht Dürer*. Augsburg: Weltbild 2009, S. 1177–1207, hier S. 1192.

⁵⁵ Mit diesem Motiv greift Polonsky auf frühere Werke zurück. In *How to love* verwendet er eine ähnliche Darstellung des Sensenmannes. Er sitzt umrandet von gefallenen Soldaten auf einer umgekippten Säule neben dem wahrscheinlich einzig Überlebenden einer Schlacht. Über das genannte Motiv hinaus visualisiert eine spezifische Farbgebung aus Gelb-, Orange- und Rottönen die Todesangst aufgrund nationalsozialistischer Handlungen und Bombardierungen. Die erfundene Frage, wie die Versteckten sterben werden, taucht zudem mehrmals auf, dramatisiert die Situation und erhöht das Empathie-Empfinden der Rezipierenden. Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 11, 26, 58, 61–62, 66, 72–73, 77, 111, 115, 120, 125, 130, 136–137, 144; Kolton, Batia; Polonsky, David: *How to love. Graphic Novellas by Actus Comics*. Basel: Merian Christoph 2011, S. 47.

⁵⁶ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 10, 16–17, 12, 26.

⁵⁷ Edvard Munchs Gemälde *Der Schrei* ist unter folgendem Link einzusehen: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/edvard-munchs-der-schrei-raetsel-um-den-mysterioesen->

Lena Kölker: „Am Ende hat es mir das Herz zerrissen“...

ist nach eigenen Angaben als Versuch zu betrachten, eine Panikattacke während eines abendlichen Spaziergangs zu verarbeiten:

Die Sonne ging unter, und die Wolken färbten sich blutrot. Ich spürte einen Schrei, der durch die Natur widerhallte. Ich hatte das Gefühl, ich könnte diesen Schrei wirklich hören. Ich malte dieses Bild, malte die Wolken wie richtiges Blut. Es waren die Farben, die schrien.⁵⁸

Das expressionistische Gemälde fokussiert die unmittelbare Wiedergabe des geistig-seelischen Empfindens mit dem Ziel, die Betrachtenden emotional zu bewegen. Polonsky übernimmt die Zeichnung detailgetreu und fügt Anne anstelle der originalen Figur ein. Er wählt eine Nahaufnahme und schafft somit eine Möglichkeit, Annes Gefühle in gesteigerter Form zu transportieren. Ihre Gestik und Mimik sind in diesem Zusammenhang nicht als Panikattacke zu deuten, sondern vielmehr als Reaktion auf die Vorwürfe, die auf sie einprasseln. Sie schreit und hält ihre Ohren zu, um die Beschuldigungen nicht hören zu müssen. Dies erweckt den Eindruck, als wären ihr all diese Anschuldigungen zu viel. Jede Sprechblase im Panel ist mit einer Anklage gefüllt, mit der Anne in der Adaption zuvor konfrontiert wird. Die Aufteilung auf verschiedene Panels hemmt den Lesefluss, sodass das Panel eingehender betrachtet wird.⁵⁹ Die gezackte Form der Sprechblasen untermauert den vorwurfsvollen Charakter.

In der genannten Phase werden die polaren Charaktere der Geschwister besonders deutlich, was den Adaptierenden den Anlass für eine prägnante Gegenüberstellung gibt.⁶⁰ Auf den beschriebenen Full Page Shot folgt ein ebenso großformatiges Porträt von Margot. Künstlerisch dient das dem Jugendstil zugehörige Bildnis vollkommener Schönheit mit dem Titel *Adele Bloch Bauer I* (1907) des jüdischen Künstlers Gus-

fleck-geloest/14478658.html. Vgl. Dpa: *Edvard Munchs „Der Schrei“*. Rätsel um den mysteriösen Fleck gelöst. In: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/edvard-munchs-der-schreiratsel-um-den-mysterioesen-fleck-geloest/14478658.html> (Zugriff am 27.08.2019).

⁵⁸ Tuschka, Alexandra: *Edvard Munch – Der Schrei*. In: <https://the-artinspector.de/galerie/munch-der-schrei> (Zugriff am 05.12.2019).

⁵⁹ Vgl. Dittmar, Jakob F.: *Comic-Analyse*. 2017, S. 101; Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 56.

⁶⁰ Margots perfekte Art illustrieren ferner Büsten herausragender antiker Persönlichkeiten samt ihrer Attribute. So wird sie mit Athenes Klugheit, Hermes Barmherzigkeit, Helenes Schönheit und dem herausragenden Handeln eines Imperators verglichen. Die Polarität wird darüber hinaus herausgestellt, indem 16 kleinformatige Panels die je unterschiedlichen Verhaltensweisen der Geschwister in diversen Situationen auf einer einzigen Seite kontrastieren. Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 30, 86.

tav Klimt als Vorlage.⁶¹ Das Gesicht der Vorlage wird zu Margots Gesicht geändert. Sprechblasen beschreiben stichpunktartig einen Aspekt des Porträts und verdeutlichen Margots angepassten und vorbildlichen Charakter. Die Beschreibungen sind in viereckigen Sprechblasen positioniert, die einen ebenso geordneten Eindruck erwecken wie Margot selbst. Somit kontrastieren sie mit den Sprechblasen des vorherigen Panels und untermauern in einem direkten Vergleich den Unterschied zwischen den beiden Schwestern.⁶² Die Kunstrichtungen heben die kontrastiven Charaktere folglich eindrucksvoll hervor. Während der Expressionismus der unmittelbaren Wiedergabe der Gefühle dient und Annes Wut gegenüber den Hinterhausbewohner*innen zum Ausdruck bringt, kennzeichnet Ästhetik, Schönheit und Harmonie den Jugendstil. Auch Margots Wesen ist von Harmonie gekennzeichnet, denn mit ihrem vorbildlichen Verhalten in sämtlichen Lebenssituationen gerät sie mit niemandem in Streit und erfüllt die an sie gestellten Erwartungen. Vorausgesetzt man weiß um die Geschichte des Gemäldes, bereichert dessen NS-Raub die Rezeption um weitere Deutungen⁶³ und schlägt thematisch eine direkte Brücke zum Graphic Diary: Wie das Bildnis unmittelbar von den Auswirkungen der NS-Politik betroffen ist, so leiden auch die Untergetauchten unter den Einschränkungen. Der Raub verdeutlicht die Entprivatisierung von Eigentum, mit deren Konsequenzen auch die Franks konfrontiert sind. Ausführungen zur Situation der niederländischen jüdischen Bevölkerung finden sich an früherer Stelle im grafischen Tagebuch.⁶⁴

⁶¹ Gustav Klimts Gemälde *Adele Bloch Bauer I* ist unter folgendem Link einzu- sehen: <https://artinwords.de/gustav-klimt-adele-bloch-bauer-i-und-adele-bloch-bauer-ii/>. Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 57; Matzner, Alexandra: *Gustav Klimt. Adele Bloch-Bauer I und Adele Bloch-Bauer II. „Goldene Adele“ und Frauenporträts in der Neuen Galerie, New York*. In: <https://artinwords.de/gustav-klimt-adele-bloch-bauer-i-und-adele-bloch-bauer-ii/> (Zugriff: 11.12.2019); Prette, Maria Carla: *Kunst verstehen. Alles über Epochen, Stile, Bildsprache, Aufbau und mehr in über 1000 farbigen Abbildungen*. Köln: Naumann & Göbel Verlagsgesellschaft mbH 2008, S. 306–307.

⁶² Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 57.

⁶³ Nachdem das Gemälde 1938 im Zug des Anschlusses Österreichs an Hitlerdeutschland in die Hände der Nationalsozialisten gerät, bemüht sich Adele Bloch-Bauers in die USA emigrierte Nichte Maria Altmann um die Wiedererlangung. Diese Bemühungen avancieren zu einem der berühmtesten Fälle um NS-Raubkunst und werden in Simon Curtis Film *Woman in Gold* empathisch wiedergegeben. Matzner, Alexandra: *Gustav Klimt. Adele Bloch-Bauer I und Adele Bloch-Bauer II. „Goldene Adele“ und Frauenporträts in der Neuen Galerie, New York*; Hayer, Björn: *Ränkespiel um ein Gemälde*. In: <https://www.nzz.ch/feuilleton/kino/raenkespiel-um-ein-gemaelde-1.18549243> (Zugriff am 11.12.2019).

⁶⁴ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 13.

Annes dritte Entwicklungsphase ist von Selbstkritik gekennzeichnet und beinhaltet teils wörtlich übernommene Einträge zu tiefgründigen Gedanken. Die Adaptierenden setzen einen Fokus auf Einträge zu dem Verhältnis der Untergetauchten, Annes Selbsteinschätzung und Geschlechtsfragen.⁶⁵ Die Auswahl bewirkt, dass ihre Gedankenwelt weniger komplex erscheint und ihre pubertäre Phase betont wird. Dieselbe Wirkung erzielt das Hinzufügen vorlauter Kommentare, wohingegen reflektierte Kommentare entfallen.⁶⁶ Die Kombination aus Dialogen, Kommentaren, Panels und wörtlich übernommenen Einträgen hat zur Folge, dass ihre literarische Entwicklung nicht ersichtlich ist, denn nur ein Nebeneinander der existierenden Schreibstile ermöglicht einen Vergleich.

Prägnant wird auch Annes konträres Verhältnis zu ihren Eltern dargestellt. Die Gleichgültigkeit gegenüber ihrer Mutter wird intensiviert, indem die Adaptierenden ein Panel zu Ediths imaginärer Beerdigung kreieren. Im Gegensatz zu den trauernden Gästen trägt Anne farbenfrohe Kleidung und schaut den Pfarrer mit verschränkten Armen gleichgültig an. In einem unmittelbaren Kontrast dazu steht das vorangehende Panel, das die enge Bindung zwischen Vater und Tochter betont.⁶⁷ Wörtlich adaptierte Einträge zeigen, dass sich die Gleichgültigkeit gegenüber ihrer Mutter zu Verachtung entwickelt und sich Annes Verhältnis zu ihrem Vater verschlechtert.⁶⁸

Annes Beziehung zu Peter ist mittels intermedialer Bezüge anschaulich dargeboten, jedoch im Vergleich zum Original weitaus geradliniger erzählt. Höhen und Tiefen finden keinen Platz. Zu Beginn der Liebesgeschichte löst das gemeinsame Betrachten von Botticellis *Die Geburt der Venus* (1486) Sehnsuchtsbekundungen aus.⁶⁹ In Anlehnung an Thomas Gainsboroughs Gemälde des stattlichen *Sir Henry Bate Dudley* (1780)⁷⁰ gestaltet Polonsky ein Panel, das Annes Traumbild von Peter visualisiert und in dazugehörigen Sprechblasen die Vorteile ihrer beiden Schwärme Peter van Daan und Peter Schiff vereint.⁷¹ Wörtlich adaptierte Einträge verdeutlichen Annes Distanzierung und Kritik an Peters Charakter Schwäche. Sie fürchtet, dass seine bequeme Art ihn in eine Tiefe ziehen

⁶⁵ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 36–39, 49, 55, 66, 86–87, 91, 104, 116, 129.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 66, 74; Frank, Anne: *Anne Frank Tagebuch*. 2013, Position 1720, 1874–1895.

⁶⁷ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 35.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 86–87, 109, 128–129.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 94–95.

⁷⁰ Vgl. Gainsborough, Thomas: *Sir Henry Bate-Dudley, Bart.* In: <https://www.flickr.com/photos/misterpeter/32123516586> (Zugriff am 16.12.2019); Urban, Silvanus: *The Gentleman's magazine and historical chronicle*. 1824, Vol. 135, S. 273–276.

⁷¹ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 107.

wird, aus welcher er allein nicht herauskommt, wie ein bildlicher Bezug zur Unterwasser-Szene der *Titanic* (1998) verdeutlicht. Indem seine Hilfsbedürftigkeit mit Jacks und Roses Situation während des Kenterns in Verbindung gebracht wird, dramatisiert Polonsky Peters Abhängigkeit von Anne.⁷²

Während einige Aspekte der Figurendarstellung anhand wörtlich übernommener Einträge und intermedialer Bezüge erzählt werden, sind die Eigenschaften der übrigen, flachen Charaktere ausschließlich in Form von fiktiven Dialogen, Kommentaren und Panels dargeboten. Annes Abneigung gegenüber Frau van Daan wird beispielsweise intensiviert, indem ein Kommentar aus dem Prätext zu ihrem Nachttopf zum Leitcharakteristikum wird. Zusammen mit der fokussierten Sorge, den Status als Dame zu verlieren, erzeugt ihre überspitzte Darstellung eine Charakterkomik.⁷³ Die Nationalsozialisten wirken stets bedrohlich, indem sie als Masse, lediglich in Umrissen und häufig in Kombination mit abfälligen Gestiken, Mimiken und Kommentaren dargestellt sind.

⁷² Zudem werden Assoziationen zu der *Titanic*-Verfilmung aus dem Jahr 1943 geweckt, die aufgrund ihrer spezifischen Schwerpunktsetzung antibritische propagandistische Züge aufweist. Diese liegen in dem längst widerlegten Gerücht, die Reederei *White Star Line* spekuliere auf den Geldgewinn, der mit einer Überquerung des Atlantiks in Rekordzeit zu erlangen ist, und habe aufgrund einer zu hohen Geschwindigkeit das Unglück vorsätzlich herbeigeführt. Dass die Publikation in Deutschland auf 1950 verlagert wurde, ist ebenfalls der Propaganda geschuldet. Aufgrund der damaligen Kriegsentwicklungen wäre ein Schiffsuntergang leicht mit dem Untergang des Deutschen Reiches assoziiert worden. Somit stellen die Adaptierenden mit dem Panel zu Peters Charakterschwäche gleichzeitig einen Bezug zur Propaganda als wichtiges Instrument der Nationalsozialisten her. Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 141; Cameron, James: *Titanic*. Los Angeles: Twentieth Century Fox Film Corporation 1997, Min. 02:44:28-02:45:00; Fiebing, Malte: *Titanic (1943). Die Nazis und das berühmteste Schiff der Welt*. Norderstedt: Books on Demand GmbH 2012, S. 11–12, 15–17, 41–47, 109–112.

⁷³ Herr van Daans Nikotinsucht, Vorliebe für guten Kaffee und seine Fähigkeit, Wurst herzustellen, werden im *Graphic Diary* betont. Während Letzterer im Prätext wenige Sätze gewidmet werden, wird sie in der Adaption zu einer gesamten Sequenz humorvoll ausgeweitet. Bei den Helfenden wird der Fokus auf ihre Hilfsbereitschaft, auf die Auswirkungen ihrer Krankheiten auf die Versorgungslage im Hinterhaus und auf die Gefahren, die sie für ihr eigenes Leben eingehen, gelegt. Hierzu fügen die Adaptierenden unter anderem fiktive Sequenzen hinzu, die beispielsweise zeigen, wie Herr Kleimann nach dem Schwarzmarktbesuch SS-Offiziere passiert und somit für die Untergetauchten sein Leben riskiert. Mehrmals werden sie in Gestalt von Engeln dargestellt, wodurch ihre existenzielle Bedeutung zum Vorschein kommt. Die emotionale Bindung zwischen Untergetauchten und Helfenden wird hingegen nur angedeutet. Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 20, 22, 26–29, 31–32, 37, 43–44, 50, 58–59, 60, 66–67, 71–72, 75, 79–80, 84, 90, 100–101, 118, 122, 125, 140.

Mittels hinzugefügter Sequenzen zum Leben jüdischer Bürger*innen in Amsterdam gewährt die Adaption erste Einblicke in visuelle Stigmatisierungen der NS-Zeit, denn anhand der Uniform, des leuchtend roten Emblems, ihrer Waffen und Militärautos sind SS-Offiziere im grafischen Tagebuch ebenso zu erkennen wie die jüdische Bevölkerung anhand des Judensterns.⁷⁴

Das Graphic Diary in Schule und Universität. Ein Ausblick

Aufgrund des facettenreichen Bildungsgehalts gehört Anne Franks Tagebuch dem Literaturkanon in weiterführenden Schulen an. Wegen der komplexen Thematik finden sich häufig fächerverbindende Ansätze.⁷⁵ Die altersgemäße Gestaltung der grafischen Adaption bietet Möglichkeiten, die schulische und auch universitäre Thematisierung der Geschichte um Anne Frank anzureichern. Der Adaption hinzugefügte Sequenzen zur Kontextualisierung und visuelle Stigmatisierungen können beispielsweise der Ausgangspunkt für Thematisierungen von geschichtlichen und politischen Aspekten im jeweiligen Fachunterricht bilden.

Für literaturwissenschaftliche und sprachliche Analysen im Fach Deutsch oder Niederländisch bietet das Graphic Diary zum einen vereinfachende binnendifferenzierende Möglichkeiten, weil textimmanent die Kernhandlung, wesentliche Figurencharakteristika und -konstellationen leichter zu erfassen sind. Zum anderen ermöglichen intermediale Bezüge binnendifferenzierende Maßnahmen zur Komplexitätssteigerung, da sie die Interpretation bereichern. Ein Vergleich des originalen mit dem grafischen Tagebuch gewährt Einblicke in Adaptionsstrategien und kann in der Erkenntnis münden, dass jeder Adaption eine wertende Komponente inhärent ist. Neben Einblicken in genrespezifische Rezeptionsanforderungen und Sprachmerkmale im Deutsch-, Niederländisch- und Kunstunterricht eröffnet die multimediale Darstellungsform Möglichkeiten zur Schulung der in heutiger Zeit zur uneingeschränkten Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft konstitutiven Medienkompetenz.⁷⁶ Laut Deutschdidaktiker Volker Frederking schult eine intermediale Auseinandersetzung mit komplexen medialen Kunstwerken wie *Graphic No-*

⁷⁴ Vgl. Folman, Ari: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. 2017, S. 8–13, 22, 40, 43, 59, 67, 80, 111, 114–115.

⁷⁵ Vgl. Hiddemann, Ute: *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Das Tagebuch der Anne Frank*. 2002, S. 15–17.

⁷⁶ Vgl. Manzel, Sabine: *Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit*. 2017, S. 208.

vels das Verständnis für die Vielzahl audiovisueller Kunst- und Populärformen mit ihren multimedialen, hybriden Schreibweisen, von denen die Lernenden in ihrem Alltag umgeben sind.⁷⁷

Anhand der abwechslungsreichen und ansprechenden grafischen Gestaltung, der Fokussierung von Annes Emotionen und hinzugefügter historisierender Sequenzen gewinnt die Lektüre des Graphic Diarys besonders für heutige Jugendliche mit wenigen Berührungspunkten zur NS-Zeit an der von Polonsky eingangs beschriebenen Sinnhaftigkeit. Den Adaptierenden gelingt es, „die Gedanken dieser großartigen, ikonischen Frau der Jugend“⁷⁸ näherzubringen, indem die Ligne Claire und Darstellungen auf Augenhöhe Emotionen, Stimmungen und den Inhalt der Ausführungen empathisch nachempfinden lassen. Im Sinne einer Aufbereitung für Jugendliche lockert Wortkomik ernste Situationen auf, werden nationalsozialistische Äußerungen nicht adaptiert und die Unmittelbarkeit des Prätextes durch die Bild- und Dialogstruktur des Genres verstärkt.

Die als Vereinfachung bezeichnete Strategie für Literaturadaptionen lässt die Kernhandlung leichter erfassen, ohne deren Sinn zu verändern. Dies geschieht zum Nachteil der Transparenz, denn infolge der Änderungen sind weder die Anzahl und Reihenfolge originaler Einträge noch Annes Nachträge für eine spätere Veröffentlichung ersichtlich. Eine Bezugnahme auf andere Medien dient der Historisierung, Figurendarstellung und Fokussierung der Kriegsauswirkungen, reichert die Narration an und erzeugt Dramaturgie. Der Bezug zu Lasersteins Gemälde *Abend über Potsdam* besitzt aufgrund der Synthese von Tradition und Moderne eine Sonderstellung im Graphic Diary und verdeutlicht nicht nur den schrittweisen wirtschaftlichen Verfall, sondern deutet auch den baldigen Verrat der Untergetauchten an. Polonsky etabliert im Rückgriff auf vorherige Werke den christlichen Sensenmann als Allegorie des Todes, verweist somit auf den Antisemitismus und dramatisiert die Todesangst der Figuren.

⁷⁷ Vgl. Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008, S. 64, 76; Bönninghausen, Marion: *Intermedialer Literaturunterricht*. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hgg): *Literatur- und Mediendidaktik. 2.*, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013, S. 523–534, hier S. 530; Grünewald, Dietrich: *Comics im Deutschunterricht*. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hgg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturwissenschaft. Band 2. Literaturdidaktik. Klassische Form, Trivilliteratur, Gebrauchstexte*. Hohegehren: Schneider 2003, S. 825–849, hier S. 828.

⁷⁸ Reichardt, Lars: „Am Ende hat es mir das Herz zerrissen“. In: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/leben-und-gesellschaft/anne-frank-comic-holocaust-87224> (Zugriff am 03.12.2019).

Die grafische Aufbereitung von Annes Ausführungen ist stets ihrer Gemütslage angepasst. Ihr anfänglich unbeschwertes Leben wird anhand von Panels und Dialogen dargeboten, wodurch es an Lebendigkeit und Fröhlichkeit gewinnt. Ausführliche Einträge zu selbstkritischen und tiefgründigen Gedanken werden hingegen aus dem Prätext wörtlich übernommen und gewähren Einblicke in Annes komplexes Innenleben. Ferner kennzeichnen reduzierte und überspitzte Figurendarstellungen das grafische Tagebuch, wobei Anne und Margot sowie das insbesondere zu Beginn kontrastive Verhältnis zu den Eltern prägnant gegenübergestellt werden.

Somit gelingt es den Adaptierenden, eine attraktive Form für Jugendliche zur ersten Auseinandersetzung mit Anne Frank zu gestalten, die im Vergleich zum Prätext besondere Einsatzmöglichkeiten im schulischen und universitären Kontext birgt. Die Kürzungen und intermedialen Bezüge ermöglichen beispielsweise binnendifferenzierende Maßnahmen für Analysen. Hinzugefügte Informationen zur Zeitgeschichte bieten sich für die politische und geschichtliche Bildung an, wohingegen die Medienkompetenz anhand des bimedialen Formats fächerverbindend geschult werden kann. Folglich kreieren Folman und Polonsky eine Adaption, die sich als eigenständiges Werk behaupten und die Lektüre des Originals ergänzen kann.

Bibliografie

Primärliteratur

- Cameron, James: *Titanic*. Los Angeles: Twentieth Century Fox Film Corporation 1997.
- Das Evangelium nach Johannes*. In: Hamp, Vinzenz; Stenzel, Meinrad; Kürzinger, Josef (Hgg.): *Die Bibel. Illustriert mit Werken von Albrecht Dürer*. Augsburg: Weltbild 2009, S. 1177–1207.
- Folman, Ari; Polonsky, David: *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. Frankfurt am Main: S. Fischer 2017.
- Frank, Anne: *Anne Frank Tagebuch*. In: Anne Frank Fonds, Basel (Hgg.): *Anne Frank. Gesamtausgabe. Tagebücher. Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus. Erzählungen. Briefe. Fotos und Dokumente*. Frankfurt am Main: FISCHER E-Books 2013, Position 174–4952.
- Gottesfeld, Jeff: *Anne Frank und der Baum. Der Blick durch Annes Fenster*. Frankfurt: FISCHER Sauerländer 2018.
- Kolton, Batia; Polonsky, David: *How to love. Graphic Novellas by Actus Comics*. Basel: Merian Christoph 2011.

Sekundärliteratur

- Blank, Juliane: *Techniken und Strategien von Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell. Dissertation zur Erlangung eines Doktorgrades der Philosophie der Philosophischen Fakultät I und II der Universität des Saarlandes*. In: Schmitz-Emans, Monika; Grünewald, Dietrich (Hgg.): *Bildnarrative. Studien zu Comics und Bilderzählungen*. Band I. Berlin 2015.
- Böninghausen, Marion: *Intermedialer Literaturunterricht*. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hgg.): *Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013, S. 523–534.
- Dalsimer, Katherine: *Vom Mädchen zur Frau. Literarische Darstellungen psychoanalytisch betrachtet*. Berlin: Springer Verlag 1993.
- Dittmar, Jakob F.: *Comic-Analyse*. 2., überarbeitete Auflage. Köln: Herbert von Halem 2017.
- Dolle-Weinkauf, Bernd (2010): *Aktuelle Erscheinungsformen des Comic. Manga und Graphic Novel*. In: Maiwald Klaus; Josting, Petra (Hgg.): *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009. Themenschwerpunkt Comics und Animationsfilme*. München: Kopäd, S. 19–32.
- Feuchert, Sascha; Medenwald, Nikola: *Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler. Anne Frank. Tagebuch*. Stuttgart: Philipp Reclam 2009.
- Fiebing, Malte: *Titanic (1943). Die Nazis und das berühmteste Schiff der Welt*. Norderstedt: Books on Demand GmbH 2012.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008.
- Grünewald, Dietrich (2010): *Transfer. Comics nach Textliteratur*. In: Maiwald Klaus; Josting, Petra (Hgg.): *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009. Themenschwerpunkt Comics und Animationsfilme*. München: Kopäd, S. 50–65.
- Grünewald, Dietrich (2003): *Comics im Deutschunterricht*. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hgg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturwissenschaft. Band 2. Literaturdidaktik. Klassische Form, Trivalliteratur, Gebrauchstexte*. Hohegehren: Schneider, S. 825–849.
- Hiddemann, Ute; Waldherr, Dorothea; Waldherr, Franz: *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Das Tagebuch der Anne Frank*. Paderborn: Schöningh 2002.
- Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes (2015): *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Manzel, Sabine: *Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit*. In Gapski, Harald; Oberle, Monika; Staufer, Walter (Hgg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2017, S. 207–217.
- Pandel, Hans-Jürgen: *Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte*. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hgg.): *Handbuch Medien*

- im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: WOCHENSCHAU Verlag 2017, S. 349–373.
- Pirner, Manfred L. (2012): *Medienweltorientierte Religionsdidaktik*. In: Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred L.: *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 159–172.
- Prette, Maria Carla: *Kunst verstehen. Alles über Epochen, Stile, Bildsprache, Aufbau und mehr in über 1000 farbigen Abbildungen*. Köln: Naumann & Göbel Verlagsgesellschaft mbH 2008.
- Schmitz-Emans, Monika: *Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur*. Berlin: De Gruyter 2012.
- Urban, Silvanus: *The Gentleman's magazine and historical chronicle*. 1824, Vol. 135, S. 273–276.
- Wenzel, Veronika: *Fachdidaktik Niederländisch*. Berlin: Lit Verlag 2014.

Internetquellen

- Anne Frank Fonds: *Making of the Graphic Diary*. In: https://www.youtube.com/watch?time_continue=303&v=pcuD39ZsuUk&feature=emb_logo (Zugriff am 28.12.2019).
- Beintker, Nils: *Anne Franks Tagebuch in Bildern*. In: https://www.deutschlandfunk.de/graphic-novel-anne-franks-tagebuch-in-bildern.1310.de.html?dram:article_id=399596 (Zugriff am 22.04.2020).
- Carbonmade: *David Polonsky*. In: <https://davidpolonsky.carbonmade.com/about> (Zugriff am 03.12.2019).
- Culture.pl: *Ari Folman Launches Production on Lem's „Futurological Congress“*. In: <https://culture.pl/en/event/ari-folman-launches-production-on-lems-futurological-congress> (Zugriff am 22.04.2020).
- Dpa: *Edvard Munchs „Der Schrei“*. Rätsel um den mysteriösen Fleck gelöst. In: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/edvard-munchs-der-schrei-raetsel-um-den-mysterioesen-fleck-geloest/14478658.html> (Zugriff am 27.08.2019).
- Gainsborough, Thomas: *Sir Henry Bate-Dudley, Bart*. In: <https://www.flickr.com/photos/misterpeter/32123516586> (Zugriff am 16.12.2019).
- Hayer, Björn: *Ränkespiel um ein Gemälde*. In: <https://www.nzz.ch/feuilleton/kino/raenkespiel-um-ein-gemaelde-1.18549243> (Zugriff am 11.12.2019).
- Illustrative e. V.: *David Polonsky*. In: <https://www.illustrative.de/artists/david-polonsky/> (Zugriff am 03.12.2019).
- Krause, Anna-Carola: *Abend über Potsdam*. In: <https://www.kulturstiftung.de/abend-ueber-deutschland/> (Zugriff am 03.12.2019).
- Matzner, Alexandra: *Gustav Klimt. Adele Bloch-Bauer I und Adele Bloch-Bauer II. „Goldene Adele“ und Frauenporträts in der Neuen Galerie, New York*. In: <https://artinwords.de/gustav-klimt-adele-bloch-bauer-i-und-adele-bloch-bauer-ii/> (Zugriff: 11.12.2019).

- Matzner, Alexandra: *Otto Dix – Der böse Blick*. In: <https://artinwords.de/otto-dix-der-boese-blick/> (Zugriff am 03.12.2019).
- O. A.: Ari Folman. In: <https://www.munzinger.de/search/go/document.jsp?id=00000026915> (Zugriff am 03.12.2019).
- O. A.: *Waltz with Bashir. An Ari Folman Film. Ari Folman. Biography*. In: <http://waltzwithbashir.com/crew.html> (Zugriff: 03.12.2019).
- Otto Dix Stiftung Vaduz: *Otto Dix Leben. 1919-1923. Kunstkämpfe in Dresden und Düsseldorf*. In: <http://www.otto-dix.de/leben/1919-1923> (Zugriff am 03.12.2019).
- Pressler, Mirjam: *Anne Frank*. <https://www.mirjampressler.de/annefrank/> (Zugriff am 03.12.2019).
- Pressler, Mirjam: *...nimm deine Kindheit und lauf. Eine andere kriegst du nicht*. In: <https://www.mirjampressler.de/about/> (Zugriff am 03.12.2019).
- Reichardt, Lars: „*Am Ende hat es mir das Herz zerrissen*“. In: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/leben-und-gesellschaft/anne-frank-comic-holocaust-87224> (Zugriff am 03.12.2019).
- Renault, Sylvain: *Hergé. Europäischer Comic-Pionier*. In: <http://www.tintin-milou.de/site/Herge/Style/style.html> (Zugriff am 20.12.2019).
- Scholz, Dieter: „*Abend über Potsdam*“. *Zur Erwerbung des Hauptgemäldes von Lotte Laserstein*. In: <https://www.museumportal-berlin.de/de/magazin/blickfange/lotte-lasersteins-abend-uber-potsdam/> (Zugriff am 03.12.2019).
- S. FISCHER Verlag GmbH/FISCHER Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH: *Suche nach „Anne Frank“*. In: <https://www.fischerverlage.de/suche?ts=1&txt=Anne+Frank&max=20> (Zugriff am 03.12.2019).
- S. FISCHER Verlag GmbH/FISCHER Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH: *Suche nach „Art Spiegelman“*. In: <https://www.fischerverlage.de/suche?ts=1&text=Art+Spiegelman> (Zugriff am 29.12.2019).
- Trommer, Ralph: „*Das Tagebuch der Anne Frank*“ als Comic. *Briefe aus dem Hinterhaus*. In: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/das-tagebuch-der-anne-frank-als-comic-briefe-aus-dem-hinterhaus/20850254.html> (Zugriff am 23.04.2020).
- Tuschka, Alexandra: *Edvard Munch – Der Schrei*. In: <https://the-artinspector.de/galerie/munch-der-schrei> (Zugriff am 05.12.2019).
- Walther, Jana: *Coco Chanel. Von der Hutmacherin zur Mode-Ikone*. In: <https://www.shz.de/regionales/hamburg/meldungen/coco-chanel-von-der-hutmacherin-zur-mode-ikone-id5839306.html> (Zugriff am 03.12.2019).

„Am Ende hat es mir das Herz zerrissen“. Polonskys Adaption des Tagebuchs der Anne Frank als Graphic Diary

Zusammenfassung: Folmans und Polonskys Graphic Diary zum Tagebuch der Anne Frank ist die erste vom Anne Frank Fonds autorisierte Adaption. Das Genre wird in der Intention gewählt, eine Auseinandersetzung Jugendlicher mit der Geschichte um Anne Frank infolge sich verändernder Rezeptionsmedien zu initiieren. Aufgrund der

Lena Kölker: „Am Ende hat es mir das Herz zerrissen“...

Relevanz, die das Tagebuch für die Auseinandersetzung mit den verheerenden Geschehnissen des Zweiten Weltkrieges besitzt, und aufgrund der Schwierigkeit, die mit einer Adaption der facettenreichen und literarisch hochwertigen Quelle einhergeht, widmet sich der Artikel Adaptionstrategien sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Prätext. Neben Kürzungen zum leichteren Erfassen der Kernhandlung, einer überspitzten und teils komischen Figurendarstellung kennzeichnen intra- und intermediale Bezüge das grafische Tagebuch. Letztere transportieren vielschichtige Inhalte in Bezug auf die Historisierung und Figurendarstellung. Ein Fokus auf die empathische Darstellung der Emotionen erleichtert zusammen mit einer den Inhalt unterstützenden grafischen Gestaltung den Einstieg junger Rezipierender in die Thematik. Somit birgt das Graphic Diary auch Möglichkeiten zum schulischen und universitären Einsatz, da es die Thematisierung des zum Literaturkanon gehörigen originalen Tagebuchs beispielsweise durch neu geschaffene Interpretationsspielräume bereichern kann.

Schlüsselwörter: Anne Frank, Graphic Novel, Literaturadaption, Intermedialität, Medienkompetenz

„Na koniec pękło mi serce“. Dziennik Anne Frank jako powieść graficzna w adaptacji Davida Polonsky’ego

Streszczenie: Powieść graficzna autorstwa Ari Folmana i Davida Polonsky’ego jest pierwszą adaptacją dziennika autoryzowaną przez Anne Frank Fonds. Za wyborem takiego gatunku literackiego kryła się intencja zainicjowania dyskusji o historii Anne Frank wśród młodych ludzi, odbierających dzieło literackie za pośrednictwem mediów innych niż tradycyjne. Dziennik Anne Frank jest jednym z ważniejszych dzieł literackich poświęconych II wojnie światowej oraz jej skutkom, posiadającym wysokie walory literackie oraz charakteryzującym się złożonością i wieloaspektowością. Celem artykułu jest omówienie strategii, które zastosowali autorzy powieści graficznej w procesie adaptacji dzieła literackiego, oraz wskazanie na podobieństwa i różnice między oryginałem a adaptacją. Obok skrótów, mających umożliwić zrozumienie głównego wątku, przerysowanych i częściowo komicznych postaci adaptacja dziennika charakteryzuje się odniesieniami intra- oraz intermedialnymi. Te ostatnie są nośnikiem wielowarstwowych treści historycznych oraz informacji związanych z postaciami. Skoncentrowanie się na empatycznym ukazywaniu uczuć oraz skorelowanie grafiki z problematyką utworu ułatwiają młodym odbiorcom zapoznanie się z tematyką dzieła. Powieść może zostać wykorzystana w procesie kształcenia na poziomie szkolnym, jak i akademickim, gdyż otwiera przed odbiorcami nowe możliwości interpretacji kanonicznego dziennika

Słowa kluczowe: Anne Frank, powieść graficzna, adaptacja dzieła literackiego, intermedialność, kompetencja medialna

„In The End It Broke My Heart“. Anne Frank’s Diary: Polonsky’s Graphic Adaption

Summary: Folman’s and Polonsky’s Graphic Diary based on the Diary of Anne Frank is the first adaptation authorised by the Anne Frank Fund. The rationale for the genre choice was the intention of instigating a discussion among young people about the story of Anne Frank by means of employing a medium more compatible with contemporary trends in the reception of literary works. Due to the diary’s relevance for the

examination of the devastating events of the Second World War and the difficulties inherent in adapting this multifaceted source of high literacy value, the article addresses strategies of adaptation as well as similarities and differences to the original text. The graphic diary is characterized by abbreviations, which facilitate a better understanding of the core plot, an exaggerated and sometimes comical depiction of characters as well as intra- and intermedial references. These transport multi-layered contents in terms of historicization and figure representation. A focus on the empathic portrayal of emotions, together with a graphic design that supports the content, makes accessing the subject matter easier for young recipients. Thus, the Graphic Diary also offers opportunities for use in schools and universities, where the original diary is part of the literacy canon. Here it can be used to enrich the original diary by, for example, creating new possibilities for interpretation.

Keywords: Anne Frank, Graphic Novel, Literary Adaptation, Intermediality, Media Literacy

Lena Kölker studierte Germanistik/Deutsch, Sport/Sportwissenschaft und Latein (Abschluss 2020). Publikationen: Bedenbecker, Karina; Dittman, Pia; Kölker, Lena; Schnepel, Stephanie; Wehling, Louisa: *Comic Journalismus. Zu Joe Saccos Bosnien. „Krieg und Literatur. Internationales Jahrbuch zur Kriegs- und Antikriegsliteraturforschung“* 2018, Nr. XXIV, S. 61–76.

Lena Kölker studiowała na kierunkach germanistyka, sport oraz łacina (dyplom magistra uzyskała w 2020 roku). Dotychczasowe publikacje: Bedenbecker, Karina; Dittman, Pia; Kölker, Lena; Schnepel, Stephanie; Wehling, Louisa: *Comic Journalismus. Zu Joe Saccos Bosnien. „Krieg und Literatur. Internationales Jahrbuch zur Kriegs- und Antikriegsliteraturforschung“* 2018, Nr. XXIV, s. 61–76.

Lena Kölker studied German language and literature, sports science and Latin (graduation in 2020). Her publications: Bedenbecker, Karina; Dittman, Pia; Kölker, Lena; Schnepel, Stephanie; Wehling, Louisa: *Comic Journalismus. Zu Joe Saccos Bosnien. „Krieg und Literatur. Internationales Jahrbuch zur Kriegs- und Antikriegsliteraturforschung“* 2018, No. XXIV, pp. 61–76.



Julia Sowacka

<https://orcid.org/0000-0001-7846-9560>

Uniwersytet Warszawski

Trajektoria kostki cukru – przestrzeń transformacji w powieści *Etüden im Schnee* Yoko Tawady

Nie trzeba nazywać się Gregor Samsa albo Dafne, żeby móc przemienić się w jakiegoś chrząszcza albo w jakieś drzewo. [...] Ale także wiersz, który czytamy, może nas fizycznie i psychicznie zmienić. Po lekturze nasze myśli i uczucia są przekształcone i często widać to nawet na twarzy. [...] W tekście możemy zmienić płeć, znowu być dzieckiem, nawet być jakimś zwierzęciem albo jakąś rośliną. Nawet jeśli tekst nie oferuje żadnej figury, z którą można się zidentyfikować, skaczemy od jednego do następnego oddalonego słowa albo ze znajomego obrazu w niespodziany. Przy tym zatracamy samych siebie i po lekturze nasze myśli są lekko przeorganizowane. Mężczyzna nie zawsze jest męski, Europejczyk europejski a człowiek dwunożny. [...] Kto żyje z językiem, tego domem jest świat metamorfoz, a która „ojczyzna” może być bezpieczniejsza od literatury?¹

Y. Tawada: *Vorwort*. In: *Beyond Identities. Die Kunst der Verwandlung*

Niniejszy artykuł dotyczy powieści *Etüden im Schnee* [Etiudy w śniegu] Yoko Tawady, mało znanej w Polsce autorki wierszy, literackich esejów i opowiadań, a także rozprawy *Spielzeug und Sprachmagie in der europäischen Literatur* [Zabawka i magia języka w literaturze europejskiej]. Tawada pisze zarówno po japońsku, jak i po niemiecku. Sporo jej tekstów doczekało się przekładów między innymi na języki: angielski

¹ O ile nie podano inaczej, cytaty tekstów Yoko Tawady przytaczam w swoim przekładzie.

ski, hiszpański, francuski, a jej powieść *Etüden im Schnee* ukazała się w 2019 roku w języku ukraińskim. W setną rocznicę urodzin Paula Celana, jesienią 2020 roku, Y. Tawada wydała nową powieść *Paul Celan und der chinesische Engel* [Paul Celan i chiński anioł].

Na polskim rynku wydawniczym ukazało się bardzo mało przekładów tekstów Tawady². Również w dyskursie naukowym można odnotować znaczący deficyt badań odnoszących się do jej twórczości. W związku z tym celem niniejszego artykułu jest wypełnienie tej luki. Jego dodatkowym atutem będzie możliwość zapoznania polskich czytelniczek i czytelników z wybranymi fragmentami tekstów Y. Tawady w moim przekładzie na język polski.

Odnosząc się bezpośrednio do tytułu niniejszego artykułu, swoją analizę rozpocznę od eksploracji przestrzeni transformacji w powieści, a następnie przejdę do analizy trajektorii kostki cukru w jej drugim rozdziale³. Przedstawię również wielowymiarowe uwikłanie *Etüden im Schnee*, nawiązując do innych przestrzeni tekstualnych, na przykład do tekstów Franza Kafki⁴.

Etüden im Schnee zostaną poddane poniższej analizie przy zastosowaniu pluralizmu metodologicznego⁵. Użyję metod dyskursów: poststrukturalnego – nawiązując do gry *różnicy*⁶ Derridy, figury kłacza Deleuzego i Gaulttariego, posługując się rozbudowaną metaforą, posthumanistycznego – destabilizując centralny status ontologiczny człowieka, postkolonialnego – posługując się metaforą mimikry Homiego Bhabhy oraz pojęciem podporządkowanej Innej w nawiązaniu do eseju Spivak i *queer studies*, używając pojęcia *queer*. Wykorzystam także terminologię wypracowaną w toku badań antropologicznych, na przykład pojęcie doświadczenia liminalnego.

² Dostępne są tylko dwa przekłady: z języka japońskiego *Fruwająca dusza* i z niemieckiego *Opowiadacz bez duszy. Hikon (Fruwająca dusza)* nie została dotychczas przełożona na język niemiecki. Por. Y. Tawada: *Fruwająca dusza*. Przeł. B. Słomka. Kraków: Karakter 2009; Y. Tawada: *Opowiadacz bez duszy*. Przeł. A. Pańta. <http://labuz.art.pl/archiwolabuz/043labuz.html#W> (data dostępu: 23.02.2020).

³ Przestrzeń transformacji to wyrażenie metaforyczne. To performatywna przestrzeń tekstualna, której znaczenia ulegają przemianom.

⁴ W niniejszym artykule odnoszę się do tekstów Franza Kafki, ponieważ w powieści można znaleźć wiele intertekstualnych nawiązań, np. do *Sprawozdania dla akademii*.

⁵ Por. P.K. Feyerabend: *Przeciw metodzie*. Przeł. S. Wiertelwski. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg 2001, s. 18–42.

⁶ „Różnicy” używam w zaproponowanym przez Andrzeja Marca przekładzie. Por. A. Marzec: *Différance Derridy. Czy błąd daje się (wy)tłumaczyć?* <https://www.ejournals.eu/sj/index.php/Przeklad/article/view/3139/3138> (data dostępu: 23.02.2020).

1

Już sam tytuł *Etüden im Schnee* lokuje powieść w przestrzeni transformacji. Etiuda to utwór, który służy samodoskonaleniu się jego wykonawczyni bądź wykonawcy. Może też być dziełem popisowym, przynajmniej do tego dąży ze względu na niezbędne do osiągnięcia doskonałości wykonawczej powtórzenia, za każdym razem różne od poprzedniego. Powtórzenia przenoszą, deformują, przekładają, sprawiają, że znaki rezonują w swojej magicznej wędrówce do tego jedynego kunsztownego wyrazu⁷. W wyniku tych powtórzeń pierwszy wyraz ulega różnym transformacjom. Nie sposób do niego powrócić, nie sposób go też odtworzyć tak samo. Dlatego znaczenia etiud są zatarte.

Zanim tytułowe etiudy „utknęły w śniegu”, musiały przebyć bardzo długą drogę, ponieważ w wyrazie *Schnee* (‘śnieg’) zawiera się słowo *See*, które znaczy ‘morze’ albo ‘jezioro’. Przemierzyły więc słone i słodkie wody, by między znakami „s” a „ee” pojawiło się „ch” i „n”.

Schnee nie mogłoby istnieć bez *See*. Te symbiotyczne znaki powiązała atmosferyczna cyrkulacja. *See* stanowi konieczny i integralny początek oraz zakończenie wyrazu *Schnee*. Samogłoski „e” są zakończeniem dla obu tych słów. Kiedy się je jednak wymówi, koniec ten staje się niesłyszalny i nieuchwytny, a usta pozostają otwarte. Do tego wątku jeszcze powrócę.

Odnalezienie w tytułowym *Schnee* słowa *See* jest nie tylko asocjacyjne, ponieważ poetyka wody, jako przestrzeni swobodnej cyrkulacji, stanowi często pojawiający się motyw w tekstach Tawady, na przykład w *Wo Europa anfängt*⁸. Można to zauważyć w pierwszym rozdziale *Etüden im Schnee*, w którym babcia niedźwiedzica mówi: „Nie byłoby

⁷ W niniejszym artykule często używam słowa „magiczny”. Chciałabym doprecyzować jego znaczenie. Mówiąc o magii (języka), nazywając (językowe) przestrzenie magicznymi, mam na myśli performatywną sprawczość (moc, władzę) tego języka i zawierający się w nim potencjał transformacji znaczeń (ich oddalania i przekładania). W przypadku tego zdania, magiczna wędrówka to wędrówka ustanawiająca, konstytuująca jakiś byt, jakąś (inną) możliwość istnienia, potencjalnie transformującą się w przestrzeni (wędrównej) pomiędzy dominacją świata wewnętrznego (w) i zewnętrznego (poza).

⁸ Zastosowanie metody asocjacyjnej, którą także stosuje Yoko Tawada w swoich esejach, np. w *Stimme eines Vogels oder das Problem der Fremdheit in Verwandlungen* przy interpretacji fragmentu wiersza Paula Celana to próba ucieczki z sztywnych paradygmatów interpretacyjnych w pluralistyczny język cyrkulacji znaczeń – metafory, która odgrywa znaczącą rolę w procesie poznawczym, wytwarzaniu znaczeń, praktyk, teorii i samym systemie myślenia, jak wykazuje to G. Lakoff i M. Johnson w *Metafory w naszym życiu*. Jedną z najbardziej popularnych teorii literaturoznawczych dotyczy *Śmierci autora* Rolanda Barthes’a, a tekst ten składa się z licznych asocjacji (metaforycznych), podobnie jak polemizująca z nim koncepcja *Arachnologii* Nancy K. Miller. Por. Y. Tawada: *Wo Europa anfängt & Ein Gast*. Tübingen: Verlag Claudia Gehrke 2014, s. 8.

mądrym pozostać na tonącym statku, powinno się skoczyć do otwartego morza i poruszać własnymi członkami”⁹. Dodaje również: „W wodzie czułam się pewnie, bo jest częścią mnie”¹⁰. Tytułowy śnieg jest marzeniem narratorki przebywającej w Europie. Morze nie jest dla niej barierą między miejscem, w którym się znajduje, a biegunem północnym, lecz szansą, ucieczką albo wyjściem, którego nie mógł odnaleźć dla siebie Czerwony Piotruś w *Sprawozdaniu dla Akademii* Franza Kafki.

Babcia niedźwiedzica, aby dotrzeć do swojej wymarzonej krainy pokrytej śniegiem i lodem, będzie musiała opuścić tonący statek kulturowych konstruktów, politycznych systemów oraz dominujących ideologii i paradygmatów – Europy. Z tego panoptikonu proponuje uciec w przestrzeń morską, w której można poruszać własnymi członkami. Jej treser Iwan zmusza ją do tego, żeby – jak on – poruszała się na dwóch rękopłapach ku uciechu cyrkowej publiczności, aby następnie mogła przeglądać się w podporządkowanej Innej i miała możliwość doświadczenia poskramiającej siły i władzy człowieka nad innymi nieludzkimi istnieniami. Morze stanowi więc hybrydalną **przestrzeń pomiędzy** biegunem północnym – śnieżnym marzeniem o wolności a Europą, z której protagonistka pragnie się wydostać.

2

Powieść składa się z trzech rozdziałów. Narratorką pierwszego jest magiczna szamańska figura – babcia niedźwiedzica¹¹, drugiego – córka Toska i treserka cyrkowa Barbara, a ostatniego – syn Toski Knut. W pierwszym rozdziale babcia niedźwiedzica pisze swoją autobiografię. Opowiada o tresurze i tęsknocie za dalekimi lodowymi krainami, których pozbawił ją człowiek, sprowadzając ją do Europy. Zanim narratorka magicznie odrodzi się w drugim rozdziale powieści, destabilizuje przestrzeń i czas, w którym się znalazła: „Lodowa wyspa była jeszcze tak duża jak moje biurko, ale ostatecznie jej już nie będzie. Ile czasu mi jeszcze zostało?”¹². W ostatnim tchnieniu tego rozdziału narratorka szamanka przewiduje to, co ostateczne dla lodowej wyspy porównanej

⁹ Eadem: *Etüden im Schnee*. Tübingen: Verlag Claudia Gehrke 2018, s. 22.

¹⁰ Ibidem, s. 86.

¹¹ Pomysł na określenie narratorki szamanką został zaczerpnięty z następującego artykułu K. Najdek: *W sieci słów. Poetologiczny projekt Yoko Tawady*. W: *Między integracją i rozproszeniem. Doświadczenia estetyczne w kontekstach nowoczesności*. Red. I. Lorenc, M. Rychter, M. Salwa. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2018, s. 183.

¹² Y. Tawada: *Etüden im Schnee...*, s. 94.

do biurka, na którym tką swoją autobiografię¹³. Z niego magicznie przenosi się w tekst za pomocą queerowego medium rękopisu¹⁴. Stanowi ona egalitarną przestrzeń między światem kolonizujących rąk i skolonizowanych łap¹⁵. W procesie mimikry narratorka transformowała, by uchronić się przed białym ciemieżcą i uciekła z cyrku w swój własny tekst¹⁶. Podobnie w *Przemianie* Franza Kafki Gregor Samsa przybrał pancerz potwornego robaka i obnażył w ten sposób słabość relacji w swojej rodzinie. Jednocześnie zdestabilizował jej kruche struktury, całkowicie zaburzając funkcjonowanie tej instytucji, której fundamentem była zależność ekonomiczna. Jego strategią ochronną była tytułowa przemiana, ucieleśnienie koszmaru, strachu, cienia i marginesu. Tak jak babcia stał się inną nienormatywną możliwością istnienia, nieuchwytną, nomadyczną podmiotowością, która konstytuuje się poprzez nieustające transformacje między autorytarnymi ideologiami¹⁷.

Narratorka babcia przenika w tekstualne przestrzenie **po między**, ulegając magicznym transformacjom. W kolejnym rozdziale niczym widmo powróci w opowieści o swojej córce następnie ona będzie pisać kolejną – opowieść o swoim synu Knucie. W związku z tym rozdział pierwszy zatytułowany *Teoria ewolucji babci* zapowiada pewną wędrówkę tej podmiotowości oraz różne transformacje i przemiany. Nie tylko ewolucję, ale również teorię rozumiem tu jako powiązanie z pewną dynamiką. Teoria ulega nieustającym transformacjom i zarazem **różnym** powtórze-

¹³ Metafory tkania używam w nawiązaniu do teorii N. K. Miller. Por. Eadem: *Arachnologie: kobieta, tekst, krytyka*. Przeł. K. Kłosińska, K. Kłosiński. W: *Teorie literatury XX wieku*. Red. A. Burzyńska, M.P. Markowski. Kraków: Znak 2006, s. 487–513.

¹⁴ Pojęcia *queer* używam tu w szerszym znaczeniu przekraczania kulturowych dualizmów.

¹⁵ To zdanie oraz poprzednie stanowią parafrazę użytych już przeze mnie sformułowań w przyjętym do publikacji artykule na temat pierwszego rozdziału powieści. Por. J. Sowacka: *Literackie oblicza migracji. Yoko Tawady Etüden im Schnee*. W: *Oblicza orientalizmu*. Red. K. Wierzbicka-Trwoga, M. Fijałkowski. Warszawa: DiG. (Tekst w przygotowaniu).

¹⁶ Pojęcia mimikry używam w odniesieniu do koncepcji Homiego Bhabhy. W kontekście powyższego wywodu oznacza strategię przetrwania, która destabilizuje dominację dwóch światów – ludzkiego i zwierzęcego oraz konstytuuje nienormatywną możliwość stanowienia między nimi. Por. H. Bhabha: *Miejsca kultury*. Przeł. T. Dobroszcz. Kraków 2010, s. 79–88.

¹⁷ W tym zdaniu nawiązuję do teorii podmiotu Rosi Braidotti. Użyłam pojęcia nomadycznej podmiotowości w odniesieniu do Gregora Samsy, ponieważ jego podmiotowość nie jest stała i przypisana do jednej przestrzeni. Jest różnicująca i ucieleśniona oraz ma wymiar społeczny, gdyż oddziałuje na jego najbliższe otoczenie (dom, pracę i rodzinę). Por. R. Braidotti: *Metamorphoses. Towards a materialist theory of becoming*. Malden: Polity Press 2002, s. 7.

niom, ponieważ wytwarza się za ich pośrednictwem¹⁸. Bez tych powtórzeń zarówno teoria, jak i etiuda tkwiłyby w bezruchu. Obie nieustannie się doskonala, opóźniają, przekładają, przemieniają, dlatego ich granice są zatarte.

3

Akcja drugiego rozdziału zatytułowanego *Der Todeskuss* [Pocałunek śmierci] rozgrywa się w i wokół cyrku w NRD od końca lat 50., przez upadek żelaznej kurtyny, aż po sam początek XXI wieku. Początkowo udziela się głos narratorki, cyrkowej treserki Barbary, która w magicznych snach kontaktuje się z niedźwiedzicą Toską, by móc napisać jej biografię. W rzeczywistości Barbara pisze swoją autobiografię. Niedźwiedzica Toska pod koniec rozdziału doszeptuje jednak swoją własną opowieść zapisaną uprzednio przez mamę – niedźwiedzicę babcię. Na końcu rozdziału pisze (w czasie przeszłym) historię swojego syna Knuta, który przemówi w ostatnim rozdziale powieści.

Zanim Toska trafi do cyrku, otrzymuje propozycję zagrania w przedstawieniu na podstawie poematu satyrycznego *Atta Troll* Heinricha Heinego. Toska nie przyjmuje roli Mummy. I bynajmniej, powodem nie jest to, że musiałaby się przeфарbować na czarno i tańczyć ze swoim partnerem. Powód dotyczy pragnienia wolności. Podczas pokazu tańca Atty Trolla i jego żony Mummy tytułowy bohater zrywa się z łańcuchów i ucieka do ich wspólnych dzieci. Narrator w kolejnych częściach poematu przeżywa rozmaite perypetie, często surrealistyczne i ostatecznie zabija Attę Trolla¹⁹. Losy Mummy potoczą się zupełnie inaczej niż jej małżonka. Zakocha się w białym niedźwiedziu i będzie żyła z nim w ogrodzie zoologicznym w Paryżu.

¹⁸ Zdanie to stanowi wniosek z lektury *Powstanie i rozwój faktu naukowego* Ludwika Flecka. Fleck w tekście o tym, jak powstało pojęcie kiły, pokazuje, że fakt naukowy wytwarza się w procesie historycznym. Por. L. Fleck: *Psychosocjologia poznania naukowego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2006, s. 29–163. W tym zdaniu zapisałam słowo „różnym” tekstem półgrubym. Chciałam podkreślić w ten sposób jego znaczenie w nawiązaniu do gry *różnicy*. „Różnym” nie w sensie „rozmaitym” powtórzeniom, tylko dokładnie różnym od siebie. Żadne powtórzenie nie będzie takie samo. Dekonstrukcja dowodzi, że w teorii nie ma jedności. Por. J. Derrida: *Różnia (différance)*. Przeł. J. Skoczylas. W: *Drogi współczesnej filozofii*. Red. M. Siemek. Warszawa: Czytelnik 1978, s. 374–411.

¹⁹ Używając przymiotnika „surrealistyczne” w odniesieniu do przygód narratorki, mam na myśli to, że są groteskowe, absurdalne oraz nierealistyczne, np. fragmenty od XIII do XVII rozdziału. Por. H. Heine: *Atta Troll*. Przeł. M. Konopnicka. Warszawa: Teodor Paprocki i S-ka 1887.

Toska nie chce odegrać tej roli, ponieważ nie podoba jej się drwiący ton, sugerujący, że Mumma nie dążyła do wolności, bo ostatecznie znalazła się w ogrodzie zoologicznym w kapitalistycznym Paryżu i jako niedźwiedzica brunatna zakochała się w białym niedźwiedziu. Toska wybiera pracę w cyrku, w którym będzie mogła snuć marzenia o wolności i dalekich krainach. W cyrku dostrzega wolność, której nie mogła odnaleźć dla siebie w roli Mummy. Od tego wyboru zaczyna się wspólna opowieść treserki Barbary i niedźwiedzicy Toski.

Herstoria Mummy wyrażana ironicznym językiem poematu jest częścią herstorii Toski, ponieważ determinuje jej wybór – rezygnację zagrania roli Mummy w spektaklu. Tytuł powieści również zdaje się intertekstualnie nawiązywać do poezji romantycznej i przywołuje wiersze Wilhelma Müllera z cyklu *Winterreise*, dotyczącego wędrowki, samotności i tęsknoty za utraconym uczuciem. Bohater i bohaterki powieści w osamotnionej wędrowce nostalgicznie podążają za swoimi marzeniami – dalekimi lodowymi krainami. Ponadto Franz Schubert skomponował muzykę do wierszy Müllera, a słowo „etiudy”, zawarte w tytule omawianej powieści, nawiązuje do utworu muzycznego. Można pokusić się o stwierdzenie, że pod przykryciem tytułowego śniegu powieści skrywają się jej intertekstualne kłaczowe sploty.

W figurę Barbary została wpleciona postać z cyrkowej przeszłości²⁰. Jest nią treserka enerdowskiego cyrku – Ursula Böttcher, znana ze swojej popisowej sztuczki „pocałunek śmierci”²¹. Tak też zatytułowany jest rozdział powieści. Ponadto łaciński wyraz *ursa* oznacza niedźwiedzicę, a trzy początkowe litery tego wyrazu są częścią imienia wspomnianej treserki. Analogicznie imię narratorki Barbary można także skorelować z niemieckim *Bär* znaczącym w języku polskim ‘niedźwiedź’²². Widać więc korelację między jedną a drugą postacią – zapisaną w imionach treserek niedźwiedzica. Można też odwrócić kolejność. Może w samej niedźwiedzicy bądź w samym niedźwiedziu zapisała się obietnica treserki Ursuli albo Barbary? W nadanych odgórnie imionach oraz nazwach, takich jak: *ursa* i Ursula oraz *Bär* i Barbara, można dostrzec symbiotycz-

²⁰ Yoko Tawada w wywiadzie mówi o tym, że postać Toski została zainspirowana realną postacią, dlatego poddaje analizie związek jej treserki z figurą fikcjonalną. Por. L. Channel: *Yoko Tawada Interview: Writing Without Borders*. <https://www.youtube.com/watch?v=nEXEqCcl1LA> (data dostępu: 30.11.2020).

²¹ Por. R. Rosen: *Dompteurin Ursula Böttcher und ihre Eisbären*, „Nacht der Prominenten”, 1982 (*Staatszirkus der DDR*). <https://www.youtube.com/watch?v=OoBXHqkGjA&t=248s> (data dostępu: 30.11.2020).

²² Tę analogię również dostrzega Lina Werry w swoim artykule, ale nie poddaje jej szerszej analizie. Por. L. Werry: *Der Mensch im Spiegel von „Beerenaugen”*. *Yoko Tawadas Roman Etüden im Schnee* (2014). <https://journals.openedition.org/germanica/3891> (data dostępu: 30.11.2020).

ną relację znaków znaczących transgatunkowe i obiecane współistnienie. Podobna symbioza została przeze mnie zauważona między *Schnee* i *See*. Obie te relacje – między treserką Barbarą a niedźwiedzicą, Ursulą a *ursa* oraz wód lądowych i śniegu – są zależnościowe. Z tym, że pierwsza i druga jest kolonialną, a trzecia natomiast warunkującą życie na Ziemi.

Kolonialne podboje nazywane eufemistycznie przez kolonizatorów: rozwojem, postępem, misją, zdają się mieć jednak charakter jedynie regresywny. Ten obiecany rozwój i postęp można porównać do tego, o którym mówi Czerwony Piotruś w *Sprawozdaniu dla Akademii* F. Kafki. Powtarzanie rozkazów oraz zachowań człowieka nie będzie ani w wypadku Toski, ani w wypadku Czerwonego Piotrusia prowadziło do rozwoju w sensie pozytywnym. Może właśnie dlatego tytułowe etiudy utknęły w śniegu? Być może gdzieś nieopodal bieguna północnego, poza autorytaryzmem, nacjonalizmem, socjalizmem i demokracją? Może tam odnalazły przestrzeń do samodoskonalenia się? Właśnie ku lodowym, odległym przestrzeniom babcia, Toska i Knut kierują swój tekst. Teoria ewolucji babci wcale nie jest teorią rozwoju w sensie pozytywnym. W wyniku politycznych zmian systemu władzy w Europie trzem niedźwiedzim pokoleniom zmieniły się jedynie klatki. Cyrkowy bat używany w systemie socjalistycznym został zmieniony w oślepiające światło fleszy aparatów fotograficznych fanek i fanów odwiedzających Knuta w berlińskim zoo w systemie demokratycznym. U człowieka doskonaliły się jedynie narzędzia władzy (symbole, metafory, broń) zawsze determinujących wszelki rozwój, niezniszczalnych na drodze ewolucji popędów śmierci.

W imieniu Barbary zawiera się kolejny splot znaków budzący asocjacje. Mianowicie jest to niemiecki wyraz rodzaju żeńskiego, oznaczający barbarzyństwo: *Barbarei*. Imię treserki narzuca skojarzenie przemocy i gwałtu, którego się Barbara jednak nie dopuszcza. Może też znaczyć coś zupełnie przeciwnego. Przypomni na przykład o Germanach, Persach, Celtach, Hunach oraz Berberach, barbarzyńskich zniewolonych ciałach grecko-rzymskiego imperializmu. Przywoła modlitwy wznoszone do Donara, Wodana i Ziu przez ciała ukryte w lasach z dala od amfiteatrów i świątyń. Wobec tego, co znaczy *Barbarei* symbiotycznie współistniejące w imieniu narratorki?

Religijni fundamentaliści piszą listy z pogrózkami po przedstawieniu sztuki pocałunku śmierci między niedźwiedzicą Toską a treserką Barbarą. W jednym z nich można przeczytać: „Seksualne fantazje o niedźwiedzich należą do germańskiego barbarzyństwa”²³. W kolejnym liście:

²³ Por. Y. Tawada: *Etüden im Schnee...*, s. 199.

„Dekadencka, komunistyczna kultura rani godność człowieka”²⁴. Toska następnie komentuje te listy: „Barbara i ja grałyśmy tylko kostką cukru i językami. Widocznie zgadza się założenie, że pornografia u homo sapiens egzystuje tylko w głowach dorosłych”²⁵.

W Barbarze nie zapisuje się barbarzyństwo, które przypominałoby imperialistyczną przemoc fizyczną czy gwałt wymierzony w barbarzyńskie, niezrozumiałe, pozaimperialne ciała zamieszkujące lasy. I jednocześnie barbarzyństwo wcale nie musi pozostawiać za sobą widocznych śladów pożogi. To może być równie dobrze gra symboli i jej strategię. Przemoc symboliczna, która w czasie przemienia się w zagładę. Dorosłe osobniki *homo sapiens*, których umiejętności poznawcze zostały niejako podbite przez pornografię, nie dostrzegają innych znaczeń i tej symbolicznej gry, ponieważ nieuchronnie znalazły się pod panowaniem żądz władzy modelującej normy seksualności. Barbara jest więc zniewolonym, barbarzyńskim ciałem władzy (od momentu otrzymania imienia) i transformującego się od starożytności węzła kultury i polityki. Jest przecież aktorką jednej ze sztuk socjalistycznego cyrku na drodze ewolucji pełnej przemocy kulturowej.

4

Analizowany tutaj rozdział powieści zaczyna i kończy się opisem tytułowego pocałunku śmierci. Oba te teksty znacząco się od siebie różnią.

Barbara

Mój kręgosłup rośnie w górę, klatka piersiowa na boki, odślaniam podbródek, stoję przed żywą ścianą lodu, nie boję się jej. To nie jest walka. Lodowa ściana składa się w rzeczywistości z ciepłego śnieżnego futra. Patrzę na nią, spotykam tu czarne perłowe oczy i wilgotny nos. Kładę szybko kostkę cukru na moim języku i wyciągam go do niej. Niedźwiedzica schyla się w moją stronę. Pochyla najpierw biodra, następnie szyję, balansując na tylnych nogach. Sapie, woń śniegu ulatnia się potężnie z jej pyska. Potem jej język zręcznie i szybko wykrada mi kostkę cukru z najintymniejszej przestrzeni ust. Jedne usta dotknęły drugich, czy nie?

[...] Nie ma nawet sekundy, w której jestem nieuważna, poza tą jedną, w której Toska i ja całujemy się. Wtedy cała moja uwaga sku-

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

pia się na naszych ustach [...]. Moja lewa ręka, która trzyma pejcz, drży krótko przy pocałunku. Publika wierzy, że pejcz zapewniłby mi władzę nad drapieżnikami. W rzeczywistości ten skórzany wąż jest porównywalny z łagodną batutą jakiegoś dyrygenta²⁶.

Toska

Stoję na dwóch nogach, plecy trochę zaokrąglone, ramiona wiszą luźno. Stoi przede mną mała uprzejma ludzka kobieta, pachnie słodko jak miód. Bardzo wolno skłaniam swoją twarz do jej niebieskich oczu, kładzie kostkę cukru na swoim krótkim języku i wyciąga do mnie usta. Widzę mieniący się cukier w jej jamie. Jego barwa przypomina mi śnieg, ogarnia mnie tęsknota za dalekimi krainami, za biegunem północnym. Potem wsuwam sprawnie, ale ostrożnie swój język między krwistoczerwone ludzkie usta, żeby wyciągnąć sobie świecąca kostkę cukru²⁷.

Jama (*Höhle*) Barbary jest magicznym korytarzem przejścia i przemiany. Znaczący też jaskinię niedźwiedzia. Przejście Toski z socjalistyczno-cyrkowego świata do świata marzeń zaczyna się więc w momencie, w którym Toska w jamie Barbary dostrzega swój dom. Pocałunek śmierci jest zatem doświadczeniem liminalnym. Stanowi moment przejścia Toski z jednego świata do drugiego. Jednak nie tylko w niej dokonuje się ta przemiana. Publika również w tej chwili „wstrzymuje oddech, zapomina klaskać, pozostaje na moment zmrożona”²⁸. Zmienia się zatem jej stan. Oddychające, poruszające się i ciepłe ciała przemieniają się w zmrożone, zastałe fizycznie i intelektualnie, ponieważ doświadczyły pocałunku śmierci – sztuki, która magicznie je przemieniła. Barbara również uległa przemianie, ponieważ na tę jedną sekundę w momencie pocałunku staje się nieuważna i nie zwraca uwagi na inne niedźwiedzie.

Moment, w którym kostka cukru przechodzi z jednych ust do drugich, kreśli trajektorię, po której kroczy nie tylko Barbara i Toska, lecz także sam tekst rozdziału *Der Todeskuss* [Pocałunek śmierci], ponieważ jest on scalony swego rodzaju klamrą kompozycyjną. Na samym początku Barbara opisuje sztukę pocałunku śmierci, natomiast na końcu Toska. Kostka cukru od pierwszego fragmentu rozdziału, od ust Barbary wędruje do ostatniego, do ust niedźwiedzicy. Kiedy niedźwiedzica ją otrzymuje, mówi już nie w klatce dialogu udzielonego głosem narratorki Barbary (swojej reprezentacji), lecz sama staje się narratorką (reprezentacją). Dopiero w domu – lodowej krainie, jaskini niedźwiedziej,

²⁶ Ibidem, s. 97–98.

²⁷ Ibidem, s. 205–206.

²⁸ Ibidem, s. 97.

śniegu, biegunie północnym albo w jego iluzji – sztuce cyrkowej lub w swoim szaleństwie podporządkowana inna **przemawia**²⁹. Niewykluczone, że we wszystkich tych przestrzeniach i stanach jednocześnie.

Wracając do wspomnianego już wcześniej wątku dotyczącego otwartych ust po wypowiedzeniu słowa *Schnee*, oba opisy łączą otwarte usta, a pomiędzy nimi jak lód rozpuszczająca się kostka cukru. Opis Barbary został utkany na podstawie erotyki i spokrewnionej z nią perwersji. Ma to związek ze stwierdzeniem Toski, że pornografia egzystuje tylko w głowach dorosłych osobników *homo sapiens*. Dlatego jeden i drugi opis tak znacząco się od siebie różnią. Barbara porównuje swój pejcz do batuty. Źródłosłów wyrazu batuta jest włoski, słowo pochodzi od włoskiego *bat-tuta*, co znaczy ‘takt, uderzenie, cięta riposta’. Porównanie pejcza do fallicznego artefaktu władzy służącego wyrażaniu tempa, metrum i dynamiki jest perwersyjne, ponieważ w traktowaniu pejczem podporządkowanej innej narratorka dostrzega harmonijną przyjemność, która w rezultacie otwiera usta niedźwiedzicy i doprowadza do wymiany kostki cukru między nimi – ekstatycznego momentu przemiany i przejścia.

Toska w cytowanym fragmencie po wypowiedzeniu słowa *Schnee* otwiera usta i następnie wyciąga język w stronę ust Barbary. W ten sposób przenosi się w swój wymarzony świat dalekiego, pokrytego lodem i śniegiem bieguna północnego. Jest to podróż niezwykle magiczna a komunikacyjne medium – śnieżnobiałe kryształki słodczy zamknięte w swojej własnej sześcienniej klatce – zdaje się nie tylko pragnieniem, słodką nagrodą, lecz także artefaktem przemocy symbolicznej, cudem kapitalistycznych rewolucji – coraz bardziej wymyślnych, zaskakujących i transparentnych klatek.

5

Teksty Yoko Tawady to ogromne pole do pracy badawczej, która może być podejmowana z różnych perspektyw, a także same dostar-

²⁹ W tym zdaniu nawiązuję do słynnego eseju Gayatri Spivak *Czy podporządkowani inni mogą przemówić*. Może pojawić się zarzut dotyczący tego, czy niedźwiedzica rzeczywiście przemawia, czy może przemówić, czy mówi głosem antropocentrycznej projekcji. Niniejsza analiza stara się być bliska tekstu, próbować spojrzeć na niego z jego własnej strony, czerpiąc z jego metod – poszerzania spektrum możliwości języka i testowania jego granic. W tym sensie analiza ta stara się jedynie oddalić od centrum klasycznej refleksji dotyczącej człowieka. Por. G. Ch. Spivak: *Czy podporządkowani inni mogą przemówić?* Przeł. E. Majewska. „Krytyka Polityczna” 2011, nr 24/25, s. 196–239. Por. S. Sontag: *Przeciw interpretacji i inne eseje*. Przeł. M. Pasicka, A. Skurcińska, D. Żukowski. Kraków: Karakter 2018.

czają narzędzi metodologicznych. W dużej mierze dotyczą przemiany, podróży i wędrówki. Ich narracje destabilizują szczerlinowe konstrukty kulturowe i wprowadzają pojęcia w magiczną przestrzeń cyrkulacji znaczeń między tam i tu. Jak można było zobaczyć to w zaproponowanej przeze mnie analizie, narracje te stwarzają wielowymiarowe przestrzenie, których eksploracja, nawiązując do poprzedzającego ten wywód cytatu i zarazem odnosząc się bezpośrednio do myśli Homiego Bhabhy, „pozwala na przemianę w innych naszego ja”³⁰.

Literatura

- Bhabha, Homi: *Miejsca kultury*. Przeł. T. Dobrogoszcz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2010.
- Braidotti, Rosi: *Metamorphoses. Towards a materialist theory of becoming*. Malden: Polity Press 2002.
- Derrida, Jacques: *Różnia (différance)*. Przeł. J. Skoczylas. W: *Drogi współczesnej filozofii*. Red. M. Siemek. Warszawa: Czytelnik 1978, s. 374–411.
- Feyerabend, Paul K.: *Przeciw metodzie*. Przeł. S. Wiertlewski. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg 2001.
- Fleck, Ludwik: *Psychosocjologia poznania naukowego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2006.
- Heine, Henryk: *Atta Troll*. Przeł. M. Konopnicka. Warszawa: Teodor Paprocki i S-ka 1887.
- Miller, Nancy K.: *Arachnologie: kobieta, tekst, krytyka*. Przeł. K. Kłosińska, K. Kłosiński. W: *Teorie literatury XX wieku*. Red. A. Burzyńska, M.P. Markowski. Kraków: Znak 2006, s. 487–513.
- Najdek, Kamilla: *W sieci słów. Poetologiczny projekt Yoko Tawady*. W: *Między integracją i rozproszeniem. Doświadczenia estetyczne w kontekstach nowoczesności*. Red. I. Lorenc, M. Rychter, M. Salwa. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2018, s. 167–191.
- Sontag, Susan: *Przeciw interpretacji i inne eseje*. Przeł. M. Pasicka, A. Skurcińska, D. Żukowski. Kraków: Karakter 2018.
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *Czy podporządkowani inni mogą przemówić?* Przeł. E. Majewska „Krytyka Polityczna” 2011, nr 24/25, s. 196–239.
- Tawada, Yoko: *Etüden im Schnee*. Tübingen: Verlag Claudia Gehrke 2018.
- Tawada, Yoko: *Fruwająca dusza*. Przeł. B. Słomka. Kraków: Karakter 2009.
- Tawada, Yoko: *Vorwort*. In: *Beyond Identities. Die Kunst der Verwandlung*. Hrsg. Y. Tawada, G. Blamberger, M. Dopieralski. Tübingen: Verlag Claudia Gehrke 2018, s. 7–9.
- Tawada, Yoko: *Wo Europa anfängt & Ein Gast*. Tübingen: Verlag Claudia Gehrke 2014.

³⁰ H. Bhabha: *Miejsca kultury...*, s. LV.

Źródła internetowe

- Channel, Louisiana: *Yoko Tawada Interview: Writing Without Borders*. <https://www.youtube.com/watch?v=nEXEqCcl1LA> (data dostępu: 30.11.2020).
- Marzec, Andrzej: *Différance Derridy. Czy błąd daje się (wy)tłumaczyć?* <https://www.ejournals.eu/sj/index.php/Przeklad/article/view/3139/3138> (data dostępu: 23.02.2020).
- Rosen, Rosa: *Dompteurin Ursula Böttcher und ihre Eisbären, „Nacht der Prominenten“, 1982 (Staatszirkus der DDR)*. <https://www.youtube.com/watch?v=OoBXHqkqGjA&t=248s> (data dostępu: 30.11.2020).
- Tawada, Yoko: *Opowiadacz bez duszy*. Przeł. Andrzej Pańta. <http://labuz.art.pl/archiwlabuz/043labuz.html#W> (data dostępu: 23.02.2020).
- Werry, Lina: *Der Mensch im Spiegel von „Beerenaugen“*. *Yoko Tawadas Roman Etüden im Schnee (2014)*. <https://journals.openedition.org/germanica/3891> (data dostępu: 30.11.2020).

Trajektorja kostki cukru - przestrzeń transformacji w powieści *Etüden im Schnee* Yoko Tawady

Streszczenie: Niniejszy artykuł stanowi filologiczną analizę zjawisk liminalnych i transformacji w drugim rozdziale powieści Yoko Tawady *Etüden im Schnee* [Etiudy w śniegu]. Celem zaprezentowanego w tekście badania jest prześledzenie wielowymiarowego uwikłania *Etüden im Schnee* w intertekstualnej przestrzeni „pomiędzy”, w której konstytuują się nienormatywne możliwości istnienia pomiędzy dominacją świata wewnętrznego i zewnętrznego, jak również ludzkiego i zwierzęcego. W procesie eksploracji tej przestrzeni zostały zastosowane poststrukturalne i postkolonialne metody badawcze.

Słowa kluczowe: Yoko Tawada, *Etüden im Schnee*, transformacje, przekład

Trajektorie eines Würfelzuckers - Transformationsraum in Yoko Tawadas *Etüden im Schnee*

Zusammenfassung: Der Artikel stellt eine philologische Analyse von Transformationen und liminalen Phänomenen dar, die sich im zweiten Kapitel von Yoko Tawadas Roman *Etüden im Schnee* bemerkbar machen. Beleuchtet wird die mehrdimensionale Verstrickung des Romans in einem intertextuellen Raum „dazwischen“, in dem sich nicht-normative Möglichkeiten des Daseins jenseits der Dominanz von inneren und äußeren oder menschlichen und tierischen Welten konstituieren. In die Analyse werden poststrukturale und postkoloniale Forschungsmethoden einbezogen.

Schlüsselwörter: Yoko Tawada, *Etüden im Schnee*, Transformationen, Übersetzung

The Trajectory of a Sugar Cube: Spaces of Transformation in the Novel *Etüden im Schnee* (*Études in the Snow*) by Yoko Tawada

Abstract: This article presents a philological analysis of the transformations and liminal phenomena found in the second chapter of Yoko Tawada's *Etüden im Schnee* [*Études in the Snow*]. The purpose of this analysis is to examine the multidimensional implications of *Etüden im Schnee* in an intertextual *in-between* space, which makes possible the constitution of non-normative possibilities of existence between the inner and the outer, and the human and the animal, worlds. The analysis is based on poststructural and postcolonial research methods.

Keywords: Yoko Tawada, *Etüden im Schnee*, transformations, translation


Julia Sowacka – absolwentka germanistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Autorka pracy magisterskiej *Wo sich Grenzen verwischen. Literarische Stimme zur Andersartigkeit: Yoko Tawadas „Etüden im Schnee“*. Doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Przygotowywana przez nią rozprawa doktorska dotyczy tekstów Yoko Tawady w perspektywie badań nad różnicami. Eksploruje literackie przestrzenie „pomiędzy”, a do jej zainteresowań naukowych należą literatura niemieckojęzyczna XX i XXI wieku, poststrukturalizm, posthumanizm, postkolonializm i *queer studies*.

Julia Sowacka – Absolventin der Germanistik an der Warschauer Universität. Autorin der Magisterarbeit *Wo sich Grenzen verwischen. Literarische Stimme zur Andersartigkeit: Yoko Tawadas „Etüden im Schnee“*. Doktorandin an der Doktorandenschule Geisteswissenschaften an der Warschauer Universität. In ihrer Dissertation untersucht sie Yoko Tawadas Texte im Lichte der Differenz-Forschung. Ihre Forschungen gelten literarischen Zwischenräumen. Zu ihren Interessen gehören: deutschsprachige Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts, Poststrukturalismus, Posthumanismus, Postkolonialismus, Queer Studien.

Julia Sowacka holds an MA in German at the University of Warsaw. Her master's thesis was entitled *Wo sich Grenzen verwischen. Literarische Stimme zur Andersartigkeit: Yoko Tawadas „Etüden im Schnee“* (*Études in the Snow*). She is currently a Ph.D. candidate at the Doctoral School of Humanities at the University of Warsaw. Her doctoral dissertation project is devoted to Yoko Tawada's texts, which she examines from the perspective of studies on differences. Her research explores literary *in-between* spaces, specifically in 20th- and 21st-century German literature. She is interested in the research perspectives offered by poststructuralism, posthuman studies, postcolonial studies, and queer studies.



Marijana Jeleč

 <https://orcid.org/0000-0002-8881-3975>

Universität Zadar

Kinder auf der Flucht – literaturdidaktisches Potenzial von Michael Köhlmeiers Roman *Das Mädchen mit dem Fingerhut*

I. Einleitung

Das Interesse an didaktischen und methodischen Fragen im Kontext von Fluchtliteratur¹ in der unterrichtlichen Praxis ist präsenter und ausgeprägter denn je. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Beiträgen, die methodisch-didaktische Überlegungen und Möglichkeiten des Umgangs mit literarischen Texten zum Thema Flucht in Unterrichtszusammenhängen offerieren. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei vor allem Bilder von Kindern und Jugendlichen auf der Flucht in verschiedensten Variationen ein, die im Literaturunterricht mit bestimmten Zielen erschlossen werden können und sollten. Dies erweist sich als notwendig, um sich der gesamteuropäischen Herausforderung unserer Zeit stellen und nachhaltig interagieren zu können. Die Begegnung mit dem Thema Flucht ist demnach nicht ausschließlich auf Erwachsene beschränkt,

¹ Das Thema Flucht steht nicht nur im Fokus von Politik und Gesellschaft, sondern wird auch verstärkt als literarisches Thema behandelt. Im Rahmen der didaktischen Diskussion ist dieser Begriff auf literarische Repräsentationsformen beschränkt, die Fluchtursachen und -auswirkungen inszenieren, Fluchtprozesse nachzeichnen und sie historisch kontextualisieren. In Fluchtromanen z.B. werden Fragen nach Existenz, Überleben, Belastungen, Integration und Identität verhandelt. Nach Heidi Rösch gelingt es der Fluchtliteratur, Lernende für die Thematik zu sensibilisieren und „ihnen das Bild einer diversen und pluralen Gesellschaft zu vermitteln, in der Fremdheit und Andersheit ein Miteinander nicht verhindert, sondern befördert“ (Rösch 2018: 1). Vgl. hierzu auch Wrobel / Mikota 2017; Flinik 2013; Hermelingmeier 2015 oder Löwenstein 2015.

sondern ist längst ein Teil der Lebensrealität von Kindern² geworden und bereits Kinder sollen im Sinne von Michael Byram³ *intercultural speaker* werden. Die Darstellung von Fluchtschicksalen und Fremdheitserfahrungen in der Gegenwartsliteratur weist in pädagogischer und didaktischer Hinsicht bedeutende Potenziale auf. Diese umfassen nicht nur die Entwicklung von textanalytischen Kompetenzen, sondern liegen im Bereich des interkulturellen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung. In der fachdidaktischen Diskussion wird diesen Zielen schon lange eine große Bedeutung zugesprochen⁴ – diese steht heute außer Frage. Der Einsatz von Fluchtliteratur in Lernkontexten und die Akzentuierung kultureller Unterschiede gründen auf dem Anliegen, eine Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen zu aktivieren, Lernende sowohl zum interkulturellen Verstehen als auch zum interkulturellen Austausch zu befähigen.⁵ Das in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik weit rezipierte Modell Byrams zur *Intercultural Communicative Competence* (1997) beschränkt sich auf fünf Komponenten der interkulturellen Kompetenz, in deren Zentrum die Ausbildung von *critical cultural awareness* steht: Einstellungen (*savoir être*), Wissen (*savoirs*) und Fertigkeiten, die Byram in drei Teilfertigkeiten unterteilt: *savoir apprendre/faire*, *savoir comprendre*, *savoir s'engager*. Mit der Komponente *savoir être* bezieht Byram sich auf die Haltung und Persönlichkeit des Lerners. Sie versteht die Offenheit und Neugier gegenüber Fremdem sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich von ethnozentrischen Sichtweisen zu lösen, eigene Überzeugungen sowie Stereotype und Vorurteile zu relativieren und Unterschiede zwischen Menschen zu akzeptieren und wertzuschätzen.⁶ *Savoirs* vereint Kenntnisse über die eigene und die fremde Kultur und meint damit also den Erwerb von landeskundlichem Sach- und Faktenwissen über

² Vgl. Thiele, Jens: *Die Ratlosigkeit der Bilder. Wie illustriert man ein Kind auf der Flucht?* In: Fritsche, Michael (Hg.): *Kinder auf der Flucht. Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2001, S. 45–59, hier S. 45.

³ Vgl. Byram, Michael: *Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning*. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 1999, S. 358–380, hier S. 364.

⁴ Vgl. Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: Iudicium 2010, S. 43.

⁵ Vgl. Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 21.

⁶ Vgl. Byram, Michael: *Reflecting on „Intercultural Competence“ in Foreign Language Learning*. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer 1995, S. 269–276, hier S. 271; Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters 1997, S. 34.

das eigene Herkunftsland und die Zielkultur. Mit *savoir apprendre/faire*, *savoir comprendre* und *savoir s'engager* werden die Fähigkeiten definiert, angemessen mit Menschen zu interagieren, Fremdes interpretieren zu können⁷ und eine kritische, aber auch tolerante Haltung gegenüber eigen- und fremdkulturellen Charakteristika einzunehmen, was Byram als *critical culture awareness*⁸ bezeichnet. Byrams Modell macht zum einen deutlich, dass kulturelles Wissen nötig ist, um interkulturell agieren zu können, zum anderen stellt es interkulturelle Lernziele als grundlegende Erziehungsziele dar.

Matthis Kepser und Ulf Abraham führen weitere Vorteile und Ziele der Einführung von interkulturellen Themen in den Unterrichtsprozess an: Alteritätserfahrung, Empathieentwicklung, Sensibilisierung für stereotype Darstellungen, Einnahme einer kritischen Haltung gegenüber den Dominanzkulturen, Erkennen eines möglichen Konfliktpotentials in interkulturellen Begegnungssituationen.⁹

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die literaturdidaktische Relevanz der Fluchterzählung *Das Mädchen mit dem Fingerhut* (2016) des österreichischen Schriftstellers Michael Köhlmeier untersucht bzw. die Frage gestellt, inwiefern der ausgewählte literarische Text im Dienst der Förderung von interkulturellen Lernzielen, die Byram äußert, steht. Jede Beschäftigung mit Literatur sollte im Literaturunterricht als Ziel auch die Förderung literarischer Kompetenzen haben. Unter Einbeziehung der elf Aspekte literarischen Lernens von Kaspar H. Spinner¹⁰ soll deshalb geprüft werden, wie mit Köhlmeiers Text literarisches Lernen angeregt werden kann. Insgesamt möchte der Beitrag damit eine Antwort auf die Frage, inwiefern der Einsatz der genannten Erzählung im Literaturunterricht heute erforderlich und ertragreich ist, finden. Der didaktisch-methodische Kommentar gibt Anregungen und Anstöße für eine mögliche Bearbeitung im Unterricht.

Ausschlaggebend für die Textauswahl war vor allem die Eignung des Textes für die Unterrichtspraxis bzw. die Möglichkeit der Didaktisierbarkeit, das Potenzial des Textes mit der darin behandelten Thematik das Interesse bei jugendlichen Lernern im Fremdsprachenunterricht zu wecken und nicht zuletzt die Aktualität der Thematik. Ein weiteres Kriterium war auch die kindliche Sicht, die ein leichteres Hineinversetzen

⁷ Vgl. Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, 1997. S. 37, 53.

⁸ Vgl. ebd., S. 34.

⁹ Vgl. Kepser, Matthis / Abraham, Ulf: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016, S. 46.

¹⁰ Vgl. Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen*. „Praxis Deutsch“ 2006, Nr. 33/200, S. 6–16.

von Lernenden in literarische Figuren ermöglichen. Der Roman an sich ist eine beliebte Prosaform, aber eine Großform erzählender Dichtung und aus diesem Grund als Klassenlektüre häufig nur eingeschränkt einsetzbar. *Das Mädchen mit dem Fingerhut* gehört jedoch mit einem Umfang von knapp 145 Seiten zu den kürzeren Romanen des Schriftstellers und kann entweder als Gesamttext oder in Abschnitten im Rahmen des Deutschunterrichts und über eine bestimmte Zeit behandelt werden. Bislang liegt eine didaktisch orientierte Untersuchung von Jan Standke¹¹ für die Thematisierung und Bearbeitung des Textes im Lernkontext vor. Standke schlägt in seinem didaktisch orientierten Textkommentar die Behandlung des Romans auf der Sekundarstufe II vor und rückt vor allem den intertextuellen Bezug in den Blick. Die Behandlung des Romans auf der Sekundarstufe I ist meines Erachtens auch realistisch.

II. Literaturwissenschaftliche Aspekte

Das Mädchen mit dem Fingerhut erzählt vom täglichen Überlebenskampf eines sechsjährigen Mädchens, das weder eine Familie noch ein Zuhause hat. Die Handlung des Romans beginnt an einem kalten, frühen Morgen, als das Mädchen von ihrem Begleiter – er wird im Roman als *Onkel* bezeichnet und scheint der Schlepper zu sein, mit dem das Mädchen in das ihr (aber auch dem Leser) unbekanntes Land gekommen ist – auf einem Marktplatz einer Großstadt vor dem Lebensmittelgeschäft des Händlers Bogdan abgesetzt wird. Die Sprache dieses nicht näher definierten Landes beherrscht sie nicht. Der *Onkel* und Bogdan nennen das Mädchen Yiza, weil es auf eine nicht verstandene Frage mit diesem Wort geantwortet hat. Bevor ihre Wege auseinandergehen, gibt ihr der *Onkel* nützliche Ratschläge zum Überleben im neuen Land. So lernt sie, wie sie durch die Erregung des Mitleids Nahrung bekommt. Außerdem solle sie bei der Erwähnung der Polizei, die als Gefahr für Kinder ihresgleichen, also ohne Begleitung, heimatlos und ohne nachweisbare Identität, dargestellt wird, laut schreien und sich verstecken. Sie irrt daraufhin mitten im Winter durch die verschneite Stadt, bis sie von einem Kaffeehausbesitzer entdeckt und von einer Polizeibeamtin in einem Kinderheim untergebracht wird. Im Heim für Flüchtlingskinder bekommt sie die Bezeichnung *Mädchen mit dem Fingerhut*. Das Mädchen findet dort ihre ersten Freunde: Shamhan, ein Jugendlicher, der

¹¹ Standke, Jan: *Michael Köhlmeier. „Das Mädchen mit dem Fingerhut“ (2016). Vom „Nichtankommen“ eines unbegleiteten Mädchens*. In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg.): *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 207–213.

ihre Sprache spricht, und Arian, der ihr als Zeichen der Verbundenheit einen Fingerhut schenkt, weil ihr rechter Daumen geblutet hat – ein kleiner Trost für sie und ihr einziger Besitz. Der Fingerhut ist zudem ein Zeichen des Vertrauens und Zusammenhalts. Eine gemeinsame Sprache haben sie jedoch nicht, Schamhan, der mehrere Sprachen beherrscht, muss als Verständigungsbrücke dienen. Die elternlosen Kinder Schamhan, Arian und Yiza fliehen aus dem Heim und suchen zunächst das Haus auf, das Schamhan „kannte, das er zwar noch nicht gesehen hatte, über das er aber alles wusste, und dass sie auf dem Weg zu diesem Haus waren, das über den Winter leer stand und in dem es eine Tiefkühltruhe voll mit guten Sachen gab und eine automatische Heizung und einen Fernseher und einen Computer und Internet“¹². Yiza wird daraufhin von Arian und Schamhan getrennt und von einer Frau namens Renate in Obhut genommen. Es stellt sich heraus, dass Renate durch Yizas Präsenz eigene Besitzansprüche stillen möchte. Das Schicksal ihrer Freunde, die Ähnliches erleiden, wofür sich aber niemand interessiert, zeigen wie trügerisch die Motive der wohlthätigen Zuwendung sind.¹³ Yiza darf das Haus nicht verlassen und lebt in einem dunklen Zimmer, bis Arian sie findet. Als Arian erscheint, sperrt Yiza Renate in der Küche ein und lässt Arian ins Haus, der die Frau bewusstlos schlägt und mit Yiza weiterzieht:

Arian holte aus und schlug das Ding gegen die Stirn der Frau. Und er schlug gleich noch einmal. Und dabei schrie er, wie Yiza geschrien hatte. Genau gleich schrie er, als würde er sie nachmachen. Die Frau taumelte in den Flur, streckte die Arme aus, stolperte und fiel. Arian schlug zum dritten Mal, diesmal auf den Hinterkopf der Frau. Die Frau zuckte, wie sie am Boden lag, wälzte sich herum, lag nun auf dem Rücken, die Beine zuckten, und aus ihrem Mund quälte sich ein merkwürdiges Geräusch, das kein Wort wurde. Arian schlug ein viertes Mal und ein fünftes Mal zu und ein sechstes Mal.¹⁴

Im Roman entsteht ein Bild von Kindern, die jede Hilfe und Integration verweigern (wiederholte Flucht aus sicheren in unsichere, kalte und bedrohliche Räume). Für Yiza wirkt selbst die eigentlich schutzbietende Kirche bedrohlich:

¹² Köhlmeier, Michael: *Das Mädchen mit dem Fingerhut*. München: Carl Hanser Verlag 2016, S. 46.

¹³ Vgl. Kister, Stefan: *Fallstricke der Nächstenliebe*. In: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.michael-koehlmeiers-maedchen-mit-dem-fingerhut-fallstricke-der-naechstenliebe.bf94a867-47d1-4df5-9352-3e2f27f59e9e.html> (Zugriff am 16.10.2020).

¹⁴ Köhlmeier, Michael: *Das Mädchen mit dem Fingerhut*, 2016. S. 133.

Sie kam an einer Kirche vorbei. Sie wusste nicht, was eine Kirche war, aber sie hatte Kirchen gesehen in ihrem Leben. Sie war nun sehr müde. Wenn sie die Knie durchdrückte, tat es weh. Der Kopf war ihr schwer. Und der Rücken tat ihr weh. Sie stieg über die Stufen hinauf. Sie wollte ein Loch finden, um in das große Haus zu gelangen. Die Tür machte ihr Angst. Die Klinke konnte sie nicht sehen, so weit oben war sie. Wenn sie den Kopf hob, war ihr, als beugte sich die schwarze Pforte über sie und wollte sie zudecken. [...] Sie setzte sich auf die Stufen, zog die Hände mitsamt den Handschuhen in die Ärmel zurück, legte die Schläfe auf die Knie und nickte ein.¹⁵

Köhlmeier schildert einen wilden Überlebenskampf und vermag es, eine soziale „Unbehaustheit“¹⁶ darzustellen. Was durch das offene Ende wie ein „unfertiger Entwurf“¹⁷ erscheint, ist Ausdruck des sich fortsetzenden Herumirrens in einer westeuropäischen Stadt und einer kontinuierlichen Suche nach gesellschaftlicher Akzeptanz und Toleranz.

Der Roman *Das Mädchen mit dem Fingerhut* behandelt eine höchst aktuelle Thematik. Es ist eine fiktive Geschichte über minderjährige Flüchtlingskinder in einer fremden Stadt. Schon der Buchumschlag beginnt die Geschichte zu erzählen und stellt das ernste Gesicht und den eindringlichen Blick eines jungen Mädchens in den Mittelpunkt. Eine auktoriale Erzählinstanz setzt die Geschichte im Buch fort, allerdings wird nicht von Fluchterfahrungen des Mädchens oder den Ursachen berichtet, sondern vom Überlebenskampf im neuen Land. Der Leser fragt sich dennoch: Woher kommt das Mädchen? Wie ist ihr richtiger Name? Wo ist ihre Familie? Warum flieht sie aus dem Kinderheim, obwohl sie dort Fürsorge erfährt? Auf diese Fragen gibt der Text keine Antworten und auch die Stadt, in der die Handlung spielt, wird nicht näher bezeichnet. Einerseits liegt aufgrund der Herkunft des Autors die Annahme nahe, dass die Handlung in Österreich spielt und der Roman insofern Einblicke in die Situation unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender in Österreich gibt. Andererseits könnte auch Deutschland als Kulisse dienen und das aufgrund der Tatsache, dass es in Europa den zweitgrößten Zustrom¹⁸

¹⁵ Ebd., S. 19.

¹⁶ Winkels, Hubert: *Ohne Sprache unbehaust. Eine Parabel auf den Menschen als Flüchtling: Michael Köhlmeiers kunstvoll lakonischer Roman ‚Das Mädchen mit dem Fingerhut‘*. In: <https://www.zeit.de/2016/23/das-maedchen-mit-dem-fingerhut-michael-koehlmeier-roman> (Zugriff am 16.10.2020).

¹⁷ Standke, Jan: *Michael Köhlmeier. ‚Das Mädchen mit dem Fingerhut‘ (2016). Vom ‚Nichtankommen‘ eines unbegleiteten Mädchens*, 2017. S. 208.

¹⁸ Geiger, Klaus / Kürschner, Mareike: *Deutschland ist weltweit das Flüchtlingsland Nummer zwei*. In: https://www.welt.de/print/die_welt/article156360253/Deutschland-ist-weltweit-das-Fluechtlingsland-Nummer-zwei.html (Zugriff am 10.09.2020).

an Flüchtlingen hat. Der Roman enthält somit bedeutende Informationslücken. Zusätzlich fallen kleinere und auch größere Handlungssprünge in der Chronologie auf, wie beispielsweise in der Inszenierung des Gesprächs zwischen einem Kaffeehausbesitzer¹⁹ und einer Polizeibeamtin sichtbar wird:

Der Kaffeehausbesitzer sagte, das Kind habe einen Mantel, eine Mütze und Handschuhe bei sich gehabt. Die Sachen stinken unsäglich, sagte er. Ich habe sie ins Lager gelegt. Was soll ich mit ihnen tun? Haben Sie die Sachen durchsucht?
Nein, das habe ich nicht.
Bringen Sie die Sachen! Ich werde sie durchsuchen.
Können Sie die Sachen entsorgen?, fragte die Beamtin.²⁰

Zwischen „Ich werde sie durchsuchen“ und „Können Sie die Sachen entsorgen?“ befindet sich eine Leerstelle, die für den didaktisch-methodischen Kommentar im Anschluss noch einmal aufgegriffen wird. Es bleibt für den Leser unklar, was die Polizeibeamtin beim Durchsuchen der Sachen gefunden hat, offensichtlich aber keine Dokumente, die auf die Herkunft des Mädchens schließen lassen würden.

Köhlmeiers gesellschaftskritischer Roman richtet sich durch das Auftreten kindlicher Protagonisten vor allem an ein jugendliches Publikum. Das geht auch aus der Wahl eines auffallend einfachen Satzbaus sowie eines übersichtlichen Vokabulars hervor. Zudem ist die Schrift altersgerecht angepasst. Der spannende Plot, das eindeutige Thema, die einfache Struktur und Handlung, der sachliche Schreibstil und der Gebrauch einer prägnanten, einfachen Sprache, welche die Sprachlosigkeit der Kinder deutlich macht, erlauben es, den Roman der Kinder- bzw. Jugendliteratur zuzuordnen. In einigen Rezensionen eröffnen sich zudem Versuche, Köhlmeiers Prosatext als modernen Märchenroman zu bestimmen. Tatsächlich sind in epischen Texten mit kindlichen Protagonisten häufig Elemente des europäischen Volksmärchens zu finden, was auch in Köhlmeiers Roman erkennbar wird. Typisch für Märchen sind Figuren wie Hexen. In Köhlmeiers Buch übernimmt Renate diese Rolle. Arian, *der Prinz*, rettet sie vor der *Mitleidshexe*. Elemente des Märchens in Köhlmeiers Buch findet auch Judith von Sternburg und sieht in den Kindern Figuren aus Märchen: Das Mädchen ist die Prinzessin

¹⁹ Sowohl die Nennung des Kaffeehauses als auch die Wahl eines Marktes als Setting im Roman geben Grund zur Annahme, dass die Handlung in der österreichischen Hauptstadt spielt.

²⁰ Köhlmeier, Michael: *Das Mädchen mit dem Fingerhut*, 2016. S. 27.

und die Handlung spielt in einem Märchenwald.²¹ Der Romantitel erinnert zudem an Hans Christian Andersens Märchen *Das kleine Mädchen mit Schwefelhölzern* (1845), die tragische Geschichte eines kleinen Mädchens, das in der Kälte Schwefelhölzchen verkauft und dabei erfriert. Von diesem Märchen ließ sich Köhlmeier inspirieren und drückt mit dem intertextuellen Bezug zu Andersens Märchen seine Begeisterung für die Gattung Märchen aus.²²

Die Konzentration auf aktuelle Themen wie Flucht, Heimatlosigkeit, Fremdheit, sprachliche Unbehauheit, Integration und nicht zuletzt die moralische Verantwortung derjenigen, die Zeugen von Flucht und den jeweiligen Hintergründen werden, initiiert weitere Überlegungen im Hinblick auf die Gattungsdiskussion und legitimiert Köhlmeiers Buch als Fluchroman²³. Die Aufgabe der Literatur besteht, so Köhlmeier, im Versuch des Schriftstellers, seine Zeit und die Welt zu begreifen und die Zeit objektiv darzustellen.²⁴ Köhlmeiers Roman reiht sich damit in eine Reihe von Werken ein, die auf aktuelle Probleme der Gegenwart reagieren.

III. Überlegungen zur didaktisch-methodischen Umsetzung

Der folgende Abschnitt enthält Vorschläge und Impulse für den Einsatz des Romans im Unterricht. *Das Mädchen mit dem Fingerhut* kann als Ganzschrift vor der Behandlung im Unterricht gelesen werden. Der Roman eignet sich für den Deutschunterricht im Hinblick auf das literarische Lernen und die literarischen Schilderungen interkultureller Erfahrungen. Er entspricht den literarischen bzw. sprachlichen Bildungsprozessen und trägt auch zur Entwicklung und Förderung verschiedener Kompetenzen bei, die hieran unter Nennung geeigneter Bearbeitungsmöglichkeiten konkretisiert werden. Aufgrund des starken Gegenwartsbezuges bietet der Roman zudem vielfältige Sprechkanäle.

²¹ Vgl. von Sternburg, Judith: *Das niedliche kleine Kind*. In: <http://www.fr.de/kultur/literatur/michael-koehlmeier-das-maedchen-mit-dem-fingerhut-das-niedliche-kleine-kind-a-392947> (Zugriff am 25.08.2020).

²² Vgl. Standke, Jan: *Michael Köhlmeier. ‚Das Mädchen mit dem Fingerhut‘ (2016). Vom ‚Nichtankommen‘ eines unbegleiteten Mädchens*, 2017. S. 209.

²³ Siehe dazu die Beschreibung von Fluchtliteratur in der Fußnote 1.

²⁴ Vgl. Grohotolsky, Ernst: *Literatur ist eine Bestätigung des Glaubens an die Vielfältigkeit des Menschen*. In: Höfler, Günther A. / Vellusig, Robert (Hg.): *Michael Köhlmeier*. Wien-Graz: Droschl Literaturverlag 2001, S. 9–21, hier S. 14.

Der kulturelle, gesellschaftliche, historische oder etwa politische Kontext eines Textes ist den Lernenden am Anfang oft beschränkt vertraut. Deshalb ist eine Einführung in die Thematik, die der gewählte Text behandelt, immer sinnvoll. Vorbereitungen in Form eines Einstiegsgesprächs zum Thema Flüchtlingskinder in Europa, das in einer visualisierten Sammlung von Assoziationen mündet, können das Vorwissen aktivieren, den Einstieg ins Thema erleichtern und das Interesse für die Thematik und den Inhalt des zu behandelnden Textes wecken. Ohne eine angemessene Vorbereitung in der Einstiegsphase, die die Lernenden an den ausgewählten Text heranführen würde, wäre auch der Umgang mit diesem Text in der nächsten Phase eingeschränkt. Die Lesemotivation und die Lesekompetenz können zusätzlich gefördert werden, indem man Schülerinnen und Schülern Lesegelegenheiten gibt bzw. einige aufschlussreiche Textstellen aus dem Roman auswählt, diese laut vorlesen lässt und in der Folge prüft, inwieweit sie in der Lage sind, den vorgelesenen Stellen Informationen zu entnehmen, ihren Zusammenhang zu verstehen und zu interpretieren. Dafür empfehlen sich kleinere Textmengen, die ein leicht verständliches Vokabular auszeichnet. Eine solche Vorgehensweise fördert nicht nur (1) die Lesekompetenz, sondern auch (2) die Textkompetenz, (3) ermöglicht Textfokussierung bzw. eine intensivere Auseinandersetzung mit gezielt ausgewählten Textpassagen, (3) erweitert den Wortschatz und (4) erhöht den Stellenwert von epischen Texten im Unterricht. Für die gemeinsame Lektüre eignet sich u.a. der Romananfang, der Yizas Ankommen vor Bogdans Lebensmittelgeschäft schildert und am deutlichsten zeigt, wie das Mädchen mit der Nahrungsaufnahme und dem Aufwärmen im Geschäft Vertrauen zu einem Fremden aufbaut. Die Textpassage, in deren Mittelpunkt die Suche nach Lebensmitteln, Schutz und Wärme steht, löst gleichzeitig eine emotionale Anteilnahme aus. Neben der emotionalen Beteiligung, die der Roman initiiert, ermöglicht er Leserinnen und Lesern, „indem [er] in ästhetischer Sprache einen Raum von Vorstellungen und Bildern eröffnet“²⁵, nah an das Schicksal und die Bedürfnisse des Mädchens heranzurücken, was allein schon aufgrund der Tatsache, dass sich der Alltag des Mädchens fern von der Alltagswelt der Lernenden abspielt, erforderlich und für eine bessere Wahrnehmung notwendig ist.

In der Unterrichtsbesprechung übernimmt meistens die Lehrperson eine zentrale Rolle. Lernende bekommen oft schon im Vorhinein Fragen gestellt, die sie in Bezug auf formale, inhaltliche und thematische As-

²⁵ Hurrelmann, Bettina: *Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur?* In: Hurrelmann, Bettina / Richter, Karin (Hg.): *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Weinheim-München: Juventa Verlag 2004, S. 45–60, hier S. 49.

pekte des Textes beantworten sollen. Das sind also Fragen zum Inhalt, zur Raum- und Zeitdarstellung, aber auch Fragen zur Textstruktur oder zum Verhältnis der Figuren untereinander. Es handelt sich dabei um einen Zugang zum literarischen Text, der bei einer schulischen Literaturinterpretation kaum wegzudenken ist. Schülerinnen und Schüler befinden sich dabei in einer Position, in der von ihnen lediglich erwartet wird, dass sie sich Gedanken über mögliche Antworten machen und den Text reproduzieren (analytische Verfahrensweisen). Stattdessen kann die Position der Lernenden in Bezug auf den Roman geändert und ihre Sicht in den Vordergrund gerückt werden. In dieser neuen Position würden die Lernenden selber Fragen an den literarischen Text stellen und ihre Interessen, aber auch eventuelle Verständnislücken zu erkennen geben. Auf diese Weise könnten Themen behandelt werden, die Schülerinnen und Schüler tatsächlich interessieren. Das hätte nicht zuletzt auch die sprachliche Aktivierung bzw. die Förderung kommunikativer Fähigkeiten zum Ziel. Gerade durch die Heranführung an altersgemäße, lebensnahe und alltagsrelevante Themen können Lernende zur Diskussion angeregt werden. Im Hinblick auf die inhaltlichen Aspekte wäre eine Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen der Identität, mit Lebensumständen und den Erfahrungen der sprachlichen Fremdheit zu erwarten. Das stellt eine mögliche Grundlage für eine weitere Analyse kultureller Differenzen dar und führt letztendlich zur Ausbildung von *critical cultural awareness*, zugleich aber auch zu Kepsers und Abrahams erwarteter Zielerfüllung im interkulturellen Literaturunterricht.

Köhlmeiers Roman eignet sich außerdem dazu, Lernende auf Zeitsprünge im Verlauf der Romanhandlung und die Erzählgeschwindigkeit in epischen Texten aufmerksam zu machen. *Auslassungen können* unterschiedliche Gründe haben. In *Das Mädchen mit dem Fingerhut* treiben sie die Handlung voran und regen beim Lesen das Interesse an. In dieser Hinsicht können sie für produktive Verfahren im produktionsorientierten Literaturunterricht eingesetzt werden. In den vorangestellten Abschnitten dieses Beitrags wurden bereits Textstellen mit Auslassungen zitiert. Sie sollen nun für die Konkretisierung einer weiteren unterrichtspraktischen Anregung noch einmal aufgegriffen werden. Auffallende Leerstellen im Roman laden Lernende dazu ein, die Handlung so weiterzuführen, dass sie einen logischen Zusammenhang ergibt. Auf diese Weise bekommen Lernende die Aufgabe, einzelne Textsegmente in eine Beziehung zueinander zu setzen, wodurch von ihnen nicht nur das Reproduzieren, sondern vor allem eine aktive Beteiligung bzw. kreatives Produzieren verlangt wird. Außerdem bietet der offene Schluss des Romans die Möglichkeit, eine Fortsetzung zu erfinden und zu erzählen.

Der Deutschdidaktiker Kaspar H. Spinner führt mehrere Argumente für das Einbetten produktiver Verfahren in Unterrichtszusammenhänge an und gibt dafür didaktische Begründungen. Spinner stellt fest, dass produktive Aufgaben Lernenden mehr Raum für die Entwicklung eigener Vorstellungen und Gedanken geben, während sich nur Einzelne an einem fragend-entwickelten Unterrichtsgespräch, das von der Lehrperson vorbereitet wird und zum geplanten Interpretationsergebnis führt, beteiligen könnten, „weil immer schon jemand die Frage beantwortet hat, während sich [die Langsameren] noch mitten in der Gedankenentwicklung befinden“²⁶, was eine mögliche Erklärung für die geringe Teilnahme an solchen Interpretationsgesprächen ist. Produktive Verfahren fordern ein hohes Maß an Beteiligung, bieten aber im Gegenzug das Freisetzen von Motivation und Einfallsreichtum, die Auflösung oder zumindest die Verringerung von Ängsten und Hemmungen im Umgang mit literarischen Texten, die Vertiefung von Verstehensprozessen, Förderung von Empathie und Fremdverstehen und nicht zuletzt Förderung von Leselust, Imagination und aktiver Gestaltungsfähigkeit.²⁷ Aus diesem Grund wurden in diesem Beitrag produktive Verfahren den analytischen Verfahrensweisen vorgezogen.

IV. Fazit

Das Mädchen mit dem Fingerhut zeigt, dass die Begegnung mit dem Thema Flucht nicht ausschließlich auf Erwachsene beschränkt ist. Die Berücksichtigung des genannten Romans in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht würde für Schülerinnen und Schüler bedeuten, auf eine der zentralen Herausforderungen der Gegenwart einzugehen und zur Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt beizutragen. Der Roman kann die Bereitschaft zum Kontakt mit Menschen anderer Kulturen ausbauen und hat damit das Potenzial, interkulturelles Bewusstsein bzw. *critical culture awareness* – um es noch einmal mit Byrams Worten zu nennen – als Baustein der interkulturellen Kompetenz zu fördern. Davon ausgehend, aber auch im Hinblick auf die elf Aspekte des literarischen Lernens kann Köhlmeiers Roman für den Literaturunterricht empfohlen werden: Eine Auseinandersetzung mit dem Roman kann sowohl die Vorstellungs- und Identitätsbildung als auch das Einlassen auf Figurenperspektiven, ein

²⁶ Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen*, 2006. S. 34.

²⁷ Vgl. Frederking, Volker: *Umgang mit dem Fremden - Assoziative, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem*. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1995, S. 165–193, hier S. 165.

Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit und das Verständnis narrativer Handlungslogiken bewirken. Eine Legitimierung ist ferner durch die von Kepser und Abraham eingangs genannten Vorteile und Ziele der Einführung von interkulturellen Themen in den Unterrichtsprozess möglich, da der Roman eine Alteritätserfahrung, Empathieentwicklung, Sensibilisierung für stereotype Darstellungen, Einnahme einer kritischen Haltung gegenüber der Dominanzkultur sowie das Erkennen eines möglichen Konfliktpotenzials in interkulturellen Begegnungssituationen unterstützt. Die narrative Gestaltung von Migrations- und Fluchtprozessen sowie die Darstellung von Fremdheitserfahrungen in der zeitgenössischen deutschsprachigen Literatur birgt damit eindeutig ein pädagogisches Potenzial und einen didaktischen Mehrwert in der Hinsicht, dass die Behandlung von Fluchtliteratur im Unterricht über die Entwicklung textanalytischer Kompetenzen hinaus insbesondere Übungen zur empathischen und fremdkulturellen Kommunikation sowie die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für komplexe Themen der Gegenwart ermöglicht.

Bibliografie

- Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007.
- Byram, Michael: *Reflecting on „Intercultural Competence“ in Foreign Language Learning*. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer 1995, S. 269–276.
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters 1997.
- Byram, Michael: *Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning*. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 1999, S. 358–380.
- Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: Iudicium 2010.
- Flinik, Joanna: *Sind sie zu fremd, bist du zu deutsch. Zur gegenwärtigen deutschsprachigen Migrantenliteratur*. In: Gansel, Carsten / Hermann, Elisabeth (Hg.): *Entwicklungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989*. Göttingen: V&R unipress 2013, S. 173–184.
- Frederking, Volker: *Umgang mit dem Fremden - Assoziative, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem*. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1995, S. 165–193.
- Geiger, Klaus / Kürschner, Mareike: *Deutschland ist weltweit das Flüchtlingsland Nummer zwei*. In: https://www.welt.de/print/die_welt/article156360253/Deutschland-ist-weltweit-das-Fluechtlingsland-Nummer-zwei.html (Zugriff am 10.09.2020).

- Grohotosky, Ernst: *Literatur ist eine Bestätigung des Glaubens an die Vielfältigkeit des Menschen*. In: Höfler, Günther A. / Vellusig, Robert (Hg.): *Michael Köhlmeier*. Wien-Graz: Droschl Literaturverlag 2001, S. 9–21.
- Hermelingmeier, Anna-Lena: *Wahrnehmung von Heimat und Exil. Am Beispiel von Texten deutschsprachiger Exilautorinnen und -autoren des 20. Jahrhunderts*. München: edition text + kritik 2015.
- Hurrelmann, Bettina: *Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur?* In: Hurrelmann, Bettina / Richter, Karin (Hg.): *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Weinheim-München: Juventa Verlag 2004, S. 45–60.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.
- Kister, Stefan: *Fallstricke der Nächstenliebe*. In: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.michael-koehlmeiers-maedchen-mit-dem-fingerhut-fallstricke-der-naechstenliebe.bf94a867-47d1-4df5-9352-3e2f27f59e9e.html> (Zugriff am 16.10.2020).
- Köhlmeier, Michael: *Das Mädchen mit dem Fingerhut*. München: Carl Hanser Verlag 2016.
- Löwenstein, Sascha: *Wider die ‚Globalisierung der Gleichgültigkeit‘. Europas Flüchtlingsdrama in der Gegenwartsliteratur. Blickwinkel, Kontexte, Hintergründe*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin 2015.
- Rösch, Heidi: *Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich*. In: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf (Zugriff am 07.02.2021).
- Spinner, Kaspar H.: *Produktive Verfahren im Literaturunterricht*. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel 1999, S. 33–41.
- Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen*. „Praxis Deutsch“ 2006, Nr. 33/200, S. 6–16.
- Standke, Jan: *Michael Köhlmeier. ‚Das Mädchen mit dem Fingerhut‘ (2016). Vom ‚Nichtankommen‘ eines unbegleiteten Mädchens*. In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg.): *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 207–213.
- Sternburg, Judith von: *Das niedliche kleine Kind*. In: <http://www.fr.de/kultur/literatur/michael-koehlmeier-das-maedchen-mit-dem-fingerhut-das-niedliche-kleine-kind-a-392947> (Zugriff am 25.08.2020).
- Thiele, Jens: *Die Ratlosigkeit der Bilder. Wie illustriert man ein Kind auf der Flucht?* In: Fritsche, Michael (Hg.): *Kinder auf der Flucht. Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2001, S. 45–59.
- Winkels, Hubert: *Ohne Sprache unbehaust. Eine Parabel auf den Menschen als Flüchtling: Michael Köhlmeiers kunstvoll lakonischer Roman ‚Das Mädchen mit dem Fingerhut‘*. In: <https://www.zeit.de/2016/23/das-maedchen-mit-dem-fingerhut-michael-koehlmeier-roman> (Zugriff am 16.10.2020).
- Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg.): *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Kinder auf der Flucht – literaturdidaktisches Potenzial
von Michael Köhlmeiers Roman *Das Mädchen mit dem Fingerhut***

Zusammenfassung: Michael Köhlmeiers Roman *Das Mädchen mit dem Fingerhut* (2016) über das Ankommen und Leben eines Flüchtlingskindes in einer fremden Gesellschaft greift die Themen Fremdheit, Sprachunfähigkeit, Integration von Kindern und Jugendlichen auf. Die narrative Gestaltung von Migrations- und Fluchtprozessen sowie die Darstellung von Fremdheitserfahrungen in der zeitgenössischen deutschsprachigen Literatur birgt bekanntlich ein pädagogisches Potenzial und einen didaktischen Mehrwert in der Hinsicht, dass die Behandlung von Fluchtliteratur im Unterricht über die Entwicklung textanalytischer Kompetenzen hinaus insbesondere das interkulturelle Lernen und die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für komplexe Themen der Gegenwart ermöglicht. Mit Blick auf die soziale und gesellschaftliche Dimension von Flucht stellt der vorliegende Beitrag literaturwissenschaftliche Überlegungen zu Michael Köhlmeiers Roman *Das Mädchen mit dem Fingerhut* an und untersucht seine literaturdidaktische Relevanz bzw. prüft in Anlehnung an Byrams Modell zur Beschreibung interkultureller Kompetenzen und Spinners Aspekte literarischen Lernens, inwiefern Köhlmeiers Text als Unterrichtsgegenstand legitimiert werden kann.

Schlüsselwörter: Michael Köhlmeier, Fluchtliteratur, interkulturelles Lernen, Literaturdidaktik

**Mali uchodźcy – potencjał dydaktyczny powieści Michaela Köhlmeiera
*Das Mädchen mit dem Fingerhut***

Streszczenie: Dyskutowany w ostatnich latach w przestrzeni publicznej temat ucieczki ma swoje miejsce w literaturze. Powieść Michaela Köhlmeiera *Das Mädchen mit dem Fingerhut* (2016), której bohaterką jest mała dziewczynka przybywająca do obcej sobie społeczności, podejmuje takie tematy jak: obcość, niemoc językowa, integracja dzieci i młodzieży w nowym środowisku. Narracyjne konstrukcje procesów migracyjnych, problemu ucieczki oraz doświadczenia obcości we współczesnej literaturze niemieckojęzycznej mają duży potencjał wychowawczy oraz dydaktyczny: opierając się na literaturze poświęconej tematowi ucieczki, możliwe jest bowiem nie tylko rozwijanie umiejętności analizy tekstu literackiego, ale także kompetencji interkulturowej oraz uwrażliwienie uczniów na kompleksowe problemy teraźniejszości. Odnosząc się do aspektów społecznych związanych z problemem ucieczki, autorka artykułu analizuje powieść M. Köhlmeiera z perspektywy literaturoznawczej oraz dydaktyki literatury. Przydatność i zasadność wykorzystania omawianej powieści na lekcji literatury analizowane są przez pryzmat modeli teoretycznych Spinnera (kompetencja interkulturowa) oraz Byrama (kompetencja literacka).

Słowa kluczowe: Michael Köhlmeier, literatura ucieczki, uczenie interkulturowe, dydaktyka literatury

**Children on the Run: The Didactic Potential
of Michael Köhlmeier's Novel *Girl with Thimble***

Abstract: This article examines the relevance of Michael Köhlmeier's novel *Das Mädchen mit dem Fingerhut* (2016; *Girl with Thimble*) to literary didactics. The novel focuses on issues such as escape, alienation, linguistic deprivation, and the integration

of children and young people into new environments. Narrative representations within German literature of migration and of the issue of escape from the experience of alienation have significant didactic and educational potential. Literature that addresses the theme of escape creates an opportunity for students not only to develop skills in literary analysis, but also to acquire intercultural competence and to become more sensitive to the complex issues of the contemporary world. Addressing social aspects of escape, the author of this article analyses Köhlmeier's novel from the perspectives of literary studies and literary didactics. Two theoretical models have been used as prisms through which to justify the usefulness of this novel in a literary studies classroom: Byram's model for describing intercultural competencies and Spinner's model of intercultural competence.

Keywords: Michael Köhlmeier, refugee literature, escape narratives, intercultural education, literary didactics

Marijana Jeleč, Dr. phil., geb. 1986, Studium der Germanistik und Pädagogik. Sie ist Dozentin an der Abteilung für Germanistik der Universität Zadar (Kroatien) und Gastdozentin an der Pädagogischen Fakultät der Universität Bihać (Bosnien und Herzegowina). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die deutschsprachige Gegenwartsliteratur, interkulturelle Literatur, Narrative der Flucht, Literatur und Gedächtnis sowie Literaturdidaktik. Zuletzt veröffentlicht als Herausgeberin: *Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (2019) und als Autorin: *Dichtung im Zwischenraum der Sprachen und Kulturen. Eine didaktisch-methodische Studie zur Lyrik von Dragica Rajčić Holzner* (2020).


Marijana Jeleč, dr nauk humanistycznych, ur. 1986, absolwentka filologii germańskiej oraz pedagogiki Uniwersytetu w Zadarze (Chorwacja). Pracownik naukowy na Wydziale Germanistyki Uniwersytetu w Zadarze oraz wykładowczyni gościnnie na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Bihaciu (Bośnia i Hercegowina). Zainteresowania badawcze: współczesna literatura niemieckojęzyczna, literatura interkulturowa, narracje o ucieczce, literatura i pamięć oraz dydaktyka literatury. Niedawno ukazały się: *Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (2019, publikacja pod redakcją) oraz *Dichtung im Zwischenraum der Sprachen und Kulturen. Eine didaktisch-methodische Studie zur Lyrik von Dragica Rajčić Holzner* (2020, publikacja autorska).

Marijana Jeleč, born in 1986, studied German philology and pedagogy and holds a PhD in the humanities. She is a lecturer at the Department of German Studies at the University of Zadar (Croatia) and a guest lecturer at the Faculty of Education at the University of Bihać (Bosnia and Herzegovina). Her main research interests include contemporary German-language literature, intercultural literature, narratives of escape, literature and memory, and literary didactics. Recently she has published, in the capacity of editor, *Trends in Contemporary Literature and Perspectives on Literary Studies and Literary Didactics* (2019), and, as author, *Poetry in the Gap between Languages and Cultures: A Didactic-Methodical Study of the Poetry of Dragica Rajčić Holzner* (2020).



Winfried Ulrich

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

 <https://orcid.org/0000-0002-4863-4702>

Elend und Gelobtes Land – Bedeutungswandel oder Lesartenprofilierung?

1. Problemstellung und Hypothese

Faust:

Mein schönes Fräulein, darf ich wagen,
Meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?

Margarethe:

Bin weder Fräulein, weder schön,
Kann ungeleitet nach Hause gehn. [...]

Das berühmte Zitat aus Goethes *Faust I* (Kapitel 7. 2605) enthält ein Wort, das den heutigen Leser irritieren kann: Wieso wehrt Gretchen die Bezeichnung *Fräulein* für sich ab? Ist sie etwa verheiratet? Oder lehnt sie als frühe Feministin die Bezeichnung als diskriminierend ganz ab und fordert für jeden erwachsenen weiblichen Menschen die Anrede *Frau*? Im Deutschunterricht der Schulen wird dann bei der Behandlung des Dramas vom Lehrer erklärt oder von den Schülern erarbeitet, dass das von *Frau* abgeleitete Diminutiv *Fräulein* im Laufe der Sprachgeschichte einen *Bedeutungswandel* erfahren habe. Im Mittelhochdeutschen bedeutete *vrouwe* ‚Herrin‘ und war als Standesbezeichnung Anrede für die adlige Dame. Und *vrouwelîn* war dementsprechend ebenfalls Standesbezeichnung, die Bezeichnung für eine ‚junge, unverheiratete adlige Dame‘. Zwar verdrängte das abgeleitete Wort im 18. Jahrhundert mit der Emanzipation des Bürgertums weitgehend die Anreden *Jungfer* und *Mademoiselle* für Bürgermädchen und wurde Bezeichnung für ‚jedes unverheiratete Mädchen‘. Goethe aber hält sich im *Faust* an die ältere

Bedeutung, sodass Gretchens Widerspruch verständlich ist: Sie ist eben bürgerlich und nicht ‚von Adel‘.

Ist aber die Bedeutung ‚junge, unverheiratete adlige Dame‘ veraltet und in der Gegenwartssprache völlig verschwunden, und sind mit ihr auch die Bedeutungsmerkmale ‚unverheiratet‘ und ‚adlig‘ verlorengegangen? Keineswegs. Zwar ist die Bezeichnung *Fräulein* etwa seit den 1970er Jahren aus dem produktiven Wortschatz fast vollständig getilgt worden. Im rezeptiven Wortschatz der Sprachgemeinschaft existiert das Wort aber durchaus noch. Verstanden wird es weiterhin in der Lesart ‚unverheiratete weibliche Person‘. So ist es in Dokumenten aus der Zeit vor 1970 als übliche Bezeichnung und Anrede zu finden. Aber selbst für das Merkmal ‚adlig‘ finden sich vereinzelte Belege in neuerer Literatur, z. B. in Zeitungsartikeln:

„Im **Fräulein** schwingt nicht nur der **Adel** ihrer erzkonservativen Familie mit, sondern auch die ältliche **unverheiratete Frau**“ (Die ZEIT, 10.01.2019).¹

„Rückreise ins frühere Ober-Röhrsdorf, dem Gut ihres Vaters, das heute ein Kombinat ist. Die Alten, sie sprachen noch deutsch, erkannten das ‚**Fräulein von**‘ wieder“ (Die ZEIT, 07.01.1983).

„Ach, da kommt das **hochwohlgeborene Fräulein**, soll sie doch erstmal zeigen, was sie draufhat“ (Süddeutsche Zeitung, 05.01.2019).

„Allein von **Fräulein von Mutach** liegen mehr als ein Dutzend Umschläge im Einsiedler Archiv, jeder voller Fotos“ (Die Zeit (Online-Ausgabe), 15.05.2014).

„Dies musste ich erleben, nachdem das liebeizende **Fräulein von Czarnowski** mir einst eröffnet hatte, nur solche Männer zu begehren, die mindestens in Australien leben [...] Versteh einer diese Welt, zumal die Welt des verarmten weiblichen polnischen **Landadels**“ (die tageszeitung, 18.10.2005).

Der Namenszusatz *von* als Adelsprädikat sowie der Kontext (*Adel, Gut, hochwohlgeboren, Landadel*) machen deutlich, dass die Bezeichnung *Fräulein* in diesen Zitaten der Gegenwartssprache durchaus noch die Bedeutung ‚junge adlige Dame‘ aufweist. Sie ist also auch heute im kollektiven mentalen Lexikon der Sprachgemeinschaft noch vorhanden. Hat das Wort also einen Bedeutungswandel erfahren oder nicht?

¹ Die Hervorhebungen durch Fettdruck in den Zitaten sind zur Verdeutlichung vom Verfasser vorgenommen worden.

Mit dem Begriff „Bedeutungswandel“ wird in der Regel diachron eine alte, heute nicht mehr gebräuchliche Bedeutung eines Wortes die neue, heute verwendete gegenübergestellt. Im Vergleich des Mittelhochdeutschen mit dem heutigen Spät-Neuhochdeutschen sind das z. B.: mhd. *muot* ‚Gesinnung‘ – nhd. *Mut* ‚Kühnheit‘, mhd. *list* ‚Wissen, Kenntnis‘ – nhd. *List* ‚geschickte Täuschung‘, mhd. *g(e)lücke* ‚Schicksal‘ – nhd. *Glück* ‚Zusammentreffen günstiger Umstände‘, nhd. *wirt* ‚Ehemann, Schutzherr‘ – nhd. *Wirt* ‚Gastwirt‘, mhd. *urloup* ‚Erlaubnis (zu gehen)‘ – nhd. *Urlaub* ‚Ferienreise‘, mhd. *hōchzît* ‚jedes kirchliche Fest‘ – nhd. *Hochzeit* ‚Feier der Eheschließung‘, mhd. *zimber* ‚Bauholz‘ – nhd. *Zimmer* ‚Wohnraum‘, mhd. *etzen* ‚mit Nahrung versorgen‘ – nhd. ‚ätzen‘ ‚mit Säure behandeln‘, mhd. *heizen* ‚befehlen‘ – nhd. *heißen* ‚genannt werden‘, mhd. *vrum* ‚tüchtig, rechtschaffen‘ – nhd. *fromm* ‚gottesfürchtig‘, mhd. *kranc* ‚schwach‘ – nhd. *krank* ‚mit Krankheit behaftet‘, mhd. *sleht* ‚eben, glatt‘ – nhd. *schlecht* ‚minderwertig‘.

Aber ist das wirklich eine angemessene, zutreffende Beschreibung dessen, was sprachgeschichtlich mit dem jeweiligen Wort tatsächlich geschehen ist? Ist die „Bedeutungsgeschichte“ eines lexikalischen Elements nicht in Wirklichkeit viel komplizierter? Ist es nicht vielmehr so, dass ältere Bedeutungen sehr oft gar nicht völlig außer Gebrauch gekommen sind, sondern nur verblasst über bestimmte erhalten gebliebene semantische Merkmale noch immer „im Hintergrund“ mitschwingen? Tauchen sie nicht sogar gelegentlich auch in jüngerer Zeit noch auf? Und ist umgekehrt die jüngere Bedeutung nicht schon durch gemeinsame Bedeutungsmerkmale in der älteren Bedeutung bzw. in den älteren Bedeutungen „angelegt“? Beantwortet man diese Fragen mit ja, so ist der traditionelle Begriff „Bedeutungswandel“² neu zu definieren oder besser noch durch einen anderen Begriff zu ersetzen. Da es sich in dem Fall nicht um die Ablösung einer Bedeutung durch eine andere, sondern um eine diachrone Veränderung des Bedeutungsprofils eines Ausdrucks handelte, mit zurücktretenden und mit in den Vordergrund drängenden semantischen Merkmalen und aus ihnen bestehenden Einzelbedeutungen, scheint der Begriff „Lesartenprofilierung“ eine geeignete Bezeichnung für den Vorgang zu sein. Er impliziert, dass die

² In der traditionellen historischen Semantik wird unter Bedeutungswandel eines Wortes zumeist eine Veränderung verstanden, bei der sich mit einem unverändert bleibenden Zeichenkörper (Signifikant) ein neuer Zeicheninhalt (Signifikat) verbindet, also der Name einen neuen Sinn erhält. Damit ist in der Regel, ohne dass dies immer explizit gesagt wird, die Aufgabe des alten Zeicheninhalts mitgemeint. Danach wird dem Sprachbenutzer ein Bedeutungswandel jedenfalls erst bewusst, wenn bestehende Verbindungen gelöscht sind. So ist auch die traditionelle Klassifikation an der Vorher-nachher-Relation orientiert: Bedeutungserweiterung, -verengung, -verschlechterung.

Menge der semantischen Merkmale eines Lexems strukturell in Bewegung ist und sich historisch umordnen kann.³ Ein solches flexibles Bedeutungsprofil ermöglicht zu jeder Zeit die Bildung neuer, zusätzlicher Lesarten, etwa durch metaphorischen Gebrauch, oder auch die Zurückdrängung von einzelnen Lesarten gegenüber anderen. Mehrdeutigkeit eines Lexems bleibt dann kein rein synchroner Begriff. Man muss dann eher von einer „diachronischen Polysemie“ der Lexeme ausgehen. Das Beispiel *Fräulein* deutet dies Geschehen an.

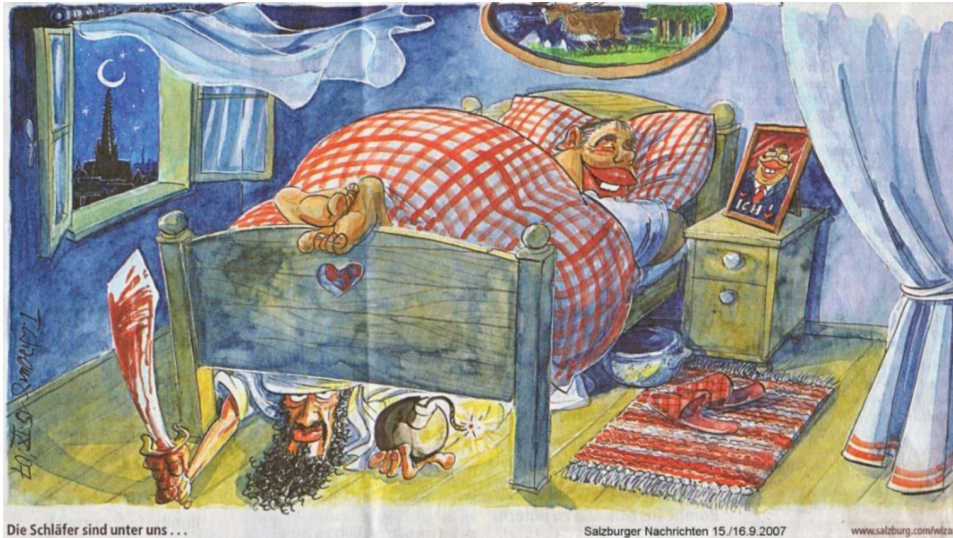
Eben diese Hypothese soll im Folgenden an ausgewählten Beispielen näher erläutert und erhärtet werden.

2. Polysemie

Im Zentrum der folgenden Überlegungen steht der Begriff der „Polysemie“. Erst die kognitive Linguistik hat die Mehrdeutigkeit der Lexeme als zentralen Untersuchungsgegenstand der Semantik entdeckt und gewürdigt. Konzepte, also geistige Vorstellungen, die das Weltwissen der Menschen repräsentieren, werden zum großen Teil versprachlicht, also mit sprachlichen Bezeichnungen belegt, aber eben nicht so, dass für jedes Konzept ein eigenes Sprachzeichen vereinbart wird. Ökonomischer ist es, zwei Konzepte, die eine Ähnlichkeitsbeziehung aufweisen, mit ein und demselben sprachlichen „Etikett“ zu versehen. So sind einem einzigen sprachlichen Formelement in der Regel mehrere Lesarten konventionell zugeordnet. Dabei ist Polysemie als Mehrdeutigkeit eines Lexems innerhalb eines bestimmten Entwicklungsstands der Sprache zunächst ein synchronischer Begriff. Allerdings wird er schon dadurch dynamisiert, dass die Mehrdeutigkeit immer offen ist für eine Erweiterung. Es können zusätzliche Bedeutungen in das Lesartenpotenzial eines Lexems integriert werden. Die kognitive Semantik hat das vielfach am Prozess der Metaphernbildung aufgezeigt. So benötigt man z. B. für das neu erfundene und zunächst noch unbezeichnete Steuergerät am PC kein neues Wort, sobald man die Ähnlichkeit mit der äußeren Form des Tieres *Maus* erkannt hat. Oder man bezeichnet als *Schläfer* (nach dem englischen Muster *sleeper*) nicht nur einen ‚Menschen, der mit geschlossenen Augen und ausgeschaltetem Bewusstsein ruht‘, sondern nach dem Anschlag auf das World Trade Center in New York im September 2011 auch einen ‚Menschen, der unerkannt eine Zeitlang darauf wartet, dass er den Auftrag erhält, eine terroristische Tat zu vollbringen‘. Die Ähnlichkeitsbeziehung zwischen beiden Konzepten besteht darin, dass beide

³ Vgl. dazu unten Anmerkung 7.

Personen sich eine Zeit lang ruhig, untätig und unauffällig verhalten, bis der Zeitpunkt gekommen ist, diese Untätigkeit zu beenden.



Karikatur: „Salzburger Nachrichten“ / T. Wizany⁴

Die „Radialsemantik“⁵ hat für diese Formen der Mehrdeutigkeit von Lexemen ein Beschreibungsmodell entwickelt, das in anschaulicher Weise Nebenbedeutungen *radial*, also strahlenförmig von der prototypischen Haupt- oder Kernbedeutung in alle Richtungen ausgehen lässt. Untereinander verbunden sind sie durch gemeinsame Bedeutungsmerkmale. Solche verknüpfen im Netzwerk des mentalen Lexikons nicht nur einzelne Nebenbedeutungen mit der Kernbedeutung, sondern sie verknüpfen auch Nebenbedeutungen untereinander. „Familienähnlichkeit“ aller Lesarten heißt: Nebenbedeutungen müssen wie „Kinder“ nicht alle durch gemeinsame Merkmale der Kernbedeutung, also den „Eltern“, ähnlich sehen, sie können wie „Geschwister“ auch nur untereinander Ähnlichkeit aufweisen. Insgesamt hält das Beziehungsgeflecht aller Lesarten eines polysemen Lexems also die Bedeutungen eines einzigen Sprachzeichens zusammen und unterscheidet sich von der Homonymie (z. B. *Tau*¹ als ‚Niederschlag‘ und *Tau*² als ‚Seil‘).

Was hält z. B. die verschiedenen Lesarten des Lexems *Brücke* zusammen?

⁴ Die Redaktion der „Wortfolge“ bedankt sich bei dem Autor der Karikatur für die freundliche Genehmigung des Nachdrucks.

⁵ Siehe dazu Lee, David: *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Oxford University Press: Oxford 2001.

Aufsätze/Artykuły



<https://skitterphoto.com/photos/4263/san-francisco-bay-bridge> (Zugriff am 6.08.2020)



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6e/Bridge_position.jpeg (Zugriff am 06.08.2020)

Sweetie candykim / CC BY-SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>)



<https://www.flickr.com/photos/internetarchivebookimages/14765139871/> (Zugriff am 06.08.2020)

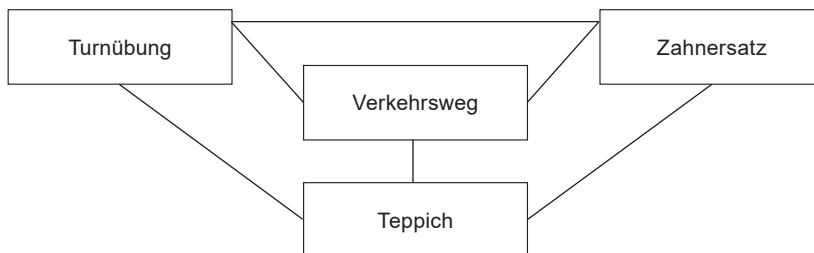
Ein Blick auf die Abbildungen zeigt: Es sind die Gestalt- und die Funktionsähnlichkeit, welche die Bodenturnübung und den verankerten, lückenfüllenden Zahnersatz mit dem Bauwerk verbinden, das als Verkehrsweg über Hindernisse führt. In allen drei Fällen verbindet die Brücke von oben zwei Punkte über einen Abstand hinweg, zweimal bogenförmig, zweimal horizontal.



https://www.europeana.eu/pl/item/2048221/europeana_fashion_786185 (Zugriff am 6.08.2020)

In diesem Fall verbindet der kleine, längliche Teppich, ebenfalls *Brücke* genannt, zwei Stellen auf dem Fußboden eines Wohnraumes miteinander, bildet einen Steg, über den man von einer Seite auf die andere schreiten kann. In allen vier Fällen werden räumliche Distanzen, wie das abgeleitete Verb zum Ausdruck bringt: überbrückt.

Bedeutungsstern *Brücke*



Die Unterscheidung von prototypischer Kernbedeutung und Nebenbedeutungen weist nicht nur darauf hin, dass die Kern- oder Hauptbedeutung am häufigsten vorkommt (Frequenzaspekt), sondern dass sie diachron gesehen zumeist auch die älteste Bedeutung ist, der Ausgangspunkt für eine historische Bedeutungsentfaltung des jeweiligen Lexems (Entwicklungsaspekt).

So lässt sich beim angeführten Beispiel nachvollziehen, dass Verwendungsweisen wie *Der Wagen fährt über die Brücke* kulturgeschicht-

lich, aber auch sprachgeschichtlich am Anfang der Wortgeschichte stehen. Einleuchtend erscheint auch, dass bei der Turnübung die optische Querschnittanalogie des ‚bogenförmigen Überspannens mit zwei senkrechten, tragenden Stützen‘ für die metaphorische Verwendung des Wortes *Brücke* ausschlaggebend war: *Die Gymnastik begann mit einer Brücke*. Beim Zahnersatz tritt an die Stelle des Überspannens das ‚Schließen einer Lücke zwischen zwei senkrechten, tragenden Stützen‘. Die bogenförmige Querschnittgestalt entfällt: *Der Zahnarzt schließt die Zahnlücke mit einer Brücke*. Beim Teppich fehlt jede Gestaltanalogie. Dagegen ist hier der Gesichtspunkt der ‚Verbindung zweier Punkte über eine räumliche Distanz hinweg‘ dominant geworden, häufig als ‚Verbindung zweier größerer Teppiche durch einen kleinen, länglichen dazwischen‘.

Weitere Lesarten des Lexems *Brücke* können im Blick auf ihre Gemeinsamkeiten mit den „Familienmitgliedern“ untersucht werden. Die engste Verknüpfung mit der Kernbedeutung weist wohl der ‚Steg zum Anlegen von Schiffen‘ auf. Er verbindet das schwimmende Schiff und festes Land über das Hindernis Wasser hinweg und ist begehbar: *Die Passagiere verließen das Schiff über die Landungsbrücke*.

Schwerer nachzuvollziehen ist, wie es bei Schiffen zur Bezeichnung *Kommandobrücke* gekommen ist: *Der Kapitän erscheint auf der Kommandobrücke*. Immerhin überspannt der Kommandostand als schmaler erhöhter Aufbau quer zum Schiffsrumpf – von steuerbord nach backbord – das Deck des Schiffes. Auch wenn der Aufbau nicht bogenförmig ist und kein Verkehrshindernis überspannt, so erstreckt er sich doch als hochragender schmaler Aufbau von einer Seite des Schiffes zur anderen. Historisch ist der Begriff noch besser motiviert. Er stammt aus der Zeit der Raddampfer, als zwischen den Radkästen tatsächlich ein Laufsteg die Kommandozentrale bildete, der Kapitän und Offiziere freie Sicht voraus und über das Schiff gab. Schließlich gibt es auch in der anatomischen Fachsprache eine *Brücke*: *Selbst kleine Schäden in der Brücke können schwere Folgen haben*. Der Terminus bezeichnet ‚den wulstigen Teil des Gehirns zwischen Mittelhirn und verlängertem Mark‘ (lat. *pons*). Man glaubte früher, dass dieses Teilstück die beiden Kleinhirnhemisphären miteinander verbinde. Als sich das als Irrtum herausstellte, hat man die Bezeichnung aber beibehalten. So tradiert der Wortschatz gelegentlich überholte Vorstellungen. Jedenfalls war die angenommene Verbindungsfunktion die Motivationsgrundlage zur metaphorischen Verwendung der Bezeichnung.

Verallgemeinernd lässt sich feststellen: Beobachtet man die Verschiebung von Bedeutungsmerkmalen bei der Herausbildung zusätzlicher Lesarten, ihren Wegfall, ihr Hinzukommen, ihr Verblässen – in der Ra-

dialektsemantik spricht man von „backgrounding“⁶ – oder ihr Erstarren, das „foregrounding“, so lässt sich die fortschreitende Entfaltung von Polysemie genauer beschreiben, als das bisher üblich und möglich war. Damit aber verschiebt sich „Polysemie“ von einem Begriff synchronischer Sprachbetrachtung zu einem Begriff diachroner Sprachbetrachtung.

3. Elend

Um historische semantische Veränderungen im deutschen Wortschatz festzustellen, muss man nicht bis ins Mittelalter, bis zu mittelhochdeutschen Texten zurückgehen. Auch ein Vergleich frühneuhochdeutscher Wortbedeutungen aus dem 16./17. Jahrhundert mit den spätneuhochdeutschen lässt erkennen, dass das Lesartenprofil der Lexeme in den letzten 400 Jahren mehr oder weniger in Bewegung war. In nicht wenigen Fällen sind mittelhochdeutsche Hauptbedeutungen von Lexemen, die heute als veraltet oder untergegangen gelten, im 16. Jahrhundert zumindest als Nebenbedeutungen noch gebräuchlich.

Neben Martin Luthers Bibelübersetzung spiegeln die Kirchenlieder der Reformationszeit den damaligen Sprachgebrauch sehr gut wider und sind eine Fundgrube für Beispiele sich verändernder Hauptbedeutungen und Nebenbedeutungen, besonders natürlich im Bereich religiös konnotierten Vokabulars. Diese Texte sind für unsere Fragestellung auch deswegen besonders interessant und aufschlussreich, weil die Bibel noch heute von evangelisch-lutherischen Gläubigen in der Luther-Fassung gelesen wird und weil die Kirchenlieder zum großen Teil auch heute noch in den Gesangbüchern stehen und im sonntäglichen Gottesdienst von der Kirchengemeinde gesungen werden. Wie gehen die Gottesdienstbesucher dabei mit den semantischen Veränderungen um? Überliest und überhört man sie einfach? Oder kommt es zu Irritationen und „Textrezeptionsstörungen“ (Wiegand 1989, 234)?

Dem Teufel ich gefangen lag / im Tod war ich verloren, / mein Sünd
mich quälte Nacht und Tag, / darin ich war geboren; / ich fiel auch
immer tiefer drein, / es war kein Guts am Leben mein, / die Sünd hatt'
mich besessen. Mein guten Werk, die galten nicht, / es war mit ihn'
verdorben; / der frei Will hasste Gotts Gericht, / er war zum Gutn
erstorben; / die Angst mich zu verzweifeln treib, / dass nichts denn
Sterben bei mir bleib, / zur Höllen musst ich sinken.

Da jammert Gott in Ewigkeit / mein **Elend** übermaßen; / er dacht an
sein Barmherzigkeit, / er wollt mir helfen lassen; / er wandt zu mir

⁶ Vgl. Lee 2001, S. 4–6.

Aufsätze/Artykuły

das Vaterherz, / es war bei ihm fürwahr kein Scherz, / er ließ's sein Bestes kosten.

Er sprach zu seinem lieben Sohn: / „Die Zeit ist hier zu erbarmen; / fahr hin, meins Herzens werthe Kron, / und sei das Heil dem Armen / und hilf ihm aus der Sünden Not, / erwürg ihn für den bittern Tod / und lass ihn mit dir leben“ (Martin Luther 1523, EKG 239, 2–5).

Bei diesem Lied stört das Wort *Elend* die Rezeption des Textes durch einen heutigen Zeitgenossen nicht: ‚Not, Leid, Kummer, Unglück‘ sind die heute geläufigen Lesarten. Das passt genau zum Kontext, in dem ja *Not*, *Angst*, *Qual* und *Tod* die entscheidenden Stichwörter sind. Auch Gottes *Erbarmen* und seine *Hilfe aus der Sünden Not* stützen diese Interpretation. Dass mit *Elend* aber auch etwas Anderes gemeint sein kann, zeigen folgende Belege:

Hier leiden wir die größte Not, vor Augen steht der Ewig Tod. Ach komm, führ uns mit starker Hand vom **Elend** zu dem Vaterland (Köln 12623, EKG 5, 6).

Nun bitten wir den Heiligen Geist um den rechten Glauben allermeist, dass er uns behüte an unserm Ende, wenn wir heimfahrn aus diesem **Elende**. Kyrieleis. Du wertest Licht, gib uns deinen Schein, Lehr uns Jesum Christ kennen allein, dass wir an ihm bleiben, dem treuen Heiland, der uns bracht hat zum rechten Vaterland. Kyrieleis (Martin Luther 1524, EKG 99, 1–2).

Aus dem *Elend heimfahren* ins *Vaterland*: Der Kontext zeigt sehr deutlich, dass *Vaterland* als ‚Heimat‘ das Gegenwort zu *Elend* mit der Bedeutung ‚Exil, Verbannung, Fremde‘ ist. Als seine eigentliche Heimat sieht der Gläubige nicht sein irdisches Leben an, sondern das Paradies, aus dem er nach dem Sündenfall vertrieben wurde. Dorthin, bzw. in das Himmelreich, möchte er nach seinem Tod *heimkehren*:

Adam und Eva ins **Elend** aus dem Garten mussten behend, geschlossen wurd vor ihn‘ die Tür, den Cherub stellet Gott dafür (Nikolaus Herman in Wackernagel 3, 1443, 11).

Diese Lesart schließt etymologisch an die Bedeutung von althochdeutsch *alilanti* und mhd. *ellende* mit den Lesarten ‚anderes Land, Ausland, Verbannung, Leben in der Fremde‘ an. Wer in der Fremde leben muss (lat. *exilium*), hat es dort oft schwer, führt nicht selten ein Leben voller Not, Leid, Jammer, Trübsal (lat. *miseria*). Bei diesem sachlichen Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass mhd. *ellende* bereits polysem war und neben der Bedeutung ‚Fremde, Verbannung‘ auch schon

die Bedeutung ‚Leben in Kummer und Leid‘ haben konnte. Beide Lesarten gehen im Kirchenlied oft ineinander über, sind kaum voneinander zu trennen:

Ach traure nicht, du frommer Christ, der du im **Elend** jetzund bist, mußst gehen auf fremden Straßen. Schwer ist das Joch, doch lebet noch, der sein Volk nie verlassen (Johann Heermann vor 1647, EKG 291, 1).

Sehr ausführlich wird dieser Zusammenhang in einer Predigt aus dem 19. Jahrhundert erläutert:

[...] ein Tränenthal ist unsere Erde, das heißt, unsere Erde ist ein Ort, wo wir wegen dem mannigfaltigen **Elend**, das wir darin antreffen und empfinden, immer mehr Ursache haben, zu weinen als zu lachen. [...] Das Wort ‚**Elende**‘ heißt da nicht armselige, sondern ins Elend vertriebene, aus dem Vaterland vertriebene Kinder. Und das sind wir alle. Adam und Eva, unser Stamm-Aeltern schuf Gott im Paradiese, und bestimmte ihnen, ihren Kindern und allen Nachkömmlingen den Himmel zum Vaterland. Aber sie verloren sich und uns durch ihren Ungehorsam das Recht zum Himmel. Christus hat es uns wieder erworben; doch müssen wir uns zuvor auf eine Zeitlang im **Elend** aufhalten. Wir befinden uns in der Fremde, sind noch nicht in unserer Heimath, darum nennen wir uns elende Kinder Eva, und als solche müssen wir uns auch betragen. So machten es schon die Erzväter. Sie nahmens für gewiß, und erklärten sich für Gäste und Fremdlinge auf Erde [...] (Riederer, Franz Seraph (Hg.) (1832): *Sebastian Winkelhofers vermischte Predigten. Mit einem Vorwort von Johann Michael Sailer*. Bd. 6. München: Jakob Giel, S. 8f.).

Die Bedeutung ‚Ausland‘ wird auch in späteren Zeiten noch resthaft bewahrt. Das trifft eindeutig auf eine Stelle in einer Ballade von Ludwig Uhland (1787–1862) zu:

wo dem einen rosen lachen, / sieht der andre durren sand; / jedem ist das **elend** finster, / jedem glänzt sein vaterland (Ludwig Uhland: *Die Bidassoabrücke*).

Und selbst in der Gegenwart gibt es Belege in Zeitungsartikeln, bei denen die veraltete Bedeutung zumindest noch durchschimmert. Gelegentlich zeugen Anführungsstriche vom dem Bewusstsein der Textverfasser, dass sie sich einer weniger gebräuchlichen Lesart bedienen:

Die Strafe der Ächtung ist hart, sie müssen aus der schützenden Stadt ins Aus-Land, rechtlos, friedlos ins „**Elend**“ ziehen (Die Zeit, Online-Ausgabe, 03.10.2000).

Aufsätze/Artykuły

Notgedrungen muss nun auch der Insulaner so manches Mal das Eiland verlassen und ins „elend“ fahren (Nordkurier, 14.09.2001).

Mehr als zehntausend Menschen müssen umgesiedelt werden, damit das 1200-Megawatt-Kraftwerk gebaut werden kann, doch kurz vor dem ersten Spatenstich ist völlig unklar, wie dies vonstattengehen soll. Die meisten Dorfbewohner würden wohl »ins **Elend** gehen« (Nürnberger Nachrichten, 01.08.2006).

Es zeigt sich also, dass die Wörterbucheinträge unzutreffend sind, wenn sie als „ursprüngliche“ Bedeutung ‚anderes Land‘, aber als einzige heute noch existierende Bedeutung von *Elend* ‚Unglück, Leid, Kummer‘ (DUW) oder ‚Unglück, Notlage‘ (DW) angeben.

4. Gelobtes Land

Ein Zentralbegriff der Theologie des Alten Testaments ist die heute immer noch sehr gebräuchliche, aber semantisch schillernde Kollokation *das Gelobte Land*. Es handelt sich dabei um einen ganz besonderen Fall der Polysemie. Heute dominiert die Lesart ‚das gepriesene, herrliche Land der Sehnsucht, das mit seinem Wohlstand ein gutes Leben verspricht‘:

Keine Mauer der Welt sei hoch genug, um Leute abzuhalten; Armut da drüben, **das gelobte Land** hier (Süddeutsche Zeitung, 24.02.2017).

Er hat erreicht, wovon all jene träumen, die ins Silicon Valley pilgern, **das gelobte Land** der Technologie: Ruhm, Reichtum, Respekt (Süddeutsche Zeitung, 24.09.2014).

Das gelobte Land. Unbemerkt von den Deutschen, ist ihr Land zu einem globalen Sehnsuchtsort geworden (ZEIT online, 3.10.2011).

Ist Amerika nicht **das gelobte Land** der scharfen Konkurrenz und der niedrigen Preise? (Die ZEIT, 17.10.2019).

Griechenland – **das gelobte Land**. Sie kommen in morschen Fischerbooten über die Ägäis, paddeln in Schlauchbooten zu einer der griechischen Inseln. Griechenland erlebt eine nie dagewesene Flut von Flüchtlingen (Handelsblatt, 26.08.2014).

Für die Verbrecherkartelle ist Deutschland **das gelobte Land**, weil unsere Justiz die Aktivität der Mafia völlig unterschätzt (die tageszeitung, 11.04.2015).

Neben dieser vorherrschenden Lesart existiert noch eine zweite. Nach der Erzählung der Genesis (1. Mose, 13,14–15) verspricht Gott seinem Volk Israel den Besitz des Landes Kanaan: „Als nun Lot sich von Abram getrennt hatte, sprach der HERR zu Abram: Hebe deine Augen auf und sieh von der Stätte aus, wo du bist, nach Norden, nach Süden, nach Osten und nach Westen. Denn all das Land, das du siehst, will ich dir geben und deinen Nachkommen ewiglich“ (Lutherbibel in der Fassung von 2017).

Bei Luther ist Kanaan allerdings in der Bibelübersetzung nicht *das gelobte Land*, sondern *das verheißene Land* (lat. terra promissa):

Gedenck an deine diener Abraham / Jsaac / vnd Jsrael / denen du bey dir selbs geschworen / vnd jnen verheissen hast / Jch wil ewrn Samen mehren / wie die Stern am Himel / vnd alles **Land das ich verheissen habe** / wil ich ewrem Samen geben / vnd sollens besitzen ewiglich (2. Mose 32,13, Lutherbibel 1545).

und dies ganze **Land**, das ich **verheissen** habe, will ich euren Nachkommen geben (Martin Luther: 2. Mos. 32, 13).

Durch den Glauben ist er ein Fremdling gewesen in dem **verheissenen Lande** wie in einem fremden (Martin Luther: Hebräer 11, 9).

In seinen Schriften verwendet Luther aber durchaus den Terminus *gelobtes Land*:

Denn das **gelobt Land** ist ein hitzig, dürr, sandig, steinigt Lande, das viel Wüsten und wenig Wasser hat (Der XXXIII Psalm, auf ein Abend über Tisch nach dem Gratias ausgelegt. 1536).

und uns aus dem rechten Aegypten geführt in das rechte **gelobt Land** (Auslegung des 111. Psalms).

ausgenommen Josua und Caleb, so in das gelobte land kamen von demselben gantzen Hauffen (Auslegung über etliche Capitel des fünfften Buchs Mose).

Nach Luther hat sich das Synonym *gelobtes Land* durchgesetzt und *verheißenes Land* verdrängt. Dabei war *gelobt* zunächst attributiv verwendetes Partizip vom Verb *geloben* mit der Bedeutung ‚fest zusagen, verheissen, feierlich versprechen‘, das auch die Basis von *Gelöbnis* ist. Formal kann *gelobt* aber auch Partizip des Verbs *loben* mit der Bedeutung ‚für gut befinden, preisen, rühmen‘ sein. Die Formidentität lädt zum Verwechseln der Ausdrücke ein, was sich dann auch semantisch

auswirkte. Beeinflusst durch andere Beschreibungen des versprochenen Landes verschob sich die Bedeutung des *gelobten Landes* immer mehr von lat. *terra promissa* zu lat. *terra laudata*:

Und ich bin herniedergefahren, dass ich sie errette aus der Ägypter Hand und sie herausführe aus diesem Lande in ein gutes und weites Land, in ein Land, **darin Milch und Honig fließt** (Martin Luther, 2. Mose 3,8).

und will dich bringen in das Land, **darin Milch und Honig fließt** (Martin Luther, 2. Mose 33,3).

Für die bis dahin in karger Landschaft nomadisch lebenden Stämme Israels war das bewässerte, von den Kanaanäern mit Ackerbau genutzte *gute und weite Land* das Land, in dem alles im Überfluss vorhanden ist, in dem es sich herrlich leben lässt.

Bereits bei Lessing ist das *gelobte Land* dasjenige, das zu rühmen und zu preisen er selbst bereit ist: „Ich hab‘ in dem **gelobten Lande**, – Und drum auch mir gelobt auf immerdar! – Der Vorurteile mehr schon abgelegt“ (*Nathan der Weise* 3,8).

Und heute ist, wie oben gezeigt wurde, vor allem die jüngere Bedeutung in Gebrauch. Allerdings hat die Ansiedlung vieler Juden in Palästina und die Neugründung eines Staates Israel der nie ganz verschwundenen Lesart vom versprochenen Land wieder Auftrieb gegeben:

Die Balfour-Deklaration von 1917 hat **das Gelobte Land** in greifbare Realität gerückt (Die Zeit, 02.04.1998).

Sie nehmen die Bibel wörtlich. Wenn dort steht, Israel sei **das gelobte Land** der Juden, wo dereinst das Tausendjährige Reiches Gottes beginnen wird, dann ist das so (Süddeutsche Zeitung, 15.05.2018).

‚Versprochenes Land‘ und ‚wunderbares Land, das ein gutes Leben verspricht‘: Beide Lesarten haben zu einer neuen Koexistenz gefunden.

Das Areal, auf dem die wilden Siedler vegetieren, wurde Bewohnern aus Alexandra **versprochen**, der Township auf der Hügelflanke vis-a-vis, wo auf einem Handtuch von 2,5 Quadratkilometern 360 000 Menschen zusammengepfercht sind – das entspricht der Einwohnerschaft von Wuppertal. Seit Jahren träumen die Bewohner Alexandras von menschenwürdigen Häusern. Jetzt fürchten sie um ihr **promised land**, um **das gelobte Land** (Die Zeit, 24.05.1996)

Das Gelobte Land bietet den 40 000 Juden von Odessa einen Fluchtweg aus dem Dilemma, um den man sie glühend beneidet (Die Zeit, 01.10.1998).

Winfried Ulrich: *Elend und Gelobtes Land* – Bedeutungswandel oder...

Das Gelobte Land, in dem Milch und Honig fließen, gibt es aber nicht (Die Zeit, 29.08.1997).

Auswanderungswillige haben oft ihr Zielland, das Land ihrer Sehnsucht, *gelobtes Land* genannt, nicht nur, aber besonders Amerika. Nach *God's own country* von Europa ausgewanderte Juden haben oft in New York ihr *zweites Jerusalem* gefunden. So mischen sich die beiden Lesarten des Begriffs. Bezeichnend ist dafür, dass *gelobtes Land* in den Wörterbüchern zwar unter dem Lemma *geloben* mit der Bedeutung ‚das verheißene Land‘ aufgeführt wird, im DW 2002 aber mit dem verräterischen Zusatz ‚wobei mitunter auch an *loben* gedacht wird“.

5. Weitere Beispiele

Bei manchen Wörtern stützen vorhandene Gemeinsamkeiten und Brückenelemente zwischen älteren und jüngeren Hauptbedeutungen das „Überleben“ der älteren in der Gegenwart in der Beschaffenheit verblasster Nebenbedeutungen. Gemeinsamkeiten können verbindende semantische Merkmale sein, Brückenelemente morphologisch-semantisch verwandte Wörter oder Wortverbindungen im heutigen Lexikon. Gelegentlich trifft auch beides zusammen.

Sterck unser **blödes** hertz allein, / das wir im Wort bestendig sein (Wackernagel 4, 1567, 4 nach der lateinischen Vorlage *Illuminet nos fragiles*).

Wer **blöde** und verzagt ist, der kehre um (Richter 7, 3, Lutherbibel 19012) – Wer ängstlich und verzagt ist, der kehre um (Lutherbibel 2017).

[...] dein krafft mich wöll bewaren, / Und sterck meins Fleisches **blödigkeit** (Wackernagel 3, 227, 4).

O Herr, durch dein Kraft uns bereit / und stärk des Fleisches **Blödigkeit**, / daß wir hie ritterlich ringen (Martin Luther, *Komm, heiliger Geist, Herre Gott*, EKG 98, 3 mit der Worterklärung ‚Zaghaftigkeit‘).

Wie im Mhd. bedeutet *blöde* hier noch ‚schwach, kraftlos‘ (lat. *fragilis* – ‚zerbrechlich, hilflos‘) und *Blödigkeit* ‚Schwäche‘. Gott wird gebeten, die *Schwachen im Glauben* – *Fleisch* ist kirchensprachlich Bezeichnung für die sündige menschliche Natur – zu *stärken*, ihnen *Kraft* zu verleihen. Das semantische Merkmal ‚schwach‘ bestimmt auch heute noch die Hauptbedeutung des Adjektivs, die aber auf ‚schwach an geis-

tigen Kräften, geistesschwach, einen Mangel an Verstand aufweisend, eingengt ist. Immerhin lassen sich einzelne Belege dafür finden, dass die Kraftlosigkeit auch wieder in weiterem Sinne gemeint sein kann, etwa als Sehschwäche:

Oft war ich auf der Spur, aber meiner Menschheit **blöde** Augen vermochten ihr nicht zu folgen, ich ward nach jeder Entdeckung schwindlicht (Der Spiegel, 04.03.2013).

Das Substantiv bedeutet gegenwärtig, auch in der neueren Form *Blödheit*, dem Adjektiv folgend, vor allem ‚Dummheit‘. Gelegentlich weist die Schwäche aber auch in Richtung ‚Mangel an Selbstvertrauen‘ und führt dann zur Lesart ‚Schüchternheit‘: „wieviel Überzeugungsarbeit angesichts der ‚Blödigkeit und Schüchternheit‘ seiner Landsleute noch zu tun bleibt“ (Süddeutsche Zeitung, 04.05.1996). Die Vorstellung von Kraftlosigkeit und Schwäche schwingt bei beiden Wörtern heute immer noch mit.

Die ursprüngliche Bedeutung des Präfixverbs *begreifen* ist ‚anfassen, berühren, betasten‘. Schon bei den Mystikern hat das Wort unter dem Einfluss von lat. *comprehendere* eine Bedeutungserweiterung erfahren, indem ‚körperliches Erfassen mit der Hand‘ auf ‚geistiges Erfassen mit dem Verstand‘ ausgedehnt wurde. Beide Lesarten verbindet das gemeinsame Merkmal ‚nehmen, fassen‘, das die Bedeutung des einfachen Wortes *greifen* bestimmt. So ist es nicht verwunderlich, dass die ursprüngliche Bedeutung auch im Frühneuhochdeutschen und im Gegenwartsdeutschen neben der späteren Bedeutung noch vorkommt. Bei der Revision der Lutherbibel 2017 empfand man das Verb mit der ursprünglichen Bedeutung allerdings als irritierend und hat es ersetzt:

Die erst, als er ist auferstanden / sein Füß waschet mit jren handen [...] frölich sie den Herren **begriffen** hat (Wackernagel 4, 879, 2).

Da sprach Isaak zu Jakob: Tritt herzu, mein Sohn, dass ich dich **begreife**, ob du seiest mein Sohn Esau, oder nicht (Lutherbibel 1912, 1. Mose 27, 21). – Tritt herzu, mein Sohn, dass ich dich betaste (Lutherbibel 2017).

Der blinde Isaak will Esau an dessen stark behaartem Körper erkennen.

Wer mißt die Wasser mit der hohlen Hand und faßt den Himmel mit der Spanne und **begreift** den Staub der Erde mit einem Dreiling (= altes Hohlmaß) (Lutherbibel 1912, Jesaja 40, 12). – und fasst den Staub der Erde mit dem Maß (Lutherbibel 2017).

Winfried Ulrich: *Elend und Gelobtes Land* – Bedeutungswandel oder...

fünf Ellen hoch; und ein Maß von dreißig Ellen mochte es umher **begreifen** (Lutherbibel 1912, 2. Chronik 4, 2). – und eine Schnur von dreißig Ellen konnte es umspannen (Lutherbibel 2017).

Kinder, die die Welt mit der Hand „**begreifen**“ und nicht stundenlang vor dem Bildschirm hocken, lernen mehr und schneller (Mannheimer Morgen, 08.05.2010).

„Bilder zum Anfassen, die man mit Herz und Hand“ **begreifen** kann. Fühlen und sehen kann man diese Bilder in einer Ausstellung (Rhein-Zeitung, 11.07.2012).

Selbst viele seiner Verkäufer wollen das Sortiment mit eigener Hand **begreifen** und nicht nur im Katalog blättern (Rhein-Zeitung, 29.06.2007).

Ein gemeinsames Merkmal verklammert auch die unterschiedlichen Lesarten des Substantivs *Arbeit*. Es ist ‚Tätigkeit‘. In alter Zeit überwiegt dabei aber die Vorstellung des Beschwerlichen, sodass die Bedeutung mit ‚mühseliger, qualvoller Tätigkeit, Mühsal‘, manchmal sogar mit ‚Not‘ wiedergegeben werden kann. Gehalten hat sich diese Lesart in abgeschwächter Form als ‚Anstrengung, Mühe‘ noch in der Redewendung *weder Müh noch Arbeit scheuen*, sie kommt aber vereinzelt auch noch als Nebenbedeutung neben der heutigen Hauptbedeutung ‚produktive (berufliche) Tätigkeit des Menschen‘ mit positiver Bewertung vor.

Unser Leben währet siebzig Jahre, und wenn's hoch kommt, so sind's achtzig Jahre, und wenn's köstlich gewesen ist, so ist es **Mühe und Arbeit** gewesen (Psalm 90, 10, Lutherbibel 1912). – Unser Leben währet siebzig Jahre, und wenn's hoch kommt, so sind's achtzig Jahre, und was daran köstlich scheint, ist doch nur vergebliche Mühe (Lutherbibel 2017).

[...] aus meiner not mich rette! Schaw an, wie ich vernichtet bin, / von **arbeit** gantz lig nider. /.../ sih an, wie vil der feinde sein / die mich on sach verfolgen (Wackernagel 3, 146, 11).

Dann Menschlich Weißheit ist der Todt, / hat auch den tod geerbet, / Hat alle Menschen bracht in not, / jn jammer, **müh und arbeit** (Wackernagel 3, 223, 20).

Es kostet **Arbeit**, eine Volksbewegung gegen so unendlich langweilige Dinge wie Freihandelsabkommen, Investitionsrichtlinien und Emissionsstandards zu mobilisieren. Da hatten es die 68er leichter (Süddeutsche Zeitung, 13.12.1999).

Aufsätze/Artykuły

Gibt es eine bessere Therapie, als freiwillig die große **Arbeit** der Enttarnung hinter sich zu bringen, in Romanform die kalten Duschen des Lebens über sich ergehen zu lassen (Die Zeit, 04.04.1997).

ein guter, furchtsamer Gesell, welcher sich ehrlich und redlich, unter **Mühe und Arbeit** durchs Leben schlägt (Die Zeit, Online-Ausgabe, 18.04.2013).

Die Ausgangsbedeutung des nicht mehr gebräuchlichen Verbs mhd. *wesen*, noch erhalten in dem Partizip *gewesen*, war ‚sein, existieren‘, dann auch ‚an einem Ort verweilen, sich aufhalten‘. Einige der darin enthaltenen semantischen Merkmale sind dann auch in die frühe Bedeutung des substantivierten Infinitivs *Wesen* übernommen worden: Die Bedeutung ‚Existenz, Dasein, Leben‘ vermischt sich mit der frühneuhochdeutschen Hauptbedeutung ‚Tun und Treiben‘. Aus der Art ihres Seins, ihres Lebens folgt das Handeln der Menschen:

Was wol ein jeder Jung und alt /geführt vor ein **wesen** / An Glauben, worten, werck und that, / dieweil er noch gelebet hat / in dieser Welt auff Erden (Wackernagel 4, 1480, 5).

Denn Gott hat den Tod nicht gemacht und hat nicht Lust am Verderben der Lebendigen; sondern er hat alles geschaffen, daß es im **Wesen** sein sollte (Weisheit 1, 13f., Lutherbibel 1912).

Dazu wirst du unter denselben Völkern kein bleibend **Wesen** haben, und deine Fußsohlen werden keine Ruhe haben (5. Mose 28, 65, Lutherbibel 1912).

denn du hast alle Dinge geschaffen, und durch deinen Willen haben sie das **Wesen** und sind geschaffen. (Offenbarung 4, 11 Lutherbibel 1912). – denn du hast alle Dinge geschaffen, und durch deinen Willen waren sie und wurden sie geschaffen (Lutherbibel 2017).

Und rechte Propheten haben schon immer gewusst, dass im Westen allenfalls Pseudodemokratien ihr **Wesen** treiben (Süddeutsche Zeitung, 14.08.2018).

Als das Jahr 2000 kam, wurde viel **Wesens** um das „Millenium“ gemacht (Nürnberger Zeitung, 20.12.2016).

Besonders die überlieferten festen Fügungen *sein Wesen/Unwesen treiben* und *viel/wenig Wesens um etwas machen* haben als Stützen für den gelegentlichen heutigen Gebrauch der Lesart ‚Handeln, Tun und Treiben‘ gedient, wobei jüngere Lesarten klar dominieren: ‚Eigenschaft-

ten eines Menschen, wie sie in Gesinnung, Lebensführung und Verhalten zum Ausdruck kommen, Charakter‘ und ‚lebender Organismus, Lebewesen‘.

Das Adjektiv *gemein* bedeutete ursprünglich wie lat. *communis* ‚allen zukommend, gemeinsam‘, als Attribut von Personenbezeichnungen ‚einfach, sich nicht über den Durchschnitt erhebend‘. Zentral war das Merkmal ‚mehreren, vielen oder allen zugehörig, gemeinschaftlich‘, das die betreffenden Personen von herausgehobenen Menschen wie Adligen, Klerikern und Gelehrten abgrenzte. Eine negative Bewertung musste damit kaum verbunden sein. Das verstärkte sich erst durch eine Psychologisierung der Bedeutung: Wer sich nicht von anderen unterschied und positiv abhob, konnte auch ‚nichts wert‘ sein, war ‚gewöhnlich‘, schließlich ‚verwerflich‘. So ist die heute vorherrschende Lesart ‚von niedriger Gesinnung, niederträchtig, übelwollend‘ entstanden.

Höret zu, alle Völker; merket auf, alle, die in dieser Zeit leben, beide, **gemeiner** Mann und Herren (Luther, Psalm, 49, 2f.).

und man warf den Staub auf die Gräber der **gemeinen** Leute (2. Könige 23, 6, Lutherbibel 1912). – und warf ihren Staub auf die Gräber des einfachen Volks (Lutherbibel 2017).

Als sei dies irgendein **gemeiner** Soldat gewesen und nicht Japans Kriegspremier (Süddeutsche Zeitung, 10.06.2006).

Er trägt, anders als die Mitangeklagten, stets Anzug oder zumindest Sakko, um nicht wie ein **gemeiner** Mann von der Straße auszusehen. Schließlich hält er sich nach wie vor für den Präsidenten (Der Spiegel, 10.04.2006).

Es gibt kein noch so verzwicktes Rätsel der Medizingeschichte, das er als **gemeiner** Landarzt nicht wird lösen können (Die ZEIT, 21.02.2019).

Denn auf keinen Fall will er sich **gemein** machen mit der konservativen Meute (Die ZEIT, 24.05.2017).

Er will sich nicht mit ihnen, die sozial oder moralisch tiefer stehen, anfreunden, verbrüdern. Gestärkt wird der Gebrauch der älteren Lesart heute noch durch Stützwörter wie *Gemeinsprache* und *Gemeinwohl* wie auch dadurch, dass *gemein* als Attribut von Tier- und Pflanzenbezeichnungen keine Abwertung erfahren hat, sondern die Bedeutung ‚gewöhnlich, allgemein verbreitet‘ aufweist: *Gemeine Stubenfliege*, *Gemeiner Holzbock*, *Gemeiner Efeu*, *Gemeiner Löwenzahn*.

In Gottes Namen **fahren** wir / sein heilger Engel geh uns für / Wie dem Volck in Egypten land / das entging Pharaonis Hand (Wackernagel 3, 1436, 1).

Wenn wir **faren** aus dem elend / nim unser Seel in deine Händ (Wackernagel 3, 1388, 53).

Die heutige Hauptbedeutung des Verbs *fahren* ist ‚sich mit Hilfe einer antreibenden Kraft rollend oder gleitend fortbewegen, sich mit einem Fahrzeug fortbewegen‘. Im Kirchenlied ist die viel breitere Bedeutung ‚sich fortbewegen, ganz gleich auf welche Art‘ aktualisiert: Der Christ sieht sich selbst als „Pilgram ins Vaterlandt“ (1436, 4) und bittet Gott, auf diesem Weg sein „Gleitsmann“ (1436, 2) zu sein: „und mit uns gehen aus und ein, / Und zeigen alle steig und steg“ (1436, 2). Damit verbindet sich die Vorstellung, dass man ‚zu Fuß geht, wandert‘, wie das Volk Israel durch die Wüste gewandert ist: „Da erhob sich der Engel Gottes, der vor dem Heer Israels her zog“ (2. Mose 14, 19).

Nach dem Tod ‚verlässt‘ die Seele des Menschen das irdische Jammertal und ‚strebt‘ der himmlischen Heimat zu, oder aber sie *fährt zur Hölle*. Auch dabei benutzt man kein Fahrzeug. „Zu hell [...] für mich, / das ich darein nit **fare**“ (Wackernagel 3, 56, 4). Der Ausdruck *Himmelfahrt* und der Fluch *Fahr zur Hölle* haben bis heute die breitere Bedeutung im Bewusstsein der Sprachgemeinschaft lebendig gehalten. Das gilt ebenso für eine große Zahl anderer Wörter und Wendungen, in denen das Bedeutungsmerkmal ‚Bewegung‘ die entscheidende Größe ist: *emporfahren*, *auffahren*, *dazwischenfahren*, *fahrig* (‚hastig in der Bewegung‘), norddeutsch *Fahrtuch* (‚Putzlappen‘), *Vorfahr* (‚wer sich früher durch das Leben bewegt hat‘), *widerfahren*, *willfahren*, *fortfahren* (‚fortsetzen‘), *Fahrtenmesser* (‚Messer, das in einer Lederscheide steckt und zur Kluft von Pfadfindern und Angehörigen anderer Jugendbünden gehört‘), *Fahrtenschwimmer* (‚Schwimmprüfung über 30 Minuten‘), *fahrendes Volk* (‚umherziehendes, nicht sesshaftes Volk‘), *fahrendes Gut* (‚beweglicher Besitz‘), *aus dem Bett fahren*, *in die Höhe fahren*, *sich mit der Hand durch das Haar fahren*, *aus dem Schlaf fahren*, *aus der Haut fahren*, *durch den Kopf fahren*, *Was ist in dich gefahren? Lass fahren dahin!* Und natürlich handelt es sich bei den beiden folgenden Liedversen nicht um *Autofahrerlieder*, sondern um noch heute gesungene Wanderlieder aus der Wandervogel-Bewegung:

Innsbruck, ich muss dich lassen / ich **fahr** dahin mein Straßen / in fremde Land dahin (Volkslied, unbekannter Dichter). – Wir wollen zu Land **ausfahren** / wohl über die Fluren weit, / aufwärts zu den klaren / Gipfeln der Einsamkeit. / Horchen woher der Bergwind braust, / sehen

Winfried Ulrich: *Elend und Gelobtes Land* – Bedeutungswandel oder...

was in den Wäldern haust, / und wie die Welt so weit, und wie die Welt so weit (Volkslied, Text: Hjalmar Kutzleb).

Bei *fahren* wirken sich also gegenwärtig beide semantische *Stützen* für den Erhalt eines breiteren Lesartenprofils aus: Gemeinsame semantische Merkmale früher dominanter und heute dominanter Bedeutungen wie ‚Bewegung‘ übernehmen eine Brückenfunktion. Und eine beachtliche Anzahl morphologisch-semantisch verwandter Wörter und inhaltskonservierender Wendungen, die im mentalen Gedächtnis der Sprachbenutzer gespeichert sind, sind semantisch mit dem Lexem *fahren* vernetzt.

Ein weiteres Beispiel für doppelte *Abstützung* der älteren Hauptbedeutung in der Gegenwart sind *streiten* und *Streit*:

Großmechtiger got, brauch dein gewalt, / hilff unß ritterlich **streysten** (Wackernagel 3, 464, 10).

So fern wir all in diesem **streit** / stetz sind gerüst und wol bereit (Wackernagel 4, 554, 9). ich kämpfe selbst, ich brech die Bahn, / bin alles in dem **Streite** (EKG 256, 4).

dass er, wenn die Feinde **streiten**, schießen und auch fechten kann (Berliner Morgenpost, 24.12.2000).

dass es in einem richtigen Staat, der Palästina ja werden will, keinen Platz für konkurrierende Militärorganisationen geben kann, sondern nur für politische Parteien, die mit Worten, nicht mit Waffen **streiten** (Der Spiegel, 11.07.2005).

Kids lieben Rechner – Experten lieben **Streit**: Krieg in virtuellen Spielzimmern (Berliner Morgenpost, 29.02.2000).

Stand blutiger **Streit** bevor, gaben sie ihren Kriegern vorher noch schnell ein Gabelhäppchen vom Peyote-Kaktus (Die Zeit, 11.05.1979).

So furchtbar es auch klingen mag, fürchte ich, dass die Menschheit nicht ohne **Streit** (Krieg) leben wird, oder sogar kann. Denn die Aggression, die der Mensch im Naturzustand benötigt hat um zu überleben, ist bis heute nicht verloren gegangen und muss irgendwie „abgelassen“ werden (http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Gerechter_Krieg/Archiv: Wikipedia, 2011).

Das zentrale semantische Merkmal von *streiten* und *Streit* war und ist ‚Kampf‘. Dabei hat sich aber das Mittel der feindlichen Auseinandersetzung verschoben, von ‚Kampf mit Waffen‘ zu ‚Kampf mit Wort und Schrift‘, der freilich auch in Handgreiflichkeiten übergehen kann.

Es ist aber nicht das gemeinsame Merkmal allein, das die Bedeutungen zusammenhält. Es sind auch einige Komposita mit dem Bestandteil *Streit-*, die das alte Merkmal ‚Waffe‘ noch heute herausstellen, damit aber in der sehr großen Wortfamilie *Streit* eine kleine Minderheit darstellen: *Streitmacht*, *Streitkräfte*, *Streitaxt*, *Streitross*. Sie halten jedenfalls dieses Merkmal im Bewusstsein der Sprachgemeinschaft lebendig. Das Präfixverb *erstreiten* mit der Bedeutung ‚etwas erkämpfen, durch Kampf erringen‘ pendelt zwischen beiden Lesarten:

Israel hat sich seine Vormacht in einem ablehnend gesonnenen Nahen Osten blutig **erstritten**, samt der besetzten Palästinensergebiete und der syrischen Golan-Höhen (Süddeutsche Zeitung, 10.10.2012).

Blockiert eine Gewerkschaft wochenlang die Republik, um für 115 Rangierführer neue Regeln zu **erstreiten** (Die ZEIT, 21.05.2015).

Wenn der CSU-Chef ins Kabinett eintreten will, wird er bei den Koalitionsverhandlungen ein besonderes Ressort für sich **erstreiten** (Süddeutsche Zeitung, 02.02.2018).

Bei manchen Wörtern reichen aber selbst deutlich erkennbare gemeinsame semantische Merkmale nicht aus, um die früher geläufige Lesart bis heute in Gebrauch zu halten. Sie taucht unter, wie z. B. bei dem Deverbativ *Geseß* von *sitzen*:

Verbleiben auf der rechten strassn / und sich nicht auff gelück vorlassn / Sondern behalten sein **geseß** / thun was ist seinem Ampt gemeß (Bartholomäus Ringwaldt in Wackernagel 4, 1517, 26f.).

In der reformatorischen Ethik hat jeder Mensch innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges (lat. *ordo*) seinen ‚Stand‘, seinen ‚Sitz‘: im engeren Sinne seinen ‚Beruf‘, im weiteren Sinne seine ‚Position innerhalb der sozialen Hierarchie‘. Es ist der von Gott zugewiesene ‚Platz im Leben, an dem man sich befindet‘, die Lebensstellung mit festgelegten Aufgaben und Pflichten.

6. Fazit und sprachdidaktischer Ausblick

Abschließend lässt sich für den historischen Bedeutungswandel eines Lexems feststellen, dass man in den meisten Fällen *alte* und *neue* Bedeutung nicht so einfach voneinander trennen kann, als löse die eine die andere irgendwann ab. In Wirklichkeit sorgt eine „diachrone Polysemie“ dafür, dass ältere und neuere Bedeutungen nebeneinander existieren.

Sie sind zwar nicht gleichrangig, die Auftretenshäufigkeit unterscheidet sich, Haupt- und Nebenbedeutungen können wechseln, semantische Merkmale können schwinden oder hinzukommen, in den Vordergrund (Foregrounding) oder in den Hintergrund treten (Backgrounding)⁷. Aber man muss mit ihrer Gleichzeitigkeit im Lesartenprofil eines Lexems und mit der Möglichkeit ihrer Aktualisierung rechnen.

Auch angeblich *veraltete* Bedeutungen – als solche werden sie in Wörterbüchern heute bezeichnet, wenn sie dort überhaupt noch erwähnt werden – verschwinden im Laufe der Geschichte eben nicht völlig, sondern hinterlassen Spuren und können durch Gebrauch *wiederbelebt* werden.

Dieses linguistische Untersuchungsergebnis hat praktische und sprachdidaktische Konsequenzen. Wer an einem evangelischen Gottesdienst teilnimmt und die dort gesungenen Liedertexte verstehen will, muss sensibilisiert sein für ältere Sprache. Das gilt auch für denjenigen, der bestimmte Textstellen in der Literatur des 17. bis 19. Jahrhundert verstehen will. Sprachhandlungskompetenz ist zu einem großen Teil Wortschatzkompetenz. Aufgabe des Sprachunterrichts ist die Sensibilisierung der Lernenden für Bedeutungsbreite (Polysemie mit verschiedenen Lesarten) und Bedeutungstiefe (Vordergrund und Hintergrund des Bedeutungsprofils) der im mentalen Lexikon gespeicherten Lexeme. Ebenso muss die morphologische Bewusstheit der Lernenden geweckt und gefördert werden, damit sie die Struktur komplexer mehrteiliger Wortbildungsprodukte und fester Wortverbindungen durchschauen, morphologisch-semantische Verwandtschaften miteinander vernetzter Lexeme erkennen und als Hilfen bei der Interpretation ungewöhnlicher Wortverwendungen nutzen können.

Gefördert werden sollte die metalinguistische Sprachbewusstheit („language awareness“) der Lernenden in dreierlei Ausprägung:

1. als polysemische Sprachbewusstheit („polysemous awareness“),
2. als morphologische Sprachbewusstheit („morphological awareness“),
3. als kollokative Sprachbewusstheit („collocative awareness“).

Grundlegend ist das Wissen und Beachten der generellen Mehrdeutigkeit sprachlicher Ausdrücke und das Gespür für die gemeinsamen semantischen Merkmale, welche die verschiedenen „verwandten“ Lesarten als die eines einzigen Ausdrucks zu einer „Lesartenfamilie“ zusammenbinden.⁸ Über einen gut entwickelten Wortschatz verfügt noch

⁷ „Given that any semantic unit [...] involves profiling a particular area of conceptual space, the possibility arises that certain examples of semantic change are the result of changes affecting the degree of salience of the various elements of the relevant frame – for example, the emergence into the foregrounded area of components that were part of the background at an earlier time and the converse“ (Lee 2001, S. 116).

⁸ Vgl. dazu das Konzept der Radial-Semantik in Ulrich 2006 und Ulrich 2007.

nicht, wer quantitativ viele Wörter kennt, sondern erst derjenige, der auch qualitativ möglichst viele Bedeutungen und Verwendungsweisen der erworbenen Wörter kennt.

Die Vermittlung morphologischer Bewusstheit zielt darauf ab, dass die Binnenstruktur mehrgliedriger Wortbildungsprodukte durchschaut wird, soweit diese noch durchsichtig ist. Nur dann ist es möglich, die Vernetzung eines Wortes mit morphologisch-semantisch verwandten Wörtern im eigenen mentalen Lexikon zu entdecken und als inhaltlich Interpretationshilfen zu nutzen. Auf diese Weise kann die Lesefähigkeit in Bezug auf ältere Texte erheblich verbessert werden. Auch im Blick auf feste Wortverbindungen ist es oft hilfreich, nicht nur deren Gesamtbedeutungen zu kennen, sondern auch die semantische Binnenstruktur der Mehrwortkonstruktionen zu erfassen. Ist nämlich ein Wort mit selten gewordener Bedeutung auch Komponente einer solchen gebräuchlichen Konstruktion, deren Bedeutung bekannt ist, so lässt sich fragen, welchen Beitrag diese Komponente zur Bedeutung der jeweiligen Kollokation liefert? Nicht selten erhält man auf diesem Weg der Analyse Hinweise auf die Bedeutung des schwer verständlichen Wortes.

Literatur

- Beutin, Wolfgang: *Das Weiterleben alter Wortbedeutungen in der neueren deutschen Literatur bis gegen 1800*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2013.
- DUW = *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Hg. v. der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag 2001, 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- EKG = *Evangelisches Kirchengesangbuch. Ausgabe für die Evangelisch-lutherischen Landeskirchen Schleswig-Holstein-Lauenburg, Hamburg, Lübeck und Eutin*. Hamburg: Friedrich Wittig 1954, 4. Auflage.
- Goetze, Alfred: *Frühneuhochdeutsches Glossar*. 7. Auflage. Berlin: de Gruyter 1967.
- Grimm, Jacob / Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. 16 Bde. Leipzig: Hirzel (1854–1960).
- Lee, David: *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press 2001.
- DW = Paul, Hermann: *Deutsches Wörterbuch*. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage von Henne, Helmut; Kämper, Heidrun; Objartel, Georg. Tübingen: Niemeyer 2002.
- Ulrich, Winfried: *Semantische Untersuchungen zum Wortschatz des Kirchenliedes im 16. Jahrhundert* (= Germanistische Studien 237). Lübeck, Hamburg: Matthiesen 1969.

- Ulrich, Winfried: *Die Polysemie von ziehen und schieben. Zwei konverse Wortsterne*. „Muttersprache“ 2006, Nr. 116, Heft 4, S. 348–358.
- Ulrich, Winfried: *Schläfer – semantisches Foregrounding und Backgrounding am Beispiel einer polysemen Verbalableitung*. „Colloquia Germanica Stetinensia“ 2007, Nr. 15 (= Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 441), S. 7–16.
- Ulrich, Winfried: „*Lass uns einfältig werden!*“ (Matthias Claudius) – *Sprachwandel und Emotionalisierung im Kirchenlied/Gesangbuch*. In: Pohl, Inge / Ehrhardt, Horst (Hg.): *Sprache und Emotion in öffentlicher Kommunikation* (= Sprache, System und Tätigkeit 64). Frankfurt am Main: Peter Lang 2012, S. 121–142.
- Ulrich, Winfried: *Schwerenöter und Hagestolz. Wie verstehen wir historisch verdunkelte Wortbildungen?* „Der Sprachdienst“ 2013, Nr. 2, S. 49–64.
- Ulrich, Winfried: *Das „Gelobte Land“: Zur Vernetzung semantischer Archaismen im mentalen Lexikon*. „Colloquia Germanica Stetinensia“ 2013, Nr. 21 (= Zeszyty Naukowe 745), S. 183–201.
- Ulrich, Winfried: *Blödes Mädchen, freche Rittersleut und finsternes Elend. Missverständliche Archaismen in Uhlands Gedichten*. „Wirkendes Wort“ 2015, Nr. 65, 1, S. 117–128.
- Ulrich, Winfried: *Polysemie als zentraler Gegenstand der Wortschatzarbeit*. In: Kilian, Jörg / Eckhoff, Jan (Hg.): *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 243–255.
- Ulrich, Winfried: *Verstehen wir Martin Luther noch?* „Wirkendes Wort“ 2016, Nr. 1, S. 7–23.
- Wackernagel, Philipp: *Das deutsche Kirchenlied. Von der ältesten Zeit bis zu Anfang des 17. Jahrhunderts*. 5 Bde. Leipzig: Teubner (1864–1877).
- Wiegand, Herbert Ernst: *Deutsches Klassikerwörterbuch. Kolloquium vom 15. Bis 17. Dezember 1988*. „Zeitschrift für Germanistische Linguistik“ 1989, Nr. 17, S. 229–243.

***Elend und Gelobtes Land* – Bedeutungswandel oder Lesartenprofilierung?**

Zusammenfassung: An Beispielen wie *Fräulein* in Goethes *Faust* und vielen Ausdrücken aus dem Frühneuhochdeutschen des 16. Jahrhunderts wie *Elend* und *Gelobtes Land* wird gezeigt, dass die traditionelle Theorie des historischen „Bedeutungswandels“ mit der Gegenüberstellung von alter, heute nicht mehr gebräuchlicher Bedeutung eines Wortes und neuer, gegenwärtig verwendeter Bedeutung zu einfach ist. Dieser Beurteilung des lexikalischen Sprachwandels wird die These von einer „diachronen Polysemie“ gegenübergestellt, nach der die semantischen Merkmale von Lexemen im Laufe der Geschichte häufig neu geordnet werden, mit Zurücktreten und Vordringen ganzer Bedeutungen. Die Gebrauchsfrequenz kann wechseln, Hauptbedeutungen können zu Nebenbedeutungen werden und umgekehrt. Dabei können einzelne Merkmale

verblassen oder ganz verschwinden und andere neu hinzukommen. Beim Lesen von Texten mit selten gewordenen Wortbedeutungen sind deshalb semantische Sensibilität und Sprachbewusstheit in den drei Varianten polysemische, morphologische und kollokative Sprachbewusstheit hilfreich. Ihre Entwicklung sollte im Sprachunterricht der Schulen gefördert werden.

Schlüsselwörter: Sprachwandel, diachronische Polysemie, Bedeutungsmerkmale, Sprachbewusstheit

Elend i Gelobtes Land - dryf semantyczny czy modyfikacja polisemii?

Streszczenie: Opierając się na występującym w *Fauście* J.W. Goethego leksemie *Fräulein* oraz wielu innych wyrażeniach pochodzących z XVI-wiecznego języka wczesno-nowo-wysoko-niemieckiego, takich jak: *Elend* oraz *Gelobtes Land*, autor artykułu wykazuje, iż tradycyjna teoria historycznego dryfu semantycznego, kontrastująca ze sobą dawne, nieużywane już dzisiaj znaczenie słowa z jego nowym, aktualnym znaczeniem, okazuje się zbyt prosta. Przyjmując przeciwne stanowisko dotyczące leksykalnych przemian zachodzących w języku, autor artykułu stawia tezę o diachronicznej polisemii, zgodnie z którą w miarę upływu czasu semantyczne cechy leksemów zostają często uporządkowane na nowo, w efekcie czego wiele znaczeń zanika, a w ich miejsce pojawiają się nowe. Częstotliwość użycia może się zmienić, znaczenia główne stają się pobocznymi i na odwrót. Poszczególne cechy mogą przy tym ulec zatarciu lub całkowicie zaniknąć, mogą także pojawić się nowe. Czytając teksty, w których występują słowa odsyłające do rzadko występujących znaczeń, pomocne mogą być zatem: wrażliwość semantyczna oraz świadomość językowa – w jej trzech wariantach: polisemicznym, morfologicznym oraz kolokacyjnym. Rozwijanie świadomości językowej winno odbywać się na lekcjach z zakresu języka w ramach edukacji szkolnej.

Słowa kluczowe: przemiany języka, polisemia diachroniczna, cechy semantyczne, świadomość językowa

Elend and Gelobtes Land - Semantic Shift or Modifying Polysemy?

Abstract: The word *Fräulein* in Goethes *Faust* and many other early modern high German words of the 16th century such as *Elend* and *Gelobtes Land* bring to view, that the traditional theory of semantic shift is far too simple with the opposition of an old meaning, that is no longer used today, and a new meaning, that is usual nowadays. Instead of this theory of lexical language change the thesis of a „diachronic polysemy“ is set up and verified: the semantic features contained by lexical items often are arranged into new structures throughout history, backgrounding and foregrounding complete meanings. The frequency of use can switch: main meanings can become secondary meanings and the other way around. In the process separate features can fade or disappear and other ones can be added. If reading texts containing words the meanings of which have become rare it is helpful for the reader to have semantic sensibility and language awareness in the three variants: polysemous awareness, morphological awareness and collocative awareness. Teaching language at school the development of these abilities should be supported and energetically advanced.

Keywords: language change, diachronic polysemy, semantic features, language awareness

Prof. Dr. phil. Dr. h. c. mult. **Winfried Ulrich**, geb. 1941 in Dramburg/Pommern, Studium der Germanistik und Evangelische Theologie in Hamburg und Tübingen. Tätigkeiten als Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Kiel, als Studienreferendar und Studienassessor im Hamburger Gymnasialdienst, als Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik zuerst an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen (1970–1980 mit Unterbrechung 1977 durch Berufung an die neu gegründete deutsch-persische Universität Gilan in Rasht am Kaspischen Meer), dann an der Pädagogischen Hochschule Kiel (1980–1994), Direktor des Seminars für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Kiel (1994–2003), Direktor des Germanistischen Seminars der Universität Kiel (2003–2006). Prorektor (1987–1990) und Rektor der Pädagogischen Hochschule Kiel (1990–1993), Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Kiel (1996–1998), Gastprofessor an der University of Arizona in Tucson (1993/94 und 2002/2003), der University of Queensland in Brisbane und der Monash University in Melbourne (1998/99) sowie den Universitäten Yamaguchi (2002) Kagoshima (2005) und Hiroshima (2011) in Japan. Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universitäten Tallinn/Estland und Szeged/Ungarn. Wissenschaftlicher Leiter der Schleswig-Holsteinischen Universitäts-Gesellschaft (2004–2009). Verleihung der Universitätsmedaille der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2009). Forschungsschwerpunkte: Lexikalische Semantik, Sprachwandel, Sprachdidaktik, Wortschatzarbeit, Sprachspieltexte, Textsorte WITZ, Wortbildung, Kollokationen.

Prof. dr, dr h. c. mult. **Winfried Ulrich** urodził się w 1941 roku w Drawsku Pomorskim. Studiował germanistykę i teologię ewangelicką w Hamburgu i Tybindze. Asystent naukowy na Uniwersytecie w Kilonii, nauczyciel w hamburskich gimnazjach oraz profesor języka niemieckiego, literatury oraz dydaktyki literatury, wpięrw w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Reutlingen (1970–1980; z przerwą w 1977 roku związaną z powołaniem na nowo utworzony niemiecko-perski University of Guilan w Rasht nad Morzem Kaspijskim), następnie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kilonii (1980–1994), dyrektor Katedry Języka Niemieckiego, Literatury oraz Dydaktyki Literatury na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Kilonii (1994–2003), dyrektor Katedry Germanistyki Uniwersytetu w Kilonii (2003–2006). Prorektor (1987–1990) i rektor (1990–1993) Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kilonii, dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu w Kilonii (1996–1998), profesor wizytujący w University of Arizona in Tucson (1993/1994 oraz 2002/2003), University of Queensland in Brisbane oraz Monash University in Melbourne (1998/1999), a także na uniwersytetach Yamaguchi (2002) Kagoshima (2005) i Hiroshima (2011) w Japonii. Doctor honoris causa uniwersytetów: w Tallinnie w Estonii oraz w Szeged na Węgrzech. Przewodniczący uczelnianego stowarzyszenia Schleswig-Holsteinische Universitäts-Gesellschaft (2004–2009). Wyróżniony medalem Uniwersytetu Chrystiana Albrechta w Kilonii (2009). Zainteresowania naukowe: semantyka leksykalna, przemiany językowe, dydaktyka języka, praca ze słownictwem, gry językowe, dowcip jako gatunek tekstu, słowotwórstwo, kolokacje.

Prof. **Winfried Ulrich**, Dr h.c. mult., was born in 1941 in Dramburg/Pommern, studied German language and literature and theology at the Universities of Hamburg and Tübingen. He was assistant professor in the German department of the University of Kiel, worked as student trainee and study assessor in high schools in Hamburg, before

he became professor of German language and literature at the University of Education in Reutlingen (1970–1980 with a break 1977 because of being appointed to the new founded German-Persian University of Gilan at the Caspian Sea). From 1980 to 1994 he was professor at the University of Education in Kiel and became deputy rector (1987–1990) and rector of this university (1990–1993). He became director of the department of German language and literature in the faculty of education of the University of Kiel (1994–2003) and was dean of the faculty (1996–1998). From 2003 to 2006 he was director of the German department of the University of Kiel. Winfried Ulrich was visiting professor in several foreign universities: University of Arizona in Tucson (1993/94 and 2002/2003), the University of Queensland in Brisbane and the Monash University in Melbourne (1998/99), the University of Yamaguchi (2002), of Kagoshima (2005) and of Hiroshima (2011) in Japan. Honors: two honorary doctorates of the University of Tallinn/Estonia and Szeged/Hungary, Scientific Director of the Society of the University of Schleswig-Holstein (2004–2009), University medal of the University of Kiel (2009). Research interests: lexical semantics, language change, teaching of German language, teaching vocabulary, language play, structure and function of jokes, word formation, teaching collocations.



Sandra McGury

Technische Universität Braunschweig

 <https://orcid.org/0000-0002-2883-2568>

Nadja Wulff

Pädagogische Hochschule Freiburg

 <https://orcid.org/0000-0002-0812-461X>

Zwischen Struktur, Chunks und Grammatik – Textproduktion in der DSH-Prüfung

1. Einleitung

„In vielen Länder weltweit gehört Nahrungsmittel zum Alltag [...]. Als erstes ich fasse die vorliegende Grafik zusammen, danach spekuliere ich nach die Vorteile von Insekten als Rindfleischersatz. Es folgt die Potentiellen Nachteilen für diese, gefolgt ein Kommentar ob Insekten sind das Nahrungsmittel der Zukunft.“

(Auszug aus dem Text eines Prüflings, RIA/29)¹

Im vorliegenden Beitrag handelt es sich nicht um die Vor- und Nachteile der Insekten als Proteinquelle und Rindfleischersatz. Die Pro- und Kontra-Argumente sollten zwar in der schriftlichen Textproduktion einer Sprachprüfung für den Hochschulzugang anhand eines Schaubildes diskutiert werden, das Beispiel aus dem Text eines Prüfungskandidaten² soll jedoch auf eine andere, sprachliche, Herausforderung bzw. auf eine Reihe von Herausforderungen verweisen. Um die schriftliche Aufgabe in einer Sprachprüfung erfolgreich bewältigen zu können, müssen die Prüfungskandidaten nicht nur einen grammatikalisch, orthographisch und vom Ausdruck her möglichst fehlerfreien Text produzieren, sondern ihn

¹ Die in diesem Beitrag verwendeten Auszüge aus den Originaltexten der Prüfungskandidaten beinhalten sowohl orthografische als auch lexikalische und morpho-syntaktische Fehler, die nicht zusätzlich gekennzeichnet werden.

² Aus Platzgründen wird im Folgenden das generische Maskulinum verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechtsidentitäten.

angemessen strukturieren und kohärent gestalten. Darüber hinaus wird erwartet, dass der Prüfungsteilnehmer in der Lage ist, sich sprachlicher Mittel zu bedienen, die Ehlich³ der alltäglichen Wissenschaftssprache zuordnet, also der sprachlichen Mittel, „die der sprachlichen Fixierung der disziplinübergreifenden wissenschaftlichen Praxis dienen“⁴. Die dreifache Herausforderung lässt sich damit zunächst – etwas vereinfacht – mit Grammatik, Struktur und sprachlichen Mitteln der alltäglichen Wissenschaftssprache (in Lehrwerken für die Prüfungsvorbereitung häufig als Redemittel bezeichnet) beschreiben. Darum geht es in diesem Beitrag.

Dass Schreiben in akademischen Kontexten nicht selten sowohl für Studierende deutscher Erstsprache als auch für Studierende nicht-deutscher Erstsprache eine Hürde darstellt, belegen mehrere Studien⁵. Aus diesen Erkenntnissen sind in den letzten Jahren verschiedene Modelle zur Beratung und Unterstützung Studierender in ihren Schreibprozessen entstanden⁶. Die Zielgruppe, die im vorliegenden Beitrag in den Blick genommen wird, steht aber noch kurz vor der Aufnahme des Studiums. Studieninteressierte, die sich in einen deutschsprachigen Studiengang einschreiben möchten, müssen zunächst eine Sprachprüfung für den Hochschulzugang absolvieren. Für diese sogenannten Bildungsausländer, also diejenigen, die die Hochschulberechtigung nicht in Deutschland oder in einem Studienkolleg erworben haben, werden mehrere Prüfungen angeboten, z.B. Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF⁷), telc C1

³ Ehlich, Konrad: *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: Walter de Gruyter 1995, S. 325-352.

⁴ Thielmann, Winfried: *Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen*. InfoDaF, 2017, 44(5), S. 546–549, hier S. 558.

⁵ Pohl, Thorsten: *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer 2007; Steinhoff, Torsten: *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer 2007; Dengscherz, Sabine: *Mehrsprachige Textkompetenz weiterentwickeln: Professionelles und akademisches Schreiben in der L2 Deutsch*. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hg.): *IDT 2017*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2019, S. 59–68; Bremerich-Vos, Albert / Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016.

⁶ Schindler, Kirsten: *(Akademische) Texte schreiben und beurteilen*. In: Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg: Fillibach bei Klett 2011, S. 240–255. Lammers, Ina: *Schreibbegleitung und Schreibberatung in Schule und Hochschule*. In: Ahrenholz, Bernt / Dimroth, Christine / Lütke, Beata / Rost-Roth, Martina (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2018, S. 365–379.

⁷ <https://www.testdaf.de/de/>

Deutsche Hochschule⁸ und die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). Bei der letzteren⁹ handelt es sich um einen durch die Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz¹⁰ (HRK/KMK) anerkannten Sprachnachweis, mit dem sowohl mündliche als auch schriftliche Fähigkeiten der Studienbewerber getestet werden, wobei sich die schriftliche Prüfung aus vier Bestandteilen zusammensetzt: Hörverstehen, Leseverstehen, wissenschaftssprachliche Strukturen und Textproduktion. Als Ergebnis können unterschiedliche DSH-Stufen von 0 bis 3 erreicht werden, die an die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) angepasst sind¹¹. Das Gesamtergebnis DSH-2 gilt im Allgemeinen als Nachweis ausreichender sprachlicher Fähigkeiten für die uneingeschränkte Zulassung oder Einschreibung in die meisten Studiengänge, wobei es nach verschiedenen Hochschulen und Fachrichtungen Ausnahmen geben kann. Im Bereich Textproduktion der DSH-Stufe 2 wird von angehenden Studierenden erwartet, dass sie sich schriftlich klar und strukturiert ausdrücken, ihre Meinung ausführlich darstellen, in Aufsätzen über komplexe Sachverhalte adressatenorientiert schreiben und die wesentlichen Aspekte in ihrer Argumentation hervorheben können¹².

Im folgenden Beitrag soll anhand einer Analyse von 24 Texten aus einer DSH-Prüfung aufgezeigt werden, inwieweit es den Prüflingen gelingt, die oben kurz angerissenen Herausforderungen bei der Textproduktion zu meistern. Hierfür wollen wir uns zunächst mit den Herausforderungen beim wissenschaftssprachlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch befassen. Anschließend versuchen wir darzulegen, wie sich diese Herausforderungen in den Richtlinien für die Bewertungen der DSH-Textproduktion wiederfinden. In einem nächsten Schritt sollen die Lernertexte nach sich aus den beschriebenen Herausforderungen ergebenden Kriterien analysiert und zueinander in Bezug gesetzt werden. Dabei unterscheiden wir die Prüfungskandidaten, die einen DSH-Vorbereitungskurs absolviert haben, und diejenigen, die selbstständig ohne institutionelle Unterstützung gelernt haben. Danach stellen wir die

⁸ <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-deutsch-c1-hochschule.html>

⁹ Im Jahr 2017 wurden rund 27.000 Prüfungen durchgeführt, vgl. Domes, Sonja / Appel, Berit: *DSH-Qualitätssicherung*. "fadaf aktuell" 2018 (2), S. 15–16.

¹⁰ HRK/KMK (2019–20). *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT)*. (Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i.d.F. der HRK vom 23.07.2020 und der KMK vom 28.11.2019).

¹¹ Für eine detaillierte Gegenüberstellung vgl. FaDaF: *DSH-Handbuch*. Göttingen: Universitätsverlag 2012.

¹² Vgl. ebd., S. 82ff.

Ergebnisse zur Diskussion und schließen den Beitrag mit einigen Überlegungen zur Vermittlung von wissenschaftssprachlichem Schreiben ab.

2. Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben in DaF

Die bereits für Studierende mit Deutsch als Erstsprache bekannten Defizite bezüglich der wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten (vgl. Pohl 2007, 2015; Feilke/Steinhoff 2003) lassen vermuten, dass die wissenschaftssprachlich geprägten Texte für Studieninteressierte mit Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache auch eine Herausforderung darstellen bzw. darstellen können¹³. Eine Möglichkeit, sich an die Produktion wissenschaftssprachlicher Texte heranzutasten, führt über Einsatz vorgefertigter Sequenzen, die als Chunks gespeichert werden. Unter Chunks versteht man formelhafte Ausdrücke und holistisch verarbeitete Informationseinheiten, die als Ganzes gespeichert und wieder abrufbar sind, also „Bündel aus Informationen über sprachliche Form und Bedeutung/Funktion in einem bzw. für einen bestimmten Kontext“¹⁴. Im Fremdsprachenunterricht werden diese Chunks auch oft unter dem Begriff *Redemittel* in Form von Listen an die Lernenden weitergegeben und sollen „als Datenbasis für Abstraktionsprozesse von festen, konkreten Sequenzen über Muster mit Leerstellen hin zu schematisieren Konstruktionen [dienen] und essentiell zur (Weiter-)Entwicklung der Lernergrammatik beitragen“¹⁵. Wie das letzte Zitat bereits andeutet, spielt zum korrekten Verständnis und der richtigen Nutzung von Chunks also nicht nur das Lexikon als semantische Gedächtniskraft eine Rolle, sondern auch die Grammatik.

In der wissenschaftssprachlich geprägten Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache, besonders auch im schriftlichen Diskurs, übernehmen Chunks daher sowohl kohärenz- als auch kohäsionsstiftende Funktionen. Sie können es Lernenden erleichtern, den Inhalt eines wissenschaft-

¹³ Thielmann, Winfried: *Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten*. In: Dalmas, Martine (Hg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv: Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. Lovenno di Menaggio: Servizio editoriale universitario 2009, S. 47–54.

¹⁴ Madlener, Karin. *Computergestützte Anwendungen in Spracherwerb und Spracherwerbsforschung: Die Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache*. In: Chlost, Christoph / Jung, Matthias (Hg.): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008*. Göttingen: Universitätsverlag 2010, S. 159–172, hier S. 161.

¹⁵ Ebd., S. 161.

lichen Textes thematisch-logisch zu strukturieren, neue Themen und Argumente einzuleiten und mit Hilfe von sprachlichen Mitteln miteinander zu verknüpfen. Greift man auf solche Redemittel zurück, müssen sie syntaktisch korrekt in den Satz integriert werden. Im DaF-Unterricht soll die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben mit Hilfe von Chunks dementsprechend angeleitet und geübt werden. Wie Dengerscherz hervorhebt, „verstehen sich Textherstellungsprozesse und Sprachkompetenz [...] als unabhängige Fähigkeiten“¹⁶, die einander je nach Kompetenz und angeeigneten Schreibstrategien in bestimmten Schreibsituationen ausgeglichen werden können. Eine Strategie ist beispielsweise das Wiederverwerten von erprobten und zuverlässigen Vertextungsmustern¹⁷, das deduktiv (basierend auf Empfehlungen) oder induktiv (aus anderen wissenschaftlichen Texten) geschehen kann, und somit dem Schreiber dabei hilft, mit einer rhetorischen Herausforderung umzugehen. Bei der Vermittlung von Chunks kann daher nicht auf die Grammatik per se verzichtet werden, vielmehr sollten Lernende von Anfang an lernen, diese Redemittel sprachlich in ihre Texte zu integrieren. Zu ähnlichen Vorschlägen kommen auch Lenz und Barras in ihrer Studie¹⁸, aus der hervorgeht, dass erwachsene DaF-Lernende, die nach einem Interventionskonzept (mit dem Fokus auf Chunks und Flüssigkeit und weniger auf Grammatik und das tragende Lehrwerk) unterrichtet wurden, Redemittel zwar flüssig verwenden, sie aber nicht grammatikalisch korrekt in den Satz integrieren können.

Einen wissenschaftssprachlichen Text verständlich und mit Hilfe von zuvor erlernten Redemitteln zu verfassen, stellt folglich auch mit Blick auf die Grammatik eine größere Hürde als zunächst vielleicht angenommen dar. Teilweise wird von Lehrenden kritisiert, dass DaF-Lernende beim Schreiben

die Aufmerksamkeit oft auf morphosyntaktische Phänomene auf der Satzebene anstatt auf die Kohärenz des Textes [richten]. Diese starke Konzentration auf die Fremdsprachlichkeit und auf grammatische Phänomene kann negative Folgen für den Schreibprozess und somit auch für das Schreibprodukt haben, denn durch die Fokussierung

¹⁶ Dengerscherz, Sabine: *Mehrsprachige Textkompetenz weiterentwickeln: Professionelles und akademisches Schreiben in der L2 Deutsch*. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hg.): *IDT 2017, Bd. 1, Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2019, S. 59–68, hier S. 62–63.

¹⁷ Ebd., S. 65.

¹⁸ Lenz, Peter / Barras, Malgorzata: *Chunks statt Grammatik in niederschweligen DaZ-Kursen? Ergebnisse einer Interventionsstudie mit erwachsenen DaZ-Anfängerinnen und Anfängern*. “Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz-Chunks-Grammatik” 2017, S. 65–75.

sprachlicher Probleme werden Fragen der Textstrukturierung häufig außer Acht gelassen¹⁹.

Diese Annahmen sollten jedoch kritisch betrachtet werden. Möchte man nämlich die für die Kohärenz eines Textes nötigen Redemittel korrekt anwenden, müssen diese morphosyntaktisch richtig in den Text integriert werden. Des Weiteren zeigen Untersuchungen, dass es sogar bei Studierenden mit Deutsch als Erstsprache in der wissenschaftssprachlichen Textproduktion zu grammatischen Problemen kommen kann. In einem Projekt zur wissenschaftlichen Textkompetenz von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien wird Morphosyntax als Teil des Kompetenzbereichs *sprachliche Korrektheit* aufgelistet, basierend auf den erforschten Daten. Zu den grammatischen Phänomenen, die im untersuchten Textkorpus am häufigsten als Abweichung vorkamen, gehören u.a. Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbzweitstellung mit und ohne Inversion und Verbendstellung²⁰. Diese von vielen Lehrenden und Lernenden als DaF-Grundwissen verstandenen Punkte stellen vor allem eine Herausforderung dar, wenn sie in vielfältigen Strukturen, wie sie beispielsweise auch in der DSH-Prüfung verlangt werden, mit komplexen Chunks kombiniert werden müssen.

3. Untersuchungsdesign: Bewertung einer DSH-Textproduktion

Die folgende Untersuchung setzte sich zum Ziel, schriftliche Texte von Studienbewerbern unterschiedlicher Erstsprachen darauf zu analysieren, inwiefern es den Lernenden gelingt, die oben genannten Herausforderungen zu meistern. Es sollte überprüft werden, welche Korrelationen zwischen dem erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Abschneiden der Textproduktion in den Bereichen Struktur, Chunks und Grammatik bestehen.

In der Analyse wurden Texte von 24 Prüfungsteilnehmern aus den Herkunftsländern Tunesien, Syrien, China, Kamerun und Russland ausgewertet. Von den 24 Probanden hatten 13 zuvor am hochschulinternen vierwöchigen DSH-Vorbereitungskurs teilgenommen, 11 waren externe DSH-Prüflinge ohne Vorbereitungskurs. Als Grundlage für die Textpro-

¹⁹ Grieshammer, Ella: *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. Frankfurt/Oder: Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2011.

²⁰ Knappik, Magdalena: *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013, S. 19.

duktion galt das Schaubild *Nischenprodukt mit Vorteilen* (vgl. Abb. 1 und Abb. 2).

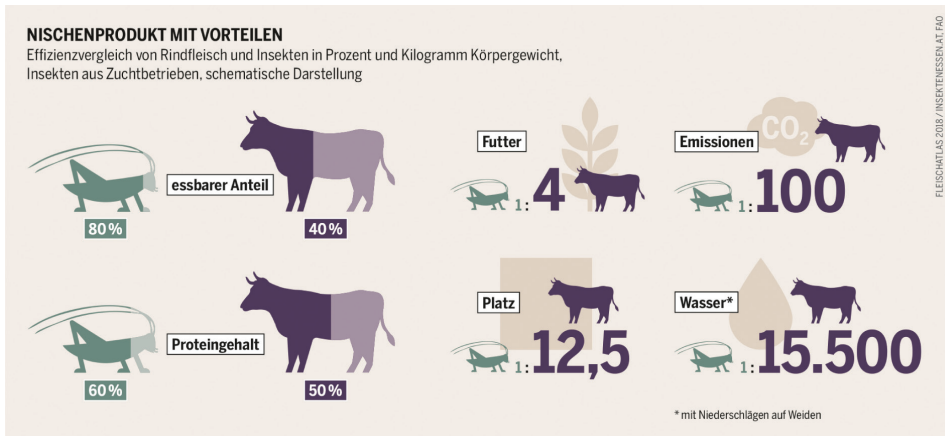


Abb. 1. Nischenprodukt mit Vorteilen (Bartz/Stockmar, CC BY 4.0, Originalquelle: boell.de/fleischatlas2018, abgerufen am 09.03.2021 unter https://www.boell.de/de/2018/01/10/fleischatlas-2018-rezepte-fuer-eine-bessere-tierhaltung?dimension1=ds_fleischatlas_2018)

Aufgaben:

Formulieren Sie einen zusammenhängenden Text zu dem oben angegebenen Thema im Umfang von ca. 250 Wörtern. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

1. Formulieren Sie eine kurze Einleitung zu dem Thema.
2. Fassen Sie die Hauptinformationen des Schaubilds in 3–4 (!) Sätzen zusammen.
3. Wägen Sie die Vor- und Nachteile von Insekten als Rindfleischersatz ab. Begründen Sie Ihre Meinung.
4. Was ist Ihre persönliche Meinung zur folgenden Aussage: „Insekten sind das Nahrungsmittel der Zukunft!“
5. Wie ist die Situation in Ihrer Heimat? Welche Proteine essen Sie? Können Sie sich vorstellen, Insekten zu essen?

Abb. 2. Aufgaben der Textproduktion zum in Abb. 1. abgebildeten Schaubild

Das DSH-Handbuch empfiehlt verschiedene Schritte, nach denen im Bewertungsverfahren einer Textproduktion vorgegangen werden soll. Die Bewertung der Textproduktion ist auf Inhalt und Sprache aufgeteilt, jedoch sollen die beiden Teile nicht gleichwertig in die Gesamtwertung eingehen. Das Verhältnis Inhalt zu Sprache ist 2:1²¹, die genaueren Be-

²¹ FaDaF: *DSH-Handbuch*, 2012. S. 87.

wertungskriterien werden von jedem Standort an die Vorschläge und Empfehlungen im DSH-Handbuch angepasst, jedoch eigenständig entwickelt. Solche Kriterien müssen auch die Rahmenbedingungen bedenken, immerhin wird von einem Prüfling erwartet, dass er unter Zeitdruck in der Lage ist, den Text (argumentativ und sprachlich) entlang den Aufgabenstellungen zu planen, zu schreiben und zu überarbeiten. Die von der PH Freiburg zum Zeitpunkt der Datenerhebung verwendeten Bewertungskriterien fundieren auf einem 100-Punkte-System. Jeweils bis zu 30 Punkte können in den Kategorien *Gesamteindruck* (Lesbarkeit, Inhalt, Struktur), *Behandlung der Aufgabenstellung* (Umfang, inhaltliche Logik, Argumentation) und bis zu 40 Punkte in der Kategorie *sprachliche Realisierung* (Kohäsion, Syntax, Wortschatz sowie Grammatik-, Orthographie- und Ausdrucksfehler) erreicht werden.

In der im nächsten Abschnitt präsentierten Analyse wurde ein Kriterienraster entwickelt, der einerseits sowohl die Bewertungsempfehlungen des DSH-Handbuchs als auch die von der PH Freiburg zum Zeitpunkt der Datenerhebung verwendeten Bewertungskriterien berücksichtigt. Da aber die vorliegenden Bewertungsempfehlungen und Bewertungskriterien des Prüfungsstandortes für die Ziele der Untersuchung unspezifisch erscheinen, wurden andererseits bei der Etablierung des gesamtheitlichen inhaltlichen Kriterienrasters außerdem Kriterien aus den Studien von Becker-Mrotzek et al.²² und Scholten-Akoun²³ hinzugezogen.

Der inhaltlich-strukturelle Teil des Rasters besteht aus vier Kriterien. Da es sich bei der Textproduktionsaufgabe um die Erstellung eines beschreibend-argumentativen Sachtextes²⁴ handelt, der durch die Abarbeitung konkreter Aufgabenstellungen verfasst wird, wird erwartet, dass die Prüflinge die durch die Aufgabenstellung vorgegebene Struktur einhalten und in der Lage sind, „[...] klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen zu verfassen, Standpunkte ausführlich darzustellen, sie durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen zu stützen sowie den Text durch einen angemessenen Schluss abzurunden“²⁵. Dies gilt zum einen für die Gesamtstruktur und Gesamtlesbarkeit des

²² Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Jost, Jörg / Knopp, Matthias und Linnemann, Markus: *Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz*. „Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ 2014, 19(37), S. 21–43.

²³ Scholten-Akoun, Dirk: *Sprachstandstests im hochschulischen Kontext*. In: Ahrenholz, Bernt / Dimroth, Christine / Lütke, Beata / Rost-Roth, Martina (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin / Boston: de Gruyter 2018, S. 229–246.

²⁴ FaDaF: *DSH-Handbuch*, 2012. S. 82.

²⁵ Ebd., S. 83.

Textes, welche durch eine erkennbare Einleitung und einen deutlichen, abschließenden Schlusspunkt gekennzeichnet sind, aber auch für die strukturell logische Reihenfolge der einzelnen Aufgabenpunkte. Die ersten inhaltlich-strukturellen Kriterien sind somit das Vorhandensein von erkennbarer/m *Einleitung/Schlusspunkt* (1) und das Einhalten der logischen Struktur entlang der Aufgabenstellung, *Strukturvorgabe der Aufgabenstellung* (2).

Ein weiteres Kriterium bezieht sich auf die *Vollständigkeit der beschriebenen Informationen* (3). Während im DSH-Handbuch²⁶ hervorgehoben wird, dass eine ausführliche Beschreibung von Daten und Quellenangaben eines Schaubildes nicht notwendig ist, ist das Verstehen des Schaubildes trotzdem von zentraler Bedeutung, da es wichtige Informationen, Argumente und einen Kontext für die restlichen Aufgaben bereitstellt. Hier muss kritisch angemerkt werden, dass mit dieser Erwartung auch vorausgesetzt wird, die in Deutschland gängigen grafischen Elemente zu kennen, was für angehende Studierende nichtdeutscher Erstsprache damit zu weiteren Herausforderungen führt, denn sie müssen nämlich über kulturell- und bildungstraditionbezogene Bildkompetenz verfügen²⁷.

Der Inhalt wird außerdem auf die *Angemessenheit der sprachlichen Ausdrücke* (4) für die zentralen Aspekte der Aufgabenstellung untersucht, wozu die Verwendung von Pro-/Kontra-Argumenten und (Fach-)Wortschatz zählen. Um dem Text inhaltlich folgen zu können, müssen die Positionen sachlich begründet und ggf. durch Beispiele verstärkt sowie mit einem angemessenen differenzierten und präzisen (Fach-)Wortschatz verschriftlicht sein.

Der zweite Teil des Kriterienrasters zielt darauf ab, den Umgang mit und die Frequenz von Chunks in den Schreibprodukten der Prüfungsteilnehmer zu erheben. Hier soll die (morpho)syntaktisch zielsprachenkonforme Einbettung der Chunks mitberücksichtigt werden, da dies, wie oben bereits erwähnt, eine besondere Herausforderung bei der Produktion wissenschaftssprachlicher Texte in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache darstellt.

Der dritte Teil des Kriterienrasters erfasst die syntaktische Korrektheit im verbalen Bereich. In Anlehnung an Forschung zu Erwerbssequenzen bzw. -stufen von Pienemann²⁸, Diehl et al.²⁹ und Griesha-

²⁶ Ebd., S. 81–83.

²⁷ McGury, Sandra / Wulff, Nadja: *Wissenschaftssprache Deutsch: Vertextung von Schaubildern in der DSH-Prüfung*. In: Gretsch, Petra / Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf*. Paderborn: Schöningh, erscheint 2021.

²⁸ Pienemann, Manfred: *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins 1999.

²⁹ Diehl, Erika/ Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer,

ber³⁰ sollen die Verbstellungsregularitäten in der Zielsprache Deutsch, d.h. Verbzweitstellung in Hauptsätzen (V2) mit und ohne Inversion, Realisierung der Satzklammer sowie Verbendstellung in Nebensätzen (Ve) fokussiert werden. Der Erwerb der Verbstellung gilt als eine zentrale Lernaufgabe bei der Sprachaneignung des Deutschen und ist ein wichtiger Indikator für die Sprachstandsdiagnose^{31,32}. Da die Probanden in der Studie bereits als fortgeschrittene Lerner des Deutschen zu bezeichnen sind, ist in ihren Texten einerseits eine geringe Fehlerquote zu erwarten. Andererseits belegen einige Studien, dass auch bei Studierenden deutscher Erstsprache im oben beschriebenen Bereich bei der Produktion wissenschaftlicher Texte Fehler festzustellen sind, weshalb der Bereich der Verbstellung untersucht wurde³³.

4. Ergebnisse

Die vorliegenden DSH-Prüfungssätze wurden mit Blick auf die o.g. Kriterien analysiert. Dabei wurde zunächst auch die Gesamtlänge, d.h. die Wortzahl der geschriebenen Texte ermittelt. Bei einem vorgegebenen Umfang von circa 250 Wörtern gelten <225 Wörter als *zu kurz* und >275 Wörter als *zu lang*, während die Spanne 225–275 Wörter als *richtige Länge* angesehen wird. Circa zwei Drittel der Prüflinge mit Kurs halten sich an die Spanne von 225 bis 275 Wörtern, während ein Drittel zu viel schreibt. Der Median liegt bei 267 Wörtern. Bei denjenigen ohne DSH-Vorbereitungskurs halten nur drei Personen (=27%) die akzeptable Spanne ein, zwei schreiben nicht genug und sechs Personen (=61%) produzieren zu lange Texte. Hier liegt der Median bei 305 Wörtern. Zwar ist es nicht vorgesehen, für die Nichteinhaltung des Wortumfangs Punkte abzuziehen, jedoch deuten die Ergebnisse bereits an, dass Prüflinge mit Vorbereitungskurs besser auf diesen Prüfungsteil vorbereitet sind.

Wie in der folgenden Tabelle dargestellt, lassen die Ergebnisse mit Blick auf strukturellen Aufbau und inhaltliche Aspekte des Gesamttexts

Thérèse: *Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer 2000.

³⁰ Grießhaber, Wilhelm: *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2010.

³¹ Ebd.

³² Wulff, Nadja: *Spracherwerb und Sprachentwicklung: Sequentieller Zweitspracherwerb*. In: Hoffmann, Ludger / Kameyama, Shinichi / Riedel, Monika / Sahiner, Pembe / Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2017, S. 238–250.

³³ Vgl. Knappik, Magdalena: *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung*, 2013. S. 19.

zunächst vermuten, dass diejenigen Personen, die vor dem Ablegen der Prüfung einen DSH-Vorbereitungskurs belegt haben, besser abschneiden, vor allem weil alle Kursteilnehmer die Strukturvorgabe der Aufgabenstellung einhalten können und fast 85% von ihnen alle dargestellten Informationen vollständig beschreiben und belegen, was bei nur ca. 64% der Prüflinge ohne Vorbereitungskurs der Fall ist.

Tab. 1: Gegenüberstellung der inhaltlichen-strukturellen Kriterien zwischen DSH-Prüflingen mit und ohne DSH-Vorbereitungskurs

	mit DSH-Kurs (n=13)		ohne DSH-Kurs (n=11)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Einleitung/Schluss				
nur Einleitung	11	84.60%	7	63.60%
Einleitung und Schluss	1	7.70%	3	27.30%
weder noch	1	7.70%	1	9.10%
Strukturvorgabe der Aufgabenstellung				
eingehalten	13	100%	9	81.80%
nicht eingehalten			2	18.20%
dargestellte Informationen sind ...				
... vollständig	11	84.60%	7	63.60%
... unvollständig	2	15.40%	4	36.40%
Sprachliche Ausdrücke sind...				
... angemessen	7	53.80%	5	45.50%
... nicht angemessen	6	46.20%	6	54.50%

Mit Blick auf die Vollständigkeit der dargestellten Informationen berücksichtigen 11 von 13 Teilnehmenden mit Kurs die inhaltlich notwendigen Informationen in ihren Textproduktionen, während diese von nur knapp einem Drittel der Gruppe ohne Kurs vertextet werden. Dabei ist auch auffällig, dass sich beide Gruppen im Kriterium *Angemessenheit der sprachlichen Ausdrücke* nur minimal voneinander unterscheiden (als "angemessen" wurden die Textproduktionen von 54% derjenigen mit und 45% derjenigen ohne DSH-Kurs eingeschätzt). Jedoch zeigen die Ergebnisse in einem Chi-Quadrat-Test, dass die Teilnahme an einem DSH-Vorbereitungskurs keinen statisch signifikanten Einfluss auf die einzelnen Kriterien in diesem Teil der Analyse hat (alle P-Werte $\geq 0,05$).

Untersucht man die in der offiziellen DSH-Bewertung vergebenen Teilpunktzahlen zu den Bewertungskriterien „Gesamteindruck“ (30

Punkte) und „Aufgabenstellung“ (30 Punkte), schneiden die Prüflinge mit DSH-Vorbereitungskurs mit einer durchschnittlichen Bewertung von jeweils 20,3 Punkten und 20,7 Punkten ab. Beide Ergebnisse entsprechen dem DSH-2-Niveau. Bei den Prüflingen ohne DSH-Vorbereitungskurs fallen dieselben Teilbewertungen mit durchschnittlich je 18,8 Punkten und 18,5 Punkten aus und entsprechen lediglich einem DSH-1-Niveau. Die Teilnehmenden mit internem DSH-Vorbereitungskurs schneiden strukturell-inhaltlich also besser ab als die Prüflinge ohne Kurs.

In einem nächsten Schritt wurden die 24 Schreibprodukte mit Blick auf die Verwendung von Redemitteln bzw. Chunks untersucht. Chunks gehören lexikalisch zur inhaltlichen Ebene, aber müssen auf grammatischer Ebene integriert werden. Sie bilden somit eine Schnittstelle zwischen Inhalt und Grammatik und tragen einerseits zur Kohärenz und andererseits zur Kohäsion eines Textes bei. Die Auswertung in Tabelle 2 zeigt, dass Redemittel mit circa 10 Chunks pro Prüfling vor allem von Teilnehmern mit DSH-Kurs verwendet werden, im Gegensatz zu circa 7 Chunks pro Person ohne Kurs, z.B. bei der Einführung der Informationen aus der Grafik durch die Prüfungsteilnehmer: „Die Vorliegende Grafik zeigt einen effizienten Vergleich von Rindfleisch und Insekten...“ (UDB/32), „Diese Grafik beschreibt einen Vergleich von Rindfleisch und Insekten...“ (SSR/41) oder „Das vorliegende Schaubild liefert Informationen über die verschiedenen Arten und Weise, wie...“ (CEI/11). Diese Vielzahl an Chunks, die von Prüfungskandidaten mit dem Vorbereitungskurs verwendet wurde, kann als ein Grund dafür gewertet werden, dass auch die Texte dieser Prüflinge in den Bereichen *allgemeine Lesbarkeit* und *inhaltliche Logik* besser abschneiden, was durch einen Korrelationskoeffizienten von 0,2 bestätigt wird: Es besteht ein schwacher linearer Zusammenhang zwischen der Nutzung von Chunks und dem Ergebnis der Textproduktion.

Tab. 2: (Morpho)syntaktisch korrekte und falsche Integration von Chunks in Sätzen

	mit Kurs (n=13)		ohne Kurs (n=11)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Chunks	132	100%	85	100%
(morpho)syntaktisch korrekt eingebettet	105	80%	46	54%
(morpho)syntaktisch falsch eingebettet	27	20%	39	46%

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass Teilnehmende mit DSH-Vorbereitungskurs Chunks (morpho)syntaktisch korrekter in den Text integrieren als Prüflinge ohne Kursvorbereitung, denn 80% aller ver-

wendeten Chunks wurden von den Personen mit Kurs grammatikalisch richtig verwendet und lediglich 20% wurden grammatikalisch falsch in den Satz integriert. Die nicht zielsprachenkonforme Integration kann mit den folgenden Beispielen belegt werden: (1) „In der Grafik Wird dargestellt, der Effizientvergleich Von Rind und Insekten in Prozent und Kilogramm Körpergewicht.“ (LAA/5), (2) „Wenn man die Argument dagegen anführt, Erstens spielt die Insekten auch eine wichtige Rolle im Umwelt.“ (AYI/24) oder (3) „Am Ersten blick, es ist deutlich, dass...“ (UIN/17). Im Beispiel (1) gelingt es dem Schreiber nicht, die Satzklammer korrekt zu realisieren. Im Beispiel (2) gerät der Konditionalsatz als erster Chunk mit dem Chunk zum Strukturieren der Argumente syntaktisch in Konflikt, die Konsequenz davon ist die nicht korrekt realisierte Inversion. Auch am Beispiel (3) wird deutlich, dass hier nicht nur die Verbzweitstellung nicht umgesetzt wurde, sondern auch die Reproduktion des Chunks nicht richtig erfolgt. Zusammenfassend stellen wir fest, dass die Teilnehmenden ohne Kurs nur etwa über die Hälfte (54%) der Redemittel grammatikalisch korrekt verwendeten, während knapp die Hälfte (46%) davon (morpho)syntaktisch falsch in den Satz eingebettet wurde. Auch bei einer Korrelationsberechnung zwischen der Wortzahl und der fehlerhaften (morpho)syntaktischen Integration von Chunks zeigt sich ein Unterschied zwischen den Prüflingen mit und denjenigen ohne Kurs. Bei den Teilnehmenden mit Kurs gibt es eine negative Korrelation (-0,5): Je kürzer der Text, desto höher der Fehlerquotient. Bei der anderen Gruppe handelt es sich zwar auch um eine negative Korrelation, allerdings ist bei einem Korrelationskoeffizienten von -0,25 nur von einer schwachen linearen Korrelation auszugehen.

Der letzte Teil der Analyse, der sich mit der Verbstellung (V2, Ve, Satzklammer) und der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) befasst, zeigt, dass es keinen großen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt. Insgesamt wurden in beiden Gruppen jeweils 17 SVK-Fehler gezählt (z.B. „Erstens entspricht die Insekten weniger dem Bedarf des Menschlichen Körper.“ (SSR/41)), die Satzklammer wurde vier bzw. acht Mal fehlerhaft umgesetzt (z.B. „In Meinen Heimatland essen wir viel Rindfleisch aber es kann sein eine gute Idee um Insekten essen zu werden.“ (EDE/31)), und es wurden zehn Fehler in der Verbendstellung bei den Prüflingen mit und 17 bei denen ohne Kurs gefunden (z.B. „Ein Wichtiges Thema, über das ein letzter Zeit immer wieder diskutiert wird die Alternative Proteine.“ (UKA/6)). Bei der Verbendstellung in Nebensätzen gibt es zwischen den Prüflingen mit und ohne Vorbereitungskurs auch keinen Korrelationsunterschied. Die Ergebnisse zur Verbstellung (vgl. Tabelle 3) bestätigen, dass in diesem Bereich keine wesentlichen

Unterschiede festzustellen sind. Kurzum: die Prüflinge mit und ohne Vorbereitungskurs schneiden in diesem Teil der Studie ähnlich gut ab.

Tab. 3: Verbstellung in den Texten der Prüfungskandidaten

	mit Kurs (n=13)	ohne Kurs (n=11)
	Anzahl	Anzahl
korrekte V2-Realisierung	267 (=93%)	218 (=90%)
inkorrekte V2-Realisierung (Inversion)	19 (=7%)	22 (=10%)
inkorrekt realisierte Satzklammer	4	8
nicht realisierte Verbendstellung in Nebensätzen	10	17

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zwei untersuchten Gruppen in der DSH-Textproduktion in einigen Bereichen unterschiedlich gut abschneiden. Den Prüflingen mit DSH-Vorbereitungskurs gelingt es besser, in ihrem Text strukturell-systematisch vorzugehen und inhaltlich die Aufgaben abzuarbeiten. Durch die überwiegend morphosyntaktisch korrekt integrierte Verwendung von kohäsion- und kohärenzstiftenden Redemitteln bzw. Chunks heben sie sich von der Gruppe ohne DSH-Vorbereitungskurs ab, die alle eben genannten Kriterien schlechter erfüllen. Ein wichtiges Ergebnis der kleinen Studie ist, dass sich die beiden Gruppen auf der (morpho)syntaktischen Ebene im Verbalbereich nicht wesentlich unterscheiden.

5. Fazit und Ausblick

In den drei Untersuchungsfeldern dieser Studie lassen sich zwischen den zwei Gruppen Unterschiede in den Bereichen Struktur/Inhalt sowie Verwendung von Chunks feststellen. Dabei sind die beiden Gruppen im Bereich der verbalen Morphosyntax in ihren Ergebnissen ähnlich. Wie lassen sich diese Ergebnisse interpretieren mit dem Wissen, dass die eine Gruppe einen DSH-Vorbereitungskurs absolviert hat und die andere nicht? Es muss zunächst angemerkt werden, dass es kein einheitliches Konzept für die DSH-Vorbereitungskurse gibt und dass auch Institutionen, die keine DSH-Prüfungen abnehmen, solche Kurse für interessierte Lernende anbieten. Dass die Prüfungskandidaten mit Kurs ihre Texte besser strukturieren und inhaltlich vollständiger gestalten, mag darin begründet liegen, dass der Vermittlung von Schreibstrategien und der Reflexion über Texte im Vorbereitungskurs eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es handelt sich dabei um die Berei-

che, die in den gängigen Lehrwerken zur DSH-Vorbereitung zu kurz kommen^{34,35} und in denen Fremdsprachenlernende von Unterstützung – sowohl durch Lehrende als auch durch Peer-to-Peer-Feedback – profitieren.

Dass die Prüflinge mit dem DSH-Vorbereitungskurs mehr Chunks verwenden und diese morphosyntaktisch mit geringen Fehlern in das Geschriebene integrieren können, lässt weiterhin darauf schließen, dass hier vor der Prüfung eine bewusste Auseinandersetzung – über die Präsentation von Redemittellisten und Arbeit an Lückentexten hinaus – stattgefunden hat. Die auffälligen Unterschiede zwischen Teilnehmern mit und ohne Kurs in diesem Bereich zeigen deutlich, dass die korrekte morphosyntaktische Integration von memorierten sprachlichen Mitteln eine wichtige Rolle für ein besseres Ergebnis bei der Textproduktion führt.

Im Bereich der Verbstellung sind die beiden Gruppen ähnlich (gut), es lassen sich nur wenige Fehler feststellen. Dennoch wären vor allem im Bereich der Nominalmorphologie und der lexikalischen Komplexität der produzierten Texte weitere Untersuchungen notwendig, um aufschlussreiche Aussagen zu Fehlerquoten und besonderen Auffälligkeiten machen zu können, da gerade in der Nominalmorphologie die meisten Schwierigkeiten beider Gruppen zu liegen scheinen.

Welche Empfehlungen lassen sich nun für die Vorbereitung auf die Textproduktion in der DSH-Prüfung formulieren? Betrachtet man Chunks als Schnittstelle zwischen Grammatik und Struktur, reicht es bei ihrer Aneignung und bei Übungen zu ihrer Verwendung nicht aus, sie als Vokabellisten auswendig zu lernen und in Lückentexte einzusetzen. Hier muss vielmehr der Fokus darauf gelegt werden, die Chunks aufzubrechen, d.h., sie zu reflektieren und ihre Strukturen bewusst zu machen mit dem Ziel, sie korrekt in die Sätze einzubetten. Dazu bietet sich an, mit Paralleltexten zu arbeiten, wissenschaftssprachliche Texte zu analysieren und in der Vorbereitung die Produktion der eigenen Texte mit anschließender Bewertung anzuregen. Ist den Prüfungskandidaten die Grammatik bei der Chunkintegration vertraut, können sie sowohl im Bereich Struktur/Inhalt als auch im Bereich Grammatik in der Textproduktion erfolgreich abschneiden. Und erst dann kann die Überlegung, was die Vor- und Nachteile der Insekten als Rindfleischerersatz sind, in den Vordergrund treten.

³⁴ Lodewick, Klaus: *DSH- und Studienvorbereitung 2020. Deutsch als Fremdsprache für Studentinnen und Studenten*. Göttingen: Fabouda Verlag 2010.

³⁵ Fazlić-Walter, Ksenija: *Mit Erfolg zur DSH B2-C2 – Übungsbuch*. Stuttgart: Klett 2014.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Jost, Jörg / Knopp, Matthias und Linnemann, Markus: *Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz*. „Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ 2014, 19(37), S. 21–43.
- Bremerich-Vos, Albert / Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016.
- Dengscherz, Sabine: *Mehrsprachige Textkompetenz weiterentwickeln: Professionelles und akademisches Schreiben in der L2 Deutsch*. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hg.): *IDT 2017, Bd. 1, Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2019, S. 59–68.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse: *Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer 2000.
- Domes, Sonja / Appel, Berit: *DSH-Qualitätssicherung*. „fadaf aktuell“ 2018 (2), S. 15–16.
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter 2012.
- Ehlich, Konrad: *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: Walter de Gruyter 1995, S. 325–352.
- FaDaF: *DSH-Handbuch*. Göttingen: Universitätsverlag 2012.
- Fazlić-Walter, Ksenija: *Mit Erfolg zur DSH B2-C2 – Übungsbuch*. Stuttgart: Klett 2014.
- Feilke, Helmuth / Steinhoff, Torsten: *Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten*. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter 2003, S. 112–128.
- Grieshammer, Ella: *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. Frankfurt/Oder: Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina 2011.
- Grießhaber, Wilhelm: *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2010.
- Lammers, Ina: *Schreibbegleitung und Schreibberatung in Schule und Hochschule*. In: Ahrenholz, Bernt / Dimroth, Christine / Lütke, Beata / Rost-Roth, Martina (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2018, S. 365–379.
- Lenz, Peter / Barras, Malgorzata: *Chunks statt Grammatik in niederschweligen DaZ-Kursen? Ergebnisse einer Interventionsstudie mit erwachsenen DaZ-Anfängerinnen und Anfängern*. „Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz-Chunks-Grammatik“ 2017, S. 65–75.

- Lodewick, Klaus: *DSH- und Studienvorbereitung 2020. Deutsch als Fremdsprache für Studentinnen und Studenten*. Göttingen: Fabouda Verlag 2010.
- Madlener, Karin. *Computergestützte Anwendungen in Spracherwerb und Spracherwerbsforschung: Die Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache*. In: Chlost, Christoph / Jung, Matthias (Hg.): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008*. Göttingen: Universitätsverlag 2010, S. 159–172.
- McGury, Sandra / Wulff, Nadja: *Wissenschaftssprache Deutsch: Vertextung von Schaubildern in der DSH-Prüfung*. In: Gretsch, Petra / Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf*. Paderborn: Schöningh, erscheint 2021.
- Pienemann, Manfred: *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins 1999.
- Pohl, Thorsten: *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer 2007.
- Schindler, Kirsten: *(Akademische) Texte schreiben und beurteilen*. In: Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg: Fillibach bei Klett 2011, S. 240–255.
- Scholten-Akoun, Dirk: *Sprachstandstests im hochschulischen Kontext*. In: Ahrenholz, Bernt / Dimroth, Christine / Lütke, Beata / Rost-Roth, Martina (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2018, S. 229–246.
- Steinhoff, Torsten: *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer 2007.
- Thielmann, Winfried: *Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen*. InfoDaF, 2017, 44(5), S. 546–549, <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0091>.
- Thielmann, Winfried: *Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten*. In: Dalmas, Martine (Hg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv: Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. Loveno di Menaggio: Servizio editoriale universitario 2009, S. 47–54.
- Wulff, Nadja: *Spracherwerb und Sprachentwicklung: Sequentieller Zweitspracherwerb*. In: Hoffmann, Ludger / Kameyama, Shinichi / Riedel, Monika / Sahiner, Pembe / Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2017, S. 238–250.

Zwischen Struktur, Chunks und Grammatik – Textproduktion in der DSH-Prüfung

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, Herausforderungen in den Bereichen Struktur/Inhalt, Chunks und Grammatik in den Texten von Studienbewerbern mit Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Hierfür werden die Schreib-

produkte von Lernenden in der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) nach einem Kriterienraster analysiert und ausgewertet, wobei zwischen Prüflingen, die zuvor einen DSH-Vorbereitungskurs besucht haben, und denjenigen, die sich selbstständig auf die Prüfung vorbereitet haben, unterschieden wird. Die Ergebnisse der Analyse lassen erste Empfehlungen für die inhaltliche Gestaltung der Prüfungsvorbereitung formulieren.

Schlüsselwörter: Sprachprüfung, Schreiben in der Fremdsprache, Textproduktion, Chunks, Textstruktur, Syntax

Struktura, chunks/fragmenty tekstu i gramatyka – pisanie tekstu na egzaminie z języka niemieckiego dla kandydatów na wyższe uczelnie

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie problematyki dotyczącej struktury/ treści, tzw. chunks (fragmentów tekstu) oraz gramatyki w tekstach kandydatów na studia, dla których język niemiecki jest językiem obcym. Analizie i ocenie według ustalonego katalogu kryteriów poddane zostaną teksty napisane przez kandydatów przystępujących do egzaminu na studia (tzw. DSH), którzy uczęszczali na kurs przygotowawczy, oraz tych, którzy przystąpili do egzaminu bez takiego przygotowania. Wyniki analizy pozwolą sformułować zalecenia pomocne do ustalenia podstawowych ram treściowych dla tego egzaminu.

Słowa kluczowe: egzamin z języka, pisanie (tekstu) w języku obcym, chunks, struktura tekstu, składnia

Between Structure, Chunks, and Grammar – Text Production in the German Language University Entrance Examination ('DSH')

Abstract: This article investigates the challenges inherent within the content (structure), word chunks, and grammar in the written part of the German language university entrance exam (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, DSH) taken by prospective students whose native languages are not German. The author analyses samples supplied by two groups of candidates: test takers who have attended a DSH preparatory course and test takers who have not. The results of her analysis allow her to develop suggestions for modifications to the content format of the DSH preparatory course.

Keywords: language testing, FL writing, chunks, writing structure, syntax

Sandra McGury ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der TU Braunschweig. Sie hat zu Passiv- und Tough-Strukturen im Deutschen und Englischen promoviert und forscht aktuell zu den Themen Testen und Prüfen, Syntax in germanischen Sprachen und Sprachkontrastivität.

Nadja Wulff ist seit 2017 W1-Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der PH Freiburg, Koordinatorin des Promotionskollegs DaF/DaZ „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“, des gemeinsamen Projektes der sechs Päda-

gogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Sie studierte Deutsch und Englisch auf Lehramt an der Pädagogischen Universität St. Petersburg sowie Germanistik/DaF und Slavische Philologie an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Sie lehrte an den Universitäten Oldenburg, Bremen, Saarbrücken, Dortmund, Heidelberg, Münster, Graz und Freiburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören: Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, insbesondere Wortschatzvermittlung, sprachliches und fachliches Lernen, Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich.

Sandra McGury jest pracownikiem naukowym w Instytucie Anglistyki i Amerykaniistyki na Uniwersytecie Technicznym w Brunshwiku. W swojej pracy doktorskiej zajmowała się badaniem strony biernej oraz innych, trudnych do zrozumienia struktur w języku niemieckim i angielskim, obecnie prowadzi badania nad zagadnieniami testowania i egzaminowania, składni w językach germańskich oraz nad aspektami porównawczymi w języku.

Nadja Wulff jest profesorem juniorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Fryburgu. Zajmuje się językiem niemieckim jako językiem drugim, jest też koordynatorem kolegium doktoranckiego „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ będącym wspólnym projektem sześciu wyższych szkół pedagogicznych w Badenii-Wirtembergii. Nadja Wulff studiowała języki: niemiecki i angielski (specjalność nauczycielska) na Uniwersytecie w St. Petersburgu oraz filologię germańską i słowiańską na Uniwersytecie Carla von Ossietzky’ego w Oldenburgu, pracowała na Uniwersytecie w Oldenburgu, Bremie, Saarbrücken, Dortmundzie, Heidelbergu, Münster, Grazu oraz we Fryburgu. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół dydaktyki języka niemieckiego jako języka drugiego i obcego, a w szczególności dotyczą zagadnień związanych z pracą nad poszerzaniem słownictwa, kształceniem językowo-przedmiotowym, wielojęzycznością oraz z konfrontacją języków.

Sandra McGury is a research associate in the Department of English Studies at TU Braunschweig. Her dissertation focused on the syntax of passive and tough constructions in both English and German. Her research interests include assessment and testing, syntax, and language contrasts.

Nadja Wulff is an assistant professor at the University of Education in Freiburg, and the coordinator of “From Content Integrated Language Learning to Language Integrated Content Learning” a joint project of the six Universities of Education in Baden-Württemberg. She was a student of German and English teacher training programs at the University of St. Petersburg, and now studies German and Slavic philology at the Carl von Ossietzky University of Oldenburg. She has worked at the Universities of Oldenburg, Bremen, Saarbrücken, Dortmund, Heidelberg, Münster, Graz, and Freiburg. Her research focuses on the didactics and methodology of German as a second and foreign language, and in particular on vocabulary teaching, language and content acquisition, multilingualism and language comparison in the classroom.



Clemens Fuhrbach

Universität zu Köln

 <https://orcid.org/0000-0001-9396-114X>

Der gemeinsame Text als soziale Erfahrung im Deutschunterricht – kollaboratives Arbeiten und kooperatives Schreiben als Prinzip einer hybriden Didaktik

Einleitung – die *Wikipedia* als Beispiel für ein kooperatives Schreibprojekt

In diesem Jahr feiert die Wikipedia ihren zwanzigsten Geburtstag.¹ Die Website ging am 15. Januar 2001 als gemeinnütziges Projekt online. Ein zentrales Ziel sah Mitbegründer Jimmy Wales darin, „eine frei lizenzierte und hochwertige Enzyklopädie zu schaffen und damit lexikalisches Wissen zu verbreiten“.² Im Vorfeld waren bereits Versuche getätigt worden, das Prinzip der Enzyklopädie in den digitalen Raum zu überführen. Klassische Druckwerke wie die englischsprachige *Encyclopædia Britannica* oder der deutsche *Brockhaus* zählten seit dem 19. Jahrhundert zum bildungsbürgerlichen Selbstverständnis.³ Im Zuge

¹ Wikimedia Deutschland – Gesellschaft zur Förderung Freien Wissens e. V. (Hg.): *20 Jahre Wikipedia*. In: <https://www.wikimedia.de/wikipedia20/> (Zugriff am 25.01.2021). – Schuler, Marcus: *20 Jahre Wikipedia. Ort für gesammeltes Wissen*. „Tagesschau.de“ vom 15.01.2021. In: <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/wikipedia-jubilaum-101.html> (Zugriff am 25.01.2021).

² Wikimedia Foundation, Inc. (Hg.): *Interview mit Jimmy Wales: Wie geht es weiter mit Wikipedia?* In: „Wikinews“ vom 17.12.2021. In: <https://de.wikinews.org/w/index.php?oldid=577184> (Zugriff am 25.01.2021).

³ Bosman, Julie: *After 244 Years, Encyclopaedia Britannica Stops the Presses*. „The New York Times“ vom 13.03.2012, <https://mediadecoder.blogs.nytimes.com/2012/03/13/>

der französischen Aufklärung war der enzyklopädische Grundgedanke seit Denis Diderot und Jean-Baptiste le Rond d'Alembert zunächst dem politischen Anspruch der Liberalisierung des Wissens verpflichtet. Die redaktionelle Aufbereitung der Druckwerke war allerdings sehr bald den Prinzipien des neu entstandenen literarischen Marktes unterworfen und mit kommerziellem Erfolg verbunden.⁴ Gelöst vom gedruckten Buch als Medium der Wissensvermittlung trat die *Wikipedia* zu Beginn des neuen Jahrtausends als *Die freie Enzyklopädie* an, um eine kostenlose Alternative zu bieten.

Mindestens drei Faktoren waren für den weltweiten Erfolg des Projektes entscheidend:

Erstens bot die einfach gehaltene Open-Source-Software *MediaWiki* eine leicht zu verstehende und übersichtliche Präsentation der Inhalte, bei gleichzeitiger einfacher Bedienung und zentraler Verfügbarkeit über die Webadresse.⁵

Zweitens waren die Vorteile der Software gegenüber dem gedruckten Buch eklatant. Zu nennen sind hier die Volltextsuche, die dynamische Verbindung der Inhalte durch das Prinzip der Hyperlinks sowie die multimediale Präsentation in mehreren Sprachen.

Drittens ist das offene Schreibkonzept ein wesentlicher Faktor, der die freie Verfügbarkeit des Wissens um die Freiheit der Mitgestaltung ergänzt. Grundsätzlich ist jeder alphabetisierte Mensch mit einem Computersystem und einem Internetzugang dazu in der Lage, auf die Gestaltung der Inhalte Einfluss zu nehmen. Neue Einträge können jederzeit erstellt werden. Somit können Wissenslücken der Menschheit theoretisch in Echtzeit gefüllt werden. Bestehende Einträge können fortlaufend verändert werden. Das gesammelte Wissen kann ohne großen Aufwand oder hohe Kosten aktualisiert werden. Bearbeitungen werden in einer Datenbank gespeichert. Eine schrittweise Textgenese ist somit dokumentiert. Unterschiedliche Versionen können abgerufen und synoptisch

after-244-years-encyclopaedia-britannica-stops-the-presses/ (Zugriff am 25.01.2021). – Jessen, Jens: *Das Ende der Brockhaus-Bände. Abschied von einem Schwergewicht*. „Die Zeit“, Nr. 9, vom 21.02.2008, S. 18. In: https://www.zeit.de/2008/09/Abschied_von_einem_Schwergewicht (Zugriff am 25.01.2021).

⁴ Darnton, Robert: *Glänzende Geschäfte. Die Verbreitung von Diderots »Encyclopedie« oder: Wie verkauft man Wissen mit Gewinn?* Titel im Original: *The Business of Enlightenment. A Publishing History of the Encyclopédie 1775–1800*, Cambridge/Mass. und London: Harvard University Press 1979, aus dem Englischen und dem Französischen von Horst Günther, Berlin: Fischer Verlag 1993. – Der Erfolg des *Brockhaus* wird beschrieben bei: Wehler, Hans-Ulrich: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte (1815–1845/49)*. Bd. 2 von 5. Studienausgabe, München: C. H. Beck 2008 (2003), S. 525.

⁵ Wikimedia Foundation, Inc. (Hg.): *MediaWiki*. In: <https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki> (Zugriff am 25.01.2021).

verglichen werden. Zwar gibt es, neben Richtlinien zur Gestaltung und Relevanz von Beiträgen⁶ und Diskussionen um Veränderungen,⁷ inzwischen auch Kontrollstrukturen wie zum Beispiel freiwillige Admins, die die Bearbeitungen an Artikeln vor der Veröffentlichung beurteilen, dennoch wird an dem ursprünglichen Konzept des freien Schreibens grundsätzlich festgehalten.⁸

Die Digitalisierung der Wissensvermittlung und hybrides Lernen als soziale Erfahrung

Der Erfolg der *Wikipedia* fällt mit einer zentralen Veränderung in den Content-Strukturen des World Wide Web zusammen. In einer ersten Phase wurden Inhalte im Internet auf Servern bereitgestellt. Sie wurden als Webseiten über Domains adressiert. Der unidirektionale Informationsweg wurde durch wenige Sendende geprägt. Mit der Umstellung auf eine bidirektionale Interaktion, zwischen den Herausgebenden und den Nutzenden einer Website, wurde das sogenannte *Web 2.0* begründet.⁹ Damit wurden wesentliche Grundlagen für die soziale Erfahrung im digitalen Raum gelegt. Aus dem Wandel hervorgegangen sind die sogenannten *Sozialen Netzwerke*, die inzwischen ein fester Bestandteil unserer von Globalisierungseffekten betroffenen Lebenswelt sind.

Der Medienwissenschaftler Stefan Münker hat in *Emergenz digitaler Öffentlichkeiten. Die Sozialen Medien im Web 2.0* wesentliche Aspekte des Wandels zusammenfassend dargestellt.¹⁰ Im Kapitel *Kollektives Wissen und der Erfolg von Wikipedia* hebt er zwei Punkte hervor: „Wissen ist [...] immer schon ein Resultat kollaborativer Prozesse der Informationssammlung und -verarbeitung“¹¹ und „[e]in Mensch allein kann nicht

⁶ Dies.: *Wikipedia: Grundprinzipien*. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Richtlinien> (Zugriff am 25.01.2021).

⁷ Ebd.: *Wikipedia: Letzte Änderungen*. In: https://de.wikipedia.org/wiki/Spezial:Letzte_%C3%84nderungen (Zugriff am 25.01.2021).

⁸ Ebd.: *Wikipedia: Wikipedianer*. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedianer> (Zugriff am 25.01.2021). – Die Veröffentlichung erfolgt unter der Lizenz: Creative Commons (Hg.): *Attribution-ShareAlike 3.0 Unported*, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode> (Zugriff am 25.01.2021). – Weiterführend vgl.: Kallass, Kerstin: *Schreiben in der Wikipedia. Prozess und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag 2015.

⁹ O'Reilly, Tim: *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. In: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (Veröffentlicht am 30.09.2005, Zugriff am 25.01.2021).

¹⁰ Münker, Stefan: *Emergenz digitaler Öffentlichkeiten. Die Sozialen Medien im Web 2.0*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2009.

¹¹ Ebd., S. 100.

klüger werden; soziale Intelligenz ist die einzige, die wir kennen – und das Ich, das wir einzeln je sind, ist immer schon ein Netzeffekt.“¹² Im Internet werden anthropologische Prinzipien der Wissensgenese lediglich auf eine andere Ebene der interaktiven Vermittlung übertragen. Unabhängig von der technischen Entwicklung bleiben Information und Kommunikation als mechanische Verfahren die zentralen Elemente eines dynamischen Bildungsprozesses, der schon immer auf das interaktive Miteinander im sozialen Raum ausgerichtet war.

Dem widerspricht Philippe Wampfler nicht grundlegend.¹³ In *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden* konzentriert er sich auf den Aspekt der Medialität des Phänomens *Social Media* und akzentuiert die Auswirkungen der kommunikativen Veränderungen für den Bereich der Schule.¹⁴ Einerseits verweist er darauf, dass „[j]ede Veränderung [Bewährtes] bedroht“,¹⁵ andererseits stellt er der Skepsis die positive Wendung gegenüber: „Jede Veränderung birgt auch ein Potenzial.“¹⁶ Die Beschreibung der hypertextuell erweiterten Lebenswelt und eines Schulalltages in Zeiten der vernetzten Digitalität verbindet er mit der progressiven Suche nach Chancen, die sich aus dem Wandel ergeben.¹⁷ Dabei öffnet Wampfler die Perspektive für die Erschließung der zentralen Fragen unserer Zeit. Die neue raumzeitliche Struktur der Lebenswelt der Lernenden unterwandert traditionelle Organisationsmuster wie den schulischen Stundenplan und das geregelte Zusammenkommen in einem Klassenzimmer subversiv.¹⁸ Aus der Social-Media-Praxis ergibt sich eine zunehmende Flexibilisierung der individuellen und kollektiven Kommunikations- und Wissensstrukturen:

[Die] Idee der »gesellschaftlichen Kommunikation« macht Social Media aus. Unabhängig vom medialen Kontext – das heißt unabhängig vom Internet – geht es darum, dass die Kommunizierenden nicht nur entweder Inhalte erstellen oder Inhalte konsumieren, sondern dass

¹² Ebd.

¹³ Wampfler, Philippe: *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht 2016 (2013), S. 24–26.

¹⁴ Der Autor ist selbst Lehrer an einer Schweizer Kantonsschule. – Ders. In: <https://philippe-wampfler.ch/uber-mich/> (Zugriff am 25.01.2021).

¹⁵ Wampfler, Philippe: *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule*, 2016. S. 9.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Für einen produktiven Umgang mit der Veränderung plädiert Wampfler auch in neueren Veröffentlichungen. Vgl. Ders.: *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht 2017. – Vgl. Ders.: *Digitales Schreiben. Blogs & Co. Im Unterricht*. Ditzingen: Reclam Verlag 2020, hier besonders S. 8.

¹⁸ Ebd., S. 147.

beides gleichzeitig innerhalb eines Netzwerkes möglich ist. Dadurch entstehen eine Reihe von neuartigen Tätigkeiten, die den traditionellen Umgang mit Medieninhalten (Texten, Bildern, Videos, Audiodaten) erweitern: Ohne großen Aufwand ist es möglich, sie weiterzugeben, gemeinsam zu erstellen, zu konsumieren oder sie in einem sozialen Gefüge zu kommentieren.¹⁹

Diese neue Materialität erfordert ein offenes und komplexes Textverstehen. Audiovisuelle Ausdrucksformen ergänzen bekannte Muster der Informationsvermittlung. Die verschiedenen sprachlichen Repräsentationsweisen werden in der mündlichen und in der schriftlichen Kommunikation neu miteinander verzahnt. Das zentrale Charakteristikum von Social-Media-Anwendungen ist die mehrdimensionale Interaktion der räumlich nicht gebundenen Nutzenden. Aus dieser teilweisen Translokation der menschlichen Lebenswelt in eine digitale Komplementärfunktion resultiert die Erfahrung einer allgemeinen Entgrenzung des subjektiven und sozialen Miteinanders. Die Schule ist von diesem gesellschaftlichen Effekt schon länger betroffen. Mit dem Errichten von digitalen Lernplattformen erreicht das Phänomen endgültig die schulwirkliche Lebensrealität. Der traditionelle Lernraum wird durch einen Onlinebereich digital erweitert und sozial neu vernetzt. Das Gespräch im Klassenzimmer und auf dem Schulhof findet nun – und analog zur herkömmlichen Form – auch in Chats und Kommentaren statt. Die Schreiborte Schulheft und Tafel werden durch digitale Notizbücher und elektronische Textverarbeitungsprogramme ergänzt oder sogar ersetzt.²⁰ Präsentationen, Erklärvideos und Podcasts können als gleichberechtigte Formen der Ergebnissicherung und somit als Ausdruck des Erkenntnisgewinns oder der Kompetenzsteigerung gelten. Schließlich wird die Einbindung von audiovisuellen Elementen in Echtzeit zum finalen Komplement der analogen Lernsituation im digitalen Raum. Ein Beispiel sind Audio- oder Videokonferenzen mit begleitendem Gruppenchat. Zur gleichen Zeit können Dokumente kollaborativ gestaltet und interaktiv kommentiert werden.

Der hybride Klassenraum ist ein komplexer Ort, der ständige Aufmerksamkeit einfordert. Aus der raumzeitlichen Entgrenzung entsteht eine hohe Dynamik, die durch algorithmische Verfahren zusätzlich

¹⁹ Ebd., S. 23.

²⁰ Steinig, Wolfgang und Hans-Werner Huneke verweisen darauf, dass „ritualisierte Kommunikationsabläufe [...] anachronistisch“ werden, so weit würde ich nicht gehen. Vielmehr stellt sich die Frage, wie Formen der Ritualisierbarkeit im digitalen Raum aussehen und umgesetzt werden können. – Vgl.: Dies.: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag 2011 (2001), S. 37.

verstärkt wird.²¹ Im digitalen Raum finden Aktivitäten ständig sichtbar statt und fallen gleichwertig zusammen. Das lernende Subjekt bewegt sich online in einem Zustand der hybriden Medialität und der kommunikativen Hyperaktivität. Außer Frage steht, dass auch für die Digitalität die sprachliche Struktur eine existentielle Funktion erfüllt. Welche Formen der Sprachlichkeit aber zu welcher Zeit und in welcher Form aktiviert werden, bleibt für die Nutzenden meist völlig diffus und unklar.²² Die Digitalisierung sozialer Resonanz bedeutet gerade dadurch auch eine neue Belastung in unbekanntem Ausmaß. Aus der Suche nach effizienten Strategien zur Erschließung von neuen Wegen in virtuellen Räumen resultiert eine akute Überforderung. Bekannte Ordnungsmuster verlieren in der Übertragung auf die digitale Welt scheinbar ihre Funktionalität. Regulationsmechanismen für analoge Räume verlieren im Virtuellen ihre Schutzwirkung. In der digitalisierten Schule werden nicht nur Sprech- und Darstellungsweisen erweitert. Auch bestehende Aufgabenformate, Arbeitsprozesse und soziale Handlungsmuster werden pluralisiert. Zudem findet eine dauerhafte Speicherung des sozialen Miteinanders statt. Lernprodukte und Leistungssituationen werden kontinuierlich dokumentiert. Die andauernde Erreichbarkeit bedeutet auch eine permanente Beobachtung des individuellen Lernverhaltens. Aus der Aufhebung der Spontaneität des sozialen Miteinanders in herkömmlichen Schul- und Prüfungssituationen resultiert ein Gefühl der chronischen Bewertung der eigenen Lernprogression. Dies betrifft Lehrende wie Lernende gleichermaßen. Die Floskel „das Internet vergisst nicht“ bedeutet als Realerfahrung im schulischen Alltag nicht zuletzt dadurch eine zusätzliche Belastung.²³

Konsequenzen für eine allgemeine Didaktik

Aus den beschriebenen Veränderungen ergibt sich eine bildungspolitische und pädagogische Verantwortung für die global vernetzte Gesell-

²¹ Wampfler, Philippe: *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule*, 2016. S. 149–152.

²² Der Autor bezeichnet „Javascript als neues Latein“. Ebd., S. 148.

²³ Eine hybride Lernumgebung und Praktiken der digitalen Schule müssen aktuellen juristischen Standards der Datenschutzgrundverordnung entsprechen und damit auch Aspekte wie das „Recht auf Vergessen“ umsetzen. – Vgl.: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.): *Datenschutz-Grundverordnung*. In: https://www.bmjv.de/DE/Themen/FokusThemen/DSGVO/DSVGO_node.html (Zugriff am 28.02.2021). – Und: Schwarz, Carolina: *Beschluss für das „Recht auf Vergessen“*. *Eine einleuchtende Entscheidung*. „TAZ“ vom 28.11.2019. In: <https://taz.de/Beschluss-fuer-das-Recht-auf-Vergessen!/5641007/> (Zugriff am 28.02.2021). – Zu juristischen Fragen vgl. auch: Wampfler, Philippe: *Digitales Schreiben*, 2020. S. 63–65.

schaft der Gegenwart. Im Prozess der Umstellung einer klassischen auf eine hybride Lernerfahrung müssen bekannte Kulturtechniken wie das Sprechen und Hören oder auch das Lesen und Schreiben neu justiert werden. Das betrifft letztlich nichts weniger als das gesamte Bildungsprinzip der Alphabetisierung. Wie eine konkrete Digitalisierung der aufklärerischen Idee aussehen kann, ist aber noch völlig unklar. Deshalb verlieren Lehrende zunehmend an Souveränität im Alltag der Wissensvermittlung:

Wenn sich Lehrer auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft und der neuen Medien einlassen, sind sie – wie nie zuvor in der Geschichte dieses Berufsstandes – selbst Lernende, die ähnliche Unsicherheiten und Misserfolge erleben wie ihre Schüler. Sie werden damit umgehen müssen, dass es mehr und mehr Schüler geben wird, die ihnen im Umgang mit den neuen Technologien – zumindest in Teilbereichen – überlegen sind. Diese Verunsicherungen haben Auswirkungen auf ihr Rollenverständnis und ihre Identität. Als Lehrende und Lernende ergibt sich für sie die Möglichkeit in einem kooperativen Aneignungsprozess zusammen mit den Schüler(inne)n prozedurales Wissen zu erwerben.²⁴

In einer personenzentrierten Bildungsautorisierung legitimiert sich die Anleitung der Lernenden durch die weiter fortgeschrittene Entwicklung im eigenen Lernprozess und durch eine höhere individuelle Bildungserfahrung auf Seiten der Lehrenden. Die hohe Dynamik des Wandels und die damit verbundenen Verwerfungen machen dieses Verfahren teilweise obsolet. Eine didaktische Reduktion der Erfahrung von Virtualität und Digitalität kann nicht in Echtzeit erfolgen. Staatliche Bildungsinstitutionen können ihrer politischen Verantwortung deshalb gegenwärtig nicht vollständig gerecht werden. Einen relevanten ›Bildungsvorsprung‹ gibt es nicht. Spontanes Handeln und das Erproben neuer Formen der Lehre und des Lernens sind die Regel. Neue Erfahrungen müssen fortlaufend gesammelt und ausgewertet werden. Anwendungssituationen müssen erst ausgetestet und dann eingeübt werden. Das fordert die Zusammenarbeit von Lehrenden wie Lernenden heraus.²⁵ Komplexe Wissensspeicher werden neu angelegt und müssen sich in ihrer Produktivität dauerhaft bewähren. Wie sich aus der Praxis ein langfristig wirksames methodisches Konzept und eine nachhaltige Didaktik des vernetzten Denkens entwickeln lassen, ist eine weitgehend offene Frage. Sicher scheint aber, dass die „lineare[] Progression der Lernschritte“²⁶

²⁴ Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner: *Sprachdidaktik Deutsch*, 2011. S. 28.

²⁵ Auf ein „verändertes Rollenverständnis“ verweist auch: Wampfler, Philippe: *Digitales Schreiben*, 2020. S. 23.

²⁶ Richardson, Will: *Wikis, Blogs und Podcasts. Neue und nützliche Werkzeuge für den Unterricht*. Titel im Original: *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for*

nicht mehr der solitäre und dominante Modus der hypertextuellen Wissenskonstruktion und -vermittlung ist.²⁷ Das hat wiederum Konsequenzen für die Überprüfbarkeit in klassischen Prüfungsformaten. Die gewohnte Vergleichs- und Konkurrenzsituation verliert durch fehlende Bewertungsmaßstäbe ihre normative Grundlage und damit nicht nur an Bedeutung, sondern auch ihre Legitimation.

Wenn wir dennoch davon ausgehen, dass es sich bei der Digitalisierung des Bildungsprozesses tatsächlich *nur* um eine spezifische Transformation einer anthropologisch konstanten Erfahrung kollektiver Wissensvermittlung handelt, dann bedeutet das letztlich aber auch, dass die Digitalisierung der Didaktik und des Lernens nicht mehr (aber auch nicht weniger) ist, als eine perspektivische Verschiebung unserer kommunikativen Vernetzungspraxis. Mit anderen Worten heißt dies dann auch, dass die wesentlichen Grundlagen der Lehre und des Lernens im klassischen Bildungssystem und somit auch im sozialen System Schule bereits angelegt sind. Dieser Gedanke entlastet insofern, da nicht alles neu erfunden werden muss. Ein Transfer ist dann möglich. Gleichzeitig stellt sich technisch die Frage, wie bekannte Praktiken in die Gegenwart übertragen werden können. Dies betrifft auch die Re-Organisation der sozialen Lernerfahrung im solidarischen Miteinander in einem digitalen Klassenraum. Verbindet man die Ausgangsfrage mit einem kategorial angelegten Bildungsverständnis, wie es seinerzeit von Wolfgang Klafki als Prinzip seiner kritisch-konstruktiven Didaktik entwickelt wurde,²⁸ dann ergibt sich daraus eine greifbare Perspektive auf die lebensweltliche Veränderung:

Wir brauchen in einem zukunftsorientierten Bildungssystem auf allen Schulstufen und in allen Schulformen eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung; „kritisch“, das heißt so, daß die Einführung in die Nutzung und in ein elementarisierendes Verständnis der modernen, elektronisch arbeitenden Kommunikations-, Informations-

classrooms. Corwin/London/New Dehli: Corwin Press 2010, aus dem amerikanischen Englisch von Elke und Jörg Ohnacker, Überlingen: TibiaPress 2011. S. 25.

²⁷ Es ist ohnehin fraglich, inwiefern die Linearität des Lernens einem Ideal entspricht, das als spezifische Lernform methodisch vermittelt wird, da diese eine leichtere Überprüfbarkeit von Lernergebnissen ermöglicht.

²⁸ Klafki, Wolfgang: *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959)*. In: Ders. (Hg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 9. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1967 (1963), S. 25–45. – Ders.: *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*. In: Ders. (Hg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1996 (1985). S. 43–82.

und Steuerungsmedien immer mit der Reflexion über ihre Wirkungen auf die sie benutzenden Medien, über die möglichen sozialen Folgen des Einsatzes solcher Medien und über den möglichen Mißbrauch verbunden werden.²⁹

Auch in der hybriden Lernerfahrung bleibt das zentrale Ziel der schulischen Ausbildung die individuelle Erziehung zur Mündigkeit. Bereits in den 1980er Jahren verbindet Klafki damit die medienpraktische Erziehung als elementaren Bestandteil der Bildung. Als Verfahren legt er den schrittweisen Kompetenzzuwachs zugrunde. Dass Klafkis Forderungen nicht ohne Auswirkung auf die curriculare Schulentwicklung geblieben sind, zeigt sich exemplarisch im *Medienkompetenzrahmen NRW*.³⁰ In sechs Bereichen werden in dem Raster grundlegende Ziele einer schrittweisen Lernprogression dargelegt.³¹ Das Papier berücksichtigt praktische Anwendungen und theoretische Aspekte. Verfahren der Produktion, Techniken der Rezeption und die metareflexive Aufarbeitung der Nutzungserfahrung stehen im Zentrum eines ganzheitlich ausgerichteten Medien- und Kommunikationsbewusstseins.³² Wie der allgemeine Rahmen konkretisiert und ausgestaltet wird, obliegt den einzelnen Schulen. Damit hängt die Entwicklung von den grundsätzlichen Lernbedingungen, von der vorhandenen technischen Ausstattung und nicht zuletzt von der vorangelegten Medienkompetenz innerhalb der einzelnen Kollegien ab. Investitionen sind deshalb unabdingbar. Der mediendidaktischen Aus- und Weiterbildung kommt eine gesteigerte Bedeutung zu. Der Kompetenzerwerb im Bereich der bewussten Mediennutzung ist zudem fächerübergreifend ausgerichtet. Ein interdisziplinäres Selbstverständnis im Miteinander ist zur Produktivmachung von kollaborativen Praktiken in Lehre wie Lernen deshalb unumgänglich. Eine kritisch-konstruktive Neubelegung des subjektiven und innerfachlichen Selbstverständnisses der Lehrperson und ihrer Rolle im schulischen Kontext ist notwendig.³³

²⁹ Ebd., S. 60.

³⁰ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Medienkompetenzrahmen NRW. Pressemitteilung vom 18. 12.2018*. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/medien/medienkompetenzrahmen-nrw> (Zugriff am 28.02.2021).

³¹ Dies.: *Medienkompetenzrahmen NRW. [Tabellarische Übersicht.]*. In: https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (Zugriff am 28.02.2021).

³² Wie hoch die gesteckten Ziele sind, zeigt der Verweis auf die *Bedeutung von Algorithmen*. „Einflüsse von Algorithmen und Auswirkungen der Automatisierung von Prozessen in der digitalen Welt beschreiben und reflektieren“, ebd.

³³ Wilke, Adrian: *Das SAMR Modell von Puentedura. Übersetzungen der wichtigsten Begriffe ins Deutsche*. In: <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/> (Zugriff am 28.02.2021).

Der Deutschunterricht als praktisches Beispiel für eine hybride Didaktik

Das Unterrichtsfach Deutsch leistet traditionell einen elementaren Beitrag im schulischen Lernen. Es zielt auf einen schrittweisen und individuell ausgerichteten Kompetenzaufbau in den Basisfähigkeiten Lesen und Schreiben, Sprechen und Zuhören. Inhaltlich umfasst es die Felder Sprache, Texte, Kommunikation und Medien. Handlungspraktisch zielt es zu gleichen Teilen auf Praktiken der Produktion wie auf Techniken der Rezeption.³⁴ Alle genannten Teilaspekte sind als Schlüsselkompetenzen für eine selbstbewusste Bewegung im analogen und digitalen und im virtuellen Raum zu verstehen. Es sind grundlegende Bausteine einer kollektiv bedingten, aber individuell vollzogenen Informations- und Wissenskonstruktion. Sie sind elementare Bestandteile einer umfassenden Allgemeinbildung und fördern ein aktives Bewusstsein für die subjektinitiierte und eigenständige Selbst- und Weltvermittlung. Deshalb ist die die Bemerkung von Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke in ihrer einführenden *Sprachdidaktik Deutsch* durchaus progressiv zu verstehen, wenn sie fordern: „Der Deutschunterricht muss [...] Veränderungen erkennen, aufgreifen, kritisch begleiten und ihr Potenzial sinnvoll nutzen.“³⁵ Sie schlagen eine innerfachliche Neuausrichtung durch den Rückgriff auf Altbewährtes vor:

Der Deutschunterricht spielt bei dem bevorstehenden Wandel der Schule von einer Faktenvermittlungsanstalt zu einer Lern- und Wissenswerkstatt eine wichtige Rolle, da hier, anders als in den meisten anderen Schulfächern, die Vermittlung von Faktenwissen weniger wichtig ist als der Erwerb von Fertigkeiten. [...] Texte verfassen zu können ist eine Fähigkeit, die sich in einem komplexen, **selbstgesteuerten Konstruktionsprozess** langsam und wahrscheinlich in Stadien oder Schüben bei jedem Individuum kognitiv anders aufbaut und vor allem situiert in sinnvollem Handlungsvollzug gelernt werden muss.³⁶

Im Deutschunterricht wird eine kontinuierliche Konstruktion an Prozessen des sprachlichen und literarischen Verstehens schrittweise

³⁴ Z.B.: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2013. In: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/GOST_Deutsch_Endfassung2.pdf (Zugriff am 28.02.2021). – Brand, Tilman von: *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett Kallmeyer 2018 (2010).

³⁵ Steinig, Wolfgang und Hans-Werner Huneke: *Sprachdidaktik Deutsch*, 2011. S. 36.

³⁶ Ebd., S. 37, Hervorhebung im Original.

geschult. Soziale Kommunikationspraktiken können an der textilen Repräsentation von Sprache exemplarisch nachvollzogen werden. Die Begegnung mit verschiedenen Ausdrucksformen und Textarten ist ein wesentlicher Bestandteil des Faches. Das Erlangen eines komplexen Bewusstseins für virtuelle Räumlichkeit ist ein grundlegendes Ziel der angeleiteten Alteritätserfahrung in der Arbeit an der Sprache. Die differenzierende Auseinandersetzung wird am konkreten Beispiel erlernt. Durch die Konfrontation mit semantischer Offenheit und mit literarischen Leerstellen wird eine kritische Diskussion individueller Perspektiven provoziert. Im Literaturunterricht wird der Austausch über den Text im eigenständigen Sprechen und Handeln gezielt gefördert. Die Kontroverse zwischen verschiedenen Beteiligten unterstützt die Praxis des dialogischen Denkens proaktiv. Eine gemeinsame Entwicklung des sprachreflexiven Selbstbewusstseins kann im interaktiven Austausch als soziale Erfahrung in der Gruppe erprobt werden. In der verschriftlichen Form wird diese gemeinsame Lernerfahrung wiederum durch die Lernenden subjektiviert.

Der gesamte Ausdruck des Lernfortschritts umfasst nicht nur das einmalige Produkt, sondern den fortlaufenden Prozess. Aktuelle Handreichungen des Ministeriums in Nordrhein-Westfalen greifen diesen Gedanken auf:

Je besser Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbst zu steuern, mit anderen (medienkompetent) zu kommunizieren und zu kooperieren sowie Lernwege und -produkte kritisch zu reflektieren, desto lernförderlicher kann Distanzunterricht organisiert werden.³⁷

Zusätzlich zur Verschiebung des Fokus vom Lernprodukt zum Lernprozess, wird die zentrale Handlungsgewalt von der Lehrperson auf das Lernsubjekt übertragen. Neue Gestaltungsspielräume erfordern eine höhere Eigenverantwortlichkeit im Lernen. Als eine mögliche Umsetzung solcher Anforderungen schlägt Franz Josef Röhl „[d]ie positive Integration von [...] Mikromodellen“³⁸ vor. Sie sollen „die kognitive Last beim Lernen“³⁹ schrittweise „reduzier[en]“.⁴⁰ Neben dem Arbeiten mit digitalen Mind-

³⁷ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht*. [Für das Schuljahr 2020/21]. In: <https://xn--broschren-v9a.nrw/distanzunterricht/home/#!/voraussetzungen-fuer-den-distanz-und-praesenzunterricht> (Zugriff am 28.02.2021).

³⁸ Röhl, Franz Josef: *Web 2.0 als pädagogische Herausforderung*. In: Kemper, Peter / Alf, Mentzner / Tillmanns, Julika (Hg.): *Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter*. Stuttgart: Reclam Verlag 2012, S. 140–149, hier S. 143.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd.

maps⁴¹ nennt er als methodische Beispiele das Arbeiten mit Wiki-Systemen oder Weblogs, kurz: Blogs.⁴² Durch sie können „[n]eue Formen von Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung“⁴³ ermöglicht werden. Die „[f]ragmentierte Kommunikation“, die nach Röll „typisch für die mobile Gesellschaft des 21. Jahrhunderts [ist]“⁴⁴ wird so wieder zusammengeführt. Dadurch wird ein gemeinsamer Ort geschaffen, der als „Lernumgebung vielfältige Lernprozesse zulässt“.⁴⁵ Die „Bedürfnisse, Interessen und Lernvoraussetzungen der Lernenden“⁴⁶ können dadurch an einer zentralen Stelle in einem solidarischen Erfahrungsraum virtuell vernetzt werden.

Gerade das Erstellen von Wikis oder Blogs kann im schulischen Lernalltag damit mehr sein, als eine praktische Alternative zu klassischen „Werkmappen oder Projektdokumentationen“.⁴⁷ Neue Formen der langfristig angelegten Portfolioarbeit sind denkbar.⁴⁸ Die Einrichtung eines „elektronische[n] Lernprozessbegleiter[s]“⁴⁹ ermöglicht *erstens* das grundsätzliche Sammeln „persönlicher Dokumente, die den eigenen Entwicklungsstand repräsentieren“.⁵⁰ *Zweitens* ist eine „Reflexion der eigenen Arbeiten“⁵¹ über einen langen Zeitraum möglich. Neben persönlich geführten Blogs mit individuellen Rückzugsmöglichkeiten, erscheinen auch kollektive Schreibverfahren in öffentlicher Ausrichtung sinnvoll. Das schreibdidaktische Potential liegt dabei, wie Wampfler richtigerweise herausstellt, in der vernetzten Schreibform.⁵² Im fortlaufenden Prozess werden verschiedene Darstellungen in einer gemeinsamen Textualität grundlegend dargestellt und weiterführend aktualisiert.⁵³ Ein zentrales Wiki- oder Blog-Projekt erweitert die tagebuchartige Perspektive individueller Lernbiographien. Es ermöglicht die didaktische Reduktion verschiedener Perspektiven an einem gemeinsamen Ort. Gleichzeitig bildet es einen konkreten Raum, der die Voraussetzungen für eine Reflexion der Bedingungen des kollektiven Lernens schafft.

⁴¹ Ebd., S. 147–148.

⁴² Ebd., S. 143–144.

⁴³ Ebd., S. 140.

⁴⁴ Ebd., S. 145.

⁴⁵ Ebd., S. 141.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd., S. 148.

⁴⁸ Ebd., S. 140. – Auch: Richardson, Will: *Wikis, Blogs und Podcasts*, 2011. S. 45.

⁴⁹ Röll, Franz Josef: *Web 2.0 als pädagogische Herausforderung*, 2012. S. 148.

⁵⁰ Ebd. – Zu bedenken ist, dass es nicht-öffentliche Rückzugsräume zum Schutz des Lernens braucht.

⁵¹ Ebd.

⁵² Vgl. Wampfler, Philippe: *Digitales Schreiben*, 2020. Mit Blick auf Blogs besonders S. 71.

⁵³ Ebd.

Grundvoraussetzung dafür sind kooperative Verfahren. Durch diese Arbeitsweise werden Lerninhalte im solidarischen Miteinander entwickelt. Daraus resultiert eine zeitgemäße Darstellung mit exemplarischem Charakter. Sie ermöglichen die kritische Aufarbeitung der Sache in Bezug auf die Entwicklung elementarer Kompetenzen am Gegenstand. Die didaktischen Vorteile dieser Arbeitsform wurden von Ludger Brüning und Tobias Saum zusammengestellt.⁵⁴ Sie heben hervor, dass kooperative Unterrichtskonzepte die Lernenden „effektiver und nachhaltiger“⁵⁵ fördern und schließlich zu „besseren Unterrichtsergebnissen“⁵⁶ führen. Beim Arbeiten in heterogenen Teams werden „die sozialen und die kommunikativen Fähigkeiten“⁵⁷ der Lernenden unterstützt. Gleichzeitig werden sowohl das „Selbstwertgefühl“⁵⁸ als auch das Gemeinschaftsgefüge gestärkt. Außerdem steigern kooperative Lernformen die „Chancengleichheit“⁵⁹ im Vergleich der Beteiligten. Schließlich ist der zentrale Punkt der, dass eine Verknüpfung von individueller Lernerfahrung und gemeinschaftlichem Austausch zu einem kooperativen Verfahren der vernetzten Wissenskonstruktion führen kann. Damit einher geht die „Flexibilisierung von Wissen“,⁶⁰ das im „lebendigen Austauschprozess entsteht“⁶¹ und durch eine „Ko-Konstruktion“⁶² hervorgebracht wird. Diese Herangehensweise ist für eine Schreibdidaktik grundlegend, in der individualistische Lernprozesse in einem kollektiven Produkt zusammengeführt und in einem sozialen Kompromiss vermittelt werden können. Eine solche Schreibdidaktik ermöglicht die Abbildung aller drei Ebenen der Selbst- und Mitbestimmung sowie die der Solidaritätsfähigkeit nach Klafki.⁶³

Kooperatives Schreiben und kollaboratives Arbeiten ist darauf ausgerichtet. In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Praktiken für den Schulunterricht⁶⁴ und in der Wissenschaft⁶⁵ diskutiert. Auch in

⁵⁴ Brüning, Ludgar / Saum, Tobias: *Worin besteht der Gewinn von Kooperation? Warum eigentlich kooperieren.* „Neue Deutsche Schule“ 2006, Jg. 65 (6/7), S. 10–11.

⁵⁵ Ebd., S. 10.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Ebd., S. 11.

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd.

⁶³ Klafki, Wolfgang: *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts*, 1996. S. 52.

⁶⁴ Strommer, Helga: *Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben.* „Informationen zur Deutschdidaktik“ 2013, Jg. 37, Nr. 4, S. 43–52.

⁶⁵ Draheim, Kristin / Liebetanz, Franziska / Vogler-Lipp, Stefanie (Hg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer

der universitären Didaktik wurden Konzepte erprobt.⁶⁶ Als kollaboratives oder kooperatives Schreiben bezeichnet man sehr allgemein „ein komplexes Verfahren des gemeinsamen Planens, Schreibens und Überarbeitens, das erst endet, wenn alle [...] Beteiligten mit dem Ergebnis zufrieden sind“.⁶⁷ Gemeinschaftlich entwickelte Texte bilden eine wichtige kommunikative Schnittstelle für das subjektive Lernerleben und für die kollektive Lernerfahrung im analogen wie im digitalen Raum. Sie bieten die Möglichkeit, Komplexität an einer zentralen Stelle kumulativ zu bündeln. Zwei wesentliche Unterschiede in der Praxis des gemeinschaftlichen Schreibens hat Felix Woitkowski benannt. Während das interaktive Schreiben („interaktive writing“) den syntagmatischen Schreibprozess einzelner Autoren an einem gemeinsamen Text durch eine begleitende Diskussion individueller Textteile (z.B. durch Kommentare und E-Mails) unterstützt, ist das Schreiben in Gruppen („group-writing“) durch die dynamische Interaktion während des synchronen Arbeitens gekennzeichnet. Der kollektive Schreibprozess reicht in der Gruppe bis zur gemeinschaftlichen Sprachkonstruktion zum Beispiel bei einer Videokonferenz. Das bedeutet auch, dass „ein Produkt [entsteht], für das jeder der Beteiligten gleichermaßen verantwortlich ist“.⁶⁸ Die Trennung beider Praktiken ist idealtypisch. Wichtig ist an dieser Stelle, dass das kollektive Schreiben auf zwei Ebenen funktionieren kann: *Erstens* wird ein Haupttext produziert, der individuelle mit kollektiver Verantwortung verknüpft. Dabei treffen singuläre Formulierungen auf plurale Verfahren der Bedeutungsvermittlung. Der Prozess ist durch eine Versionierung schrittweise nachvollziehbar. *Zweitens* wird die Textentstehung durch einen aktiven Dialograum begleitet. Die begleitende Kommunikation in Foren, E-Mails, per Chat oder durch eine Kommentarfunktion bildet einen Nebentext schriftlich ab. Damit wird der Text als dynamisches Produkt zum schriftlich dokumentierten Prozess der sozialen Lernerfahrung im virtuellen Raum.

Verlag 2012. – Lehnen, Katrin: *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Dissertation, Universität Bielefeld 2000.

⁶⁶ Z.B. am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bamberg (Hg.): *Kooperatives Schreiben*. In: <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/kooperatives-schreiben/> (Zugriff am 28.02.2021).

⁶⁷ Woitkowski, Felix: *Kollaboratives und literarisches Schreiben im Internet*, Berlin: LIT Verlag 2012, S. 7.

⁶⁸ Ebd., S. 16.

Schluss

Der Grundgedanke dieses Artikels ist, dass die verlorengegangene Räumlichkeit der sozialen Lernerfahrung im klassischen Schulalltag durch ein virtuelles Komplement erweitert werden kann. Ein kollektiver Text kann dieser komplexen Anforderung gerecht werden. Er verbindet die abstrakte Form eines Produkts mit der praktischen Erfahrung des Gestaltungsprozesses. Individuelle Schreibverfahren werden im dialogischen Austausch vermittelt und in eine gemeinsame Form der schriftlichen Repräsentation überführt. Die Konfrontation mit dem kollektiven Haupttext und dem interaktiv fortlaufenden Nebentext entspricht letztlich der klassischen Situation eines Unterrichtsgesprächs und einer Unterrichtssituation, bei der zum Beispiel ein gemeinsames Tafelbild erstellt wird. Im Zuge der raumzeitlichen Veränderungen des Lernens und durch die Pluralisierung der medialen Repräsentations- und Ausdrucksformen, werden Alternativen zum physischen Ort des Klassenzimmers notwendig. Digitale Lernplattformen bieten deshalb eine Möglichkeit der Translokation bestehender Verfahren und Konzepte. Doch die Herausforderung des Transfers ist grundsätzlich komplex.

Der Paradigmenwechsel im Lernen betrifft die Didaktik. Nicht einzelne Produktionsorte des Lernens sind entscheidend, sondern angewandte Verfahren und Prozesse. Das Lernen ist als anthropologische Konstante auf die Vernetzung von Wissen und Information angewiesen. Die individuelle Umsetzung des Lernens in einem kollektiv gesteuerten Bildungsprozess ist traditionell der Anspruch und die Herausforderung der Schule. Die Anlagen für Umsetzung des Unterrichtens im digitalen Raum sind im System Schule angelegt. Dennoch müssen bekannte Erfahrungs- und Gestaltungsräume erweitert oder umgestaltet werden. Der Blick auf praktische Umsetzungen im globalen Netz ist deshalb eine Chance. Dass zentralisierte Lösungen den Raum für individuelle Entfaltung und kollektive Erfahrung bieten können, zeigen zahlreiche aktive Blogs im Internet und auch die *Wikipedia* exemplarisch.⁶⁹ Ausgehend von dem freien Enzyklopädie-Projekt können wir meines Erachtens drei sehr grundlegende Dinge lernen.

Erstens hängt der wesentliche Erfolg eines kollaborativen Lernortes von einer zentralen Verfügbarkeit und einer leichten Verständlichkeit ab. Eine zentrale Bildungsplattform kann den bundesdeutschen Bildungsföderalismus ermöglichen und dennoch konkrete Vorgaben der Standardi-

⁶⁹ Dies gilt meines Erachtens trotz zuletzt kritischer Töne, z.B. von: Giessler, Denis: *Wikipedia wird 20 Jahre alt. Ungleich verteiltes Wissen.* „TAZ“ vom 15.01.2021. In: <https://taz.de/Wikipedia-wird-20-Jahre-alt/!5739248/> (Zugriff am 25.01.2021).

sierung abbilden, wie sie sich in curricularen Ausführungen der Länder wiederfinden. Wichtig ist an dieser Stelle, dass Verfahren der Normierung durch Praktiken der gelebten Heterogenität gefüllt werden. Dabei muss das Verhältnis von Quantität und Qualität realistisch bewertet werden. Die unbegrenzte Datenspeicherung verleitet dazu, kumulativ alles zu sammeln. Das erscheint aber mit Blick auf eine nachhaltige Strategie wenig sinnvoll. Es ist daher wichtig, dass bei didaktischen und methodischen Überlegungen auch auf eine übersichtliche und langfristige Präsentation geachtet wird. Zudem sollte eine einfache Bedienung dafür Sorge tragen, dass die Nutzung sprichwörtlich kinderleicht ist und schon in der Grundschule schrittweise erlernt werden kann. Nur so kann ein barrierefreier Lernprozess garantiert werden. Zudem muss die kontinuierliche Erreichbarkeit und das spätere Wiederfinden von Bildungsinhalten und Lernergebnissen leicht möglich sein, um Redundanzen zu erkennen und zu vermeiden.

Zweitens sollte man eine positive Grundhaltung mitführen und bei allen gemachten Erfahrungen im laufenden Prozess mehr auf die gelungenen Aspekte achten, als auf technische Komplikationen und praktische Schwierigkeiten. Ein gezieltes Hervorheben der Vorteile, die sich aus der veränderten Lernsituation ergeben, führt letztlich auch dazu, dass Potenziale erkannt und gefördert werden können. Ein einfaches Beispiel ist hier die Volltextsuche in einem digitalen Datenbestand. Jede Person, die schon einmal eine Textstelle in einem Buch gesucht hat und dabei ein konkretes Schlagwort im Kopf hatte, wird sich dem Urteil anschließen, dass algorithmisch gestütztes Arbeiten eine Erleichterung bedeuten kann. Das gilt gleichermaßen für mehrdimensionale Medialität und die leicht aktualisierbare Darstellung etwa in einer Textverarbeitung. Außerdem bereitet das Erlernen einer digitalen Datenorganisation nachhaltig auf ein Leben nach der Schule in einem digital verwalteten Staat vor.

Drittens sind die offene Konzeption und die freie Verfügbarkeit essentielle Bestandteile einer zentral organisierten Lern- und Wissensplattform. Diese muss virtuelle Räume mehrdimensional und vernetzt abbilden. Individuelle Speicherung und kollektive Ergebnissicherung sollten möglich sein. Bevor neue Inhalte produziert werden, sollten bestehende Inhalte in ihrer Darstellung aktualisiert werden können. Eine Teilhabe an diesem sensiblen Prozess der politischen Wissenskonstruktion muss staatlich garantiert und dennoch politisch unabhängig sein. Die Beteiligung im digitalen Wissensraum ist deshalb als Grundrecht zu betrachten. Entsprechend ist die Bereitstellung einer digitalen Infrastruktur nicht länger eine Frage des guten Willens.

Damit sind wir abschließend bei der ganz großen Frage, wie im Rahmen der Digitalisierung des Lernens eine effiziente Didaktik mit einer

Pädagogik der Verantwortung verbunden werden kann. Sie bleibt an dieser Stelle offen, aber nicht ungestellt. Und wir haben gesehen, dass die schrittweise Übertragung von bestehenden Praktiken als pragmatische Lösung denkbar ist. Blogs und Wikis oder auch kollaborative Schreiborte können einzelne Elemente der sozialen Lernerfahrung im digitalen Verfahren und im virtuellen Raum abbilden. Sie sind letztlich nicht mehr als eine Einstiegsstrategie ins digitale Lehren und Lernen und in eine zeitgemäße Didaktik der hybriden Lebenswelt. Diese bleibt – das sollte man auch im notwendigen Prozess der ganzheitlichen Digitalisierung des Humanen nicht vergessen – am Ende des Tages eine Welt der Lebenden.

Literatur

- Bosman, Julie: *After 244 Years, Encyclopaedia Britannica Stops the Presses*. „The New York Times“ vom 13. März 2012, <https://mediadecoder.blogs.nytimes.com/2012/03/13/after-244-years-encyclopaedia-britannica-stops-the-presses/> (Zugriff am 25. Januar 2021).
- Brand, Tilman von: *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett Kallmeyer 2018 (2010).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.): *Datenschutz-Grundverordnung*. In: https://www.bmfv.de/DE/Themen/FokusThemen/DSGVO/DSGVO_node.html (Zugriff am 28.02.2021).
- Brüning, Ludgar / Saum, Tobias: *Worin besteht der Gewinn von Kooperation? Warum eigentlich kooperieren*. „Neue Deutsche Schule“ 2006, Jg. 65 (6/7), S. 10–11.
- Creative Commons (Hg.): *Attribution-ShareAlike 3.0 Unported*, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode> (Zugriff am 25.01.2021).
- Darnton, Robert: *Glänzende Geschäfte. Die Verbreitung von Diderots ›Encyclopedie‹ oder: Wie verkauft man Wissen mit Gewinn?* Titel im Original: *The Business of Enlightenment. A Publishing History of the Encyclopédie 1775–1800*, Cambridge/Mass. und London: Harvard University Press 1979, aus dem Englischen und dem Französischen von Horst Günther, Berlin: Fischer Verlag 1993.
- Draheim, Kristin / Liebetanz, Franziska / Vogler-Lipp, Stefanie (Hg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Verlag 2012.
- Giessler, Denis: *Wikipedia wird 20 Jahre alt. Ungleich verteiltes Wissen*. „TAZ“ vom 15.01.2021. In: <https://taz.de/Wikipedia-wird-20-Jahre-alt!/5739248/> (Zugriff am 25.01.2021).
- Jessen, Jens: *Das Ende der Brockhaus-Bände. Abschied von einem Schwergewicht*. „Die Zeit“, Nr. 9, vom 21.02.2008, S. 18. In: https://www.zeit.de/2008/09/Abschied_von_einem_Schwergewicht (Zugriff am 25.01.2021).

- Kallass, Kerstin: *Schreiben in der Wikipedia. Prozess und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag 2015.
- Klafki, Wolfgang: *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959)*. In: Ders. (Hg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 9. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1967 (1963), S. 25–45.
- Ders.: *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*. In: Ders. (Hg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1996 (1985), S. 43–82.
- Lehnen, Katrin: *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Dissertation, Universität Bielefeld 2000.
- Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bamberg (Hg.): *Kooperatives Schreiben*. In: <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/transfer/online-seminare/schreib-web/kooperatives-schreiben/> (Zugriff am 28.02.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht. [Für das Schuljahr 2020/21]*. In: <https://xn--broschren-v9a.nrw/distanzunterricht/home/#!/voraussetzungen-fuer-den-distanz-und-praesenzunterricht> (Zugriff am 28.02.2021).
- Dies.: *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2013. In: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/GOST_Deutsch_Endfassung2.pdf (Zugriff am 28.02.2021).
- Dies.: *Medienkompetenzrahmen NRW. Pressemitteilung vom 18. 12.2018*. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/medien/medienkompentenzrahmen-nrw> (Zugriff am 28.02.2021).
- Dies.: *Medienkompetenzrahmen NRW. [Tabellarische Übersicht.]*. In: https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (Zugriff am 28.02.2021).
- Münker, Stefan: *Emergenz digitaler Öffentlichkeiten. Die Sozialen Medien im Web 2.0*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2009.
- O'Reilly, Tim: *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. In: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (Veröffentlicht am 30.09.2005, Zugriff am 25.01.2021).
- Richardson, Will: *Wikis, Blogs und Podcasts. Neue und nützliche Werkzeuge für den Unterricht*. Titel im Original: *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Corwin/London/New Dehli: Corwin Press 2010, aus dem amerikanischen Englisch von Elke und Jörg Ohnacker, Überlingen: TibiaPress 2011.
- Röll, Franz Josef: *Web 2.0 als pädagogische Herausforderung*. In: Kemper, Peter / Alf, Mentzner / Tillmanns, Julika (Hg.): *Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter*. Stuttgart: Reclam Verlag 2012, S. 140–149.

- Schuler, Marcus: *20 Jahre Wikipedia. Ort für gesammeltes Wissen*. „Tagesschau.de“ vom 15.01.2021. In: <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/wikipedia-jubilaeum-101.html> (Zugriff am 25.01.2021).
- Schwarz, Carolina: *Beschluss für das „Recht auf Vergessen“*. Eine einleuchtende Entscheidung. „TAZ“ vom 28. November 2019. In: <https://taz.de/Beschluss-fuer-das-Recht-auf-Vergessen!/5641007/> (Zugriff am 28.02.2021).
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag 2011 (2001).
- Strommer, Helga: *Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben*. „Informationen zur Deutschdidaktik“ 2013, Jg. 37, Nr. 4, S. 43–52.
- Wampfler, Philippe: *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.
- Ders.: *Digitales Schreiben. Blogs & Co. Im Unterricht*. Ditzingen: Reclam Verlag 2020.
- Ders.: *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht 2016 (2013).
- Ders.: Über mich. In: <https://philippe-wampfler.ch/uber-mich/> (Zugriff am 25.01.2021).
- Wehler, Hans-Ulrich: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte (1815–1845/49)*. Bd. 2 von 5. Studienausgabe, München: C. H. Beck 2008 (2003).
- Wikimedia Deutschland – Gesellschaft zur Förderung Freien Wissens e. V. (Hg.): *20 Jahre Wikipedia*. In: <https://www.wikimedia.de/wikipedia20/> (Zugriff am 25. Januar 2021).
- Wikimedia Foundation, Inc. (Hg.): *Interview mit Jimmy Wales: Wie geht es weiter mit Wikipedia?* In: „Wikinews“ vom 17.12.2021. In: <https://de.wikinews.org/w/index.php?oldid=577184> (Zugriff am 25.01.2021).
- Dies.: *MediaWiki*. In: <https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki> (Zugriff am 25.01.2021).
- Dies.: *Wikipedia: Grundprinzipien*. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Richtlinien> (Zugriff am 25.01.2021).
- Dies.: *Wikipedia: Letzte Änderungen*. In: https://de.wikipedia.org/wiki/Spezial:Letzte_%C3%84nderungen (Zugriff am 25.01.2021).
- Dies.: *Wikipedia: Wikipedianer*. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedianer> (Zugriff am 25.01.2021).
- Wilke, Adrian: *Das SAMR Modell von Puentedura. Übersetzungen der wichtigsten Begriffe ins Deutsche*. In: <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/> (Zugriff am 28.02.2021).
- Woitkowski, Felix: *Kollaboratives und literarisches Schreiben im Internet*, Berlin: LIT Verlag 2012.

Der gemeinsame Text als soziale Erfahrung im Deutschunterricht – kollaboratives Arbeiten und kooperatives Schreiben als Prinzip einer hybriden Didaktik

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen, inwiefern sich im Prozess der Digitalisierung des Lernens bestehende didaktische Konzepte auf eine hybride Lernerfahrung übertragen lassen. Ausgehend von der Überlegung, dass Wissensvermittlung als anthropologische Konstante zu betrachten ist, wird am Beispiel von Blogs und Wikis im Deutschunterricht gezeigt, dass ein gemeinsamer Text die Möglichkeit bietet, das soziale Miteinander des Lernens in einer virtuellen Repräsentation zumindest grundlegend abzubilden.

Um diesen Gedanken zu entwickeln, wird zunächst die *Wikipedia* als Beispiel für ein kooperatives Schreibprojekt aufgegriffen. Mit Blick auf digitale Lernplattformen werden dann Folgen der neuen sozialen Erfahrung und des hybriden Lernens dargestellt. Anknüpfend an eine kritisch-konstruktive Didaktik nach Wolfgang Klafki wird schließlich davon ausgegangen, dass auch eine hybride Didaktik dem Neuen mit der Technik des Transfers begegnen kann.

Schlüsselwörter: Kollaboratives Arbeiten, Kollaboratives Schreiben, Kooperatives Lernen, Wikipedia, Web 2.0, Blogs, Schule, Distanzunterricht, Homeschooling, Deutschunterricht, Didaktik, Kritisch-konstruktive Didaktik

Wspólny tekst jako doświadczenie socjalne na lekcji języka niemieckiego – pisanie i praca zespołowa jako zasada dydaktyki hybridowej

Streszczenie: Celem artykułu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, na ile digitalizacja procesu nauczania-uczenia się pozwala na przeniesienie i realizację koncepcji dydaktycznych w nauczaniu hybridowym. Postrzegając przekazywanie wiedzy jako stałą antropologiczną na przykładzie pisania blogów i wykorzystania leksykonów internetowych na lekcji języka niemieckiego, autor dowodzi, że wspólny tekst daje możliwość stworzenia zrębów wspólnoty socjalnej w przestrzeni wirtualnej. Jako przykład realizacji projektu rozwijania kompetencji pisania zespołowego wykorzystana została w artykule Wikipedia, by w dalszej kolejności na przykładzie platform internetowych omówić najważniejsze kwestie związane z nauczaniem hybridowym jako nowym doświadczeniem socjalnym. W dalszej kolejności, odwołując się do założeń dydaktyki krytyczno-konstruktywnej Wolfganga Klafki, autor wykazuje, że dydaktyka hybridowa – dzięki technice transferu – z powodzeniem wychodzi naprzeciw nowym wyzwaniom.

Słowa kluczowe: praca zespołowa, pisanie w zespole, wikipedia, Web 2.0, blogi, szkoła, nauczanie domowe, nauczanie na odległość, dydaktyka krytyczno-konstruktywna

The Collaborative Text as Social Experience in German Language Lessons: Group Writing and Group Work as a Principle in Hybrid Didactics

Abstract: This paper addresses the existing concepts in didactics and asks if they can be transferred to a new and hybrid learning experience. Considering that the construction of knowledge is based on a technique that is universal to human anthropology,

there is an essential social dimension in learning and working together on texts in the digital space. The example for that is the usage of blogs and wikis in German lessons.

The author starts off by explaining the use of *Wikipedia* to illustrate the idea of collaborative writing. Next, he discusses some consequences of the use of digital platforms in schools and goes on to address the problems of the digital shift in teaching and of hybrid learning from a critical-constructive perspective (kritisch-konstruktive Didaktik), as developed by Wolfgang Klafki. Finally, he submits that the existing concepts in the field of didactics can be transferred to the new social experience of teaching/learning in virtual lessons.

Keywords: collaborative work, collaborative writing, cooperative learning, Wikipedia, Web 2.0, Blogs, School, distance learning, homeschooling, German classes, didactics, critical-constructive didactics

Clemens Fuhrbach studierte Germanistik, Geschichte, Biologie und Erziehungswissenschaften an der Universität zu Köln. Seit 2016 arbeitet er an seiner Dissertation zum Thema *Polyphone Autorschaft als Politik in der Literatur Heinrich Bölls*. Er arbeitet außerdem u.a. zu Hannah Arendt und Jürgen Habermas. Forschungsschwerpunkte: Polyphone Sprache und Theorien der Autorschaft, Politik und Literatur, Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Digitalisierung/Literatur Digital.

Clemens Fuhrbach studiował germanistykę, historię, biologię oraz pedagogikę na Uniwersytecie Kolońskim. Od 2016 pracuje nad rozprawą doktorską *Polyphone Autorschaft als Politik in der Literatur Heinrich Bölls*. Zajmuje się również twórczością H. Arendt, J. Habermasa. Zainteresowania naukowe: polifoniczność i teoria autorstwa, polityka i literatura, H. Arendt, J. Habermas.

Clemens Fuhrbach studied German Studies, history, biology and education at the University of Köln. In 2016, he began working on his PhD dissertation *Polyphone Autorschaft als Politik in der Literatur Heinrich Bölls* [Polyphonic Authorship as Politics in Heinrich Böll's Literature]. His other fields of interest include the works of Hannah Arendt and Jürgen Habermas. His major research interests are: polyphonic language, theory of authorship, politics and literature, Hannah Arendt, Jürgen Habermas, digitalization of literature.

Rezensionen

Recenzje



Katarzyna Tymińska

 <https://orcid.org/0000-0002-1385-0982>

Universität Wrocław

Neuer Blick auf Sprachaffekte und Emotionen in der linguistischen Forschung¹

Im neuesten 17. Band der Zeitschrift *Linguistische Treffen in Wrocław* werden Forschungsergebnisse der internationalen Sprachforscher im Bereich Linguistik präsentiert.

Hervorhebung verdient hier der Zusammenhang zwischen Kommunikation und Emotionsträgern, die im Fokus der wissenschaftlichen Studien dieses Bandes stehen.

Der Band besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil *Emotionen in Sprache und Sprechen* werden Untersuchungen präsentiert, in denen Ergebnisse des internationalen Blicks auf die Rolle der Emotionen als Kommunikationsträger dokumentiert werden. Der Band beginnt mit der Studie von Joanna Szczęk zum Thema *13 Jahre Linguistische Treffen in Wrocław im Überblick*, in der die Hauptziele und die Geschichte der Zeitschrift diskutiert werden. Die Geschichte der Zeitschrift greift auf das Jahr 2006 zurück und ist mit dem gleichnamigen Tagungszyklus verbunden. Im Zeitraum 2006–2019 haben sich an den bisherigen sieben Folgen der Tagung insgesamt 691 Teilnehmer beteiligt, darunter 212 Teilnehmer aus dem Ausland und 479 aus Polen. Es wurden 611 Referate gehalten.

Der nächste Beitrag von Lilia Birr-Tsurkan unter dem Titel *Widerpiegelung der Emotionen im mittelalterlichen Ritterroman am Beispiel von Tristrant Eilharts von Oberg* thematisiert emotionale Konzepte, wie Leid, Freude, Minne, Zorn, Wut, Angst, Schande, Scham und Neid. Im

¹ Bartoszewicz, Iwona; Szczęk, Joanna; Tworek, Artur (Hg.): *Linguistische Treffen in Wrocław*, Vol. 17 (I). Wrocław: Oficyna Wydawnictwo ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Neisse Verlag 2020, 424 S.

Fazit wird betont, dass im Mittelalter eher negative Emotionen die Protagonisten zum Handeln getrieben haben.

In der nachfolgenden Studie betrachtet Silvia Bonacchi sprachliche Aggression und Expressivität unter dem Aspekt der Verwendung von sprachlichen Ausdrucksmitteln. Die Betrachtungen beruhen auf verschiedenen Emotionstheorien, wie z.B. der transkulturellen Klassifikation von Paul Ekman (1982), die die Emotionen wie Wut, Ekel, Verachtung, Freude, Trauer, Angst und Überraschung in Grundemotionen einordnet. Die versprochenen Emotionen unterliegen nicht nur den sozialen „display rules“, sondern können auch transkulturell interpretiert werden.

Ein interessantes Thema berührt Olena Byelozyorova im Beitrag über Tabubewältigung und emotionsbasierte Implikaturen. Hier werden verbale Tabus als Konzepte untersucht. Im Beitrag wird erforscht, „welche Rolle die E-Implikaturen für die Sinnkonstruktion im Sprechakt der Andeutung spielen und was der Trigger ist“ (S. 58). Als die populärsten Tabuthemen werden Sexualität und Tod erwähnt. Aus der Studie geht hervor, dass emotionsbasierte Implikaturen eine entscheidende Bedeutung bei der Sinnkonstruktion im Sprechakt ANDEUTUNG haben.

Małgorzata Derecka untersucht versteckte Bedeutungen in den Songtexten von Haftbefehl, einem deutschen Gangsta-Rapper mit Migrationshintergrund. Es wird ein interessantes Konzept der Sprache als Kostüm dargestellt. Die Autorin beweist, dass Menschen in ihrer Muttersprache oft emotionell auf verschiedene Situationen des Lebens reagieren.

In der Studie von Lisa Glaremin wird das Thema der Politik aufgegriffen. Am Beispiel von Angela Merkel wird aufgezeigt, wie die Personalisierungen in der Politik Menschen beeinflussen und wie politische Personenmarken gebildet werden. Als Quelle der Untersuchung werden hier das Selbstbild (eigene Aussagen von Merkel) und das Fremdbild (öffentliche Meinungen und mediale Mitteilungen über Angela Merkel) herangezogen. Hervorgehoben wird, dass Politiker ihre Basisemotionen eher nicht öffentlich zeigen wollen und oft schweigen, statt unter dem Emotionseinfluss zu reden. Eine solche Personenmarke hat Angela Merkel mit ihrer reinen Sachlichkeit und ihrem emotionslosen Reden und Handeln gewonnen. Die Autorin stellt die These auf, dass die Politiker anhand von sprachlichen und außersprachlichen Mitteln bewusst eine Kommunikationsstrategie entwickeln und sich um ein emotionsloses Image bemühen, um ihre Zuhörer zu überzeugen.

Im nächsten Beitrag von Monika Hornáček Banášová finden wir die Antwort auf die Frage, welche Ausdrucksformen präpositionale Wortverbindungen im Deutschen und im Slowakischen annehmen. Die Autorin stellt die semantikbildende Rolle der PWV dar und zeigt die Problematik

der epistemischen Bedeutung von Präpositionen bei der Sprechereinstellung (Wahrheitsfunktion).

In der nachfolgenden Studie vergleicht Józef Jarosz Bilder von dänischen und deutschen Grabinschriften aus dem 19. und 20. Jahrhundert. Das Bild wird als multimodales Zeichen mit einer Textbotschaft betrachtet, welches im Hintergrund nicht nur einen tief religiös-kulturellen Kontext beinhaltet, sondern auch emotionelle Erlebnisse einer Person widerspiegelt.

Auch die nächste Studie bezieht sich auf die sprachlichen Differenzen zwischen zwei Fremdsprachen. Aleksander Kacprzak und Andrzej Szubert thematisieren das Konzept FREUNDSCHAFT im Polnischen und im Dänischen. Im Text werden vor allem die Hauptexponenten *ven* und *przyjaciel* betrachtet und semantisch miteinander verglichen. Es werden die Differenzen zwischen der Bedeutung des Lexems in Hinsicht auf die menschlichen Relationen aufgezeigt. Die Autoren haben sowohl die Ähnlichkeiten als auch die lexikalisch-semantischen Unterschiede im Hinblick auf die Korrelation zwischen der wörtlichen Bedeutung des Lexems und den menschlichen Emotionen gezeigt, die mit der Kategorie „Freundschaft“ verbunden sind.

Hanna Kaczmarek stellt deutsche und polnische exemplarische Phraseme mit Biotonen zusammen. Die Autorin beschreibt, wie akustische Signale menschliche Emotionen beeinflussen. Sie klassifiziert die Emotionen in Kategorien von Klängen, Geräuschen und Tönen der belebten und unbelebten Natur und analysiert an Beispielen die Versprachlichung von Gefühlen (z.B. den Wortschatz tierischer Abstammung, wie etwa *gruchać* – eher onomatopoetische Bezeichnungen) und Geophone (unbelebte Natur, wie z.B. *Trübsal blasen*).

Michail L. Kotin untersucht die E-Prädikate, klassifiziert sie und zeigt aufgrund von Beispielen, wie die E-Prädikationen sprachlich evaluierte Gefühle kodieren.

Tim Krokowski erforscht die Emotionen in einer Textsorte, die eher selten die Aufmerksamkeit der Sprachwissenschaftler anzieht – im Testament. Hier werden wahre rechtlich geltende (vor allem fürstliche und politische) Testamente aus dem 16. und 17. Jahrhundert berücksichtigt.

In einer auf Polnisch verfassten Studie analysiert Aneta Kwiatkowska die Emotionen in politischen Flugblättern aus dem Zeitraum 1920–1939, die für Wahlkämpfe zum Volkstag in der Freien Stadt Danzig verwendet wurden. Es wird untersucht, wie man durch die einfache Form der Flugblätter eine Weltvision anhand von emotionell geprägten Wörtern wie *Heimat*, *Patriotismus*, *Gemeinschaft*, *Einheitlichkeit* evozieren kann.

Im Beitrag von Krzysztof Matyjasik wird die Analyse von verschiedenen Sprachmanipulationsmitteln anhand der Artikelreihe *Aus dem*

goldenen Buche unserer Armee in der *Krakauer Zeitung* durchgeführt. Durch manipulativ-bewertende Wörter (sowohl Adjektive als auch Substantive) werden Soldaten der *kaiserlichen und königlichen Armee* im positiven Licht dargestellt. Der Autor zeigt, wie man die Menschen mit lexikalischen Mitteln manipulieren kann.

In der nächsten Studie unter dem Titel *Emotionszustände und -prozesse und ihre Verkörperung in der Sprache* von Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska werden Theorien über die Verkörperung der Emotionen, darunter der sog. 4-E-Ansatz (vgl. Joerg Fingerhut 2013) diskutiert: verkörperte Kognition, eingebettete Kognition, erweiterte Kognition und enaktive Kognition.

Im Beitrag von Jana Nálepová werden die Erinnerungsorte anhand von zwei aktuellen DaF-Lehrwerken (*Super! A2* und *Berliner Platz Neu 2*) verglichen und untersucht. Im Beitrag werden kurz und sachlich die Hauptbegriffe: *Erinnerungsorte als Gedächtnisorte* und *kollektive Erinnerungsorte* dargestellt. Die beiden analysierten Quellen bringen einen kulturwissenschaftlichen Ansatz ein und zeigen Beispiele aus der deutschen Kulturgeschichte (Geschichte des Fernsehens in Deutschland, Darstellung von bekannten deutschen Persönlichkeiten). Die Autorin betont, dass die Erinnerungsorte uns die Möglichkeit geben, durch verschiedene Medien authentische Situationen zu reflektieren.

Mit einem sehr aktuellen Thema befasst sich Roman Opiłowski in seiner Studie über die Emotionalisierung im digitalen Kommunikationsraum. Es wird das Konzept Medien als Träger der Emotionskultur untersucht. Der Autor weist darauf hin, wie man mit sprachlichen Emotionalisierungsmitteln erwünschte Handlungen oder Meinungen hervorrufen könne. Als Beispiel dafür gibt der Autor die Beiträge aus dem Facebook-Profil der AfD an, wo sich manipulative und emotionelle Kommentare unter den Artikeln über Flüchtlinge und Migrationspolitik der Bundeskanzlerin befinden. Die genannten Beiträge beinhalten folgende sprachliche Mittel, die Emotionen hervorrufen: Anspielungen, Doppeldeutigkeiten, Sarkasmus, Ironie, Übertreibung oder Verspottung, und dienen der Verleumdung.

Eine interessante Betrachtung der Versprachlichung von Emotionen präsentiert Joanna Pędzisz in ihrem Beitrag über die Sprache des Körpers bei Tänzerinnen. Es werden verbale, para- und nonverbale Signale des Körpers betrachtet. Es werden das Tanzen und die Kommunikation bei Tanzworkshops als Untersuchungsstoff betrachtet und als ein Konzept analysiert, das große Ausdruckskraft aufweist und ein großes emotionales Potenzial in sich hat.

In der Studie von Łukasz Piątkowski wird das Funktionsverbgefüge in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt, wobei besondere Auf-

merksamkeit den Mehrwortlexemen geschenkt wird, die zum Ausdruck der Höflichkeit dienen können. Die Grundlage der Analyse bildet die geschäftliche Korrespondenz.

Gabriela Rykalová untersucht in ihrem Beitrag sprachliche und emotionale Ausdrücke zum Thema „Wein“, wobei die Werbung, Lieder, Fachtexte und Alltagswendungen als Untersuchungsstoff behandelt werden.

In der nächsten Studie analysiert Katarzyna Siewert-Kowalkowska die Emotionalisierung mittels Sprache in deutschen Massenmedien. Die Autorin untersucht vor allem diverse Berichterstattungen über Terroranschläge und vergleicht, wie das Terrorthema in der deutschen Boulevard- und Qualitätspresse behandelt wird, und welche Emotionalisierungsstrategien dabei benutzt werden.

Janusz Stopyra betrachtet die Intensität von Emotionen im Sprachgebrauch des Deutschen aufgrund der Intensitätsskala von Charles van Os (1989). Es werden die Steigerungsbildungen, Intensivausdrücke und Adjektive analysiert. Der Autor untersucht die Verstärkung bei Wortbildungskonstruktionen im Zusammenhang vor allem mit Akzent, Wortbildung, Idiomen, Negation auf der Basis von Charles van Os' Formel.

Im nächsten Beitrag werden die Übersetzungsmöglichkeiten des Lexems *Kummer* ins Französische erörtert. Annika Straube vergleicht die Unterschiede zwischen Lexemen in beiden Sprachen, was auf der Kontextebene erfolgt. Die Autorin bedient sich der Methode von Blumenthal, die auf Kombinationsprofilen basiert. Es werden semantische Kontexte, in denen das Lexem *Kummer* vorkommt, besprochen und seine Übersetzungsäquivalente vorgeschlagen.

Wirtschaftssprache scheint auf den ersten Blick nicht mit Emotionen verbunden zu sein. Grażyna Strzelecka beweist jedoch, dass man Spuren von menschlichen Stimmungen und Emotionen auch in solchen Textsorten erkennen kann. Die Autorin analysiert ausgewählte Ausschnitte aus der Presse des 20. Jahrhunderts und vergleicht einerseits die Sachlichkeit von wirtschaftlichen Texten, andererseits den historischen Wandel von emotionalen Ausdrücken.

Hanna Stypa untersucht Texte mit starker emotionaler Belastung. Es werden Internetforen und Online-Gemeinschaften für kinderlose Personen und ihre Posts betrachtet. Anhand der Analyse von Beispielen auf der Internetseite www.wunschkind.net wird vor allem erforscht, welche konzeptuellen Metaphern die Teilnehmer dieser Online-Kommunikation bei der Trauerbeschreibung nutzen und wie Trauer emotional ausgedrückt wird. Es werden u.a. folgende Konzepte der Trauer besprochen: Trauer ist ein Vakuum, Trauer ist Einsamkeit, Trauer ist ein fehlender Antrieb, Trauer ist unten, Trauer ist eine Vertiefung im Gelände, Trauer ist eine zerstörerische Kraft.

Anna Szyndler behandelt in ihrem Beitrag das kontroverse Thema der Liebesgeschichte zwischen zwei Menschen mit großem Altersunterschied. Es wird das Liebesmotiv in der *Marienbader Elegie* von Johann Wolfgang Goethe und im Roman *Ein liebender Mann* von Martin Walser verglichen. Die Autorin weist auf die Unterschiede bei der Bewertung der Liebesgeschichte in beiden Werken hin.

In der nachfolgenden Studie betrachtet Marlena Tomala die Emotionen in der medizinischen Fachsprache sowie Besonderheiten, die in der Kommunikation im medizinischen Alltag auftauchen. Es werden vor allem der Aspekt der Sprachökonomie und Jargonismen erforscht.

Der nächste Beitrag setzt sich zum Ziel, die emotionale Ebene in anonymen Briefen zu analysieren. Anna Witczak weist darauf hin, dass bereits die Intention von anonymen Briefen emotionell geprägt ist. Es werden die Form, die Schriftweise und der Inhalt von 50 anonymen Briefen untersucht.

Norbert Richard Wolf untersucht verbale Modusformen im Volkslied *Wenn ich ein Vöglein wär* und die sprachliche Funktion des Diminutivsuffixes *-lein* und Modus Konjunktiv II sowie eine verbundene Botschaft vom lyrischen Ich. Der Autor stellt fest, dass durch die Verwendung der Modalitäten und Diminutiva die emotionale Seite des lyrischen Ich zum Ausdruck kommt.

Der zweite Teil des besprochenen Bandes beinhaltet Rezensionenbeiträge, die thematisch miteinander verbunden sind und die hier anvisierte Problematik sinnvoll ergänzen.

Der Band enthält viele wertvolle Beiträge zum Thema Emotionen in der Sprache. Er erfüllt seinen Zweck, dem interessierten Lesepublikum einen Einblick in die Thematik und die Methoden der linguistischen Emotionen-Analyse zu verschaffen. Resümierend ist festzustellen, dass die Beiträge des 17. Bandes *Linguistische Treffen in Wrocław* bei den Sprachliebhabern und Germanisten Neugier auf linguistische Erkundungen im Bereich der Emotionen hervorrufen können.

Bibliografie

- Bartoszewicz Iwona; Szczek, Joanna; Tworek, Artur (Hg.): *Linguistische Treffen in Wrocław*, Vol. 17 (I). Wrocław: Oficyna Wydawnictwo ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Neisse Verlag 2020.
- Ekman, Paul: *Emotion in the Human Face*. New York: CUP 1982.
- Fingerhut, Joerg; Hufendiek, Rebekka; Wild, Markus: *Philosophie der Verkörperung Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte*. Berlin: Suhrkamp 2013.
- van Os, Charles: *Aspekte der Intensivierung im Deutschen* (Studien zur deutschen Grammatik, Bd. 37). Tübingen: Gunter Narr Verlag 1989.

Redakcja: Marek Krisch (teksty niemieckie), Katarzyna Więckowska (teksty polskie)

Projekt okładki i stron działowych: Magdalena Pache

Korekta: Marek Krisch

Łamanie: Alicja Załęcka

ISSN 2544-4093

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej z ISSN 2544-2929

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

Publikacja jest dostępna także w wersji internetowej Central and Eastern European Online Library www.ceeol.com

Czasopismo dystrybuowane bezpłatnie

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 11,75. Ark. wyd. 14,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2544-4093



15

Więcej o książce

